

3. LES LOGIQUES D'ACTION

Si les sociologues contemporains s'accordent de plus en plus à démontrer qu'il y a au sein de l'espace social des logiques d'acteurs, notamment pour le courant français de l'analyse stratégique (Crozier, Friedberg, Bernoux), ces logiques d'acteurs sont toujours sous-tendues par des logiques d'action par lequel l'acteur est d'une certaine façon mis en scène et contraint par le système d'activités dans lequel il est, et vis-à-vis duquel il se positionne et établit des stratégies.

Ces logiques qui régissent le système culturel et social sont extrêmement importantes dans la mesure où elles constituent la toile de fond de l'activité de l'acteur, son espace de jeu, et les règles, contraintes, normes qu'il doit prendre en compte pour bâtir sa stratégie et se positionner en tant qu'acteur dans le champ social. Autrement dit il y a une interdépendance profonde entre la logique de l'acteur et les logiques d'actions de l'acteur. Par définition même, l'acteur est justement celui ou celle qui agit et qui agit par rapport à des logiques d'action qui orientent son rôle social. Les logiques d'action sont donc d'une certaine façon plus larges et plus variées que celles de l'acteur dans la mesure où celles-ci (les logiques de l'acteur) relèvent d'un processus microsociologique et individualisant (l'acteur) alors que les logiques d'action font référence à un processus macrosociologique, celui du champ technico-social, de la société, par définition trans-actoriel et qui dépasse la simple logique de l'acteur (prise en compte de l'évolution des techniques, prise en compte de la hiérarchie, des orientations officielles, des contraintes économiques et financières, des systèmes d'attentes de l'environnement, des objectifs et stratégies de l'organisation, du construit historique...).

Parmi ces logiques d'actions, il nous a semblé important d'en distinguer plusieurs par rapport à celles qui régissent l'orientation générale du rôle du documentaliste. Tout d'abord celle relative à *l'innovation technologique* qui nous apparaît incontournable dans l'analyse des pratiques et des représentations des acteurs.

Cette logique en effet est relativement indépendante de l'acteur professeur-documentaliste (l'évolution des cédéroms, logiciels documentaires, base et banques de données, internet etc.) n'appartient pas en propre aux documentalistes, mais, plus que tout autre celui-ci voit son système d'action concerné et bouleversé par l'apparition de ces nouveaux outils. Il se voit donc contraint à évaluer, apprendre, intégrer, s'approprier ces nouveaux outils sous la pression de l'environnement. L'acteur doit donc prendre en compte les logiques d'évolution technologiques et donc se positionner de manière stratégique par rapport à celles-ci.

Vient ensuite *la logique pédagogique* dans la mesure où celle-ci définit un arrière fond incontournable de l'activité du professeur-documentaliste. Des orientations nationales sont données en amont et d'une certaine façon les activités sont sous-tendues à la fois par la logique de l'activité (ou de la discipline) et on se posera la question de savoir si la documentation est ou n'est pas une discipline, mais aussi de la façon dont on envisage le rapport pédagogique avec l'élève. Il nous semble que cette logique pédagogique est profondément en oeuvre dans le champ étudié et qu'elle différencie aussi d'une certaine manière l'activité du CDI de celles du reste de l'établissement.

Bien entendu on peut également évoquer *la logique institutionnelle* qui régit également l'activité du documentaliste et son rapport de pouvoir (au sens de potentiel d'action) avec l'institution.

Une autre logique semble également importante ; c'est *la logique éducative*, qui se différencie de la logique pédagogique dans la mesure où elle ne vise pas simplement l'acquisition de savoir ou de connaissances mais où elle vise des façons d'être, de se comporter. La logique éducative relève de la

socialisation de l'élève et de son rapport aux autres et au monde. Là aussi nous pensons qu'une part importante des activités réalisées au CDI relève de cette logique.

Nous avons également différencié *la logique de l'information*, comme fondement épistémologique important traversant le champ CDI. D'une part parce qu'il ressort intrinsèquement de la nature pédagogique (la recherche, l'acquisition et l'appréhension d'informations par l'élève), mais parce qu'au delà, l'information devient de plus en plus le fondement légitimant l'activité sociale du CDI au fur et à mesure que les discours politiques omettent l'accent sur l'avènement de la société de l'information.

Enfin, dans une dernière partie, nous avons analysé *la logique de l'innovation*, la façon dont plusieurs chercheurs ont pu l'appréhender, mais aussi la façon dont les acteurs la définissent et se l'approprient. Nous avons également essayé dans cette partie d'analyser les freins ou au contraire les motivations poussant les acteurs documentalistes à l'innovation.

Toutes ces logiques ne sont bien sûr pas complètement indépendantes les unes des autres et rétroagissent. Nous n'avons pas aussi la prétention d'affirmer qu'elles soient exhaustives et qu'elles épuisent la réalité des logiques sociales d'action qui traversent un CDI. Elles nous sont pourtant apparues de plus en plus évidentes, déterminantes et agissantes au fur et à mesure que nous progressions dans notre recherche et au fur et à mesure que nous analysions nos résultats.

3.1. La logique de l'innovation technologique

3.1.1. L'impact de la technologie dans les représentations de l'innovation

Dans toutes les questions ouvertes et fermées de notre enquête sur l'innovation, l'aspect technologique même s'il n'est pas le seul aspect évoqué est pratiquement incontournable dès lors que l'on étudie les représentations des acteurs. 87 % des documentalistes pensent que l'innovation passe par le canal des nouvelles technologies de l'information.

- Question 106. A votre avis l'innovation dans les CDI passe-t-elle inévitablement par les nouvelles technologies de l'information ? (enquête sur l'innovation, ERSICO, CRDP de Lyon, URA 934, juin 96)

innov et NTIC	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	5	5 %
Pas du tout	0	0 %
Plutôt non	4	4 %
Indifférent	5	5 %
Plutôt oui	60	57 %
Tout à fait	32	30 %
TOTAL OBS.	106	100 %

3.1.2. Les documentalistes et les logiciels documentaires

Ce paragraphe exploite l'enquête sur les nouvelles technologies, CRDP de Lyon, 1995.

Les nouvelles technologies de l'information s'introduisent dans les CDI et contribuent à modifier considérablement les pratiques et les compétences professionnelles ainsi que les représentations du métier de professeur documentaliste.

L'informatisation massive des CDI commence véritablement en 1989-1990. Des stages spécifiquement destinés aux documentalistes apparaissent au guide du Plan académique de formation (PAF) de la MAFPEN. Ces stages sont destinés à préparer ou à commencer l'informatisation du CDI (stage « cahier des charges », stage « langages documentaires », stage « MEMOLOG », « SUPERDOC », « DIDEROT-POLYBASE », « BCDI : gérer une base », « BCDI : exploiter une base avec des élèves »....)

Un dispositif d'aide au choix et d'accompagnement est progressivement mis en place par le CRDP et la MAFPEN (documentalistes relais, assistance téléphonique..)

En 1991-1992, 100 établissements scolaires de l'académie disposent d'un CDI informatisé.

En 1992-1993, 161 CDI ont un logiciel documentaire.

En 1995-1996, 292 CDI sont informatisés.

En quatre ans, le nombre de sites informatisés triple.

En 1997-1998, 95% des sites possèdent un logiciel documentaire.

On compte 334 CDI dont 251 sont informatisés avec BCDI, 42 avec SUPERDOC, 16 avec MEMOLOG (version DOS de BCDI), 5 avec des logiciels variés.

Seuls 20 établissements n'ont pas informatisé leur CDI.

La formation s'oriente résolument sur l'exploitation pédagogique des logiciels plutôt que sur la maîtrise de la gestion des bases. Des documentalistes d'établissements différents se rencontrent au sein de groupes de travail pour résoudre en commun les inévitables problèmes et harmoniser les pratiques. C'est toute une culture commune qui se construit.

Les documentalistes ont du, le plus souvent, faire l'effort de remettre en cause leurs habitudes professionnelles et s'adapter successivement à un logiciel documentaire sous DOS puis sous WINDOWS, à une configuration monoposte puis à une configuration en réseau.

A partir de 1994, les cédéroms font leur entrée dans les CDI. Une nouvelle étape commence, de nouveaux outils de recherche doivent être présentés aux élèves et aux enseignants.

En 1997, apparaît INTERNET et une nouvelle aventure..

3.1.2.1. Les logiciels documentaires utilisés dans les CDI

Les logiciels documentaires se sont donc introduits dans les CDI très rapidement ces dernières années. Pour mesurer l'impact de cette introduction, nous nous appuyons sur une enquête préparatoire à des journées de réflexion sur les nouvelles technologies, effectuée en 1995 auprès de l'ensemble des documentalistes des trois départements (Ain, Loire, Rhône).

Le questionnaire intitulé « le CDI et les nouvelles technologies » a pour objectif de collecter des éléments pour répondre à trois questions :

- ◆ Quels outils documentaires automatisés existent-t-il dans les CDI ?
- ◆ Quels problèmes (pédagogiques ou documentaires) rencontre-t-on ?
- ◆ Quels usages fait-on des nouvelles technologies ?

Il est organisé pour permettre le recueil de faits, de données afin de mesurer l'ampleur de l'introduction des nouvelles technologies dans les CDI (recensement des équipements et des outils existants, recensement des utilisateurs de ces outils), le recueil d'attitudes, de conduites, de comportements face aux nouvelles technologies (usages des NTIC par le documentaliste, par les élèves et par les professeurs, transformation des pratiques dans la collaboration documentaliste professeur ou dans le comportement des élèves) et enfin le recueil d'opinions et de points de vue.

Les questions portent sur les outils documentaires automatisés, c'est-à-dire les logiciels documentaires (MEMOLOG, BCDI, DIDEROT, POLYBASE, SUPERDOC) et les médias optiques (cédéroms, vidéodisques, CD-I).

327 questionnaires sont envoyés par courrier à tous les CDI de l'Académie ; 227 établissements répondent.

225 réponses sont exploitées sur le logiciel SPHINX

La première partie de l'enquête vise à mesurer l'ampleur de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans les CDI tant au niveau des matériels (ordinateurs) qu'au niveau des logiciels documentaires (questions 11, 19, 20, 22).

On constate une introduction massive et continue de ces technologies dans les CDI depuis trois ou quatre ans. Sur l'ensemble de l'académie, 29% des CDI possèdent un ordinateur, 26% deux ordinateurs, 17% trois ordinateurs, 14% quatre ordinateurs ou plus.

L'analyse par type d'établissement montre que, en moyenne, les CDI de collèges disposent d'un ordinateur, ceux de lycées professionnels de un ou de deux ordinateurs et ceux de lycées de deux ou de trois ordinateurs. Les lycées sont donc mieux équipés que les lycées professionnels qui eux-mêmes sont mieux équipés que les collèges.

Une analyse plus fine montre que la gamme des logiciels documentaires du CRDP de Poitou-Charentes est largement prépondérante (80% des CDI informatisés exploitent MEMOLOG ou BCDI) et que SUPERDOC (10% des CDI informatisés) est bien introduit dans les lycées, mais aussi en lycées professionnels et un peu moins en collèges.

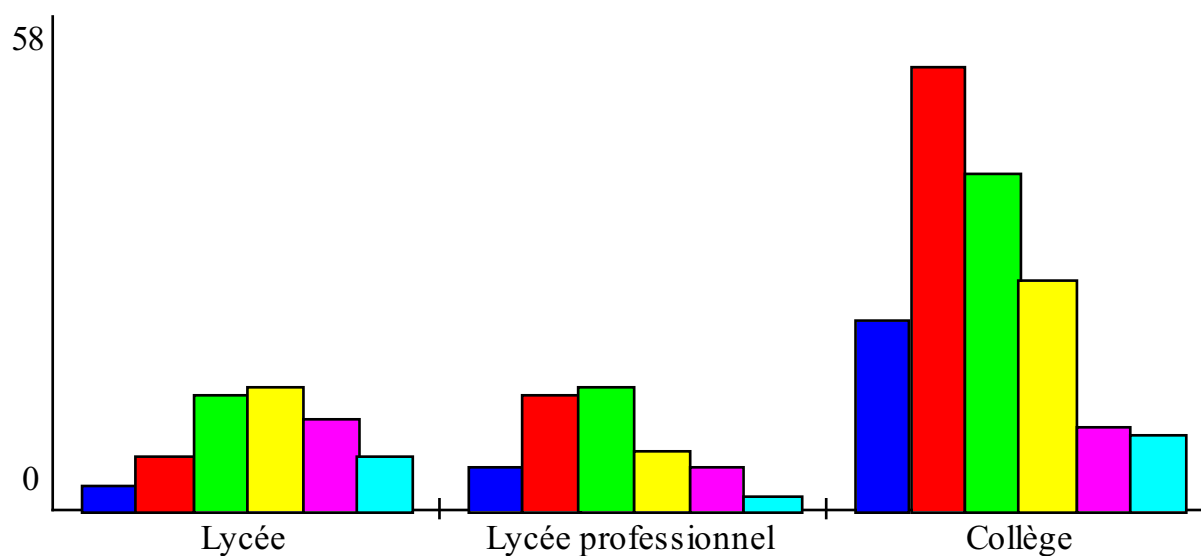
➤ 11 - Combien y a-t-il d'ordinateurs au CDI ?

NOMBRE-ORDINATEURS	Nb. cit.	Fréquence
Un ordinateur	65	29%
Deux ordinateurs	58	26%
Trois ordinateurs	38	17%
Pas d'ordinateur	33	← 15%
Quatre ordinateurs	20	9%
Plus de quatre ordinateurs	11	5%
TOTAL OBS.	225	100%

➤ 9 - Type d'établissement(s) que dessert le CDI

➤ 11 - Combien y a-t-il d'ordinateurs au CDI ?

	Pas d'ordi- nateur	Un ordinateu	Deux ordi- nateurs	Trois ordi- nateurs	Quatre ordi- nateurs	Plus de qua- tre ordinateurs	TOTAL
Lycée	3	7	15	16	12	7	60
Lycée professionnel	6	15	16	8	6	2	53
Collège	25	58	44	30	11	10	178
TOTAL	34	80	75	54	29	19	291



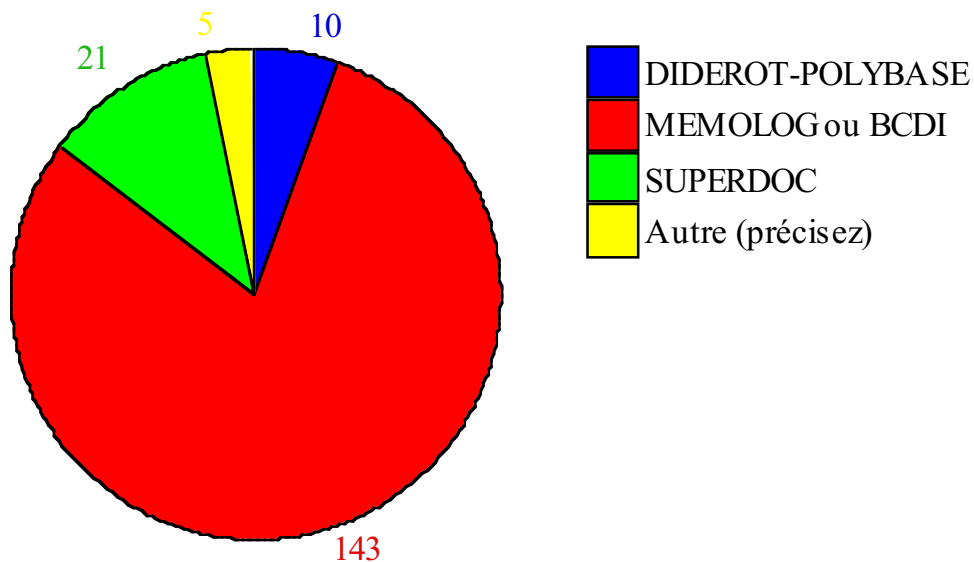
➤ Question 19 - Le CDI a-t-il fait l'acquisition d'un logiciel documentaire ?

LOGICIEL DOC	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	3	1%
Oui	181	80%
Non	41	18%
TOTAL OBS.	225	100%

➤ Question 20 - Quel est le nom de ce logiciel documentaire ?

Nom du logiciel documentaire	Nb. cit.	Fréquence
DIDEROT-POLYBASE	10	6%
MEMOLOG ou BCDI	143	80%
SUPERDOC	21	12%
Autre (précisez)	5	3%
TOTAL CIT.	179	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}



➤ Question 22 - Depuis combien de temps ce logiciel documentaire est-il installé et utilisé ?

	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	4	2%
Installé mais pas utilisé	7	4%
Pas installé	14	8%
Moins de six mois	26	14%
Environ un an	29	16%
Environ deux ans	49	27%
Trois ans et plus	52	29%
TOTAL OBS.	181	100%

3.1.2.2. Les pratiques du documentaliste

La deuxième partie de l'enquête vise à repérer les usages que les documentalistes font des logiciels documentaires :

Temps passé aux tâches effectuées (question 23)

Tâches techniques (questions 24, 25, 26)

Tâches pédagogiques (questions 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38)

Les résultats montrent qu'il s'écoule un temps relativement long entre la date d'acquisition du logiciel et la date de son exploitation par les élèves. Il faut prévoir un volume de temps important pour informatiser un fonds de CDI, d'autant plus que le documentaliste ne peut se consacrer seulement à l'alimentation et à la gestion de la base car il effectue le travail en même temps que d'autres activités. Ceci confirme que le travail de saisie des données locales est difficile à mener dans un temps réduit.

Si le documentaliste reste la cheville ouvrière de chacune des étapes de ce travail d'alimentation (catalogage, cotation, indexation, rédaction des résumés, saisie des données), il confie souvent à des personnels temporaires (CES, stagiaires) le travail de saisie des documents et ultérieurement les opérations de prêt.

- Question 23 - Au cours du premier trimestre de cette année scolaire, à quelles tâches liées au logiciel documentaire, estimez-vous avoir passé le plus temps ?

	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Non-réponse	15	8%	0	0%	0	0%	15	3%
Catalogage et indexation	47	26%	57	35%	25	17%	129	26%
Saisie des données	68	38%	54	33%	27	18%	149	30%
Prêt	6	3%	20	12%	32	21%	58	12%
Exploitation pédagogique	24	13%	21	13%	36	24%	81	16%
Problèmes techniques	21	12%	12	7%	31	21%	64	13%
TOTAL CIT.	181		164		151		496	100%

Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 24. Qui indexe ? 25. Qui saisit ? 26. Qui prête ?.

	Vous-même	Un CES	Des stagiaires	Des élèves	Autres	Des enseignants	TOTAL
QUI PRETE?	50	37	6	4	2	1	100%
QUI SAISIT?	53	36	7	2	1	1	100%
QUI INDEXE?	74	11	9	0	1	4	100%

Strate définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

L'initiation à la recherche documentaire automatisée, faite auprès des élèves, est le plus souvent ponctuelle. L'initiation pratiquée systématiquement n'est pas majoritaire. Elle concerne principalement les classes de sixième, se pratique surtout sur des groupes et plus rarement par classe entière. Le documentaliste intervient seul le plus souvent, et rarement au sein d'une équipe professeur de discipline/professeur documentaliste. Cette initiation a lieu en trois ou quatre séances en général. Des outils d'initiation sont construits dans les établissements, échangés, modifiés.

➤ Quand les documentalistes déclarent ne pas organiser d'initiation à la recherche, ils avancent essentiellement deux arguments : la saisie des documents est inachevée ; le CDI ne dispose que d'une machine, ce qui rend difficile, voire impossible le travail avec un groupe important d'élèves.

➤ Question 27. Formation systématique aux enseignants, 28. Formation systématique aux élèves.

	Oui	Non	TOTAL
Formation des enseignants	5	164	169
Formation systématique aux élèves	78	91	169

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 29 - Si oui, auprès de quelles classes ?

	Nb. cit.	Fréquence
Classes de sixième	51	65%
Classes de seconde	16	21%
Classes de seconde professionnelle	14	18%
Classes de première Bac Pro	8	10%
Toutes les classes	3	4%
TOTAL OBS.	78	

"Strate n° 14" contenant 78 observations et définie par le filtrage suivant : FORM-SYST-RDI-ELEVE = {Oui}

➤ Question 31 - Par qui, le plus souvent ?

FORM-SYST-QUI?	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Le documentaliste seul	69	90%	6	17%	0	0%	75	62%
Un professeur seul	0	0%	1	3%	9	100%	10	8%
Une équipe doc-prof	8	10%	28	80%	0	0%	36	30%
TOTAL CIT.	77		35		9		121	100%

"Strate n° 14" contenant 78 observations et définie par le filtrage suivant : FORM-SYST-RDI-ELEVE = {Oui}

➤ Question 34 - Une initiation à la recherche documentaire automatisée est-elle dispensée de façon ponctuelle ?

FORM-PONC-RDI	Nb. cit.	Fréquence
Oui	107	59%
Non	53	29%
TOTAL OBS.	181	

Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 37 - Si vous ne faites aucune initiation à la recherche documentaire automatisée en direction des élèves, quelles en sont les raisons principales ?

NON FORM-RDI	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Vous ne maîtrisez pas le logiciel	11	15%	11	20%	9	26%	31	19%
Vous n'avez pas assez d'ordinateurs	20	27%	21	38%	5	14%	46	28%
Les élèves n'ont pas de temps	0	0%	3	5%	5	14%	8	5%
La saisie des documents est inachevée	42	57%	16	29%	6	17%	64	39%
Les enseignants ne sont pas intéressés	1	1%	4	7%	10	29%	15	9%
TOTAL CIT.	74		55		35		164	100%

➤ Question 38 - Avez-vous construit des outils d'initiation ou de formation ?

Outils d'initiation	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	24	13%
Oui	60	33%
Non	97	54%
TOTAL OBS.	181	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

3.1.2.3. Les pratiques des élèves

Elles sont étudiées à travers les réponses aux questions 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52.

Les élèves cherchent essentiellement dans les disciplines littéraires (Histoire, Géographie, Lettres), puis dans les disciplines scientifiques et économiques. Ces recherches s'effectuent tout autant dans le cadre d'une recherche personnelle, que dans le cadre d'un travail donné par un enseignant. Les documentalistes observent et regrettent que les enseignants n'intègrent pas plus souvent la recherche d'informations dans leur enseignement disciplinaire.

Les recherches simples viennent en majorité : recherche sur un descripteur, sur un auteur, sur un titre. L'utilisation des opérateurs booléens est peu ancrée dans les pratiques. Les collégiens n'en

utilisent que rarement. Les élèves de lycée professionnel exploitent le ET. Enfin, les élèves de lycée construisent des équations comportant le ET et le OU.

➤ Question 45 - Dans quels domaines, les élèves utilisent-ils le plus le logiciel documentaire ?

Domaines d'utilisation	Nb. cit.	Fréquence
Histoire-géographie	105	58%
Lettres	94	52%
Disciplines scientifiques	47	26%
Disciplines économiques	31	17%
Disciplines artistiques	18	10%
Disciplines techniques	14	8%
Disciplines tertiaires	6	3%
Langues	2	1%
EPS	0	0%
TOTAL OBS.	181	

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 46 - Dans quel cadre les élèves font-ils le plus souvent leurs recherches ?

CADRE-RDI	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Pour une recherche personnelle	70	39%	51	48%	121	42%
Dans le cadre d'un cours	58	32%	56	52%	114	40%
Non-réponse	53	29%	0	0%	53	18%
TOTAL CIT.	181		107		288	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 47 - Indiquez les types de recherches les plus fréquemment effectuées par les élèves :

TYPE-RDI	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Recherche sur un descripteur	53	42%	27	23%	28	30%	108	32%
Recherche auteur/titre	40	31%	41	34%	19	20%	100	29%
Recherche thème/genre	21	17%	30	25%	24	26%	75	22%
Aucune recherche	8	6%	1	1%	5	5%	14	4%
Tout type de recherche	3	2%	1	1%	5	5%	9	3%
Recherche sur plusieurs descripteurs	2	2%	19	16%	10	11%	31	9%
Recherche multicritère	0	0%	1	1%	2	2%	3	1%
TOTAL CIT.	127		120		93		340	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

➤ Question 48 - Au collège, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

OPERATEURS-COL	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
AUCUN	43	57%	9	25%	3	17%	55	43%
ET	26	35%	16	44%	2	11%	44	34%
OU	5	7%	10	28%	6	33%	21	16%
SAUF	1	1%	1	3%	7	39%	9	7%
TOTAL CIT.	75		36		18		129	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

- Question 49 - Au lycée professionnel, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

OPERATEURS-LP	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
ET	17	63%	3	17%	0	0%	20	37%
AUCUN	9	33%	3	17%	3	33%	15	28%
OU	1	4%	10	56%	2	22%	13	24%
SAUF	0	0%	2	11%	4	44%	6	11%
TOTAL CIT.	27		18		9		54	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

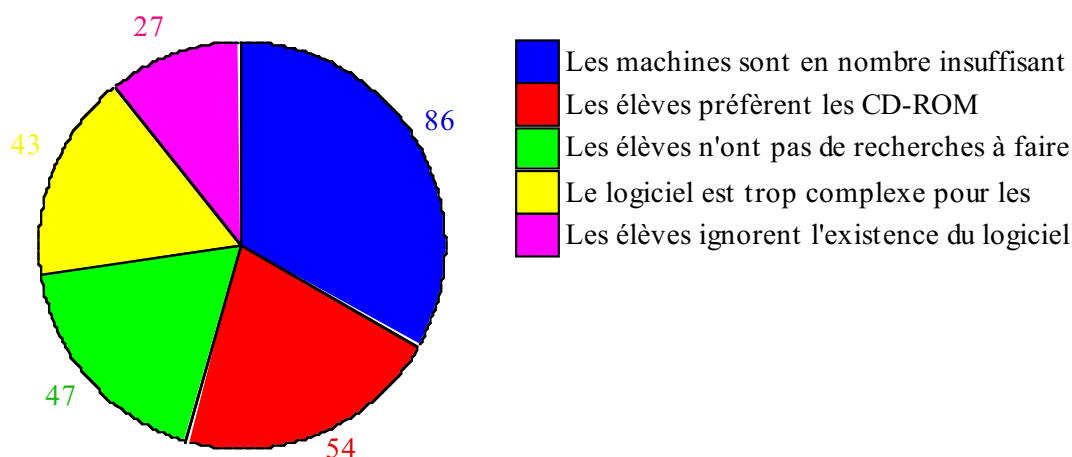
- Question 50 - Au lycée général, technologique ou polyvalent, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

OPERATEURS-LYC	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
ET	17	57%	4	19%	1	7%	22	34%
AUCUN	11	37%	5	24%	1	7%	17	26%
SAUF	1	3%	0	0%	7	50%	8	12%
OU	1	3%	12	57%	5	36%	18	28%
TOTAL CIT.	30		21		14		65	100%

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

3.1.2.4. Obstacles et améliorations apportées par l'utilisation de logiciel documentaire

- Question 52 - Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'utilisation du logiciel documentaire par les élèves ?

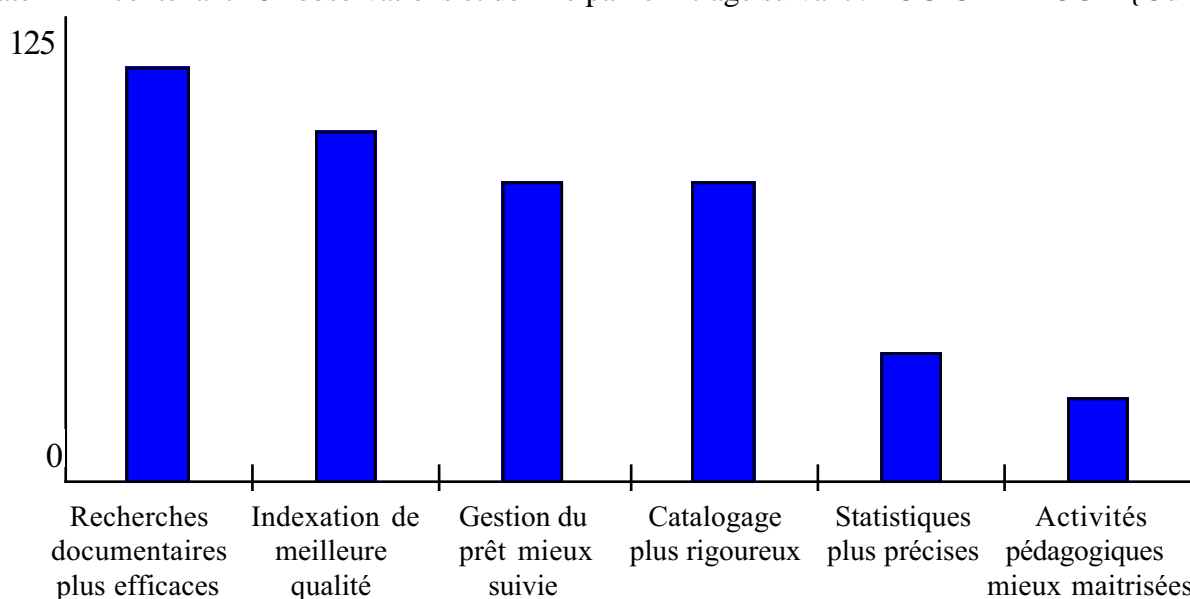


"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}

- Question 53 - Par rapport à un CDI non informatisé, dans quels domaines estimez-vous que le logiciel a amélioré la qualité des services rendus ?

Meilleurs services rendus	Nb. cit.	Fréquence
Recherches documentaires plus efficaces	125	69%
Indexation de meilleure qualité	106	59%
Gestion du prêt mieux suivie	90	50%
Catalogage plus rigoureux	90	50%
Statistiques plus précises	39	22%
Activités pédagogiques mieux maîtrisées	25	14%
TOTAL OBS.	181	

"Strate n° 4" contenant 181 observations et définie par le filtrage suivant : LOGICIEL DOC = {Oui}



3.1.2.5. Les limites d'utilisation du logiciel documentaire

Les déceptions s'expriment dans les réponses à la question ouverte n° 54. Dans quels domaines le logiciel documentaire n'a-t-il pas répondu à vos attentes ?

Les logiciels documentaires ne répondent pas toujours aux attentes des documentalistes. Ils sont jugés trop complexes au regard des besoins des usagers (10 réponses sur 71) et des compétences techniques des documentalistes. D'ailleurs, ils nécessitent une solide formation du documentaliste qui en manque souvent, d'autant que les évolutions trop rapides des logiciels obligent à des compléments de formation (8 réponses).

Les statistiques sont jugées insuffisantes.

Le gain de temps escompté n'est pas toujours inscrit dans la réalité.

Sont ensuite évoqués l'insuffisance du nombre de machines au CDI, les problèmes posés par le réseau, l'impossibilité de faire simplement des catalogues lisibles, les pannes fréquentes des ordinateurs, le manque de formation des élèves, etc.

- La complexité de la recherche

n° 4 : Les élèves préfèrent encore utiliser le fichier papier. L'attitude se modifiera peut être lorsqu'ils auront été initiés de façon systématique à la recherche automatisée	n° 5 : Complexité de la recherche. Rigidité
n° 10 : Il est d'une utilisation complexe par rapport aux logiciels de recherche documentaire en usage dans les bibliothèques municipales que fréquentent par ailleurs professeurs, élèves et parents.	n° 91 : La recherche reste trop complexe pour les élèves et les professeurs.
n° 131 : Le logiciel s'avère assez complexe pour des utilisateurs qui restent plutôt imperméables aux notions de thesaurus, descripteurs, mots hors-thesaurus... Ils recherchent la simplicité et la facilité.	

➤ Manque de formation du documentaliste

n° 54 : C'est la première année que je découvre le logiciel SUPERDOC, il faut je sois moi-même mieux formée pour tirer le maximum d'enseignement pour les élèves. Le peu que je connaisse fait dire que c'est un outil documentaire formidable, mais MEMOLOG est quand même plus facile !	n° 118 : Parce qu'il n'a pas été immédiatement accompagné du minimum de formation nécessaire à une prise en main efficace.
---	--

➤ Difficulté d'avoir des statistiques

n° 140 : Statistiques de prêt ne répondant pas aux attentes. Manque de souplesse dans le module de prêt (par exemple prolongation de prêt... manipulation trop longue).	n° 149 : Insuffisance dans le prêt pour effectuer des statistiques sur les ouvrages et les prêts/élèves/an. Module d'interrogation : l'absence d'un mot de passe pour sortir du logiciel.
---	---

➤ Temps trop long passé à l'informatisation

n° 89 : Je pensais gagner plus de temps mais j'ai l'impression de passer beaucoup de temps avec l'informatique et de ne plus consacrer assez de temps au reste.	n° 125 : Je n'avais pas d'attente mais je pensais peut être être plus libre pour les élèves grâce à la rapidité du système, il n'en est rien, l'informatique prend beaucoup de temps !
---	--

3.1.3. Les cédéroms

Si la moitié seulement des CDI possèdent en 1995 des outils optiques (cédéroms, vidéodisques, CD-I), l'introduction de ces médias est fulgurante et incontournable (questions 12, 55, 56).

Les élèves s'en servent volontiers, seuls ou en groupe, de façon autonome, surtout en histoire, géographie et lettres. L'aspect ludique et la convivialité de l'outil les incitent aussi à effectuer des recherches personnelles, sans lien avec l'enseignement disciplinaire (questions 68, 69, 70, 71, 72).

L'accompagnement pédagogique, même s'il est nécessaire, ne s'avère pas toujours indispensable. Il est réalisé le plus souvent ponctuellement, à la demande, par le documentaliste lui-même (questions 61, 62, 63).

- Question 12 - Quel(s) périphérique(s) existe-t-il au CDI ?

PERIPHERIQUE-CDI	Nb. cit.	Fréquence
Lecteur de Cédérom	115	51%
Non-réponse	106	47%
Lecteur de vidéodisque	10	4%
Lecteur de CD interactif	5	2%
Lecteur de CD PHOTO	4	2%
TOTAL OBS.	225	

La somme des pourcentages est supérieure à 100 du fait des réponses multiples.

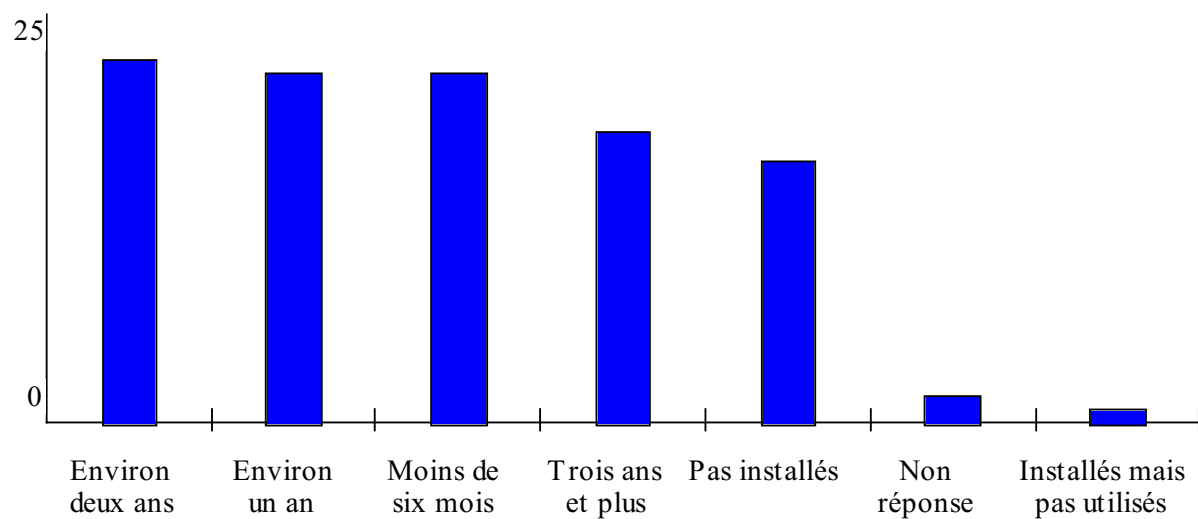
- Question 55 - Y a-t-il au CDI des médias optiques (cédéroms, Vidéodisques, C.D. Interactifs, C.D. photos) ?

Cédéroms au CDI	Nb. cit.	Fréquence
Oui	114	51%
Non	100	44%
Non-réponse	11	5%
TOTAL OBS.	225	100%

- Question 56 - Si le CDI dispose de cédéroms, depuis combien de temps sont-ils installés et utilisés ?

Date d'installation des Cédéroms	Nb. cit.	Fréquence
Environ deux ans	25	22%
Environ un an	24	21%
Moins de six mois	24	21%
Trois ans et plus	20	18%
Pas installés	18	16%
Non-réponse	2	2%
Installés mais pas utilisés	1	1%
TOTAL OBS.	114	100%

"Strate n° 11" contenant 114 observations et définie par le filtrage suivant : MEDIAS-CDI = {Oui}



- Question 61 - Les médias optiques sont-ils, dans votre établissement, l'objet d'un accompagnement pédagogique ?

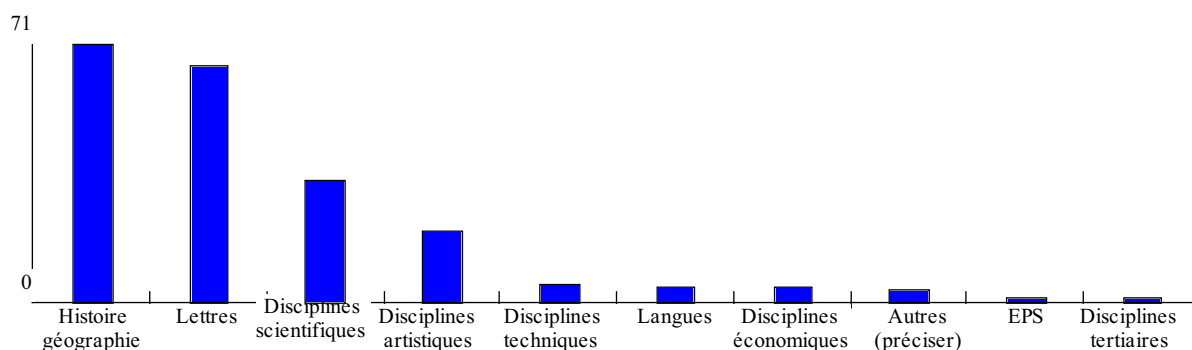
Formation aux Cédéroms	Nb. cit.	Fréquence
Oui	67	59%
Non	25	22%
Non-réponse	22	19%
TOTAL OBS.	114	100%

"Strate n° 11" contenant 114 observations et définie par le filtrage suivant : MEDIAS-CDI = {Oui}

- Question 72 - Dans quels domaines, les élèves utilisent-ils le plus les médias optiques ?

Utilisation des cédéroms	Nb. cit.	Fréquence
Histoire-géographie	71	62%
Lettres	65	57%
Disciplines scientifiques	34	30%
Disciplines artistiques	20	18%
Disciplines techniques	6	5%
Langues	5	4%
Disciplines économiques	5	4%
Autres (précisez)	4	4%
EPS	2	2%
Disciplines tertiaires	2	2%
TOTAL OBS.	114	

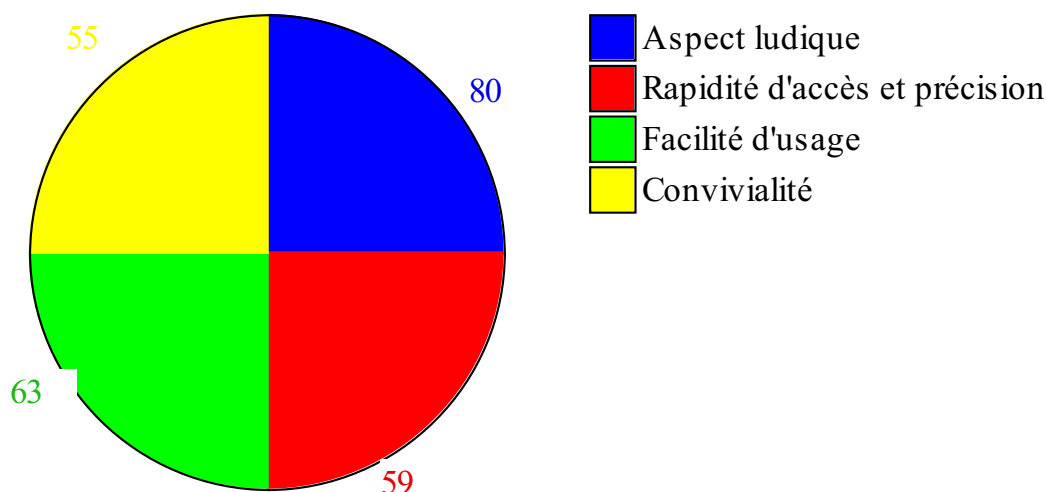
"Strate n° 11" contenant 114 observations et définie par le filtrage suivant : MEDIAS-CDI = {Oui}



- Question 71 - Classez les qualités essentielles des médias optiques qui incitent, selon vous, les élèves à utiliser ce type d'outil :

QUALITE-MEDIAS	Nb. cit. (rang 1)	Fréquence	Nb. cit. (rang 2)	Fréquence	Nb. cit. (rang 3)	Fréquence	Nb. cit. (somme)	Fréquence
Aspect ludique	65	69%	13	14%	2	3%	80	31%
Rapidité d'accès et précision	19	20%	22	24%	18	25%	59	23%
Facilité d'usage	8	9%	28	31%	27	37%	63	25%
Convivialité	2	2%	27	30%	26	36%	55	21%
TOTAL CIT.	94		90		73		257	100%

"Strate n° 11" contenant 114 observations et définie par le filtrage suivant : MEDIAS-CDI = {Oui}



Les documentalistes regrettent souvent que, par leur caractère ludique, les cédéroms, même s'ils sont porteurs de savoirs et savoir-faire, incitent les élèves à l'errance et à la fascination, plus qu'à une recherche conduite et maîtrisée (question 73).

Ils déplorent l'attitude des enseignants qui manifestent trop souvent une ignorance, un désintérêt ou une crainte de l'outil et de son utilisation.

n° 22 : Utilisation importante en tant que « jeu ». Pas de recherche véritable.	n° 26 : L'utilisation des cédéroms par les élèves reste très superficielle.
n° 44 : Le collège possédant en vie scolaire des ordinateurs destinés aux jeux, les élèves ont ensuite beaucoup de difficultés à faire la différence entre activité ludique et activité de recherche.	n° 48 : On reste dans l'utilisation ludique (même pour l'histoire géographique). Les élèves « réclament » l'imprimante et ne font pas l'effort de lire.
n° 51 : Ils sont très attirés mais en font le plus souvent un usage très superficiel	n° 56 : Sans doute par manque d'initiation, l'exploitation ne va pas jusqu'au bout de ses possibilités.

On peut donc dire que les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont dans presque tous les CDI de l'Académie de Lyon. Sur les 225 établissements ayant répondu à l'enquête en 1995, 104 d'entre eux possédaient à la fois logiciel documentaire et médias optiques ; 30 seulement ne disposaient ni de l'un ni des autres.

L'usage des nouvelles technologies par les élèves dépend de l'accessibilité de l'équipement et des outils existants (nombre de stations, heures d'ouverture du CDI) et du personnel lui-même (formation, motivations).

Leur efficacité est liée aux actions d'initiation et de formation mises en oeuvre dans l'établissement.

Les nouvelles technologies de l'information transforment le rôle technique, pédagogique, organisationnel du documentaliste. Elles sont susceptibles de renforcer le travail d'équipe (collaboration documentaliste-professeur de discipline, entraide, compagnonnage élève/élève). Elles transforment les comportements des élèves face aux outils du savoir.

Elles provoquent satisfaction et intérêt de la part des usagers pour leur rapidité, précision, facilité d'usage, aspect ludique, caractère de nouveauté.

3.1.4. Internet dans l'Académie de Lyon

3.1.4.1. Les documentalistes et Internet

Les documentalistes de CDI et de CRDP de l'Académie ont ressenti très vite la nécessité de réfléchir aux usages qui pourraient être fait d'Internet dans les établissements scolaires et de proposer des démarches collectives de prospection et d'analyse critique en cohérence avec les pratiques, les partenariats, les actions, les formations concernant les nouvelles technologies de l'information précédemment mis en place.

Les uns comme les autres se sentent impliqués en tant que professionnels de l'information et en tant que médiateurs des professeurs et des élèves. Ils souhaitent collectivement :

- prospecter l'existant dans les disciplines (en collaboration avec les enseignants de ces disciplines) et plus particulièrement dans les domaines des sciences de l'information et des sciences de l'éducation.
- rassembler et étudier les usages professionnels et pédagogiques en documentation.
- sélectionner, tester, valider des informations et/ou des services pour les présenter et les valoriser sur le serveur académique, en collaboration avec Sylvie Mariaux, responsable du projet Internet de l'académie de Lyon.

3.1.4.2. Les documentalistes de CDI

En novembre 1996, un stage de formation de formateurs intitulé "les documentalistes de CDI et Internet" réunit 18 documentalistes de l'Académie, impliqués à des titres divers dans des dispositifs de formation. Le stage a permis aux stagiaires de réfléchir collectivement à un projet Internet pour les documentalistes de CDI de l'Académie de Lyon et de proposer la création d'un groupe spécifique, qui s'intègre aux structures académiques existantes (CARIP) où il représentera la discipline documentation

Madame GLEYZE et Monsieur FIEU, IPR-IA Établissements et Vie scolaire, lancent un appel au BIR (Bulletin d'informations rectorales), pour constituer le groupe, lui conférant ainsi une légitimité institutionnelle.

Le groupe a pour finalité de proposer une utilisation raisonnée de l'Internet par les élèves au CDI. Sa démarche consistera à :

- s'approprier les services existants sur les réseaux électroniques par un recensement et une analyse critique du point de vue du professionnel de l'information
- tester et exploiter ces services en tant qu'enseignant-documentaliste ayant affaire à un public d'élèves et d'enseignants
- proposer à terme sur le serveur académique, un point d'entrée et des services en direction des CDI

Le groupe se réunira 4 fois par an et rendra compte de ses travaux à un comité de pilotage.

3.1.4.3. Les documentalistes de CRDP

Ils ont engagé un travail dans différentes directions complémentaires. Ils souhaitent à terme proposer Sur le serveur académique, des pages émanant des deux pôles du service de documentation du CRDP

- Présentation du pôle "médiathèque"
- Présentation du pôle "relations avec les CDI et les BCD"
- Propositions de bibliographies
- Entrées sur des adresses intéressantes dans le domaine des sciences de l'information et des sciences de l'éducation
- Entrées dans les disciplines d'enseignement
- Diffusion de fiches méthodologiques ou pédagogiques à l'attention des documentalistes

A la médiathèque, un poste d'interrogation Internet avec des dispositifs d'aide ou de "conduite accompagnée", afin de proposer aux usagers qui le souhaitent des méthodes, des démarches pour mettre en oeuvre des stratégies de recherche efficaces.

Un renforcement du dispositif d'accompagnement à l'informatisation des CDI et des BCD par :

- un service de maintenance à distance des bases de données BCDI, BCDIE, SUPERDOC
- une fourniture de documents méthodologiques à l'ensemble des CDI et BCD
- une liste de diffusion ou un forum permettant un travail d'élaboration collective de documents, une diffusion d'informations, des échanges et entraides...

Pour ce faire, les documentalistes de CRDP ont engagé un travail d'analyse critique sur les moteurs de recherche, dans la perspective d'explicitier les méthodes et les stratégies de recherche à mettre en oeuvre sur les autoroutes, notamment dans les domaines des sciences de l'information et des sciences de l'éducation.

Le documentaliste s'il reste un professionnel de la gestion des bases de données et des documents, devient avec ces nouveaux outils technologiques, de plus en plus un professionnel de la recherche qui, à ce titre, devra tout à la fois connaître les ressources, l'organisation interne de ces ressources et leur mode d'accès. Il doit être en mesure de prendre en compte dans les requêtes, différents paramètres :

- la question explicite ou implicite de l'utilisateur
- le niveau d'information recherchée
- le contexte de la demande
- l'objectif de la recherche

pour proposer des stratégies adaptées, par exemple :

- une approche sélective pour atteindre une information fiable, validée par des spécialistes

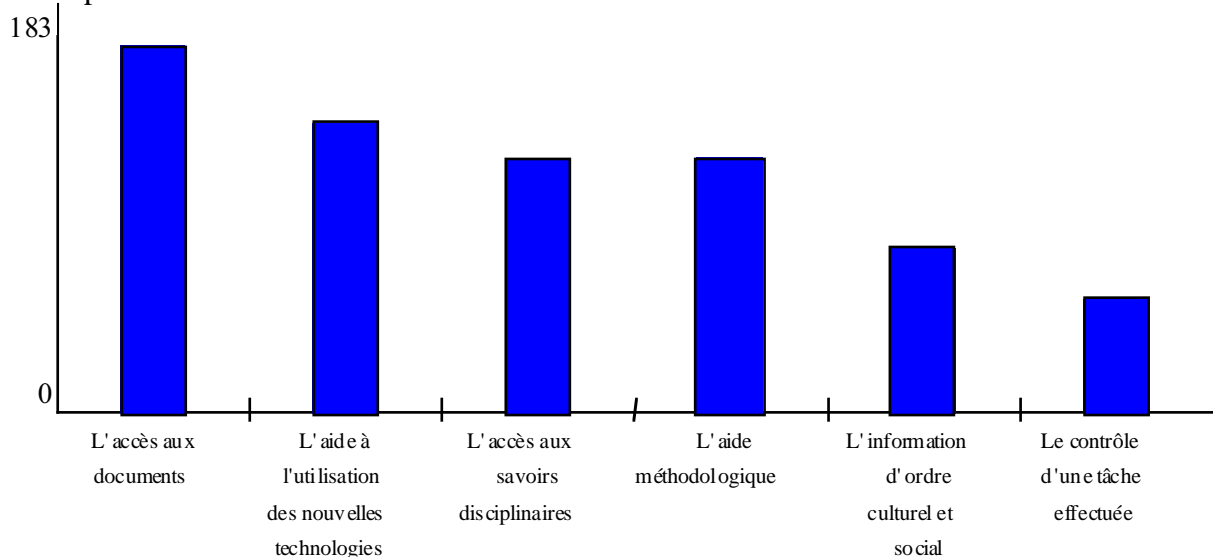
- une approche synthétique à l'aide de répertoires organisés
- une approche analytique via les robots et les moteurs de recherche
- une approche professionnelle à travers les listes de diffusion et les news.

La réflexion des documentalistes de CDI et celle des documentalistes de CRDP s'attachent naturellement aux mêmes problématiques. Elles seront conduites conjointement et articulées l'une à l'autre.

3.2. La logique pédagogique

Deux activités essentielles fondent le socle pédagogique du CDI. Les activités centrées autour de la lecture et celles fondées autour de la recherche documentaire (avec l'utilisation éventuelle des nouvelles technologies). On ne peut cependant pas réduire les activités du CDI à la seule logique pédagogique et l'on verra en 3.3 la dimension éducative des activités du CDI.

L'analyse de la question 17 de l'Enquête sur les adolescents - CRDP Mars 97 - Dans quelle situation les élèves font-ils le plus appel à vous ?, montre à quel point les situations d'aide pédagogique apportées par les documentalistes sont nombreuses et variées.



3.2.1. Les activités centrées autour de la lecture et de l'écriture

« Défis-lecture », ateliers d'écriture, visites, au moment de la "fureur de lire" ou du "temps des livres", à des écrivains ou à des imprimeurs, ateliers théâtre, communication par Internet, concours de poésie... Développons ce dernier point : chacun connaît les jeux des surréalistes, ces "cadavres exquis", squelettes autour desquels s'invente de la chair. Bien des pédagogues ont proposé des méthodes pour conduire le mouvement de la création de phrases inspirées. Kenneth Koch, par exemple, poète et professeur de littérature américain, a mis au point une méthode "pour faire écrire de la poésie aux enfants". Il a fait connaître sa méthode en France à partir de 1975 - (voir Koch Kenneth Les couleurs des voyelles Paris, Casterman, 1978, 173 p). Combien de jeux peuvent-ils être menés dans une classe, mais aussi, et de plus en plus régulièrement, au niveau de tout ou partie de l'établissement ou avec des partenaires extérieurs ? Le professeur-documentaliste peut être, dans ces opérations, un meneur de jeu. Il est également celui qui est en contact avec les éditeurs de livres pour enfants et pour adolescents, avec les bibliothécaires des communes, dont on sait, grâce aux travaux de divers auteurs (Martine Poulain par exemple et toutes les publications de l'ADBS), combien elles se sont récemment équipées pour la lecture. Il peut se tenir au courant des innovations pédagogiques et tenir les dossiers correspondant à la disposition des enseignants de disciplines. Enfin, il peut, last, not

least, entretenir un commerce avec des auteurs. Et autour du CDI, on peut aussi, de multiples façons, organiser la divulgation par tout l'établissement, et bien au-delà, des productions les plus abouties.

Toutes les occasions d'échanges autour des pratiques de la lecture, de l'écriture et de la recherche documentaire sont aussi des occasions, entre les adultes, de repérer ces éléments essentiels et méconnus, malgré, depuis longtemps, des travaux spécialisés, celui des conditions matérielles individuelles et collectives, des pratiques de lecture et d'écriture. Autrefois, E Javal étudiait la "physiologie de la lecture et de l'écriture" (Alcan 1905 rééd Retz), aujourd'hui, Claude Pujade-Renaud, "les interactions corporelles dans la classe". Beaucoup de nouveaux éducateurs ont maintenant acquis les compétences nécessaires en sciences de la communication, sensibilisation à la proxémique et aux formes non verbales de la communication, connaissance de la microsociologie interactionniste, connaissance aussi des fonctions multiples de la communication.

Bruno Ollivier (1992) attire notre attention sur la nécessité de prendre en considération dans la pratique éducative l'ensemble des **fonctions de la communication** de Roman Jakobson. Le grand linguiste (essais de linguistique générale, Paris, Minuit, 1963, notamment la conférence de 1952 op. cit. pp. 28 et suivantes) rapportait à chacun des termes du schéma de la communication des fonctions dont plusieurs, loin d'être développées par des exercices appropriés à l'école, sont encore mal connues, peu perçues, peu respectées par les éducateurs.

La fonction expressive est liée à l'émetteur. La fonction phatique est liée au contact. Au message, Jakobson rapporte la fonction poétique, au code la fonction métalinguistique, au référent la fonction référentielle, enfin au récepteur, la fonction conative (conari = s'efforcer de).

Développons l'exemple de la fonction métalinguistique. Ollivier (op. cit. p. 107), reprend les travaux classiques de Paul Watzlawicz qui montrait que "l'aptitude à métacommuniquer de façon satisfaisante n'est pas seulement la condition sine qua non d'une bonne communication, elle a aussi des liens très étroits avec le problème de la conscience de soi et d'autrui." (Watzlawicz Une logique de la communication p 51). Or des spécialistes de l'illettrisme comme Alain Bentolila (1996) développent de manière très claire, en s'appuyant sur de nombreuses enquêtes, le thème de la relation entre l'illettrisme et les difficultés à maîtriser les processus de la métacommunication. Les personnes enquêtées qui ont des difficultés à maîtriser la lecture et l'écriture sont également les personnes qui ont du mal à établir de manière satisfaisante les relations entre soi et autrui, du mal à prendre du recul par rapport à la littéralité des messages, à jouer avec les mots, à vivre joyeusement les conversations quotidiennes. Si l'apprentissage des techniques de la lecture et de celles de l'écriture est une condition nécessaire à la maîtrise du langage écrit, elle suppose essentiellement une compétence qui doit être entraînée préalablement et ceci dès les premiers âges de la vie, compétence métalinguistique, qui consiste à jouer du langage, en confiance, en sachant changer de niveau, utiliser les ressources extralinguistiques, dans une communication réelle avec d'autres êtres vivants.

Nous disions que le professeur-documentaliste "pouvait" dans tous ces domaines prendre des initiatives. Nos collectes par questionnaires et par observation nous en ont permis une abondante récolte. Ici comme ailleurs, c'est le plus souvent par la rencontre avec les professeurs de lettres mais aussi avec les professeurs de langues que se fait le "pari fondateur"; et quelquefois encore avec d'autres, car les arts plastiques, la musique, voire l'informatique ou les travaux d'atelier peuvent tout à fait bien concourir à des créations et à des présentations.

A la question 112 de notre enquête sur l'innovation (ERSICO, CRDP, URA 934, juin 96), *quelles sont dans vos pratiques de professeur-documentaliste celles qui vous paraissent être les plus porteuses en matière d'innovations pédagogiques ?*

les deux dimensions lecture et recherche documentaire apparaissent très nettement comme faisant partie des actions considérées comme innovantes par les professeurs documentalistes.

Les activités centrées autour de la lecture et de l'écriture sont citées 19 fois sur les 81 répondants - soit 23 % de réponses.

- les réponses

n° 4 : donner le goût de la lecture	n° 8 : promotion du livre et de la lecture sous toutes ses formes et en particulier de la lecture autre que documentaire
n° 11 : soutien lecture	n° 13 : le lancement d'un journal
n° 16 : travail sur la lecture	n° 35 : l'attention aux conduites des lecteurs, la connaissance de la littérature Jeunesse en dehors des "best-sellers" de collège ; incitation à la lecture
n° 44 : soutien pédagogique (lecture par exemple)_	n° 45 : connaissance des documents écrits des élèves de 6è
n° 47 : actions autour de la lecture et de l'écriture, entreprises en collaboration avec les profs ; "cours" de méthodologie	n° 55 : travail avec profs de français (sur la presse) - organisation d'un concours et d'une journée du conte
n° 57 : le soutien aux faibles lecteurs (leur donner envie de lire)_	n° 66 : possibilité de monter des projets CDI (ex : club presse)
n° 67 : travail transdisciplinaire sur les usuels, les livres documentaires, les articles de périodiques ; la méthodologie ; l'apprentissage continu de la lecture est très important mais je le confie aux profs de français	n° 69 : - aide au développement de la lecture
n° 71 : expos ou présentations de livres dans les classes	n° 87 : incitation à la lecture
n° 89 : attention particulière au monde de l'édition (nouveautés)	n° 90 : constitution d'un fonds documentaire pertinent par rapport aux besoins de lecture et d'information
n° 106 : formation à l'utilisation de l'information ; action "lecture" ; méthodologie	

L'importance des activités centrés sur la lecture est en outre confirmé toujours dans notre questionnaire par l'analyse des réponses à la question 86, incitation à la lecture et développement de celle-ci, ou la note moyenne est de 2,19 sur une échelle allant de 1 note maximale, à 5 note minimale.

lecture	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	3	3 %
1	43	41 %
2	23	22 %
3	20	19 %
4	8	8 %
5	9	8 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 2,19 Ecart-type = 1,29 (moyenne obtenue sans tenir compte des non-réponses).

Un gros travail d'accompagnement et d'incitation d'aide à la lecture est fait au CDI, et ceci est confirmé par l'analyse des programmes de formation mis en place au niveau de la MAFPEN depuis plusieurs années, ou les stages de formation centrés autour de l'activité lecture apparaissent régulièrement dans l'offre de formation.

3.2.2. L'initiation à la recherche documentaire

A côté ou en parallèle de l'incitation à la lecture, les activités sont également centrées sur l'initiation et la recherche documentaire.

Toujours par rapport à notre question 112 (quelles sont dans vos pratiques de professeur-documentaliste celles qui vous paraissent être les plus porteuses en matière d'innovations pédagogiques ?) 40 % évoquent spontanément des activités centrées autour de la documentation (cités par 32 répondants sur 81 - soit 40 %)

- les réponses

n° 2 : faire acquérir aux élèves leur autonomie en leur faisant maîtriser l'ensemble de la chaîne. C'est difficile car chacun des élèves a des pratiques incomplètes, il faut donner une cohérence à l'ensemble et utiliser les élèves les plus performants pour aider les autres.	n° 3 : contacts avec les élèves
n° 4 : aider les élèves dans leur travail	n° 10 : quand, lorsque je propose un travail aux élèves, ils sont vraiment EN RECHERCHE... donc en apprentissage
n° 11 : méthodologie recherche documentaire	n° 12 : Guidance des élèves pour organiser le flux d'informations actuelles en fonction de critères de tri qui les amènent à construire un savoir
n° 16 : aide méthodologique	n° 20 : formation à la recherche documentaire : travail de groupe - formation à l'utilisation des outils (travail de groupe, méthode active, situation-problème)
n° 21 : initiation à la recherche documentaire - initiation idée	n° 22 : du côté de la relation avec les élèves
n° 29 : celles qui permettent à l'élève d'acquérir les techniques documentaires sans passer par un cours d'initiation (autoformation, concours club CDI...)	n° 31 : Je favorise beaucoup "l'enseignement mutuel" entre les élèves de niveaux différents
n° 37 : diverses formes d'intervention concernant la recherche documentaire	n° 38 : apprentissage élève, consultation du fonds, connaissance du CDI et de ses ressources et recherche documentaire guidée ou suggérée ou imposée dans le cadre d'un travail de recherche pour une discipline donnée
n° 42 : actions en faveur de l'orientation des élèves	n° 45 : mes tentatives d'initiation à la recherche documentaire

n° 47 : "cours" de méthodologie ; initiation documentaire des 6 ^è , sur l'année	n° 58 : apprentissage de l'autonomie à tous les niveaux (culturel, professionnel, technologique) ; c'est un élément essentiel de la citoyenneté
n° 61 : exercices de recherche documentaire autonome	n° 62 : la volonté d'être un enseignant et de transmettre savoir-faire et éveil aux élèves
n° 64 : formation à la recherche documentaire et à l'autoformation tout au long de la vie	n° 78 : pédagogie différenciée
n° 81 : rapport différent au savoir individualisation du travail et de la construction des savoirs de l'élève	n° 85 : l'implication du CDI dans "collège au cinéma" et autres activités motivantes pour les élèves
n° 86 : 9 fois/10, quand je fais une formation à la recherche documentaire mes élèves semblent si stupéfaits de découvrir ça que j'ai l'impression d'innover	n° 89 : disponibilité constante pour l'aide individuelle à la recherche documentaire
n° 90 : initiation à la recherche documentaire	n° 92 : initiation aux 6 ^è
n° 94 : notre façon de considérer l'élève dans sa globalité de personne et non comme "apprenant" noté et jaugé en vue d'un examen ou d'un résultat scolaire` - la pédagogie est une façon d'être en face d'un élève, ce n'est pas uniquement lié à la transmission d'un savoir précis	n° 95 : ITD et aide
n° 97 : à ce jour : l'IRD	

L'importance de l'activité documentaire est confirmée par la question 45 (Organisez-vous des séances d'initiation à la recherche documentaire ?), puisque 92 % organisent des séances d'initiation à la recherche documentaire notamment avec les classes de 6^è.

initiat. recherche	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	3	3 %
oui	97	92 %
non	6	6 %
TOTAL OBS.	106	100%

Enfin l'importance accordée à cette activité est encore plus grande que celle accordée au développement de la lecture puisque la note moyenne relative à cet item est de 1,45 pour l'initiation à la recherche documentaire et 2,19 pour la lecture.(maximum 1 - minimum 5)

- ◆ Question 87. Initiation à la recherche documentaire

recherche doc	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	3	3 %
1	81	76 %
2	9	8 %
3	6	6 %
4	3	3 %
5	4	4 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 1,45 Ecart-type = 1,00

Enfin l'investigation sur l'initiation à la recherche documentaire est complétée par l'analyse de la question 33 de l'enquête sur les nouvelles technologies (CRDP- enquête sur les nouvelles technologies -1995)

3.2.3. Les axes de la recherche documentaire

Question 33 : *Quels sont les grands axes de cette initiation à la recherche documentaire informatisée ?*

Sur 182 établissements ayant fait l'acquisition d'un logiciel documentaire (question 19), 80 seulement déclarent dispenser une initiation à la recherche documentaire informatisée aux élèves de façon systématique (question 28).

71 de ces 80 établissements explicitent les grands axes cette initiation (question 33)

Les réponses sont assez variées, précises et multiformes. Elles signalent des axes qu'on peut regrouper en réponses globales, initiation à la recherche elle-même, initiation au thesaurus, l'amont et l'aval de la recherche, l'organisation de l'initiation et le travail avec les enseignants

3.2.3.1. La familiarisation des élèves à l'outil informatique

Dans les réponses globales, il s'agit de familiariser les élèves avec l'outil informatique en général (matériel et périphériques) et de les initier en particulier à la manipulation du clavier (13 citations)

n° 108 : Présentation du matériel. Présentation du logiciel. Initiation à la recherche documentaire sur un thème donné. Prêt	n° 169 : Comment se servir de l'ordinateur. Trouver des documents à l'aide de l'ordinateur. Comment continuer une recherche
n° 219 : Connaissance du matériel (réseau) et pratiques du clavier (usages et recommandations). La configuration. Le langage documentaire et les programmes installés. L'utilisation programmée (exposés ou en modules 2e/1re) ou ponctuelle (recherche de titres de romans ou d'auteurs en collègue...)	

Cette approche générale conduit aussi à présenter le logiciel documentaire (16 citations) dont le nom est rarement précisé (MEMOLOG : 3 fois ; BCDI : 1 fois ; Diderot : 1 fois).

n° 102 : Les différentes fonctions du logiciel. Exercices sur modules consultation et recherche. Visite du thesaurus	n° 176 : Découverte et manipulation en recherche du logiciel.
--	---

n° 211 : Initiation à la structure du logiciel. Initiation à la recherche formelle (consultation champ par champ). Initiation à la recherche par thème (Thesaurus, équations de recherche). _dition de listes et de bibliographies.	
--	--

L'outil informatique est présenté en complément de l'outil papier ; un lien est fait entre fichier papier et fichier informatique, entre logiciel de recherche et documents (4 citations).

n° 10 : Formation à l'utilisation de BCDI - Formation à l'utilisation du cédéroms - Formation à l'utilisation des outils papier.	
--	--

3.2.3.2. *L'initiation à la recherche elle-même*

L'initiation à la recherche elle-même compte souvent plusieurs temps :

L'exploitation des oeuvres de fiction (35 citations) qui comporte l'initiation à la consultation (14 citations) et l'initiation à la recherche auteur-titre (21 citations).

n° 26 : Apprendre à l'élève à être autonome devant l'ordinateur pour une recherche simple type auteur-titre.	n° 35 : Recherches : thématiques/auteurs/titres. L'initiation informatique se met juste en route...
n° 91 : Consultation de notice. Lecture complète de la notice. Consultation du thesaurus descripteur. Recherche sur titres, sur auteurs, sur collections.	n° 106 : Apprendre à lire une notice de document et les informations essentielles qui s'y trouvent. Savoir faire une recherche par titre/auteur/sujet

L'exploitation des documentaires (54 citations) comporte l'initiation à la recherche documentaire en général (26 citations) et la recherche par sujets, thèmes ou descripteurs (28 citations)

n° 6 : Le thesaurus. La lecture et la compréhension de l'écran. Les méthodes de consultation et recherche	n° 16 : Initiation et découverte du thesaurus de Motbis. La recherche documentaire. La consultation des résumés de livres de bibliothèque et des termes littéraires.
n° 121 : Manipulation du logiciel. Naviguer dans le thesaurus. Recherche à partir d'un thème en liaison avec un travail disciplinaire. Pour une initiation véritablement efficace le 3e point est nécessaire, or cela exige au moins 4 séances par demi-classe, difficile à mettre en place avec toutes les classes de seconde.	n° 141 : Qu'est-ce qu'un thesaurus ? Exercices sur mémo-clef. Recherches sur "UNIVERSALIS". Recherches sur un thème en économie ou en lettres ou en STT. Exercices proposés par la Documentaliste ou le professeur de lettres
n° 181 : Leur apprendre à consulter le thesaurus. Leur apprendre à indexer correctement un document. Leur apprendre à rechercher eux-mêmes des documents.	

7 établissements initient les élèves aux opérateurs booléens

n° 66 : 6e : Découverte du thesaurus. A partir de thèmes ? : localiser 1 document grâce à l'ordinateur. Le trouver sur rayons. A partir de	n° 156 : Dans le cadre du cours de technologie, les élèves de 5e sont initiés à la recherche documentaire avec MEMOLOG : aperçu sur le
--	--

thèmes : faire 1 recherche complète. Autres classes : utilisation des opérateurs (seulement et).	thesaurus, recherches simples, et recherches complexes : équations de recherche avec ET, OU, et autopostage (4 séances par petits groupes).
--	---

8 établissements signalent l'initiation à l'exploitation de l'information (prise de notes, tri de l'information, bibliographie, dossier, exposé)

n° 89 : Apprendre aux élèves à reconnaître les différents documents à les retrouver dans le CDI et si possible à les utiliser (tri des documents, relever des références, savoir trouver l'information refermée en utilisant les guides à la fin ou au début).	n° 211 : Initiation à la structure du logiciel. Initiation à la recherche formelle (consultation champ par champ). Initiation à la recherche par thème (Thesaurus, équations de recherche). édition de listes et de bibliographies.
--	---

3.2.3.3. L'initiation au thesaurus

L'initiation au thesaurus est une nécessité très fréquemment évoquée : elle prend des formes diverses : présentation de l'outil papier, découverte du thesaurus à l'écran et navigation, exercices d'apprentissage sur la structure (hiérarchique du thesaurus), ou sur le choix des descripteurs avant d'effectuer la recherche.

Le thesaurus nécessite donc compréhension, découverte, approche globale, exercices, travail sur les descripteurs, visite, consultation, utilisation, navigation. Bref, il faut apprendre à s'en servir.

n° 31 : Comment faire une recherche à partir d'un titre, d'un auteur, d'un mot clé ? Comment utiliser le thesaurus et choisir les bons descripteurs ? Des exemples de recherche.	n° 37 : Recherche auteur/titre. Recherche par descripteur. Exercices sur le thesaurus.
n° 161 : Découverte du thesaurus... descripteurs. Les opérateurs booléens. Exercices de recherche. Relevé des références Recherche de documents dans le CDI et tri. Exploitation de l'information	n° 204 : Fiche-fichiers (fichier auteur, titre, matière) d_cryptage d'une notice. Traduction d'un sujet en mots-clés. Savoir exprimer des mots-clés en descripteurs (notion de langage documentaire, de thesaurus). Savoir effectuer une recherche documentaire sur un descripteur. Construire une équation de recherche avec ?
n° 221 : Thesaurus. Modules et fonctions. _quation de recherche	

3.2.3.4. L'amont et l'aval de la recherche

L'amont et l'aval de la recherche comprend des éléments qui ne concernent pas la recherche documentaire proprement dite, mais dont l'apprentissage est incontournable

En amont de la recherche, les élèves doivent être initiés au système de classement utilisé pour coter les documents, CDU et DEWEY, voire au catalogage et à l'indexation pour certains d'entre eux (7 citations)

n° 61 : Classification Dewey - Maîtrise de Diderot - Connaissance CDI	
---	--

En aval, ils doivent être capable de lire et de décoder les différents éléments d'un écran, notamment celui de la notice (15 citations)

n° 91 : Consultation de notice. Lecture complète de la notice. Consultation du thesaurus descripteur. Recherche sur titres, sur auteurs, sur collections.	n° 106 : Apprendre à lire une notice de document et les informations essentielles qui s'y trouvent. Savoir faire une recherche par titre/auteur/sujet.
---	--

Et le documentaliste devra s'assurer que les élèves savent se repérer dans le CDI et en localiser les documents

n°15: Familiarisation avec l'espace CDI. Reconnaissance des systèmes de rangement par la cote, les titres, les auteurs. Utilisation du fichier papier. Interrogation d'une base de données pour l'informatique	n° 89 : Apprendre aux élèves à reconnaître les différents documents à les retrouver dans le CDI et si possible à les utiliser (tri des documents, relever des références, savoir trouver l'information refermée en utilisant les guides à la fin ou au début).
--	--

L'initiation au prêt n'est que trois fois citée

n° 108 : Présentation du matériel. Présentation du logiciel. Initiation à la recherche documentaire sur un thème donné. Prêt	n° 187 : Recherche sur le descripteur. Gestion du prêt.
--	---

3.2.3.5. *L'organisation de l'initiation et le travail avec les enseignants*

Des indications sont assez rarement données sur l'organisation de cette initiation (12 citations). On apprend cependant que les élèves sont regroupés par demi-classe, ou qu'ils travaillent à 2 ou 4 ou 6 par machine

n° 83 : Présentation du système. Différentes touches à connaître. Fiches de travail pour 2 élèves par poste). Recherche par auteur, titre, mot-clef, combinaison, chercher les document sur les rayons	n° 121 : Naviguer dans le thesaurus. Recherche à partir d'un thème en liaison avec un travail disciplinaire. Pour une initiation véritablement efficace le 3e point est nécessaire, or cela exige au moins 4 séances par demi-classe, difficile à mettre en place avec toutes les classes de seconde.
n° 128 : En 2e professionnelle dans le cadre des modules, en tandem avec un collègue professionnel bureautique environ 4 séances : découverte de MEMOLOG, découverte d'un thesaurus... d'un sujet de recherche aux documents : recherche documents sur MEMOLOG. En 1re BAC pro. par groupes de 6 élèves, 2 séances : présentation du logiciel MEMOLOG (totalité de ses fonctions) manipulation par élève : mise à jour fichier emprunteurs (pas de GEP au CDI), saisie de documents MEMOLOG fait partie des différents logiciels présentés à l'examen en épreuve d'informatique ; les élèves doivent	

donc en faire une présentation soignée et personnelle pour leur dossier.	
--	--

Les classes citées sont les classes de 6e, de 5e, les secondes et les premières.

n° 156 : Dans le cadre du cours de technologie, les élèves de 5e sont initiés à la recherche documentaire avec MEMOLOG : aperçu sur le thesaurus, recherches simples, et recherches complexes : équations de recherche avec ET, OU, et autopostage (4 séances)	n° 196 : Pour cette première année : pour les 6e consultation du fichier par titre, auteur, thème ; pour les 5e recherche à partir de mots-clés
n° 219 : Connaissance du matériel (réseau) et pratiques du clavier (usages et recommandations). La configuration. Le langage documentaire et les programmes installés. L'utilisation programmée (exposés ou en modules 2e/1re) ou ponctuelle (recherche de titres de romans ou d'auteurs en collège...)	

Le nombre annoncé des séances mises en place varie de 2 à 4

n° 110 : C'est la 4e et dernière séquence proposée aux élèves (1re : repérage sur plan. 2e : dictionnaires. 3e : encyclopédies) dans le cadre de l'initiation à la recherche documentaire. Les élèves se familiarisent avec la consultation sur "Document", et la recherche en "Notices" (MEMOLOG) et l'utilisation de touches F2, F5, F4, F6.	
--	--

Le travail avec les enseignants est encore plus rarement évoqué (5 citations). Il s'agit des enseignants de mathématiques, de français, de technologie ou des modules

n° 22 : Initiation à la CDU (avec professeur de mathématiques). Initiation au thesaurus (avec professeur de français). Utilisation de "Notices-Consultation" "Notices-Recherche"	n° 80 : Objectif : savoir être "autonome" dans la recherche documentaire : Repérage des différents espaces ; Savoir retrouver le document sur le rayonnage (cote CDU....). Initiation au logiciel documentaire avec une recherche précise des élèves (depuis la vérification orthographique du mot, la recherche d'une définition précise (en maniant : encyclopédies, Quid...) jusqu'à la recherche dans le thesaurus de MEMOLOG... Puis la sélection des notices. Enfin : Recherche des documents. Dernière séance avec les professeurs : aide à la prise de notices
n° 147 : Découverte du logiciel à travers une recherche faite à la demande de l'enseignant. Le professeur fait travailler les élèves sur document dans le même temps dans le cadre	

des modules	
-------------	--

3.2.4. Le renforcement de l'activité documentaire par les nouvelles technologies

Lorsqu'elles sont évoquées les activités centrées autour des nouvelles technologies viennent renforcer soit la logique documentaire, soit la logique des actions centrées autour de la lecture

- Réponse à la question 112 *impact des nouvelles technologies* (cité par 31 répondants sur 81 - soit 38 %)

- ◆ les réponses

n° 3 : utilisation de l'informatique	n° 11 : initiation aux nouvelles technologies
n° 12 : Maîtrise de nouvelles technologies qui changent le rapport à la lecture en développant de nouvelles capacités	n° 13 : élaboration d'une grille de consultation cédéroms pour "cadrer" sa recherche
n° 15 : la sensibilisation et l'initiation des élèves aux technologies modernes d'information	n° 22 : du côté des nouvelles technologies
n° 23 : intégration des technologies nouvelles dans le cursus de formation des élèves et les pratiques des enseignants : recherche documentaire informatisée, utilisation du multimédia, traitement de texte, etc.	n° 24 : intégration des technologies nouvelles dans le cursus de formation des élèves : recherches informatisées, traitement du texte...
n° 33 : apport pédagogique (multimédia)	n° 34 : recherche automatisée (ONISEP/CIO)
n° 38 : utilisation du Minitel (et intérêt), utilisation logiciel documentaire, (cédéroms)	n° 40 : l'initiation et l'accompagnement à la recherche documentaire informatisée et à la méthodologie - les travaux d'utilisation du cédéroms - le club informatique
n° 44 : informatisation	n° 46 : informatique
n° 49 : l'informatisation du fonds documentaire qui va nous permettre dès la rentrée prochaine d'initier les élèves à la recherche informatisée	n° 52 : cédéroms
n° 53 : celles qui portent sur la recherche documentaire informatisée	n° 54 : les technologies nouvelles sont les plus attractives pour les élèves
n° 57 : l'initiation aux technologies nouvelles	
n° 67 : initiation à la recherche documentaire informatisée	n° 68 : formation des élèves à la recherche informatisée
n° 69 : aide à la construction du savoir, avec l'ordinateur	n° 71 : exploitation des nouveaux media (cédéroms, logiciels, etc.)
n° 72 : informatisation du fonds et mise à disposition aux élèves de postes de consultation	n° 74 : apprendre aux élèves à s'approprier des savoirs, à consulter les fichiers informatisés et à utiliser le Thesaurus. démarche balbutiante !!
n° 79 : l'appropriation des nouveaux outils de communication	n° 83 : utilisation de l'informatique, cédéroms...

n° 85 : l'implantation des technologies nouvelles	n° 100 : l'apparition des technologies nouvelles et leur information
n° 103 : j'attends beaucoup du changement de logiciel (BCDI) et de la fin très prochaine de la saisie de tous les documents	n° 104 : initiation aux nouvelles technologies et au travail documentaire

Il y a donc bien une appropriation très nette de l'outil informatique dans une perspective documentaire. L'informatique reste cependant un moyen et la recherche documentaire une fin. Certes l'informatique fait évoluer et progresser la documentation, mais elle reste très liée à la finalité que lui assignent les acteurs.

3.2.5. Les types d'aide apportés par les documentalistes

- Analyse des réponses à la question 46 : *Quels sont les types d'accueil et d'aide que vous proposez à vos élèves ?*

Sur les 72 réponses, un premier ensemble de 45 est constitué par celles contenant l'expression "recherche documentaire" : à l'intérieur de ces 45 réponses, 24 utilisent les termes "initiation à la recherche documentaire", les autres parlent "d'aide à la recherche". Sont comprises dans ces réponses celles qui parlent de l'accueil systématique des classes de 6e ou de 2de.

Le deuxième type d'aide, en nombre, est l'aide en lecture et en littérature jeunesse, puis viennent par ordre décroissant : l'aide à l'orientation, l'aide au travail personnel, l'initiation aux technologies nouvelles, l'aide méthodologique à l'élaboration d'exposés, de dossiers, d'expositions.

Seules 3 réponses disent que le CDI est un lieu où les élèves viennent en étude.

21 réponses parlent de travail en collaboration avec les professeurs.

1 réponse parle d'éducation au regard : le dire de l'image, recherche, illustration d'un texte.

3.2.5.1. Initiation à la recherche documentaire individuelle, par classe, en groupe

n° 12 : une formation systématique à tous les élèves de 6è à la recherche au CDI. Des fiches méthodologiques réalisées en collaboration avec profs pour l'initiation à la recherche. Présentation des collections de littérature pour la jeunesse aux 6è. Aide technique pour réaliser dossiers, journaux avec usage de l'ordinateur. Expositions diverses, conférences...	n° 17 : aide pour toute recherche documentaire aide pour choix des livres initiation à la recherche documentaire de toutes les classes de 6è de septembre à mars chaque année
n° 38 : visite du CDI aux nouveaux (rentrée)	

- accueil de groupes, modules en seconde, enseignement de spécialité en 1re, et TIPE scientifique pour recherche documentaire avec l'appui (ou lors de la 1ère séance l'initiation) de l'utilisation des outils informatiques : consultation pour le fonds, Robert électronique et Encyclopedia Universalis
- ◆ aide individuelle à la demande
 - ◆ groupes de 3 à 4 élèves pendant 20 mn chacun

n° 56 : aide individuelle pour devoirs et	n° 73 : initiation systématique aux nouveaux
---	--

dissertation littéraire (collège) ; aide méthodologique (cadre modules en lycée) ; français ; STT, lecture rapide, recherche et gestion de l'information ; logiciel doc ; lecture de la presse	arrivants ; aide individualisée à la recherche documentaire ; démonstration des logiciels et cédéroms, sur demande (aux profs et aux élèves)
--	--

3.2.5.2. Collaboration avec les professeurs

n° 41 : accueil le plus possible (accès libre des élèves) séquences avec prof, à tous les niveaux (2de, 1è, terminale, BTS) aide individuelle, à la demande coller le plus possible à ce qui se fait dans les cours (concertation avec enseignants)	n° 87 : - initiation à la recherche documentaire informatisée - initiation à la lecture (animations auteurs, expos etc.) - travail avec les profs (prise de notes, construction d'un plan, concours lecture, etc.)
n° 92 : - accueil sur les heures d'ouverture - apprentissage de l'autonomie - initiation à la recherche documentaire - aide ponctuelle (devoir, recherche) - travail en équipe avec les profs (dossier, affiches)	n° 100 : - accueil de toutes les classes de 6è, régulièrement sur l'année - accueil des classes de 4è et 3è 1 à 2 fois par trimestre, en présence d'un prof de lettres - info Autodoc ONISEP (aux 3è)

3.2.5.3. Aide au travail personnel

n° 49 : initiation à la recherche documentaire informatisée aide au travail individuel car nos élèves sont souvent en état d'"échec scolaire"	n° 56 : aide individuelle pour devoirs et dissertation littéraire (collège) ; aide méthodologique (cadre modules en lycée) ; français ; STT, lecture rapide, recherche et gestion de l'information ; logiciel doc ; lecture de la presse
--	--

3.2.5.4. Aide méthodologique

n° 2 : initiation à BCDI Comment faire un dossier comment faire des affiches d'exposition utilisation des cédéroms	n° 5 : Accueil individuel, accueil des classes de 6è - initiation à l'utilisation des ressources du CDI - initiation à l'utilisation de l'informatique - aide ponctuelle pour l'élaboration d'exposés - recherches documentaires
n° 12 : une formation systématique à tous les élèves de 6è à la recherche au CDI. Des fiches méthodologiques réalisées en collaboration avec profs pour l'initiation à la recherche.	n° 51 : aide à la recherche documentaire ; aide à la production de document (de la prise de notes au traitement de texte) ; aide à l'utilisation de la vidéo

<p>Présentation des collections de littérature pour la jeunesse aux 6è.</p> <p>Aide technique pour réaliser dossiers, journaux avec usage de l'ordinateur.</p> <p>Expositions diverses, conférences...</p>	
--	--

3.2.5.5. Aide à l'orientation

<p>n° 42 : séances d'initiation à la recherche documentaire pour toutes les classes de 2de et LP</p> <p>séances d'information sur la documentation orientation</p>	<p>n° 43 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - initiation recherche documentaire 6è - présentation "Autodoc" - aide à la recherche documentaire - aide au choix de lecture
<p>n° 44 : aide au Projet Personnel et Professionnel ; aide à la recherche documentaire</p>	<p>n° 57 : AIDE :</p> <ul style="list-style-type: none"> - se repérer dans le CDI (classement) dans les différents documents - choix de lecture - consultation de l'Autodoc <p>Pendant les heures de permanences : priorité au travail de recherche donné par les profs, puis recherche personnelle, puis lecture</p> <p>Au coup par coup : initiation des 6è ou travail en groupe en collaboration avec un prof</p>

3.2.5.6. Lecture et littérature

<p>n° 11 : soutien lecture (+ ELMO)</p> <p>plaisir de lire</p> <p>éducation au regard (le dire de l'image - recherche - illustration d'un texte)</p>	<p>n° 12 : une formation systématique à tous les élèves de 6è à la recherche au CDI.</p> <p>Des fiches méthodologiques réalisées en collaboration avec profs pour l'initiation à la recherche.</p> <p>Présentation des collections de littérature pour la jeunesse aux 6è.</p> <p>Aide technique pour réaliser dossiers, journaux avec usage de l'ordinateur.</p> <p>Expositions diverses, conférences...</p>
<p>n° 102 : - connaissance des différents types de documents</p> <ul style="list-style-type: none"> - interrogation du logiciel - présentation des collections et auteurs de littérature jeunesse 	<p>n° 103 : - aide à la recherche (accueil de classes ou aide personnelle)</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix de livres (aide personnelle) - présentation de livres à des classes - expo-vente de livres (choix par les élèves des acquisitions futures)

3.2.6. La documentation est-elle une discipline ?

Ceci nous conduit à envisager un point crucial de notre étude, la documentation est-elle et doit-elle être, en tant qu'activité spécifique, considérée comme une discipline à part entière au même titre que l'éducation physique, le dessin, la musique, les mathématiques ou la physique, ou doit-elle être considérée comme un service au sein de l'établissement au même titre que celui de l'infirmier, du

conseiller d'orientation, du conseiller d'éducation, du gestionnaire sans que ces derniers aient un statut d'enseignant lié à celui d'une discipline.

De fait, de par son histoire dans le système scolaire, la documentation occupe un statut très particulier, un entre-deux pourrait-on dire qui fait que cette question est essentielle quant au positionnement et à l'identité des acteurs. En effet pèsent sur le professeur documentaliste deux logiques apparemment contradictoires. D'une part de par son statut et son accès au CAPES le documentaliste est devenu professeur documentaliste et du même coup a pris sa place au niveau du personnel enseignant, mais le CAPES reste encore un double CAPES dans la mesure où le futur professeur est soumis à deux épreuves, une portant sur une discipline d'enseignement général (français, histoire, géographie, ...) et une autre sur la documentation proprement dite. Pourrait-on dire que même au niveau du CAPES la documentation n'est reconnue que comme un savoir d'appoint s'ancrant dans un champ disciplinaire déjà reconnu et n'a donc pas institutionnellement un statut épistémologique autonome comme l'ont les autres CAPES. Cette logique est également renforcée par le système d'inspection, puisque les professeurs documentalistes ne sont pas inspectés par des inspecteurs documentalistes mais par des inspecteurs vie scolaire, qui ont pour mission outre d'évaluer les documentalistes, d'inspecter également les conseillers d'éducation et les chefs d'établissement.

D'une certaine façon, au niveau de l'inspection, le CDI est donc considéré comme un service et non pas comme une discipline. Dans la même logique alors que pour les disciplines déjà instituées il existe une agrégation, il n'existe pour l'instant pas d'agrégation en documentation. La documentation a donc un peu la couleur d'une discipline, le goût d'une discipline, mais ce n'est pas une discipline, pour paraphraser une publicité connue. Cet entre-deux est bien sûr au centre des débats professionnels et deux logiques semblent s'affronter : les tenants d'une documentation disciplinaire, et les tenants de responsables et gestionnaires de service. Autrement dit la confrontation entre l'appellation de professeur et celle de gestionnaire de CDI.

Il faut donc se poser la question du statut épistémologique de la documentation. Nous nous référons au livre de Michel DEVELAY¹, "Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui" pour pouvoir comparer le statut de la documentation à celui des disciplines "établies".

Réunis autour de la problématique des savoirs savants et des savoirs scolaires, de la didactique des disciplines et de leurs constitutions, treize textes apportent un éclairage particulier à une réflexion épistémologique centrée sur les disciplines scolaires.

Au cours des 355 pages que comporte ce long ouvrage sont abordés les arts plastiques, l'éducation physique, le français, la géographie, l'histoire, l'anglais, les mathématiques, l'éducation musicale, la philosophie, les sciences économiques et sociales, la physique, la biologie et la technologie.

La plupart des textes sont centrés sur la constitution épistémologique de la discipline, son évolution, les changements d'orientation et de paradigmes, leur légitimité au sein de l'institution scolaire, l'analyse rétrospective des programmes et des changements d'orientation, mais aussi la recherche de ce qui peut fonder et cristalliser une discipline, à savoir la définition de ce qu'est sa "matrice disciplinaire", sorte de noyau intégrateur à la fois des pratiques, de l'objet et des didactiques de l'enseignement.

C'est donc d'une méthodologie comparative qu'il s'agit-là, chaque texte et chaque contenu disciplinaire mettant en relief des consonances ou des différences dans ce que peut-être et doit-être une

¹ Michel DEVELAY¹, (sous la direction de), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie aujourd'hui, ESF éditeurs, collection pédagogies, Chateau-Gonthier, 1995, 355 p.

discipline scolaire. La richesse de ces textes provient bien sur de la richesse du corpus constitué et de la richesse des disciplines évoquées. Certaines sont très anciennes (la philosophie par exemple), d'autres plus récentes (émergence des sciences économiques et sociales dans l'enseignement des lycées en 1966 par exemple), d'autres à la croisée de multiples champs scientifiques telle la biologie (science du vivant) faisant appel à la chimie, à la thermodynamique (échanges des flux), à l'analyse statistique, à la cybernétique, voire à la modélisation informatique (approche cognitive computationnelle), d'autres plus spécifiquement liées à l'action motrice (éducation physique), à l'abstraction (les mathématiques), à la maîtrise des langues (écrites et orales) tels que le français et l'anglais, disciplines soumises elles-mêmes à l'évolution d'autres sciences comme la linguistique par exemple, pouvant modifier à la fois les champs d'observation et les méthodes pédagogiques de la discipline.

D'autres auteurs insistent quant à eux sur l'évolution des pratiques, de la connaissance, des outillages intellectuels et technologiques pour expliciter l'évolution disciplinaire allant dans le sens d'une contemporanéité du savoir (c'est le cas pour l'enseignement de la technologie, de l'éducation musicale, des arts plastiques qui remplacent le seul dessin jugé normatif et obsolète), disciplines soumises au gré des fluctuations des savoirs et de la société. D'autres insistent au contraire sur les décalages entre savoir savant (universitaire) de référence et savoir scolaire, tels les mathématiques dont l'auteur fait remarquer que pour l'essentiel, ce qui est enseigné au collège et au lycée a été découvert depuis les XVIII^e et XIX^e siècles.

Se posent également les décalages entre savoir universitaire savant et savoir scolaire qui ne vont pas sans difficulté : tel est le cas pour l'auteur du texte sur la physique qui se positionne pour une véritable révolution paradigmatique de l'enseignement d'une discipline trop ancrée dans une vision positiviste et mécanique de la physique. C'est le cas également pour l'enseignement de l'histoire, discipline marquée tout au long de son historicité par des changements d'optique et de champ (avec notamment la profonde influence en France de "l'école des annales") bien que l'auteur dénonce le décalage entre l'enseignement suivi par les futurs professeurs scolaires et leur propre enseignement, ceci pouvant dans ce changement de perspective conduire à des décalages et des délais de réajustement très longs. Ainsi l'influence et le changement de perspective de "l'école des annales" ne se fera sentir en France que 20 ans plus tard dans le système scolaire.

Toute discipline est donc forcément inscrite dans une historicité sociale, technique, culturelle, avec des changements de perspectives, d'évolution, de constitution de ses savoirs, de ses angles d'approche, mais également dans un contexte institutionnel, espace de légitimité qui cristallise de fait en quelque sorte un rapport de forces : Ainsi dans le texte concernant la philosophie l'auteur s'interroge-t-il sur l'apertinence du seul enseignement de la philosophie en classe de terminale (et pourquoi pas en seconde et première ?).

Est également évoquée dans cette perspective de construction des savoirs savants la construction légitime de la progression du savoir scolaire. Comment intégrer et construire de façon légitime des savoirs qui ont eux-mêmes mis plusieurs dizaines voire centaines d'années à se constituer. Y-a-t-il une progression épistémologique de la construction historique du savoir (ainsi passer en mathématiques de la notion d'opération simple à la notion de fonction constitue en soi un véritable saut historique), les disciplines doivent-elles intégrer cette historicité des savoirs, en progressant en quelque sorte par des couches sédimentaires ou au contraire considérer que les savoirs et les problématiques évoluent et qu'il y a nécessairement une obsolescence des savoirs, liée à une obsolescence des pratiques et des perspectives initiales. Le savoir n'est plus alors conçu dans une perspective de construction épistémologique (passer de Newton à Einstein par exemple) mais davantage comme un projet culturel, contenant en soi-même son propre projet et ses propres perspectives : tel est le cas des arts plastiques et de l'éducation musicale qui ont vécu de véritables mutations culturelles de leurs objets et de leurs méthodes (initialement ancrées sur le seul dessin et sur

la seule pratique musicale) pour ces deux disciplines, s'ouvrant vers de nouveaux horizons intellectuels et culturels.

Notre lecture sur l'épistémologie et la construction des disciplines scolaires était d'autant plus intéressante qu'elle se construisait avec en toile de fond une " discipline absente ", la documentation, lecture d'autant plus intéressante qu'elle permettait dans le cadre d'une analyse comparative de poser la question de savoir dans quelle mesure la documentation pouvait ou non revendiquer le statut de discipline, et de quels attributs légitimes elle pouvait se parer.

Qu'est-ce qui fonde une discipline ?

Parler de discipline évoque nécessairement la constitution d'un savoir savant, une réflexion épistémologique sur la discipline. C'est aussi se poser la question de la finalité de la transposition didactique.

" Ce qui définit une science c'est la nature des questions qu'elle porte sur le monde ". Michel Develay

" Une discipline scolaire se définit par un principe d'intelligibilité, une matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent ". Michel Develay

Pour Michel Develay *" Une discipline scolaire peut-être définie par les objets qui lui sont spécifiques, les tâches qu'elle permet d'effectuer, les savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation, les savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise, enfin une matrice qui la constitue en tant qu'unité épistémologique intégrant les quatre éléments précédents et lui donne sa cohérence "*

Il y a donc un statut épistémologique dans toute discipline et donc un nécessaire travail de didactisation mais qui peut être lu de deux façons différentes :

1. statut du savoir : passage du savoir savant au savoir à enseigner (***connaissances déclaratives***)
2. savoir opérationnel (savoir faire et savoir faire-faire) : " travail de didactisation qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériaux proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes ***données***, dans les critères d'évaluation (***connaissances procédurales***)

Deux pôles sont en interaction : ***Pôle pratique*** ; ***Pôle théorique***
ce qui pose le problème du passage du déclaratif au procédural

Le statut disciplinaire de la documentation est donc au carrefour de ces deux pôles entre un savoir théorique qui est pour l'instant en cours de constitution et un pôle pratique qui lui n'est plus à démontrer en tant que pratique et (nouvel) habitus scolaire. Un travail important de nature épistémologique donnera très sûrement une lisibilité certaine de la documentation en tant que discipline. Toutefois se pose la question du rôle et de la mission du CDI et de l'orientation générale de la profession. Faut-il vraiment que la documentation devienne une discipline comme les autres avec la définition officielle de programmes, de progressions pédagogiques, avec des cours de documentation, des exercices de documentation et des examens de documentation, car l'identité symbolique d'une discipline passe aussi par ces artefacts symboliques ou doit-elle garder une certaine spécificité dans son rapport au savoir, en amont des disciplines, en aval des programmes et être d'une certaine façon une transdiscipline, ou une discipline à vocation transdisciplinaire, comme l'est l'information et donc être au service d'autres disciplines, même si ça ne l'empêche pas de réfléchir et de progresser sur ses savoirs théoriques propres et son fondement épistémologique.

3.2.7. Le CDI, “didacticiel” des disciplines







Dans la perspective de l'information et de la documentation scolaire le CDI devrait donc être un instrument et un outil privilégié entre les diverses activités disciplinaires et l'univers de l'information et de la documentation dans une perspective pédagogique. Le CDI serait en quelque sorte un passage obligé en tout cas une interface entre les disciplines et les nouvelles technologies documentaires (et plus largement celles de l'information). d'une certaine façon le CDI devrait jouer le rôle de “didacticiel” des disciplines en mobilisant en tout cas l'outil et la fonction documentaire dans une perspective disciplinaire, quelle qu'elle soit.

Cette fonction pose toutefois le problème de la coopération entre les instances disciplinaires (mathématiques, français, histoire, géographie...) et l'instance documentaire qu'est le CDI. A ce titre la relation professeur de discipline - professeur documentaliste est fondamentale car elle articule un pôle théorique (celui de la discipline) à un pôle pratique (celui de la recherche documentaire) et la mise en oeuvre de cette didactisation par le document via le CDI ne peut passer que par une nécessaire complémentarité entre ces deux pôles. Cela suppose également un espace commun de compréhension d'une part des logiques disciplinaires par les documentalistes, mais également des logiques documentaires par les professeurs de disciplines. Autrement dit il faudrait pouvoir traduire les logiques documentaires à la lumière des logiques disciplinaires, et inversement.

Cette fonction centrale qui doit être et devrait être assignée au CDI ne peut fonctionner que dans un espace commun de traduction entre la discipline et la logique documentaire, et nécessite un minimum de compréhension commune entre les professeurs de disciplines et les professeurs documentalistes. Deux séries de raisons manifestes viennent bloquer dès la formation initiale cette logique commune de compréhension, du côté des disciplines parce que dans la formation au CAPES peu ou pratiquement pas de place est consacrée au CDI et à sa fonction documentaire ; d'une part, la coopération avec le documentaliste n'est pas suffisamment préparée et souvent empirique et aléatoire, et d'autre part le CAPES de documentation étant en fait un double CAPES, ne prépare pas suffisamment les documentalistes à avoir une vision épistémologique d'ensemble sur les autres disciplines. Certaines disciplines sont même passées sous silence dans la formation des documentalistes notamment en ce qui concerne les disciplines scientifiques (mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles...). Ceci est un frein très puissant dans le système d'action des acteurs et fait que toutes les disciplines ne sont pas traitées avec les mêmes représentations et connaissances par les documentalistes, ce qui oriente bien sûr les logiques d'actions spécifiques.

Ainsi dans notre enquête, à la question relative au degré d'implication par rapport aux activités, la documentation disciplinaire a une note relativement moyenne (2,23) comparée à l'initiation à la recherche documentaire (1,45) et légèrement plus élevé que l'incitation et le développement de la lecture (2,19). La difficulté est encore plus grande lorsqu'il faut se consacrer à une démarche interdisciplinaire puisque la note obtenue pour l'implication des documentalistes par rapport aux thèmes transversaux est de 3,08, bien que la logique transversale apparaisse aux documentalistes, comme on le verra dans l'analyse de la question 112 relative aux actions innovantes, particulièrement féconde.

➤ Question 88. documentation disciplinaire

doc disciplinaire	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	13	 12 %
1	25	 24 %
2	31	 29 %
3	30	 28 %
4	5	 5 %
5	2	 2 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 2,23 Ecart-type = 0,97

La relation professeur de discipline - professeur documentaliste est donc particulièrement importante dans cette logique puisqu'elle conditionne l'articulation didactique des disciplines avec la sphère documentaire.

3.3. La logique éducative

Un très ancien débat, dans «le monde de l'éducation» oppose les tenants de «l'instruction publique» à ceux qui prônent, pour les enseignants et pour les personnels d'encadrement des établissements scolaires, une mission d' «éducation». Les premiers considèrent que la tâche des enseignants est de donner aux élèves des connaissances, à la fois des méthodes et des éléments de maîtrise de langages (langues, formalismes, informatique etc) et des contenus disciplinaires qui puissent les rendre capables à la fois de comprendre le monde dans lequel ils évoluent et de pouvoir s'insérer dans le monde du travail. Les seconds observent que les fonctions de l'éducation ne se réduisent ni à l'apprentissage de notions culturelles qui pourraient être détachées d'un habitus, ni à la formation professionnelle.

Bien plus, ils avancent que l'efficacité des apprentissages les plus factuels varie en fonction de la motivation que ressentent les élèves, elle-même inopérante hors d'un ensemble de relations personnelles constitutives d'une relation d'éducation. Il y a dès lors dans l'éducation le triple processus qu'y distingue Bernard Charlot : hominisation, socialisation, acculturation. L'hominisation consiste à faire découvrir à l'enfant que lui-même et chacun de ses semblables doit être reconnu comme un être humain. La chose n'est pas triviale, quand reviennent toujours les pulsions sauvages et funestes qui classent les hommes, leur attachent des prix différents, voire rejettent certains hors de l'humanité, faisant alors usage de discours divers, quelquefois sophistiqués et drapés d'apparences scientifiques. La socialisation est la découverte et la mise en pratique des codes les plus larges et les plus ténus qui font la vie sociale, la capacité à comprendre, à interpréter les gestes et les paroles d'autrui, à se faire comprendre soi-même dans un riche répertoire de situations et de représentations. L'acculturation est la découverte et l'incorporation des représentations spécifiques à ses groupes d'appartenance.

Or l'éducation, rapport de transmission de valeurs et de représentations entre générations est un immense tâche partagée entre la famille, le milieu plus large de la vie quotidienne des jeunes, dans lequel il convient de ne pas oublier leurs propres pairs, et les agences spécialisées, dont l'école est la principale aujourd'hui (avec notamment les reculs de l'église mais aussi du mouvement ouvrier - voir à ce sujet les analyses d'Emmanuel Todd). Les instruments de « contrôle » (au sens qu'utilisent les

anglo-saxons quand ils parlent de « social control » - Black, 1984) que les adultes ont à leur disposition dans l'éducation des enfants sont essentiellement de trois types :

- la coercition,
- l'influence (Roustang, Lémieux) qui, par l'admiration personnelle pour l'adulte, entraîne l'imitation (voir Gabriel Tarde et, plus récemment la notion de « mimesis » proposée par René Girard), la volonté de se montrer à la hauteur du modèle,
- l'entraînement des jeunes avec les adultes dans des jeux collectifs qui permettent aux uns d'apprendre aux autres bien des us et bien des coutumes.

Or les formes de la coercition puis de l'influence qui avaient cours dans l'espace public ont beaucoup varié dans les dernières décennies. Comme l'attestent les romans et récits les plus divers, les corrections physiques des jeunes ont été très longtemps largement pratiquées (voir notamment Chombart de Lauwe, Sylvère, op. cit) aussi bien dans les familles que dans les écoles. Les coups comme les punitions touchant le corps ou les postures (le piquet par exemple) ont peu à peu disparu du répertoire des actions possibles dans les établissements. On observe de la même manière (Berger, 1982, passim) une forte augmentation de la stigmatisation des « violences intrafamiliales ». La « correction » raisonnable et maîtrisée, ritualisée et dénuée de haine vis à vis des enfants, si elle n'a pas disparu, ne bénéficie plus d'un consensus large, et en toute hypothèse, elle est l'apanage des parents ou des adultes les plus proches de l'enfant. L'ensemble du champ des formes physiques des relations entre parents et enfants a été progressivement reconstruit pour voir dans les corrections physiques une forme atténuée, mais presque aussi condamnable des violences insupportables dont sont l'objet les enfants victimes de sévices.

Plus récemment, avec toujours une construction d'objet dans laquelle les formes les plus révoltantes des processus d'influences entre jeunes et adultes (pédophilie, inceste) colorent tout le reste, au lieu d'en être clairement et par principe distinguées, s'est développée une suspicion à l'endroit de toute relation affectueuse ou seulement d'intérêt trop marqué entre un jeune et un adulte. L'époque, récente, durant laquelle des écrivains comme Tony Duvert ou Gabriel Matzneff bénéficiaient d'un regard un peu médusé mais complice, est révolue. Or la relation pédagogique est par essence faite d'intérêt réciproque entre le jeune et l'adulte, de relation durable, limitée à un répertoire de gestes et d'attitudes autorisés, mais sincère et libre.

Corrélativement, la responsabilité de la punition comme la volonté d'aider le jeune à grandir dans son être global sont devenus les apanages des parents, mais selon des formes de plus en plus encadrées par des normes psychologisantes et médicalisantes. Se sont développées ces formes d'obligation de l'ouverture, de la transparence à l'intérieur du milieu familial que Richard Sennett analyse sous le nom de « tyrannies de l'intimité ». Toutes ces reconstructions des répertoires de ce que chacun peut et doit faire autour de l'enfant ou de l'adolescent créent des difficultés pour chacun des groupes d'acteurs, et plus particulièrement pour les adolescents eux-mêmes. Lors des regroupements des professeurs documentalistes de 1997, les organisateurs avaient sollicité les témoignages d'autres acteurs des établissements, professeurs mais aussi chefs d'établissements, CPE ou infirmières et assistantes sociales. Lors des contributions de ces personnes comme durant les débats, à travers une grande richesse de récits, transparaisait une grande inquiétude portant précisément sur l'attitude à avoir face aux souffrances personnelles des adolescents, manifestées par des moments de confiance mais aussi par des symptômes qu'on ne sait pas comment aborder comme l'anorexie.

Si un ensemble de professions d'encadrement des établissements a pu être réuni sous le terme d'« équipe éducative », il faut selon nous voir là la marque d'une absence dont on sent la cruauté et donc qu'on voudrait pallier. On ne sent pas encore en effet, malgré beaucoup de tentatives (Demailly, 1994, Prochazka, 1996 etc), les formes de construction d'une véritable équipe, de répertoires d'actions communs appropriés aux enjeux. Et surtout, on pressent bien la nécessité d'articuler le

devoir d'éducation, le souci d'éducation dans l'ensemble des démarches de tous les adultes intervenant à l'école, mais nullement comme une démarche séparée, qui serait portée voire accaparée par des spécialistes, mais comme la finalité ultime des démarches enseignantes, au delà des savoirs, et à travers eux.

Les récentes évolutions pédagogiques entraînent des changements à l'égard du centre de documentation. La loi d'orientation de 1989 "*insiste sur leur rôle capital dans la vie pédagogique des établissements*"². Leur mission définie dans ce cadre³ est la suivante :

1. *Le documentaliste-bibliothécaire assure, dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire (.../...),*
2. *L'action du documentaliste-bibliothécaire est toujours étroitement liée à l'activité pédagogique de l'établissement. (.../...),*
3. *Le documentaliste-bibliothécaire participe à l'ouverture de l'établissement. (.../...),*
4. *Le documentaliste-bibliothécaire est responsable du centre de ressources documentaires multimédia. (.../...)*⁴.

"Qu'il s'agisse en effet de confier aux élèves une plus grande part de responsabilité dans leur propre formation, notamment par le travail indépendant, qu'il s'agisse de l'apprentissage du travail en équipe, qu'il s'agisse de la modification du rapport pédagogique entre le maître et l'élève, qu'il s'agisse d'ouvrir l'enseignement sur la vie, de le rendre plus concret, plus lié au vécu des élèves, qu'il s'agisse de donner à l'école l'attrait et les moyens de l'école parallèle et d'apprendre ainsi à nos élèves à mieux maîtriser les apports sauvages de celle-ci, qu'il s'agisse de leur offrir une vie scolaire moins monotone et de favoriser l'apprentissage de sa responsabilité et de l'initiative : pour la réalisation dans les meilleures conditions de tous ces objectifs d'une pédagogie et d'une vie scolaire renouvelées, le centre est un moyen privilégié, sinon indispensable".

Nous différencions ici volontairement la logique pédagogique de la logique éducative dans la mesure où tout en se complétant elles se différencient à la fois de par leur finalité, leurs missions et par leurs acteurs puisque l'on distingue dans les établissements l'équipe pédagogique de l'équipe éducative.

3.3.1. logique éducative, logique pédagogique

3.3.2. Les actions transversales et l'ouverture sur le monde

- Question 112. Quelles sont dans vos pratiques de professeur-documentaliste celles qui vous paraissent être les plus porteuses en matière d'innovations pédagogiques ?

81 répondants sur 106 se sont exprimés, relativement à cette question.

4 grands axes structurent les réponses apportées à cette question : l'impact des nouvelles technologies, les activités centrées autour de la lecture et de l'écriture, la mise en place d'activités transversales, les activités centrées sur l'élève. Nous nous recentrons dans cette partie sur les activités transversales.

◆ **les activités transversales** (cités par 36 répondants sur 81 - soit 44 %)

- les réponses

n° 8 : maîtrise à peu près correcte de nombreux domaines culturels
--

n° 9 : actions culturelles

² réf : ibid. note 1

³ Circulaire du 13 Mars 1986 intitulée "Missions des personnels exerçant dans les Centres de Documentation et d'Information".

⁴BOEN N°12 du 27 mars 1986

n° 13 : diverses séquences programmées avec différents profs	n° 17 : collaboration avec profs
n° 21 : semaine de l'orientation 3è (projet réellement collectif)	n° 26 : la relation prof/doc qui permet d'agir sur de nombreuses actions
n° 31 : les projets et suggestions pour que des liens s'établissent entre les disciplines et les pratiques du CDI, de manière durable. Par exemple, permettre à des élèves de réinventer ce qu'ils apprennent en technologie, au niveau informatique, au CDI, dans des productions personnelles ou destinées à d'autres élèves.	n° 33 : contacts établis avec le monde extra-scolaire
n° 34 : mise en valeur d'un patrimoine culturel offert à tous	n° 37 : concertation avec le maximum de partenaires du lycée pour le fonctionnement du CDI
n° 39 : le travail avec un prof et ses élèves sur un sujet en vue d'une production tangible. partage des rôles : plus méthodologique chez le doc et plus disciplinaire pour le prof. partage de l'évaluation du travail	n° 41 : la réflexion en commun avec les autres enseignants sur tout ce qui touche au fonctionnement du système éducatif, au soutien des élèves, au sens de la recherche documentaire : ce qu'elle peut apporter à l'élève sur de nombreux plans
n° 42 : actions en faveur de l'orientation des élèves ; implication dans les échanges scolaires (franco-allemand) ; mais actions limitées pour l'instant : souhait de participer à des actions innovantes	n° 44 : ouverture sur l'extérieur
n° 46 : ouverture culturelle	n° 47 : action entreprises en collaboration avec les profs
n° 51 : des actions d'incitation qui ne soient pas trop marquées dans une discipline et qui permettent aux élèves de trouver du plaisir dans leur réalisation (reportages vidéo, défis-lecture, etc)	n° 59 : les projets interdisciplinaires : j'en reviens toujours à la même chose car c'est dans ce cadre qu'un documentaliste peut exprimer à la fois des compétences professionnelles et montrer la performance de l'outil documentaire qu'est le CDI. De plus, les élèves adorent ça !
n° 60 : la collaboration avec les profs	n° 66 : le fait de collaborer et d'animer des séquences avec profs - à partir de là, les élèves ont un rapport différent avec le doc : possibilité de les faire travailler en petit groupe
n° 69 : gros travail sur la "socialisation" en LP - soutien scolaire en collaboration avec les profs	n° 73 : le travail en équipe pédagogique ou éducative - contacts extérieurs avec constitution de partenariats - stages de formation avec échanges de pratiques entre docs et profs
n° 75 : travailler avec le prof en amont d'une séquence documentaire - expliciter des objectifs de fonctionnement (faire et dire)	n° 76 : information des profs
n° 79 : la participation à des projets d'équipe	n° 80 : travail d'équipe avec les professeurs

n° 81 : collaboration prof/doc	n° 82 : celles qui correspondent aux besoins de l'Etablissement, lesquels peuvent évoluer
n° 87 : travail sur la recherche documentaire en collaboration avec les profs	n° 92 : travail en équipe avec les profs
n° 93 : capacité à susciter une demande de formation méthodologique pour une classe par une équipe de profs - possibilité d'agir sur un projet pédagogique	n° 96 : l'ouverture aux actions en lien avec les entreprises (ex : participer à la gestion des stages)
n° 98 : implication de travail d'équipe - information auprès des profs	n° 100 : les actions de partenariat
n° 101 : le travail avec les collègues prenant en charge les options 5è	n° 105 : les activités transversales

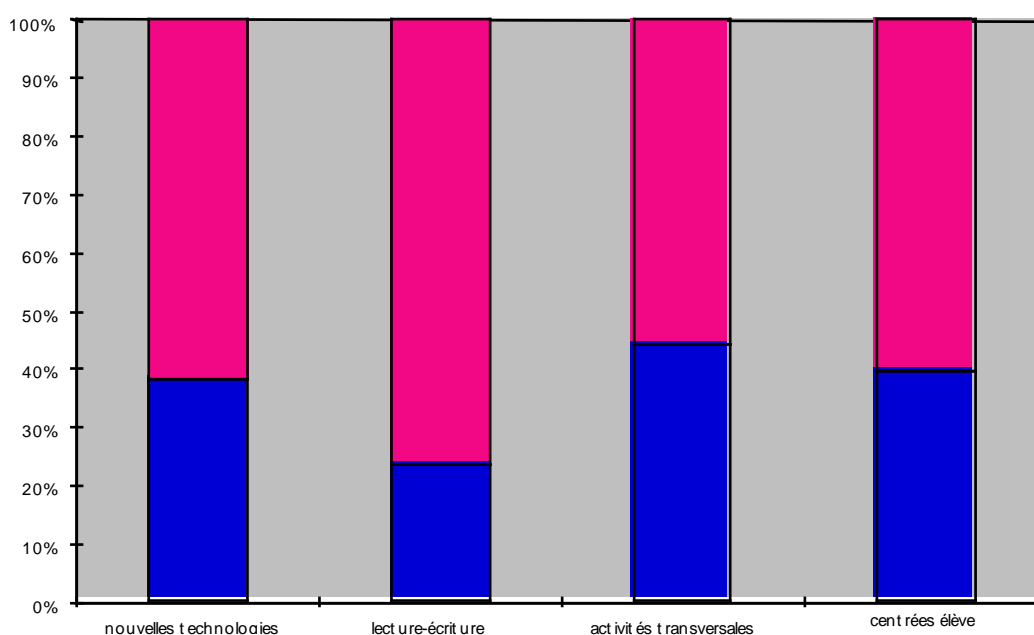
- 85. Thèmes transversaux

Thèmes transversaux	Nb. cit.	Fr équence
Non- r éponse	17	16 %
1	18	17 %
2	15	14 %
3	20	19 %
4	14	13 %
5	22	21 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 3,08 Ecart-type = 1,46

◆ Récapitulatif quantitatif de la question 112

les pratiques innovantes









3.3.3. Autonomie et socialisation

Deux séries de données viennent renseigner cette partie relative à l'autonomie et la socialisation, les questions 91 à 94 de l'enquête sur l'innovation et la question 21 sur l'évaluation de l'autonomie des élèves, enquête CRDP-MAFPEN sur les adolescents, mars 97.

3.3.3.1. Analyse des questions 91 à 94 de l'enquête sur l'innovation







Si l'on compare les moyennes relatives des questions 91 à 94 (travail autonome, aide aux élèves en difficultés, socialisation et études dirigées) c'est l'item formation au travail autonome qui a la moyenne la plus significative (2,60). Viennent ensuite la socialisation (2,73), aide aux élèves en difficulté (3,03) et nettement plus loin derrière les études dirigées surveillées (4,53 sur un maximum de 5). L'autonomie de l'élève est dès lors une des priorités éducatives que se donnent les documentalistes vis-à-vis des élèves.

➤ Question 91. formation au travail autonome

travail autonome	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	13	 12 %
1	27	 25 %
2	20	 19 %
3	22	 21 %
4	11	 10 %
5	13	 12 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 2,60 Ecart-type = 1,38

➤ Question 92. (élèves en difficulté) soutien aux élèves en difficulté

élèves en difficulté	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	10	 9 %
1	19	 18 %
2	18	 17 %
3	22	 21 %
4	15	 14 %
5	22	 21 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 3,03 Ecart-type = 1,43

- Question 93. socialisation (apprentissage de règles collectives, soutien psychologique, citoyenneté)

socialisation	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	13	12 %
1	25	24 %
2	20	19 %
3	19	18 %
4	13	12 %
5	16	15 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 2,73 Ecart-type = 1,43

- Question 94. Etudes dirigées/ surveillées

Etudes dirigées	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	16	15 %
1	9	8 %
2	0	0 %
3	1	1 %
4	4	4 %
5	76	72 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 4,53 Ecart-type = 1,21

3.3.3.2. Comment évaluer l'autonomie des élèves ?

- Question 21. (enquête sur les adolescents -CRDP de Lyon-MAFPEN, mars 97) : **A quels signes voyez-vous une évolution dans l'autonomie des élèves ?** (198 observations)
- ◆ Un des signes de l'autonomie est un recours moindre à l'aide du documentaliste (98 citations sur 171 citations)

Cela se traduit dans les réponses par une série d'expressions qui reviennent très fréquemment.

- les élèves entreprennent seuls, de façon autonome (25 citations)

n° 28 : La capacité à accéder par lui-même à l'information. à mettre en oeuvre et appliquer les consignes et les conseils donnés.	n° 50 : Les élèves habitués savent se débrouiller seuls.
n° 59 : Accèdent seuls aux documents et s'y retrouvent sans problème.	n° 63 : Les élèves peuvent travailler seuls grâce à l'autonomie acquise dans la recherche documentaire.
n° 185 : La plupart du temps ils trouvent tout seuls les documents recherchés.	

- Les élèves ne viennent plus *demandeur de l'aide* au documentaliste, ou le font dans un deuxième temps, après avoir cherché par eux-mêmes. Le documentaliste est moins sollicité (52 citations)

n° 44 : Le premier signe d'autonomie est évidemment un moindre recours au documentaliste ; il s'accompagne d'une utilisation plus fréquente des documents et surtout des ordinateurs.	n° 51 : Ils ont de moins en moins à faire appel à nos services
n° 79 : Pour certains quand ils ne nous demandent plus rien. Pour d'autres quand ils nous demandent au contraire plus : plus de précisions pour pouvoir aller plus loin (par ex. sur BCDI).	n° 154 : Les élèves ne font que peu appel au documentaliste pour l'accès aux documents (ils se débrouillent même mieux que leurs enseignants) sauf utilisation des multimédias pour certains (la formation est moins bien faite en classe ou groupe à cause du nombre d'élèves pour un poste de consultation, nécessiterait plus de temps et n'est pas systématique dans toutes les classes). Au niveau de l'exploitation des documents demandes moins systématiques de "photocopies". Les demandes d'aide ne sont plus des "appels" à faire à la place" mais des demandes de déblocage pour avancer ; individuel ou de groupe. De même les élèves "choisissent" à qui faire appel suivant leurs besoins de manière judicieuse. Ils savent mieux formuler leurs besoins.

- Les élèves prennent des initiatives, deviennent plus actifs au CDI, ont de l'aisance, n'hésitent pas, sont sereins (21 citations)
- Les élèves sont capables de renseigner leurs camarades

n° 83 : Moins de questions. Elèves qui deviennent actifs au CDI : importance de l'initiation en classe de 6e.	n° 158 : Facilité avec laquelle, ils trouvent livres et documents en rayon après consultation de BCDI. Aisance dans leur comportement vis-à-vis des différents documents et multimédias.
n° 187 : Les élèves sont à l'aise au CDI.	

- C'est le rapport au documentaliste qui est modifié. L'élève n'est pas demandeur ou demandeur à bon escient. Il entreprend seul. Il peut se passer du documentaliste dans les tâches effectuées au CDI.
- ◆ L'autonomie se manifeste aussi par un comportement calme et adulte (31 citations sur 171 citations)
 - Respect du lieu (rangement, peu de déplacements)
 - Respect des autres (silence, calme)
 - Respect des règles (politesse, cartables à l'entrée, délai de prêt)

- Capacité à travailler en groupe et à s'organiser
- Sens des responsabilités (curiosité, proposition d'aide)
- Capacité à transmettre aux autres un savoir faire ou le respect du règlement)

n° 12 : Respect spontané du règlement : cartables rangés à l'entrée, installation aux tables par deux.... Accès autonome aux documents pertinents : directement dans les rayons ou par l'intermédiaire de l'ordinateur (revues...).	n° 16 : Ils se décident à se mettre SEULS à une table. Ils ne sont pas venus là pour discuter. La nature de leurs emprunts, de leurs lectures. Consultation des encyclopédies, du logiciel documentaire. Arrêt de l'agitation, des déplacements intempestifs, des bavardages.
n° 21 : Savoir vivre plus important = comportement calme et ordonné, politesse effective (non récitée), dialogue documentaliste-élève plus constructif.	n° 60 : Ils demandent moins l'aide du documentaliste. Ils s'entraident. Ils respectent mieux le lieu (silence, rangement des ouvrages...).
n° 89 : L'évolution dans l'autonomie des élèves apparaît lorsque les élèves arrivent à avoir une organisation plus rigoureuse dans les travaux de groupe.	n° 176 : Quand ils sont capables d'organiser un travail personnel en groupe, et de se répartir les tâches et de respecter les consignes.

◆ En quoi sont-ils autonomes ?

- Quand ils utilisent seuls les outils informatiques , notamment logiciels documentaires et cédéroms (60 citations sur 171 citations)
 - ➔ Se placent devant pour utiliser seul (12)
 - ➔ S'installent devant sans faire appel à moi (4)
 - ➔ Naviguent seul... (11)
 - ➔ Utilisent le logiciel BCDI de manière autonome (25)
 - ➔ Manipulent l'outil informatique avec autonomie (235)

L'utilisation de ces outils informatiques est le plus souvent liée à la recherche documentaire avec un logiciel documentaire (28 citations)

L'utilisation des cédéroms est évoquée 10 fois

La manipulation de l'outil informatique (sans précision) est évoquée 22 fois)

n° 2 : Il se placent devant l'ordinateur pour l'utiliser seul, et utilisent les cotes des livres	n° 4 : Les élèves s'installent devant l'ordinateur (logiciel documentaire, cédéroms) et mènent leur recherche de bout en bout sans faire appel à moi. Les élèves vont directement chercher les documents utiles pour poursuivre un travail déjà engagé, même longtemps auparavant. Choisissent des livres à partir de conseils de leurs pairs.
n° 11 : A sa capacité : - à trouver seul les documents (usuels - documentaires...) sur les étagères ; à naviguer seul dans les logiciels et les cédéroms sans mode d'emploi ; à flâner devant les étagères de romans. Il y a toujours la même proportion de dégourdis, de moins dégourdis et d'élèves en demande (affective)	n° 25 : Travailler sur un document en l'ayant trouvé lui-même. Utilisation du logiciel BCDI de manière autonome. Plus d'aise dans le repérage général des documents recherchés. Plus de participation aux diverses activités, parce que mieux connues.

constante.	
n° 76 : Utilisation accrue des ressources informatiques dans la recherche de documentaire individuelle. Bonne utilisation des modalités de prêt (non informatisée). Respect des délais, réservations pratiquées.	n° 92 : Les élèves de 6e ont une heure par semaine de méthodologie au CDI : ils savent ainsi comment sont classés les documents et donc comment les trouver ; ils se servent seuls de cédéroms et logiciels documentaires, des index, sommaires... Du fait d'une bonne connaissance du lieu CDI, ils peuvent être plus autonomes.
n° 135 : Plus grande autonomie pour manipuler l'outil informatique mais toujours une forte demande d'aide pour s'approprier les documents écrits, conseils pour le choix des livres, etc..	

- Quand ils savent trouver les documents (63 citations sur 171 citations)

→ En allant directement sur les rayons parce qu'ils connaissent bien le lieu, savent se repérer dans le CDI (55 citations)

n° 4 : Les élèves s'installent devant l'ordinateur (logiciel documentaire, cédéroms) et mènent leur recherche de bout en bout sans faire appel à moi. Les élèves vont directement chercher les documents utiles pour poursuivre un travail déjà engagé, même longtemps auparavant. Choisissent des livres à partir de conseils de leurs pairs.	n° 22 : Utilisation du CDI : peu à peu ils savent trouver les documents seuls. assez rapidement ils savent utiliser les diverses possibilités offertes de se documenter ou de lire, et changer d'activité sans gêner les autres. En ce qui concerne la documentation proprement dite, il est difficile de mesurer les progrès fait par les élèves, peu d'enseignants demandent des travaux qui permettent de construire véritablement une progression méthodologique.
n° 129 : Recherche autonomie sur logiciel de recherche documentaire. Recherche de documents dans les rayons. Utilisation spontanée de supports différents pour traiter un sujet.	

→ A l'issue d'une recherche élaborée ou en utilisant la cote (8 citations)

n° 73 : Les élèves savent utiliser les fichiers et trouvent seuls les documents recherchés. Ils localisent les ouvrages du CDI. Ils remettent leurs documents en place.

- Quand ils savent chercher et exploiter l'information (52 citations sur 171)

→ Quand ils savent trouver l'information dans les documents, l'exploiter, procéder à des prises de notes plutôt qu'à des photocopies (25 citations)

n° 118 : Capacité à s'orienter au bon endroit selon sa recherche dans le CDI. Capacité à saisir, formuler sa propre recherche sur ordinateur. Capacité à saisir, exploiter l'information au sein du document.	n° 133 : Utilisation du logiciel de recherche documentaire à bon escient, débouchant sur l'emprunt du livre ou du document. Prélèvement de l'information par prise de notes et non recopiage. Utilisation des différentes ressources du CDI. Niveau de la demande d'aide.
n° 142 : Lorsqu'ils ont trouvé par eux-mêmes les documents et prennent des notes. (Utilisation autonome de BCDI). Lorsqu'ils viennent plusieurs fois au CDI pour réaliser leurs travaux en réutilisant les documents dont ils ont noté les références (cote, titre...).	

- Quand ils font une recherche, consultent les outils du CDI (encyclopédie, fichiers) (27 citations)

n° 67 : Ils savent sélectionner l'information pertinente. Quand ils sont capables de trouver les documents adéquats à leurs recherches, et qu'ils savent exploiter les données. Les élèves sont alors bien impliqués dans leur travail, ils ne s'éparpillent pas dans des conversations superflues, n'errent pas dans le CDI. Ils font des photocopies à bon escient.	n° 100 : Les élèves accèdent aux documents après une recherche construite (informatisée surtout).
---	---

- ◆ Un certain nombre de réponses reste pessimiste quant à l'autonomie des élèves (24 citations sur 171 citations)

L'autonomie reste relative, illusoire, difficile à mesurer, instable voire en régression

L'autonomie ne concerne qu'un nombre réduit d'élèves

n° 19 : HELAS, HELAS, HELAS ! Relative autonomie des élèves, de sixième en fin d'année : je peux m'absenter du CDI sans que l'ambiance du travail ou de détente dégénère pour autant. MAIS plus aucune autonomie dans la majorité des élèves de troisième ! En pleine crise de débilité profonde...	n° 121 : Le pourcentage d'élèves autonomes en fin de 3e ne semble pas à être vraiment modifié au cours des 10 dernières années.
n° 138 : Il me semble qu'il s'agit d'une évolution régressive. Les adolescents d'il y a une vingtaine d'années étaient souvent plus "débrouillés" sinon plus débrouillards. A présent, ils revendiquent fortement le "cocooning", la "clé en main". On dirait parfois que l'indépendance les effraie (ce qui se comprend). Autonomes oui, mais si soutenus !	n° 143 : Je n'en vois pas hélas !

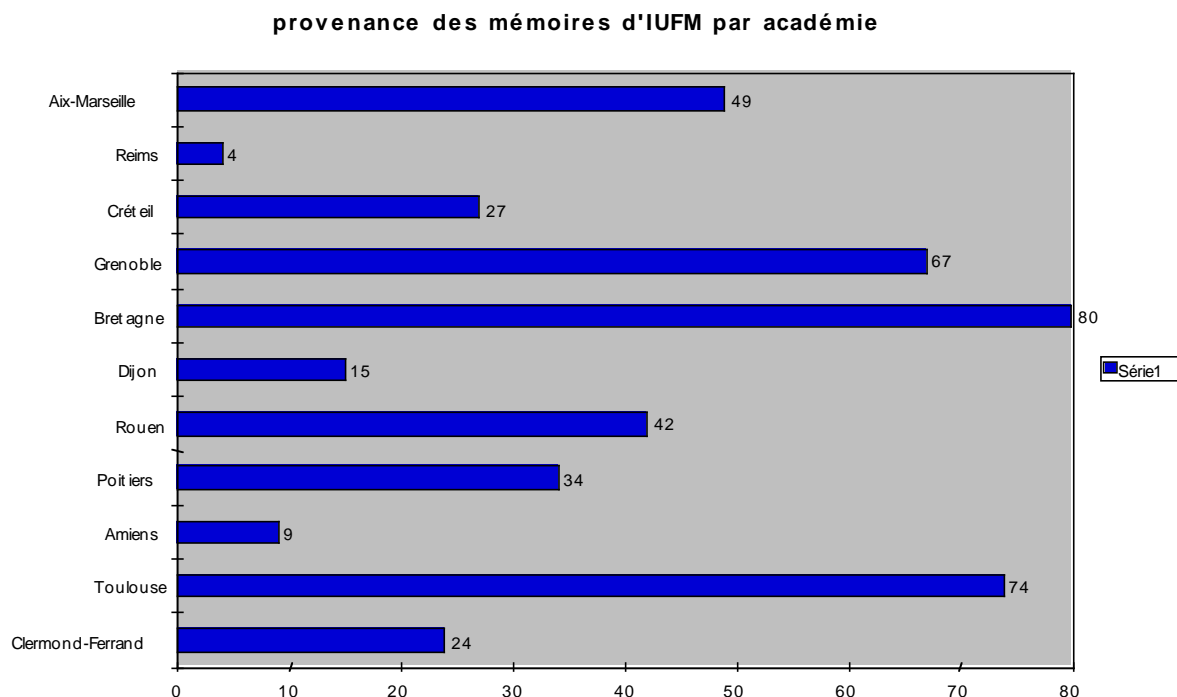
3.4. La logique de l'information

"Depuis l'école primaire jusqu'à l'université, toutes les structures de l'enseignement forment des esprits pour les ventiler dans des catégories et pour les empêcher de penser la complexité des problèmes. L'enfant est naturellement apte à saisir les liens entre les choses et l'école lui apprend à disjoindre celles-ci. Il faudrait, dès les premières classes, enseigner à relier et non à séparer."

(Edgar Morin, Le Monde, 13 novembre 1990)

3.4.1. l'information au coeur de l'établissement

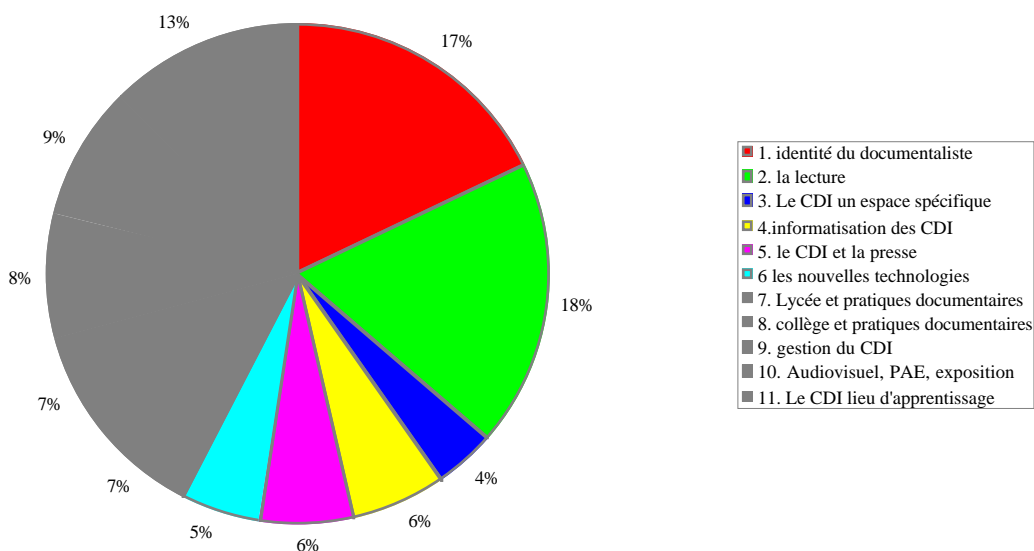
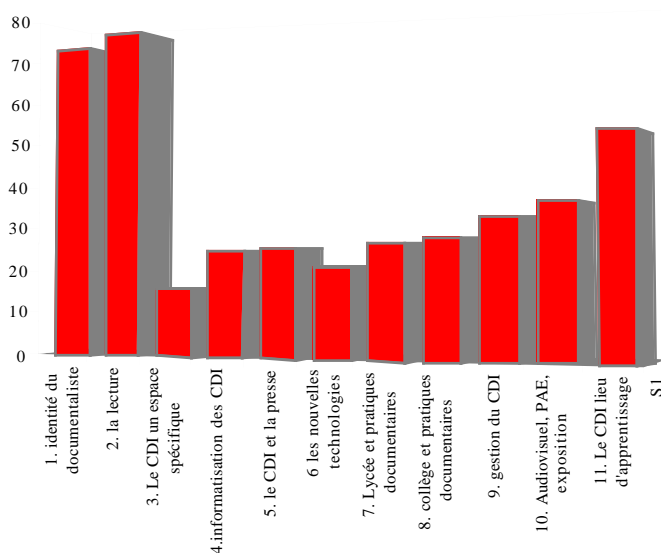
Si de par sa dénomination même le CDI est un centre d'information, il va de soi que l'information est naturellement orientée en fonction des besoins de ses usagers, finalisée en fonction des objectifs éducatifs que se donne l'établissement en lien avec les préoccupations pédagogiques relatives aux programmes, voire aux préoccupations administrativo-juridiques relatives aux orientations données par le ministère de l'éducation. De fait, la place centrale qu'occupe le CDI au sein de l'établissement est une place stratégique en ce qui concerne les flux d'informations entre l'établissement et son environnement. Ceci demande aux documentalistes d'être constamment à l'écoute des dernières nouveautés en matière éditoriale, que ce soit de l'édition papier ou électronique, d'être à l'écoute des nouvelles technologies de l'information, mais cela leur demande aussi de connaître parfaitement les besoins de leurs usagers principaux que sont les élèves, les professeurs et l'administration. Dans cette perspective les thèmes d'investigation et de réflexion du documentaliste peuvent être très large puisque cela peut aller de la connaissance en sciences de l'éducation, à la connaissance des programmes, en passant par les problèmes liés aux nouvelles technologies ou à la mise en place de projets pédagogiques. Pour montrer l'éventail des questionnements des documentalistes nous avons analysé grâce à la collaboration de Françoise Chapron - Fabden -IUFM de Rouen - 425 mémoires d'IUFM, réalisés par de futures documentalistes en provenance des académies d'Aix-Marseille, Reims, Créteil, Grenoble, Bretagne, Dijon, Rouen, Poitiers, Amiens, Toulouse et Clermont-Ferrand (cf graphique ci-dessous).



Nous avons pu regrouper l'ensemble de ces 425 mémoires en 11 thèmes qui donnent une idée des différents questionnements des futurs professionnels. Comme on le constatera ci-dessous l'ensemble

des thèmes évoqués est très large. On peut presque considérer que les questions évoquées par les futur(e)s documentalistes représentent un large éventail des questions que l'on peut évoquer en parlant d'un établissement scolaire.

Il faut donc au documentaliste une grande connaissance du système éducatif pour bien appréhender la réalité complexe de son travail. En ce sens on pourrait presque évoquer la notion hologrammatique dans le sens où la plus infime partie de l'image d'un hologramme contient la totalité de l'information de l'image en entier. D'une certaine façon la documentaliste doit avoir en tête la totalité de l'hologramme de l'établissement.



3.4.2. L'information comme enjeu de l'apprentissage

L'information est donc centrale dans l'activité du CDI, d'une part parce que la documentaliste est, on l'a vu, en permanence à la recherche d'informations, à la fois sur le système interne et ses acteurs, mais aussi parce que le CDI est le lieu central de drainage d'informations de l'environnement vers l'établissement. En ce sens il a une fonction de mémoire de l'information qui est stockée, organisée et mise en circulation, mais bien plus, il a une véritable fonction actualisante dans la mesure où, par le

biais du CDI, ce sont les informations et les connaissances qui sont en permanence actualisées au sein de l'établissement.

Plus qu'une fonction diachronique, le CDI devient dès lors synchronisant en permettant l'irrigation permanente de l'établissement en information par le biais du travail effectué par le documentaliste. A l'heure où l'information apparaît de plus en plus stratégique dans un monde changeant et en perpétuelle évolution, le CDI joue un rôle non négligeable du point de vue organisationnel. Par le biais de l'information actualisée, ce sont les acteurs eux-mêmes et l'organisation qui se trouve réactualisée.

L'information est également au CDI un des enjeux de l'apprentissage. Comme nous le montre le graphique suivant (enquête innovation, ERSICO, CRDP, URA 934), la formation à l'utilisation de l'information est une des priorités du documentaliste. Sur l'échelle de 1 - le plus fréquemment - à 5 - le moins souvent - la formation à l'utilisation de l'information est citée en facteur 1 ou 2 dans 57 % des cas par les documentalistes interrogés. La moyenne est de 2,30, ce qui la rend très proche de l'incitation au développement de la lecture (moyenne 2,19), de la documentation disciplinaire (moyenne 2,23), assez loin cependant de l'initiation à la recherche documentaire (1,45). Bien entendu il est évident que sous l'aspect formel, ces différents items traitent tous d'une certaine familiarisation avec l'information. Mais c'est volontairement que nous avons différencié l'item formation à la recherche de l'information car il évoque en arrière plan un réel travail de recherche et de cheminement vers une progressive autonomie de la connaissance par l'élève. Or ce thème de la familiarisation avec l'information de quelque nature qu'elle soit devient de plus en plus incontournable à l'école, censée préparer les citoyens de demain à l'heure où ce que certains ont appelé la société de l'information et ce que d'autres commencent à appeler la société de la connaissance, devient de plus en plus inéluctable.

➤ Question 89. formation à l'utilisation de l'information

information utilis	Nb. cit.	Fréquence
Non-réponse	7	7 %
1	31	29 %
2	30	28 %
3	18	17 %
4	17	16 %
5	3	3 %
TOTAL OBS.	106	100 %

Moyenne = 2,30 Ecart-type = 1,17

3.4.3. L'information comme enjeu de l'école et de la société

Le système éducatif, qui est loin d'être un monde clos sur lui-même, est soumis à des mutations plus ou moins profondes⁵, à des aménagements institutionnels tant sur le plan des cadres juridiques et administratifs que sur le plan du recrutement, de la formation, des règles de coopération entre les acteurs. On peut citer l'émergence très nette de la dimension Vie Scolaire qui modifie d'une certaine façon les rapports pédagogiques, mais également, d'une certaine façon, notre rapport à l'éducation et au savoir

⁵ On consultera avec profit l'ouvrage collectif d'A. HENRIOT-VAN ZANTEN, E. PLAISANCE, R. SIROTA : *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, L'Harmattan, Héricourt, 1993.

L'émergence du CDI dans le système éducatif répond très certainement à des besoins évolutifs. Celui-ci est un sous-système de notre société. Il participe à la définition de celle-ci et en même temps il évolue en raison même de l'évolution globale de la société.

Ce phénomène est particulièrement bien décrit par différents observateurs et théoriciens de la société de l'information, tels que F. Machlup, H. Guitton, M.V. Porat. Le grand public connaît surtout les remarquables travaux de vulgarisation du futurologue Alvin Toffler. Ce dernier prévoit l'émergence d'une société marquée par le paradigme de l'information qui se substituera à la société industrielle construite elle-même autour du paradigme énergétique.

Toffler a déjà parlé de cette troisième vague ou troisième révolution industrielle dans plusieurs de ses ouvrages, mais il n'a jamais autant insisté sur l'impact de la révolution de l'information que dans "les nouveaux pouvoirs"⁶. Après l'ère de l'agriculture qui aura duré plusieurs millénaires, puis celle de l'industrialisation conçue sur la transformation de l'énergie en travail mécanique, la troisième vague est l'émergence d'une société marquée par le paradigme de l'information et de la communication. Ce paradigme va émerger d'abord dans le champ scientifique durant la période de l'après-guerre, puis assez rapidement dans le champ de la technologie avec les progrès concernant la télévision, l'informatique, l'ingénierie cognitive, avec le développement des logiciels, des banques de données, des cédéroms, des réseaux électroniques...

Les changements majeurs liés à la société de l'information concernent indéniablement notre rapport au savoir. Preuve en est des stratégies de communication pour faire accepter les nouvelles technologies de l'information qui empruntent systématiquement la légitimation par la transformation du rapport à l'éducation et à la formation (télé-enseignement, téléformation, enseignement individualisé...). Mais la société de l'information bouleverse aussi non seulement nos savoirs, mais également, d'une certaine façon notre rapport à la société.

Toujours dans les nouveaux pouvoirs, Toffler insiste sur l'idée que la fracture économique ne se fera plus seulement sur la logique des ressources matérielles disponibles et à la capacité d'y donner de la valeur ajoutée, mais qu'elle se creusera de plus en plus sur la capacité des nations à traiter collectivement de l'information, de la connaissance, soit une différenciation qui se produira entre les infos-riches et les infos-pauvres. Du coup l'information n'est plus seulement une des façons d'accéder à la connaissance et au savoir, mais l'information devient le moteur et la logique de l'évolution et du développement économique de nos sociétés, au même titre que la maîtrise de l'énergie a été le moteur et la logique de la révolution industrielle.

Cette mutation correspond également à un changement profond et significatif de nos cultures. Nous entrons dans l'ère du pilotage et de la stratégie, dans l'ère de la réactique et de la veille, dans l'ère de ce que l'on appelle déjà la société de la connaissance. C'est d'une profonde évolution qu'il s'agit, qu'il est urgent de prendre en compte à la fois aux niveaux économique, social, éducatif et politique.

Sur le plan du système éducatif les changements se font ressentir rapidement de plusieurs façons :

- transformation des contenus disciplinaires et conscience de mieux en mieux partagée de la nécessité d'articuler les savoirs fondamentaux (la fameuse transdisciplinarité) et la préparation des jeunes à la *vie sociale* et, d'une certaine façon, à une plus grande *citoyenneté*,
- nécessité ressentie de mieux articuler la vie des établissements avec *l'environnement local* (collectivités territoriales, mondes de l'économie et de la culture, ouverture aux divers acteurs sociaux, on citera par exemple les parents d'élèves), avec une ouverture de plus en plus grande

⁶Alvin TOFFLER : *La troisième vague*, Denoël, 1980.

Les nouveaux pouvoirs, Savoir, richesse et violence à la veille du XXIe siècle, Fayard, Paris, 1991.

de l'établissement sur l'extérieur, mais aussi sur la compréhension du monde et la prise en compte de l'actualité. Dans ce sens, l'école a progressivement perdu son monopole de diffuseur de savoir au profit de médias et de techniques de plus en plus évolutives, ce qui implique nécessairement un repositionnement stratégique et une prise en compte de ces changements,

- évolution des *outils de savoir*, nécessité d'intégrer aux contenus de l'enseignement scolaire les contenus de formation disponibles dans l'environnement social,
- *changements des mentalités*, notamment quant aux visées pédagogiques, avec la prise en compte de plus en plus nette de la notion de projet pour piloter l'éducatif, mais dans un système où la notion de programme reste encore la norme et la référence institutionnelle.

Dans cette perspective le CDI gagne petit à petit ses lettres de noblesses, peut-être à son insu, car il se trouve du coup au centre des logiques d'évolution de la société. Et l'émergence du CDI en France n'est pas un cas isolé, car on retrouve l'émergence de ce genre de service dans tous les systèmes éducatifs des pays avancés et notamment dans les pays anglo-saxons.

Dans le rapport Talon de septembre 1974 du Ministère de l'Éducation, très novateur pour son époque (voire visionnaire) on sent nettement le glissement de l'appellation symbolique de service à centre, que traduit le changement d'appellation : *“ils ne sont plus service de documentation et d'information, mais centre d'information et de documentation, non plus services annexes et auxiliaires, mais centre dans tous les sens du terme, aussi bien lien central de l'établissement que foyer central d'animation, “carrefour de la vie éducative et de l'activité pédagogique”.*

En tant que structure spatiale, le CDI est un lieu spécifique. Il est idéalement conçu comme étant au "centre" de l'activité pédagogique et de l'établissement. Il ne ressemble en rien à une salle de cours ni à un service administratif. En ce sens il instaure des rapports sociaux spécifiques et une pédagogie spécifique. Le rapport du professeur documentaliste avec les élèves ne se calque pas sur le même mode que celui des autres professeurs de disciplines avec leur classe : le rapport y est plus individualisé, spécifique, orienté.

En tant que structure sociale, le CDI se présente comme un service qui s'inscrit dans un processus global de division du travail à l'intérieur du système éducatif. Il remplit une fonction spécifique qui est l'offre d'information en anticipant autant que faire se peut la demande, ce qui suppose un travail de coordination entre le responsable du CDI, les enseignants et les éducateurs en général.

En tant qu'espace pédagogique, le CDI est idéalement conçu comme étant de nature profondément transversale : ce n'est pas le lieu d'un savoir ou d'une discipline, comme la salle de physique ou de français, mais c'est le lieu des savoirs : on doit y trouver de tout : de la philosophie, du français, des mathématiques, des romans, des revues et des journaux, des publications de langues étrangères, de la documentation sur les métiers, des livres d'histoire et de géographie, des documents audiovisuels parfois même des cédéroms, des logiciels éducatifs, des traitements de textes, des ordinateurs.

Le CDI est un espace collectif dans tous les sens du terme : interdisciplinaire, le CDI concerne tous les acteurs de l'établissement, qu'ils soient élèves, enseignants ou administratifs. D'espace éducatif, le CDI tend à devenir un espace pédagogique, où l'on initie les élèves à la recherche documentaire, à la recherche de l'information ciblée et pertinente, à la navigation dans les savoirs.

Cette orientation se traduit dans l'appellation et la reconnaissance de l'identité professionnelle : le CAPES a fait évoluer le statut de documentaliste à celui de professeur documentaliste. Cela a bien entendu généré toute une réflexion axée sur les pratiques, les méthodes, voire l'élaboration de programmes, concertée ou non avec les autres disciplines, ce qui ne va pas d'ailleurs sans poser d'énormes problèmes d'ordre épistémologiques au niveau de la constitution des savoirs (la documentation est-elle une science, une discipline, une technique ?

Science de la documentation et science de l'information ne sont pas sans rapports avec des problèmes de positionnement stratégique au niveau de la profession : une des grandes questions sur laquelle la profession s'interroge actuellement est celle relative à la constitution de programme ; faut-il ou non concevoir des programmes en documentation adaptés à chaque niveau scolaire (exemple faut-il constituer un programme en recherches documentaires spécifique pour la classe de sixième, celle de seconde, celle de terminale, en quelque sorte la constitution de programmes autonomes), ou au contraire faut-il intégrer dans une dimension interactive et sur la base de pédagogies différenciées la documentation comme support d'appui en prenant corps sur d'autres programmes comme cela commence à se faire dans la définition des programmes tels que ceux des filières STT où la dimension documentaire commence à être intégrée.

Cette dimension stratégique du positionnement identitaire de la profession se pose également en termes de valorisation de la profession : un des grands débats qui traverse actuellement la réflexion des instances professionnelles est la question portant sur l'instauration d'un concours d'agrégation, qui ferait suite au concours du CAPES afin de permettre aux professeurs documentalistes d'avoir la même carrière que leurs collègues des autres disciplines. Un tel projet suppose la définition académique d'un savoir qui est en cours de construction. Pour les sceptiques, cette mise en place d'une hypothétique agrégation risque de figer des pratiques et des savoirs dans une normalisation sclérosante, alors que pour les tenants de l'agrégation, cette position aurait, outre l'avantage de la légitimation que peut revêtir un tel aspect sur le plan institutionnel, l'avantage de structurer le corpus des connaissances, des pratiques et d'homogénéiser une profession pour laquelle les situations en terme de ressources et de pratiques apparaissent pour le moins hétérogènes.

A notre avis la revalorisation des fonctions et des statuts des professeurs-documentalistes passe par une revalorisation des savoir-faire dans le domaine de la professionnalisation et dans le domaine de la qualification, qui devrait donc à terme revaloriser les CDI au sein des structures éducatives des établissements scolaires du second degré. La fonction de documentaliste est donc une fonction en mutation qui, à terme, devrait voir se redéployer les missions des CDI.

Cette redéfinition des fonctions entraîne également dans son sillage une redéfinition des programmes en termes de formation (ce qui pose la problématique de l'adéquation entre les programmes et les fonctions réellement exercées), en termes de mission éducative spécifique *“les documentalistes veulent bien être des enseignants mais d'une façon toute différente de celle des professeurs de type traditionnel...”*⁷, ce qui pose le problème de la reconnaissance de leurs compétences et de leurs fonctions au sein de la structure éducative.

Ainsi est dénoncé dans l'article *“CDI et documentalistes vus par l'édition, notre fonction”* : *“la transformation insidieuse du centre d'information en permanence .../... le laxisme de l'administration, qui par ignorance ou mépris qu'elle manifeste envers la fonction de documentaliste ne voit que très souvent dans le CDI qu'un lieu d'accueil des élèves ou une salle de réunion” et dénonce “l'écart entre les textes officiels idylliques et la réalité sur le terrain.”*

Pourtant il est vrai que ce corps social revendique implicitement une valorisation spécifique de la fonction en se définissant comme :

- un partenaire participant à de nombreuses activités et un professionnel dans son domaine,
- un spécialiste de l'ingénierie de la formation, voire à notre avis un spécialiste des problèmes d'information et au-delà un spécialiste de la connaissance.

⁷- *“CDI et documentalistes vus par l'édition, notre fonction”*, collectif, *Inter-CDI* 116, Mars-Avril 1992, p. 7 à 10

Ainsi peut-on lire dans “le profil professionnel du documentaliste de CDI”⁸ les argumentations suivantes mettant en valeur une profession en cours de construction :

“Le CDI ne doit pas seulement servir à trouver où est l’ouvrage présentant un état figé du savoir. Le rôle du documentaliste est d’aider l’élève en complémentarité avec les enseignants de disciplines, à comprendre comment le savoir s’est construit. Il serait nécessaire d’avoir au CDI l’équivalent des cours de méthodologie qui existent déjà. Il importe d’être capable de déconstruire le savoir pour se l’approprier en le reconstruisant (p. 14), mettre en relation des îlots de savoir (p 15). Le documentaliste ne se substitue pas à l’enseignant de la discipline. Si le CDI est aussi une bibliothèque, une vraie, le documentaliste peut prolonger le cours par l’articulation de compléments de formation, enrichissant le “décodage du professeur” (p. 16). Par une formation complémentaire de la formation initiale disciplinaire (car sinon il n’y aura plus de points de repères), on abordera et on pourra voir les articulations entre les différentes disciplines. Ainsi on peut prolonger le cours en l’articulant sur d’autres savoirs si les documentalistes sont là. Le documentaliste n’est pas un professeur traditionnel, il se situe à un autre niveau.”

Ainsi le professeur documentaliste est-il un spécialiste du savoir, formé aux “heuristiques de l’information”⁹, de la connaissance ou comme le définissent Hubert Cahuzac et Hubert Fondin¹⁰, le “documentaliste = accoucheur de potentialité”. Il est en quelque sorte porteur d’un nouveau rapport au savoir, d’une nouvelle mission pédagogique qui serait de réunir ce qui est structurellement séparé. Ainsi le CDI est-il défini comme étant “au coeur du projet pédagogique”¹¹ et donc au coeur du projet éducatif, remplissant une espèce de fonction métadisciplinaire, dont l’objet serait en quelque sorte le savoir du "comment savoir".

Notre réflexion pourrait s’arrêter là, au constat de l’évolution symbolique d’une profession et de l’émergence d’une fonction somme toute déjà ancienne (ça fait trente ans que l’on dit que le CDI est au coeur de l’établissement, qu’il en est le centre, le poumon) et s’enfermer dans une vision uniquement centrée sur le CDI, sans en comprendre toutefois les profonds enjeux organisationnels et culturels, voire les logiques qui sous-tendent cette évolution.

Pourquoi voit-on apparaître au sein du système éducatif cette fonction, et l’on pourrait dire au sein des systèmes éducatifs modernes, puisque cette fonction documentation existe certes en France, mais aussi pratiquement dans l’ensemble des systèmes éducatifs des pays modernes : Canada, USA, Allemagne, Suède, Norvège ... C’est donc d’une logique beaucoup plus profonde qu’il s’agit et ce n’est pas simplement un épiphénomène du système éducatif français.

Le CDI est en quelque sorte une réponse institutionnelle à des logiques beaucoup plus profondes de l’évolution sociotechnique. Ce mouvement ne traverse pas seulement le système éducatif, mais il traverse l’ensemble de nos sociétés. Il nous fait changer de modèles, il nous transforme en tant qu’acteur habité par des savoirs, des représentations, des façons d’être et modifie notre relation avec le monde.

Le savoir lui-même est en profonde mutation et au moins depuis Thomas Kuhn, qui, dans son livre la structure des révolutions scientifiques, a montré que la science elle-même est en constante mutation, traversée par des paradigmes dominants, en crise, avant de laisser la place à d’autres plus performants, plus globalisants, mieux explicatifs, nous savons qu’il n’y a pas de savoir définitif,

⁸-Le profil professionnel du documentaliste de CDI, *document du séminaire FABDEN*, Paris 1990, p.10 à 16.

⁹Jean MICHEL : "Former aux heuristiques de l’information", *Documentaliste*, N° 4-5, juillet-octobre 1989, p. 174 à 178.

¹⁰Hubert CAHUZAC, Hubert FONDIN : *Le professeur documentaliste*, Paris, Nathan, 1991 (carrières : les métiers de l’éducation).

¹¹ titre du livre de Jacqueline BAYARD-PIERLOT, Marie José BIRGLIN : *Le CDI au coeur du projet pédagogique*, Paris, Hachette, 1991, (Pédagogies pour demain).

mais contextuel, historique, voire culturel, car l'on ne peut détacher le savoir de son arrière fond culturel. Le savoir n'est pas un acquis c'est un processus, ce n'est pas une fin mais un cheminement ou encore comme le dit Hubert Reeves, "*la science ce n'est pas ce qui trouve, mais ce qui cherche*".

Notre rapport au savoir est également basé sur la façon dont une société pense son savoir, organise son savoir, institutionnalise les mécanismes de transmission de son savoir. L'Education Nationale en ce sens est une immense machine sociale à diffuser le savoir, à l'organiser, à le programmer.

Or nous en sommes encore à une conception du savoir analytique, cartésien, rationaliste, ou chaque matière, depuis Auguste Comte est découpée, classifiée, autonome, séparée du reste des connaissances, et qui va dans le même sens d'ailleurs que l'organisation sociale du travail, basée justement sur la division du travail et qui a correspondu au modèle Taylorien et Fordien de la production du début du siècle, et qui a correspondu à l'industrialisation, la planification et la massification des moyens de production.

Ce modèle a bien sûr créé des rapports sociaux conformes à sa logique de division des tâches, de divorce entre exécution et réflexion, de recherche du *One best way*, érigé en modèle unique.

Par bien des côtés, le taylorisme subsiste dans notre société, et par bien des côtés, on peut dire qu'il subsiste dans les paradigmes dominants de l'Education Nationale. Il y a bien une logique puissante de la division du travail et on peut aller plus loin, de la division sociale de la connaissance, voire au risque de provoquer un peu, mais c'est la réflexion de certains auteurs contemporains de la division sociale de la non-connaissance, bref en quelque sorte de l'organisation de l'ignorance : combien d'organisations considèrent leurs agents comme de simples agents exécutifs, sans qu'ils aient à penser, à imaginer, à créer, à inventer.

Ce genre de mentalités existe, c'est le genre d'organisation où l'on peut entendre des remarques du style "vous n'êtes pas là pour penser"... Certes ce ne sont que des épiphénomènes, mais comme tout épiphénomène, ils sont hautement symboliques, et derrière les symboles il y a le sens, et notamment le sens donné par l'organisation aux rapports sociaux.

Heureusement, en tout cas sans émettre de jugement de valeur, c'est un fait, nos sociétés, nos conceptions, nos représentations évoluent, ainsi bien sûr que notre appareillage conceptuel, technique, voire idéologique agissant sur nos conceptions de l'organisation productive et sociale. Aussi ne peut-on faire l'économie de la réflexion sur l'évolution de la technosphère qui bouleverse notre rapport à la société et aux savoirs et ce n'est pas un hasard si internet et les NTIC provoquent aujourd'hui un tel regain d'intérêt chez nos concitoyens et dirigeants.

On peut prendre pour illustrer l'impact de la technologie sur l'organisation structurelle de nos sociétés, l'image de la voiture : la voiture est une technologie moderne, elle est apparue voilà une centaine d'années, et si l'on regarde les effets de cette technologie sur la structuration de nos modes de vie et de notre espace, on est surpris de voir comment cette technologie a bouleversé l'organisation même de nos villes, de notre environnement quotidien, de toute une construction sociale du sens et de la signification (construction de normes, de règles, de lois, de symboles : il y a une véritable sémantique sociale du code de la route) et bien sûr des comportements et des usages.

On peut faire le parallèle entre l'impact technologique qu'a eu la voiture et la révolution qui est en train de s'opérer actuellement au niveau des moyens d'information et de communication. Bien que celle-ci s'effectue de manière moins visible, elle n'en est pas moins révolutionnante¹². Or ces nouvelles

¹² Pour employer l'expression d'Edgar MORIN qui dit qu'on ne devrait pas employer le mot révolutionnaire, car rien n'est jamais vraiment une rupture totale, mais révolutionnant, dans le sens où il y a toujours une boucle récursive qui agit en retour sur les causes qui ont produit les effets.

technologies, que Pierre Levy appelle d'ores et déjà les technologies de l'intelligence, sont en train de considérablement modifier notre rapport au savoir, notre rapport à la pédagogie, nos façons de penser la didactique et d'envisager le monde.

Les connaissances humaines sont en train d'exploser. Les savoirs, les programmes éducatifs, comme nos produits commerciaux ont une durée de vie de plus en plus limitée. La 2^e cv des années 60 a eu une durée de vie de plus de trente ans. Aujourd'hui toute voiture est lancée sur le marché pour une durée de quatre cinq ans maximum avant que n'apparaisse un nouveau modèle. La masse d'informations et de connaissance est en train de connaître une gigantesque croissance exponentielle : qu'on pense qu'au Moyen âge, où tout le savoir de l'humanité était contenu dans une centaine de manuscrits hautement précieux, à L'Université de Paris, une des premières Universités¹³ dans le monde, pour s'apercevoir qu'il y a véritablement ce que l'on peut appeler une explosion de l'information, et au delà de l'information une explosion de la connaissance. Ce mouvement va s'amplifier et nous conduire dans de nouveaux champs du savoir et ce mouvement va être amplifié par les réseaux électroniques et les technologies de l'information. On parle beaucoup d'Internet, d'autoroutes de l'information mais derrière ces termes il y a l'émergence de nouveaux mondes possibles, de mondes virtuels où l'on va se déplacer dans des champs de la connaissance non plus finis, clos, linéaires, mais dans des mondes interreliés, interactifs, où à la notion de programme va s'opposer les notions de navigation, de stratégies, d'émergence, de pilotage, de projet, de coopération, de réseaux, de déplacement, de mouvance, mais aussi d'apprentissage, de choix de navigation, d'objectifs qui vont considérablement modifier non seulement nos représentations mais aussi nos comportements, nos manières de faire et de penser, nos manières d'être et de réagir.

C'est à ce titre que le CDI est intéressant à analyser, à étudier. Non pas pour ce qu'il est en tant que tel, mais parce qu'il cristallise à notre avis un certain nombre d'évolutions irréversibles qui sont en train de transformer notre rapport au monde, notre rapport au savoir, notre rapport à nous-mêmes.

Il y a derrière le CDI des logiques bien plus fortes et peut-être bien plus cachées, qui correspondent à des logiques qui sont d'ores et déjà en oeuvre. Ce qu'il est important de comprendre ce n'est pas le CDI en tant que tel, mais bien ce qu'il représente, ce qu'il symbolise en tant que processus de l'évolution d'un système.

Quelques observations issues du terrain montrent bien l'émergence de nouveaux rapports que cristallise cette fonction dans tout ce qu'elle a de relationnel, communicationnel, éducatif ; la connaissance s'inscrit dans un processus informationnel et nécessite forcément "une mise en relation".

Cette mise en relation a largement été confirmée par l'étude des représentations identitaires des professeurs documentalistes.

La principale fonction qui revient le plus dans la définition que donnent les documentalistes d'elles-mêmes est prioritairement une fonction de communication.

On sent donc bien que cette fonction cristallise bien de nouvelles façons d'être et de penser, se traduisant par des comportements nouveaux sous-tendus par la dynamique et les logiques de l'information et de la communication. Ces comportements éducatifs nouveaux symbolisent d'une certaine manière la façon dont nous pensons la relation et l'organisation sociale, la façon dont nous l'instituons, et la façon dont nous la mettons en pratique.

¹³d'après Jacques MINOT, *Histoire des universités françaises*, PUF, coll. Que-sais-je ?, 1991, P14 et 17. "L'université de Bologne aurait été la première en Europe et par conséquent plus ancienne que celle de Paris. Toutefois celle-ci offrait un modèle d'organisation différent, mais qui n'a pas prévalu sur celui de l'Université de Paris. Les statuts de cette dernière furent donnés dans une bulle de Grégoire IX, le 13 avril 1231."

Nous pouvons à ce propos citer Philippe Meirieu¹⁴ : *"Apprendre est une opération interactive, le savoir ne s'impose jamais seul, en vertu de ses qualités propres et de sa rigueur intrinsèque, le savoir a besoin de médiations, de mises en situation, d'outils appropriés. Entre savoir et pédagogie il n'y a pas d'alternative, mais une profonde solidarité"*.

Le CDI décidément nous pose de véritables problèmes épistémologiques et nous renvoie d'une certaine façon à des questions sur l'organisation et l'appareillage social de notre connaissance.

3.5. Les logiques de l'innovation

3.5.1. Pour une lecture sociologique du concept d'innovation

On cherchera dans ce chapitre à préciser, en s'appuyant à la fois sur une littérature générale portant sur le concept d'innovation (Flichy, 1995, Rogers et al, 1971 et 1981, Alter, 1996) et sur des questions soulevées par les processus de changement, à des échelles très diverses, observés dans les CDI et dans les établissements scolaires à propos des CDI, à mieux comprendre les rapports sociaux qui se jouent dans les processus d'innovation.

En tout premier lieu, il convient de mieux préciser ce qu'on entend par "innovation". Ces préalables sémantiques sont d'autant plus nécessaires que nous sommes, dans l'éducation nationale, dans un milieu qui présente la double caractéristique d'être considéré comme très lourd sur le plan institutionnel, paradigme de la "société bloquée" (Crozier, 1970) et d'être traversé par une multitude de velléités et de volontés de changement (voir notamment un ouvrage auquel nous nous référerons souvent dans cette note, celui que Françoise Cros a consacré à "l'innovation à l'école", en esquissant dès son sous-titre, "forces et illusions", une problématique dont nous nous inspirerons pour partie (Cros, 1993, voir également pour un travail théorique plus récent Cros, 1997)).

Dans le champ sémantique (Guiraud, 1986) d'"innovation", on trouve beaucoup de formules qui nous aideront à préciser non seulement les lignes de nos interrogations, mais aussi à pénétrer un peu plus le caractère polémique de l'usage des termes dans un domaine qui est celui de batailles nombreuses, minuscules ou gigantesques : changement, nouveauté, transformation, chamboulement, invention, découverte, réorganisation, amélioration et des phrases, des périphrases "quoi de neuf ?", "qu'est ce que vous nous avez encore inventé ?", "celle là, 1.000 idées à la minute !". Françoise Cros (1997) situe dans une perspective historique le caractère plus ou moins valorisé de l'innovation, très suspectée voire combattue il y a quelques siècles dans un monde intellectuel dominé par la religion, prescrite à l'excès aujourd'hui.

Nous mettrons dès ces premiers propos un ordre provisoire dans tous ces termes qui nous guidera pour la suite mais que nous souhaitons pouvoir transformer dans le fil de nos enquêtes, au fur et à mesure que nous aurons recueilli les propos des acteurs de ce champ social sur l'innovation, car les topographies sémantiques sont mouvantes et complexes et l'une de nos envies est bien de les saisir dans ce qu'elles ont de spécifique et de polémique (voir Bourdieu, 1982).

3.5.1.1. Imagination, invention et innovation

Pour innover il faut que quelqu'un ait eu de l'imagination, c'est-à-dire qu'il ait pu dévier d'un discours convenu pour préférer et reconnaître une différence, que des objets cognitifs ou matériels nouveaux en aient été issus, c'est l'invention, et que ces objets aient été incorporés dans des pratiques communes, c'est l'innovation.

¹⁴Philippe MEIRIEU : *l'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, ESF éditeur, coll. pédagogies, Château-Gonthier, 1991.

On passe ainsi, de la puissance à son actualisation, d'un talent que constitue l'imagination à un objet nouveau, c'est le moment de l'invention puis à un ensemble de pratiques réglées autour des objets nouveaux, l'innovation. L'imagination procède de la capacité singulière d'un esprit à surmonter les routines des arrangements d'objets matériels ou des enchaînements d'idées, pour construire autrement. L'invention est la concrétisation du pouvoir de l'imagination dans un objet. L'innovation, l'intégration de l'invention dans des processus récurrents.

Ainsi que nous le propose le "petit Larousse illustré", l'imagination est d'abord la "faculté de se représenter par l'esprit des objets, d'évoquer des images : avoir l'imagination vive" - en ce sens elle est puissance de représentation du monde, d'interprétation, de discours pour la perception et la mémorisation, regard éloigné sur les choses ; en un deuxième sens, l'imagination (ibidem) est la "faculté d'inventer, de créer, de concevoir : artiste qui a beaucoup d'imagination"; une troisième acception (ibidem) met l'accent sur le caractère évanescent, imaginaire, éloigné de la réalité des produits de l'imagination : "opinion sans fondement, idée absurde : c'est une pure imagination" ; un dernier sens, spécialisé dans le domaine du droit, définit l'imagination comme la "découverte de choses cachées".

Le dictionnaire rapporte l'invention à l'"action d'inventer, de créer quelque chose de nouveau", sens premier, le plus courant, qui suppose un processus dans lequel est engagé un sujet et qui produit un objet; un deuxième sens renvoie à la potentialité manifestée par l'action, comme dans le cas de l'imagination, il renvoie au seul sujet, c'est la "faculté d'inventer, don d'imagination, : être à court d'invention". Un troisième sens, au contraire, renvoie à l'objet : "chose inventée, imaginée : les grandes inventions humaines". Un quatrième sens porte le soupçon à la fois sur le sujet et sur l'objet : "mensonge inventé pour tromper : ce sont de pures inventions."

Plus généralement, on retiendra de ces définitions la relation entre le sujet qui produit l'invention et l'objet inventé. A la différence d'un mot comme "nouveau", qui désigne clairement l'objet sans référence au processus qui l'a engendré, le mot "invention" s'intéresse aux conditions de l'émergence du nouveau.

Le petit Larousse définit encore l'innovation comme l'"introduction de quelque nouveauté dans le gouvernement, les moeurs, une science, l'organisation d'une entreprise, etc" avant de suggérer des synonymes plus généraux, "changement", "création". Nous sommes ici encore clairement dans un processus initié par un sujet et qui suppose à la fois un objet nouveau ("quelque nouveauté") et un milieu qui peut lui aussi être très diversifié. On se trouve là dans un processus à trois éléments qui par certains côtés, comme nous le verrons, obéit aux règles que décrit Théodore Caplow dans son ouvrage sur les jeux à trois, "Deux contre un, les coalitions dans les triades" (1984).

Pour finir notre consultation du dictionnaire, observons que la définition de "nouveau" met en avant "ce qui est original, inattendu", c'est à dire un caractère de l'objet pris selon le point de vue du tiers, non pas selon le point de vue de l'innovateur et qui fait référence à sa rareté plutôt qu'à son inscription dans une continuité historique.

Des trois définitions que nous interrogeons, l'une est plutôt saisie du côté de la puissance, de la capacité humaine, c'est l'imagination (un élément, le sujet), la seconde du côté de l'objet créé, c'est l'invention (deux éléments, l'inventeur et son objet, l'invention), la troisième du côté du processus social développé autour de l'objet, l'innovation (trois éléments, l'inventeur, doué d'imagination, la nouveauté, objet de l'invention, et le milieu dans lequel l'innovation est faite).

Une invention est réalisée, dans un domaine technique, ou, souvent aux confins de plusieurs domaines techniques, par un individu ou par une équipe, qui parviennent à poser d'une manière nouvelle un problème technique. Mais, le médiéviste Marc Bloch, s'appuyant sur des exemples variés comme celui de la moissonneuse, découverte, mise en pratique pendant quelques temps puis

abandonnée et retrouvée quelques siècles plus tard, énonce ainsi la distinction entre invention et innovation :

“L’invention n’est pas tout. Encore faut il que la collectivité l’accepte et la propage. Ici plus que jamais, la technique cesse d’être la seule maîtresse de son propre destin.” (Bloch Marc “Technique et évolution sociale” p.837 (“Les inventions p.829) in *Mélanges historiques* Paris, Sevpen, 1963, t2 p.837 - cité par Flichy op cit p.47)

Tout l’intérêt du travail du sociologue ou de l’historien est de comprendre comment des inventions sont comprises, reprises, transformées, exportées dans des champs sociaux différents, comment elles permettent des innovations, qu’on pourrait définir ainsi comme l’incorporation d’une invention technique dans les pratiques ordinaires d’un groupe social.

Des groupes sociaux de toutes tailles sont plus ou moins capables, à travers leur organisation, leur hiérarchie, les savoirs dont il sont porteurs, la légitimité qu’ils incorporent face à d’autres groupes sociaux, d’intégrer des nouveautés et de les traduire en transformations durables de leurs pratiques de référence.

Marc Bloch rappelle la nécessaire prudence de l’historien, dans la diversité des situations, bien malin qui pourrait prédire la généralisation d’une invention : “il n’existe point de train d’ondes privilégié, point d’ordres de faits toujours et partout déterminants, opposés à de perpétuels épiphénomènes ; au contraire, toute société comme tout esprit, est issue de constantes interactions. Le vrai réalisme en histoire, c’est de savoir que la réalité humaine est multiple.” (Marc Bloch op. cit. p. 838 - cité par Flichy op cit p.47)

L’analyse des processus d’innovation ne peut véritablement être faite complètement qu’ex post, et l’historien devra s’attacher à des mises en relations multiples d’acteurs ou de groupes d’acteurs placés, souvent à leur insu, dans des entrelacs de relations complexes. Patrice Flichy mentionne ainsi les travaux d’Elizabeth L. Eisenstein sur “La révolution de l’imprimé à l’aube de l’Europe moderne” (Paris, La Découverte, 1991 - cité par Flichy op cit p.47). Cette historienne, analysant une révolution technique dont l’importance générale dans les changements de notre civilisation a été finement analysée par de auteurs comme Jack Goody (1979), Daniel Boorstin (1988) ou plus récemment en France Pierre Lévy invite à “cheminer...pas à pas, en considérant les activités des imprimeurs, des traducteurs et des distributeurs qui opèrent en agents de changement”.

Beaucoup d’historiens des sciences et des techniques présentent l’innovation comme le triomphe de l’invention adéquate qui s’imposerait, par la seule force de son opportunité, quitte à ce que le cheminement en pût être freiné par quelque pesanteur sociale. Patrice Flichy montre bien non pas le caractère tout à fait contingent ou aléatoire de l’innovation, mais la complexité des réseaux qui lui donnent forme au péril de l’historien qui cherche à en reconstruire le mouvement. Christopher Freeman a repris un nombre important de nouveautés proposées dans l’industrie pour mieux rendre compte des raisons des échecs comme des réussites des innovations. “Ce qui rend l’innovation fascinante, écrit cet auteur, c’est que le marché et la technique évoluent constamment. Par conséquent apparaît sans cesse, comme dans un kaléidoscope, une succession de nouvelles combinaisons possibles” (p.30 Freeman Christopher “A quoi tiennent la réussite ou l’échec des innovations dans l’industrie ?” *Culture Technique* 18 1988 - cité par Flichy op cit. p.45).

3.5.1.2. Les raisons sociologiques de la réussite ou non de l’innovation

Les spécialistes de la micro-économie mettent en avant les “coûts de transaction”, tous les coûts, qui le plus souvent ne sont pas directement perçus et qui sont relatifs à la forme des réseaux sociaux comme à la nature des processus de communication et d’influence selon lesquels les agents sont en relation. Toutes ces questions, souvent analysées en termes de dysfonctionnements ou d’effets

pervers (définis par Pierre Boudon comme “effets non voulus de l’action”) peuvent être retournées et saisies en positif comme des points sur lesquels agir.

la forme des réseaux

Everret Hughes, l’un des sociologues américains qui ont été à l’origine des développements contemporains de la sociologie des réseaux sociaux souligne la nécessité de prendre en considération la forme des réseaux dans la compréhension des influences et des imitations : “la société est synonyme d’interactions, mais interactions avec certaines personnes plutôt qu’avec d’autres” (cité par Flichy - *ibidem* p. 117)

Alain Degenne et Michel Forsé (1994) montrent, dans un ouvrage qui donne une présentation générale de ce qu’on peut attendre de l’approche de la sociologie en termes de réseaux sociaux, comment, et tout particulièrement dans les sociétés urbaines contemporaines, s’entrecroisent les groupes, les rites, les signes d’appartenance, de telle manière que les chemins de l’influence deviennent très difficiles à retracer pour qui voudrait en rendre compte. Quel que soit le champ dans lequel on cherche soit en aval à favoriser soit en amont à mieux comprendre des processus d’innovation, il est essentiel d’avoir repéré les intrications entre les groupes d’acteurs concernés. En ce qui concerne notre objet, les CDI des lycées et des collèges, il est traversé des actions nombreuses de groupes d’acteurs très divers. Certains sont très immédiatement repérés par l’enquêteur, au premier rang desquels les professeurs-documentalistes, mais, l’importance des enjeux actuels ou potentiels de l’accès permanent à des savoirs qui se renouvellent très rapidement fait que l’ensemble des professeurs de disciplines, mais aussi l’ensemble des professions de la “vie scolaire” ou de l’administration des établissements est impliqué dans les innovations que nous cherchons à comprendre.

les processus de communication (influence) dans les réseaux

Nous l’avons dit, les formes des réseaux sociaux permettent de rendre compte de la probabilité pour tel ou tel acteur, en fonction de la place qu’il occupe dans le système de rentrer en contact avec tel ou tel autre. Il reste à s’interroger sur la nature des liens duels entre tel et tel acteur, sur les processus de communication qui traversent nos réseaux d’acteurs.

Erving Goffman (1987 p.19 - cité par Flichy *op. cit.* p.128) distingue les “contraintes systémiques” et les “contraintes rituelles”. Les premières déterminent les “conditions et dispositifs” permettant de faciliter la transmission efficace de la parole”. Flichy, à la suite d’autres auteurs souligne l’importance dans ces processus non seulement des caractéristiques physiques et cognitives des personnes mais aussi “d’autres types de contraintes liées à l’objet technique”. Les “contraintes rituelles” rendent compte de “la façon dont chaque individu doit se conduire vis-à-vis de chacun des autres”

exemple / l’architecture du CDI permet ou non la coexistence du travail en groupe et du travail individuel (existence ou non d’une deuxième salle) l’expérience prouve que si on essaye de faire coexister les deux fonctions, aucune ne peut se dérouler de façon simplement satisfaisante sans même parler de confort - il faut donc trouver des astuces pour la succession des fonctions ou l’extension de l’espace ; il s’agit de rendre compte des contraintes systémiques. Pour l’analyse de ces jeux on s’inspirera notamment du concept grec mis en avant et analysé par Marcel Détiéne et Jean Pierre Vernant de “metis” (Détiéne 1978).

Quand on parle de “contraintes rituelles”, le maintien du rite convenable n’est pas entendu de la même manière par les différents groupes d’acteurs impliqués. La personne qui est formellement en charge du maintien du système rituel ne dispose pas forcément de l’autorité qui serait nécessaire pour qu’elle puisse imposer des aménagements qui seraient nécessaires à la prise en considération des contraintes systémiques. Celles ci peuvent être prises pour des contraintes rituelles qui devraient faire l’objet d’autres négociations menées selon des rites différents et sous la direction d’autres personnes.

3.5.1.3. L'innovation est un processus qui comporte un sujet

Quand on compare le concept d'innovation à ceux de changement, de transformation, d'évolution, de mouvement, de mutation, ceux là sont à la fois plus généraux, plus globaux et ils ne font pas référence à l'action d'un sujet, individuel ou collectif. "Innovation" renvoie à l'action consciente d'elle-même d'un sujet, individuel ou collectif. Il va de soi que la conscience d'un sujet individuel (Dennett) est d'une nature différente de celle d'un sujet collectif, mais quand on parle d'innovation à propos de tel ou tel changement, c'est pour insister sur un processus en ceci qu'il peut être attribué à un sujet. On peut mettre en doute la véracité de l'innovation en tant qu'innovation ("ce n'est pas vraiment nouveau !"), on peut en discuter la paternité ("c'est Edison qui est le père du cinéma !") mais on conserve l'idée de processus et l'idée d'origine.

On s'intéressera avec profit à l'analyse des forces d'innovation ou de conservation, toutes formant système : se penser comme innovateur ou comme conservateur est déjà un geste social qui a des effets sur la production ou la diffusion des innovations. Au centre de ces analyses, on placera le concept d'"imputation". Child cité par Barnes (1977) situe l'importance de ce concept : "savoir si et comment une pensée ou une croyance peut être imputée à des classes sociales ou à d'autres formations, comme conséquences de leurs intérêts particuliers, constitue le problème de l'imputation dans la sociologie de la connaissance." Child A 1941 the problem of imputation resolved 51 - 1 - pp. 96-109 (Barnes, 1977)

Il va de soi que nous avons là un concept pour l'analyse scientifique mais que, dans le travail d'interprétation des acteurs, l'imputation est à l'oeuvre (voir à ce sujet notamment William Doise).

On prendra en considération une caractéristique essentielle de l'innovation : une fois mise en place, elle s'inscrit dans le jeu complexe de la conservation et de l'innovation, de telle manière qu'une innovation institutionnelle ou technique, souvent elles tiennent des deux registres, même quand les conditions qui lui donnaient à l'origine l'essentiel de son sens ont disparu, a tendance à perdurer, au détriment de l'évolution des idées et des choses. Écoutons encore à ce sujet Marc Bloch (op. cit p. 163) : "Les institutions une fois créées prennent quelque chose de rigide et, tenant par toutes sortes de liens à l'ensemble du complexe social, poussent de trop fortes racines pour pouvoir être aisément arrachées lorsque leur première raison d'être a disparu."

3.5.1.4. La création des CDI est en elle-même une innovation

Plusieurs raisons poussent à l'émergence de nouvelles formes éducatives :

1. sentiment de la rapidité de la transformation des connaissances dans les différentes disciplines entraîne la nécessité d'une mise à jour des connaissances pour les enseignants comme pour les élèves,
2. démultiplication des sources disponibles pour l'accès aux connaissances (médias),
3. transformation du public des établissements,
4. changements dans les rapports aux savoirs,
5. changements dans la relation éducative. La création des CDI correspond à des changements plus généraux intervenus auparavant ou intervenant concomitamment dans les établissements et dans la transmission des savoirs,
6. changements dans les structures des établissements.

Le CDI peut-il devenir un outil capable de répondre aux aspirations personnelles (dans ce qu'elles ont de professionnel mais pas seulement) des enseignants ? Michel Crozier et son école ont bien mis en

lumière l'importance des motivations pour l'action qu'ont les acteurs et qui sont hétéronomes par rapport aux objectifs premiers de l'organisation à laquelle ils appartiennent.

Lise Demailly (1994, op. cit. p.318) analyse "la réorganisation managériale de l'éducation nationale" et la tient pour "liée à la crise de mobilisation professionnelle des enseignants". Elle s'attache essentiellement à la nouvelle définition juridico administrative de l'établissement dont elle montre les répercussions sur l'ensemble du système, de l'intérieur de l'établissement jusqu'aux relations qu'il entretient avec son environnement extérieur à l'éducation nationale comme avec la hiérarchie administrative. Nous utiliserons ce cadrage pour rendre compte des conditions de possibilité des processus d'innovation.

"La réforme de l'EPL (Etablissement Public Local d'Enseignement), nous dit Lise Demailly, induit tendanciellement une modification de la régulation du système :

1. l'ouverture d'un large espace d'autonomie aux établissements pose au pouvoir central de nouveaux problèmes de contrôle de leur fonctionnement et de prise d'information",
2. "le passage à une certaine répartition inégalitaire des ressources" est lié structurellement à l'"évaluation des dispositifs et des projets",
3. la "légitimation de la différenciation des enseignements et des établissements" implique logiquement de la part des groupes d'acteurs la "défense du renom de l'établissement",
4. "la réforme constitue un atout stratégique pour les chefs d'établissement : ils obtiennent un droit de regard sur les pratiques professionnelles des enseignants et une responsabilité explicite dans leur mobilisation,
5. "des réactions en chaîne se déclenchent dans les groupes professionnels "voisins" car le processus de professionnalisation des chefs d'établissement oblige les trois autres catégories d'agents d'encadrement à modifier leurs pratiques et à développer de nouvelles compétences, sous peine d'inefficacité et de perte de leur légitimité professionnelle." (p. 316).

3.5.1.5. Les caractéristiques du CDI et les innovations qui peuvent y être liées : lieux, horaires, interactions

Essentiellement, ou selon les conjonctures locales, la structure du CDI offre à qui la tient des opportunités d'innovations qui sont plus ou moins actualisées ici ou là. L'enquête dans les établissements permet de les décrire et de les classer. Chacun des objets matériels ou cognitifs qui est en jeu peut être analysé. Dans cette démarche on pourra s'appuyer essentiellement sur les travaux de Kurt Lewin (1948) et sur les auteurs qui, à l'instar d'Argyris (1970, 1972, 1995) ont utilisé les concepts de la psychologie sociale pour fonder une théorie de l'innovation institutionnelle. On utilisera également les travaux de Mary Douglas (1990, 1992). Cette anthropologue britannique dans une tradition qui doit notamment à la sociologie de la mémoire de Maurice Halbwachs, et dans une démarche proche de celle de Michel de Certeau, propose de trouver dans les lieux, les objets et les interactions quotidiennes des éléments de sens qui s'imposent aux sujets, souvent à leur insu. Dans son introduction au recueil de Lewin de 1948, Gordon Allport insiste sur l'importance de la perception qu'ont les acteurs des situations, et sur les liens qu'elle entretient avec les modalités de l'action : "the group to which an individual belongs is the ground for his perceptions, his feelings and his actions" (foreword - Gordon W Allport p. vii)

Lewin propose dans ses premiers travaux des "concepts topologiques", définissant des "espaces de vie" (life space), des "espaces de libre mouvement" (space of free movement). Il s'agit, dans ces acceptions, à la fois d'espaces matériels (une ou plusieurs salles au CDI, proximité de la salle des professeurs ou du secrétariat du chef d'établissement, du foyer des élèves, mais aussi éléments structurants de l'espace de travail, et jusqu'aux modalités des échanges d'information - par exemple

les changements induits dans les échanges d'information par l'informatisation etc. Une autre famille de concepts chez Lewin repose sur la "psychologie dynamique de l'individu", ses besoins, son "niveau d'aspirations" (aspiration level). Lewin définit un concept de "satiation", "systèmes de tension interne à la personne". Une troisième famille de concepts pertinents repose sur les forces intervenant dans le champ ("field forces"), comme les "barrières" ("obstacles à l'action individuelle dus aux contraintes du groupe"), comme les mouvements physiques entre les individus constituant le groupe. On trouve enfin chez Lewin différents concepts qui peuvent nous guider dans l'analyse des interactions possibles dans les CDI et dans leur environnement institutionnel : "atmosphère de groupe", "niveaux de réalité", "perspective temporelle", "décision de groupe", "sentiment du nous" ("we-feeling").

les lieux

Il arrive, dans le cas où un établissement est reconstruit ou rénové alors qu'un professeur documentaliste est en poste et a pu établir une autorité dans l'établissement, que ce dernier soit consulté sur les modalités du réaménagement. La question est alors posée des capacités de consultation, d'aide à l'innovation, d'expertise que peut mobiliser le professeur documentaliste à la fois pour être à même de formuler des suggestions et pour leur conférer une autorité : unicité ou multiplicité des espaces, leur modularité, leur possible plasticité, leur capacité à absorber des activités différentes tout en en rendant la gestion humaine possible par une équipe en général restreinte.

On a cherché, à travers les observations recueillies directement mais aussi à travers les propos des acteurs à inventorier les signes qui balisent, à l'intérieur du CDI comme dans l'ensemble de l'établissement les différentes fonctions du CDI (par exemple, fléchage du CDI dans l'établissement, panneaux d'affichages, classements des ouvrages et des documents, emplacements de la banque de prêt, de l'espace informatique etc). Selon la distribution des espaces dans l'établissement, les acteurs du CDI peuvent entretenir des extensions symboliques dans d'autres lieux, des flux d'informations. La salle des professeurs, par exemple, surtout si elle est éloignée du CDI peut comporter des panneaux d'affichage informant d'initiatives d'animations prises par le CDI ou de l'achat de nouveautés. Un dialogue permanent avec les professeurs de disciplines peut se faire par exemple par des courriers réguliers distribués dans les boîtes aux lettres. Le foyer des élèves peut également être le lieu d'une communication régulière entre le CDI et les élèves. Cela peut se faire notamment autour des activités des clubs ou des ateliers à la promotion desquelles le CDI peut concourir. L'existence, dans certains établissements de correspondants élèves du CDI peut faciliter ce type de relations.

Autres éléments de structuration de l'activité et innovation

Les horaires et les modalités d'ouverture du CDI varient beaucoup d'un établissement à l'autre et sont à la fois le reflet des conceptions que se font les acteurs des fonctions du CDI et le résultats de compromis entre des exigences quelquefois difficilement compatibles et entre les différents acteurs qui sont appelés à donner leur avis sur la question. Cette question des horaires est fréquemment évoquée dans les réunions professionnelles des documentalistes, car elle focalise beaucoup de questions difficiles :

- le type de relations entre le professeur-documentaliste et les élèves,
- les priorités données entre les différentes fonctions du centre de documentation,
- les effectifs du CDI.

Les instruments techniques ou pédagogiques (documents usuels, équipements et documents audiovisuels, instruments de reprographie etc) sont des objets dont l'usage est l'occasion de coopérations, d'innovations, de conflits (outre Lewin op. cit, on renverra ici à Lewis Coser (1956), qui traite le conflit comme un processus dynamique et dont les analyses nous aident à percevoir plus

finement ici en quoi les conflits autour des objets et des règles de leurs usages sont des éléments structurants dans les interactions entre acteurs. On observera notamment la question du choix des objets, des modalités de la commande, et dans le cas d'objets directement produits ou transformés dans l'établissement (exposition, serveur Web etc), les conditions de leur mise au point avec les enseignants de discipline et avec l'équipe éducative de l'établissement.

Les événements structurants de l'activité de l'établissement

De nouvelles modalités d'inscription des établissements dans leur environnement local, consécutives aux lois de décentralisation des années 1980, mais correspondant à des évolutions plus profondes (Demailly, 1994) conduisent à une certaine diversité dans les calendriers de mobilisation de tout ou partie des personnels des établissements. Le CDI est plus ou moins sollicité dans les actions collectives menées. Certaines de ces actions obéissent à un calendrier national, qu'il soit dû à des initiatives internes à l'éducation nationale (semaine de la presse à l'école du Clemi par exemple) ou à des initiatives prises par d'autres ministères ou organisations (semaines de la lecture en octobre, fête de la musique, sciences en fête, semaine de l'environnement, semaine du racisme etc), d'autres sont liées à des initiatives locales ou propres à l'établissement (semaines banalisées, relations avec l'environnement municipal, de quartier, jumelages, voyages linguistiques etc...)

De nombreux établissements cherchent à développer leurs relations avec le monde de l'entreprise (stages des élèves de 3ème ou des lycéens en entreprise, relations avec les entreprises dans l'enseignement professionnel etc.), mais l'hétérogénéité culturelle entre le monde de l'éducation et le monde de l'entreprise reste en général forte. Le CDI peut à certaines conditions constituer un espace de transition et d'innovation.

3.5.2. Définitions de l'innovation par les documentalistes de l'Académie de Lyon

Cette partie correspond à l'analyse de la question Comment définiriez-vous l'innovation dans un CDI ? (Enquête sur l'innovation, ERSICO, URA 932, CRDP, 1996). Il nous a semblé essentiel de comprendre et d'analyser le champ des représentations possibles des professeurs documentalistes de façon à mieux appréhender les logiques qui sous-tendent l'idée que ceux-ci se font de l'innovation. Elles confirment partiellement les autres logiques mises en lumière en ce qui concerne les différents types d'innovation.

97 documentalistes sur 106 se sont exprimés, relativement à cette question.

Quatre grands thèmes structurent les réponses :

L'innovation liée aux nouvelles technologies, les nouvelles pratiques pédagogiques et la modification du rapport au savoir, l'interdisciplinarité et le travail en équipe, les freins à l'innovation du fait des conditions d'exercice de la fonction.

3.5.2.1. L'innovation liée aux nouvelles technologies)

(37 sur 97 réponses - soit 38 %)

Pour 38 % des répondants l'introduction des nouvelles technologies de l'information constitue un facteur innovant. Sûrement parce que les nouvelles technologies constituent l'aspect visible de la modernité et qu'elles portent en elles le ferment de l'innovation. Elles sont particulièrement visibles dans un rapport ancien / nouveau, puisqu'une innovation est forcément la traduction de formes nouvelles (in-nova) et cristallisent ainsi le rapport à l'innovation. L'innovation passe alors par l'appropriation de ces nouveaux outils, leur maîtrise et les nouveaux usages qu'ils entraînent. Enfin l'accès aux nouvelles technologies peut également être un vecteur d'innovation socio-démocratique dans la mesure où le CDI propose des outils à des élèves qui n'y auraient pas tous accès.

◆ Quelques réponses :

n° 2 : intégrer les outils de recherche et d'information et faire en sorte (c'est le plus difficile) que les enseignants et les élèves puissent les maîtriser (pour les enseignants je désespère un peu !)	n° 11 : arrivée des nouvelles technologies
n° 12 : l'innovation = introduction de moyens nouveaux (audiovisuels informatiques, télématiques) en vue de changer le rapport au savoir chez les élèves, de changer la pédagogie des profs pour davantage intéresser les élèves à s'approprier des connaissances de manière active, dynamique et critique	n° 22 : pour l'instant, ce que j'en vois est surtout lié à l'informatisation
n° 25 : Apport à un maximum d'élèves de l'apprentissage des technologies nouvelles : mise à disposition d'outils et de documents dont tous ne disposent pas dans leur famille	n° 28 : implication des élèves dans une démarche d'ouverture aux technologies nouvelles
n° 33 : c'est introduire du matériel (multimédia) qui ne faisait pas jusqu'alors partie du quotidien de l'établissement	n° 39 : ouverture à des outils nouveaux...
n° 44 : familiarisation des élèves avec l'outil informatique (recherche documentaire informatisée, utilisation des cd-rom)	n° 47 : introduire les technologies nouvelles (logiciel documentaire, cd-rom, etc)
n° 49 : Pour nous, c'est l'utilisation de l'outil informatique qui est l'innovation de l'année 96	n° 71 : tâcher d'utiliser au maximum les nouvelles technologies documentaires et les moyens multimédia
n° 72 : elle passe par l'implantation au CDI des techniques modernes de l'information	n° 74 : actuellement, l'innovation passe par l'introduction des nouvelles technologies de l'information
n° 90 : l'innovation se définit en regard de pratiques nouvelles grâce à l'utilisation de nouvelles technologies	

3.5.2.2. *les nouvelles pratiques pédagogiques et l'ouverture culturelle*

(65 réponses sur 97 - soit 67 %)

Si les nouvelles technologies sont évoquées dans 38 % des réponses, ce sont les nouvelles pratiques et comportements pédagogiques qui semblent être particulièrement mis en avant par les répondants. Tout d'abord parce que l'innovation introduite par le CDI se traduit par une rupture du modèle professeur-classe-élève susceptible de modifier des comportements et de redéfinir des situations d'apprentissage. Dans cette optique il est énormément fait appel au développement de l'autonomie de l'élève, à la mise en oeuvre de situation de recherche (heuristique), à la prise en compte des besoins, au développement de méthodes de travail différentes, voire à "oser être propositionnel, ...déranger..". L'innovation se traduit également dans le discours par une plus grande ouverture au monde et aux savoirs. Enfin dans certaines réponses, le CDI est le lieu par excellence dans l'établissement par où passe l'innovation pédagogique.

◆ Quelques réponses :

n° 3 : le CDI doit être dans l'établissement le lieu, ou un des lieux principaux de changement pédagogique	n° 8 : faculté de maîtriser l'utilisation de nouvelles méthodes, techniques, démarches et réflexions permettant de donner accès à un patrimoine culturel le plus étendu possible au plus grand nombre d'élèves et d'adultes
n° 10 : l'apprentissage se fait dans une relation triangulaire : enseignant/apprenant/document... ce qui devrait être une pratique quotidienne et non une "innovation"	n° 11 : arrivée des nouvelles technologies et mise en place des pratiques pédagogiques d'accompagnement en vue de changer les rapports aux savoirs
n° 13 : être à l'écoute du monde (CDI = fenêtre ouverte sur l'extérieur) - développer l'ouverture culturelle (CDI = lieu de vie) - permettre aux élèves d'exprimer leur créativité (au travers d'un journal, d'un club...)	n° 16 : travailler autrement (travail autonome, de groupe, sur documents...)
n° 30 : découvrir d'autres faces du monde scolaire	n° 33 : Innover dans un CDI, c'est proposer des services, des actions, des demandes,
n° 35 : tenter d'échapper à ce qu'a de répétitif le rythme scolaire : en réfléchissant, infléchissant, modifiant les actions	n° 37 : Des situations d'apprentissage, de travail personnel, où l'élève apprend et travaille en dehors du cours proprement dit, avec ou sans le prof, mais dans une situation de RECHERCHE
n° 39 : rendre possible ce que le cadre rigide de la classe permet mal : ouverture à des outils nouveaux, des méthodes de travail différentes, des horizons culturels élargis	n° 40 : une nécessité dans la formation des élèves : innover et travailler en recherchant l'adaptation à l'époque et aux besoins
n° 47 : faire connaître les méthodologies actuelles (questionnement, remue-méninges, prise de notes, entretien d'explicitation, etc) ; lancer des actions nouvelles	n° 48 : Grâce à sa spécificité dans l'établissement, à la souplesse qu'il offre, aux méthodes de travail différentes qu'il peut développer, le CDI peut effectivement contribuer à l'innovation
n° 58 : nouvelles et différentes méthodes d'apprentissage du savoir et du savoir-faire	n° 61 : mise en place d'un cadre pour le travail scolaire différent de celui des cours
n° 62 : pas forcément du spectaculaire mais des actions qui correspondent à un besoin et qui apportent amélioration et stimulation de la curiosité et de l'intérêt	n° 66 : innovation pédagogique d'abord : travailler autrement qu'en classe, dans un lieu différent de la classe ... et qui possède des documents nombreux

n° 68 : c'est permettre aux élèves d'utiliser les ressources variées du CDI avec une relative autonomie	n° 73 : toute action effectuée dans le cadre d'un travail d'équipe et qui correspond à un besoin pour des élèves ; toute action impliquant une participation, une réflexion et une décision venant d'élèves ; un travail en partenariat avec des interlocuteurs externes (bibliothèques, lieux culturels, librairies, etc)
n° 75 : oser - être propositionnel - anticiper la demande - inventer - motiver - changer les habitudes ou "déranger" - créer des nouveaux besoins	n° 76 : changer les habitudes - créer de nouveaux besoins en anticipant les demandes - niveaux pédagogique et technologique
n° 81 : - aide individuelle (ou groupale) au travail de l'élève - pédagogie des apprentissages individualisés (ou groupaux)	n° 83 : préparer les élèves à leur future vie d'adulte, dans le monde du travail et face à l'abondance de l'information
n° 85 : mise en place de toute activité, de toute technologie favorisant chez l'élève l'accès à la culture et à l'autonomie, et favorisant son épanouissement	n° 88 : la recherche documentaire doit permettre à l'élève de construire ses savoirs ; le documentaire n'est pas face à l'élève mais à ses côtés ; le CDI peut proposer une nouvelle géographie et une nouvelle construction des savoirs
n° 94 : l'innovation utilise des méthodes pédagogiques ou des moyens inhabituels à l'école, pour aboutir à un objectif de type scolaire ou éducatif précis ; l'innovation peut être aussi une approche des élèves différente, une écoute critique et bienveillante qui leur permette de se révéler et de s'épanouir	n° 98 : l'utilisation du CDI est en soi innovante, dans la mesure où elle implique une modification de la méthode d'enseignement. Le CDI joue un rôle innovant dans la mesure où les situations pédagogiques permettront de modifier le rapport aux savoirs et rendront l'élève acteur de la construction des savoirs ; le CDI favorise l'interdisciplinarité ; grâce au CDI l'élève est face à d'autres médiateurs que l'enseignant
n° 101 : nouvelles pratiques pédagogiques dont l'objectif vise à une meilleure réussite scolaire des élèves	n° 102 : sortir de la routine ! mais surtout résoudre les difficultés des élèves
n° 105 : un travail pédagogique incluant les nouvelles technologies, pas innovantes en elles-mêmes mais innovantes par l'usage qu'on peut en faire	n° 106 : innover c'est prendre en compte des besoins existants et exprimés : ouverture culturelle, diversification de la lecture, orientation

3.5.2.3. *l'interdisciplinarité et le travail en équipe*)

(31 réponses / 97 - soit 32 %)

Troisième facteur concernant l'innovation dans les CDI, travail en équipe et interdisciplinarité sont cités 31 fois. L'innovation passe également par la participation et l'impulsion des pratiques collectives, au sein de l'équipe pédagogique et/ou dans le cadre du projet d'établissement. Le CDI est dès lors un carrefour de l'innovation pédagogique car il constitue par essence un espace de

l'interdisciplinarité. L'innovation n'est donc pas seulement liée aux nouvelles technologies, à de nouveaux rapports pédagogiques avec les élèves, elle est également liée à un travail d'animation et de coordination avec les enseignants au sein de l'équipe pédagogique. Dès lors l'innovation provient du fait qu'elle s'inscrit dans une dynamique d'établissement, et que cette coopération favorise la vie même de l'établissement pour reprendre l'expression d'un de nos répondants. L'innovation passe alors par des formes d'action concertées en vue d'élaborer des projets et des objectifs communs. D'une certaine façon on pourrait dire que le CDI favorise la mise en place d'un espace public au sein de l'établissement, et plus spécifiquement d'un espace pédagogique partagé (ou en tout cas qui tend à le devenir). C'est bien la création de ce nouvel espace relationnel, transdisciplinaire, pédagogique et porteur de créativité au sein de la communauté éducative qui transparaît nettement comme facteur d'innovation.

◆ Quelques réponses :

n° 7 : l'innovation au CDI est DIRECTEMENT liée à l'innovation dans l'établissement et aux axes du projet d'Etablissement	n° 15 : une collaboration réelle et efficace avec l'équipe éducative
n° 19 : être en phase avec la nouvelle pédagogie des disciplines et assurer un "pont" entre le cours du prof et le travail personnel de l'élève	n° 20 : mettre en projet et réaliser ce qui n'est pas mis en place jusqu'alors, dans tous les domaines et dans la perspective d'un "idéal" de fonctionnement à atteindre
n° 23 : dans un rapport d'équipe pédagogique où les documentalistes interviennent à plusieurs niveaux : propositions, participation au déroulement de l'action, et à sa réalisation, le CDI étant l'espace privilégié de ce type de travail	n° 24 : dans un rapport d'équipe où le documentaliste intervient dans les projets au niveau des propositions, de la participation, de la réalisation Le CDI constituant "un bouillon de culture" dans un espace privilégié
n° 26 : "LA VIE" Un CDI doit être résolument orienté vers l'avenir. L'avenir, c'est donc la perpétuelle recherche de l'innovation	n° 27 : le CDI est un instrument AU SERVICE de l'innovation, mais celle-ci n'est pas enfermée DANS le CDI ; elle transparaît dans une ambiance générale, dans un travail d'équipe pédagogique
n° 31 : l'innovation DANS le CDI m'apparaît être une notion très contractuelle, quand on modifie des habitudes par rapport à une situation antérieure, par rapport à un type de public. Plus intéressant est l'innovation AVEC le CDI, quand documentaliste et profs mettent en place des démarches qui permettent aux élèves de devenir acteurs dans la construction de leur savoir	n° 36 : enrichir, renouveler, moderniser le CDI ; rayonner dans l'établissement (actions pédagogiques, clubs, expositions)
n° 39 : coordination des acteurs et projets	n° 41 : travailler le plus possible en équipe avec les autres enseignants pour montrer combien toute acquisition de savoir peut se faire par des approches différentes

n° 45 : travailler avec les profs dans la durée afin que les élèves voient la continuité de leur travail : ce qu'ils font au CDI, il faudrait qu'ils le réinvestissent aussitôt en cours	n° 51 : travail en transversalité (prof/doc) permettant aux élèves de devenir progressivement autonomes dans la recherche et le traitement de l'information
n° 53 : trouver les actions qui permettent au corps enseignant et à l'administration de porter un regard différent sur le CDI	n° 54 : actions concertées avec des enseignants qui n'ont pas l'habitude de travailler avec le doc...
n° 55 : plus généralement, est innovant pour moi tout ce qui stimule ou conforte le travail en équipe, les changements positifs des méthodes de travail et/ou apprentissage	n° 56 : une ouverture à ce qui est nouveau, pour le diffuser aux enseignants et le concrétiser au sein de l'équipe pédagogique
n° 59 : par rapport aux collègues, l'innovation peut consister simplement à faire connaître le travail que peut faire un documentaliste	n° 67 : une réponse sur mesure à un problème constaté sur place ou à un problème dont l'on prend conscience à la suite d'une réflexion collective ou de lectures
n° 69 : fonction synergique du CDI dans les différentes actions éducatives	n° 73 : toute action effectuée dans le cadre d'un travail d'équipe et qui correspond à un besoin pour des élèves
n° 81 : travail d'équipe avec temps de préparation et responsabilité partagés, sans programme général	n° 87 : en finir avec l'image désuète du documentaliste-gestionnaire de son fonds documentaire ; le doc est au carrefour de toutes les actions définies par le projet d'établissement et il est un enseignant de la documentation
n° 89 : l'innovation dans un CDI c'est proposer des aménagements et des services qui plaisent tellement que les élèves, les enseignants et le personnel administratif apprécient et fréquentent ce lieu	n° 90 : constitution de groupes d'enseignants qui visent des objectifs communs et une réflexion sur les pratiques pédagogiques
n° 96 : les actions qui adaptent le CDI à la vie du lycée	n° 103 : travail avec d'autres documentalistes, travail interdisciplinaire avec forte implication du CDI
n° 104 : exploitation systématique des ressources documentaires par les enseignants mettant en oeuvre de nouvelles pratiques pédagogiques	

3.5.2.4. les freins à l'innovation du fait des conditions d'exercice de la fonction.

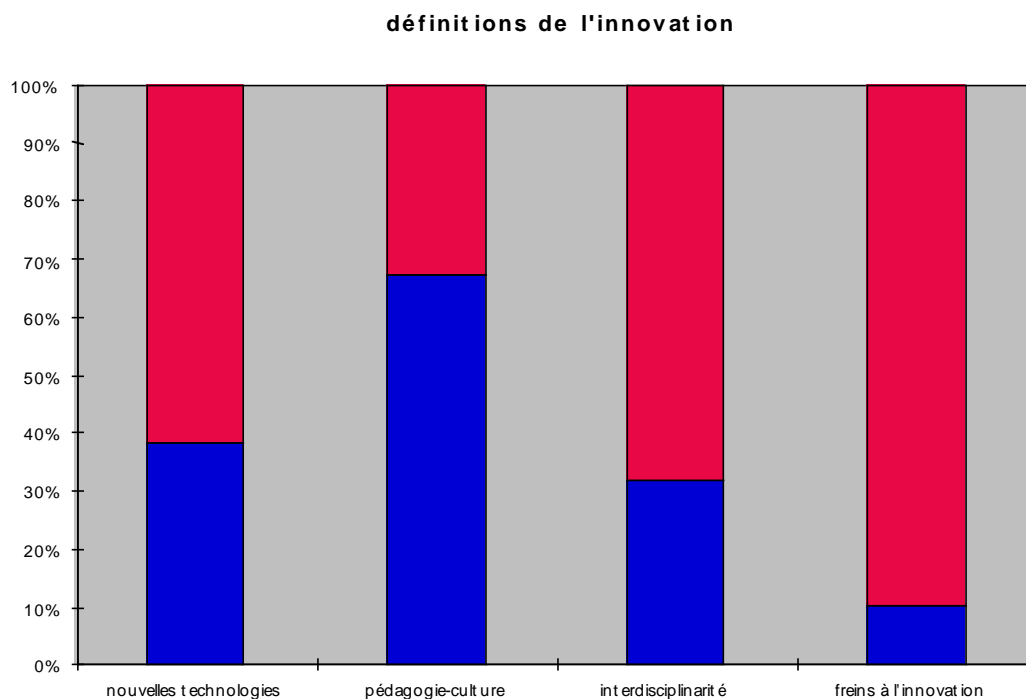
(11 réponses / 97 - soit 11 %)

Le dernier type de réponses fait apparaître des facteurs de mécontentement qui paralysent ou freinent l'innovation. Le thème de l'innovation ne doit pas cacher les facteurs ou les causes de dysfonctionnement ce qui peut expliquer la nature de ces réponses.

◆ Les réponses :

<p>n° 6 : il y aura réellement innovation quand le personnel qualifié sera plus nombreux donc l'accueil plus large et l'encadrement plus important.</p> <p>Et en outre lorsque le processus d'informatisation instauré cette année sera avancé.</p>	<p>n° 14 : Pour l'instant il est difficile de parler d'innovation au lycée dans la mesure où nous passons notre temps à faire de la saisie</p>
<p>n° 18 : l'innovation est très réduite dans notre CDI.</p>	<p>n° 21 : pas de CDI sans foyer > CDI déchargé des fonctions parasites (garderie, office de préau, de foyer, de salle d'attente, etc)</p> <p>- définir son RÔLE au Collège (actuellement c'est le fourre-tout)</p>
<p>n° 34 : avant d'innover, si nous commençons par affermir notre fonction ? !</p>	<p>n° 42 : difficile de s'impliquer au niveau pédagogique quand on doit gérer un CDI de 500 m2 pour 2000 élèves qui occupent la plupart du temps le CDI comme une salle d'étude : il serait temps de remettre de l'ordre dans le fonctionnement des CDI si on veut un jour pouvoir s'impliquer correctement et sérieusement au niveau pédagogique (partie intégrante du métier)</p> <p>il faut redéfinir le rôle et les fonctions du CDI pour qu'enfin le CDI devienne un outil pédagogique performant : dans l'état actuel des choses, c'est "mission impossible" : il faut gérer, parer au plus pressé, faire de l'accueil</p> <p>Une répartition rigoureuse des tâches avec l'aide d'aide-documentaliste pour que le doc puisse se libérer et se consacrer à l'accueil des classes et faire évoluer le CDI</p>
<p>n° 43 : la grande innovation au collège : un CDI ouvert à plein temps par une documentaliste ! mais ceci n'est que provisoire !</p>	<p>n° 54 : c'est tout ce qu'on rêverait de faire dans le temps qui reste une fois les tâches obligatoires effectuées et qu'on n'a pas le temps de faire</p>
<p>n° 57 : un matériel adapté et une utilisation concertée du CDI (plus de "CDI-permanence")</p>	<p>n° 70 : un projet ne peut se définir qu'à partir d'une situation clairement définie et non un poste différent chaque année</p>
<p>n° 103 : recours aux technologies nouvelles (mais formation ??)</p>	

◆ Récapitulatif quantitatif



3.6. Les freins et motivations - causes de satisfaction et d'insatisfaction

Analyse des questions ouvertes 103, 104, 110 et 111, Enquête sur l'innovation, ERSICO, CRDP de Lyon, URA 934 du CNRS, juin 1996

3.6.1. Les facteurs favorisants

➤ Q. 103 *Quels seraient les facteurs qui favoriseraient l'innovation en relation avec le CDI ?*

Cette question avait pour but de mesurer les logiques d'action qui poussent les documentalistes à davantage innover. Il s'agissait en quelque sorte d'identifier les principaux facteurs sur lesquels agir pour dynamiser la situation. Cinq grands facteurs ressortent de l'analyse des réponses. Il s'agit par ordre de réponse décroissant de l'amélioration des conditions de partenariat professeur / documentaliste, de l'amélioration des moyens matériels, de la création de postes, de l'aménagement des temps scolaires et de la politique d'établissement.

3.6.1.1. Le partenariat professeur - documentaliste

Le partenariat pédagogique est au centre des préoccupations de la majorité des répondants (soit 75 réponses sur 91 répondants, soit un taux de 82,4 %). Ce très fort taux fait ressortir une situation pour l'instant nettement insuffisante dans la quasi-totalité des établissements. En tout cas elle resitue le partenariat pédagogique au centre du projet éducatif non seulement au niveau de l'établissement mais également dans la perspective transdisciplinaire du rôle qu'est censé jouer le CDI dans la perspective de rendre autonome l'élève dans l'acquisition du savoir grâce à la mise en oeuvre de la recherche et du traitement des informations via les ressources documentaires. Or si le CDI joue à ce titre le rôle d'une immense boîte à outil dans lequel il suffirait de puiser, il n'est cependant pas entièrement autonome dans la finalité du projet pédagogique axée sur la construction des savoir de l'élève.

S'il existe bien sur des finalités relativement autonomes du CDI en tant que potentiel propre, apprentissage et développement de la lecture, initiation à la recherche documentaire, il n'en ressort pas moins qu'il faille à cette instance éducative à donner un sens pour la construction des savoirs. Il faut donc donner à cette fantastique boîte à outil que peut constituer le CDI en terme de ressources documentaire un projet épistémique, une finalité cognitive qui doit essentiellement s'appuyer sur des savoirs existants, sur des savoirs construits qui sont justement à transmettre aux apprenants.

Autrement dit le moyen ne prend tout son sens que s'il s'inscrit dans une finalité et dans un projet, car sans finalité le moyen ne s'inscrit pas dans une dynamique d'ensemble et reste lettre morte. Pour être opératoire l'outil doit se doter de fins sous réserve de ne fonctionner que pour lui-même. Autrement dit la recherche documentaire doit être un moyen au service de l'acquisition des connaissances (et l'on peut penser que l'on évolue dans ce sens avec des technologies de l'information dites de plus en plus intelligentes, car elles permettent de traiter et d'augmenter des masses d'informations de plus en plus énormes) et non pas être une fin en soi c'est-à-dire faire de la recherche documentaire pour faire de la recherche documentaire ou de la lecture pour faire de la lecture.

C'est donc au niveau du projet et notamment du projet éducatif que s'inscrit le CDI et en ce sens il est clair qu'il est au centre du réseau informatio-socio-cognitif au sein des disciplines et au sein de l'établissement. Mais qu'il se replie sur ses logiques propres et qu'il se referme sur la construction d'une méta-discipline et il perdra sa vocation de centre pour ne se centrer que sur un espace cognitif fermé sur sa propre discipline.

Ceci bien entendu ne veut pas dire qu'il faille occulter complètement la spécificité de ce que la recherche en sciences de la documentation, voire en sciences de l'information, voire en sciences cognitives peut apporter de nouveau en tant que construction de champ de savoir et de construction du savoir, il y a là un énorme chantier à mener dans les décennies à venir et il en va même de la compréhension et de la construction de nos sociétés, mais il ne faut pas que le CDI se replie sur sa propre logique et reste un espace qui se clorait au sein de l'établissement. Entre ces deux logiques, la logique de l'aide aux autres disciplines et la logique de la construction d'une autodiscipline, qui sont deux logiques contradictoires, voire exclusives, il faut trouver une troisième voie, celle de l'aide à la construction de savoirs finalisées, dynamiques et vivants. En effet, la transmission du savoir est toujours un acte médiaté, mais elle pense aussi à forger ses propres outils, ses propres finalités pédagogiques qui enrichissent de leur propre logique les logiques de transmission et de construction du savoir.

Autrement dit c'est de cette tension entre deux logiques contraires que se construit une dynamique qui donne tout son sens au CDI. C'est justement parce qu'il collabore sur des projets qui lui donnent un sens, une direction épistémologique que le CDI se construit lui-même en tant qu'outil doté de finalité. Sans ce sens, sans cette direction que donne le projet de transmission et d'acquisition de savoir, le CDI risque de n'être qu'une mémoire morte, un musée du savoir. D'où l'intérêt mais aussi la très grande difficulté qu'il y a pour les documentalistes à collaborer avec les enseignants d'autres disciplines, qui ont justement développés des logiques d'actions "autodisciplinaires".

En tout cas aucun cursus dans leur formation de jeunes maîtres à l'IUFM n'est prévue pour comprendre l'intérêt ou même la logique de ce que peut être un CDI, de ce que l'on peut y faire, de ce que l'on peut y construire, de ce que l'on peut y transmettre. En quelque sorte le CDI est passé sous silence épistémologique dans la formation du futur maître et les rapports avec les CDI sont laissés à un flou complètement empirique dans leur projets éducatifs. D'où un leitmotiv des documentalistes quant à la formation de leurs collègues. Cette situation est également aggravée par le manque de temps institutionnel quant aux heures de concertation. Là encore cette concertation se fait de manière plus ou moins aléatoire, au gré des récréations, des allées et venues des uns et des autres et la collaboration

relève plus de l'informel, de la sympathie et des bonnes volontés que du projet et de l'institution. Ce manque de lisibilité se ressent également au niveau des programmes disciplinaires.

Rares en effet sont les disciplines qui évoquent le CDI dans leurs perspectives de formation, bien qu'on assiste toutefois à quelques percées dans ce sens depuis peu. La collaboration professeur - documentaliste est donc nécessaire mais elle se heurte encore à des difficultés tenaces liées à la méconnaissance des disciplines de ce que peut offrir le CDI comme lieu de ressources et d'actions pédagogiques.

◆ Quelques réponses

n° 8 : une certaine concentration mais envisagée selon 2 axes : - demande disciplinaire > CDI conçu comme ressource - CDI > profs : incitation à un partage culturel (lecture de la presse, participations aux manifestations culturelles, lectures de livres et mise en commun d'opinions, critiques)	n° 9 : la formation, en IUFM
n° 10 : des réunions pédagogiques FREQUENTES avec le documentaliste	n° 15 : davantage de concertation au sein de l'équipe éducative
n° 31 : - la formation des profs de disciplines - les directives institutionnelles	n° 72 : des moyens, en particulier des heures de concertation

3.6.1.2. Les moyens

21 réponses sur 91, soit 23 %.

Les moyens matériels sont également évoqués. Il s'agit essentiellement du budget, d'un équipement informatique plus important, de fonds documentaires plus développés, voire de réaménagements de locaux. On retrouve dans cette question la logique gestionnaire de service.

◆ Quelques réponses

n° 11 : équipement adapté (plus de moyens financiers pour que le fonds s'actualise)	n° 13 : matériel : un CDI bien équipé sur tous les plans
n° 16 : fonds documentaire plus développé	n° 38 : suffisamment de matériel (ou liaison réseau avec la salle informatique)
n° 49 : avant tout un réaménagement complet du CDI (trop exigu, vieux, non fonctionnel)	n° 61 : investissement technologique, matériel et humain
n° 80 : des locaux bien conçus	n° 90 : des moyens matériels et financiers plus importants

3.6.1.3. Créations de poste

Soit d'aide documentaliste soit de documentaliste. (19 réponses sur 91 soit 20,87 %)

◆ Quelques réponses

n° 21 : ne plus laisser 1 seul doc par CDI, sinon il est trop occupé par le minimum (rangement, achats, gestion...)	n° 37 : davantage de documentalistes ou PLUTOT DAVANTAGE D'AIDES-DOCUMENTALISTES pour libérer la documentaliste des tâches très matérielles pour qu'elle puisse s'occuper davantage des élèves
n° 38 : plus de personnel, d'espace, de temps	n° 47 : créer 1 poste de secrétaire de documentation pour que la documentaliste soit plus disponible aux actions favorisant l'innovation
n° 55 : le plein temps du poste de documentaliste	n° 67 : avoir du temps pour rencontrer les profs au moment où ça les arrange > une CES pour me remplacer afin que je puisse aller discuter avec les profs ; l'innovation ne doit pas être vécue comme quelque chose de pesant mais comme quelque chose de motivant qui redonne du sens à notre métier
n° 73 : une aide apportée par un véritable aide-doc ayant reçu une formation suffisante - 2 postes de doc pour les Etablissements de plus de 500 élèves et 3 postes pour ceux de plus de 800 élèves	n° 74 : 2 docs + 1 secrétaire par établissement

3.6.1.4. Aménagement du temps scolaire

15 réponses sur 91, soit 16,48 %

Aménagement des temps de travail scolaire ou l'on demande une gestion plus souple des effectifs et des emplois du temps. Cette question nous renvoie de façon indirecte sur l'importance de la concertation au sein de l'équipe éducative et de la gestion de l'établissement.

◆ Quelques réponses

n° 12 : Des classes moins chargées en effectif, avec des heures en demi-groupe plus nombreuses et dans toutes les matières	n° 27 : ses créneaux horaires type "modules" à développer en collège - des classes dédoublées
n° 31 : les directives institutionnelles - les projets pluridisciplinaires centrés sur l'élève	n° 37 : des impératifs de programme moins lourds
n° 54 : l'organisation d'activités transversales - des activités différentes dans l'esprit des anciens "10 %"	n° 56 : une meilleure connaissance du rôle des documentalistes et des CDI ; l'existence de projets pédagogiques prenant en compte les difficultés de l'élève en matière de travail personnel.
n° 94 : pour le lycée : l'allègement des programmes et des emplois du temps moins lourds	n° 102 : classes moins chargées et emploi du temps plus souple

3.6.1.5. Importance du chef et du projet d'établissement

13 réponse sur 91 soit 14 %. L'accent est mis sur le rôle d'appui et de soutien du chef d'établissement et sur le caractère dynamisant du projet d'établissement.

◆ Quelques réponses

n° 20 : volonté du Chef d'Etablissement, soutien permanent	n° 21 : Démocratie réelle : informations, réunions régulières avec les dirigeants
n° 62 : la volonté du chef d'Etablissement de faire du CDI un lieu d'apprentissage et de travail interdisciplinaire	n° 66 : la possibilité de ce concerter vraiment > d'avoir du temps pour mettre en place des projets - une volonté commune de l'Etablissement avec un chef d'Etablissement convaincu de l'apport de l'innovation
n° 77 : une politique d'Etablissement	n° 77 : une politique établissement - plus de temps imparti pour la coordination des projets en cours (et pas forcément entre midi et 2 ou le soir)
n° 97 : un projet d'Etablissement - le chef d'Etablissement	n° 101 : le temps, des moyens sérieux de concertation - un projet d'Etablissement écrit

3.6.2. Les freins

➤ Question 104 Quels seraient les facteurs qui freineraient l'innovation en relation avec le CDI ?

Si certains facteurs sont facilitateurs de l'action innovante, d'autres peuvent l'inhiber. Nous avons répertorié dans les réponses à cette question 6 grands types de facteurs inhibiteurs qui freinent l'innovation. La première d'entre elles, et on ne s'en étonnera pas, concerne toutes les attitudes conservatrices. Le conservatisme est à l'opposé de l'innovation, c'est sa logique contraire. Ce conservatisme peut se manifester de différentes façons, mais il se manifeste avant tout par des attitudes et des comportements. La deuxième et la troisième raison concernent les moyens et le temps disponibles. Face à une certaine pénurie le potentiel innovant est restreint, car l'énergie est avant tout consacrée à la gestion de la pénurie. Le quatrième facteur relève de la mauvaise perception du rôle du CDI dans l'établissement. Enfin sont évoquées la peur de l'outil informatique et la possible dérive disciplinaire, faisant de la documentation une discipline comme les autres.

3.6.2.1. Les attitudes conservatrices

Sont évoquées dans ces réponses le cloisonnement disciplinaire qui est un certain repli sur soi de la part des enseignants. Il n'y a pas ou peu d'espace de concertation, de négociation, d'interaction et cela nuit à toute potentialité d'innovation. Sont également évoquées des attitudes défaitistes, d'usure, d'insécurité au sein des établissements. Ces attitudes peuvent concerner indifféremment soit les élèves, soit les documentalistes, soit les professeurs, soit les enseignants. Manque d'enthousiasme, manque de motivation, manque de disponibilité, manque de concertation, manque de communication, mauvaises relations, capitulation, sont autant de poisons pour l'action innovante. Toutes ces causes sont révélatrices d'un même mal, le repli sur soi et l'individualisme. Il n'y a d'innovation pédagogique que dans un espace social, relationnel interagissant et dynamique. Ces replis sur soi, ces

cloisonnements dénotent surtout le déficit de projet commun et d'imaginaire social au sens ou l'entend Eugène Enriquez¹⁵ :

"Un groupe ne s'instaure qu'autour d'une action à accomplir, d'un projet à mettre en oeuvre, d'une tâche à mener à bien. Un projet commun signifie d'emblée que le groupe possède un système de valeurs suffisamment intériorisé par l'ensemble des membres du groupe pour donner au projet ses caractéristiques dynamiques (le faire passer du stade du plan à celui de la réalisation).

Un tel système de valeurs pour exister doit s'arc-bouter sur une (ou des) représentation collective, sur un imaginaire social commun. Par imaginaire social j'entends que nous ne pouvons agir qu'en tant que nous avons une certaine façon de nous représenter ce que nous sommes, ce que nous voulons advenir, ce que nous voulons faire et dans quel type de société ou d'organisation nous désirons intervenir ou exister. De telles représentations doivent être non seulement intellectuellement pensées, mais effectivement ressenties pour être opérantes. Il ne s'agit pas uniquement de vouloir ensemble, il s'agit de sentir ensemble, d'éprouver la même nécessité de transformer un rêve ou un fantasme en réalité quotidienne et de se donner les moyens adéquats pour y parvenir". .../... "Un groupe qui veut faire quelque chose doit y croire pour pouvoir rassembler toute son énergie pour le succès de son projet".

Tout repli sur soi est donc en quelque sorte d'une certaine façon un recul de l'imaginaire social, un recul du projet socio-éducatif. Il est donc contraire à l'innovation qui porte en soi justement la mise en réalité de cet imaginaire collectif, "pour donner au projet ses caractéristiques dynamiques" comme le dit si bien Enriquez. Ces attitudes conservatrices, de repli sur soi, d'absence et de dialogue sont donc les ferments les plus nocifs de l'innovation pédagogique au sein de l'établissement et au CDI en particulier. Ce n'est donc pas un hasard si ces attitudes conservatrices sont évoquées dans plus de la moitié des réponses (43 réponses sur 81 soit 53 %) car elles constituent un frein puissant à toute tentative d'innovation.

◆ Quelques réponses

n° 8 : l'immobilisme de l'équipe éducative. Sa "vétusté" dans le poste et dans ses habitudes. L'indifférence polie des enseignants, de l'administration. L'épuisement et le dépit du documentaliste, l'ennui, le confort...	n° 10 : le manque de coordination pédagogique et le désintéressement des enseignants et de l'administration
n° 11 : un certain désinvestissement du système (voire conservatisme) et des acteurs de la communauté scolaire. Pas d'équipe pédagogique vivante.	n° 13 : indisponibilité, crédits insuffisants, mésentente prof/doc
n° 20 : blocage du chef d'Ets - blocage des profs - projet d'Ets peu opérant	n° 26 : l'attitude des docs, l'immobilisme de certains enseignants, la non prise en compte de l'administration
n° 27 : des problèmes relationnels profs/docs ou chef d'Ets/doc	n° 31 : le carcan administratif mis en place par le chef d'Ets
n° 32 : le manque d'enthousiasme des enseignants	n° 33 : manque de temps et peur d'innover

¹⁵ Eugène Enriquez, l'organisation en analyse, PUF, coll. sociologie d'aujourd'hui, Vendôme 1992, p.101 et 102

n° 34 : la NON-collaboration prof/doc/vie scolaire !	n° 35 : - scepticisme pédagogique - routine - pratique autarcique des profs
n° 44 : "chacun dans sa discipline", peu de recherches complémentaires, PAS DE MOYENS (nécessaires quand on met en place des projets innovants)	n° 54 : l'usure des enseignants (et des docs) - le climat d'agitation ou d'insécurité qui décourage d'entreprendre des choses nouvelles qui vont peut-être perturber un peu plus
n° 55 : des décisions autoritaires sans concertation avec tous les acteurs	n° 58 : opposition ou manque d'enthousiasme au niveau du CA qui vote le budget d'Ets
n° 59 : le manque d'investissement et l'incompétence du documentaliste - le peu de moyens - un chef d'Ets borné	n° 62 : de la part du chef d'Ets : sa conception restrictive du CDI (étude ou permanence) ; le manque de lien avec les profs
n° 64 : difficultés de lecture et manque de motivation chez les élèves ; manque de disponibilité des enseignants	n° 66 : - les attitudes "conservatrices", repli dedans "sa" salle, sur "sa" matière 3 gros freins : - personnel qui ne fait que passer - ceux qui sont revenus de tout : pourquoi changer ? rien ne va ! - ceux qui n'osent pas changer (mais qui voudraient bien !)

3.6.2.2. Le manque de moyen

18 réponses sur 81 soit 22 %

Le manque de moyen reflète également un déficit d'innovation mais plus encore un conservatisme certain et un déficit de l'imaginaire social. "Et de se donner les moyens adéquats pour y parvenir" nous dit encore Enriquez. Qu'il s'agisse de locaux, de personnels, de fonds documentaire, d'informatique, le CDI n'est pas un lieu désincarné et les moyens mis à sa disposition reflètent bien souvent un emboîtement de volontés politiques quant à l'accomplissement de ses missions : volonté du documentaliste, de l'équipe pédagogique, du chef d'établissement, des politiques locales et territoriales, et enfin du niveau national. Les moyens sont un peu le résultat de cet agrégat de volontés politiques, leurs traductions matérielles. Les moyens évoqués ici concernent surtout les moyens en terme de personnel, en termes de locaux et de budget. Ceci étant ils reflètent, certes, un frein à une certaine innovation, ils en sont la preuve matérielle, mais plus encore ils reflètent l'état de l'imaginaire social quant à la nature de son projet collectif-sociétal. Le manque de moyens traduit finalement un conservatisme matériel.

◆ Quelques réponses

n° 12 : Manque de crédits	n° 16 : - baisse des crédits CDI
n° 36 : - diminution du budget CDI	n° 38 : - équipement non renouvelé
n° 47 : ne plus pouvoir recevoir d'aide (ne serait-ce qu'un CES)	n° 49 : avant tout un réaménagement du CDI

n° 57 : ne pas lui donner les moyens budgétaires nécessaires à sa modernisation en ne percevant pas le rôle essentiel que joue le CDI	n° 61 : maintien de poste unique et stagnation technologique
---	--

3.6.2.3. *Le manque de temps*

16 réponses sur 81 soit 19,75 %

Le temps et l'usage du temps qui en est fait ne dépend pas uniquement de la bonne volonté des acteurs. Il traduit le plus souvent dans son découpage et son organisation (l'emploi du temps) une vision gestionnaire et utilitariste que l'organisation fait peser sur les acteurs. Le temps n'étant pas une ressource inextensible, au même titre que les moyens d'ailleurs, fait qu'il est une puissance limitante du processus de l'innovation. Mais cette puissance limitante ne veut pas forcément dire qu'elle interdit l'innovation car l'innovation elle-même s'inscrit dans un cadre temporel. Sont évoqués dans ces réponses la lourdeur des programmes qui entravent les heures de concertation pédagogiques de la part des enseignants, les lourdes tâches de gestionnaire qui incombent aux documentalistes (informatisation) et la rigidité des horaires qui sont limitants quant aux processus d'émergence, d'interaction et d'innovation.

Le manque de temps traduit également un manque de moyens (se donner le temps d'innover), de personnel (nous renvoyons ici à la multiplicité des tâches que la documentaliste doit assumer, la plupart du temps seule, au sein de l'établissement) mais également un manque dans l'imaginaire collectif puisque celui-ci ne traduit pas dans la réalité un projet trans-acteur. La gestion du temps et la façon dont les acteurs gèrent celui-ci traduit également la façon dont est envisagé la mise en place du projet collectif avec toutes les contraintes et latitudes que celui-ci impose aux acteurs, de la même façon qu'il traduit la façon dont les acteurs s'approprient, se représentent celui-ci et se tracent des hiérarchies et des priorités d'actions. Enfin la gestion du temps relève également de la dimension institutionnelle, dans la mesure où elle dépend de directives et où elle structure la dimension socio-organisationnelle.

◆ Quelques réponses

n° 3 : les structures (élèves, horaires)	n° 5 : des emplois du temps élèves sans AUCUNE HEURE DE PERMANENCE permettant de venir au CDI
n° 21 : - solitude de la documentaliste, dans son travail et SURTOUT face à l'informatisation : énormes pertes de temps avec les problèmes liés à l'informatique	n° 32 : manque de temps des doc qui sont submergés par les tâches matérielles : traitement des documents, gestion du CDI, etc
n° 53 : le manque de temps qui est l'explication donnée par les enseignants (sauf les plus jeunes) : "ils ont un programme à faire", disent-ils !	n° 56 : les programmes, a priori ; le manque de temps
n° 75 : - lourdeur des programmes annuels - devoirs contrôlés qui entraînent le "bachotage" - l'évaluation par examen final (bac) plus que par contrôle continu des compétences (et pas des connaissances !)	n° 81 : - l'obligation de se réunir après le temps de travail, hors emploi du temps - un programme scolaire encore plus chargé, ne tenant pas compte de la construction méthodologique des savoirs

3.6.2.4. La mauvaise perception du rôle du CDI

16 réponses sur 81 soit 19,75 %

Depuis l'enquête de Philippe et Régine Gaillot en 1987¹⁶, il semble bien que les représentations des acteurs du système éducatif n'aient pas ou peu évolué. Le CDI est toujours considéré par certains comme étant une permanence, une garderie, ce qui est confirmé par de nombreuses enquêtes et observations. Certaines représentations ont la vie dure et d'une certaine façon le CDI vient aussi jouer le rôle d'un certain palliatif éducatif, notamment en jouant un rôle de permanence, ce qui n'est pas censé entrer dans le cadre de ces missions. Il y a là une dérive et une incompréhension qui freinent les missions pédagogiques et dont les documentalistes se plaignent.

◆ Quelques réponses

n° 4 : CDI trop souvent perçu comme une permanence	n° 21 : persistance à prendre le CDI pour un lien non défini (annexe de permanences, salle de réunion, salle d'attente)
n° 36 : méconnaissance par l'administration du travail du doc - CDI = garderie ou permanence	n° 42 : maintenir le système actuel où l'action du CDI est mal comprise par certains
n° 45 : le fait que l'on considère encore trop souvent le CDI comme une étude de luxe	n° 46 : dysfonctionnements liés au manque de structures d'accueil des élèves (CDI = salle d'étude)
n° 65 : les personnels de surveillance ne comprennent pas toujours notre rôle et nous considèrent comme du personnel de surveillance	n° 78 : le CDI considéré comme salle de permanence

3.6.2.5. La peur de l'informatique et la dérive disciplinaire

Enfin les freins à l'innovation sont perçus comme relevant d'un certain retard, voire d'une certaine peur à considérer ou à utiliser l'informatique (6 réponses sur 81 soit 7,4 %) ou encore d'une certaine dérive disciplinaire du CDI dans l'instauration institutionnalisée des heures du CDI (4 réponses sur 81 soit 5 %), rigidifiant par les textes des pratiques scolaires.

◆ Les réponses

n° 2 : La réticence de certains devant l'objet technologique	n° 15 : LE MANQUE DE MOYENS FINANCIERS. Par exemple, le 13 juin dernier les membres du CA n'ont pas jugé prioritaire la demande formulée par le CDI d'un ordinateur destiné à la recherche-élève et à l'utilisation de cédéroms)
n° 39 : la normalisation des rapports entre les acteurs et des contenus méthodologiques ; non au prof de documentation avec horaire et programme imposé	n° 48 : le fait que la documentation devienne une discipline au même titre que les autres et que le documentaliste ne soit plus qu'un enseignant comme les autres

¹⁶ Philippe et Régine Gaillot, Le CDI, un supermarché, un sanctuaire, une garderie, un tremplin pour l'innovation ?, CDDP de l'Indre-et-Loire, Tours 1987.

n° 69 : difficulté pour ces derniers à travailler avec les nouvelles technologies ; une "peur" pour certains, de l'ordinateur	n° 88 : l'heure obligatoire de CDI (c'est la même histoire que le "texte libre" cher à Freinet, que certains instituteurs ont rendu obligatoire)
n° 96 : le CDI conçu comme une "discipline" - les "heures CDI" sont un détournement du rôle du CDI	n° 103 : manque de formation en informatique

3.6.3. Les facteurs de satisfaction

➤ Question 110 Quels sont les facteurs pour lesquels vous vous montreriez plutôt satisfait ?

Quatre grands axes structurent les réponses à cette question. Tout d'abord la relation avec les élèves apparaît comme gratifiante pour l'aide et le service qui peut être apporté, pour l'intérêt que les élèves manifestent, pour le taux de fréquentation de plus en plus important et pour le système de relation très particulier qui s'instaure. Viennent ensuite les relations avec l'équipe pédagogique qui évoluent de façon très favorable, puis les relations avec l'administration et enfin des considérations relatives à la fonction elle-même et à la façon dont on peut l'exercer.

3.6.3.1. La relation avec les élèves

63 réponses sur 97 exprimées, soit 65 %

La relation avec les élèves est la première cause de satisfaction citée par les documentalistes. On sent que le CDI correspond bien à une attente des élèves et que la relation qui s'instaure dans le service rendu est vécue de manière très positive par le documentaliste. On parle de demandes des élèves, de bons rapports, de contacts chaleureux et gratifiants, d'élèves qui viennent et aiment venir au CDI, de motivations, de relations, de considération, de fréquentation, de satisfaction, d'intérêt, d'enthousiasme, de rôle privilégié, de pratiques pédagogiques différenciées...

Le CDI est dans ce sens vécu avant tout comme un lieu de médiation, de socialisation avec un côté relationnel très important : il permet une certaine individualisation des rapports et donc un rapport beaucoup moins indifférencié que celui qui existe dans une classe.

Le rapport de l'élève au CDI n'est pas un rapport au savoir, il est un rapport à la connaissance, c'est-à-dire qu'il met en oeuvre une dynamique d'appropriation et de cheminement cognitif. Autrement dit l'élève n'est pas placé au CDI dans une situation de récepteur à qui l'on inculquerait un savoir mais dans une situation de sujet actif qui construit lui-même son propre cheminement cognitif. Nous ne sommes pas dans un schéma de transmission du savoir mais dans un schéma d'acquisition de connaissance. Ce schéma d'acquisition de connaissance, ce projet didactique vise, comme on peut le lire à travers les discours des documentalistes, une autonomisation de l'élève, une individualisation de ses attentes, une pédagogie différenciée ; mais il vise aussi de par sa nature et son projet la mise en place d'un système de médiation lui-même différencié.

La relation qui lie le documentaliste à l'élève est donc plus riche, plus différenciée, plus spécifique, dans la mesure où elle ne se construit pas sur un schéma de transmission du savoir académique et normalisé, symbolisé comme on l'a vu par la notion de programme, lui-même relativement rigide et contraignant. Bien au contraire elle se construit sur le schéma de la recherche heuristique, spécifique, de l'information dans lequel c'est le cheminement lui-même qui construit la connaissance et le résultat de la connaissance. Là où l'instance du savoir relève du programme et de la norme, l'instance de la connaissance relève de la stratégie et de l'aléatoire.

Ce point de vue est essentiel, sinon primordial car il conditionne totalement la nature des relations qui structurent les rapports socio-organisationnels entre l'élève et le professeur.

Du côté de la discipline nous sommes centrés sur un modèle de transmission du savoir, sur la notion de programme, sur la logique de la tête bien pleine dans laquelle l'élève est conçu comme une espèce de récepteur qu'il faut remplir.

De l'autre côté, nous sommes centrés sur un modèle d'acquisition des connaissances, d'apprentissage, d'heuristique de l'information, de navigation, de mise en oeuvre de cheminements, de stratégies, de résolution de problèmes.

Il est d'autant plus essentiel car non seulement il constitue des directions différentes, mais des modèles différents et plus encore de véritables paradigmes différenciés.

D'un côté, nous sommes encore dans le paradigme positiviste d'Auguste Comte, où l'accent est mis sur la recherche d'universaux, mais également sur la division des savoirs et des logiques disciplinaires, ce qui implique la notion de savoir, de programme académique, dans une optique de découpage de la réalité selon l'objet étudié (le français, l'histoire, la mathématique, la science physique), le professeur étant alors celui qui sait face à ceux qui sont là pour apprendre, dans une logique enseignant/enseigné.

De l'autre, nous sommes dans une logique constructiviste où le retour est fait sur le sujet, où le savoir n'est pas donné mais à construire, dans une perspective piagétienne, où toute connaissance nécessite d'abord et avant tout, la mise en activité du sujet, où le résultat dépend du cheminement dans un monde de possibles, où l'accent n'est pas mis sur la dichotomie, la division (comme dans le discours cartésien), le cloisonnement, mais sur le lien, l'interaction, l'émergence, la spécificité et non la classe, dans une optique de stratégie (c'est à dire prenant en compte les différentes informations et contraintes de l'environnement) afin de piloter sa démarche et atteindre les objectifs donnés, la tête bien faite.

D'un côté, un monde mécanique, reproductible indéfiniment dans lequel on exclut de la réalité tout ce qui n'est pas invariant, normalisé, ne laissant pas de place à l'erreur ; de l'autre, un monde aléatoire, stratégique, heuristique, prenant en compte l'environnement, la contingence, la spécificité, l'erreur, doté de dispositifs d'autocorrection, d'évaluation, de feed-back, de projet pour construire du différencié. D'un côté le Savoir, l'Objet, de l'autre l'Intelligence, la Connaissance et le Sujet.

Le véritable enjeu du CDI est là. Il constitue à nos yeux un véritable changement épistémologique, et plus encore un véritable changement de posture épistémique. Le retour au Sujet et à la Connaissance plutôt que l'ancrage au Savoir et à l'Objet.

◆ Quelques réponses

n° 3 : contacts avec les élèves	n° 4 : les élèves aiment venir - empruntent des livres - nombreux travaux de recherches
n° 8 : rapport beaucoup plus chaleureux et gratifiant avec les élèves	n° 10 : les élèves viennent beaucoup et aiment venir au CDI... ce qui est plutôt satisfaisant pour mon ego
n° 11 : reconnaissance "du métier" - rôle primordial de "l'information" pour demain et son devenir socio-professionnel, donc de la mise en place d'un accompagnement de l'élève vers une autonomie de la maîtrise de la recherche	n° 12 : Reconnaissance du CDI en tant que lieu d'apprentissage et de mise en relation de savoir-faire nombreux Lien de socialisation mais aussi prise en compte de chaque élève en tant qu'individu qui doit épanouir sa personnalité

n° 33 : satisfaite des contacts et des réponses que j'ai pu apporter aux élèves	n° 35 : les attentes multiples des élèves ; tous les profs qui "ne suffisent pas"
n° 43 : le travail fait avec les élèves - des relations privilégiées avec les élèves	n° 48 : - la bonne fréquentation du CDI par les élèves - l'intérêt qu'ils manifestent souvent pour la recherche
n° 49 : le grand nombre d'élèves et de profs qui fréquentent avec plaisir le CDI me rend "plutôt satisfaite"	n° 54 : le CDI est un lieu différent qui attire des bons et des mauvais élèves ; c'est un lieu de rencontre ; on ne s'y ennue jamais (quand on est le doc)

3.6.3.2. Les relations avec l'équipe pédagogique

49 réponses sur 97 soit 50 %

Les relations avec l'équipe pédagogique sont évoquées dans plus de 50 % des réponses comme cause de satisfaction. Il semble que la reconnaissance de la fonction gagne du terrain et que l'action du documentaliste semble de plus en plus reconnue. C'est donc un gain de lisibilité, de légitimité, de changement de perception et donc de changement d'attitudes. Le documentaliste est de plus en plus intégré au sein de l'équipe pédagogique et son rôle est de plus en plus légitime, ce qui accroît la surface de coopération entre le documentaliste et les professeurs. On note parmi les réponses de réels progrès de perception. Encore une fois, on voit que le CDI prend tout son sens dans une démarche de projet éducatif.

◆ Quelques réponses

n° 7 : - Tout le travail pédagogique autour des thèmes et des modules construit en équipe avec les professeurs d'enseignement général - actions à impact culturel aboutissant à des visites ou des spectacles (chèques culture, théâtre, forums lycéens, à l'opéra, etc.)	n° 10 : quelques collègues enseignants travaillent réellement en collaboration
n° 11 : reconnaissance "du métier"	n° 12 : Reconnaissance du CDI en tant que lieu d'apprentissage et de mise en relation de savoir-faire nombreux
n° 19 : le jeune prof sait que le CDI existe, est demandeur de coopération	n° 20 : Evolution depuis 3 ans qui va dans le sens des objectifs à atteindre
n° 24 : perception différente du travail du prof-documentaliste - meilleure intégration dans l'équipe pédagogique	n° 31 : la modification de la représentation qu'ont les autres profs du CDI et du prof-doc qui l'anime
n° 42 : - mise en place d'un nouveau local moderne, bien conçu, agréable - intérêt des collègues plus marqué pour le CDI	n° 45 : connaissance et prise en compte de nos capacités par les profs ; le travail en liaison avec eux

n° 55 : participation à plusieurs projets enrichissants - sensation de faire évoluer les mentalités et les comportements en matière de méthodes de travail - apprentissage continu par l'échange avec les autres	n° 56 : enthousiasme et intérêt de certains enseignants et des élèves - changement d'état d'esprit chez les uns et les autres grâce aux projets communs, aux actions conduites et à venir !
n° 66 : en 2 ans les choses ont évolué : cette année le CDI est présent dans 4 projets	n° 67 : avoir réussi finalement à être considérée comme un prof-doc par la majorité de l'Ets, au lieu d'une gardienne de livres, de matériel, d'enfants
n° 106 : relation avec les profs (convergence de points de vue, mise sur pied de projets)	

3.6.3.3. Relations avec l'administration et octroi de moyens

19 réponses sur 97 soit 20 %

La relation avec le chef d'établissement peut-être perçue comme source de satisfaction dans la mesure où elle est harmonieuse, où elle laisse une certaine souplesse au documentaliste pour s'organiser, mais où elle se traduit également par un soutien effectif pour l'octroi de moyens, que ce soient de nouveaux locaux, de meilleurs fonds, un équipement informatique etc.

La reconnaissance passe alors symboliquement par les moyens mis à la disposition du CDI, et cette mise à disposition de moyens constitue symboliquement une part non négligeable des logiques innovantes. La relation administration/documentaliste se doit d'être harmonieuse et coopérative pour pouvoir constituer un socle nécessaire à toute innovation dans une logique d'établissement. Inversement, ces relations, lorsqu'elles se détériorent (conflit, incompréhension, non-soutien à une politique de développement) nuisent à toute tentative d'innovation pour se cristalliser autour d'un conservatisme rigide, notamment au niveau des moyens matériels mis à la disposition des acteurs.

La fréquence des réponses n'est donc pas là anodine et derrière les agrégats de réponses se cachent les logiques d'actions, et plus particulièrement de l'action innovante.

◆ Quelques réponses

n° 6 : les moyens matériels	n° 16 : bonne relation avec l'administration
n° 38 : équipement - logiciels : saisie, fonctionnement, édition grâce aux compétences d'une CES ! - installation en salle des profs d'un poste de consultation relié au CDI	n° 40 : autonomie laissée au doc - les rapports avec l'administration dans le collège où je suis
n° 42 : mise en place d'un nouveau local moderne, bien conçu, agréable	n° 74 : modernisation des moyens mis à notre disposition et les moyens financiers accrus - rôle de + en + reconnu par l'équipe éducative et les élèves
n° 85 : introduction des technologies nouvelles au CDI dès 1990	n° 97 : l'aménagement du CDI nouvellement créé

3.6.3.4. *La nature de la fonction*

28 réponses sur 97 soit 29 %

Parce qu'elle est au sein d'un dispositif riche, complexe, permettant action, projet, ouverture, polyvalence, contacts, relations, changement (et notamment tout le changement lié à la sphère du traitement de l'information et au développement des nouvelles technologies), la fonction de documentaliste est vécue comme source de satisfaction. La fonction de documentaliste permet des processus d'émergence, des processus d'innovation, des processus d'évolution, des processus d'apprentissage. La logique profonde qui ressort de l'analyse de la fonction est celle de la variété et de la diversité, donnant des "possibilités d'initiative et d'actions concrètes"; autrement dit, la fonction du documentaliste (en tout cas ce qui en est dit à travers ces réponses) redonne tout son sens à la notion d'acteur, et d'acteur stratégique, pour reprendre un thème cher au courant français de la sociologie des organisations. Acteur au sens d'être doté de potentiel d'action, agissant dans un réel organisationnel.

Bien entendu ce potentiel d'action ne peut être mis en oeuvre que dans des processus de négociation. Or c'est parce qu'il se trouve dans des espaces de négociation à plusieurs niveaux que le documentaliste peut avoir réellement un espace d'action qui fait de lui un véritable acteur au sens de l'analyse stratégique.

"Non seulement il n'y a pas de relation sans échange, mais il n'existe pas non plus d'échange sans négociation" nous dit E. Friedberg¹⁷.

Le documentaliste est justement situé dans un système de relations complexes avec les élèves, les professeurs, l'équipe éducative, l'administration, mais aussi le médecin, l'assistante sociale, l'infirmière, les autres collègues... Ceci tend à rendre sa nature organisationnelle complexe, car elle est au coeur d'un système relationnel lui-même complexe. Autrement dit, la richesse de sa fonction dépend de la potentialité d'espaces de négociation avec les autres acteurs de l'établissement scolaire, et donc d'une certaine façon de l'amplitude de son réseau relationnel.

Etre au centre, au coeur de l'établissement scolaire, pour reprendre ces métaphores, implique par nature un fort potentiel organisationnel, un fort potentiel d'acteur. C'est la raison pour laquelle, de par sa place et sa fonction, le documentaliste est un acteur particulier au sein de l'établissement scolaire, au centre de tous les réseaux (ou presque) qui fait que la marge de manoeuvre dont il bénéficie peut aboutir à des actions émergentes, innovantes.

Enfin, le documentaliste est portée par une autre légitimité, d'un ordre socio-économique, à savoir le rôle grandissant de l'information dans notre société. Or la légitimité des disciplines comme le montre bien le corpus de textes recueillis par Michel Develay¹⁸, dépend aussi de l'utilité sociale qu'il y a à transmettre des savoirs.

¹⁷ Erhard Friedberg, le pouvoir et la règle, Dynamiques de l'action organisée, Le seuil, 1993, p. 116.

¹⁸ Michel Develay (sous la direction de), Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, ESF éditeur, 1995, 355 p.

◆ Quelques réponses

n° 8 : recul qui permet une vision d'ensemble de l'institution et de son fonctionnement > possibilité de réflexion (pédagogique, déontologique, socio-économique...) qui permet un épanouissement personnel bien plus grand que "l'urgence" de prof avec des programmes, etc. - rapport beaucoup plus chaleureux et gratifiant avec les élèves	n° 11 : reconnaissance "du métier" - rôle primordial de "l'information" pour demain et son devenir socioprofessionnel, donc de la mise en place d'un accompagnement de l'élève vers une autonomie de la maîtrise de la recherche
n° 13 : Relationnel diversité et richesse de notre fonction	n° 28 : relations élèves/profs ; variété, polyvalence des fonctions ; échanges culturels ; gestion informatique
n° 29 : contacts avec toutes les personnes qui travaillent dans l'Ets - aide et formation des élèves	n° 34 : diversité des tâches - service au coeur de l'Ets - gestion d'un service distinct - variété de l'action - richesse de la fonction - souplesse et liberté d'action
n° 37 : les contacts variés ; les tâches variées ; la possibilité d'initiative, d'actions concrètes	n° 41 : c'est varié et donc très enrichissant - c'est axé sur les relations, les échanges - c'est un domaine où il y a toujours à faire pour progresser ; ça vous "bouscule " tout le temps
n° 61 : relations avec les élèves ; organisation de l'information ; liberté dans le travail	n° 62 : contact avec les élèves ; variété des contacts avec les personnels ; initiatives possibles
n° 75 : la relative "liberté" de s'organiser le plus efficacement possible dans un grand service d'information avec de nombreux partenaires français et étrangers - des autorités "ouvertes d'esprit" qui reconnaissent les compétences spécifiques à une profession et qui font confiance	n° 78 : métier riche en contacts ; une certaine indépendance dans l'organisation du travail
n° 79 : autonomie - grande liberté d'action	n° 89 : un métier aux tâches variées à la fois concrètes et intellectuelles - un métier qui fait le pont entre l'institution publique et l'entreprise privée
n° 105 : possibilité d'évolution du métier ; rien n'est figé et il y a beaucoup à faire	

3.6.4. Les causes d'insatisfaction

➤ Question 111 Quels sont les facteurs pour lesquels vous vous montreriez plutôt insatisfait ?

Identifier les causes d'insatisfaction, c'est également identifier des causes probables de dysfonctionnement ou en tout cas de frustration. Cinq grands types de causes d'insatisfaction sont énoncés dans les réponses. Il s'agit par ordre d'importance des relations avec les professeurs, de

l'éclatement des tâches et de son corollaire le manque de personnel, des représentations fausses quant au rôle du CDI, de l'insuffisance des moyens matériels et de façon plus marginale du manque de formation aux nouvelles technologies.

3.6.4.1. *La relation professeur de discipline-documentaliste*

Elle est la plus citée dans les causes problématiques et celle sur laquelle il semblerait qu'il y ait le plus à faire. On y parle d'immobilisme, de cloisonnement, de manque d'enthousiasme, de collaboration encore trop faible, de méconnaissance des outils informatiques, d'étroitesse d'esprit, de peu de relations. Bref, le CDI a encore beaucoup à faire envers les professeurs pour remplir pleinement son rôle de didacticiel des disciplines, d'interdisciplinarité, de mise en projet éducatif.

Le CDI manque encore de visibilité, de lisibilité dans la formation des futurs maîtres, dans les programmes, mais aussi dans les espaces institutionnels des acteurs. C'est pourtant dans cet espace de négociation et de transaction que le CDI peut être le plus innovant car il peut être un excellent support au projet, à l'innovation éducative. Il est aussi un support de socialisation dans la mesure où les échanges prof-doc ne peuvent que renforcer les logiques coopératives au sein de l'établissement et décloisonner l'individualisme disciplinaire.

◆ Quelques réponses

n° 2 : la difficulté d'entraîner les professeurs	n° 9 : La difficile mise en place de l'interdisciplinarité et du travail sur documents
n° 12 : Peu de dialogue avec certains collègues, ce qui cloisonne les activités	n° 23 : collaboration encore trop faible des enseignants du LP pour lesquels le documentaliste reste encore le simple distributeur de documents et le bureau de commande de livre...
n° 31 : l'immobilisme de nombreux enseignants de discipline	n° 40 : le comportement des enseignants, leur état d'esprit et leur manière de considérer le CDI, quelquefois même le documentaliste
n° 42 : étroitesse d'esprit des enseignants trop campés sur leur fonction et éloignés de la réalité	n° 47 : individualisme forcené des profs ; manque de moyens en matériel et en personnel
n° 52 : peu de profs se sentent réellement concernés par le CDI en dehors d'une utilisation à caractère personnel (BO, sujets d'examen, etc.) ; lourd travail de gestion multiplicité des tâches...	n° 59 : frilosité des collègues pour les projets décloisonnés ; allégation de combattre les "a priori" du style " le CDI c'est la planque" ; être toujours en train de se battre pour se faire connaître ; malgré le CAPES l'Institution continue de nous marginaliser.

3.6.4.2. *Eclatement des tâches et manque de personnel.*

Nous avons déjà vu que la fonction du professeur documentaliste est tiraillée entre deux logiques, la logique du gestionnaire de service et la logique du pédagogue. Si la diversité des tâches est, dans certaines réponses, envisagée comme un facteur positif, cette même diversité est aussi ressentie négativement.

Il s'agit bien de la même réalité ; mais quand la diversité des tâches devient émiettement, on sent nettement l'usure devant l'ampleur de tâches quotidiennes de plus en plus spécialisées au fur et à mesure de l'évolution des CDI : fonds en augmentation nécessitant l'indexation d'un nombre

croissant de documents, apparition de l'informatique et des logiciels documentaires, augmentation des tâches de coopération et de coordination au fur et à mesure de la reconnaissance du documentaliste (même si il y a encore beaucoup à faire dans ce domaine), augmentation de la fréquentation du CDI par les élèves, accroissement des budgets impliquant l'utilisation de moyens de plus en plus nombreux, mise en place de stratégies de formation pour développer de nouvelles compétences, apparition de séquences pédagogiques prenant de plus en plus de temps (initiation à la recherche documentaire, collaboration prof/doc).

Bref, cette augmentation de la variété et de la diversité des tâches est plutôt positive mais provoque une certaine asphyxie. Car si les tâches du documentaliste se sont considérablement complexifiées, le temps, lui, est resté le même et les effectifs n'ont pas évolué, excepté quelques CES aidant les documentalistes.

Il y a là un réel motif de satisfaction, mais dans le même temps un réel risque d'usure à vouloir que le documentaliste assume seul un CDI qui de par sa vocation socio-informationnelle tend à se complexifier au fur et à mesure qu'évoluent les attentes des utilisateurs. Ce risque d'usure ressort bien dans les réponses données.

3.6.4.3. Les mentalités

31 réponses sur 93 exprimées soit 31 %

La rigidité des représentations que se construisent les acteurs provoque sentiment d'inutilité, syndrome de Pénélope, blocage des initiatives, non reconnaissance du CDI, CDI pris pour une garderie qui sont autant de sources d'insatisfaction. C'est en quelque sorte la sphère "idéologique" qui est ici mise en cause, c'est-à-dire la conception que se font les acteurs de leurs rôles respectifs et la manière dont ils négocient avec autrui. On peut parler de culture déposée, au sens où les acteurs se font une idée de la façon dont il doivent se comporter, dont ils modèlent leurs actions en fonction des modèles existant au niveau culturel.

Prendre le CDI pour une garderie n'est pas neutre en soi ; c'est avoir une certaine représentation de la fonction du CDI plus ou moins permise par la culture organisationnelle dans laquelle on baigne, tout en tenant compte d'un existant. Les idées et les représentations ne naissent pas au hasard. Elles sont prédéterminées par le contexte socioculturel qui en permet l'émergence. Prendre le CDI pour une garderie, puisque c'est une source fréquente de non satisfaction, c'est donc délibérément faire l'impasse sur la vocation pédagogique du CDI, pour ne prendre en compte qu'un aspect de la réalité modelée par des contraintes internes (détournement de la permanence, volonté de canaliser des élèves dispersés et inactifs dans l'établissement vers le CDI...).

Ce conflit des représentations montre qu'il existe des zones de tension autour de l'appropriation et de la négociation des lieux, de la canalisation des comportements et qu'il y a un déficit d'interprétation quand aux cartes cognitives communes. Ces zones de tension indiquent qu'il n'y a pas un consensus clair et partagé sur les règles et normes communes et que la réalité se construit non sur une régulation commune mais sur des stratégies d'acteurs voulant moduler la réalité à leur avantage. Par conséquent le flou introduit des zones de tension et une grande partie de l'énergie est consacrée à la négociation permanente, au jeu transacteur, puisque d'emblée les règles du jeu ne sont pas définies et qu'il faut en permanence négocier dans un espace de Jeu, un espace de légitimité, un espace de rapport de pouvoir et donc de régulation.

"Ce n'est plus l'organisation en tant qu'objet ou dispositif social constitué et bien particularisé qui est ici au centre de l'intérêt, mais l'action organisée qui suppose la construction et le maintien d'un minimum d'ordre ou d'un minimum de régulation dans un champ d'action donné. Ce qui est donc en cause, c'est l'étude des processus sociaux diffus et omniprésents par lesquels sont canalisés et régulés

les rapports entre acteurs interdépendants dans un champ d'action donné, des processus, en d'autres termes, par lesquels est produite l'action collective de ces acteurs, quelle qu'en soit la configuration concrète et quelle que soit la nature du "problème" pour la solution duquel ils se trouvent en interdépendance"¹⁹.

Les mentalités jouent donc comme des "processus sociaux diffus et omniprésents" pour reprendre l'expression de Friedberg et jouent de tout leur poids sur l'action sociale organisée. Elles peuvent favoriser ou freiner des systèmes d'action, en tout cas elles les orientent, les canalisent, leur donnent forme et expression, et sont la résultante d'une régulation sociale.

◆ Quelques réponses

n° 4 : CDI : souvent le "dégonflage" de la permanence	n° 7 : la tendance qui consiste à faire de plus en plus du CDI (certes lieu d'accueil) une "garderie"
n° 8 : pressions éventuelles de l'administration pour "rentabiliser" le CDI (confusion avec salle d'étude)	n° 10 : le CDI a une fâcheuse tendance à servir d'annexe au foyer et à la salle d'étude
n° 21 : - sentiment d'inutilité - syndrome de Pénélope : refaire sans cesse la même chose sans avoir le sentiment d'avancer (surtout en informatique) - sentiment d'usure d'avoir à expliquer sans cesse mon rôle - doc = machine à photocopier, garde des punis	n° 28 : que l'administration considère parfois le CDI comme une salle de permanence > non reconnaissance de nos fonctions
n° 42 : impression d'immobilisme - difficultés de faire avancer les choses (blocages) - étroitesse d'esprit des enseignants trop campés sur leur fonction et éloignés de la réalité - peu de place laissée à l'initiative individuelle dans un système beaucoup trop figé ; peu d'espoir de voir évoluer	n° 61 : récupération par certains élèves de l'espace CDI comme espace récréatif ; sous-utilisation de la documentation par les élèves
n° 76 : tendance générale de l'administration à envoyer les élèves de collège au CDI comme à une permanence	n° 84 : difficultés "d'innover" dans un Etablissements où la moindre initiative (innovante ou pas) se heurte à un immobilisme total (sauf rares exceptions)
n° 86 : que la notion CDI reste aussi floue et soumise à interprétation depuis aussi longtemps et y compris dans le corps des documentalistes	n° 94 : méconnaissance de ce rôle de formation à l'autonomie qui est bien plus vaste que des savoirs et qui est fondamental dans la réussite des études et de la vie future !

¹⁹ Ehrard Friedberg, Le pouvoir et la règle, le Seuil, 1993, P.165.

3.6.4.4. Les moyens matériels

Deux causes principales d'insatisfaction sont ici exprimées, le manque de moyens financiers et un déficit en terme d'aménagement des locaux, jugés trop petits, mal agencés, inadaptés... Manque de place et déficit architectural d'aménagement de l'espace sont les deux grandes causes d'insatisfaction.

◆ Quelques réponses

n° 39 : les contraintes matérielles (locaux vétustes, fonds ancien).	n° 52 : difficultés rencontrées pour obtenir des moyens en crédits, locaux, etc ;
n° 53 : budget limité	n° 54 : équipement insuffisant - fonds documentaire juste suffisant - crédits en baisse d'une année sur l'autre, alors que les offres sont de plus en plus alléchantes et coûteuses
n° 57 : la non prise en compte du rôle du CDI par l'équipe administrative qui ne donne pas les moyens financiers nécessaires et ne voit que l'ouverture maximale et à tous les élèves	n° 59 : en collège : faible budget
n° 75 : l'architecture impropre à un CDI dynamique	n° 77 : trop peu d'espace ; pas assez de moyens
n° 83 : manque de moyens financiers - risque de construction d'un CDI trop grand	n° 85 : le manque de moyens pour acheter d'autres ordinateurs, cd-rom et documents papier - le manque de place pour monter davantage d'expos

3.6.4.5. Manque de formation en informatique documentaire

Enfin quatre réponses évoquent un certain déficit en matière de formation aux techniques documentaires informatisées, ce qui limite l'innovation liée aux nouvelles technologies.

◆ Les réponses

n° 38 : lacunes quant à la formation : l'autoformation donne des résultats mais nous avons si peu de temps et de moyens pour nous y consacrer ... et elle est aléatoire"	n° 68 : manque de formation poussée en informatique
n° 83 : il nous faudrait une véritable formation sur les nouvelles technologies, nous ne sommes pas armés pour résoudre les problèmes techniques	n° 103 : problèmes de maintenance informatique (aucune formation !)

3.6.5. En quoi la présence d'un documentaliste est-elle innovante ?

➤ Innovation - Question 100 : En quoi la présence d'un professeur documentaliste innove-t-elle par rapport à un établissement où il n'y aurait pas de professeur documentaliste ?

94 réponses multivaluées à cette question

Quatre points se dégagent. L'innovation est liée en partie :

- au statut du documentaliste,
- au statut du CDI,
- aux activités proposées,
- aux méthodes pédagogiques utilisées.

3.6.5.1. Le statut du documentaliste

"Bien que la fonction de documentaliste ait servi trop longtemps de "voie de garage", qu'il faille parfois des années de dur labeur pour effacer la trace de certains collègues", que la présence d'un professeur-documentaliste ne garantisse pas à elle-seule l'innovation (4 citations), son statut l'aide à promouvoir des actions innovantes.

Parce qu'il n'est pas enfermé dans un programme, qu'il peut gérer de façon souple son horaire et son travail, il est plus disponible pour ses usagers et il a plus de temps pour repérer les pratiques innovantes, les assimiler et mettre en oeuvre celles qui correspondent à l'établissement.

Parce qu'il est en contact avec tous les membres de l'établissement (élèves, enseignants, vie scolaire), il peut créer une cohérence dans l'aménagement du CDI, proposer un fonds documentaire riche et ciblé, un éventail de technologies nouvelles. Ce qui n'aurait pu être qu'une "garderie dans un lieu de stockage", un lieu analogue à la cantine, devient un lieu d'apprentissage, un véritable outil pédagogique.

Parce qu'il est souvent seul de son espèce dans l'établissement, il est demandeur de travail en équipe et peut servir de médiateur, jouer de diplomatie entre les différents partenaires, impulser toutes sortes d'actions.

3.6.5.2. Le statut du CDI

La perception du CDI qu'ont les membres de l'établissement facilite le développement des actions innovantes :

- C'est un espace "proposé et non imposé", "radicalement différent d'une salle de classe", où l'on vient par choix, "pas seulement pour travailler".
- C'est un lieu de "confiance" où l'on accède "sans pudeur et sans crainte", où il n'y a pas de jugement, où l'on peut remédier à ses difficultés scolaires, s'initier aux nouvelles technologies que l'on a pas chez soi et que l'on n'irait pas utiliser ailleurs, s'adonner à la lecture plaisir.
- C'est un lieu un peu extra-territorial qui participe à la socialisation des élèves et permet à des enseignants nouveaux (stagiaires IUFM) ou réservés de s'intégrer.

3.6.5.3. Les activités innovantes liées à la présence du professeur-documentaliste

Ces activités innovantes peuvent être listées :

- L'initiation à la recherche documentaire (collecte de l'information, restitution sous différentes formes, travail sur document) : 14,
- Circulation de l'information : 12,
- Apprentissage des nouvelles technologies (cd-rom, logiciels documentaires ou autres...) : 5,
- Activité autour de la lecture : 4,
- Journal scolaire : 1.

3.6.5.4. *Les pratiques pédagogiques innovantes mises en oeuvre par le professeur-documentaliste*

- Apprentissage du travail autonome : 13,
- Décloisonnement disciplinaire, interdisciplinarité, construction de compétences et de savoirs communs aux différentes disciplines : 11,
- Suivi personnalisé des élèves et aide à ceux qui sont en difficulté : 7,
- Ouverture sur le monde extérieur : 9.

3.6.5.5. *Les pratiques innovantes en relation avec les professeurs de discipline*

- Question 107 : Peut-il y avoir innovation au CDI sans professeur ?

On constate une assez grande unanimité dans le contenu des réponses apportées à cette question.

Sur les 100 réponses exprimées, on trouve :

- ◆ 47 non,
- ◆ 15 difficilement, peut être,
- ◆ 38 oui mais.

Trois grands types d'arguments apparaissent pour expliquer en quoi le professeur contribue à l'innovation au CDI :

- ◆ Le professeur est un maillon fédérateur essentiel. Il donne une dimension pédagogique à l'innovation. Il confère même une crédibilité au CDI.
- ◆ La collaboration documentaliste professeur, le travail d'équipe, la réflexion collective sont indispensables dans l'innovation.
- ◆ Le professeur et le travail d'équipe permettent de décloisonner les disciplines et de faire bénéficier d'une innovation toute une classe et non quelques élèves privilégiés ou déjà motivés.

47 Non

n° 10 : NON car lorsque les élèves viennent au CDI en dehors de leurs heures de cours (ce qui est le + courant) ils viennent sans la motivation de l'apprentissage et ce qu'il y apprennent reste très succinct	n° 19 : NON car elle ne "passerait" que pour les "bons" élèves
n° 24 : NON, l'innovation s'inscrit dans un groupe	n° 42 : je pense que non : le CDI doit être le lieu où se concentrent toutes les énergies novatrices ; il ne peut pas y avoir d'innovation sans une réflexion collective préalable
n° 52 : NON, le prof est un des maillons de la chaîne	n° 81 : non ; la collaboration prof/doc est indispensable : elle favorise non seulement le travail du doc, mais change également les pratiques des enseignants en rompant la dualité prof/classe, et en décloisonnant des disciplines

15 difficile et peut-être oui et non

n° 66 : cela semble difficile, la présence d'un prof confère une "crédibilité" au CDI, cela permet de plus de toucher toute une classe ou 1 niveau	n° 77 : difficilement, au moins en LP ; les élèves ont besoin de sentir en face d'eux une équipe et la même motivation vis-à-vis d'eux de la part des adultes qui les encadrent
--	---

38 oui mais

n° 13 : OUI la caution du prof reste cependant essentielle	n° 97 : oui, mais est-ce intéressant ? utile ? Il manquera une dimension
n° 99 : oui, avec la documentaliste ; mais la présence d'un prof serait utile	n° 106 : lancement d'innovation mais le lien avec le prof est indispensable

3.6.5.6. Peut-il y avoir innovation sans documentaliste ?

➤ Question 108 : Peut-il y avoir innovation au CDI sans documentaliste ?

Une grande majorité de non, nettement affirmé (72), suivie de 13 oui et de 13 autres réponses

72 non

Le documentaliste apporte compétence, temps, bonne volonté, qualité relationnelle ; c'est un spécialiste de l'information et du document, une personne hors hiérarchie. Le CDI ne peut être performant sans le documentaliste qui gère l'outil et gère les projets. Le non est d'ailleurs le plus souvent une évidence et ne donne pas lieu à commentaires.

n° 69 : impossible ; plus les nouvelles technologies deviennent complexes et plus son rôle de formateur et de "tri de l'information" semble évident ! Quant à sa fonction relationnelle ...!	n° 77 : difficilement ; la documentaliste est une personne hors hiérarchie avec qui les élèves peuvent dialoguer sans crainte d'un jugement/sanction
n° 90 : le CDI ne peut être performant sans documentaliste	

13 oui

L'innovation au CDI sans documentaliste est possible pour quelques uns si une répartition des tâches est assurée entre les professeurs, si l'équipe de professeurs est suffisamment dynamique pour utiliser le CDI comme un centre de ressources.

n° 26 : OUI, si la répartition de ses tâches est assurée par l'ensemble d'une équipe	n° 72 : oui, mais ce serait une innovation tronquée
--	---

13 autres réponses

Quelques personnes jugent la question par elle-même saugrenue, sans objet, voire provocante car il ne peut y avoir de CDI sans documentaliste.

n° 27 : sans documentaliste il n'y aurait pas de CDI	n° 41 : professeurs de discipline et documentalistes représentent les 2 facettes, les 2 versants, de la démarche pédagogique pourquoi exclure l'un ou l'autre ? ce serait
--	---

	tourner le dos à l'avenir
n° 106 : le documentaliste étant partie prenante de l'équipe pédagogique, la question paraît provoquante !	

3.6.6. Comment évaluer-appréhender l'innovation au CDI ?

➤ A quoi repère-t-on l'innovation dans un CDI ?

81 répondants se sont exprimés sur cette question.

4 catégories de réponses ressortent bien des critères sur lesquels l'innovation peut être évaluée dans un CDI. Ce sont les réponses concernant la modernité du matériel (innovation technologique), le taux de fréquentation (évaluation par le taux de participation), la qualité des projets, activités et actions menées (évaluation par l'action), enfin la nature des comportements et attitudes des acteurs (évaluation par l'induction des comportements des acteurs : élèves autonomes, degré de collaboration, taux de satisfaction des réponses aux demandes, etc.). Comme on peut le voir dans ces réponses, l'innovation n'apparaît pas comme monocausale mais comme multimodale. L'innovation n'est donc pas seulement d'ordre technologique, social, pédagogique ou participatif. Elle serait, si l'on se risque à faire un néologisme regroupant tous ces termes, de l'ordre de la pédagogie socio-technique participative.

3.6.6.1. L'évaluation par l'équipement technologique

(18 réponses sur 81 - soit 22 % du taux des réponses exprimées)

L'impact de l'innovation se mesure à la modernité de l'équipement mis en oeuvre. L'attribut essentiel de cette modernité en est l'équipement informatique.

- Les réponses

n° 11 : sensibilisation systématique aux nouvelles technologies et supports culturels	n° 13 : l'équipement (informatisation, nouvelles technologies, signalétique...)
n° 21 : nouvelles technologies	n° 23 : présence des outils : technologies nouvelles
n° 24 : présence des outils d'information et de gestion	n° 33 : présence d'équipement multimédia
n° 40 : il y a des machines actuelles qui sont quotidiennement utilisées et que les élèves apprécient comme de leur époque	n° 47 : à la modernité de ses installations
n° 49 : son équipement	n° 56 : le CDI est un lieu achalandé : documentation riche et variée et équipement multimédia (le contraire serait un CDI-permanence)
n° 62 : usage des technologies	n° 69 : la présence d'un bon matériel multimédia
n° 72 : par la présence d'outils modernes d'information	n° 74 : à sa modernisation

n° 79 : présence de technologies nouvelles	n° 90 : moyens matériels
n° 99 : équipement informatique et multimédia	n° 101 : à ses moyens (informatisation, multimédia, etc)

3.6.6.2. L'évaluation selon le taux de fréquentation (32 réponses sur 81 répondants - soit 40 % des réponses)

L'accent est mis pour cette catégorie sur l'aspect quantitatif du taux de fréquentation, même si l'on évoque incidemment des aspects qualitatifs (*davantage* d'élèves *actifs*). Un CDI innovant est un CDI bien rempli, qui fait le plein, qui est fréquenté. C'est un des critères principaux de sa bonne utilisation.

- Les réponses

n° 4 : Nombre croissant d'élèves s'intéressant à la lecture	n° 7 : A la fréquentation des élèves en particulier des Bac Professionnel qui viennent travailler en autonomie sur leur projet professionnel présenté à l'examen
n° 11 : fréquentation du CDI	n° 12 : à la fréquentation du CDI par de nombreux élèves qui aiment s'approprier cet espace particulier de lecture
n° 13 : exploitation maximale du fonds documentaire	n° 21 : profs mobilisés fréquentant le CDI
n° 23 : fréquentation par les élèves et le personnel	n° 24 : fréquentation par les élèves et le personnel
n° 31 : à l'utilisation libre du CDI sans le concours du documentaliste	n° 33 : augmentation du taux de fréquentation
n° 34 : fréquentation	n° 36 : à la vitalité, à la fréquentation des élèves et des enseignants
n° 38 : utilisation spontanée, massive et variée par les élèves et les profs	n° 39 : le nombre d'heures où les profs viennent avec leurs classes
n° 43 : fréquentation par les élèves et les enseignants	n° 44 : fréquentation qualitative des élèves ; utilisation par les profs
n° 46 : fréquentation des élèves et prêts au personnel de l'Ets	n° 57 : à la fréquentation des élèves en autonomie
n° 58 : fréquentation du CDI	n° 62 : fréquentation des élèves ; passage ou non des profs
n° 66 : présence d'élèves "actifs"	n° 68 : à sa fréquentation
n° 71 : multiplication des élèves, des enseignants, des documents	n° 74 : à sa fréquentation -même par les élèves le plus en difficulté- et venue pour effectuer des recherches "juste pour le plaisir"
n° 80 : la fréquentation active	n° 85 : à l'évolution de la fréquentation par les élèves et les profs
n° 89 : à sa fréquentation	n° 92 : à sa fréquentation, aux réalisations des élèves

n° 93 : élèves nombreux qui décident seuls de venir au CDI	n° 101 : aux heures consacrées à la recherche documentaire
n° 103 : fréquentation importante par les profs et les élèves, pour des recherches documentaires, lecture de presse, livres, BD, etc.	n° 106 : fréquentation accrue du lieu par les profs et l'équipe administrative

3.6.6.3. L'évaluation par l'action

(cités par 35 répondants sur 81 - soit 43 %)

Il s'agit d'évaluer l'innovation par le nombre et la qualité des actions menées vis-à-vis des élèves, des professeurs, de l'extérieur. L'évaluation devient plus qualitative, voire s'effectuera action par action.

- Les réponses

n° 10 : lorsque les élèves viennent essentiellement s'y INSTRUIRE avec des DOCUMENTS... ce qui n'a rien d'"innovant"	n° 11 : rayonnement extérieur très important pour une zone rurale excentrée actuellement
n° 13 : action culturelle (animations, forum...) - action d'information-communication (ouverture sur l'extérieur - faire savoir, se faire connaître) - multiplicité et variété des séquences programmées prof/doc	n° 15 : par une évaluation spécifique et efficace des actions menées
n° 21 : documents utilisés	n° 23 : expositions nombreuses
n° 24 : les expositions montées au CDI. le lieu	n° 26 : les flux, sa trace dans de nombreux projets,
n° 31 : à la collaboration entre le doc et les équipes enseignantes, centrée sur l'élève	n° 34 : réalisations (expos, journal, etc)
n° 37 : des élèves en situation de recherche sur différents types de documents au CDI	n° 38 : équipement en libre service
n° 39 : l'utilisation des ouvrages documentaires	n° 40 : il fait parler de lui
n° 41 : le nombre de projets en cours - quantité des échanges, la concertation, le côté "évolutif" du CDI qui suit le mouvement (ou l'impulse)	n° 47 : au nombre d'actions entreprises (actions d'ordre pédagogiques, culturelles) ; à son ouverture sur l'extérieur
n° 53 : lorsqu'il y a collaboration étroite entre les profs et les le documentaliste	n° 56 : les enseignants fréquentent le CDI et participent à la vie du CDI (achats, conception de projets communs)
n° 57 : à la demande des profs pour un travail en commun	n° 58 : dynamisme des actions menées ; rayonnement de celui-ci dans le lycée ; participation de la documentaliste à de nombreuses actions
n° 62 : changements et évolutions dans l'utilisation du CDI : lecture seule puis usage des technologies nouvelles puis clubs, etc	n° 65 : à son animation et à ses rapports avec les profs (projets communs)

n° 69 : achats fréquents d'ouvrages, en relation avec les différentes actions éducatives	n° 71 : activité importante
n° 75 : à la capacité de "construire" un projet de service traduit dans les faits, sur le terrain, de visu	n° 76 : activité de recherche et de lecture des élèves pendant leur fréquentation du CDI
n° 79 : pratiques pluridisciplinaires	n° 87 : collaboration constante avec l'équipe pédagogique
n° 90 : constitution d'équipes pluridisciplinaires	n° 91 : projets et productions
n° 92 : à sa fréquentation, aux réalisations des élèves	n° 95 : un CDI "qui bouge"
n° 97 : les actions transversales menées - travail prof/doc - la démarche du projet de l'élève/travail au CDI	n° 99 : exploitation du fonds ; action de formation à la recherche documentaire
n° 100 : à la qualité des actions pédagogiques menées (nécessité d'une évaluation à chaque fois)	

3.6.6.4. L'évaluation par les attitudes et les comportements

(32 répondants sur 81 - soit 40 %)

La véritable innovation se mesure in fine aux attitudes et comportements des acteurs (élèves, professeurs, documentalistes). Ce sont des qualités comportementales qui doivent être mises en oeuvre de façon à créer de véritables valeurs culturelles et relationnelles. Autonomie, coopération, dynamisme, implication, participation, activité, concentration, travail, sont des attributs que l'on retrouve dans ces réponses et qui désignent un état d'esprit, une façon d'être. Le CDI n'est pas seulement source et centre du savoir et de l'information, il est formatif et éducatif. Au delà de la modernité, de la prise en compte des besoins des usagers, de la mise en place d'actions, c'est une façon de se comporter et donc d'être qui est visée. En ce sens, le CDI n'est pas seulement un outil pédagogique. Il est un centre éducatif, partagé par les multiples acteurs de l'établissement. Il devient par là-même un véritable lien culturel de l'établissement en contribuant à la création d'une éthique et de valeurs partagées dans l'établissement. Notons encore que ce noyau de valeurs (autonomie, acquisition de compétences, implication, participation, coopération...) constitue l'essence même du projet éducatif mis en oeuvre au CDI.

- Les réponses

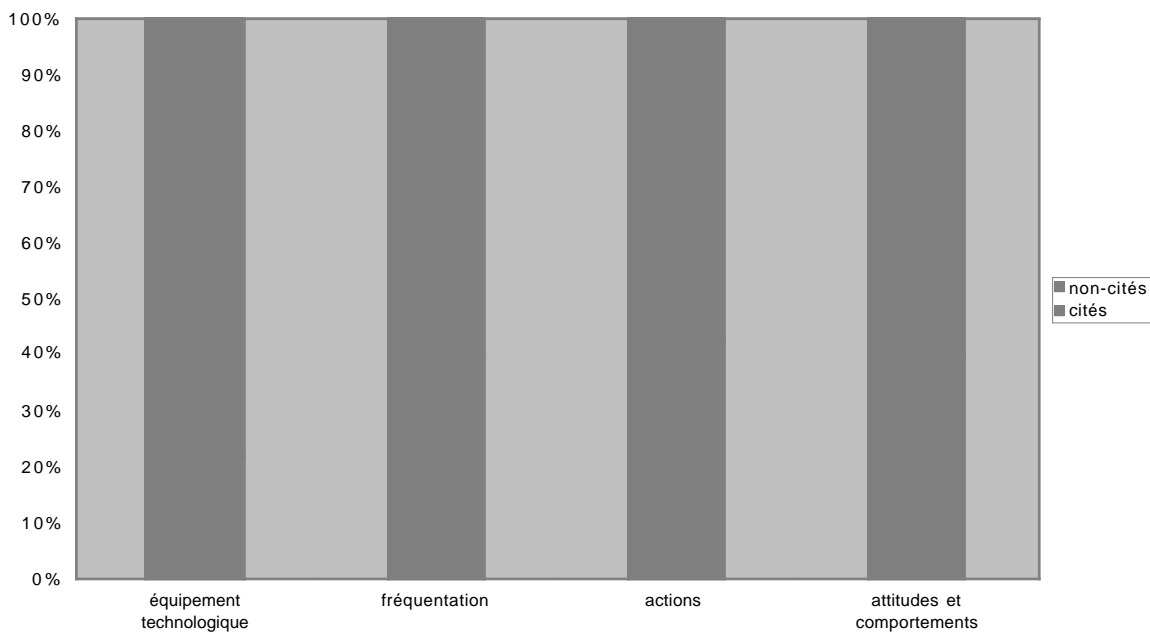
n° 3 : aux attitudes des élèves	n° 4 : CDI utilisé comme lieu propice au travail sur documents
n° 8 : à mon avis, moins à des critères purement quantitatifs de fréquentation qu'à des critères qualitatifs. A une demande des enseignants et des élèves qui soit autre que la fourniture de services.	n° 11 : effets sur les élèves dans la prise et la restitution de l'information sous toutes ses formes

n° 12 : Aux effets sur les élèves qui sont capables de trouver les documents sur des thèmes variés	n° 13 : implication des élèves dans la vie du CDI
n° 20 : On demande aux utilisateurs !!!	n° 21 : élèves actifs, concentrés
n° 38 : autonomie	n° 44 : dynamisme
n° 45 : au comportement des élèves à moyen terme ; à leurs méthodes de travail	n° 51 : des élèves heureux de venir réaliser un travail documentaire
n° 54 : à la satisfaction simultanée des élèves et du documentaliste	n° 55 : à ce que les élèves et les profs ne pensent plus le documentaliste comme un "surveillant-archiviste-manutentionnaire" et le CDI comme une annexe de la salle d'étude
n° 56 : la qualité du travail fait au CDI les élèves exploitent les ressources du CDI dans leur ensemble ; ils sont capables de formuler des formules d'objectif de recherche, de trouver les documents utiles et de les exploiter de façon significative	n° 61 : degré d'initiative personnelle des élèves
n° 66 : présence d'élèves "actifs" - autonomie dans la recherche - demande d'aide : venue au CDI avec des besoins	n° 67 : un air vivant ? du visuel ? beaucoup de passage ? des élèves qui s'installent ou qui se déplacent en sachant précisément ce qu'ils viennent faire, qui ne sont pas là "en touriste" ; des profs qui viennent prendre rendez-vous, mettre au point la prochaine intervention
n° 69 : autonomie des élèves qui consultent cd-rom, logiciels, etc	n° 73 : à la satisfaction des usagers qui aiment bien venir au CDI ; au fait que des élèves soient capables de trouver et d'exploiter une information ; on "à quoi sert" un CDI
n° 74 : au changement de comportement de tous	n° 75 : à la capacité d'écoute et de dialogue avec les différents partenaires dans l'Ets scolaire
n° 79 : esprit d'ouverture et d'initiative des documentalistes	n° 80 : la disparition des documents
n° 81 : à l'autonomie des élèves face aux documents - à un autre rapport élèves/savoir	n° 82 : une atmosphère... un dynamisme de la documentaliste ; sens du contact fructueux avec enseignants et élèves ; participation et implication des élèves
n° 85 : au comportement des élèves - diminution des dégradations et vols	n° 87 : autonomie de l'élève qui cherche et qui travaille
n° 91 : l'intérêt des élèves	n° 93 : enseignants demandeurs - administration qui consulte un documentaliste et admet qu'il puisse proposer un projet pédagogique

n° 103 : élèves autonomes - "errance" culturelle, un peu systématique et agréable	n° 105 : à ce qu'il s'y passe quelque chose et au fait qu'il ne soit pas un lieu de consommation individuelle
--	---

- Récapitulatif quantitatif

critères de l'innovation



CONCLUSION

Au congrès de la FADBEN, à Rouen, en 1996, une des documentalistes présentes s'était écriée "nous sommes passés à côté du minitel, de grâce ne passons pas à côté d'internet." On pourrait rajouter "ne passons pas à côté du CDI!"

Le CDI est à la croisée des chemins. Il annonce d'une certaine façon de nouveaux modes d'apprentissage, d'enseignement, de dynamisation collective, de rapports pédagogiques. Il marque en quelque sorte un passage d'une logique basée sur le savoir à une logique axée sur les compétences. L'essentiel dans un monde changeant, en perpétuelle mutation, c'est justement de pouvoir passer d'une logique basée sur les opérations à une logique basée sur les projets, ou pour reprendre un autre terme "de la gestion de l'expérience accumulée (le savoir) à l'intelligence de l'expérimentation" pour reprendre une phrase de Gérard Koenig (Koenig, 1994).

L'innovation la plus profonde qui nous semble émerger de cette étude sur les CDI est celle justement qui consiste à faire passer l'apprentissage d'une logique de programme à une logique de projet, avec ce que peut avoir ce terme de collectif, d'incertain, de constructif, mais aussi de prise en compte des acteurs et de leur profonde implication dans le système organisationnel.

En ce sens on peut dire que le CDI participe activement à une procédure d'apprentissage organisationnel, telle que l'a défini Ingham, et que par ses fonctions, le CDI contribue à rendre l'établissement apprenant. "l'apprentissage organisationnel est vu comme un processus social d'interactions individuelles qui a pour but et pour résultat de produire de nouvelles connaissances organisationnelles, qu'il s'agisse de savoir ou de savoir faire". (Ingham, 1994). Ajoutons une dimension essentielle, dans des organisations comme les établissements scolaires où la rotation des effectifs des élèves est rapide, celle des enseignants l'est moins. Mais en toute hypothèse, la question de la "mémoire collective" de l'établissement est importante. Or comme nous l'avons montré, le CDI peut être un important lieu de mémoire. Il peut mobiliser dans cette constitution un réseau solide de connexions internes et externes qu'il ne sera pas le seul lieu de constitution ni de maintenance. Mais chacun des groupes d'acteurs pourra utiliser ses ressources dans la construction de ses liens et dans leur intégration dans un patrimoine vivant de l'établissement.

L'apprentissage organisationnel passe nécessairement par la mise en oeuvre de procédures relationnelles. Comme le rappelle encore Koenig (Koenig, 1994), "c'est une évidence que la capacité d'une organisation à résoudre certains problèmes dépend étroitement de la richesse du réseau de collaboration qu'elle abrite".

Cette mise en réseau est, une des activités et fonction principale du CDI. Le CDI est d'une certaine façon une plate-forme relationnelle au sein de l'établissement : relations avec l'administration, les professeurs, les élèves, l'équipe éducative, l'environnement, le CDI est à la croisée des acteurs et des logiques d'acteurs. Il est également à la croisée des logiques d'actions et des transformations socio-techniques qui traversent les établissements scolaires : logiques spatiales, sociales, technologiques, le CDI semble cristalliser l'ensemble des mutations qui traversent nos sociétés.

Le CDI, outil stratégique de l'apprentissage

Parce qu'il est centré sur la notion de projet, sur la notion d'information, de navigation, d'aléatoire, de recherche, le CDI prend nécessairement en compte la dimension stratégique de l'apprentissage et s'oppose d'une certaine façon à la sclérose des savoirs programmés. Le CDI dynamise la relation au savoir en en faisant un cheminement et un processus et non une finalité fermée et statique.

Comme le rappelle Edgar Morin dans son livre *Introduction à la complexité* (op. cit.), la notion de stratégie s'oppose à celle de programme.

“Un programme, c'est une séquence d'action prédéterminée qui doit fonctionner dans des circonstances qui en permettent l'accomplissement. Si les circonstances ne sont pas favorables, le programme s'arrête ou échoue. Une stratégie par contre se détermine en tenant compte d'une situation aléatoire, d'éléments adverses, voire d'adversaires et elle est amenée à se modifier en fonction des informations fournies en cours de route. Elle peut avoir une très grande souplesse. Mais une stratégie, pour être menée par une organisation, nécessite alors que l'organisation ne soit pas conçue pour obéir à la programmation, mais puisse traiter des éléments capables de contribuer à l'élaboration et au développement de la stratégie.

C'est à ce titre que la relation professeur-documentaliste est si controversée, et à ce titre qu'elle constitue à nos yeux un enjeu essentiel. Apprendre à collaborer avec le CDI, c'est aussi envisager de mettre un place un enseignement stratégique basée sur la coopération, l'interaction et le projet. Refuser cette logique (ou l'ignorer), c'est rester replié sur la simple logique du programme, moins risquée certes, mais plus rigide, moins adaptative, moins expérientielle, ce qui ne peut que favoriser les scléroses.

Il est grand temps enfin de réhabiliter le sujet dans les processus de connaissance et de redonner à l'action sa dimension constitutive de la connaissance. Le savoir ne peut plus être vu comme du pur savoir, il est forcément incarné, mis en oeuvre, organisé, médiaté dans des logiques constitutives et dans des cadres d'action.

A ce titre il est tout à fait symbolique que le CDI fasse la jonction avec les nouvelles technologies éducatives, qui intègrent la dimension interactive du rapport au savoir. Le savoir n'est plus linéaire, comme il l'était dans les livres, mais devient complexe, récursif, interrelié comme il l'est dans l'hypermedia. L'enjeu du CDI c'est aussi cela, savoir nous faire passer d'un savoir linéaire et programmé à un savoir multiple, complexe, stratégique et interactif.

BIBLIOGRAPHIE

- [*Alava, 1994*] **Alava, Séraphin.** Information et autoformation : place des informations écrites dans la formation professionnelle des enseignants débutants. Toulouse : Université de Toulouse 2, 1994. 2 Vol.
Th. de doctorat nouveau régime : Sciences de l'information et de la communication : Toulouse 2 : 1994
- [*Albertini, 1986*] **Albertini, Françoise, Van Cuyck, Alain.** Enquête sur les représentations du métier de documentaliste dans l'académie d'Aix-Marseille : rêve, fonctions et améliorations souhaitées. *Médiadoc*, mai 1986, n° 3, p. 18-30.
- [*Alinsky, 1978*] **Alinsky Saül.** Manuel de l'animateur social : une action directe non-violente. Paris : Ed. du Seuil, 1978. (Points. Politique ; 93).
Trad. de l'américain. ISBN 2-02-004482-X.
- [*Akrich, 1988*] **Akrich, M., Callon, M., Latour, Bruno.** A qui tient le succès des innovations ? *Annales des mines. Gérer et comprendre*, 1988, n° 12-13.
- [*Alexandre, 1990*] **Alexandre, Hélène.** Réflexions sur l'étude d'un groupe professionnel : les documentalistes. *Documentaliste - Sciences de l'information*, mars-avril 1990, vol. 27, n° 2, p. 90-93.
- [*Alsène, 1990*] **Alsène, Eric.** Les impacts de la technologie sur l'organisation. *Sociologie du travail* 1990, vol. XXXII, n° 3, p. 321-337.
- [*Alter, 1985*] **Alter, Norbert.** La bureaucratie dans l'entreprise : les acteurs de l'innovation. Paris : Ed. ouvrières, 1985. 200 p. (Médiatique).
ISBN 2-7086-012900-1 (erroné).
- [*Alter, 1986*] **Alter, Norbert (dir.), Institut de l'audiovisuel et des télécommunications en Europe (France).** Informatiques et management, la crise. Paris : Documentation française, 1986. 237 p. (Communication et société. Références).
Bibliogr. p. 233-237. ISBN 2-11-001689-2.
- [*Alter, 1991*] **Alter, Norbert.** La gestion du désordre en entreprise. Paris : L'Harmattan , 1991. 207 p. (Logiques sociales).
Bibliogr. p. 197-203. ISBN 2-7384-0915-6.
- [*Alter, 1993 a*] **Alter, Norbert.** Innovation et organisation : deux légitimités en concurrence. *Revue française de sociologie*, 1993, vol. XXXIV, n° 2, p. 175-197.
- [*Alter, 1993 b*] **Alter, Norbert.** La lassitude de l'acteur de l'innovation. *Sociologie du travail*, 1993, vol. XXV, n° 4, p. 447-468.
- [*Alter, 1996*] **Alter, Norbert.** Sociologie de l'entreprise et de l'innovation. Paris : PUF, 1996. VIII-241 p. (Premier cycle).
Bibliogr. p. 231-237. ISBN 2-13-047491-8.
- [*Argyris, 1970*] **Argyris, Chris.** Participation et organisation. Trad. de l'anglais par Claude Lingagne. Paris : Dunod, 1970. XXII-330 p. (Organisation et sciences humaines ; 10).
Bibliogr. p. 317-321.

[Argyris, 1974] **Argyris, Chris.** The applicability of organizational sociology. Cambridge : Cambridge university press, 1974. 138 p.
ISBN 0-521-08448-2.

[Argyris, 1995] **Argyris, Chris.** Savoir pour agir : surmonter les obstacles à l'apprentissage traditionnel. Trad. de l'anglais par Georges Loudière. Paris : InterEditions, 1995. 330 p.
Bibliogr. p. 316-330. ISBN 2-7296-0511-8.

[Arrow, 1962] **Arrow, K.** The economic implications of learning by doing. *Review of economic studies*, 1962, n° 29.

[Astolfi, 1992] **Astolfi, Jean-Pierre, Laurent, Sabine.** Le transfert : enjeu des apprentissages. *Cahiers pédagogiques*, mai-juin 1992, n° 304-305, p. 78-83.

[Attias-Donfut, 1988] **Attias-Donfut, Claudine.** Sociologie des générations : l'empreinte du temps. Paris : PUF, 1988. 256 p. (Le sociologue).
Index. ISBN 2-13-041485-0.

[Aubert, 1985] **Aubert, V., Bergounioux, A., Martine, J.P., et al.** La forteresse enseignante : la Fédération de l'Education Nationale. Paris : Fayard, 1985. 364 p.

[Authier, 1993] **Authier, Michel, Lévy, Pierre.** Les arbres de connaissances. Paris : la Découverte, 1993. 173 p. (Cahiers libres).
ISBN 2-7071-2173-8.

[Avanzini, 1978] **Avanzini, Guy.** Le temps de l'adolescence. 6e ed. remaniée et mise à jour. Paris : Delarge, 1978. 256 p. (Pour mieux vivre. Nouvelle série).
Bibliogr. ISBN 2-7113-0087-0.

[Ballé, 1972] **Ballé, C., Peucelle, J.L.** L'informatique et le pouvoir. Paris : Ed. d'Organisation, 1972. 168 p. (Sociologie des organisations).
Bibliogr. p. 167-168.

[Ballé, 1977] **Ballé, C.** Développement technologique et transformation sociale : l'informatique dans les entreprises françaises. *L'année sociologique*, 1977, vol. XXVIII, p. 173-212.

[Ballion, 1993] **Ballion, Robert.** Le lycée, une cité à construire. Paris : Hachette éducation, 1993. 239 p. (Pédagogies pour demain. Questions d'éducation).
Bibliogr. p.231-234. ISBN 2-01-021049-2.

[Barnes, 1977] **Barnes, Barry.** Interests and the growth of knowledge. London : Routledge and Keagan, 1977. 109 p.

[Barras, 1986] **Barras, Richard.** Towards a theory of innovation in services. *Research policy*, 1986, n° 15, p. 163.

[Batifoulier, 1992] **Batifoulier, P., Cordonnier, L., Zenou, Y.** L'emprunt de la théorie économique à la tradition sociologique : le cas du don-contredon. *Revue économique*, 1992, vol. 43, n° 5, p. 917-945.

[Bayard-Pierlot, 1991] **Bayard-Pierlot, Jacqueline, Birglin, Marie-José.** Le CDI au coeur du projet pédagogique. Paris : Hachette, 1991. 159 p. (Pédagogies pour demain. Centres de ressources).
ISBN 2-01-017807-6.

- [**Beaune, 1972**] **Beaune, Jean-Claude (ed.)**. La technologie. [Textes choisis et présentés par]. Paris : PUF, 1972. 94 p. (Dossier Logos ; 45).
- [**Beaune, 1980**] **Beaune, Jean-Claude**. La technologie introuvable : recherche sur la définition et l'unité de la technologie à partir de quelques modèles du XVIIIe et XIXe siècles. Paris : Vrin, 1980. 285 p. (L'histoire des sciences).
Bibliogr. p. 265-285. ISBN 2-7116-0059-9.
- [**Bentolila, 1996**] **Bentolila, Alain**. De l'illettrisme en général et de l'école en particulier. Paris : Plon, 1996. 217 p. (En général et en particulier).
Titre de couv. " De l'illettrisme et de l'école ". ISBN 2-259-18428-6.
- [**Berger, 1982**] **Berger, Patrice**. La réaction sociale face aux mauvais traitements exercés contre les enfants dans le cadre de leurs familles. Lyon : Université Lumière-Lyon 2, 1982. 404 p.
Thèse de doctorat nouveau régime : Sociologie : Université Lumière-Lyon 2 : 1982.
- [**Berger, 1996**] **Berger, Peter, Luckmann, Thomas**. La construction sociale de la réalité. 2e ed. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1996. 296 p. (Sociétés).
ISBN 2-86563-333-0.
- [**Berne, 1984**] **Berne, Eric**. Des jeux et des hommes : psychologie des relations humaines. Paris : Stock, 1984. 214 p.
Bibliogr. Index. ISBN 2-234-01766-1.
- [**Bernoux, 1985**] **Bernoux, Philippe**. La sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques. Paris : Ed. du Seuil, 1985. 363 p. (Points ; 180).
Bibliogr. p. 361-363. ISBN 2-02-008941-6.
- [**Bertaux, 1977**] **Bertaux, Daniel**. Destins personnels et structure de classe : pour une critique de l'anthropologie politique. Paris : PUF, 1977. 238 p. (Politiques).
ISBN 2-13-035154-9.
- [**Bertrand, 1991**] **Bertrand, Yves**. Culture organisationnelle. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'université du Québec, 1991. 211 p.
- [**Besse, 1992**] **Besse, Jean-Marie. Dir., Gaulmyn, Marie-Madeleine de. Dir., Ginet, Dominique. Dir., Lahire, Bernard. Dir.** L'illettrisme en questions. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1992. 356 p.
ISBN 2-7297-0431-0.
- [**Binswanger, 1978**] **Binswanger, Hans, Ruttan, V.** Induced innovation : technology, institutions & development. London : John Hopkins university press, 1978.
ISBN 0-8018-2027-8.
- [**Black, 1984**] **Black Donald E.** Toward a general theory of social control. 1. San Diego : Academic press, 1984. 361 p.
- [**Blau, 1986**] **Blau, Peter M.** Exchange & power in social life. New-York : John Wiley & sons, 1986. 372 p.
ISBN 0-88738-628-8.
- [**Bledstein, 1978**] **Bledstein, B.J.** The culture of professionalism : the middle class and the development of higher education in America. New York : Norton, 1978.
- [**Bloch, 1963 a**] **Bloch, Marc**. Les inventions médiévales. In *Mélanges historiques. T.2*. Paris : SEVPEN, 1963, p. 829.

[**Bloch, 1963 b**] **Bloch, Marc.** Techniques et évolution sociale. In *Mélanges historiques. T.2.* Paris : SEVPEN, 1963, p. 837.

[**Boltanski, 1991**] **Boltanski, Luc, Thévenot, Laurent.** De la justification : les économies de la grandeur. Paris : Gallimard, 1991. 485 p. (NRF Essais).
Bibliogr. p. 453-465. Index. ISBN 2-07-072254-6.

[**Bonami, 1996**] **Bonami, Michel. Ed., Garant, Michèle. Ed.** Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation : émergence et implantation du changement. Bruxelles : De Boeck université, 1996. 243 p. (Perspectives en éducation).
ISBN 2-8041-2323-5.

[**Boorstin, 1971**] **Boorstin, Daniel.** L'image. Paris : UGE, 1971. 441 p. (10-18 ; 622-624)
Trad. sur la 2e ed. Américaine. Bibliogr. p. 319-324. Index.

[**Boorstin, 1992**] **Boorstin, Daniel.** Les découvreurs. Trad. de l'américain par Jacques Bacalu, Jérôme Bodin, Béatrice Vierne, et al. Paris : Laffont, 1992. 2 vol., 1024 p. : ill.
Bibliogr. p. 989-1001. Index. ISBN 2-221-07419-X (vol. 1). - ISBN 2-221-07428-9 (vol. 2).

[**Boorstin, 1995**] **Boorstin, Daniel.** Les créateurs. Trad. de l'américain par Béatrice Vierne.
Paris : Seghers, 1995. 746 p.
Index. ISBN 2-232-10449-4.

[**Boudon, 1990**] **Boudon, Raymond, Bourricaud, François.** Dictionnaire critique des sciences sociales. 3e ed rev. et cor. Paris PUF, 1990. 736 p. (Grands dictionnaires).
ISBN 2-13-043398-7.

[**Boudon, 1993**] **Boudon, Raymond.** Effets pervers et ordre social. 2e ed. Paris : PUF, 1993.
XI-282 p. (Quadrige ; 98).
Index. ISBN 2-13-045307-4.

[**Bourdieu, 1979**] **Bourdieu, Pierre.** La distinction : critique sociale du jugement. Paris : Minuit , 1979. 672 p. (Le sens commun).
ISBN 2-7073-0275-9.

[**Bourdieu, 1981**] **Bourdieu, Pierre.** La jeunesse n'est qu'un mot. In *Questions de sociologie.* Paris : Minuit, 1981. 272 p. (Documents).
ISBN 2-7073-0325-9.

[**Bourdieu, 1982**] **Bourdieu, Pierre.** Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard, 1982. 243 p.
Index. ISBN 2-213-01216-4.

[**Broch, 1991**] **Broch, Marc-Henry, Cros, Françoise.** Comment faire un projet d'établissement : écoles, collèges, lycées, LP. 3e ed. rev. et augm. Lyon : Chronique sociale, 1991. 211 p. : ill. (Synthèse).
Bibliogr. p. 209-211. ISBN 2-85008-135-3.

[**Broch, 1992**] **Broch, Marc-Henry, Cros, Françoise.** Evaluer le projet de notre organisation : réflexions, méthodes et techniques : entreprises, associations, établissements publics. Lyon : Chronique sociale, 1992. 234 p. : ill. (Synthèse).
Bibliogr. p. 229-234. ISBN 2-85008-156-6.

[**Burger, 1991**] **Burger, Marguerite-Marie.** La lecture en mutation dans les collèges et les lycées. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1991, n° 2, p. 109-113.

[**Cahuzac, 1991**] **Cahuzac, Hubert, Fondin, Hubert.** Le professeur-documentaliste. Paris : Nathan, 1991. 127 p. : ill. (Carrières. Les métiers de l'éducation). Bibliogr. p. 125-127. ISBN 2-09-190235-9.

[**Caillé, 1994**] **Caillé, Alain.** Don, intérêt et désintéressement : Bourdieu, Mauss, Platon et quelques autres. Paris : La Découverte, 1994. 303 p. (Recherches. Bibliothèque du MAUSS). Bibliogr. p. 297-301. - MAUSS : Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales. ISBN 2-7071-2390-0.

[**Calenge, 1995**] **Calenge, Bertrand.** A quoi former les bibliothécaires, et comment ? *Bulletin des bibliothèques de France*, 1995, t. 30, n° 6, p. 39-48.

[**Callon, 1986**] **Callon, M.** Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 1986, vol. XXXVI, n° 1, p. 169-208.

[**Callon, 1988**] **Callon, M.** La science et ses réseaux : genèse et circulation des faits scientifiques. Paris : La Découverte, 1988. 214 p. (Textes à l'appui. Anthropologie des sciences et des techniques). ISBN 2-7071-1808-7.

[**Caplow, 1984**] **Caplow, Théodore.** Deux contre un : les coalitions dans les triades. Paris : ESF, 1984. 177 p. (Sciences humaines appliquées). ISBN 2-7101-0479-2.

[**Carbonnel, 1985**] **Carbonnel, Jacques.** Un métier, documentaliste ? : à la recherche d'une identité. *Cahiers pédagogiques*, juin 1985, n° spécial 235, p. 12-14 .

[**Caron, 1991**] **Caron, F.** Histoire économique et dynamique des structures. *L'année sociologique*, 1991, vol. XXXXI, n° 1, p. 117-128.

[**Caron, 1983**] **Caron, F.** Histoire technique et histoire économique. *Histoire, économie et société*, 1983, n° 1.

[**Castoriadis, 1968**] **Castoriadis, Cornélius.** Technique. In *Encyclopaedia universalis. Vol. 15 Smollett-Théosophie*. Paris : Encyclopaedia universalis, 1968, p. 803-808. Bibliogr.

[**Cavanna, 1978**] **Cavanna, François.** Les ritals. Paris : Belfond, 1978. 277 p. ISBN 2-7144-1168-1.

[**Centre, 1993**] **Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie, Centre régional d'études et de recherches administratives et politiques de Picardie.** L'évaluation dans l'administration. [Colloque, Amiens, 17 avril 1992]. Paris : PUF, 1993. 191 p.

[**Certeau, 1990**] **Certeau, Michel de.** Arts de faire. Nouv. ed. établie et présentée par Luce Giard. Paris : Gallimard, 1990. LII-349 p. (Folio. Essais ; 146). Index. ISBN 2-07-032576-8.

[**Chambat, 1992**] **Chambat, Pierre.** Communication et lien social : usages des machines à communiquer. Paris : Association Descartes, 1992. 290 p. Bibliogr. Index. ISBN 2-909728-05-6.

[**Chanaron, 1986**] **Chanaron, Jean-Jacques, Perrin, Jacques.** Science, technologie et modes d'organisation du travail. *Sociologie du travail*, 1986, vol. XXVIII, n° 1, p. 23-40.

[Chandler, 1989] Chandler, Alfred Dupont. La main visible des managers : une analyse historique. Paris : Economica, 1989. 635 p.
ISBN 2-7178-1691-7.

[Chandler, 1992] Chandler, Alfred Dupont. Organisation et performance des entreprises. T. 1, Les USA : 1880-1948. Paris : Ed. d'Organisation, 1992. 429 p. (Classiques EO).
ISBN 2-7081-1157-4.

[Chandler, 1993 a] Chandler, Alfred Dupont. Organisation et performance des entreprises. T. 2, La Grande-Bretagne : 1880-1948. Paris : Ed. d'Organisation, 1993. 302 p. (Classiques EO).
ISBN 2-7081-1384-4.

[Chandler, 1993 b] Chandler, Alfred Dupont. Organisation et performance des entreprises. T. 3, L'Allemagne : 1880-1939. La grande entreprise depuis 1945. Paris : Ed. d'Organisation, 1993. 400 p. (Classiques EO).
ISBN 2-7081-1388-7.

[Chapoulie, 1987] Chapoulie, Jean-Michel. Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne. Paris : Maison des sciences de l'homme, 1987. XIV-407 p.
ISBN 2-7351-0203-3.

[Chapron, 1991] Chapron, Françoise. Chemins de praticiens : itinéraires pour la construction d'un métier nouveau. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 1991, n° 24, p. 49-61.

[Charavel-Grosjean, 1993] Charavel-Grosjean, Marie-Lyse. Les nouveaux documentalistes. *Cahiers pédagogiques*, novembre 1993, n° 318, p. 78-85.

[Chateauraynaud, 1991] Chateauraynaud, Francis. La faute professionnelle : une sociologie des conflits de responsabilité. Paris : Métailié, 1991. 350 p. (Leçons de choses).
ISBN 2-86424-103-X.

[Cherington, 1981] Cherington, Hughes Everett. Men and their works. Westport : Greenwood press, 1981. 864 p.

[Chesnais, 1981] Chesnais, Jean-Claude. Histoire de la violence : en occident de 1800 à nos jours. Paris : Laffont, 1981. 436 p.
ISBN 2-221-00769-7.

[Child, 1977] Child, A. The problem of imputation resolved. In *Barnes Barry. Interests and the growth of knowledge*. London : Routledge and Keagan, 1977, p. 96-109.

[Chombart de Lauwe, 1971] Chombart de Lauwe, Marie-Josée. Un monde autre, l'enfance : de ses représentations à son mythe. Paris : Payot, 1971. 445 p. (Bibliothèque scientifique).
Bibliogr. p.429-437.

[Choquet, 1988] Choquet, Marie, Ledoux, Sylvain, Menke, Hede. La santé des adolescents : approche longitudinale des consommations de drogues et des troubles somatiques et psychosomatiques. Paris : INSERM : Documentation française, 1988. 141 p. (Analyse et perspective).
ISBN 2-11-001988-0 (Documentation française), ISBN 2-85598-370-3 (INSERM).

[Closets, 1996] Closets, François de. Le bonheur d'apprendre ou comment on l'assassine. Paris : Ed. du Seuil, 1996. 346 p.
ISBN 2-02-028345-X.

[*Colloque, 1978*] **Colloque sur l'unité de l'homme (1972 ; Royaumont)**. Le cerveau humain. Essais et discussions présentés et commentés par André Béjin. Paris : Ed. du Seuil, 1978. 220 p. : ill. (Points ; 92).
Notes bibliogr. Index. ISBN 2-02-004823-X.

[*Collière, 1982*] **Collière, Marie-Françoise**. Promouvoir la vie. Paris : Interéditions, 1982. 391 p.

La couv. porte en plus : " de la pratique des femmes soignantes aux soins infirmiers ". Bibliogr. p. 376-389. ISBN 2-7296-0009-4.

[*Compagnon, 1979*] **Compagnon, Antoine**. La seconde main ou le travail de la citation. Paris : Ed. du Seuil, 1979. 420 p.
ISBN 2-02-005058-7.

[*Coninck, 1990*] **Coninck, F., Godard, F.** L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formestemporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 1990, vol. XXXI, n° 1.

[*Coriat, 1994*] **Coriat, Benjamin**. Penser à l'envers : travail et organisation dans l'entreprise japonaise. Paris : Bourgois, 1994. (Choix-essais).
ISBN 2-267-01246-4.

[*Coser, 1993*] **Coser, Lewis A.** Les fonctions du conflit social. Paris : PUF, 1982. 184 p. (Sociologies).
Trad. de l'américain. ISBN 2-13-037393-3.

[*Cros, 1993*] **Cros, Françoise**. L'innovation à l'école : forces et illusions. Paris : PUF, 1993. 224 p. (L'éducateur).
ISBN 2-13-045235-3.

[*Cros, 1997*] **Cros, Françoise**. L'innovation en éducation et en formation. *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 1997, n° 118, p. 127-156.

[*Crozier, 1974*] **Crozier, Michel, Friedberg, Erhard., Gremion, E., et al.** Où va l'administration française ? Paris : Ed. d'Organisation, 1974.

[*Crozier, 1977*] **Crozier, Michel, Friedberg, Erhard.** L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective. Paris : Ed. du Seuil, 1977. 436 p. (Sociologie politique).
ISBN 2-02-004677-6.

[*Crozier, 1995*] **Crozier, Michel**. La société bloquée. Nouv. ed. remaniée. Paris : Ed. du Seuil, 1995. 222 p. (Points ; 316. Essais).
ISBN 2-02-025653-3.

[*Defert, 1996*] **Defert, Daniel**. La violence entre pouvoirs et interprétations dans les oeuvres de Michel Foucault. In *Héritier, Françoise. De la violence*. Paris : O. Jacob, 1996, p. 89-122. (Opus ; 37)
ISBN 2-7381-0408-8.

[*Defrance, 1992*] **Defrance, Bernard**. La violence à l'école. Nouv. ed. Paris : Syros, 1992. 127 p. (L'école des parents).
ISBN 2-86738-803-1.

[*Degenne, 1994*] **Degenne, Alain, Forsé, Michel**. Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie. Paris : Armand Colin, 1994. 288 p. (U Sociologie).
ISBN 2-200-21487-1.

[Dejours, 1993] Dejours, Christophe. Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail. Nouv. ed. rev. et augm. Paris : Bayard, 1993. 263 p.
Bibliogr. ISBN 2-227-00437-1.

[Demailly, 1994] Demailly, Lise. L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants : *Savoir, éducation, formation*, janvier-mars 1993, n°1, p. 25-46.

[Demailly, 1994] Demailly, Lise. Mobilisation d'encadrement et mobilisation de groupes professionnels : le cas des enseignants en France. In *Lucas, Yvette, Dubar, Claude. Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Lille, 1994, p. 316-328. (Mutations).
ISBN 2-85939-460-5.

[Dennett, 1990] Dennett Daniel Clément. La stratégie de l'interprète : le sens commun et l'univers quotidien. Paris, Gallimard, 1990. (NRF Essais).
Trad. de l'anglais. Bibliogr. p. 471-488. ISBN 2-07-071941-3.

[Détienne, 1978] Détienne, Marcel, Vernant, Jean-Pierre. Les ruses de l'intelligence : la "mètis" des Grecs. Paris : Flammarion, 1978. 316 p. (Champs ; 36. Champ philosophique).
Notes bibliographiques. Index. ISBN 2-08-211100-8.

[Develay, 1995] Develay, Michel (dir.). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Paris : ESF, 1995. 355 p. : graph. (Pédagogies).
ISBN 2-7101-1107-1.

[Dogan, 1991] Dogan, Mattei, Pahre, Robert. L'innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice. Paris : PUF, 1991. 328 p. (Sociologies).
ISBN 2-13-043866-0.

[Doise, 1993] Doise, Willem. Logiques sociales dans le raisonnement. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1993. 198 p. (Actualités en sciences sociales).
ISBN 2-603-00920-6.

[Dosse, 1995] Dosse, François. L'empire du sens : l'humanisation des sciences humaines. Paris : La Découverte, 1995. 432 p. (Textes à l'appui).
Index. ISBN 2-7071-2484-2.

[Douglas, 1989] Douglas, Mary. Comment pensent les institutions ? Paris : Usher, 1989. XVII-130 p. (Sciences humaines).
Bibliogr., 11 p. ISBN 2-87680-009-8.

[Douglas, 1992] Douglas, Mary. De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou. Nouv. ed. et nouv. préf. Paris : La Découverte, 1992. 193 p. (Textes à l'appui. Anthropologie).
ISBN 2-7071-2092-8.

Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, vol. XXXIII, n° 4, p. 505-529.

[Dubar, 1994] Dubar, Claude. De la sociologie des professions à la sociologie des groupes professionnels et des formes identitaires. In *Lucas, Yvette, Dubar, Claude. Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Lille, 1994, p. 250-260. (Mutations).
ISBN 2-85939-460-5.

[Dubar, 1995] Dubar, Claude. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. 2e ed. Paris : Armand Colin, 1995. 280 p. (U Sociologie).

ISBN 2-200-21620-3.

[**Dubet, 1991**] **Dubet, François**. Les lycéens. Paris : Ed. du Seuil, 1991. 313 p. (L'épreuve des faits).

ISBN 2-02-013202-8.

[**Dubet, 1996**] **Dubet, François, Martucelli, Danilo**. A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Ed. du Seuil, 1996. 384 p. (L'épreuve des faits).

ISBN 2-02-028970-9.

[**Duprat, 1909**]. **Duprat, G.M.** La criminalité de l'adolescence : causes, remèdes d'un mal social actuel. Paris : Alcan, 1909.

[**Dupuy, 1983**] **Dupuy, Francis, Thoenig, Jean-Claude**. Sociologie de l'administration française. Paris : Armand Colin, 1983. 296 p. (U Sociologie).

ISBN 2-200-31191-5.

[**Durand, 1992**] **Durand, Gilbert**. Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Nouv. ed. Paris : Dunod, 1992. 560 p.

Index. ISBN 2-10-001415-3.

[**Duru, 1992**] **Duru-Bellat, Marie, Henriot-Van Zanten, Agnès**. Sociologie de l'école. Paris : Armand Colin, 1992. 256 p. (U Sociologie).

ISBN 2-200-21132-5.

[**Elias, 1981**] **Elias, Norbert**. Qu'est-ce que la sociologie ? Aix-en-Provence : Pandora, 1981. 222 p. (Des sociétés).

ISBN 2-86371-023-0.

[**Elias, 1989**] **Elias, Norbert**. La civilisation des moeurs. Paris : Presses pocket, 1989. 342 p. (Agora ; 49).

Trad. du tome 1 de "Über den Prozess der Zivilisation". ISBN 2-266-03282-8.

[**Elster, 1983**] **Elster, Jon**. Explaining technical change. Paris : Maison des sciences de l'homme, 1983. 273 p.

ISBN 2-7351-0024-3.

[**Elster, 1984**] **Elster, Jon**. Things that are essentially by-products. *In Ulysses and the sirens studies in rationality and irrationality*. Ed. rev. Paris : Maison des sciences de l'homme, 1984. 247 p.

ISBN 2-7351-0081-2.

[**Enriquez, 1992**] **Enriquez, Eugène**. L'organisation en analyse. Paris : PUF, 1992. 334 p. (Sociologie d'aujourd'hui).

Bibliogr. p. 333-334. ISBN 2-13-044117-3.

[**Erikson, 1978**] **Erikson, Erik H.** Adolescence et crise : la quête de l'identité. Paris : Flammarion, 1978. 352 p. (Champs ; 60).

Trad. de l'américain. ISBN 2-08-081060-X.

[**Ernaux, 1986**] **Ernaux, Annie**. La place. Paris : Gallimard, 1986. 114 p. (Folio ; 1722)

ISBN 2-07-037722-9.

[**Etchegoyen, 1991**] **Etchegoyen, Alain**. La valse des éthiques. Paris : Bourrin, 1991. 244 p.

ISBN 2-87686-110-0.

[**Etzioni, 1971**] **Etzioni, Amitai**. Les organisations modernes. Paris : Desclée de Brouwer, 1971. 222 p.

Sociologie nouvelle. Théories. 3 Bibliogr. p. 209-221.

[**Eymard-Duvernay, 1994**] **Eymard-Duvernay, François, Marchal, Emmanuelle** Les règles en action entre une organisation et ses usagers. *Revue française de sociologie*, 1994, vol. XXXV, n° 1, p. 5-36.

[**Fédération, 1990**] **Fédération des associations de documentalistes-bibliothécaires de l'éducation nationale (France)**. Le profil professionnel du documentaliste de CDI. Paris : FADBEN, 1990. p. 10-16.

[**Fischer, 1992**] **Fischer, Gustave-Nicolas**. Psychologie sociale de l'environnement. Toulouse : Privat ; Saint-Laurent (Québec) : Bo-Pré, 1992. 240 p. (Pratiques sociales)

Bibliogr. p. 231-236. Index.

ISBN 2-7089-1264-X (Privat). ISBN 2-89315-043-8 (Bo-Pré).

[**Fischer, 1996**] **Fischer, Gustave-Nicolas**. Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale. 2e ed. rev. et augm. Paris : Dunod, 1996. XIV-226 p.

Bibliogr. p. 205-224. Index. ISBN 2-10-002930-4.

[**Flichy, 1995**] **Flichy, Patrice**. L'innovation technique, récents développement en sciences sociales, vers une nouvelle théorie de l'innovation. Paris : La Découverte, 1995. 250 p. (Sciences et société).

Bibliogr. p. 237-245. Index. ISBN 2-7071-2464-8.

[**Fondanèche, 1992 a**] **Fondanèche, Daniel**. La didactique documentaire. Introduction. *Inter-CDI*, mai-juin 1992, n° 117, p. 9-11.

[**Fondanèche, 1992 b**] **Fondanèche, Daniel**. La didactique documentaire : utilisation des documents. *Inter-CDI*, septembre-octobre 1992, n° 119, p. 15-19.

[**Fondin, 1993 a**] **Fondin, Hubert**. CAPES de documentation, concours externe : réflexions autour des épreuves "écrite" et "technique". *Inter-CDI*, mars-avril 1993, n° 112, p. 7-12.

[**Fondin, 1993 b**] **Fondin, Hubert**. Rechercher et traiter l'information. Paris : Hachette éducation, 1993. 235 p. : ill. (Profession enseignant).

ISBN 2-01-019782-8.

[**Foray, 1987**] **Foray, Dominique**. Innovations technologiques et dynamique industrielle : l'exemple de la fonderie. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1987. 334 p. : ill. (Economie des changements technologiques).

Bibliogr. p. 313-330. ISBN 2-7297-0306-3.

[**Foray, 1992**] **Foray, Dominique**. Choix des techniques, rendement croissant et processus historiques : la nouvelle économie du changement technique. *In La technoscience : les fractures des discours*. Paris : L'Harmattan, 1992.

[**Forrester, 1989**] **Forrester, James W.** Why you should ? : the pragmatics of deontic speech.

London : University press of New England, 1988. 256 p.

ISBN 0-87451-453-3.

[**France, 1982**] **France. Commission du livre et de la lecture, Pingaud, Bernard (red.), Barreau, Jean-Claude (red.)**. Pour une politique nouvelle de la lecture. [2e rapport].

Paris : Ministère de la culture, 1982. 190-91-6 f.

[France, 1993] France. Commissariat général du plan. Recherche et innovation : le temps des réseaux. Rapport. Paris : Documentation française, 1993. 159 p.
ISBN 2-11-002931-5.

[France, 1994] France. Inspection générale de l'Éducation nationale. Les centres de documentation et d'information. In *Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale. 1994*. Paris : Documentation française, 1994, p. 83-109.
ISBN 2-11-003127-1.

[France, 1995] France. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'insertion professionnelle. Direction de l'évaluation et de la prospective, Seibel, Bernadette (ed.), Verdon, Roselyne (ed.). Les documentalistes de centre de documentation et d'information : enquête de juin 1993. Paris : Direction de la prospective, 1995. 116 p. : graph., tabl. (Les dossiers d'éducation et formations ; 57).
Bibliogr. p. 40-45.

[France, 1996] France. Académie (Lyon). Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale. Les actes des journées d'études sur la valorisation de l'innovation et de la recherche en éducation..., 14 & 15 février 1996, Académie de Lyon. Lyon : MAFPEN, 1996. 79 p.

[Francfort, 1995] Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R., et al. Les mondes sociaux de l'entreprise. Paris : Desclée De Brouwer, 1995. 616 p. (Sociologie économique).
ISBN 2-220-03710-X.

[Freeman, 1988] Freeman, Christopher. A quoi tiennent la réussite ou l'échec des innovations dans l'industrie ? *Culture technique*, 1988, n° 18.

[Freinet, 1969] Freinet, Célestin. Pour l'école du peuple : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Paris : Maspéro, 1969. 183 p. (Petite collection Maspéro ; 51).
Réunit deux ouvrages de l'auteur précédemment parus sous les titres "L'école moderne française" et "Les invariants pédagogiques". ISBN 2-7071-0308-X.

[Freysenet, 1992] Freysenet, Michel. Processus et formes sociales d'automatisation : le paradigme sociologique. *Sociologie du travail*, 1992, vol. 34, n° 4, p. 469-496.

[Friedberg, 1993] Friedberg, Erhard. Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée. Paris : Ed. du Seuil, 1993. 404 p. (Sociologie).
Bibliogr., 19 p. Index. ISBN 2-02-019655-7.

[Friedmann, 1978] Friedmann, Georges. Où va le travail humain ? Paris : Gallimard, 1978. 385 p. (Idées ; 131. Sciences humaines).

[Friedson, 1984] Friedson, Eliot. La profession médicale. Paris : Payot, 1984. 370 p. (Médecine et société).
Trad. De l'américain. ISBN 2-228-550050-7.

[Gaillot, 1995] Gaillot, Philippe, Gaillot, Régine. Le CDI, centre de documentation et d'information : une garderie ? Un sanctuaire ? Un supermarché ? Un tremplin pour l'innovation ? Nouv ed. Orléans : CDDP d'Indre-et-Loire, 1995.
Bibliogr. p.245-247. ISBN 2-903769-16-8.

[Galland, 1991] Galland, Olivier. Sociologie de la jeunesse : l'entrée dans la vie. Paris : Armand Colin, 1991. 208 p. (U).
ISBN 2-200-31270-9.

[Giédion, 1980] Giédion, Samuel, Centre de création industrielle (Paris). (ed.). La mécanisation au pouvoir : contribution à l'histoire anonyme. Paris : Centre national d'Art et de Culture Georges Pompidou, 1980. 591 p. : ill.
Bibliogr. des oeuvres de l'auteur p. 591. ISBN 2-85850-066-5.

[Gimpel, 1975] Gimpel, Jean, Castro, Odile (collab.). La révolution industrielle du Moyen-Age. Paris : Ed. du Seuil, 1975. 244 p. (Points. Histoire ; 19).
Index. ISBN 2-02-004210-X.

[Giraud, 1993] Giraud, Claude. L'action commune : essai sur les dynamiques organisationnelles. Paris : L'Harmattan, 1993. 270 p. (Logiques sociales).
Bibliogr. ISBN 2-7384-1964-X.

[Goble, 1977] Goble, Norman M., Porter, James F. The changing role of the teacher : international perspectives. Paris : UNESCO, 1977.
Prepared for the international bureau of education.

[Goffman, 1975] Goffman, Erving. Stigmate. Trad. de l'anglais par Alain Kihm. Paris : Minuit, 1975. 175 p. (Le sens commun).
La couv. porte en plus : "Les usages sociaux des handicaps". - Bibliogr. Index. ISBN 2-7073-0079-9.

[Goffman, 1987] Goffman, Erving. Façons de parler. Paris : Minuit, 1987. 277 p. (Le sens commun).
ISBN 2-7073-1140-5.

[Goffman, 1991] Goffman, Erving. Les cadres de l'expérience. Trad. d'Isaac Joseph, Michel Dartevelle, Pascale Joseph. Paris : Minuit, 1991. 573 p. (Le sens commun).
Index. ISBN 2-7073-1372-6.

[Goody, 1979] Goody, Jack. La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage. Paris : Minuit, 1979. 272 p. (Le sens commun).
Trad. de l'anglais. ISBN 2-7073-0240-6.

[Guillerme, 1973] Guillerme, Jacques (ed.). Technique et technologie. [Textes choisis et présentés par]. Paris : Hachette, 1973. 93 p. (Textes et documents philosophiques ; 14).
Bibliogr., 3 p.

[Guiraud, 1986] Guiraud, Pierre. Structures étymologiques du lexique français. Paris : Payot, 1986. 278 p. (Langages et sociétés).
ISBN 2-228-14000-7.

[Gusdorf, 1977] Gusdorf, Georges. Pourquoi des professeurs ? : pour une pédagogie de la pédagogie. Paris : Payot, 1977. 247 p. (Petite bibliothèque Payot ; 305).
ISBN 2-228-33050-7.

[Halbwachs, 1969] Halbwachs, Maurice. La mémoire collective. Paris : PUF, 1969. 232 p. (Bibliothèque de sociologie contemporaine).
ISBN 2-13-030129-0.

[Halbwachs, 1969] Halbwachs, Maurice. Les cadres sociaux de la mémoire. Paris : Albin Michel, 1994. 384 p.

- [Hall, 1987] Hall, Edward Twitchell.** Au-delà de la culture. Trad. de l'américain par Marie-Hélène Hatchuel. Paris : Ed. du Seuil, 1987. 233 p. (Points ; 191. Essais). ISBN 2-02-009812-1.
- [Hannerz, 1983] Hannerz, Ulf.** Explorer la ville : éléments d'anthropologie urbaine. Paris : Minuit, 1983. 418 p. (Le sens commun). Bibliogr. p.387-411. ISBN 2-7073-0640-1.
- [Hassenforder, 1977] Hassenforder, J., Lefort, G.** Une nouvelle manière d'enseigner, pédagogie et documentation. *Cahiers de l'enfance*, 1977.
- [Havelock, 1980] Havelock, R.G., Huberman, A. Michaël.** Innovation et problèmes de l'éducation : théorie et réalité dans les pays en voie de développement. Paris : UNESCO, 1980. 410 p. (Etudes et enquêtes d'éducation comparée). ISBN 92-3-201527-7.
- [Héber-Suffrin, 1992] Héber-Suffrin, Claire.** Echanger les savoirs. Paris : Desclée de Brouwer, 1992. 319 p. (Epi-Formation). ISBN 2-220-03430-5.
- [Héber-Suffrin, 1993] Héber-Suffrin, Claire.** Le cercle des savoirs reconnus. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 109 p. (Epi-Habiter). Bibliogr. p.315-319. ISBN 2-220-03268-X.
- [Hennion, 1989] Hennion, A., Meadel, C.** Comment ne pas commettre le péché de rationalisation ? : une approche de l'innovation. *Réseaux*, juin 1989, n° 36, p. 145-158.
- [Henriot-Van Zanten, 1990] Henriot-Van Zanten, Agnès (dir.), Plaisance, E. (dir.), Sirota, R. (dir.).** Les transformations du système éducatif : acteurs et politiques. [Actes des journées scientifiques sur le changement en éducation, Paris, Université René Descartes-Paris V, 11-13 janvier 1990]. Paris : L' Harmattan, 1993. IV-369 p. Notes bibliogr. ISBN 2-7384-1868-6.
- [Henriot-Van Zanten , 1994] Henriot-Van Zanten, Agnès, Payet, Jean-Paul, Roulleau-Berger, Laurence.** L'école dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique. Paris : l'Harmattan, 1994. 192 p. (Villes et entreprises). Bibliogr. p.189-192. ISBN 2-7384-2864-9.
- [Hirschmann, 1972] Hirschmann, Albert O.** Face au déclin des entreprises et des institutions. Trad. de l'anglais par Claude Bessayrias. Paris : Economie et humanisme : Ed. ouvrières, 1972. 141 p. : graph. (Economie humaine). ISBN 2-7082-2729-7.
- [Holton, 1981] Holton, Gérald.** L'imagination scientifique. Paris : Gallimard, 1981. 496 p. (Bibliothèque des sciences humaines). Trad. de l'américain. ISBN 2-07-023246-8.
- [Holton, 1982] Holton, Gérald.** L'invention scientifique : themata et interprétations. Trad. de l'anglais par Paul Scheurer. Paris : PUF, 1982. 469 p. (Croisées). Recueil de textes extraits de "Thematic origins of scientific thought, Kepler to Einstein" et de "The scientific imagination, case studies". - Index. ISBN 2-13-037181-7.
- [Huberman, 1973] Huberman, A. Michaël** Comment s'opèrent les changements en éducation ? : contribution à l'étude sur l'innovation. Paris : UNESCO ; Genève : BIE, 1973. VI-109 p. (Expériences et innovations en éducation ; 4).

Bibliogr. p.105-109. ISBN 92-3-201116-6.

[Huberman, 1989] Huberman, A. Michaël, Grounauer, Marie-Noëlle, Marti, Jurg. La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. Paris : Delachaux et Niestlé, 1989. 339 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).
Bibliogr. p. 333-339. ISBN 2-603-00690-8.

[Huerre, 1990] Huerre, Patrice, Pagan-Reymond, Jean-Michel, Pagan-Reymond, Martine. L'adolescence n'existe pas : histoire des tribulations d'un artifice. Paris : Ed. universitaires, 1990. 255 p. (Adolescences).
Bibliogr. p.245-252. ISBN 2-7113-0400-0.

[Ingham, 1994] Ingham, Marc. L'apprentissage organisationnel dans les coopérations. *Revue française de gestion*, janvier-février 1994, p. 105-121.

[Iribarne, 1993] Iribarne, Philippe d'. La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales. Paris : Ed. du Seuil, 1993. XXXIII-279 p. (Points ; 268. Essais).
Bibliogr. p. 271-275. ISBN 2-02-020784-2.

[Jakobson, 1970] Jakobson, Roman. Essai de linguistique générale. Paris : Ed. du Seuil, 1970. 258 p. (Points ; 17).
Recueil de textes traduits, extraits de diverses revues et publications, 1949-1962.

[Jodelet, 1994] Jodelet, Denise Dir. Les représentations sociales. 4e ed. Paris : PUF, 1994. 432 p. (Sociologie d'aujourd'hui).
Bibliogr. 9-27. ISBN 2-13-045615-4.

[Koenig, 1994] Koenig, Gérard. L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux. *Revue française de gestion*, janvier-février 1994, p. 76-83.

[Koselleck, 1990] Koselleck, Reinhart. Le futur passé : contribution à la sémantique des temps historiques. Trad. de l'allemand par Jochen Hoock et Marie Claire Hoock. Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 1990. 334 p. (Recherches d'histoires en sciences sociales = Studies in history and the social sciences ; 44).
Bibliogr. p. 331-332. ISBN 2-7132-0950-1.

[Kuhn, 1983] Kuhn, Thomas Samuel. La structure des révolutions scientifiques. Paris : Flammarion, 1983. (Champs ; 115).
ISBN 2-08-081115-0.

[Kula, 1984] Kula, Vitold. Les mesures et les hommes. Paris : Maison des sciences de l'homme, 1984. 304 p.
Trad. du polonais. ISBN 2-7351-0048-0.

[Laboratoire, 1981] Laboratoire de sociologie du travail et des relations professionnelles (Paris), Segrestin, Denis (ed.). Les communautés pertinentes de l'action collective : six études en perspectives. Paris : CNAM, 1981. 140 p.
Recherche effectuée pour le compte de la Délégation générale à la recherche scientifique et technique.

[Laing, 1979] Laing, Ronald David. La politique de la famille. Paris : Stock, 1979. 160 p. (Stock plus ; 18).
ISBN 2-234-00965-0.

[Landier, 1989] Landier, Hubert. L'entreprise polycellulaire : pour penser l'entreprise de demain. 2e ed. Paris : EME, 1989. 207 p. : ill.
ISBN 2-7101-0663-9.

[Lapassade, 1991] Lapassade, Georges. L'ethnosociologie : les sources anglo-saxonnes. Paris : Méridiens-Kliencksieck, 1991. 201 p. (Analyse institutionnelle). Bibliogr. p. 185-197. ISBN 2-86563-298-9.

[Latour, 1990] Latour, Bruno. Comment suivre les innovations ? *Annales des mines. Gérer et comprendre*, septembre 1990.

[Latour, 1994] Latour, Bruno. Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 1994, vol. XXXVI, n° 4, p. 587-607.

[Latour, 1996] Latour, Bruno, Woolgar, Steve. La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques. Paris : La Découverte, 1996. 299 p.- pl. (La découverte poche. Sciences humaines et sociales ; 18). Bibliogr. Index. ISBN 2-7071-2644-6.

[Latour, 1997] Latour, Bruno. Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique. Nouv. ed. Paris : La Découverte, 1997. 228 p. (La découverte poche. Sciences humaines et sociales ; 26). Bibliogr. ISBN 2-7071-2692-6.

[Lazega, 1994] Lazega, E. Analyse de réseaux et sociologie des organisations. *Revue française de sociologie*, 1994, vol. XXXV, n° 2, p. 293-320.

[Latreille, 1980] Latreille, Geneviève. La naissance des métiers en France, 1950-1975 : étude psycho-sociale. Lyon : Presses universitaires de Lyon, ; Paris : Maison des sciences de l'homme, 1980. 408 p. ISBN 2-7297-0088-9.

[Lejeune, s.d.] Lejeune, Professeur. Faut-il fouetter les apaches ? Paris : Librairie du temple, 1910. 117 p.

[Lepetit, 1987] Lepetit, Bernard (ed.), Hoock, Jochen (ed.), Groupe de travail international d'histoire urbaine (ed.). La ville et l'innovation : relais et réseaux de diffusion en Europe, 14e-19e siècles. [Rencontres, juin et décembre 1984, Paris]. Paris : Ed. de l'Ecole des hautes études en sciences sociales, 1987. 222 p. : ill. (Recherches d'histoires en sciences sociales = Studies in history and the social sciences ; 23). Textes en français et en anglais. - Notes bibliogr. ISBN 2-7132-0879-3.

[Lepetit, 1993] Lepetit, Bernard (ed.), Pumain, Denise (ed.). Temporalités urbaines. Paris : Anthropos, 1993. X-316 p. (Villes). Bibliogr. p. 301-316. ISBN 2-7178-2471-5.

[Lévy, 1992] Lévy, Pierre. La machine univers : création, cognition et culture informatique. Paris : Ed. du Seuil, 1992. 239 p. (Points. Sciences ; 79). Bibliogr. p. 228-237. ISBN 2-02-013092-0.

[Lévy, 1993] Lévy, Pierre. Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique. Paris : Ed. du Seuil, 1993. 233 p. (Points. Sciences ; 90). Bibliogr. p. 224-229. ISBN 2-02-013091-2.

[Lewin, 1948] Lewin, Kurt. Resolving social conflicts. New-York : Harper & Bros, 1948.

- [Liquete, 1991] Liquete, Vincent-Thomas.** Le CDDP de Gironde et l'information des instituteurs. *Documentaliste - Sciences de l'information*, 1991, vol. 28, n° 4-5, p. 210-213.
- [Lucas, 1992] Lucas, Yvette (ed.), Dubar, Claude (ed.), Association internationale de sociologie. Groupe thématique Sociologie des groupes professionnels (ed.).** Genèse et dynamique des groupes professionnels. [Colloque, 19 et 20 novembre 1992, Paris]. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires de Lille, 1994. 415 p. (Mutations-Sociologie). Textes des communications en français et en anglais. ISBN 2-85939-460-5.
- [Luria, 1995] Luria, Alexandre Romanovitch.** Une mémoire prodigieuse. *In L'homme dont le monde volait en éclats*. Paris : Ed. du Seuil, 1995. 304 p. (La couleur des idées). Trad. du russe. ISBN 2-02-019512-7.
- [Macniven, 1990] Macniven, Don.** Moral expertise : studies in practical and professional ethics. New-York ; London : Routledge and Keagan, 1990. 272 p. ISBN 0-415-03576-7.
- [Mannheim, 1990] Mannheim, Karl.** Le problème des générations. Trad. par Gérard Mauger et Nia Perivolaropoulou. Paris : Nathan, 1990. 122 p. (Essais et recherches). Bibliogr. p. 116-119. Bibliogr. des oeuvres de Karl Mannheim, 3 p. ISBN 2-09-190409-0.
- [March, 1991] March, James G., Simon, Herbert A.** Les organisations : problèmes psychosociologiques. Trad. de J.-C. Rouchy et G. Prunier. 2e ed. Paris : Dunod, 1991. XVII-254 p. (Systémique). Bibliogr. p. 116-119. Index. ISBN 2-04-020723-6.
- [Maschino, 1983] Maschino, Maurice Tarik.** Vos enfants ne m'intéressent plus. Paris : Hachette, 1983. 201 p. (A rebours). ISBN 2-01-009271-5 (rectifié). - ISBN 2-01-009271 (erroné).
- [Maturana, 1974] Maturana, H.** Stratégies cognitives. *In Béjin, André (ed.). Le cerveau humain*. Paris : Ed. du Seuil, 1978.
- [Mauger, 1994] Mauger, Gérard. Ed., Bendit, René. Ed., Van Wolifersdorff, Christian. Ed.** Jeunesses et sociétés : perspectives de la recherche en France et en Allemagne. Paris : Armand Colin, 1994. 340 p. ISBN 2-200-21404-9.
- [Maunoury, 1972] Maunoury, Jean-Louis.** Economie du savoir. Paris : Armand Colin, 1972. 448 p. : ill. (U. Sciences économiques et gestion). Bibliogr. Index. ISBN 2-200-31121-4.
- [Maunoury, 1968] Maunoury, Jean-Louis.** La genèse des innovations. Paris : PUF, 1968. 472 p.
- [Maurice, 1992] Maurice, M., Sellier, F., Sylvestre, J.-J.** Analyse sociétale et cultures nationales : réponse à Philippe d'Iribarne. *Revue française de sociologie*, 1992, vol. XXXIII, n° 1, p. 75-86.
- [Mauss, 1985] Mauss, Marcel.** Sociologie et anthropologie. Introduction de Claude Lévy-Strauss. 9e ed. Paris : PUF, 1985. LII-482 p. : ill. (Quadrige ; 58). Recueil de textes extraits de diverses revues, 1902-1936. ISBN 2-13-039089-7. - ISBN 2-13-043969-1 (Réimpr. 1991).
- [Méda, 1995] Méda, Dominique.** Le travail : une valeur en voie de disparition. Paris : Aubier, 1995. 358 p. (Alto).

ISBN 2-7007-3659-1.

[**Meirieu, 1986**] **Meirieu, Philippe**. Stratégies d'apprentissage : les chemins de l'apprendre : introduction à une prise en compte des stratégies d'apprentissage dans l'action didactique. *Cahiers pédagogiques*, septembre 1986, n° 246, p. 11-19.

[**Meirieu, 1992**] **Meirieu, Philippe**. Apprendre. IV, Contenus et méthodes. *Cahiers pédagogiques*, mai-juin 1992, n° 304-305, p. 66.

[**Meirieu, 1993**] **Meirieu, Philippe**. L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Pref. de Daniel Hameline. Postf. de Philippe Meirieu intitulée "La pédagogie différenciée est-elle dépassée ?". 9e ed. Paris : ESF, 1993. 187 p. : ill. (Pédagogies).
ISBN 2-7101-0876-3.

[**Mesmin, 1973**] **Mesmin, Georges**. L'enfant, l'architecture et l'espace. 2e ed. Paris : Casterman, 1973. 190 p. (Orientations E3, enfance, éducation, enseignement ; 9)
Bibliogr. p.183-187.

[**Michel, 1989**] **Michel, Jean**. Former aux heuristiques de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, juillet-octobre 1989, vol. 26, n° 4-5, p. 174-178.

[**Michel, 1992**] **Michel, Jean, Sutter, Eric (collab.)**. Pratique du management de l'information : analyse de la valeur et résolution de problèmes. Paris : ADBS, 1992. 430 p. (Sciences de l'information. Etudes et techniques).
Bibliogr. p. 411-422. Index. ISBN 2-901046-50-9.

[**Mintzberg, 1990**] **Mintzberg, Henry**. Le management : voyage au centre des organisations. Paris : Ed. d'Organisation ; Montréal : Agence d'Arc, 1990. 570 p.
Index. ISBN 2-7081-1191-4 (Ed. d'Organisation) . - ISBN 2-89022-200-4 (Agence d'Arc).

[**Moessinger, 1991**] **Moessinger, Pierre**. Les fondements de l'organisation. Paris : PUF, 1991. 236 p. : ill. (Le sociologue).
Bibliogr. p. 215-227. Index. ISBN 2-13-043766-4.

[**Mollard, 1996**] **Mollard, Michèle**. Les CDI à l'heure du management. Lyon : ENSSIB ; FADBEN, 1996. 159-XIX p.
Bibliogr. ISBN 2-910227-09-X.

[**Monjardet, 1980**] **Monjardet, Dominique**. Organisation, technologie et marché de l'entreprise. *Sociologie du travail*, 1980, n° 1, p. 88.

[**Monthus, 1994**] **Monthus, Marie**. Pratique documentaire et prise de notes. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées, 1994. 159 p. (Savoir et faire).
Bibliogr. p.159. ISBN 2-86565-095-2.

[**Monthus, 1997**] **Monthus, Marie**. Apprendre l'autonomie au CDI. Paris : Hachette, 1997. 204 p. (Pédagogies pour demain. Centres de ressources).
ISBN 2-01-170470-7.

[**Morin, 1969**] **Morin, Edgar**. La rumeur d'Orléans. Paris : Ed. du Seuil, 1969. 237 p. (L'histoire immédiate).
Bibliogr. p.231-232.

[**Morin, 1986**] **Morin, Edgar**. La connaissance de la connaissance. 1, Anthropologie de la connaissance. Paris : Ed. du Seuil, 1986. 245 p.
Bibliogr. p. 241-245. ISBN 2-02-009257-3.

- [Morin, 1990] Morin, Edgar.** Introduction à la pensée complexe. Paris : ESF, 1990. 158 p. (Communication et complexité). ISBN 2-7101-0800-3.
- [Morin, 1995] Morin, Edgar.** Les idées : leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation. Paris : Ed. du Seuil, 1995. 261 p. (Points ; 303). Bibliogr., 10 p. ISBN 2-02-023960-4.
- [Moscovici, 1979] Moscovici, Serge.** Psychologie des minorités actives. Paris PUF, 1979. 275 p. (Sociologies). Trad. de l'anglais. Bibliogr. p.267-275. ISBN 2-13-036075-0.
- [Moscovici, 1985] Moscovici, Serge, Mugny, Gabriel, Van Avemaet, Eddy.** Perspectives on minority influences. Cambridge : Cambridge University press ; Paris : Maison des sciences de l'homme, 1985.
- [Mount, 1990] Mount, Eric.** Professional ethics in context : institutions, images & empathy. Westminster : John Knox press, 1990. 168 p. ISBN 0-664-25143-9.
- [Moussé, 1989] Moussé, Jean.** Fondements d'une éthique professionnelle. Paris : Ed. d'Organisation, 1989. 175 p. : ill. ISBN 2-7081-1043-8.
- [Mucchielli, A.1983] Mucchielli, Alex.** Les jeux de rôles. Paris : PUF, 1983. 126 p. (Que sais-je ? ; 2098). Bibliogr. p. 124-125. ISBN 2-13-043165-8.
- [Mucchielli, A.1991] Mucchielli, Alex.** Rôles et communications dans les organisations : connaissances du problème, applications pratiques. 3e ed. Paris : ESF, 1991. 84-53 p. : ill. (Formation permanente en sciences humaines ; 49). Bibliogr. p. 77. Index. ISBN 2-7101-0893-3.
- [Mucchielli, R.1988] Mucchielli, Roger.** Communication et réseaux de communications. 7e ed. Paris : ESF : EME, 1988. 213 p.
- [Musselin, 1990] Musselin, C.** Structures formelles et capacités d'intégration dans les universités françaises et allemandes. *Revue française de sociologie*, 1990, vol. XXXI, n° 3, p. 439-461.
- [Notre, 1992] Notre fonction : CDI et documentalistes vus par l'édition :** deux ouvrages parus chez Hachette et Nathan. *Inter-CDI*, mars-avril 1992, n° 116, p. 7-10.
- [Obin, 1991] Obin, Jean-Pierre, Cros, Françoise.** Le projet d'établissement. Paris : Hachette, 1991. 175 p. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches). ISBN 2-01-017478-X.
- [Ollivier, 1992] Ollivier, Bruno.** Communiquer pour enseigner. Paris : Hachette, 1992. 287 p. (Pédagogies pour demain. Références). ISBN 2-01-019151-X.

- [*Olson, 1987*] **Olson, Mancur.** La logique de l'action collective. 2e ed. Paris : PUF, 1987. 200 p. (Sociologies). ISBN 2-13-040172-4.
- [*Pacteau, 1992*] **Pacteau, Chantal.** L'éducabilité cognitive, un miroir aux alouettes ? *Sciences humaines*, octobre 1992, n° 21, p. 24-27.
- [*Padioleau, 1986*] **Padioleau, Jean G.** L'ordre social : principes d'analyse sociologique. Paris : L'Harmattan , 1986. 222 p. (Logiques sociales).
- [*Pagès, 1992*] **Pagès, Max, Bonetti, Michel, Gaulejac, Vincent de, et al.** L'emprise de l'organisation. 4e ed. mise à jour. Paris : PUF, 1992. 261 p. : ill. (Economie en liberté). Bibliogr. des oeuvres des auteurs, 1 p. ISBN 2-13-044457-1.
- [*Paicheler, 1985*] **Paicheler, Geneviève.** Psychologie des influences sociales : contraindre, convaincre, persuader. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. 256 p. ISBN 2-603-00555-3.
- [*Paicheler, 1992*] **Paicheler.** L'invention de la psychologie moderne. Paris : L'Harmattan, 1992. 350 p. (Bibliothèque de l'éducation). Bibliogr. p. 317-333. Index. ISBN 2-7384-1106-1.
- [*Payet, 1995*] **Payet, Jean-Paul.** Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1995. 206 p. (Analyse institutionnelle). Bibliogr. p. 201-204. ISBN 2-86563-330-6.
- [*Perriault, 1989*] **Perriault, Jacques.** La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer. Paris : Flammarion, 1989. 256 p. ISBN 2-08-066050-0.
- [*Perriault, 1996*] **Perriault, Jacques.** La communication du savoir à distance. Paris : L'Harmattan, 1996. 255 p. (Education et formation). ISBN 2-7384-4342-7.
- [*Perrot, 1978*] **Perrot, Michèle.** Dans le Paris de la Belle époque, les "Apaches", premières bandes de jeunes : les marginaux et les exclus de l'histoire. Paris : Bourgois, 1978. (10-18). Cahiers Jussieu ; 5.
- [*Petit, E. 1980*] **Petit, E.** Le CDI, facteur de changement dans les établissements du second degré. Lyon : Université Lyon 2, 1980. Th. 3e cycle : Sciences de l'éducation : Lyon 2 : 1980.
- [*Petit, F. 1992*] **Petit, François.** Introduction à la psychosociologie des organisations. Nouv. ed. Toulouse : Privat, 1992. 371 p. (Pratiques sociales). Bibliogr. p. 345-352. Index. ISBN 2-7089-1332-8.
- [*Piatelli-Palmarini, 1993*] **Piatelli-Palmarini, Massimo.** Le goût des études ou comment l'acquérir. Paris : O. Jacob, 1993. 368 p. Trad. de l'italien. ISBN 2-7381-0191-7.
- [*Poulain, 1993*] **Poulain, Martine. Dir.** Lire en France aujourd'hui. Paris : Cercle de la librairie, 1993. 255 p. (Bibliothèques). Bibliogr. p.251-255. ISBN 2-7654-0522-0.

- [Poupelin, 1993] Poupelin, Michel, Monthus, Marie.** Guide à l'usage des documentalistes et de leurs partenaires dans l'établissement. Paris : Hachette, 1993. 125 p. (Ressources formation. Acteurs du système éducatif).
Bibliogr. p. 119-122. ISBN 2-01-020865-X.
- [Prades, 1992] Prades, Jacques.** La technoscience : les fractures des discours. Paris : L'Harmattan, 1992. 288 p. (Logiques sociales).
ISBN 2-7384-1350-1.
- [Pochazka, 1996] Prochazka, Jean-Yves** Agir face à la violence. Paris : Hachette, 1996. 127 p. (Pédagogies pour demain. Nouvelles approches).
ISBN 2-01-020601-0.
- [Quéré, 1989] Quéré, Louis.** Les boîtes noires de B. Latour ou Le lien social dans la machine. *Réseaux*, 1989, n° 36, p. 95-117.
- [Quéré, 1992] Quéré, Louis.** Espace public et communication : remarques sur l'hybridation des machines et des valeurs. In *Chambat, Pierre. Communication et lien social : usages des machines à communiquer*. Paris : Association Descartes, 1992.
- [Rallet, 1993] Rallet, Alain.** La théorie de la convention chez les économistes. *Réseaux*, 1993, n° 62.
- [Ravoux- Rallo, 1989] Ravoux-Rallo, Elisabeth.** Images de l'adolescence dans quelques récits du XXe siècle. Paris : Corti, 1989. 202 p.
ISBN 2-7143-0284-X.
- [Raynaud, 1990] Raynaud, Philippe, Thibaud, Paul, Fondation Saint-Simon (ed.).** La fin de l'école républicaine. Paris : Calmann-Lévy, 1990. 228 p. (Liberté de l'esprit).
ISBN 2-7021-1909-3.
- [Recherche, 1987] Recherche technique, innovation et structures industrielles : de la crise des représentations aux réalités économiques** *Culture technique*, 1987.
- [Resweber, 1995] Resweber, Jean-Paul.** La recherche-action. Paris : PUF, 1995. 127 p. (Que sais-je ? ; 3009).
ISBN 2-13-047184-6.
- [Reynaud, E. 1982] Reynaud, Emmanuèle.** Identités collectives et changement social : les cultures comme dynamiques collectives. *Sociologie du travail*, 1982, n° 2.
- [Reynaud, E. 1991] Reynaud, Emmanuèle.** Le pouvoir de dire non : les corporatismes en entreprise. Paris : L'Harmattan, 1991. 140 p. (Logiques sociales).
Bibliogr. p. 135-138. ISBN 2-7384-0936-9.
- [Reynaud, J.D. 1993] Reynaud, Jean-Daniel.** Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale. 2e ed. Paris : Armand Colin, 1993. VII-313 p. (U. Sociologie).
Index. ISBN 2-200-21363-8.
- [Roccia, 1991] Roccia, Jean-Pierre.** L'analyse de la valeur appliquée aux systèmes d'information : méthodes, moyens, mise en oeuvre, exemples. Paris : Eyrolles, 1991. XII-179 p. : ill.
Bibliogr. p. 179.
- [Roche, 1993] Roche, Georges.** L'apprenti-citoyen : une éducation civique et morale pour notre temps. Paris : ESF, 1993. 173 p. (Pédagogies).
Bibliogr. p. 171-173. ISBN 2-7101-1005-9.

- [**Roché, 1996**] **Roché, Sebastian.** La société incivile : qu'est ce que l'insécurité ? Paris : Ed. du Seuil, 1996. 242 p. (L'épreuve des faits).
Bibliogr. ISBN 2-02-024819-0
- [**Rogers, 1981**] **Rogers, Everett M., Kincaid, D. Lawrence.** Communication networks : towards a new paradigm for research. New-York : Free press, 1981. 386 p.
- [**Rogers, 1995**] **Rogers, Everett M., Schoemaker F. Floyd.** Communication of innovations. New-York : Free press ; London : Collier-Macmillan, 1995. 386 p.
- [**Rogovas-Chauveau, 1992**] **Rogovas-Chauveau, Eliane, Rogovas-Chauveau, Gérard.** Les ZEP et la prévention de l'illettrisme. In Besse, Jean-Marie. Dir., Gaulmyn, Marie-Madeleine de. Dir., Ginet, Dominique. Dir., Lahire, Bernard. Dir. *L'illettrisme en questions.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1992. 356 p.
ISBN 2-7297-0431-0.
- [**Sahal, 1980**] **Sahal, Devendra.** Patterns of technological innovation. London : Reading Mass, 1981.
- [**Sainsaulieu, 1988**] **Sainsaulieu, Renaud.** L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation. 3e ed. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1988. 476 p. : ill. (Références ; 18).
Th : Lettres : Paris V : 1976. - Index. ISBN 2-7246-0559-4.
- [**Salaün, 1992**] **Salaün, Jean-Michel.** Marketing des bibliothèques et des centres de documentation. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie, 1992. 132 p. : ill. (Bibliothèques).
Bibliogr. p. 9-12. ISBN 2-7654-0507-7.
- [**Schelling, 1980**] **Schelling, Thomas C.** La tyrannie des petites décisions. Trad. de l'américain par Anne Rivière. Paris : PUF, 1980. 247 p. (Sociologie).
- [**Schmookler,]** **Schmookler, O. Jacob.** Invention and economic growth. Harvard university press, 1966. 347 p.
ISBN 0-7837-6091-4.
- [**Segrestin, 1985**] **Segrestin, Denis, Fondation Saint-Simon (ed.).** Le phénomène corporatiste. Paris : Fayard, 1985. 283 p.
La couv. porte en plus : "Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France". ISBN 2-213-01606-2.
- [**Seibel, 1988**] **Seibel, Bernadette.** Au nom du livre : analyse sociale d'une profession : les bibliothécaires. Paris : Documentation française, 1988. 229 p.
Bibliogr. p. 207-215. ISBN 2-11-001937-9.
- [**Seibel, 1995**] **Seibel, Bernadette,** Les documentalistes des lycées et collèges : représentations du métier. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1995, t. 30, n° 6, p. 64-71.
- [**Sérieyx, 1992**] **Sérieyx, Hervé,** Le big-bang des organisations : quand l'entreprise, l'Etat et les régions entrent en mutation. Paris : Calmann-Lévy, 1992. 342 p. : ill.
Index. ISBN 2-7021-2179-9.
- [**Sery, 1995**] **Sery, Macha.** Internet à l'école : vitesse limitée sur les autoroutes de l'information. *Le monde de l'éducation*, novembre 1995, p. 24-25.

[*Simmel, 1912*] **Simmel, Georg.** Philosophie de l'aventure. In *Mélanges de philosophie relativiste*. Paris : Alcan, 1912.

[*Simondon, 1989*] **Simondon, Gilbert.** Du mode d'existence des objets techniques (ed.) augm. Paris : Aubier, 1989. XIV-333 p.-15 p. de pl. (L'invention philosophique). Bibliogr. p. 263-265. ISBN 2-7007-1851-8.

[*Sperber, 1996*] **Sperber, Dan.** La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture. Paris : O. Jacob, 1996. 243 p. Bibliogr. p.223-236. Index. ISBN 2-7381-0322-9.

[*Stengers, 1991*] **Stengers, Isabelle, Schlander, Judith.** Les concepts scientifiques : invention et pouvoir. Paris : Gallimard, 1991. 190 p. (Folio. Essais ; 161). ISBN 2-07-032624-1.

[*Strauss, 1992 a*] **Strauss, Anselm Leonard.** Negotiations : varieties, contexts, processes and social order. San Francisco : Bass, 1978. 175 p.

[*Strauss, 1992 b*] **Strauss, Anselm Leonard, Baszanger, Isabelle (ed.).** La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme. [Textes réunis et présentés par]. Paris : L'Harmattan, 1992. 319 p. (Logiques sociales). Trad. de l'américain. - Notes bibliogr. ISBN 2-7384-1411-7.

[*Strauss, 1992 c*] **Strauss, Anselm Leonard.** Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme. Trad. de l'américain par Maryse Falandry. Paris : Métailié, 1992. 191 p. (Leçons de choses). ISBN 2-86424-116-1.

[*Sur, 1994*] **Sur le rôle respectif de la confiance et de l'intérêt dans la constitution de l'ordre marchand.** *Revue MAUSS*, 1994, n°4.

[*Sylvère, 1980*] **Sylvère, Antoine.** Toinou : le cri d'un enfant auvergnat. Pays d'Ambert. Paris : Plon, 1980. 416 p. (Terre humaine). ISBN 2-259-00587-X.

[*Thévenot, 1985*] **Thévenot, Laurent.** Les investissements de forme : conventions économiques. *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, 1985.

[*Thévenot, 1993*] **Thévenot, Laurent.** A quoi convient la théorie des conventions ? *Réseaux*, 1993, n° 62.

[*Tochon, 1993*] **Tochon, François.** L'enseignante experte, l'enseignant expert. Paris : Nathan, 1993. 256 p. (Les repères pédagogiques. Formation). Bibliogr. ISBN 2-09-120469-2.

[*Toffler, 1988*] **Toffler, Alvin.** La troisième vague ; Paris : Gallimard, 1988. 623 p. (Folio essais ; 96). Trad. de l'anglais. Bibliogr. p.581-606. ISBN 2-07-032479-6.

[*Toffler, 1993*] **Toffler, Alvin.** Les nouveaux pouvoirs : savoir, richesse, violence à la veille du XXIe siècle. Paris : Librairie générale française, 1993. 859 p. (Le livre de poche ; 9579). Trad. de l'anglais. Bibliogr. p.723-755. ISBN 2-253-06261-8.

[*Thom, 1990*] **Thom, René.** Apologie du logos. Paris : Hachette, 1990. 664 p. : ill. (Histoire et philosophie des sciences). Index. ISBN 2-01-014836-3.

[*Université, 1993*] **Université d'été des documentalistes de lycées et collèges (1993 ; Villeurbanne), Saj, Marie-Paule (ed.)**. Le système documentaire d'un établissement scolaire en 1993 : compte rendu des interventions. Villeurbanne : FADBEN : ENSSIB, 1993. 77 p.

[*Van Cuyck, 1995*] **Van Cuyck, Alain**. Rôle et enjeux du CDI dans les stratégies de communication et de diffusion du savoir. In *Colloque d'Albi Langages et signification (16 ; 1995)*, p. 241-254.

[*Van der Leeuw, 1989*] **Van der Leeuw, Sander Ernst, Robin, Torrence**. What's new ? : a closer look at the process of innovation. London : Unwin Hyman, 1989.

[*Vasse, 1988*] **Vasse, Denis**. La chair envisagée : la génération symbolique. Paris : Ed. du Seuil, 1988. 224 p.
ISBN 2-02-010252-8.

[*Vernotte, 1995*] **Vernotte, France**. Enseignant documentaliste : un métier en questions. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1995, t. 30, n° 6, p. 72-76.

[*Warin, 1993*] **Warin, Philippe**. Les usagers dans l'évaluation des politiques publiques : étude des relations de service. Paris : L' Harmattan, 1993. 317 p. (Logiques politiques ; 8).
Bibliogr. p. 301-311. ISBN 2-7384-1850-3.

[*Woods, 1990*] **Woods, Peter**. L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin, 1990. 175 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
Recueil de contributions de P. Woods, trad. de l'anglais, extr. De diverses revues et publ., 1978-1987. Bibliogr. p. 170-172. ISBN 2-200-37194-2.

[*Wright Mills, 1977*] **Wright Mills, Charles**. L'imagination sociologique. Paris : La Découverte, 1977. 229 p. (Petite collection Maspéro ; 178).
Trad. de l'américain. - ISBN 2-7071-0144-3.

[*Yates, 1987*] **Yates, Frances Amélia**. L'art de la mémoire. Réed. Paris : Gallimard, 1987. 440 p. (Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation).
ISBN 2-07-070982-5.

[*Zeldin, 1978*] **Zeldin, Théodore**. Histoire des passions françaises, 1848-1945. 1 : ambition et amour. 4e ed. Paris : Recherches, 1978. 422 p. (Encres).
Trad. de l'anglais. ISBN 2-86222-006-X.

SIGLES ET ACRONYMES

- ANDC** : Action Négociée sur Demande Collective, organisée par la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education nationale
- AUTODOC** : Système de classement de la documentation diffusée par l'ONISEP
- BCD** : Bibliothèque Centre Documentaire
- BCDI** : Logiciel documentaire diffusé par le CRDP de Poitou-Charentes pour les CDI de collèges et lycées.
- BCDIE** : Logiciel documentaire diffusé par le CRDP de Poitou-Charentes pour les BCD d'écoles maternelles et primaires
- BIR** : Bulletin d'Informations Rectorales
- BO** : Bulletin Officiel de l'Education nationale
- BOEN** : Bulletin Officiel de l'Education Nationale
- BTS** : Brevet de Technicien Supérieur
- CAPES** : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire
- CAPET** : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique
- CARIP** : Centre Académique de Ressources pour l'Informatique Pédagogique
- CAUE** : Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et d'Environnement
- CDDP** : Centre Départemental de Documentation Pédagogique
- CD-I** : Disque compact interactif
- CDI** : Centre de Documentation et d'Information
- CDU** : Classification Décimale Universelle
- CE** : Conseiller d'Education
- CES** : Contrat Emploi Solidarité
- CIO** : Centre d'Information et d'Orientation
- CPE** : Conseiller Principal d'Education
- CRDP** : Centre régional de Documentation Pédagogique
- DIDEROT-POLYBASE** : Logiciel documentaire diffusé par la société Polyphot
- DPID** : Direction des Personnels d'Inspection et de Direction du ministère de l'éducation nationale
- ELMO** : Logiciel d'aide à la lecture
- EPLE** : Etablissement Public Local d'Enseignement
- FADBEN** : Fédération des Associations de Documentalistes et Bibliothécaires de l'Education Nationale
- GRETA** : Groupement d'établissements pour la formation continue
- IPR IA** : Inspecteur Pédagogique Régional - Inspecteur d'Académie
- IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres
- IUT** : Institut Universitaire de Technologie
- JO** : Journal Officiel de la République Française

LP : Lycée professionnel

MAAC : Mission Académique d'Action Culturelle

MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale

MEMOLOG : Logiciel documentaire diffusé par le CRDP de Poitou-Charentes pour les CDI de collèges et lycées.

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

NTIC : Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

ONISEP : Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

OSP : Orientation Scolaire et Professionnelle

PAE : Projets d'Activités Éducatives

RDI : Recherche Documentaire Informatisée

RLR : Recueil des Lois et Règlements de l'Éducation nationale

SDI : Service collégial de documentation et d'information

SES : Sciences Économiques et Sociales (Première et Terminale)

STT : Sciences et Technologies Tertiaires (Baccalauréat technologique)

SUPERDOC : Logiciel documentaire diffusé par la société AIDEL pour les CDI de collèges et lycées

TIPE : Travaux d'Initiative Personnelle Encadrés

TR : Titulaire Remplaçant

ZEP : Zone d'Éducation Prioritaire

A N N E X E S

**Enquête académique sur sur les rôles et enjeux des CDI dans
l'innovation pédagogique.**

ERSICO, URA 934 CNRS, CRDP, juin 96

Enquête sur les documentalistes et les adolescents

CRDP de Lyon, MAFPEN Lyon, Mars 97

Enquête sur les CDI et les nouvelles technologies

CRDP de Lyon, Mai 1995

Enquête académique sur les rôles et enjeux des CDI dans l'innovation pédagogique.

Organismes : ERSICO, URA 934 du CNRS, CRDP

Ce questionnaire, élaboré dans le cadre d'une recherche sur les innovations pédagogiques en Région Rhône-Alpes a pour objectif de mieux appréhender le rôle, la place, les fonctions que remplissent les professeurs documentalistes au sein des établissements. Il s'inscrit dans le cadre d'une démarche qui a pour but de mieux comprendre comment l'innovation passe par le cadre de cet espace pédagogique. Il ne servira pas bien entendu à une quelconque évaluation, qu'elle soit personnelle ou au titre de l'établissement (nous respectons les règles les plus élémentaires de la déontologie de la recherche publique) mais servira de base d'échantillonnage à un travail d'approfondissement ultérieur sur certains établissements. Nous vous remercions, au nom des trois équipes associées à cette recherche, (ERSICO, URA 934 du CNRS et le CRDP) de votre collaboration.

Le questionnaire a volontairement été structuré en deux parties. La première, relative au CDI et à son établissement constitue une fiche d'identité du CDI (questions 1 à 35). Il y a donc une réponse par établissement. La deuxième partie, (à partir de la question 36 jusqu'à la fin) concerne les représentations que chaque documentaliste peut avoir vis-à-vis de l'innovation dans son établissement. ***Il y a donc autant de questionnaires à remplir que de documentalistes en poste pour cette deuxième partie.***

Ce questionnaire est à renvoyer avant le : 3 juin pour le Rhône
17 juin pour l'Ain
24 juin pour la Loire

A l'adresse suivante :

Christine Morin
CRDP
47, rue Philippe de Lassalle
69316 Lyon cedex 4

PARTIE 1 : LE CDI AU SEIN DE L'ETABLISSEMENT

1/ Carte d'identité de l'établissement

1. Nom de l'établissement

.....

2. Adresse et téléphone

.....
.....

3. type d'établissement (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Collège | <input type="checkbox"/> 2. lycée professionnel |
| <input type="checkbox"/> 3. lycée technologique | <input type="checkbox"/> 4. lycée polyvalent |
| <input type="checkbox"/> 5. lycée d'enseignement général | <input type="checkbox"/> 6. SEGPA ou EREA |

4. votre établissement dispense t-il des formations de l'enseignement supérieur (BTS, classes préparatoires...)

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. oui | <input type="checkbox"/> 2. non |
|---------------------------------|---------------------------------|

5. Votre établissement participe-t-il à des actions de formation continue (GRETA, stages jeunes...)

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. oui | <input type="checkbox"/> 2. non |
|---------------------------------|---------------------------------|

6. votre établissement se trouve en :

- | | | |
|--|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. zone urbaine | <input type="checkbox"/> 2. zone rurale | <input type="checkbox"/> 3. banlieue |
|--|---|--------------------------------------|

7. votre établissement appartient-il à une Z.E.P. ?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. oui | <input type="checkbox"/> 2. non |
|---------------------------------|---------------------------------|

8. nombre d'élèves dans l'établissement

- | | |
|---|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. inférieur à 400 | <input type="checkbox"/> 2. 400-600 |
| <input type="checkbox"/> 3. 600-800 | <input type="checkbox"/> 4. 800-1200 |
| <input type="checkbox"/> 5. plus de 1200 | |

2/ Carte d'identité du CDI

9. Année de création du CDI : 1 9 |__|__|

10. capacité d'accueil en places assises du CDI

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. moins de 20 | <input type="checkbox"/> 2. 20-50 |
| <input type="checkbox"/> 3. 50-80 | <input type="checkbox"/> 4. 80-120 |
| <input type="checkbox"/> 5. 120-150 | <input type="checkbox"/> 6. plus de 150 |

11. surface en mètres carrés du CDI

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. moins de 100 | <input type="checkbox"/> 2. 100-200 |
| <input type="checkbox"/> 3. 200-300 | <input type="checkbox"/> 4. 300-400 |
| <input type="checkbox"/> 5. 400-500 | <input type="checkbox"/> 6. plus de 500 |

12. nombre de salles appartenant au CDI (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. salle principale | <input type="checkbox"/> 2. salle de travail annexe |
| <input type="checkbox"/> 3. salle d'archives | <input type="checkbox"/> 4. salle pour le matériel |
| <input type="checkbox"/> 5. salle pour le traitement des documents | <input type="checkbox"/> 6. salle de montage audiovisuel |
| <input type="checkbox"/> 7. salle de reprographie | <input type="checkbox"/> 8. sanitaires |
| <input type="checkbox"/> 9. salle d'audiovisuel | |

13. existe-t-il dans votre établissement des salles n'appartenant pas au CDI mais que vous utilisez régulièrement :

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. oui | <input type="checkbox"/> 2. non |
|---------------------------------|---------------------------------|

14. si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....

15. L'avis des documentalistes est-il pris en compte pour l'aménagement ou le réaménagement du CDI ?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. oui | <input type="checkbox"/> 2. non |
|---------------------------------|---------------------------------|

16. heures d'ouverture du CDI au public par semaine

- | | | |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. - de 20 h | <input type="checkbox"/> 2. 20 h à 30 h | <input type="checkbox"/> 3. + de 30 h |
|---------------------------------------|---|---------------------------------------|

17. Le CDI est-il ouvert : (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. entre 12 h et 14 h | <input type="checkbox"/> 2. avant le début des cours |
| <input type="checkbox"/> 3. après la fin des cours | |

18. Qui décide des heures d'ouverture du CDI au public ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. le chef d'établissement | <input type="checkbox"/> 2. le documentaliste |
| <input type="checkbox"/> 3. le chef d'établissement et le documentaliste | <input type="checkbox"/> 4. autre |

3/ Le personnel

19. nombre de documentalistes au CDI :
20. nombre de CES au CDI :
21. nombre de professeurs en complément ou en réadaptation ?
22. nombre d'objecteurs de conscience (ou service civil) au CDI ?

4/ Le fonds

23. nombre de livres du fonds

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. moins de 500 | <input type="checkbox"/> 2. 500-1000 |
| <input type="checkbox"/> 3. 1000-300 | <input type="checkbox"/> 4. 3000-5000 |
| <input type="checkbox"/> 5. 5000-10 000 | <input type="checkbox"/> 6. plus de 10 000 |

24. nombre d'abonnements du fonds

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. moins de 20 | <input type="checkbox"/> 2. 20-50 |
| <input type="checkbox"/> 3. 50-100 | <input type="checkbox"/> 4. plus de 100 |

25. nombre de vidéos du fonds

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Aucune | <input type="checkbox"/> 2. moins de 20 |
| <input type="checkbox"/> 3. 20-50 | <input type="checkbox"/> 4. 50-100 |
| <input type="checkbox"/> 5. 100-200 | <input type="checkbox"/> 6. plus de 200 |

26. nombre de séries de diapositives du fonds

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Aucune | <input type="checkbox"/> 2. moins de 20 |
| <input type="checkbox"/> 3. 20-50 | <input type="checkbox"/> 4. 50-100 |
| <input type="checkbox"/> 5. 100-200 | <input type="checkbox"/> 6. plus de 200 |

27. Nombre de cédéroms du fonds

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Aucun | <input type="checkbox"/> 2. moins de 10 |
| <input type="checkbox"/> 3. 10-20 | <input type="checkbox"/> 4. 20-50 |
| <input type="checkbox"/> 5. plus de 50 | |

5/ Les crédits

28. crédits alloués annuellement au CDI (en milliers de francs)

- | | | |
|--|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1. moins de 10 KF | <input type="checkbox"/> 2. 10-15 KF | <input type="checkbox"/> 3. 15-20 KF |
| <input type="checkbox"/> 4. 20-40 KF | <input type="checkbox"/> 5. 40-60 KF | <input type="checkbox"/> 6. 60-100 KF |
| <input type="checkbox"/> 7. Plus de 100 KF | | |

29. Dans ce crédit existe t-il une part qui provient des crédits d'enseignement ?

1. oui

2. non

30. Qui décide des crédits ? (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases ; 4 au maximum)

1. Le chef d'établissement

2. le documentaliste

3. les professeurs d'enseignement

4. un groupe de pilotage

5. les élèves

6/ L'équipement

31. Y-a-t-il un fichier papier ?

1. oui

2. non

32. Avez-vous un logiciel de recherche documentaire ?

1. oui

2. non

33. De combien de postes de consultation disposez-vous pour vos utilisateurs ?

34. De combien de postes de consultation de cédéroms disposez-vous ?

35. Avez-vous : (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

1. téléphone (ligne directe)

2. téléphone (ligne indirecte)

3. minitel

4. télécopieur

5. photocopieuse

6. connexion Internet

PARTIE 2 : LES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES ET L'INNOVATION

1/ Le/la documentaliste

36. Quelle est votre discipline d'origine ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Lettres, linguistique, philosophie | <input type="checkbox"/> 2. psychologie, sociologie |
| <input type="checkbox"/> 3. sciences de l'éducation , histoire géographie | <input type="checkbox"/> 4. Economie droit gestion |
| <input type="checkbox"/> 5. langues | <input type="checkbox"/> 6. EPS |
| <input type="checkbox"/> 7. Mathématiques, physique-chimie, sciences nat. | <input type="checkbox"/> 8. technologie |
| <input type="checkbox"/> 9. autre | |

37. au cours de votre carrière dans combien de CDI avez-vous exercé ? :

38. Dans quels types d'établissement

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Collège | <input type="checkbox"/> 2. lycée professionnel |
| <input type="checkbox"/> 3. lycée technologique | <input type="checkbox"/> 4. lycée polyvalent |
| <input type="checkbox"/> 5. lycée d'enseignement général | <input type="checkbox"/> 6. SEGPA ou EREA |

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

39. Depuis quelle année exercez-vous ? : 1 9

40. Quelle est votre année de naissance ? : 1 9

41. sexe F M

42. Combien de stages de formation (toute formation) avez-vous suivi au cours des cinq dernières années de votre carrière de professeur documentaliste ?

- | | | | |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> zéro | <input type="checkbox"/> un | <input type="checkbox"/> deux | <input type="checkbox"/> trois |
| <input type="checkbox"/> quatre | <input type="checkbox"/> cinq | <input type="checkbox"/> six à dix | <input type="checkbox"/> Plus de dix |

43. Parmi les domaines de formation suivants, quels sont ceux dans lesquels vous aimeriez suivre une formation ? (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. logiciels documentaires | <input type="checkbox"/> 2. nouvelles technologies de l'information |
| <input type="checkbox"/> 3. pédagogie générale | <input type="checkbox"/> 4. pédagogie documentaire |
| <input type="checkbox"/> 5. techniques de communication | <input type="checkbox"/> 6. formation au travail en équipe |
| <input type="checkbox"/> 7. incitation à la lecture | <input type="checkbox"/> 8. connaissance de la littérature de jeunesse |
| <input type="checkbox"/> 9. connaissance du système éducatif | <input type="checkbox"/> 10. Analyse de la pratique |

44. domaines de formation (suite) (Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 1. organisation administrative et financière | <input type="checkbox"/> 2. projet d'établissement |
| <input type="checkbox"/> 3. projet personnel des élèves | <input type="checkbox"/> 4. grands centres documentaires |
| <input type="checkbox"/> 5. connaissance des programmes de disciplines | <input type="checkbox"/> 6. grandes institutions culturelles |
| <input type="checkbox"/> 7. connaissance de l'adolescent | <input type="checkbox"/> 8. mise en oeuvre de partenariat |
| <input type="checkbox"/> 9. aménagement du CDI | <input type="checkbox"/> 10. didactique des disciplines |

45. Organisez-vous des séances d'initiation à la recherche documentaire ?

1. oui

2. non

46. Quels sont les types d'accueil et d'aide que vous proposez à vos élèves ?

2/ Les relations internes

A l'intérieur de l'établissement êtes-vous en relation avec les interlocuteurs suivants ?
(du plus fréquemment : 1 à pas du tout : 5)

47. les délégués de classe :

1 2 3 4 5

48. club ou associations d'élèves :

1 2 3 4 5

49. Les professeurs d'enseignement général :

1 2 3 4 5

50. Les professeurs d'enseignement professionnel :

1 2 3 4 5

51. Le chef d'établissement :

1 2 3 4 5

52. son (ou ses) adjoint(s) :

1 2 3 4 5

53. Le conseiller d'orientation :

1 2 3 4 5

54. les personnels de secrétariat :

1 2 3 4 5

55. le conseiller d'éducation :

1 2 3 4 5

56. les surveillants :

1 2 3 4 5

57. les agents de service :

1 2 3 4 5

58. l'infirmière :

1 2 3 4 5

59. l'assistante sociale :

1 2 3 4 5

60. le gestionnaire et les personnels d'intendance :
1 2 3 4 5

61. les personnels temporaires (CES...) :
1 2 3 4 5

62. Des groupes d'élèves sont-ils constitués au sein du CDI ? (correspondants CDI, ...)

1. oui 2. non

63. si oui, le(s)quel(s) ?

3/ Les relations externes

Quels sont vos interlocuteurs externes ?

64. autres services Education Nationale : (CRDP, CDDP, MAFPEN, ONISEP)
1 2 3 4 5

65. monde des arts : (théâtre, associations culturelles, musées...)
1 2 3 4 5

66. bibliothèques et/ou archives publiques :
1 2 3 4 5

67. BCDI :
1 2 3 4 5

68. Autres CDI :
1 2 3 4 5

69. si oui le(s)quel(s) ?

.....
.....
.....
.....

70. Autres établissements scolaires :
1 2 3 4 5

71. si autre(s) le(s)quel(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....

72. Organisation à but humanitaire :
1 2 3 4 5

73. Association de parents d'élèves :
1 2 3 4 5

74. Association de loisirs pour les jeunes :
1 2 3 4 5

75. Représentants du monde économique :
1 2 3 4 5

76. Représentants de maisons d'édition :
1 2 3 4 5

77. Commune ou Département :
1 2 3 4 5

78. Région :
1 2 3 4 5

79. De représentants de pays étrangers :
(ambassades, organisations internationales)

80. De représentants du monde scientifique :
(universitaires, chercheurs)

81. Autres :
1 2 3 4 5

82. si Autres, précisez

.....
.....
.....
.....

83. Quel niveau de relations avec l'extérieur privilégiez-vous le plus souvent ?
(Ordonnez 5 réponses).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. local | <input type="checkbox"/> 2. départemental |
| <input type="checkbox"/> 3. régional | <input type="checkbox"/> 4. national |
| <input type="checkbox"/> 5. international | |

4/ Degré d'implication et pratiques pédagogiques

Quel est votre degré d'implication dans les activités suivantes

84. Projet d'établissement :
1 2 3 4 5

85. Thèmes transversaux :
1 2 3 4 5

86. Incitation et développement de la lecture :

- | | |
|--|---|
| 87. Initiation à la recherche documentaire : | 1 2 3 4 5
 _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 88. documentation disciplinaire : | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 89. formation à l'utilisation de l'information : | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 90. cours de méthodologie :
(utilisation de dictionnaires, prises de notes,
lecture de l'image...) | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 91. formation au travail autonome | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 92. soutien aux élèves en difficulté | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 93. socialisation :
(apprentissage de règles collectives, soutien
psychologique, citoyenneté) | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |
| 94. Etudes dirigées/ surveillées : | _ _ _ _ _
1 2 3 4 5 |

6/ L'innovation

95. Comment définiriez-vous l'innovation dans un CDI ?

.....

96. L'innovation au CDI est-elle liée à l'innovation dans l'établissement (projet d'établissement) ? si oui, pour quels types d'actions ?

.....

97. Pourriez-vous citer quatre actions au sein de votre CDI qui à votre avis ont constitué des actions innovantes ?

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

98. quelles sont les pratiques qui vous paraissent les plus importantes pour votre métier ?
(Ordonnez 7 réponses).

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1. lectures personnelles | <input type="checkbox"/> 2. réunion de documentalistes |
| <input type="checkbox"/> 3. réunions d'équipe pédagogique | <input type="checkbox"/> 4. association professionnelle |
| <input type="checkbox"/> 5. stage de formation | <input type="checkbox"/> 6. visites (musées, expos...) |
| <input type="checkbox"/> 7. contacts extérieurs | |

99. D'après vous qui innove au CDI ? le doc tout seul ? le prof tout seul, le prof et le doc ensemble, l'élève en autonomie ?

.....
.....
.....
.....
.....

100. En quoi la présence du professeur documentaliste innove-t-elle par rapport à un établissement où il n'y aurait pas de professeur documentaliste ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

101. A quelles disciplines appartiennent les enseignants qui innovent le plus dans votre établissement ?

.....
.....
.....
.....

102. Quelles sont les disciplines qui collaborent le plus avec le CDI ?

.....
.....
.....
.....

.....
103. Quels seraient les facteurs qui favoriseraient l'innovation en relation avec le CDI ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

104. et a contrario ceux qui freineraient l'innovation en relation avec le CDI ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

105. A quoi repère-t-on l'innovation dans un CDI ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

106. A votre avis l'innovation dans les CDI passe-t-elle inévitablement par les nouvelles technologies de l'information ?

1. Pas du tout 2. Plutôt non 3. Indifférent
 4. Plutôt oui 5. Tout à fait

107. Peut-il y avoir innovation au CDI sans professeur ?

.....
.....
.....
.....

108. sans documentaliste ?

.....
.....
.....
.....

109. Dans votre rôle de professeur documentaliste vous sentez-vous finalement :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Pas du tout satisfait | <input type="checkbox"/> 2. Plutôt non satisfait |
| <input type="checkbox"/> 3. moyennement satisfait | <input type="checkbox"/> 4. Plutôt satisfait |
| <input type="checkbox"/> 5. Tout à fait satisfait | |

110. Quels sont les facteurs pour lesquels vous vous montreriez plutôt satisfait ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

111. Quels sont les facteurs pour lesquels vous vous montreriez plutôt insatisfait ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

112. Quelles sont dans vos pratiques de professeur-documentaliste celles qui vous paraissent être les plus porteuses en matière d'innovations pédagogiques ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

113. D'une façon générale avez-vous l'impression de participer à la promotion de l'établissement et si oui de quelle façon ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

114. Y a t-il une question que vous auriez aimé que l'on vous pose et qu'auriez-vous répondu ?

.....

.....

Mars 1997

CRDP DE LYON/MAFPEL DE LYON

Les documentalistes et les adolescents

Enquête dont les résultats seront exploités pendant les journées de regroupement des documentalistes de l'Académie de Lyon.

Questionnaire à renvoyer, **avant le 14 avril 1997 si possible, à Christine MORIN**
- CRDP de Lyon - 47, rue Philippe de Lassalle 69004 LYON.

1. Inscrivez trois mots que vous associez au terme "adolescent"

2. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

<input type="checkbox"/> 1. Vous êtes en collège	<input type="checkbox"/> 2. Vous êtes en lycée
<input type="checkbox"/> 3. Vous êtes en L.P.	

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

3. Dans quel département se trouve votre établissement ?

1. Ain 2. Loire
 3. Rhône

4. Où est situé votre établissement ?

1. En ville 2. En banlieue
 3. En zone rurale 4. En ZEP
 5. En zone sensible

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

5. Quelles sections votre établissement propose-t-il ?

1. Sections tertiaires 2. Sections industrielles
 3. 4e et 3e technologiques

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

6. De combien de postes de documentalistes bénéficie votre CDI ?

1. Un 1/2 poste 2. Un poste
 3. Un poste 1/2 4. Deux postes
 5. Plus de deux postes

7. Combien d'élèves y-a-t-il dans votre établissement ?

- 1. Moins de 500
- 2. De 500 à 900
- 3. De 900 à 1 200
- 4. Plus de 1 200

8. Le CDI est-il ouvert aux élèves ?

- 1. Pendant le déjeuner
- 2. Pendant les récréations
- 3. Le soir après la classe

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

9. Y-a-t-il un règlement intérieur spécifique au CDI ?

- 1. Oui
- 2. Non

10. Si oui, où figure-t-il ?

- 1. Dans le carnet de correspondance
- 2. Affiché au CDI
- 3. Distribué aux élèves

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

11. Les sanctions y sont-elles explicitement prévues ?

- 1. Oui
- 2. Non

12. Quels sont les moments de la journée où le CDI est le plus fréquenté ?

- 1. Matin
- 2. Récréation du matin
- 3. Pause déjeuner
- 4. Après midi
- 5. Récréation de l'après-midi
- 6. Le soir après la classe

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

13. Y-a-il des moments de la journée qui nécessitent un rappel du règlement ?

- 1. Matin
- 2. Récréation du matin
- 3. Pause déjeuner
- 4. Après-midi
- 5. Récréation de l'après-midi
- 6. Le soir après la classe

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

14. Quel est le degré de contrôle des élèves qui viennent au CDI ?

- 1. Liberté totale d'accès
- 2. Accès contrôlé
- 3. Sur rendez-vous avec le documentaliste
- 4. En groupe classe avec un enseignant
- 5. En groupe classe sans enseignant

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

15. Lesquels de ces modes d'accès nécessitent-ils un rappel du règlement ?

- 1. Liberté totale d'accès
- 2. Accès contrôlé
- 3. Sur rendez-vous avec le documentaliste
- 4. En groupe classe avec un enseignant
- 5. En groupe classe sans enseignant

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

16. Parmi les activités effectuées par les élèves au CDI, quelles sont celles qui vous posent le plus de problèmes ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1. Travail demandé par un professeur | <input type="checkbox"/> 2. Travail personnel |
| <input type="checkbox"/> 3. Lecture | <input type="checkbox"/> 4. Consultation des multimédias |
| <input type="checkbox"/> 5. Prêt ponctuel | <input type="checkbox"/> 6. Consultation du logiciel documentaire |
| <input type="checkbox"/> 7. Travail effectué en présence du professeur | <input type="checkbox"/> 8. Sans occupation précise |

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

17. Dans quelle situation les élèves font-ils le plus appel à vous ?

- | | |
|--|---|
| 1. L'accès aux savoirs disciplinaires | 2. L'aide méthodologique |
| 3. L'accès aux documents | 4. Le contrôle d'une tâche effectuée |
| 5. L'aide à l'utilisation des nouvelles technologies | 6. L'information d'ordre culturel et social |
| 7. Autres (précisez) | |

Ordonnez 4 réponses.

18. Comment les élèves s'installent-ils au CDI ?

- | | |
|--------------------------------|--|
| 1. Seul à une table | 2. En groupe à une table |
| 3. Assis sur les chauffeuses | 4. Debout devant les étagères |
| 5. Assis par terre | 6. Le plus loin possible du documentaliste |
| 7. Tout près du documentaliste | 8. Autre (précisez) |

Ordonnez 4 réponses.

19. Combien d'élèves sont prêts à vous aider dans les tâches de gestion (ranger et couvrir des livres, tamponner, etc...)

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> 1. 0 % | <input type="radio"/> 2. Moins de 10 % |
| <input type="radio"/> 3. de 10 % à 30 % | <input type="radio"/> 4. de 30 % à 50 % |
| <input type="radio"/> 5. Plus de 50 % | |

20. Selon vous, la relation des élèves aux documentalistes est-elle différente de la relation aux autres adultes de l'établissement ? En quoi ?

21. A quels signes voyez-vous une évolution dans l'autonomie des élèves ?

22. Indiquez les types de dégradations que vous avez observés au CDI ?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1. Vol de matériel audiovisuel | <input type="checkbox"/> 2. Vol de matériel informatique |
| <input type="checkbox"/> 3. Vol de documents | <input type="checkbox"/> 4. Dégradations d'ouvrages (pages arrachées) |
| <input type="checkbox"/> 5. Graffitis sur les tables | <input type="checkbox"/> 6. Modifications dans les fichiers informatique |

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

23. Par rapport aux autres lieux de l'établissement, les dégradations au CDI sont-elles ?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> 1. Moins importantes | <input type="radio"/> 2. Aussi importantes |
| <input type="radio"/> 3. Plus importantes | |

24. Comment comprenez-vous ces dégradations ?

25. Citez trois situations (au maximum) qui vous conduisent à appliquer une sanction ?

26. Libre opinion sur le sujet

Les CDI et les nouvelles technologies

Questionnaire préparatoire aux journées de regroupement des documentalistes de
l'Académie de Lyon

Année scolaire 1994-1995

I - LE CDI

1. Nom de l'établissement dans lequel se trouve le CDI

.....
.....

2. Adresse de l'établissement

.....
.....
.....

3. Département

- 1. Ain
- 2. Loire
- 3. Rhône

4. Téléphone

.....
.....

5. Où est situé l'établissement ?

- 1. Zone urbaine
- 2. Zone rurale
- 3. Banlieue

6. L'établissement appartient-il à une ZEP ?

- 1. OUI
- 2. NON

7. Nom du (des) documentaliste(s)

.....
.....

8. Le CDI a-t-il des locaux communs à plusieurs établissements ?

- 1. Oui
- 2. Non

9. Type d'établissement(s) que dessert le CDI

- 1. Lycée général
- 2. Lycée technologique
- 3. Lycée polyvalent
- 4. Lycée professionnel
- 5. Collège
- 6. SEGPA
- 7. EREA

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

10. Nombre d'élèves ?

- 1. Inférieur à 600
- 2. De 600 à 900
- 3. De 900 à 1 200
- 4. De 1 200 à 2 000
- 5. Supérieur à 2 000

11. Combien y a-t-il d'ordinateurs au CDI ?

- 1. Pas d'ordinateur
- 2. Un ordinateur
- 3. Deux ordinateurs
- 4. Trois ordinateurs
- 5. Quatre ordinateurs
- 6. Plus de quatre ordinateurs

12. Quel(s) périphérique(s) existe-t-il au CDI ?

- 1. Lecteur de vidéodisque
- 2. Lecteur de CD-ROM
- 3. Lecteur de CD interactif
- 4. Lecteur de CD PHOTO

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

13. Y a-t-il un réseau local (NOVELL...) ?

- 1. Installé au CDI
- 2. Installé dans l'établissement

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

14. Combien de documentalistes à temps complet y a-t-il au CDI ?

- 1. Zéro
- 2. Un
- 3. Deux
- 4. Trois

15. Combien de documentalistes à temps partiel y a-t-il au CDI ?

- 1. Zéro
- 2. Un
- 3. Deux
- 4. Trois

16. Combien de CES y a-t-il au CDI ?

- 1. Zéro
- 2. Un
- 3. Deux
- 4. Trois

17. Combien d'appelés du contingent y a-t-il au CDI ?

- 1. Zero
- 2. Un
- 3. Deux
- 4. Trois

18. Combien de stagiaires IUFM, en poste à l'année, y a-t-il au CDI ?

- 1. Zéro
- 2. Un
- 3. Deux
- 4. Trois

II - LES LOGICIELS DOCUMENTAIRES AU CDI

19. Le CDI a-t-il fait l'acquisition d'un logiciel documentaire ?

- 1. Oui
- 2. *Non

* Si vous répondez par la négative aller directement à la question 55

20. Quel est le nom de ce logiciel documentaire ?

- 1. DIDEROT
- 2. DIDEROT/POLYBASE
- 3. MEMOLOG
- 4. MEMOLOG puis BCDI
- 5. BCDI
- 6. SUPERDOC
- 7. Autre (précisez)

21. Sur quelle configuration ce logiciel est-il installé ?

- 1. Monoposte
- 2. Poste multiple
- 3. Réseau

22. Depuis combien de temps ce logiciel documentaire est-il installé et utilisé ?

- 1. Trois ans et plus
- 2. Environ deux ans
- 3. Environ un an
- 4. Moins de six mois
- 5. Installé mais pas utilisé
- 6. Pas installé

II.1 - Les pratiques du documentaliste :

23. Au cours du premier trimestre de cette année scolaire, à quelles tâches liées au logiciel documentaire, estimez-vous avoir passé le plus temps ?

1. Catalogage et indexation des documents
2. Saisie des données
3. Prêt
4. Initiation des élèves et exploitation pédagogique
5. Résolution de problèmes techniques

Ordonnez 3 réponses.

24. Qui catalogue et indexe les documents ?

- 1. Vous-même
- 2. Un CES
- 3. Un appelé du contingent
- 4. Des élèves
- 5. Des enseignants
- 6. Des stagiaires
- 7. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

25. Qui effectue la saisie des documents ?

- 1. Vous-même
- 2. Un CES
- 3. Un appelé du contingent
- 4. Des élèves
- 5. Des enseignants
- 6. Des stagiaires
- 7. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

26. Qui effectue le prêt ?

- 1. Vous-même
- 2. Un CES
- 3. Un appelé du contingent
- 4. Des élèves
- 5. Des enseignants
- 6. Des stagiaires
- 7. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

27. Une initiation à la recherche documentaire automatisée est-elle dispensée de façon systématique aux enseignants ?

- 1. Oui
- 2. Non

28. Une initiation à la recherche documentaire informatisée est-elle dispensée de façon systématique aux élèves ?

- 1. Oui
- 2. *Non

*** Si vous répondez par la négative aller directement à la question 34**

29. Si oui, auprès de quelles classes ?

- 1. Classes de sixième
- 2. Classes de seconde
- 3. Classes de seconde professionnelle
- 4. Classes de première Bac Pro
- 5. Toutes les classes
- 6. Autres (Précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

30. Sous quelle forme, le plus souvent ?

- 1. Par classe entière
- 2. Par groupe

Ordonnez 2 réponses.

31. Par qui, le plus souvent ?

- 1. Le documentaliste seul
- 2. Un professeur seul
- 3. Une équipe doc-prof

Ordonnez 3 réponses.

32. En combien de séquences, le plus souvent ?

- 1. De une à trois séquences
- 2. De quatre à dix séquences
- 3. Plus de dix séquences

Ordonnez 3 réponses.

33. Quels sont les grands axes de cette initiation ?

.....

.....

.....

.....
.....
.....
34. Une initiation à la recherche documentaire automatisée est-elle dispensée de façon ponctuelle ?

- 1. Oui
- 2. *Non

*** Si vous répondez par la négative aller directement à la question 37**

35. Si oui, auprès de quelle classes ?

.....
.....
.....
.....

36. A l'initiative de qui, le plus souvent ?

- 1. A la demande d'élèves
- 2. A la demande d'enseignants
- 3. A votre initiative

Ordonnez 3 réponses.

37. Si vous ne faites aucune initiation à la recherche documentaire automatisée en direction des élèves, quelles en sont les raisons principales ?

- 1. Vous ne maitrisez pas suffisamment le logiciel
- 2. Vous n'avez pas assez d'ordinateurs
- 3. Les élèves ont un emploi du temps trop chargé
- 4. La saisie des documents est inachevée
- 5. Les enseignants ne sont pas intéressés

Ordonnez 3 réponses.

38. Avez-vous construit des outils d'initiation ou de formation ?

- 1. Oui
- 2. *Non

*** Si vous répondez par la négative aller directement à la question 41**

39. Si oui, quel type d'outils ?

- 1. Exercices
- 2. Fiches méthodes
- 3. Outils d'évaluation
- 4. Jeux
- 5. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

40. Accepteriez-vous de les communiquer pour en discuter avec des collègues ?

- 1. Oui
- 2. Non

41. Qui utilise le plus fréquemment le logiciel documentaire ?

- 1. Personne ne l'utilise
 - 2. Les élèves
 - 3. Le(s) documentaliste(s)
 - 4. Le(s) CES
 - 5. Le(s) appelé(s) du contingent
 - 6. Le(s) documentaliste(s) stagiaire(s)
 - 7. Les enseignants
 - 8. Autres (précisez)
-

Ordonnez 4 réponses.

II.2 - Les pratiques des élèves :

42. Au collège, les élèves les plus assidus du logiciel documentaire sont :

- 1. Les élèves du cycle d'observation
- 2. Les élèves du cycle d'orientation
- 3. Les élèves de la SES/SEGPA
- 4. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (2 au maximum)

43. Au lycée professionnel, les élèves les plus assidus du logiciel documentaire sont

- 1. Les élèves de CAP
- 2. Les élèves de 4e et 3e technologiques
- 3. Les élèves de BEP
- 4. Les élèves de Bac Pro
- 5. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

44. Au lycée général, technologique ou polyvalent, les élèves les plus assidus du logiciel documentaire sont :

- 1. Les élèves de seconde
- 2. Les élèves de première
- 3. Les élèves de terminale
- 4. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (2 au maximum)

45. Dans quels domaines, les élèves utilisent-ils le plus le logiciel documentaire ?

- 1. Lettres
- 2. Langues
- 3. Histoire-géographie
- 4. Disciplines économiques
- 5. Disciplines scientifiques
- 6. Disciplines techniques
- 7. Disciplines tertiaires
- 8. Disciplines artistiques
- 9. EPS
- 10. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

46. Dans quel cadre les élèves font-ils le plus souvent leurs recherches ?

- 1. Dans le cadre d'un cours
- 2. Dans le cadre d'une recherche personnelle

Ordonnez 2 réponses.

47. Indiquez les types de recherches les plus fréquemment effectuées par les élèves :

- 1. Aucune recherche
- 2. Recherche auteur/titre
- 3. Recherche thème/genre
- 4. Recherche sur un descripteur
- 5. Recherche sur plusieurs descripteurs
- 6. Recherche multicritère
- 7. Tout type de recherche

Ordonnez 3 réponses.

48. Au collège, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

- 1. ET
- 2. OU
- 3. SAUF
- 4. AUCUN

Ordonnez 3 réponses.

49. Au lycée professionnel, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

- 1. ET
- 2. OU
- 3. SAUF
- 4. AUCUN

Ordonnez 3 réponses.

50. Au lycée général, technologique ou polyvalent, quels opérateurs les élèves utilisent-ils le plus facilement ?

- 1. ET
- 2. OU
- 3. SAUF
- 4. AUCUN

Ordonnez 3 réponses.

51. Si certains élèves initient spontanément leurs camarades à la recherche documentaire informatisée, à quelles classes appartiennent-ils le plus souvent ?

.....
.....
.....

52. Quels sont, selon vous, les principaux obstacles à l'utilisation du logiciel documentaire par les élèves ?

1. Les machines sont en nombre insuffisant
2. Les élèves ignorent l'existence du logiciel
3. Le logiciel est trop complexe pour les élèves
4. Les élèves préfèrent les CD-ROM
5. Les élèves n'ont pas de recherches à faire

Ordonnez 3 réponses.

53. Par rapport à un CDI non informatisé, dans quels domaines estimez-vous que le logiciel a amélioré la qualité des services rendus ?

- 1. Catalogage plus rigoureux
- 2. Indexation de meilleure qualité
- 3. Gestion du prêt mieux suivie
- 4. Statistiques plus précises
- 5. Recherches documentaires plus efficaces
- 6. Activités pédagogiques mieux maîtrisées
- 7. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

54. Dans quels domaines le logiciel documentaire n'a-t-il pas répondu à vos attentes ?

.....

.....

.....

.....

.....

III - LES MEDIAS OPTIQUES AU CDI (cédéroms, VIDEODISQUES, CD-INTERACTIFS, CD-PHOTOS)

55. Y-a-il au CDI des médias optiques (cédéroms, Vidéodisques, CD Interactifs, CD-photos) ?

- 1. Oui
- 2. *Non

* Si vous répondez par la négative aller directement à la question 74

56. Si le CDI dispose de cédéroms, depuis combien de temps sont-ils installés et utilisés ?

- 1. Trois ans et plus
- 2. Environ deux ans
- 3. Environ un an
- 4. Moins de six mois
- 5. Installés mais pas utilisés
- 6. Pas installés

57. Si le CDI dispose de cédéroms, précisez lesquels :

- 1. Axis
- 2. Le Robert électronique
- 3. Zyzomys
- 4. Aves
- 5. Dinosaurés
- 6. CD-littérature
- 7. Histoire au jour le jour
- 8. Les instruments de musique
- 9. Le monde
- 10. Electre-Biblio
- 11. Bibliographie nationale française
- 12. Autres CD-ROM (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

58. Si le CDI dispose de CD-interactifs, précisez lesquels :

- 1. Dictionnaire Hachette
- 2. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

59. Si le CDI dispose de vidéodisques, précisez lesquels :

.....
.....
.....

III.1 - L'exploitation pédagogique des médias optiques :

60. Si le CDI dispose de CD-photos, précisez lesquels :

.....
.....

.....
61. Les médias optiques sont-ils, dans votre établissement, l'objet d'un accompagnement pédagogique ?

- 1. Oui
- 2. *Non

*** Si vous répondez par la négative aller directement à la question 65**

62. Sous quelle forme ?

- 1. Simple présentation
- 2. Initiation plus approfondie
- 3. Ponctuellement à la demande
- 4. Autres (Précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

63. Par qui le plus souvent ?

- 1. Par le documentaliste seul
- 2. Par un professeur seul
- 3. Par une équipe doc-prof
- 4. Par les élèves entre eux

Ordonnez 3 réponses.

64. Quels sont les grands axes de cette initiation ?

.....
.....
.....

65. Avez-vous construit des outils d'initiation ou de formation ?

- 1. Oui
- 2. *Non

*** Si vous répondez par la négative aller directement à la question 68**

66. Si oui, quel type d'outils ?

- 1. Exercices
- 2. Fiches méthodes
- 3. Outils d'évaluation
- 4. Jeux
- 5. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

67. Accepteriez-vous de les communiquer pour en discuter avec des collègues ?

- 1. Oui
- 2. Non

III.2 - Les pratiques des élèves :

68. Au collège, les élèves les plus assidus des médias optiques sont :

- 1. Les élèves du cycle d'observation
- 2. Les élèves du cycle d'orientation
- 3. Les élèves de la SES/SEGPA
- 4. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (2 au maximum)

69. Au lycée professionnel, les élèves les plus assidus des médias optiques sont :

- 1. Les élèves de CAP
- 2. Les élèves de 4e et 3e technologiques
- 3. Les élèves de BEP
- 4. Les élèves de Bac Pro
- 5. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

70. Au lycée général, technologique ou polyvalent, les élèves les plus assidus des médias optiques sont :

- 1. Les élèves de seconde
- 2. Les élèves de première
- 3. Les élèves de terminale
- 4. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (2 au maximum)

71. Classez les qualités essentielles des médias optiques qui incitent, selon vous, les élèves à utiliser ce type d'outil

2. Rapidité d'accès et précision

3. Facilité d'usage

4. Convivialité

Ordonnez 3 réponses.

72. Dans quels domaines, les élèves utilisent-ils le plus les médias optiques ?

- 1. Lettres
- 2. Langues
- 3. Histoire-géographie
- 4. Disciplines économiques
- 5. Disciplines scientifiques
- 6. Disciplines techniques
- 7. Disciplines tertiaires
- 8. Disciplines artistiques
- 9. EPS
- 10. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases (3 au maximum)

73. Que pensez-vous de l'utilisation des médias optiques par les élèves ?

.....

.....

.....

.....

.....

IV - CONCLUSION :

74. Si vous n'avez ni logiciel documentaire, ni média optique dans votre CDI, quelles en sont les raisons ?

- 1. Crédits insuffisants
- 2. Instabilité du poste de documentaliste
- 3. Utilité contestée par le documentaliste
- 4. Utilité contestée par les professeurs
- 5. Utilité contestée par la direction
- 6. Autres (précisez)

Indiquez les réponses en cochant une ou plusieurs cases

75. Le Hit-parade des documentalistes : si le CDI dispose d'un logiciel documentaire et/ou de cédéroms, vidéodisques..., citez les trois que vous utilisez le plus fréquemment :

.....

.....

.....

.....
76. Le Hit-parade des élèves : si le CDI dispose d'un logiciel documentaire et/ou de cédéroms, vidéodisques..., citez les trois que les élèves utilisent le plus fréquemment :

.....
.....
.....
.....

77. Le Hit-parade des professeurs : si le CDI dispose d'un logiciel documentaire et/ou de cédéroms, vidéodisques..., citez les trois que les professeurs utilisent le plus fréquemment :

.....
.....
.....
.....

78. Envisagez-vous l'achat d'un logiciel documentaire dans l'année scolaire ?

- 1. Oui
- 2. Non

79. Si oui, quel logiciel ?

- 1. DIDEROT
- 2. DIDEROT/POLYBASE
- 3. MEMOLOG 3
- 4. BCDI
- 5. SUPERDOC
- 6. Autres (précisez)

80. Envisagez-vous l'achat de média(s) optique(s) dans l'année scolaire ?

- 1. Oui
- 2. Non

81. Si oui, quels médias optiques ?

.....
.....
.....

82. Sur quels thèmes, sujets, problèmes... souhaiteriez-vous que des ateliers soient organisés pendant les journées de regroupement ?

.....

.....

.....

.....

.....