

De la communication scientifique aux « sciences du transfert »

Christiane Étévé

Avant d'être posée dans le domaine des connaissances en éducation et formation, la question de la diffusion des connaissances en sciences humaines est apparue dans les années 75 au moment du développement des organismes de recherche et des centres spécialisés de documentation au service des chercheurs et pour en étudier l'impact.

Comment les chercheurs dont le métier est la production et la communication de savoirs nouveaux s'informent-ils eux-mêmes ? Comment envisagent-ils la question de la diffusion auprès de leurs pairs et d'autres publics ? Comment une institution chargée de la diffusion des résultats de la recherche assume-t-elle cette responsabilité ? Ces liens problématiques entre l'information et la recherche dans plusieurs institutions et dans des milieux divers sont devenus un problème de recherche traité comme tel.

ORGANISMES DE RECHERCHE ET CENTRES DE DOCUMENTATION SPÉCIALISÉS : DES DÉVELOPPEMENTS PARALLÈLES AU SERVICE DE L'INFORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

Les organismes de recherche et les centres de documentation spécialisés en éducation naissent ensemble, en France, après la Deuxième Guerre

mondiale, même si des précurseurs existaient, comme le rappellent à la fois une histoire récente de la documentation en France (Fayet-Scribe, 2000) et une histoire des sciences humaines qui se dessine à travers la publication de nouvelles revues (1). Ce développement est naturel si l'on pense que l'information fait partie de la formation du chercheur et qu'une politique de la recherche doit s'accompagner d'une politique de l'information sur la recherche, laquelle passe par des réseaux documentaires.

Du côté des institutions, le Centre National de Recherche Scientifique et l'Institut National de Recherche Pédagogique, de 1975 à 1995, mettent en commun leur connaissance du milieu scientifique grâce au Centre de Documentation Sciences Humaines (CDSH) et au Centre de Documentation Recherche (CDR) pour constituer des répertoires qui rendent visible le potentiel de la recherche à travers le nombre et la localisation des équipes et à travers les thématiques développées. Même si l'éducation n'existe pas comme secteur propre au CNRS, les résultats de recherche de la 70^e section du CNU ont été répertoriés et analysés dans le *Bulletin signalétique* 520, bibliographie courante des articles de périodiques français et étrangers en sciences de l'éducation, jusque dans les années 90 et, désormais, interrogeables uniquement dans la banque de données Francis, en sciences humaines, accessible sur Internet tout comme Emile 1, son complément à l'INRP, qui

analyse les monographies (ouvrages et rapports). Une enquête annuelle actualise ces données bibliographiques par des données factuelles sur les recherches en cours ou achevées en France, dans la banque Emile 2, et les transmet au système européen de documentation et d'information en matière d'éducation, EUDISED. Ainsi peut-on comparer la recherche française à celle des 23 autres pays de la communauté européenne. Les informations institutionnelles concernant les systèmes éducatifs européens sont rassemblés dans Eurydice, la banque CEDEFOP réunissant l'information sur la formation professionnelle. À l'occasion de cette collaboration technique pour la mise en réseaux des *data*, chercheurs et documentalistes partagent leurs compétences dans le domaine de la structuration de la recherche, de l'informatique documentaire et de l'automatisme des procédés électroniques de recherche d'information. À leur manière, ils rejouent les Dewey, Otlet et Lafontaine, inventeurs de classifications décimales, pour aider à retrouver les savoirs contenus dans les ouvrages sur les rayons de la bibliothèque, et plus tard dans les banques de données. Cet « art de la mémoire » (Yates, 1975) emprunte à la linguistique, à l'intelligence artificielle, aux mathématiques pour créer des outils de repérage, de description et de représentation de la recherche et de ses résultats, sous la forme de lexiques, thésaurus, cartes de concept, classifications qui permettent de suivre l'actualité des sciences de l'éducation (Champy, 1984 ; Forquin et Lefort, 1983 ; Hassenforder, 1983 et 1988b ; Hassenforder, Lefort et Champy, 1984). Cette mise en cartes de la recherche, à finalité pratique de classement, se construit en épousant la science en marche et en tirant de ses concepts les principes de catégorisation. Ces manières d'organiser le monde sont propres à des cultures comme l'illustre le sentiment d'étrangeté qui gagne vite l'occidental à la lecture de l'encyclopédie chinoise où sont classés le peintre, son pinceau et les poils de celui-ci (Borgès, 1974). Elles évoluent avec elles et avec le changement des techniques de communication à distance (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 2000). Ainsi en est-il quand l'INRP développe les dix bases spécialisées autour de l'innovation, la formation, l'histoire, la didactique du Français ou des mathématiques et l'action éducative en milieux difficiles, et que ces gisements de données en passant du support électronique au transport numérique

offrent à l'internaute une lecture plus associative grâce aux liens hypermédias.

Des tentatives d'évaluation de ces produits commencent à paraître dans *Brises*, revue du CDSH (Hassenforder, 1983 ; Mollo, 1983) et on peut y lire le regret d'une sous-utilisation de ces ressources par les chercheurs et les étudiants, de même que dans une étude du Centre de Documentation Recherche sur l'usage encore limité des banques de données (Echeverria, 1989).

Du côté des chercheurs, des méthodes d'enquête s'inventent, directes (à partir d'entretiens ou carnets de bord de la recherche) ou indirectes (statistiques de prêts dans les bibliothèques, questionnaires, cartographie des abonnés à une revue, diffusion géographique d'un best seller comme dans le cas du suivi dans les factures des libraires d'un succès comme « *Le phénomène humain* » de Teilhard de Chardin, Hassenforder, 1957). L'histoire de la sociologie de la lecture de livres en France telle que Nicole Robine (2000) la reconstitue, à travers 70 ans d'enquêtes menées aux ministères de la culture et de l'éducation et chez les éditeurs, met en évidence l'institutionnalisation progressive du lecteur, enjeu d'intérêt culturel, pédagogique, économique et social dans un contexte de développement des média et des moyens de recueil de l'opinion publique. Ainsi, dès 1972, année internationale du livre, la Ligue des bibliothèques européennes de recherche (LIBER) demande, pour son congrès, à l'université de Bordeaux d'analyser les réponses aux questionnaires reçus de 231 bibliothèques de 6 pays européens et de 171 universitaires. La figure du chercheur y est ainsi campée par Nicole Robine (1977) : « Perdu dans les classifications et les indications bibliographiques, ne s'intéressant à la bibliothèque qu'au moment où il a besoin d'un ouvrage, le chercheur semble ignorer que la bibliographie est une science et que le bibliothécaire est disposé à la lui apprendre ». Plus de deux décennies après, une enquête du Centre de Documentation Recherche conduite pour tester les outils informatiques dégage une typologie plus nuancée des profils de chercheurs en bibliothèque (Étévé, Hassenforder et Veyssset, 1994). Trois groupes se distinguent, ceux qui préfèrent l'accès libre aux rayons et le butinage qui favorise des découvertes, ceux qui passent par les fichiers et les instruments automatisés et ceux qui s'en tiennent au contact personnel avec les professionnels de l'information pour obtenir rapidement

le document demandé. Une enquête plus récente, au Centre National des Arts et Métiers, observe, à travers le discours des chercheurs sur la formation et le monde du travail, les pratiques de recherche d'information dans le contexte de productions scientifiques (rédaction d'un article ou d'un rapport, préparation d'une formation). L'auteur (Caillet-Auricombe, 1998) constate que son public allie la communication écrite à la communication orale et à la communication informatique de manière complémentaire, la recherche heuristique ou exhaustive, la mise en intrigue d'un récit pour l'exposition orale, en cours ou en formation, le butinage dans les centres de documentation, dans les librairies ou sur Internet ainsi que l'usage de l'information personnelle et le réseau informel d'échanges. Elle constate également que ce qui relève de la gestion personnelle de l'intertextualité « dans la production du document scientifique est resté assez mystérieux, individuel, et par là difficilement globalisable et modélisable ». Plus généralement, l'impact du changement technologique sur la vie scientifique est encore peu évalué, par manque de recul. Les moteurs de recherche performants sur l'Internet qui hiérarchisent les sources et les informations trouvées accélèrent, indéniablement, la circulation des idées et renouvellent les critères de notoriété liés jusque-là aux index de citations. L'exemple de la dissémination de l'information, en temps réel, dans le domaine de la physique théorique, par le service de pré-tirages (e-Print archive) mis en place aux États-Unis, n'a pas d'équivalent en sciences humaines, même si l'information numérisée est adoptée par quelques revues scientifiques (de la Vega, 2000). Dans la mesure où les publications sont aussi un outil de régulation du milieu, par la légitimité accordée ou la gestion des carrières, le basculement total vers un autre support ou les périodes de transition vont dépendre d'un consensus à trouver autour de nouvelles normes.

L'accès à la littérature étrangère fait, aussi, l'objet régulier d'enquêtes, en raison du coût de cette documentation et du souci des pouvoirs publics de contrôler la bonne utilisation des deniers. La comparaison des chercheurs en sciences exactes et des chercheurs en sciences humaines, dans les entretiens réalisés (Robine, 1977 et 1979), ne montre pas d'écarts dans le comportement de recherche d'information. Les citations étrangères sont recueillies à partir des bibliographies trouvées dans les revues ou ouvrages présents dans les bibliothèques d'insti-

tut, dans les revues de sommaires et les abstracts, mais aussi à l'occasion des colloques et des congrès. La différence tient plutôt aux pratiques de formation des étudiants dans les équipes de recherche. En science, les directeurs de recherche incitent davantage leurs étudiants, plus souvent présents dans les laboratoires, à dépouiller la littérature étrangère et à la traduire, sans doute pour inscrire l'idée que la publication en anglais fait partie de la carrière. Certains centres de documentation de sciences de l'éducation jouent également un rôle d'incitation en faisant découvrir ces travaux étrangers ou en montrant comment certains chercheurs, selon les hasards ou les nécessités de leurs vies personnelles ou professionnelles, en sont venus à lire cette littérature (Hassenforder, 1988b).

Quand les responsables de collections commenceront à s'inquiéter de la baisse des ventes d'ouvrages en sciences humaines, des enquêtes conduites dans le cadre de l'économie de l'édition donneront un panorama très large des pratiques de lecture des étudiants selon les disciplines (Kletz, 1992), prélude à d'autres regards portés sur l'enseignement supérieur, perçu comme le lieu de transmission des attitudes lectorales (Fraisie, 1993 ; Lahire, 1995).

À l'étranger, ces travaux sur le comportement de recherche documentaire existent depuis les années 50 et sont répertoriées dans l'*Encyclopedia of Library and Information Science* (Kent *et al.*, 1976 et 1993), aux éditions régulièrement renouvelées, sous l'entrée « Information seeking behavior ». Elles portent surtout sur les ingénieurs et les chercheurs scientifiques (Pinelli *et al.* 1993). Elles permettent d'observer la circulation des informations entre les chercheurs, indépendamment des outils bibliographiques, sous la forme des « invisible colleges » (Crane, 1972). Elles sont aussi des moyens d'évaluer la productivité de la recherche dans les index de citations (Smart & Elton, 1981).

En France, les enseignants des départements de sciences de l'éducation et l'association qui les regroupe analysent la production de recherche, à travers les thèses soutenues (Beillerot, 1993 ; Beillerot et Demori, 1997) et les contenus de celles-ci (AECSE, 1993 ; Charlot *et al.* 1995 ; Duru-Bellat, 1992). Les coups de projecteurs lancés par des colloques nationaux mettent à l'honneur l'utilité sociale de la recherche en sciences humaines et scandent le temps des politiques de

la recherche en éducation à partir de consultations de différents publics (Colloque Carraz, 1983, Colloque Perriault, in Burguière et Seydoux, 1986) et de recommandations sur la diffusion de la recherche. Ainsi, dans le cadre du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) deux rapports sont publiés, l'un sur l'état des lieux de la recherche (Duru-Bellat, 1998), l'autre sur sa diffusion par les périodiques (Beillerot, 1998). Dans ce dernier rapport, le nombre de revues citées par les chercheurs, près de 700, montre qu'on ne peut réduire la diffusion de la recherche à la seule lecture des périodiques scientifiques, tant l'intérêt pour l'éducation dépasse le cercle restreint de la recherche et touche des professionnels tels que les enseignants, les travailleurs sociaux, les personnels de santé, d'orientation ou de documentation, ce qui incite les chercheurs à publier dans des revues de large diffusion ou de vulgarisation.

Au total, les enquêtes, modestes ou amples, sur les discours et les pratiques relatifs aux comportements de chercheurs en bibliothèques, constituent un outil d'évaluation des services proposés et de pilotage des politiques documentaires pour les responsables.

Plusieurs d'entre elles analysent le comportement d'information à partir d'une théorie du besoin, hypothèse vite démentie au contact des réalités éducatives. Ce qui amène à développer des démarches d'observation au plus près des demandes et des pratiques pour saisir les liens entre les centres d'intérêts exprimés et les projets d'action ou de formation.

En revanche, par l'analyse des techniques de représentation et de diffusion qui accompagnent le développement scientifique, ces recherches participent d'une histoire des techniques intellectuelles, moins étudiées que les techniques industrielles, qui participent pourtant d'une « raison graphique » (Goody, 1979).

SAVOIRS D'ACTION ET SAVOIRS SAVANTS DANS LES RAPPORTS ENTRE LA RECHERCHE ET LES RESSOURCES LE DÉPARTEMENT « RESSOURCES ET COMMUNICATION » DE L'INRP

Si les travaux évoqués jusque-là font partie de l'action classique de communication scientifique,

partagée avec d'autres organismes, et fondée essentiellement sur un objectif d'information sur la recherche et son usage entre pairs, dans un contexte français et international, ils ne représentent qu'une partie de l'activité de valorisation de la recherche au département « Ressources et communication » et, sans doute, la plus simple, conceptuellement. L'autre enjeu de diffusion des savoirs en éducation, à l'INRP, est celui du transfert des résultats de la recherche aux publics non familiers de celle-ci, praticiens, formateurs, décideurs. Ce qui n'est pas le domaine de la vulgarisation scientifique (Maldidier et Boltanski, 1969), projet de diffusion de la science au grand public, même si ces « sciences du transfert » lui empruntent parfois ses méthodes et requièrent des professionnels, car les destinataires du transfert sont en principe, et à plusieurs égards, intéressés par les résultats de recherche, tandis qu'il faut séduire le grand public pour l'amener à la science.

En 1989, la réunion à l'INRP, par Francine Dugast, de plusieurs services d'appui à la recherche jusque-là séparés, sous la forme d'un département, dont le cœur a été le Centre de Documentation Recherche, centre de ressources conduisant aussi des recherches sur le processus de communication documentaire dans le système éducatif, a permis l'élaboration d'instruments bibliographiques imprimés (Hassenforder et Étévé, 1998) ou électroniques (Champy, 1991, 1994, 1997) inspirés par cette volonté de donner une image unifiée de la recherche en éducation. La mise à disposition d'une documentation spécialisée, en accès direct, est déjà une forme apparente de cette unité. Lieu d'interactions sociales entre lecteurs, chercheurs et auteurs, le CDR, proche des deux revues généralistes, *Revue française de pédagogie* et *Perspectives documentaires en éducation*, a été encore associé à la réflexion sur la création de nouveaux périodiques, *Recherche et formation* (Bourdoncle, 1997) et *Éducation et sociétés*. Des théories implicites ou explicites sont à la base de ce dispositif. Les reconstituer amène à retracer le parcours des deux rédacteurs en chef de la *Revue française de pédagogie* qui, au sein d'une équipe aux compétences multiples (documentation, édition, informatique, communication écrite et audio-visuelle) ont su dégager des actions au croisement de la bibliothéconomie et de la recherche. Même si, officiellement, Jean-Claude Forquin n'a succédé à

Jean Hassenforder qu'en 1994, leur collaboration est plus ancienne comme en témoigne l'histoire de la RFP qu'André Robert reconstitue dans ce numéro. Jean-Claude Forquin fréquente autant le Centre de Documentation Pédagogique animé par Geneviève Lefort dans le cadre du Centre de Recherche et de Formation en Éducation (CREFED) de l'École Normale Supérieure de St Cloud, où il enseigne, que le CDR qui prend forme depuis 1980 à l'INRP. Tous les trois, vite rejoints par Philippe Champy, étudiant de sciences politiques, chargé de mettre en œuvre les banques de données, vont élaborer et publier dans les premiers numéros de *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation* les plans de classement et les outils bibliographiques (indices de contenu, termes génériques et spécifiques) (INRP, 1991) qui constituent une sorte d'épistémologie pratique, à l'usage des étudiants, des documentalistes et des éditeurs (2).

Du « collège bibliothèque » à « l'école du CDR »

Cette expression, « école du CDR », est à prendre de manière ironique car le CDR a surtout fait école à l'extérieur de l'INRP, dans les IUFM et centres de formation variés (Institut de recherche de la Fédération Syndicale Universitaire, Centre national de formation et d'études de la protection judiciaire de la jeunesse de Vaucresson). Elle désigne un moment dans l'histoire de l'INRP (de 1980 à 1997), défini comme centre de ressources et dispositif d'aide à une recherche « non mosaïque » qui a concentré des forces et mis à l'épreuve des hypothèses forgées dans des travaux précédents, concernant le développement de bibliothèques à l'école primaire et de centres documentaires dans le secondaire (Hassenforder, 1996a, 1988a, 1980, 1967 ; Hassenforder et Lefort, 1977 ; Raillon et Hassenforder, 1998).

Les raisons éducatives et documentaires de Jean Hassenforder et de Jean-Claude Forquin se sont frottées à des sources différentes mais ont servi d'une manière complémentaire une politique de ressources issue de la recherche et pour la recherche et l'innovation.

Pionnier de la sociologie de la lecture (Robine, 2000) et auteur d'une histoire comparée des bibliothèques en Grande-Bretagne, États-Unis et France, Jean Hassenforder (1967) a surtout étudié leur rôle dans les processus d'autoformation des jeunes et des adultes. Ancien bibliothécaire, il a

déjà à son actif plus d'une vingtaine d'études sur les goûts et les attitudes culturelles, la diffusion des périodiques ou la situation de la documentation économique, quand il rencontre « Peuple et Culture » et construit avec Joffre Dumazedier, un projet de sociologie comparée de la production, de la diffusion et de l'utilisation du livre (Hassenforder, 1962). Ce projet est à la base d'un programme d'enquêtes sur les lectures en milieu scolaire et extra-scolaire, dont les résultats publiés dans *Éducation et bibliothèques*, *Éducation nationale*, *Courrier de la recherche pédagogique* permettent une action et une intervention des enseignants et des bibliothécaires évitant ainsi l'ethnocentrisme culturel (3). Ce projet de sociologie comparée introduit également à la transparence du cycle du savoir et du circuit du document. En effet, le livre, l'article de périodique, l'information bibliographique sont pris dans le procès linguistique défini par Jakobson (1970) où un émetteur envoie un message à un récepteur par l'intermédiaire d'un canal, physique et psychologique, d'un contexte et d'un code commun. Dans le cadre de la communication écrite, l'auteur suppose le lecteur autant que l'éditeur, l'imprimeur, le rédacteur, le comité de lecture. Les conditions de production et de diffusion sont partiellement soumises au « feed back » des conditions de réception, lesquelles dépendent des genres de textes, au sens très extensif que lui donne Mc Kenzie (1991) et du caractère non univoque du langage. Si le savoir n'est pas le simple reflet d'une réalité à connaître mais un processus, toujours situé et distribué (Bruner, 1991 ; 1996), qui se forge dans les interactions sociales et le partage négocié des significances, alors on comprend mieux le projet axiologique de faire converser et converger auteurs et lecteurs pour que ces derniers, à partir du sens produit, deviennent à leur tour auteurs.

De son côté, Jean-Claude Forquin, avant de développer ses travaux de philosophie de l'éducation et de sociologie du curriculum ultérieurs (1985, 1989, 1991b), s'est fait connaître par sa thèse sur l'analyse des composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente, telle qu'elle apparaît dans les publications de l'Unesco dans les années 70 (Forquin, 1978) et par un chapitre sur l'éducation esthétique (Forquin, 1973) qui, par l'importance accordée au travail éducatif dans la genèse des goûts culturels, annonce la problématique des rapports entre pédagogie, sociologie et

culture développée dans *École et Culture* (1989). La place des ressources documentaires dans le projet de formation des sujets sociaux et les « concepts catégorisants » pour analyser le corpus recueilli et le transformer en heuristique de recherche, sont les deux fondements de l'action de ces deux chercheurs. Pour l'illustrer, il suffit de prendre la question des Notes de synthèse dans la *Revue française de pédagogie* et la création d'une revue comme *Perspectives documentaires*. Sur le modèle des « review of research » ou des « state of the art » fréquents dans les revues anglo-saxonnes, les Notes de synthèses sont introduites par Jean Hassenforder en 1978 dans la *Revue française de pédagogie*. Elles prennent avec Jean-Claude Forquin toute leur dimension d'étude systématique de la littérature, avec cette qualité propre au philosophe-sociologue et chez les autres auteurs de notes, mise en lumière par Viviane Isambert-Jamati (1990), « d'explicitier en compréhension les théories sous-jacentes et d'interpréter leurs glissements ou leur affrontements. De sorte que les auteurs de ces notes de synthèse, tout en faisant eux-mêmes œuvre sociologique, rendent un service éminent aux lecteurs, spécialistes ou non. Ils mettent en ordre les écheveaux souvent emmêlés, il font ressortir des courants parfois encore inconnus en France, ils signalent de très nombreux titres dont chaque chercheur, en fonction de ce qu'il étudie, reprendra en détail un sous-ensemble tout en sachant mieux le situer dans l'ensemble de la production ». Régine Sirota montre, ici même, comment ce genre nouveau de production scientifique a eu un rôle déterminant dans l'espace public de la sociologie de l'éducation. C'est encore à Jean-Claude Forquin que reviendra la tâche de dégager les formes variées de ce travail de synthèse et leur vertu de guides pour le voyageur-chercheur aux lecteurs de *Perspectives documentaires en éducation* (Forquin, 1996).

Perspectives documentaires en éducation, revue créée en 1983, est d'abord la version modernisée d'un bulletin, *Informations bibliographiques en sciences de l'éducation* qui présente les ouvrages et articles français et étrangers reçus au CDR (Étévé, 1996). Son évolution et les rubriques nouvelles, telles que « Repères bibliographiques » ou « Innovations et recherches à l'étranger » prolongent la politique d'information courante par une politique d'information rétrospective et de valorisation des travaux internationaux. Les « Itinéraires

de recherche », parcours reconstitués des carrières d'enseignants-chercheurs (Hassenforder, 1992a), et les « Itinéraires de lecture », introduits en 1985, « mettent en rapport avec l'expérience personnelle de la démarche intellectuelle » (Hassenforder, 1993) autant qu'ils témoignent de savoirs dont Jean-Claude Forquin (1993) se demande s'ils sont propres à un champ disciplinaire, les sciences de l'éducation, ou propres à la génération fondatrice de cette discipline. Il note également que ces récits de lecture sont autant de « reconnaissances de dettes » à l'égard des auteurs auxquels les universitaires ont emprunté. « Lire, c'est reconnaître qu'on a été précédé, qu'on ne recommence pas le monde chaque matin, c'est prendre sa part dans la responsabilité de la mémoire du monde. » Ultérieurement, le développement de la formation continue des enseignants, à la suite des propositions du rapport de Peretti, et du fait de l'introduction de la recherche dans la formation initiale, positionnent *Perspectives documentaires en éducation* comme revue d'innovateurs et de formateurs d'enseignants. Ces derniers commencent à s'exprimer sous la rubrique « Chemins de praticiens », en 1988, et témoignent ainsi des relations profondes entre les savoirs professionnels et ceux qui sont issus de la recherche. Par les traversées de plusieurs mondes, associatifs et professionnels, illustrées par ces parcours variés, une sociologie de l'innovation se dessine au carrefour d'une sociologie des organisations avec ses « marginaux sécants » et d'une sociologie de l'innovation pédagogique avec ses militants (Hassenforder, 1996b). Le choix de la biographie narrative est un procédé rhétorique adapté à la spécificité des savoirs, rémanents et récurrents, de l'adulte (Dominicé, 1990). Le projet est de faire se rencontrer, sur un même support, la recherche comme dynamique de formation et la formation comme cheminement vers la recherche ; de lancer, comme l'écrit Gaston Pineau (1997), « une nouvelle socio-dynamique des savoirs qui ouvre une brèche dans les clivages institués ». Mettre le savoir en récit est une création qui facilite l'identification du lecteur à un processus en cours (Meirieu, 1993). Cette conception de l'écriture incluant la lecture est dans le droit fil d'une psychologie culturelle (Bruner, 1991 et 1996) pour qui la science aussi, par ses conjectures et ses controverses, est romanesque. Cette logique de communication entre praticiens et chercheurs prendra d'autres formes éditoriales où le jeu de

questions-réponses entre les acteurs sera plus systématique (Berbain, Caujolle et Etévé, 1999). Là aussi les formes produisent du sens (Chartier, 1992) et la transposition médiatique entre dans une politique de ressources.

Savoirs d'action et savoirs savants à l'INRP

Si la politique de ressources menée dans le département « Ressources et communication » a été fortement encadrée par la philosophie de l'éducation et de la culture, d'une part, et par l'histoire et la sociologie de la lecture, d'autre part, elle s'est construite aussi sur des savoirs professionnels. Ceux-ci sont, en partie, des savoirs d'action, au croisement des sciences de l'éducation et des sciences de l'information, de l'édition, de la documentation et de l'informatique. Ces savoirs locaux, partagés par une équipe, sont rarement formalisés dans des écrits. Ils donnent forme à un projet et, de même que le recueil du sel dans les marais de Guérande (Delbos et Joron, 1984) est l'heureuse conjonction de nombreuses conditions humaines et climatiques (les gestes et les outils du paludier, le mouvement des marées et du soleil et la nature du sol), de même, l'utilité sociale d'un produit éditorial se mesure à la cohérence scientifique, aux conditions de réception par une communauté et aux chiffres de vente dont le sens varie selon les genres et les publics visés. Par ailleurs, la multiplicité des supports de diffusion modifie les critères d'évaluation. Par exemple, la demande répétée des étudiants concernant les ouvrages de méthodologie de recherche, qui avait justifié la réalisation d'un guide sur le sujet et sa réédition, enrichie de considérations sur les méthodes de travail ou les rapports entre les démarches quantitatives ou qualitatives (Bernard, Bouthors, Etévé et Hassenforder, 1991) sera, dix ans plus tard, interprétée autrement car le support électronique paraîtra plus adapté à la mise à jour de références bibliographiques. À l'inverse, la traduction et la présentation d'articles anglo-saxons de sociologie de l'éducation, reconnus comme des travaux majeurs par une collectivité de chercheurs (Forquin, 1997a, 1997b) sont considérés comme un investissement de longue portée. La connaissance du contexte économique et technologique de l'édition amène un retour sur l'action et un réajustement éventuel. D'autres « théories pratiques » sont celles qui puisent dans la conscience qu'une mémoire longue est néces-

saire pour évaluer le changement de mentalités en éducation. Depuis son ouvrage sur l'innovation (1972) et ses articles sur les possibilités éducatives des bibliothèques et centres de documentation (1988a), nourris des convictions qui sont celles de l'Éducation nouvelle (Raillon et Hassenforder, 1998), Jean Hassenforder est un témoin privilégié de ce temps nécessaire à la diffusion de l'innovation, évalué à l'aune d'une génération. Cela rend modeste sur la possibilité de « contagion des idées » à l'intérieur d'une culture, même si l'analyse épidémiologique proposée par Dan Sperber (1996) apporte des références utiles sur le rôle des récits et de la mémoire dans une perspective de comparaison des cultures.

Mais les connaissances les plus fortes sont certainement liées à un système de valeurs qui pose, en principe, l'égalité en chacun des moyens de penser et s'attache à identifier les verrous et les freins dans l'accès à l'écrit et à la recherche. Ceux-ci, chez les enseignants, sont confirmés par les travaux d'Huberman (1982) d'Huberman et Gather-Thurmer (1991), en continuité avec ceux menés par Havelock dans le cadre des théories sur les communications de masse, puis de la sociologie de la connaissance et de l'acteur social (Étévé, 1993). La prise en compte de ces obstacles nécessite l'entrée dans la compréhension des points de vue et l'élaboration de ruses, d'arts de faire qui empruntent à la *métis* (de Certeau, 1975) pour développer les interactions entre les théories et pratiques propres aux chercheurs et celles des praticiens, pour remplacer la « connaissance froide » (Freinet) de la démonstration par la « connaissance chaude » de l'histoire de vie ou de l'argumentation dans des controverses éclairées.

À partir de cette idée de la recherche comme artisanat et de l'expérience du travail bibliographique et éditorial, le CDR a joué le rôle d'un laboratoire de production, dont les savoirs empruntent à la théorie de la communication (usages et effets différentiels des canaux d'information et des messages, oraux, écrits, audiovisuels, Gambart, 1987 ; Étévé et Gambart, 1992), à la sociologie de la lecture (Hassenforder, 1957, 1988a, 1993, 1992b ; Étévé, Hassenforder et Lambert-Chesnot, 1988), à la sociologie de l'autofor- mation (Hassenforder, Coridian et Leselbaum, 1985) et à la philosophie de l'éducation (Forquin, 1978, 1989).

Les recherches empiriques sur les minorités lectrices et le rôle des groupes médiateurs dans la culture pédagogique des enseignants (Étévé et Gambart, 1992 ; Étévé, Hassenforder et Lambert-Chesnot, 1988 ; Étévé et Vasseur, 1992 ; Gambart, 1987 ; Hassenforder, 1993) se sont prolongées dans les enquêtes sur l'expérience scolaire et non scolaire des collégiens et des lycéens dans les centres documentaires (Étévé et Maury, 2001). De ces savoirs, quelques principes se dégagent : transformer en produits les résultats de la recherche (Albertini, 1986), faire circuler l'information au plus près des questions émergentes pour soutenir le travail de problématisation, décrire et comprendre les conditions d'appropriation dans une socio-genèse des lectures, du rapport au savoir et aux écrits, identifier les « intermédiaires de lecture et de recherche ».

Toutefois, ces principes n'ont pu réduire les résistances quant à une diffusion des résultats de recherche par le vecteur audiovisuel (cassettes, son, vidéos), comme si, dans le milieu de la recherche comme dans celui de l'enseignement, la force de la culture lettrée empêchait de faire sa place à l'image (4). Les rencontres organisées avec des enseignants-chercheurs de l'Open University (Forquin, 1991a et 1991c), lesquels ont une riche expérience en matière d'outils d'accompagnement pour l'enseignement à distance (majoritairement sous forme écrite mais aussi produits avec la BBC), ont eu peu d'influence sur le moment, excepté l'exemple des « readers », ces recueils de textes déjà publiés ailleurs et qui, rassemblés, permettent de faire le tour d'un domaine et d'en élargir l'audience, dont Agnès van Zanten (2000) s'est inspirée pour « l'état des savoirs », bilans inédits autour de l'école.

VERS UN OBSERVATOIRE DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION : UN OBJET À CONSTRUIRE, LES « SCIENCES DU TRANSFERT »

Pour tenter d'assurer la transmission de ces expériences et de ces savoirs évoqués plus haut dans un contexte de localisation multisite de l'INRP, la restructuration du département « Ressources et communication » a d'abord pris le chemin d'un Observatoire de la recherche, dont le *Schéma directeur de l'INRP*, en mai 1999, prévoit l'existence et que le *Rapport sur l'évaluation et la prospective* (1999), demandé par Ph. Meirieu à

quelques experts, désigne par une place et un objet à construire, les sciences du transfert. Observatoire, transfert, valorisation, ces trois notions constituent le triangle d'une politique de ressources et de recherches sur l'information et ses usages éducatifs. Pour le moment, celles de « Transfert et valorisation » ont été retenues pour l'existence de la mission éponyme. Dans un texte interne à l'INRP, Jean-Claude Forquin (1998) notait : « La dimension nationale de l'institut signifie un effort particulier d'exhaustivité, d'actualisation, de systématisation, de fiabilité et de communicabilité, qui suppose une implication forte, dans les dispositifs mêmes de production des ressources (...) de chercheurs qui connaissent le champ de l'intérieur, la « veille documentaire » ne pouvant en fait jamais être complètement séparée des fonctions de « veille scientifique » et « d'analyse de conjoncture ». Mais il importe aussi de souligner, en aval de la recherche, l'importance et la multidimensionnalité de la fonction de « valorisation ». La recherche se valorise au sein de la communauté éducative et dans la société tout entière par le « transfert » et l'utilisation de ses résultats. Mais elle se valorise aussi en interne, par la qualité de la communication scientifique et la vitalité du débat intellectuel. » L'étrangeté apparente de cette expression, « sciences du transfert » ne peut manquer de la situer comme une métaphore des sciences de l'éducation, lesquelles, comme discipline à l'université ou comme savoirs de base dans des institutions chargées de la formation des enseignants (INRP, IUFM), rassemblent les acquis des recherches, les mettent en valeur et les transposent pour répondre aux questions vives soulevées par les terrains éducatifs. La manière dont ces sciences de l'éducation s'interrogent sur elles-mêmes dans deux revues récentes, *Raisons éducatives* (Hofstetter et Schneuwly, Charlot, Schurmans, 1998) et *Éducation et sociétés* (Lahire, 1999), et dans le cadre de l'AECSE (Charlot *et al.*, 1995) pour dégager une spécificité, en revenant sur les commencements, est aussi celle qui pousse la documentation en éducation à faire retour sur les finalités et enjeux initiaux, dans un contexte de réformes éducatives, à cause de la rénovation du CAPES des sciences et techniques de la documentation, qui, pour intégrer les technologies de la communication, se tourne davantage vers les sciences de l'information. La documentation comme objet et outil d'apprentissage est aussi la métonymie des sciences de l'éduca-

tion. Science au carrefour de plusieurs champs, pédagogique, sociologique et technologique, elle leur emprunte des concepts et des notions (transposition didactique, contrat pédagogique, rapport au savoir) qu'elle retravaille en fonction des conceptions des élèves sur ces savoirs ou compétences mais aussi en fonction des manières d'organiser ces savoirs et de raisonner sur eux, chez les enseignants et les documentalistes, aux prises avec la mise en place des TPE, travaux personnels encadrés (Étévé et Maury, 2001). Une didactique de la documentation (Alava et Étévé, 1999) se prépare au croisement de la sociologie des professions, de la sociologie de la lecture et de l'usage des technologies et de la didactique des disciplines, et requiert davantage une anthropologie institutionnelle.

Sur le terrain professionnel de la BCD ou du CDI, la fonction documentaire en éducation se construit avec et contre les métiers d'enseignant et de bibliothécaire tandis que dans les recherches, les savoirs documentaires sont intégrés dans un curriculum formel (initier à la recherche documentaire) et caché (le sens des études). De quelle transposition didactique des savoirs en information-documentation relèvent ces savoirs non enseignés ? La sociologie de la lecture reste pertinente pour son approche des pratiques sociales et culturelles des différents publics. Elle trouve pourtant ses limites quand les outils d'enquête trop généraux ne permettent pas de tenir compte des nouveaux publics de lycées et réduisent la lecture à la culture littéraire en ignorant l'information technique et scientifique (Baudelot *et al.*, 1999). Entre le CDI et la classe, pour ceux qui fréquentent les deux espaces, comme entre le temps scolaire et le temps des loisirs, se constituent des formes scolaires et non scolaires de l'apprentissage, à mi-chemin de la reproduction et de l'émancipation sociales, ainsi que les marques des adhésions, des contestations ou des instrumentalisation des modèles offerts par la famille, l'école et la société (5). La trace des savoirs scolaires et savants dans l'expérience autoformative des élèves se découvre dans des conduites, adaptées ou décalées par rapport aux attentes scolaires et aux attendus d'une « formation tout au long de la vie », mais qui témoignent de la réappropriation par chacun des outils symboliques. La méthode de sociologie clinique adoptée pour comprendre le point de vue des élèves permet de saisir l'articulation entre les

centres d'intérêt des adolescents et leurs rapports avec les contenus scolaires et les projets d'avenir. Cette démarche s'apparente à celle de l'histoire sensible telle que la conçoit Arlette Farge (2000) pour rendre compte de l'ombre portée de la lecture sous forme d'effets chez les non lecteurs. Elle considère ainsi le rapport à l'écrit des non lettrés du XVIII^e siècle : « analphabètes et quasi illettrés mais porteurs d'une multiplicité de papiers écrits pour eux, par eux ou au moyen d'un écrivain public », lequel invente son métier au contact de ces demandes des familiers du cimetière des Innocents et contre la langue normée des notaires.

Qu'est-ce alors que cette éducation à l'information qui se construit dans les CDI de collèges et lycées ? Un savoir scolaire créé pour les nécessités de l'enseignement, comme en son temps, la scolastique ou la grammaire ? Une gymnastique de l'esprit comme l'est pour le geste l'Éducation physique et sportive ? Une technologie intellectuelle à intégrer dans un nouvel apprentissage du lire et écrire qui change avec les technologies et les liens hypertextes (Pouts-Lajus et Riché-Magnier, 2000) ? De quelles pratiques sociales de référence se réclame-t-elle ? De la manière dont répondent les pédagogues, sur le terrain des enjeux sociaux et sur celui des enjeux théoriques des sciences de l'éducation, dépendent des formes d'arrangements entre disciplines, sur le terrain de l'enseignement, de la formation et de la recherche.

Mais ce que l'on désigne par « sciences du transfert » se construit aussi à l'extérieur du champ scolaire et en relation avec lui, quand le politique demande aux experts la construction d'un curriculum, comme à propos de la technologie (Martinand, 2000) ou de la science de l'administration scolaire (Derouet, 2000).

Plus extérieurs à l'éducation et la formation, mais pouvant inspirer une politique de ressources, des rapports nouveaux s'établissent entre la science et la société. Dans une société civile, qui remet en question les savoirs des experts et où les militants assurent les transactions avec les institutions, le cycle habituel du savoir (production académique ou professionnelle-diffusion-utilisation) est raccourci car les mouvements populaires, tels qu'Attac, la Confédération paysanne, Act up ou Aid's (Indyck et Rier, 1993) assurent la traduction, non seule-

ment en faisant comprendre à l'opinion l'état de la recherche, mais en donnant une visibilité aux alternatives possibles de l'action (Darré, 1975).

La division sociale du travail entre auteur et éditeur, concepteur et technicien, producteur de la science et producteur d'outils de dissémination et la spécialisation qu'ils sous-tendent ont fait oublier que le savoir et son expression se situent dans un même mouvement.

C'est pourquoi la politique de la recherche ne peut négliger la politique de ressources appuyée sur une connaissance large des logiques d'usages de celles-ci : on s'est efforcé de montrer comment l'INRP articule ces deux politiques.

Replacée dans l'histoire de l'outillage symbolique qui nous constitue comme sujet culturel, la documentation est à l'intersection de la transmission et de l'appropriation du savoir objectif que J.-C. Forquin voit comme « l'existence d'un corps de connaissances collectives, acceptées à un moment donné, déposées dans des documents, qui sont comme une mémoire impersonnelle et publique, indépendante des adhésions et des expressions d'individus particuliers, et sur la base desquelles quelque chose comme une croissance du savoir est sans cesse possible » (*École et Culture*, p. 173).

Christiane Étévé
Unité « Communication
Documentation Synthèse », INRP

NOTES

(1) De nouveaux périodiques s'intéressent depuis peu à l'histoire de la recherche en sciences sociales et humaines : *Revue d'histoire des sciences humaines*, *Revue d'histoire du CNRS*.

Dans son histoire de la documentation, Sylvie Fayet-Scribe rappelle comment les services spécialisés de documentation se différencient de la bibliothéconomie qui privilégie les livres et néglige toute l'information contenue dans les articles de périodiques. Les sociétés savantes s'organisent pour tirer parti de ces ressources et faire rayonner plus rapidement les avancées techniques ou scientifiques sous la forme de bulletins bibliographiques.

Dans le *Répertoire des organismes français de recherche en sciences de l'éducation* CNRS ; INRP, 1980, Jean Hassenforder signale que sur les 71 organismes ayant répondu à l'enquête, 16 sont antérieurs à 1965, 55 sont postérieurs. 870 chercheurs sont déjà recensés.

Aujourd'hui Emile 2 recense 400 recherches en cours (3 800 recherches achevées), 420 équipes actives et plus de 3 000 chercheurs en activité. Ce chiffre important tient compte des participants à la recherche comme les enseignants associés

de l'INRP, sans statut de chercheur. Par comparaison, l'état des lieux du CNCRE a été rédigé par Marie Duru-Bellat à partir du dépouillement, en 1999, des 167 questionnaires envoyés. Et l'annuaire de l'AECSE comprend 450 adhérents.

(2) Arrivée à l'INRP en 1981, je rejoins le CDR en 1983.

(3) Cf. *Perspectives documentaires en éducation*, n° 42, 1997, p.169 où se trouvent recensés les travaux de Jean Hassenforder.

(4) Ce retard est en partie comblé par la sortie d'un CDROM sur l'itinéraire de recherche de Monique Linard (2000).

(5) À l'intérieur d'une génération, venue après celle de mai 1968, qu'étudient Mauger, Poliak et Pudal dans *Histoires de lecteurs* (1999), se retrouvent trois usages sociaux de la lecture, celui du divertissement, celui du didactique et celui du salut, mais aussi les déterminations réciproques entre des événements biographiques et des événements historiques (la deuxième explosion scolaire, l'évolution des domaines public et privé et la redéfinition des rôles masculin et féminin).

BIBLIOGRAPHIE

ALAVA S., ÉTÉVÉ C. (1999). – Médiation documentaire et éducation. *Revue française de pédagogie*, n° 127, avril-mai-juin, p. 119-164.

ALBERTINI J.-M. (1986). – Commission 6 : Valorisation, diffusion et internationalisation de la recherche en éducation. In *Éducation, formation société : recherches pour demain. Rencontres 23 et 24 septembre 1985 organisées par Jacques Perriault*. Paris : CNDP ; INRP.

Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (1993). – *Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline*. Paris : INRP.

BAUDELOT C. et al. (1999). – *Et pourtant ils lisent*. Paris : Seuil.

BEILLEROT J., dir. (1998). – *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*. Paris : INRP, CNCRE.

- BEILLEROT J. (1993). – **Les thèses en sciences de l'éducation : bilan de vingt années d'une discipline, 1969-1989**. Nanterre : Université Paris X.
- BEILLEROT J., DEMORI F. (1997). – **Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994**. Nanterre : Université de Paris X.
- BERBAIN J.-M., CAUJOLLE M., ÉTÉVÉ C. (1999). – **Repères pour enseigner aujourd'hui**. Paris : INRP.
- BERNARD M., BOUTHORS M., ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., avec l'aide de DURU-BELLAT M. (1991). – **Méthodoref. Guide méthodologique de la recherche en éducation et formation**, 2^e éd. Paris : INRP ; L'Harmattan.
- BORGES J.-L (1974). – **Fictions**. Paris : Gallimard (Folio ; 614).
- BOURDONCLE R. (1997). – Un passeur. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 47, p. 87-98.
- BURGUIÈRE E., SEYDOUX A., dir. (1986). – **Éducation, formation et société : recherches pour demain. Rencontres des 23-24 septembre 1985**. Paris : INRP ; CNDP.
- BRUNER J. (1996). – **L'éducation, l'entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Paris : Retz (Psychologie).
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris : Eshel. Réédition. Genève : George, 1998.
- CAILLET-AURICOMBE S. (1998). – **Recherches et usages de l'information documentaire : analyse des pratiques des chercheurs et enseignants-chercheurs sur la formation au CNAM**. Rapport INTD.
- CARRAZ R., dir. (1983). – **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant : rapport de mission au Ministre de l'Industrie et de la Recherche**. Paris : La Documentation Française (Rapports officiels).
- CERTEAU M. de (1975). – **L'invention du quotidien. Tome I, les arts de faire**. Paris : UGE.
- CHAMPY P. (1999). – Un sage usage des nouvelles technologies ; les banques de données comme outil d'information et d'évaluation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 99-104.
- CHAMPY P. (1994). – Approches infométriques de la recherche en éducation et formation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 27, p. 91-99.
- CHAMPY P. (1991). – L'usage des banques de données à l'INRP : problématique et réalisations. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 23, p. 107-128.
- CHAMPY P. (1984). – L'offre d'information documentaire en sciences de l'éducation. Essai de clarification. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 29-36.
- CHARLOT B. (1998). – Les sciences de l'éducation en France : une discipline apaisée, une culture commune, un front de recherche incertain. *In* **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 147-166.
- CHARLOT B., GAUTHERIN J., HEDOUX J., TIJNMAN A. (1995). – **Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi**. Paris : ESF.
- CHARTIER R. (1992). – **Les formes produisent du sens**. Lyon : Voies livres. (v58)
- CRANE D. (1972). – **Invisible Colleges : Diffusion of Knowledge in Scientific Communities**. Chicago : Chicago Press.
- DAN SPERBER (1996). – **La contagion des idées**. Paris : Odile Jacob.
- DARRÉ J.-P. (1975). – **Liberté et efficacité des groupes de travail**. Paris : Éditions ouvrières.
- DELBOS J., JORON P. (1984). – **La transmission des savoirs**. Paris : MSH.
- DEROUET J.-L. (2000). – Une science de l'administration est-elle possible ? *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 5-14.
- DOMINICÉ P. (1990). – **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (1998). – **La recherche en éducation et en formation en France. Éléments pour un état des lieux. Rapport pour le CNCRE**. Paris : INRP.
- DURU-BELLAT M. (1992). – **Les études universitaires de sciences de l'éducation en France en 1990 : structures, contenus, publics**. Dijon : Université de Bourgogne.
- ECHEVERRIA P.U (1989). – Enquête sur les utilisateurs d'une bibliothèque spécialisée en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 16, p. 85-96.
- ÉTÉVÉ C. (1996). – Repères. *In* **INRP 1976-1996. Vingt ans de recherche en éducation**. Paris : INRP, p. 57-74.
- ÉTÉVÉ C. (1993). – Le mouvement des connaissances aux Etats-Unis. *In* **L'accès des enseignants aux savoirs en éducation à travers l'information écrite. Le cas des minorités lectorices dans les lycées et les collèges**. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation : Université Paris X-Nanterre, p. 29-38.
- ÉTÉVÉ C., GAMBART C. (1992). – **Que lisent les enseignants ? Lectures et diffusion des connaissances**. Paris : INRP.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., LAMBERT-CHESNOT O. (1988). – Des enseignants leaders d'opinion : une minorité cachée ? **Perspectives documentaires en éducation**, n° 15, p. 129-131.
- ÉTÉVÉ C., HASSENFORDER J., VEYSSET I. (1994). – Les usages de la documentation dans la recherche en éducation : un dispositif original, le Centre de Documentation Recherche. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 33, p. 95-110.
- ÉTÉVÉ C., VASSEUR A. (1992). – Les lecteurs des « Cahiers pédagogiques ». Une minorité active. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 26, p. 95-118.
- ÉTÉVÉ C., MAURY Y. (2001, à paraître). – **Et pourtant ils apprennent. Le CDI et l'aide aux processus d'autoformation**. Paris : INRP.

- FARGE A. (2000). – **La chambre à deux lits et le cordonnier de Tel-Aviv**. Paris : Seuil (Fiction et C^{ie}).
- FAYET-SCRIBE S. (2000). – **Histoire de la documentation en France. Culture, science et technologie de l'information 1895-1937**. Paris : CNRS éditions.
- FORQUIN J.-C. (1998). – **Ressource**. INRP (Texte interne).
- FORQUIN J.-C. (1997a). – La sociologie de l'éducation américaine et britannique : une tradition de recherche puissante et plurielle. *In* Forquin J.-C. **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie), p. 9-88.
- FORQUIN J.-C. (1997b). – **Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes**. Paris : De Boeck ; INRP (Pédagogie).
- FORQUIN J.-C. (1996). – L'usage des synthèses dans la recherche en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 37, p. 71-80.
- FORQUIN J.-C. (1993). – Introduction *In* Jean Hassenforder, dir., **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 13-17.
- FORQUIN J.-C. (1991a). – « **L'Open University britannique** », une institution universitaire originale. Paris : INRP. Document dactylographié.
- FORQUIN J.-C. (1991b). – Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. **Sociologie et sociétés**, vol. XXIII, n° 1, printemps, p. 25-39.
- FORQUIN J.-C. (1991c). – Une évolution révélatrice : le rôle de l'Open University dans la formation des enseignants. **Bulletin de l'AECSE**, n° 11, p. 21-27.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Paris : De Boeck-Wesmael. (Pédagogies en développement ; Problématiques et recherches).
- FORQUIN J.-C. (1985). – L'approche de la sociologie des contenus et programmes d'enseignement. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 5, p. 31-50.
- FORQUIN J.-C. (1978). – **Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente. Analyse thématique d'un corpus international (Unesco)**. St-Cloud : ENS Crefed (réédition prévue chez L'Harmattan).
- FORQUIN J.-C. (1973). – Pourquoi l'éducation esthétique. *In* Louis Porcher, **L'éducation esthétique, luxe ou nécessité ?** Paris : A. Colin.
- FORQUIN J.-C., LEFORT G. (1983). – Des enseignants en stage se familiarisent avec l'interrogation à distance des banques de données bibliographiques. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 2, p. 33-37.
- FRAISSE E., dir. (1993). – **Les étudiants et la lecture**. Paris : PUF (Politique d'aujourd'hui).
- GAMBART C. (1987). – **Recherche sur l'information et la culture dans le domaine de l'éducation concernant les enseignants dans les collèges**. Thèse en sciences de l'éducation : Université Paris XIII.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris : Éd. de Minuit (Le sens commun).
- HASSENFORDER J. (1996 a). – BCD et CDI, la genèse. **Inter-Cdi**, n°140, mars-avril, p. 59-61 et n° 141, mai-juin, p. 54-55.
- HASSENFORDER J. (1996 b). – Les enseignants et l'information. *In* Aniko Husti, coord., **Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti**. Paris : Nathan, p. 45-61.
- HASSENFORDER J., dir. (1993). – **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J. (1992a). – **Chercheurs en éducation. Recueil des Itinéraires de recherche parus dans Perspectives documentaires en éducation de 1988 à 1993**. Vol. I. Paris : L'Harmattan ; INRP.
- HASSENFORDER J., dir. (1992b). – **Vers une nouvelle culture pédagogique. Chemins de praticiens**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J. (1988 a). – La bibliothèque et ses valeurs. **Médiathèques publiques**, n° 71-72, 4^e trimestre, p. 49-51.
- HASSENFORDER J. (1988 b). – La communication documentaire, dimensions internationales. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 14, p. 67-70.
- HASSENFORDER J. (1983). – La communication internationale et la diffusion des revues en sciences de l'éducation. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- HASSENFORDER J. (1980). – Pour une pédagogie de la communication documentaire dans l'enseignement supérieur. L'expérience des collèges-bibliothèques. **Éducation et Développement**, n° 145, p. 41-45.
- HASSENFORDER J. (1972). – **L'innovation dans l'enseignement. Un avenir qui se construit sous nos yeux**. Paris : Casterman.
- HASSENFORDER J. (1967). – **Développement comparé des bibliothèques publiques en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis dans la seconde moitié du XIX^e siècle (1850-1954)**. Paris : Cercle de la librairie.
- HASSENFORDER J. (1957). – **Étude de la diffusion d'un succès de librairie (Le phénomène humain)**. Paris : Centre d'études économiques.
- HASSENFORDER J., CORIDIAN C., LESELBAUM N. (1985). – Temps scolaire. Temps de loisir. Les voies de l'hétéro et de l'autoformation. **Éducation permanente**, n° 78-79, p. 43-57.
- HASSENFORDER J., ÉTÉVÉ C., dir. (1998). – **Les sciences de l'éducation à travers les livres. Répertoire des livres analysés dans la rubrique Notes critiques de la Revue française de pédagogie. 1967-1995**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- HASSENFORDER J., LEFORT G. (1977). – **Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et éducation**. Paris : Cahiers de l'Enfance.
- HASSENFORDER J., LEFORT G., CHAMPY P. (1984). – Classification documentaire en sciences de l'éduca-

- tion. Propositions pour une classification documentaire en sciences de l'éducation. Indications techniques sur la classification proposée. Plan de classement en sciences de l'éducation. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation**, n° 3, p. 7-27.
- HOFFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (1998). – Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels. **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 7-25.
- HUBERMAN M. (1982). – L'utilisation de la recherche éducationnelle : vers un mode d'emploi. **Éducation et recherche**, n° 2, p.136-153.
- HUBERMAN M., GATHER-THURLER M. (1991). – **De la théorie à la pratique**. Berne : Peter Lang.
- INDYCK D., RIER, D. (1993). – Grassroots AIDS Knowledge. Implications for the Boundaries of Science and Collective Action. **Knowledge : Creation, Diffusion, Utilization**, vol. 15, n° 1, p. 3-43.
- INRP (1991). – **Classer les documents en éducation. Plan de classement. Typologie de contenus**. Paris : INRP.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). – Préface. In **Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue française de pédagogie**. Paris : L'Harmattan ; INRP, p. 9-17 (Éducation et formation ; références).
- JAKOBSON R. (1970). – **Essais de linguistique générale**. Paris : Seuil-Minuit (Points). 1^{re} éd. 1963.
- KENT A., LAUCOUR, H., DAILY J.E., eds. (1976/1993). – **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York : Marcel Dekker.
- KLETZ F. (1992). – Les étudiants, le livre et la lecture. **Cahiers de l'économie du livre**, n° 7, p. 5-57.
- LAHIRE B. (1999). – Pour une didactique sociologique. Entretien avec S. Johsua. In « Sociologie des savoirs ». **Éducation et Sociétés**, n° 4/2, p. 29-56.
- LAHIRE B. et al. (1995). – **Les manières d'étudier. Enquête 1994**. Paris : La Documentation française (Cahiers de l'OVE).
- LINARD M. (2000). – **Biographie éducative. Une approche multimédia des idées et des personnes**. Livret + CDROM. Paris : INRP (Technologies nouvelles et éducation).
- Mac KENZIE D.F. (1991). – **La bibliographie et la sociologie des textes**. Paris : Cercle de la Librairie.
- MALDIDIER P., BOLTANSKI L. (1969). – **La vulgarisation scientifique et ses agents**. Paris : CNRS.
- MARTINAND J.-L. (2000). – Production, circulation et reproblématisation des savoirs. In **Colloque « Les pratiques dans l'enseignement supérieur. Toulouse, 4 octobre 2000**, 5 p.
- MAUGER G., POLIAK C.F., PUDAL B. (1999). – **Histoire de lecteurs**. Paris : Nathan (Essais et recherches).
- MEIRIEU, P. (1993). – L'inavouable et/est l'essentiel. In J. Hassenforder, dir. **Lecteurs et lectures en éducation**. Paris : INRP ; L'Harmattan, p. 171-203.
- MOLLO S. (1983). – Les chercheurs en éducation et les utilisateurs de leurs travaux scientifiques. **Brises**, n° 3, p. 67-72.
- PINEAU G. (1997). – Vers un paradigme de communication des savoirs en éducation. **Perspectives documentaires en éducation**, n° 42, p. 147-157.
- PINELLI T.E., BISHOP A.P., BARCLAY R. O, KENNEDY J.M. (1993). – The information seeking behavior of engineers. In Kent, A. Lancour, H. Jay, E. eds. **Encyclopedia of Library and Information Science**. New York : Dekker, M., Inc., Vol. 52, p. 167-200.
- POUTS-LAJUS S., RICHE-MAGNIER M. (2000). – Les nouvelles technologies dans l'enseignement : ruptures et continuité. In A. van Zanten, dir. **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte, p. 189-197.
- RAILLON L., HASSENFORDER J., textes présentés par (1998). – **Une revue en perspective « Éducation et développement »**. Paris : L'Harmattan ; INRP (Éducation et formation ; références).
- Rapport de la commission d'évaluation et de prospective sur l'INRP**. Demandé par P. Meirieu. Paris : INRP, 1999.
- ROBINE N. (2000). – **Lire des livres en France ; des années 1930 à 2000**. Paris : Cercle de la Librairie.
- ROBINE N. (1979). – **Quelques réflexions sur les réactions des universitaires français devant la documentation en langues étrangères**. In : Association de l'École nationale Supérieure de bibliothécaires. Journées d'études. Villeurbanne : Presses de l'ENSB, p. 255-266.
- ROBINE N. (1977). – Le chercheur dans la bibliothèque de recherche. In A. Ben Cheikh, J. Dubois, **Sociologie du livre et de la lecture**. Liège : ARUL ; IPERB. (Repris dans **Bulletin des Bibliothèques de France**, t. 222 (7), juillet 1977, p. 43-48).
- SCHURMANS M.N. (1998). – Les sciences de l'éducation : fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type ? **Raisons éducatives**, n° 1/2, p. 205-226.
- SMART J.C., ELTON C.F. (1981). – Structural Characteristics and Citation Rates of Education Journals. **American Educational Research Journal**, winter, vol. 18, n° 4, p. 399-413.
- VAN ZANTEN A. (2000). – **L'école, l'état des savoirs**. Paris : La Découverte.
- VEGA de la J. (2000). – **La communication scientifique à l'épreuve de l'Internet : l'émergence d'un nouveau modèle**. Lyon : Presses de l'ENSSIB (coll. références).
- YATES F. (1975). – **L'art de la mémoire**. Paris : Gallimard.

