



Université Lille Nord de France

Pôle de Recherche
et d'Enseignement Supérieur

École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

Université Charles de Gaulle – Lille 3

Laboratoire GERiICO (EA 4073)

Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication

Faire avec les ordres documentaires

Pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens

volume 1

Thèse de doctorat

Présentée par Béatrice Micheau

Sous la direction de

Dominique Cotte, professeur en Sciences de l'Information et de la Communication

Marie Després-Lonnet, HDR en Sciences de l'Information et de la Communication

Soutenue le 3 décembre 2015

Membres du jury

Julia Bonaccorsi, Professeur des Universités, ELICO, Université de Lyon 2, Rapporteur

Joëlle Le Marec, Professeur des Universités, GRIPIC, Paris 1 - Sorbonne CELSA, Présidente

Manuel Zacklad, Professeur des Universités, DICEN, CNAM, Rapporteur

Dominique Cotte, Professeur des Universités, GERiICO, Université de Lille 3, directeur

Marie Després-Lonnet, HDR, GERiICO, Université de Lille 3, co-directrice

À Marine.

Remerciements

Je remercie chaleureusement Dominique Cotte et Marie Després-Lonnet pour m'avoir toujours accompagnée avec une très grande générosité. Ils ont tous les deux su tisser leur pensée à la mienne, m'éclairant, me guidant, me surprenant tout au long de ce travail. Leur soutien fut indéfectible et a largement dépassé leur rôle de directeurs en partageant avec moi leur créativité et leur expérience. Je dédie une mention spéciale à Marie, qui, durant les longs derniers mois de travail, m'accueillit souvent chez elle, partageant avec moi son temps, ses repas et sa famille. Merci !

Je remercie également Laurence Le Douarin, maître de conférence en sociologie au CÉRIES et Susan Kovacs, maître de conférence en SIC à GERiiCO, pour leur chaleureuse amitié et la façon dont elles ont partagé avec moi, les joies du métier de chercheur, le goût du terrain et le respect indéfectible de ceux que l'on y rencontre.

Je remercie ma sœur Bénédicte, Emmanuel et Nikola, ami(e)s et enseignant(e)s, qui m'ont tous les trois aidée à ouvrir les portes des établissements scolaires. Je remercie également les enseignants et les élèves qui m'ont accueillie chez eux, dans leur classe ou leur CDI.

Je remercie la bande des doctorants de GERiiCO ainsi que Stéphane Chaudiron, directeur du laboratoire, Camille Masse et Jonathan Wident, responsables administratifs de GERiiCO, qui ont donné les moyens à cette communauté d'exister. Des remerciements particuliers vont à Marion Dalibert, Bérengère Stassin, Geoffroy Gawin, Letitia Andlauer, Marie Berthoud et Kaouther Azouz pour avoir partagé avec moi leurs idées, leur temps et les vicissitudes de la vie doctorale.

Je remercie les collègues de l'Université de Lille 3 et du laboratoire GERiiCO qui m'ont témoigné encouragements et solidarité depuis le début de ce travail.

Je remercie tous mes amis pour leur soutien, leur patience, et leurs idées. Je remercie, particulièrement, et dans le désordre, Nikola, Christine, Marion, Stéphanie, Laurence, Clarisse, Marie, Susan, Dominique et Cathy.

Je remercie toute ma famille, mes parents, mes frères et sœurs, leurs compagnons et compagnes, et leurs enfants, pour leurs encouragements et leur amour.

Et enfin à toi, Marine, merci pour tout !

Table des matières

Petit glossaire de l'Éducation Nationale.....	
Table des illustrations.....	
Introduction.....	1
1 Le « numérique », perturbation et reconfiguration des ordres documentaires	29
1.1 Pour une économie politique des documents.....	41
1.1.1 L'épaisseur communicationnelle.....	41
1.1.2 Une économie politique du document	44
1.1.3 Le document comme acte de communication ?	55
1.1.3.1 Le canon de l'Imprimé.....	55
1.1.3.2 Les dimensions sociales du document	70
1.1.4 Le document : support de l'action dans les cultures écrites.....	83
1.1.4.1 Document, travail et travail scolaire	83
1.1.4.2 Des lieux de pratiques : la classe, le CDI et la maison.....	92
1.2 Faire document et/ou documentariser : désigner la valeur informationnelle	99
1.2.1 Le relié et le délié : le document comme dispositif techno-sémio- pragmatique	102
1.2.1.1 Le texte	102
1.2.1.2 Énoncés, discours et savoirs.....	117
1.2.1.3 Les formes du texte	121
1.2.1.4 Image du texte, énonciation éditoriale et forme documentaire	128
1.2.1.5 Le Relié et le Délié	134
1.2.1.6 Les documents, leurs lieux et les systèmes documentaires comme dispositifs techno-sémio-pragmatiques	140
1.2.2 Auteurs et lecteurs : désigner et jouer avec le régime de distribution des textes	150
1.2.2.1 Figurer les textes et leurs pratiques.....	151
1.2.2.2 Fonction auteur et autorités	154
1.2.2.3 Auctorialité ou agentivité ?	163
1.3 Géographies documentaires : ce que le « numérique » fait aux processus documentaires.....	179
1.3.1 Les écrits d'écran : le fichier, la page et le fragment.....	181
1.3.1.1 Le document numérique comme spectre.....	181

1.3.1.2	Le relié et le délié (encore !) : plasticité, fragmentation et hybridation	198
1.3.2	Quels régimes d'autorités ?	203
1.3.2.1	Dispositifs techno-sémio-pragmatiques du Web, négociation des énoncés et brouillage des frontières	204
1.3.2.2	Émiettement, recomposition et simulacre : ce que Google fait aux documents	212
1.3.2.3	Autorativité, auctorialité et autorité dans le numérique	218
	Conclusion de la première partie : les tensions du document	231
2	Pour une approche anthropologique de la culture info-documentaire : pratiques, lieux et ordres documentaires	241
2.1	Culture info-documentaire : privilégier l'anthropologique à l'éducationnel	259
2.1.1	L'ordinaire des ordres et désordres documentaires	263
2.1.1.1	Habiter l'école : observer et analyser les pratiques info-documentaires dans et à côté de l'institution	263
2.1.1.2	Habiter l'école : des pratiques et des objets comme étrangers à la norme scolaire ?	278
2.1.2	Une étude ethno-sémiotique de la culture info-documentaire	309
2.1.2.1	Prise de notes ethnographique et corps du chercheur	310
2.1.2.2	Situer les pratiques, observer les détails, tenir compte du sensible	322
2.1.2.3	Information Literacy, culture info-documentaire et culture écrite	324
2.2	Documents de discipline, discipline des documents	332
2.2.1	En géographie	333
2.2.2	En histoire et en éducation civique	341
2.2.3	En Sciences de la Vie et de la Terre	348
2.2.4	Assujettissement des textes dans les documents scolaires, mimétisme de l'enquête et fétichisation de la référence	351
2.3	Culture écrite et anthropologie des savoirs : Appréhender la place du numérique	353
2.3.1	Recherche info-documentaire sur Internet : formes documentaires scolaires, agentivités et visibilité des textes	354
2.3.2	Relier, délier : entre papier et numérique	388
2.3.3	Les temps et lieux du Web et du papier	393
2.3.3.1	Les temps et logiques du Web et du « papier » dans les pratiques ordinaires des élèves	394
2.3.3.2	Reconnaissance sémiotique des fragments documentaires	401

Conclusion deuxième partie : à la croisée des lieux documentaires	403
Conclusion	405
La valeur info-documentaire	405
Ce que le numérique fait aux documents	407
Normes et pratiques info-documentaires à l'école et pour l'école	408
Anthropologie de l'espace : le CDI comme hétérotopie	411
Économie du document et trivialité : penser les docotomies	414
Bibliographie.....	417

Petit glossaire de l'Éducation Nationale

SVT : Sciences de la Vie et de la Terre

CDI : Centre de Documentation et d'Information

IDD : Itinéraire de Découverte. *« Les itinéraires de découverte ont été officiellement introduits dans la grille horaire des enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) définie en annexe de l'arrêté du 14 janvier 2002 précité. Ils sont organisés à raison de deux heures hebdomadaires inscrites dans l'emploi du temps de la classe, en vue de permettre aux élèves de s'investir dans des projets interdisciplinaires et de travailler de façon autonome individuellement ou en groupe. Portant sur au moins deux disciplines, ils donnent lieu à la réalisation d'une production individuelle ou collective. Les recherches documentaires et la réalisation des travaux correspondants peuvent être effectuées par les élèves seuls ou en groupe, dans l'établissement. »* (France. Ministère de l'Éducation Nationale. *Organisations des itinéraires de découverte et questions de responsabilité. Circulaire N°2002-160*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2002.)

Histoire des Arts : le dispositif d'enseignement d'histoire des arts, et son évaluation par une épreuve orale au brevet depuis 2012, est un dispositif transdisciplinaire dont la mise en place se fait dans les classes, ou au CDI, avec un ou plusieurs enseignants tout au long du collège (puis du lycée). *« L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. »* (France. Ministère de l'Éducation Nationale. *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts : école, collège, lycée. Bulletin Officiel*, n° 32, 28 août 2008.).

ULIS : *« Les élèves scolarisés au titre des ULIS présentent des troubles des fonctions cognitives ou mentales, des troubles spécifiques du langage et des apprentissages, des troubles envahissants du développement (dont l'autisme), des troubles des fonctions motrices, des troubles de la fonction auditive, des troubles de la fonction visuelle ou des troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladies invalidantes). »* (France. Ministère de l'Éducation Nationale. Eduscol [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2015. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/>>

SEGPA : *« Au collège, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) accueillent des élèves présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier au regard des éléments du socle commun. Les élèves suivent des enseignements adaptés qui leur permettent à la fois d'acquérir les connaissances et les compétences du socle commun, de construire progressivement leur projet de formation et de préparer l'accès à une formation diplômante. »* (France. Ministère de l'Éducation Nationale. Eduscol [en ligne]. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, 2015. Disponible sur : <http://eduscol.education.fr/>>

Table des illustrations

Figure 1 : capture d'écran page d'accueil du SCD de Lille 3, mars 2015	57
Figure 2 : l'étagère de livre et le carton à dossier, deux espaces et deux formes documentaires	61
Figure 3 : Les concepts en études littéraires et en Sciences de l'Information et de la Communication	106
Figure 4 : notice de La raison graphique de Jack Goody dans le catalogue du Sudoc	160
Figure 5 : Knowledge Graph de Google pour la requête Frida Kahlo le 13 juin 2015 ; "Devenez l'amour", photocollage de Georges Hugnet ; Cartographie sur la controverse Hadopi réalisée par des étudiants dans le cadre du séminaire "Cartographie de la controverse" de Bruno Latour et Tommaso Venturini, et page Facebook, saisie depuis mon compte, du photographe Tiann Sonn avec au centre un montage photographique utilisant l'affichage des dossiers images de Facebook, sur le côté gauche le pave visuel des « j'aime » et sur la droite mes liens « amicaux »	196
Figure 6 : extrait de l'article intitulé Affiche rouge sur Wikipédia	206
Figure 7 : Un Wikipédia monde mais un manuel scolaire et un classeur	207
Figure 8 : Entre tradition savante, manuel scolaire et écritures Web	207
Figure 9: Un bien commun ouvert et consensuel imitant le livre	208
Figure 10 : Liste de réponses Google sur la requête "Biographie dates Le Corbusier" le 17 juin 2015	216
Figure 11 : réponses de Google à la requête Le Corbusier	217
Figure 12 : Page écran du Carnet de recherche de Marie-Anne Paveau sur Hypothèses. Capturée le 18 juin 2015.	224
Figure 13 : premières réponses de Google pour la requête "histoire des arts + affiche rouge" le 18 juin 2015	225
Figure 14 : Les chroniques d'Hérodote.net, une lettre pour tous les passionnés d'histoire	226
Figure 15 : Crédits, publicité et merchandising du site Hérodote.net	229
Figure 16 : Le schéma du sismographe	288
Figure 17 : Définition, description et questions sur le sismographe, cours de SVT, 4°	289
Figure 3 : extrait du programme de géographie de 3° de 2008	335
Figure 19 : Extrait du sommaire de l'article "La Dame à la Licorne" dans Wikipédia avec des liens hypertextuels vers les sous-parties permettant de décrire les éléments des tapisseries et de les interpréter	373
Figure 20 : Présentation de la composition de la « Dame à la licorne » en 6 tapisseries avec leur titre comme dans la demande du manuel (article de Wikipédia)	373
Figure 21 : Haut de page sur "La Dame à la Licorne" du musée Cluny	374

Figure 22 : Zone centrale de la page "Orphée -Zadkine" du site de l'association d'enseignants francophones " Arrête Ton Char ! Les Langues & Cultures de l'Antiquité Aujourd'hui"	377
Figure 23 : Cheminer, "sur Internet", dans les collections du Musée Zadkine	379
Figure 24 : Parcourir, sur le Web, les espaces du musée Zadkine	380
Figure 25 : Affiche sur l'Italie au CDI.....	400
Figure 26 : Affiche sur O'brother au CDI	400

Introduction

L'hypothèse qu'il y aurait des pratiques info-documentaires légitimes et d'autres qui ne le seraient pas n'a rien d'anodin, car elle implique que des pratiques du ressort de la culture écrite, plus spécifiquement de l'ordre de la conservation, de la transmission, de la construction des informations et des savoirs puissent être rejetées socialement alors que d'autres seraient reconnues.

Au sein des SIC comme de la sociologie de la culture, il est classique de penser la distinction, ou, pour préciser, l'ordonnance sociale des pratiques culturelles — c'est-à-dire la manière dont la « classe dominante » impose son échelle de valeurs, son « bon goût » —, à partir des travaux de Pierre Bourdieu, de Michel de Certeau puis de Bernard Lahire¹. Cette distinction passe donc par la différenciation entre pratiques culturelles légitimes et pratiques culturelles illégitimes. Elle se construit en rapport avec des relations sociales de domination : les groupes dominants, les élites sont à la fois les détenteurs et les producteurs des pratiques culturelles reconnues. Implicitement et explicitement, ces pratiques sont reconnues comme légitimes à la fois parce qu'elles sont édictées comme telles par les dominants, mais aussi parce qu'elles sont celles qui, une fois maîtrisées et valorisées, assurent la domination. Cette légitimité, qui implique exclusion ou

¹ Citons particulièrement ces trois ouvrages de référence :

Bourdieu, Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de minuit, 1979.

De Certeau Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

Lahire Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte, 2004, 2006. (La découverte/Poche, n° 230).

Notons que ces trois ouvrages constituent en partie le socle de notre approche des rapports entre les notions de pratique, de pratique culturelle et de culture légitime, et ceci même si leurs positions, que nous détaillerons dans la deuxième partie de thèse, sont différentes, voire divergentes sur la valeur que les théoriciens de la société peuvent donner à la pratique et par là-même sur la puissance symbolique des pratiques.

reconnaissance passe par la confrontation entre les pratiques (ordinaires ou non) et une échelle de valeurs associée à des normes qui permettent de mesurer et de qualifier des pratiques qui toujours se transforment, évoluent.

Au niveau individuel, comme au niveau collectif, cette confrontation entre pratiques hétérogènes et normes sociales entraîne une porosité, un aller-retour permanent entre la norme — ce qui fait qu'une pratique est reconnue ou rejetée — et les pratiques. Si les pratiques culturelles ne sont pas figées, les normes non plus. La reconnaissance d'une pratique (ordinaire) passe par sa massification, son hybridation, sa récupération par les dominants, ou bien par le changement dans les modes de domination ou dans les groupes de dominants. Dans « les sociétés différenciées (à forte division du travail et grande différenciation des fonctions) »² et hiérarchisées, « les hiérarchies culturelles qui ordonnent les hommes, les objets du plus légitime au moins légitime »³ sont plus ou moins appropriées ou distanciées selon les individus dans les différentes classes sociales. Elles sont mises à distance, au sein de parcours individuels, qui sont à l'origine d'un déplacement voire parfois d'une reconfiguration des normes.

Or, depuis l'époque moderne, avec un basculement plus marqué à la fin du dix-neuvième siècle, nous vivons dans une société capitaliste, de plus en plus démocratique et mondialisée, où la culture écrite est devenue essentielle à la réalisation des processus de travail, à l'occupation du temps libre, et plus généralement à la réussite sociale. Il ne s'agit pas là d'affirmer que la prégnance de la culture écrite est consubstantielle à ce type de développement social, mais de faire le lien entre démocratisation sociale et diffusion de la culture écrite, et entre spécialisation du travail dans une économie de haute technologie et usage intensif de l'écrit. Par ailleurs, il est avant tout question de poser clairement le cadre de ce travail : une société où l'image est certes de plus en plus présente comme moyen de communication et forme culturelle, mais une société où également la maîtrise

² Lahire Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte, 2004, 2006. (La découverte/Poche). p. 10.

³ Ibid. p.12.

de l'écrit est un passeport de réussite sociale et où nous assistons à une textualisation de plus en plus intense de nos processus de travail et formes de communication.⁴

Avant même « le numérique », avant même la mise en lumière du processus de documentarisation par Manuel Zacklad⁵, et de redocumentarisation par Jean-Michel Salaün⁶ et le groupe de recherche RTP-doc⁷, les historiens du livre comme Roger Chartier⁸, ou du monde du travail comme Delphine Gardey⁹ ont montré, par leurs travaux sur des objets a priori disjoints (le livre et ses lectures, les techniques d'enregistrement et de classement dans l'industrie et le commerce) combien l'écrit, et ses modes d'inscription, sa matérialité, sont au cœur même des modes de production et d'échange des biens et des savoirs, dans les sociétés occidentales modernes et contemporaines.

Dans ses différents articles et ouvrages, Roger Chartier place cette révolution au cœur de la modernité. Dans un sens assez proche de la révolution scientifique chez Kühn¹⁰ — c'est-à-dire une rupture épistémologique entraînant un changement de paradigme après une sédimentation progressive et disjointe d'évolutions, anomalies, crises matérielles et symboliques dans les modes de production de la pensée — cette révolution naît d'une alliance socio-historique entre la technique de l'imprimerie, le nom de l'auteur et la diffusion des pratiques de lecture.

⁴ Després-Lonnet Marie et Cotte Dominique. Usages professionnels des TIC, vers une textualisation des pratiques. In *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Bordeaux, vol. 1. Bordeaux : EUTIC, 2005.

⁵ Zacklad Manuel, Processus de documentation dans les Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associées. *Actes du colloque « Le numérique : Impact sur le cycle de vie du document pour une analyse interdisciplinaire »*, 13-15 Octobre 2004, Éditions de l'ENSSIB, Montréal (Québec).

⁶ Salaün Jean-Michel. La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information. *Études de communication [En ligne]*, n° 30, 2007, Disponible sur : <<http://edc.revues.org/428>>.

⁷ Pédaque Roger T. *La redocumentarisation du monde*. Toulouse : Cépaduès, 2007.

⁸ Chartier Roger. *L'ordre des livres : lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XIVe et XVIIIe siècle*. Paris : Alinéa, 1992.

⁹ Gardey Delphine. *Écrire, calculer, classer : comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines*. Paris : Éditions de la découverte, 2008.

¹⁰ Kühn Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 2008. (Champs).

L'étude de Delphine Gardey, qui porte sur les matérialités de l'écrit, les technologies d'inscription et de classement des données dans le monde industriel, met en avant toute la puissance de la Literacy / Littératie (entendue comme culture écrite au sens large comme chez Jack Goody¹¹ et David R. Olson¹²) dans l'avènement de nos sociétés contemporaines, capitalistes et démocratiques et ceci sans séparer l'univers de la firme, de celui de l'éducation, des sciences, ou de l'État.

Ce travail de recherche va donc interroger les processus de légitimation et de délégitimation de certaines pratiques info-documentaires, au sein d'une société où le « numérique », loin de marginaliser la place de la culture écrite, la renforcerait tout en la transformant. C'est pourquoi, il est nécessaire de développer une approche permettant de prendre en compte à la fois les objets (les documents) et les pratiques sociales de ces objets (pratiques info-documentaires).

Prenant appui à la fois sur l'anthropologie des savoirs de Jack Goody et David R. Olson, l'approche psychoculturelle de Jérôme Bruner¹³, et le concept d'inscription chez Latour¹⁴, je tenterai de construire et de maintenir, tout au long de cette thèse, un lien intime et indissoluble entre une théorie socio-sémiotique du document, la notion de culture informationnelle et une anthropologie de la culture écrite. Ainsi, lorsque David R. Olson cherche à définir son projet de compréhension de l'univers de l'écrit, il insiste sur sa volonté de ne pas confondre la Literacy/Littératie avec la maîtrise des compétences de lecture et d'écriture. Il est bien question de comprendre les enjeux de la lecture et de l'écriture pour

¹¹ Goody Jack. *La raison graphique. : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : les éditions de Minuit, 1977, 1979. (Le sens commun).

¹² Olson David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).

¹³ Bruner Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 2008. (Petit forum).

¹⁴ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore. In Christian Jacob et Marc Baratin. *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin, Michel, 1996.

l'individu comme pour l'ensemble de la société, de ne pas réduire la culture écrite à l'alphabet¹⁵ :

« Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement de savoir ce qui est en jeu dans le fait qu'un individu apprenne à lire et à écrire et sache exploiter toutes les ressources d'une culture écrite, mais de déterminer ce qui se passe lorsque des documents écrits finissent par jouer un rôle essentiel dans des activités et des institutions aussi diverses que le commerce, la loi, la religion, la politique, la littérature et la science. »

Au-delà de la technique de l'écriture et de son déchiffrement, il faut comprendre l'ordre de l'écrit comme un ensemble de techniques, de technologies, de matérialités, de formes qui permettent d'accumuler et de partager les textes, de franchir le temps et l'espace, mais aussi et surtout comme un ensemble de pratiques, de catégories et de formes qui occupe une « *fonction épistémologique essentielle* »¹⁶ .

Cette fonction épistémologique essentielle consiste en la possibilité d'inventer, par la trace écrite (graphique) des modes de représentation du monde qui permettent de rendre des portions du monde visibles, lisibles, de comparer ces représentations et donc d'agir sur lui de manière originale. La première partie de la contribution de Bruno Latour au « Pouvoir des bibliothèques »¹⁷ met en place le concept d'information par et avec le concept d'inscription. Sans jamais employer la notion de document¹⁸, et sans doute à juste titre car la notion d'inscription ne recoupe pas obligatoirement celle de la trace écrite, Bruno Latour définit l'information comme un rapport entre deux mondes, deux lieux : le lieu de celui qui produit l'information et l'autre sur lequel est produit de l'information. Mais ce rapport entre deux lieux n'existe, n'est signifiant que par le truchement de l'inscription, c'est-à-dire

¹⁵ Olson David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum). p. 9.

¹⁶ Ibid. p. 34.

¹⁷ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin, Michel, 1996. p. 24-26

¹⁸ Je reviendrai plus loin à la critique d'Yves Jeanneret sur cet « oubli » de Latour dans son ouvrage « Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ? » Jeanneret, Yves. *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2007. (Les savoirs mieux).

par la mise en forme de la matérialité, sa réduction puis sa représentation, sur ou dans ce qu'il appelle un « véhicule », véhicule qui va permettre d'enregistrer, de conserver, de transporter la forme de l'information. Citons parmi ces véhicules de l'information, les spécimens dans des bocaux, les dessins, les cartes, mais aussi les textes sur du papier, les photographies etc. Produire de l'information, c'est simplifier (réduire) la réalité pour pouvoir la représenter et donc la dire tout en s'affranchissant des contraintes du continu et de l'hétérogène du réel. Toujours déjà matérielle, l'information est une matière inscrite, tracée, in-formée pour signifier, rendre visible, lisible, des portions du monde sensible. « *Or l'information permet de s'en tenir à la forme sans s'encombrer de la matière. [...]. La production d'informations permet donc de résoudre de façon pratique, par des opérations de sélection, d'extraction, de réduction, la contradiction entre la présence dans un lieu et l'absence de ce lieu.* »¹⁹. Nous sommes là assez proches de la définition du lien indissoluble entre signifiant et signifié tel que défini par Jean-Marie Klinkenberg dans le « *Précis de sémiotique générale* »²⁰.

La matérialité de l'inscription, la forme de la représentation — ce qui pourrait être défini comme un document — est à la fois consubstantielle à la définition de la culture écrite et une caractéristique fondamentale du lien indissoluble support/information. Nous retrouvons ce rapport entre matérialité, inscription et savoirs dans la manière dont Dominique Cotte utilise les apports de l'anthropologie de la technique de Leroi-Gourhan²¹ et l'anthropologie des savoirs de Jack Goody pour produire ce qu'il nomme « une

¹⁹ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le Pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996. p. 26

²⁰ Klinkenberg Jean-Marie. *Précis de sémiotique générale*. Paris : Le Seuil, 2000. (Points essai)

²¹ Leroi-Gourhan André. *Le geste et la parole*. Paris : Aubier, 1977. Cité par Dominique Cotte In Cotte, Dominique. *Des médias au travail : emprunts, transferts, métamorphoses*. Avignon : Université d'Avignon et des pays du Vaucluse, 2007-2008. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.

épistémologie de la trace », dans son analyse de l'écriture des pratiques²² au travail²³. Cette épistémologie se décompose entre trois moments ou mouvements :

- l'incorporation, où la codification du geste vaut comme système de communication (on retrouve ce sens de la pratique non théorique comme du symbolique qui ne se dit pas chez Bourdieu²⁴),
- l'extériorisation, où la trace, une fois détachée sur un support distinct est à la fois « témoin » et « outil » de l'activité enregistrée par cette trace,
- l'intégration, où les traces formalisées, systématisées sont intégrées à l'outil.

L'écrit, à la fois trace et outil de la pensée est aujourd'hui pleinement intégré à un ensemble de dispositifs de production de biens, de services et de savoirs. Le numérique, et tout ce qu'il permet en termes d'automatisation ou de formalisation de processus du travail aussi bien dans l'industrie, dans le commerce, dans l'art ou dans la science, peut ainsi être compris comme une prothèse, un artefact puissant de l'anthropologie humaine : à la fois outil et trace écrite, technique et technologie intellectuelle. Et, comme tout artefact de l'univers de l'écrit, il est à la fois produit et producteur, redoublant et complétant l'activité humaine.

Tout document, qu'il soit papier ou numérique, est à la fois la « trace organisée »²⁵ d'une activité, d'un mode de pensée et forme de cette activité, de cette manière de penser.

Vouloir analyser les questions de légitimité des pratiques de l'écrit, c'est donc entre autres comprendre pourquoi certaines formes documentaires, certains régimes de traces sont plus reconnus que d'autres comme des moyens de construire et partager des représentations communes.

²² Tardy Cécile et Jeanneret Yves (dir.). *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*. Paris : Hermès Lavoisier, 2007.

²³ Cotte Dominique. *Des médias au travail : emprunts, transferts, métamorphoses*. Avignon : Université d'Avignon et des pays du Vaucluse, 2007-2008. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.

²⁴ Bourdieu Pierre. *Le sens*. Paris : éditions de Minuit, 1980.

²⁵ Cotte Dominique. Ibid

Issue d'un long mouvement historique, la place prépondérante de la culture écrite, dans la société où se situe notre travail de thèse, se joue aujourd'hui entre deux régimes d'inscription vécus comme concurrents ou complémentaires : le papier et le numérique. Il est alors étonnant que, au sein de cette culture écrite, certaines pratiques soient particulièrement disqualifiées alors que d'autres sont légitimées. Plus particulièrement, au sein des institutions chargées de conserver et transmettre les savoirs et les objets du savoir, l'accent est mis sur la transmission de la culture écrite, une transmission qui semble pourtant exclure certaines pratiques pour en valoriser d'autres. Ainsi, l'ensemble des chercheurs de l'équipe lilloise de l'Erté²⁶ « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » montrent dans l'ouvrage « *Le cahier et l'écran* »²⁷ à quel point la transmission de la culture écrite passe à la fois par :

- le lent et nécessaire apprentissage de la trace écrite et de son organisation sur la feuille ou le cahier,
- la lecture des journaux, livres, modes d'emploi (mais très peu),
- le tout souvent accompagné par un discours disqualifiant les pratiques numériques de production et de partage des textes.

Ce sont d'ailleurs ces interdits, ces discours de dénigrement sur les outils numériques comme sur les pratiques info-documentaires qui y sont liées, qui ont déclenché ce travail de thèse. Et surtout la contradiction entre cette illégitimité déclarée de pratiques info-documentaires numériques, surtout parce qu'elles sont numériques (plus que pour ce qu'elles dénotent comme pratiques de production et d'échange des savoirs) et la réalité d'une omniprésence de ces mêmes pratiques dans l'univers de l'écrit contemporain. Professeur documentaliste en lycée et collège puis formatrice au sein de l'université pour de futurs professeurs documentalistes et bibliothécaires, chargée parfois de leur formation continue, je suis toujours restée et reste encore dubitative face aux contradictions flagrantes entre des discours tenant le livre et ses pratiques comme l'objet noble de

²⁶ Équipe de Recherche Technologique éducation.

²⁷ Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès, 2011.

production et partage des savoirs, comme l'objet culturel par excellence, et des pratiques info-documentaires individuelles de plus en plus ancrées dans le numérique.

Il est toujours dérangeant de lire des rapports professionnels ou des dossiers universitaires faisant l'éloge du livre au détriment des pratiques numériques mais dont les seules références sont des ressources « trouvées » sur le web par l'intermédiaire des moteurs de recherche. Ces contradictions semblent marquer l'existence d'une idéologie profondément ancrée chez nombre de médiateurs et enseignants, et chez une bonne part de leurs futurs successeurs et ceci, quelles que soit leur génération ou leur formation. Même chez les étudiants, enseignants, documentalistes, bibliothécaires qui reconnaissent le numérique comme un outil omniprésent et efficient de production et de partage des objets de savoirs, il reste souvent la volonté de donner au livre (et non pas même à l'ensemble des supports papiers) une place à part.

Objet de nostalgie, parangon de la conservation des savoirs, incarnation de la culture légitime, le livre fait l'objet de discours élogieux. Mais souvent ces discours oublient les mauvaises lectures, les usages « déviants » du livre ou du papier, lectures fragmentées et fragmentaires, prises de notes, copies manuelles, répétitions, détournements, etc. pour le parer de toutes les vertus du texte linéaire voué à l'écriture des savoirs complexes et à la lecture cursive. Au sein de l'école et des bibliothèques, l'objet livre semble même particulièrement rattaché à l'apprentissage de la lecture par la lecture de fictions, et plus spécifiquement par la lecture cursive de fictions. Et ceci, même si, à côté de ces pratiques reconnues dans les discours, il existe, dans l'école un autre apprentissage des textes ; et dans les bibliothèques, d'autres pratiques du document que l'on peut rapidement ici faire entrer dans la catégorie du bricolage telle que l'a mise en place Michel de Certeau²⁸.

Sacralisé, le livre incarne les bonnes pratiques de la culture écrite, celles supposées des lettrés. Le numérique (et surtout le Web) est, dans nombre de discours d'enseignants, de bibliothécaires, d'universitaires, de journalistes, synonyme de pratiques déviantes et

²⁸ De Certeau Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

dangereuses : et nous entendons ici le terme de déviant comme une manière péjorative de désigner l'écart à la norme. Ces pratiques, ou certaines d'entre elles, sont donc qualifiées de dangereuses : tant pour la morale des adolescents²⁹, que pour le maintien ou le développement de bonnes conditions de production, de transmission et de partage des savoirs. Il ne s'agit pas pour moi de sous-estimer les conséquences complexes sur nos pratiques info-documentaires d'un passage du tangible à l'écran, de la disparition des manipulations (au sens de l'utilisation de la main) du document dans les actes de lire et d'écrire ; mais de m'interroger sur cette tendance, au sein des lieux de savoirs, à assimiler numérique et dissolution de la culture écrite, au point d'identifier la culture numérique avant tout à une culture visuelle sous prétexte que la visibilité des textes s'organise sur et par un écran.

Je fais donc l'hypothèse que cette condamnation, ce cantonnement à la portion congrue, voire cette ignorance du numérique, et en particulier du Web, au sein des lieux de savoirs s'ancre dans l'identification entre le livre et de « bonnes » pratiques info-documentaires : médiation éditoriale, médiation des documentalistes et bibliothécaires, sélection de l'information, lecture cursive, croisement des sources, reconnaissance des autorités etc. Le numérique serait au contraire synonyme de « mauvaises » pratiques info-documentaires : déni de responsabilité auctoriale et/ou éditoriale, absence de médiation, lecture survol, fragmentation des textes, disparition des marqueurs d'autorité.

De plus, ces discours négatifs sur les pratiques info-documentaires numériques, et en particulier sur les pratiques adolescentes, sont l'image inverse d'une série de qualifications des générations identifiées à la jeunesse³⁰. « *A la suite d'expressions comme Génération Internet ou « Y », Screenagers, Millenials, Digital Natives, on parle aujourd'hui de Génération*

²⁹ Ce n'est pas notre sujet même si le ton est donné. Un grand nombre d'études quantitatives, de reportages télévisuels, de propos radiophoniques sur le « numérique » et les adolescents restent fondamentalement ancrés dans l'inquiétude en centrant leur objet d'étude sur les « dangers » du numérique. Il ne s'agit pas pour nous de nier les risques et difficultés qu'entraîne l'usage d'un réseau où circulent impunément pornographie, rumeurs, harcèlements, incitations à la haine etc. Mais d'être étonnée de cette focalisation alors même que, à côté de ces objets, circulent de plus en plus de connaissances scolaires, de patrimoine, de savoirs savants, de discours médiatiques etc.

³⁰ Galland Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 2006. (Collection U).

Google pour désigner cette génération née dans les années 1990 et qui a grandi dans un monde dominé par les écrans et par Internet avec ses nouvelles modalités de recherche documentaire »³¹. Comme le montrent Laurence le Douarin et Hélène Delaunay-Téterel à la suite d'une étude sur les usages de l'Internet par les lycéens, si les enseignants et les médiateurs tiennent souvent un discours caricatural sur les pratiques informationnelles de leurs élèves ou usagers, c'est en prenant appui sur une image inverse déformée d'une génération qui posséderait une expertise numérique et qui aurait des pratiques de recherche documentaire se réduisant à un usage unique et permanent du web.

Or, bien au-delà des simplifications caricaturales de l'expert informatique et de l'ignare info-documentaire, les pratiques numériques, et en particulier les pratiques info-documentaires numériques, sont plus hétérogènes qu'il n'y paraît. En renvoyant les adolescents à l'expertise technique, à un savoir-faire de l'outil, tout en condamnant leurs pratiques savantes et/ou culturelles, il nous est impossible de voir le paysage réel de la culture informationnelle des adolescents ou des jeunes. Pourtant les deux grandes enquêtes de Fréquences École³² et Mediapro³³, bien que centrées sur les usages de l'Internet et donc déformantes sur les pratiques info-documentaires des élèves, montrent déjà la diversité des pratiques, des niveaux d'expertise et leur combinaison en famille ou dans les groupes de pairs. Si les usages de communication et de consultation (vidéo, musique) dominant, Internet est aussi vécu, selon les âges et les temps sociaux (et l'école prend une grande place dans la vie des adolescents), comme un lieu de création et de travail. Les recherches info-documentaires pour faire le travail scolaire, préparer les examens, mener des travaux étudiants sont une part dominante des usages du Web par les jeunes.

³¹ Le Douarin Laurence et Delaunay-Téterel Hélène. Le net scolaire à l'épreuve du temps libre des lycéens. *Revue Française de Socio-économie*, second semestre 2011, n° 80. p. 130-121. Citation p. 104.

³² Kredens Elodie et Fontar, Barbara (dir.). Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers. Paris : Fréquences école, 2010.

³³ Bévort Evelyne et Bréda Isabelle. Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias. Paris : Médiapro, 2006. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7449/download_fichier_fr_mediapro_light.pdf

Mais ces mêmes jeunes seraient, surtout en France apparemment³⁴, moins experts techniquement qu'on ne veut bien le croire. Et ils sont donc par là-même moins investis dans l'appropriation d'une production écrite, visuelle, artistique en ligne. Ces degrés d'expertise technique hétérogènes, qui entraînent un faible pourcentage d'adolescents scripteurs et créateurs sur le Web apparaissent également dans l'étude qualitative de Laure Bolka-Tabary sur la culture adolescente et la culture informationnelle³⁵. Donc, au-delà des caricatures de Digital Natives et du Tout Google, les jeunes ont a priori des pratiques numériques diversifiées mais assez peu expertes dans leur globalité, et des pratiques info-documentaires qui se déploient fortement sur le Web, mais pas seulement.

Ainsi, comme le montre cet article et celui de Marie Després-Lonnet et Jean-François Courtecuisse sur la recherche documentaire des étudiants en bibliothèque³⁶, les pratiques info-documentaires des adolescents et des jeunes adultes ne peuvent se réduire à deux extrêmes tous les deux caricaturaux : des jeunes incompetents ne sachant utiliser que Google et des jeunes experts de l'outil numérique. Les pratiques sont hétérogènes, hybrides, entre le monde du papier et celui du numérique. Les étudiants de premier cycle à l'Université naviguent entre les recherches sur Internet qui permettent de cerner le sujet, de lister les références bibliographiques, et l'utilisation de ces premiers résultats pour chercher dans les catalogues du SCD. Il y a dans ces processus de recherche et de sélection de l'information une hybridation entre Internet et la bibliothèque, hybridation qui prend racine dans la conscience, chez les étudiants, de la nécessité d'apposer une valeur légitime

³⁴ L'Atelier BNP- Paribas. Nouvelles générations et culture numérique. [Avignon] : L'Atelier Conseil et Stratégie numérique pour le Forum d'Avignon 2012, 2012. Disponible sur : < http://www.forum-avignon.org/sites/default/files/editeur/Atelier_Bnpparibas_Nouvelles_generations_et_culture_numerique_def_FR.pdf>

³⁵ Tabary-Bolka Laure. Culture adolescente versus culture informationnelle. *Les cahiers du numérique*, vol.5, 2009. p. 85-97.

³⁶ Després-Lonnet Marie et Courtecuisse Jean-François Les étudiants et la documentation électronique. *BBF*, 2006, n°2, p. 33-41. Disponible sur : < <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>>

à leurs sources, légitimité venant de leur qualité, de leur croisement et de leur reconnaissance par l'institution universitaire³⁷.

Il s'agit donc, pour comprendre ces écarts entre pratiques info-documentaires hybrides dans une société de l'écrit, et discours de légitimation ou de condamnation de certaines pratiques, de chercher à observer et analyser les régimes de production, circulation et partage des documents au sein de l'institution scolaire. Pour ensuite confronter ce qui se dit et se fait dans ces lieux de savoir à ce qui est fait ou dit par les élèves, ici des adolescents en collège, lorsqu'il s'agit de chercher, et sélectionner de l'information pour produire des textes et acquérir des connaissances.

Nous proposons d'étudier cette question de la légitimité des pratiques info-documentaires dans le contexte des collèges d'enseignement secondaire en France, et spécifiquement dans le Nord et dans des collèges de la Communauté Urbaine de Lille et de ses environs. Ce choix s'explique pour plusieurs raisons.

La première, non négligeable dans mon parcours de recherche, est mon expérience de quatre ans comme professeur documentaliste dans un collège d'une des grandes villes de la communauté urbaine de Lille. Dans ce collège (à l'époque d'éducation prioritaire), il y a une dizaine d'années, j'ai découvert à la fois :

³⁷ Citons à nouveau ici le travail de Marie Després-Lonnet dans sa communication au colloque MUSSI où les étudiants pour qualifier leurs ressources opèrent des ajustements entre trois séries de contraintes : *"l'étudiant qui voudra évaluer la pertinence d'un document, devra opérer un ajustement délicat entre ce qu'il perçoit des attentes de ses enseignants en matière de restitution de connaissances et son évaluation des sources propres à satisfaire leurs exigences. Il lui faut en effet d'une part estimer la capacité de l'information qu'il trouve à entrer dans une forme canonique de restitution (exposé, dissertation, dossier documentaire...) et d'autre part évaluer son adéquation à des critères de recevabilité académique, qui restent souvent en grande partie implicites (Coulon, 1999). Si l'on considère, en suivant Dan Sperber, que « pour qu'une information soit pertinente, il faut qu'elle ait des effets contextuels » (Sperber, 1995), l'attribution d'un degré de pertinence consistera pour l'étudiant à estimer l'intention communicationnelle qui a présidé à la mise en ligne d'un document à l'aune de son propre projet informationnel et communicationnel. Nous verrons, dans une deuxième partie, à quel point, ce schéma se retrouve chez les collégiens, avec en plus, une autorité du discours enseignant encore plus fondamentale."*

Després-Lonnet, Marie. Recherche documentaire en ligne : Associer un document à un lieu de pratique pour en estimer la pertinence, *Actes du colloque MUSSI 2011 : Médiations et hybridations, construction sociale des savoirs et de l'information*, Toulouse, 14 au 16 juin 2011. Toulouse : MUSSI, 2011.

- la grande diversité des élèves dans leur capacité à investir le CDI et le Web pour des recherches documentaires, et ceci en leur délivrant a priori les mêmes cours d'initiation,
- l'hétérogénéité de leur maîtrise de la culture écrite au-delà des actes de déchiffrement et d'écriture,
- et en parallèle la grande réticence voire le refus de mes collègues documentalistes et enseignants de discipline à permettre l'accès au Web dans le cadre de leur enseignement ou au CDI.

Ces premiers constats ont perduré dans le cadre de mon enseignement universitaire auprès des étudiants, futurs professeurs documentalistes, et parfois auprès de certains de mes collègues formateurs. Ces derniers, même s'ils sont prêts à vivre et à faire entrer le numérique dans leurs pratiques enseignantes comme un lieu et un objet d'enseignement, tiennent parfois, malgré tout, des discours sur le numérique et l'informatique, emprunts d'un rejet de l'objet technique. Ce rejet de l'informatique, bien que savant et s'intégrant dans un héritage philosophique³⁸, est d'ailleurs fortement marqué d'une approche naïve de l'ordinateur comme machine à écrire et écran sur le monde, faisant fi de « l'intégration » du langage dans l'outil telle que définie par Dominique Cotte dans son habilitation à diriger des recherches.

La deuxième raison est que, malgré de nombreuses enquêtes nationales et internationales et l'importante littérature en LIS (Library Information Sciences), SIC (Sciences de l'Information et de la Communication) et sociologie sur la recherche d'information et/ou les pratiques numériques, la tranche d'âge des collégiens et leurs pratiques info-documentaires ont rarement été étudiées en tant que telles sauf dans quelques thèses récentes : citons par exemple, celles d'Anne Cordier, Nicole Boubée, et Karine Aillerie³⁹. La

³⁸ Citons par exemple Benjamin, Walter. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Allia, 2011. (Petite collection).

³⁹ Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Sous la direction d'Éric Delamotte et Vincent Liquète. Lille : Université de Lille 3, 2012.

majorité des études portant strictement sur les pratiques informationnelles en lien avec les apprentissages, et pas sur les pratiques numériques au sens large, se sont faites soit sur les jeunes en général, soit auprès des lycéens, et encore plus auprès des étudiants et des chercheurs. Nous avons d'ailleurs particulièrement centré nos études de terrain sur les 13-15 ans, élèves normalement de quatrième et troisième, avec parfois des incursions vers les plus jeunes. L'objectif est d'essayer de mesurer l'autonomie croissante des adolescents et ceci en résonance avec les changements de sociabilité à leur âge. Puis de la mettre en rapport avec les évolutions conceptuelles qu'exigent les programmes d'enseignement en quatrième et troisième.

Par ailleurs, les études sur la recherche d'information par les élèves et les étudiants sont souvent orientées par la volonté de compiler les « bonnes » pratiques et de pouvoir ainsi construire des curricula en culture/littérature informationnelle.

La troisième raison est d'inscrire ce travail de thèse dans le prolongement du travail de l'équipe lilloise de l'Erté culture informationnelle et curriculum documentaire. L'ouvrage dirigé par Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs « *Le cahier et l'écran* »⁴⁰ repose sur le travail d'observation ethnographique des pratiques documentaires en milieu scolaire, et ceci par une étude menée au sein d'une école maternelle et primaire de la région lilloise. Cette étude, au milieu du projet plus large de l'Erté, révèle, au sein de l'école, les dynamiques entre, d'un côté les « *contextes sociaux, matériels, épistémiques de transmission et d'appropriation de l'information* »⁴¹ et de l'autre les pratiques documentaires. Et ceci en révélant la construction du rapport à l'information chez les enfants par, entre autres, une analyse des écarts entre les discours sur ces pratiques et les

Boubée Nicole. Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Sous la direction de Viviane Couzinet et André Tricot. Toulouse : Université Toulouse 2, 2007.

Aillierie Karine. Pratiques informationnelles des adolescents (14_18 ans) sur le Web. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Sous la direction de Roger Bautier ; Paris : Université Paris 13, 2011.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Béguin-Verbrugge Annette. Présentation de l'ouvrage "Le cahier et l'écran" sur le site de l'Erté culture informationnelle et curriculum documentaire. Lille : GERiICO, janvier 2008, mis à jour en 2012. Disponible sur : < http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/ >

pratiques réelles. En travaillant sur le terrain du collège dans une approche confrontant les normes implicites et explicites régissant les pratiques info-documentaires et les pratiques réelles, cette thèse s'inscrit donc dans le prolongement à la fois épistémologique, méthodologique et contextuel du travail de l'Erté « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* »

La quatrième raison du choix de ce terrain est d'essayer de saisir, en un temps social où les parcours des adolescents restent parfois encore incertains et à un âge où la cognition franchit souvent un cap supplémentaire dans les capacités de conceptualisation, les tâtonnements de la formalisation, les bricolages de l'apprentissage des formes et normes de production, circulation et réception des documents.

Enfin, pour comprendre les modalités de la construction de ce rapport normalisé à l'information chez les collégiens, nous avons décidé de ne pas restreindre notre travail à une observation des pratiques qui se déploient au CDI, mais d'essayer de saisir les rapports entre trois espaces de vie des adolescents : les salles de classe, le CDI et la maison. Pour, malgré tout, éviter une trop grande dispersion du travail ethnographique, nous avons concentré le travail d'observation et de recueil ethnographique sur des classes d'Histoire-Géographie et de Sciences de la vie et de la Terre dans deux collèges différents en quatrième, troisième et parfois cinquième, et le CDI d'un seul des deux collèges. Le choix des deux disciplines s'est fait essentiellement en fonction des lignes directrices des programmes encourageant des usages spécifiques des documents, et aussi en fonction d'une répartition voulue entre sciences dites dures et sciences humaines. Dans ces deux disciplines scolaires, le document et les actes autour du document sont à la fois précis et spécifiques, s'intégrant dans les deux cas dans l'apprentissage d'une démarche, dans la découverte des méthodes d'enquête propres aux disciplines. Ainsi, dès son préambule, le Bulletin Officiel des programmes d'Histoire-Géographie-Éducation civique pose comme point nodal de cet enseignement « la place du document et du récit », ce qui va faire du

document à la fois un objet d'étude et un moyen d'apprentissage, comme c'est d'ailleurs le cas au sein des disciplines savantes de l'Histoire et de la Géographie⁴² :

«Le champ documentaire reste ouvert afin de permettre la construction d'un véritable parcours d'initiation aux différents types de documents historiques et géographiques. Le document peut être utilisé selon des modalités variées : simple illustration, entrée dans un thème ou fondement d'un travail critique. Les techniques de l'information et de la communication doivent, chaque fois que possible, être mises à contribution pour conduire la recherche, l'exploitation et le travail critique sur les documents. »

Alors que, dans les SVT, l'objectif méthodologique fondamental est la démarche d'investigation où le document va avoir deux places radicalement différentes : d'un côté, objet d'inscription des savoirs établis auquel l'élève va se confronter, de l'autre, document dynamique au service de sa démarche d'investigation (production d'hypothèses écrites, schémas, tableaux, synthèse de résultats, paragraphes conclusifs etc.). Citons par exemple l'extrait suivant d'une des étapes de la démarche d'investigation définie dans le préambule commun aux programmes de SVT au collège⁴³ :

« [...] confrontation avec le savoir établi (comme autre forme de recours à la recherche documentaire, recours au manuel), en respectant des niveaux de formulation accessibles aux élèves, donc inspirés des productions auxquelles les groupes sont parvenus »

Ce travail de recherche sur le terrain du collège part donc d'une volonté d'observer, analyser, et sérier les pratiques informelles de production, de recherche et de sélection de l'information, à partir de deux hypothèses fondamentales :

⁴² Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège : programmes de l'enseignement d'Histoire Géographie-Éducation civique. *Bulletin Officiel spécial*, n° 6, 28 août 2008. p. 2.

⁴³ Ministère de l'Éducation Nationale. Programmes du collège : programmes de l'enseignement des Sciences de la vie et de la Terre. *Bulletin Officiel spécial*, n° 6, 28 août 2008. p. 4.

- sélectionner l'information passerait par des procédures d'attribution et/ou de reconnaissance d'une valeur ;
- cette reconnaissance se ferait par un investissement de formes et de dispositifs documentaires, d'inscriptions matérielles des processus de production.

Il s'agit donc de comprendre les rapports entre des pratiques info-documentaires et des processus d'attribution d'une valeur au document. Et plus précisément nous voulons comprendre les liens entre, d'un côté, la légitimation ou le rejet de certaines pratiques info-documentaires par les détenteurs du savoir et/ou les médiateurs et, de l'autre côté, la construction d'un rapport à l'information passant par la nécessité d'avoir à attribuer une valeur à cette dernière.

Dans la construction des pratiques info-documentaires, les apprentissages de la qualité informationnelle se feraient selon deux angles d'approche de cette qualité : une qualité ou une « valeur travail » dont on peut en première analyse poser l'hypothèse qu'elle serait évaluée selon des critères liés à l'exactitude, l'originalité, l'exhaustivité ; et une qualité relationnelle ou une valeur d'échange associée à différents contextes sociaux de déroulement de pratiques info-documentaires, ainsi qu'à des objectifs en termes de tâches, des lieux et des temporalités où elles se déploient, la pertinence des documents, et pourquoi pas, par la reconnaissance des genres du discours tels que les définit Bakhtine⁴⁴. Cette reconnaissance des genres du discours s'appuient justement sur la manière dont celui qui produit un document l'inscrit dans un régime de distribution des textes. Ce qui nous amène à supposer, avec Alain Milon⁴⁵, que la valeur de l'information est avant tout une valeur d'échange.

Cette distribution/attribution de la valeur sur les deux faces de l'absolu et de l'échange implique des glissements, des croisements entre une reconnaissance sociale par les communautés savantes de certaines formes de production, de circulation et de réception

⁴⁴ Bakhtine Mickaël. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984. (Bibliothèque des idées).

⁴⁵ Milon Alain. *La valeur de l'information entre dette et don : critique de l'économie l'information*. Paris : PUF, 1999.

des documents d'une part et, d'autre part, par les processus de légitimation des pratiques info-documentaires réelles des individus (élèves ou professeurs).

Nous qualifierons de « validation » l'ensemble des processus qui permettent de rattacher un document à un genre de discours, à une discipline, aux canons d'une manière de dire ou de représenter.

Nous qualifierons de « légitimation » les processus consistant à reconnaître comme normal, par opposition à l'a-normal⁴⁶, des manières de *faire avec* le document qui permettraient plus que d'autres de lui attribuer/associer une valeur. Les deux processus ne peuvent être radicalement disjoints puisque les deux sont des processus de reconnaissance d'une valeur à un document, valeur discursive d'un côté, participant avant tout de la production des objets documentaires, et valeur pragmatique de l'autre, participant avant tout de leurs usages en termes de circulation et de réception (échange). C'est peut-être dans les interstices, dans le jeu entre ces deux processus que se situeraient les pratiques de « bricolage » en matière d'apprentissages info-documentaires. Nous retrouvons ici ce que Marie Després-Lonnet a mis en avant dans ses recherches⁴⁷. L'étudiant, ou l'élève, doit, dans son désir de qualifier les sources qu'il utilise, négocier entre plusieurs contraintes : ce qu'il perçoit des attentes des enseignants, les formes attendues de son travail, et sa compréhension des échelles de valeur existantes au sein des communautés disciplinaires. Il (l'élève ou l'étudiant) déploie ses recherches info-documentaires entre un apprentissage des genres et niveaux de discours, et la volonté de répondre aux attentes explicites ou implicites de ses enseignants.

Les référentiels de méthodologie documentaire, les ouvrages, articles et propos de bibliothéconomie, les programmes nationaux et internationaux à la formation à la maîtrise de l'information (Information Literacy ?) envisagent essentiellement la finalité des

⁴⁶ Le terme d'anormal désigne ici ce qui est hors des normes, à côté des normes et donc ce qui est considéré comme étrange, ou étranger, par le détenteur de la norme, sans qu'il y est par essence une étrangeté incarnée. Il s'agit d'une anormalité désignée et non d'une anormalité essentielle (pour peu qu'il puisse en exister une).

⁴⁷ Després-Lonnet Marie. Recherche documentaire en ligne : Associer un document à un lieu de pratique pour en estimer la pertinence, *Actes du colloque MUSSI 2011 : Médiations et hybridations, construction sociale des savoirs et de l'information*, Toulouse, 14 au 16 juin 2011. Toulouse : MUSSI, 2011.

pratiques documentaires prescrites comme l'obtention d'une validation de l'information. Plus précisément, des tâches sont recommandées, signalées comme nécessaires à une bonne pratique du document, sans que soit toujours explicités les critères de validation de l'information, même si l'horizon de ces pratiques est la nécessité d'une qualité informationnelle.

En somme, mener et réussir une bonne recherche documentaire, utiliser correctement le réseau Internet et ses outils de recherche automatique, bien exploiter un document... ce serait toujours être capable de répondre à deux questions, concomitantes mais dédoublées (double face d'une même action) : la pertinence (adéquation avec le besoin, son besoin, même si ce dernier reste informulé, voire informel) et la qualité de l'information.

Bien se documenter, ce serait avoir les capacités nécessaires à la reconnaissance de cette qualité. Mais la qualité de l'information recouvre une multiplicité de notions plus ou moins opératoires, et parfois contradictoires : justesse, exactitude, objectivité, exhaustivité, fraîcheur... Autant de notions qui sont des déclinaisons de la nécessité de pouvoir attribuer une valeur à l'information à laquelle on accède, et ceci grâce à une série d'actions de recherche, lectures, analyses de textes documentaires, que ces textes soient qualifiés de primaires, secondaires ou tertiaires. Une des dimensions du travail est d'ailleurs d'analyser cette valeur, de comprendre ce qui est en jeu dans le glissement du repérage à la sélection, de la sélection à la validation, de la validation à la légitimation. Et ainsi de peut-être expliciter le régime de fonctionnement de cette valeur.

Analyser les pratiques informationnelles, documentaires, c'est notamment analyser comment celui qui déploie ces pratiques procède pour attribuer cette valeur. Sachant que derrière la question de la validation de l'information, ne se niche pas seulement la question de la valeur que le lecteur est capable d'attribuer au texte, mais aussi celle du rattachement de cette valeur à une échelle de valeurs, à des critères de reconnaissance, critères que délivrent notamment les communautés de savoir, comme l'école, et au sein de ces dernières, les communautés disciplinaires. Il s'agit de sortir d'une approche systémique de la recherche d'information, et par là-même du cadre expert-novice, telle qu'elle s'est été

développée, depuis Carol Kuhlthau⁴⁸, au sein des Library Information Sciences. Plutôt que de vouloir formaliser les bons comportements (behavior), de modéliser des processus efficients, cette thèse cherche à comprendre, puis analyser et critiquer les pratiques info-documentaires des élèves au sein des lieux et temporalités de leur vie adolescente. Ce retour sur une tradition de recherche comportementaliste en Sciences de l'Information a déjà en grande partie été effectué ou esquissé par les thèses d'Anne Cordier⁴⁹ et de Nicole Boubée⁵⁰. Il s'agit pour moi de m'inscrire dans un renforcement critique de ces travaux par une approche radicalement anthropologique, mettant en œuvre des méthodes ethnographiques, sans que ne soient, à aucun moment, recherchées ou mises en place des situations artificielles ou expérimentales d'observation des pratiques numériques. Là où Anne Cordier faisait appel à une approche écologique, sans jamais sortir complètement du CDI, et là où Nicole Boubée a construit des situations de recherche observables, nous avons volontairement privilégié l'observation des pratiques info-documentaires et de leur transmission au sein des classes et du CDI, et en dialogue avec l'espace familial des adolescents.

Analyser et observer des pratiques informelles de recherche et surtout de sélection info-documentaires, c'est essayer de comprendre comment les élèves, dans leurs pratiques informationnelles, arrivent à jouer ou déjouer l'ordre disciplinaire et/ou documentaire, et à investir cet ordre (peut-être déstabilisé par la circulation des textes sur le réseau Internet), le tout pour justement apposer une valeur à des documents ou fragments de documents. Analyser ces pratiques info-documentaires informelles doit donc se faire sans se focaliser uniquement sur les pratiques numériques, mais en essayant de voir comment elles se combinent, s'hybrident dans un ensemble de pratiques hétérogènes de réception et de production des documents. Puisque nous voulons comprendre les manières de faire

⁴⁸ Kuhlthau Carol. *Seeking Meaning: a process approach to library and information services*. Wesport, London : Libraries Unlimited, 2004.

⁴⁹ Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles, de la recherche d'information sur Internet : le cas d'élèves de 6^e et de professeurs-documentalistes*. Lille : Université de Lille3 Charles de Gaulle, Laboratoire GERiiCO, soutenue le 23 septembre 2011. Thèse de doctorat sous la direction d'Éric Delamotte et Vincent Liquète.

⁵⁰ Boubée Nicole et Tricot, André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011.

des collégiens avec les documents au sein de l'ordre scolaire, nous ne nous concentrerons pas sur des situations d'apprentissage du numérique mais sur les hybridations et confrontations entre les pratiques info-documentaires en classe, au CDI et à la maison.

La question est alors de comprendre comment définir le périmètre d'une notion paradoxale : celle des pratiques informelles de validation, de hiérarchisation des documents. Il est en effet paradoxal de vouloir mettre à jour des pratiques in-formelles qui auraient pour objectif la reconnaissance des formes instituées du document, des formes normées de la connaissance. Ce paradoxe est d'ailleurs au cœur de la difficulté qu'a Pierre Bourdieu à penser les pratiques du théorique dans leur hétérogénéité ordinaire⁵¹. Cette délimitation du champ passe par la compréhension des enjeux d'un processus de sélection documentaire qui fait surgir la question du document comme inscription des textes et définition de leur genre, de l'articulation entre prescription (norme) et pratiques dans la définition de la culture informationnelle, des tensions de la définition de la pratique en sciences sociales et en particulier des pratiques informelles.

Que ces pratiques soient formelles ou informelles au sens attribué par Michel de Certeau, il est question à la fois :

- d'un rapport à la forme (des textes, des documents) comme signe d'identification et de séparation des textes,
- et d'un rapport à la norme comme source de qualification ou de disqualification des documents et des pratiques info-documentaires.

Les pratiques documentaires et informationnelles existent dans l'école, avec le professeur-documentaliste et les professeurs de discipline, au CDI et dans la classe, mais aussi hors les murs, à la maison et à la bibliothèque. Il s'agit de comprendre si les pratiques, que les enseignants et les professeurs documentalistes perçoivent avant tout comme appartenant à un espace donné (cet établissement, ce CDI) et un temps donné (étape de la scolarité, de la formation), sont investies, de manière conflictuelle ou non, par ce que nous appellerons temporairement des pratiques informelles, car non prescrites. En effet, comme Annette

⁵¹ Bourdieu Pierre. Le sens pratique. Paris : Les éditions de minuit, 1980. (Le sens commun).

Béguin, nous retiendrons pour l'instant la définition de Michel de Certeau sur les pratiques informelles : soit « *les pratiques sociales ordinaires, non prescrites ou régulées par une autorité, non structurées de manière explicite, mais efficaces dans la satisfaction qu'elles procurent au quotidien* »⁵². La question du rapport des pratiques informelles (au sens des pratiques non-prescrites) aux formes d'autorité et de validité du document est au cœur de la mise en place des hypothèses de travail et de la méthode d'observation et de recueil de données. A priori, la notion de pratique informelle recoupe celle de pratique ordinaire tout en la précisant justement dans son rapport à la règle, à la prescription. Héritée des travaux de Michel de Certeau sur les pratiques, et en particulier sur les pratiques culturelles⁵³, la notion de pratique informelle renvoie à des manières de faire, d'être efficace, de jouer avec les rapports de force (symboliques ou non), en relation avec un système ou un ordre, notamment par des pratiques de détournement.

Ceci amène plusieurs interrogations.

- Comment dans le document, dans les dispositifs de publication, de circulation, de médiation des textes, s'incarnent, s'inscrivent les autorités du texte ? Et nous pouvons ici confronter l'analyse du discours aux pratiques éditoriales et bibliothéconomiques du document, et notamment du document numérique.
- Quelles sont les productions, circulations et réceptions des documents au sein des trois espaces sociaux principaux des adolescents de collège : la classe, le CDI et la maison ?
- Quels sont les pratiques, les discours de la part des enseignants (qualifiés de disciplinaires) et des professeurs documentalistes sur les pratiques info-

⁵² Béguin-Verbrugge Annette. Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ? [en ligne]. CCSD, Prélude, 2006. Disponible sur : <http://prelude.in2p3.fr/documents/archives0/00/00/15/74/prl-00001574-00/Beguिन_Pratiques_informelles_3.doc>.

⁵³ De Certeau Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. Folio.

documentaires et les objets de savoirs ? Pour reprendre le terme d'Yves Jeanneret⁵⁴, quels êtres culturels circulent au sein de la classe ou du CDI ?

- Quels sont les apprentissages, au sein du collège, de ces formes du document et du sens qu'ils donnent au texte ? Y a-t-il une éducation à la manière dont le document est aussi une qualification des textes, à ce que l'on pourrait désigner, avec Olson, comme la valeur illocutoire⁵⁵ des documents sur les textes ?
- Comment ces autorités et formes de l'autorité sont investies, reconnues, jouées et déjouées par des pratiques informationnelles qui, souvent, se déploient principalement au sein des espaces numériques ?

Ces ensembles articulés d'interrogations se sont traduits dans un ensemble d'axes de recherche :

- Interroger des tâche(s) scolaire(s) sur leurs implicites en termes d'activité documentaire. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure les élèves perçoivent ces implicites, y répondent et comprennent leur évolution selon le temps scolaire. Par exemple, l'une des tâches scolaires les plus répandues, consiste à « faire un exposé ». L'idée est de mettre à jour les attentes des enseignants qui donnent cette consigne à l'élève, d'identifier les compétences informationnelles que cette demande sous-entend, d'évaluer si l'enseignant a conscience de cette nécessité et s'il la formule (consignes, fiches d'aide, modalités d'évaluation) et enfin, comment l'élève répond à cet ensemble d'attentes implicites et explicites.
- Identifier les conflits entre des compétences diverses autour de notions communément manipulées comme la source, l'auteur, l'éditeur, le document, le texte, l'image, la vidéo etc. Prenons par exemple la notion de source. Elle est souvent perçue comme une évidence par les enseignants, voire par les professeurs-documentalistes, évidence dont il faudra alors analyser le degré d'explicitation. Par

⁵⁴ Jeanneret, Yves. *Penser la trivialité volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008. (Communication, médiation et construits sociaux)

⁵⁵ Olson, David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).

ailleurs, elle s'incarne particulièrement dans une forme documentaire, la liste : liste de références bibliographiques délivrée par l'enseignant ou exigée de l'élève/de l'étudiant, liste de références bibliographiques issue de l'interrogation des catalogues, liste de résultats dans un répertoire de ressources, liste de résultats d'un moteur de recherche. Il faudra alors pour l'élève percevoir ce document secondaire comme tel, et donc déployer des compétences de « lecture » qui impliquent l'identification des indices, voire des preuves, du thème, de la discipline, du niveau de lisibilité et des autorités, preuves et indices permettant de déployer des stratégies de recherche cumulatives. Or, ces documents, hétérogènes dans leur conception, n'offrent pas les mêmes avantages et les mêmes obstacles.

- Comprendre et produire une analyse critique des dynamiques anthropologiques entre culture scolaire, culture écrite et culture numérique. Pour pouvoir mettre en lumière les normes souvent implicites d'une culture info-documentaire, il est nécessaire de comprendre les différents régimes de production et de circulation des textes entre, d'un côté, ces espaces normalisés, différenciés et hiérarchisés dans le long temps historique des sociétés occidentales, que sont la classe, la bibliothèque, la maison, et, de l'autre, cet espace « virtuel » qu'est le « Web » où se transfèrent, se côtoient et peut-être s'hybrident, voire s'inventent des pratiques et des lieux de pratiques de la culture écrite.

Cette recherche passe avant tout par une série d'observations ethnographiques et d'entretiens dans et hors le cadre de collèges, établissements d'enseignement du second degré. En effet, il s'agit pour nous d'essayer de comprendre et d'évaluer ce qui est dit explicitement et implicitement autour du document dans le cadre de l'enseignement secondaire, pour ensuite comprendre la manière dont ces discours sont utilisés, investis, voire détournés, par les élèves, dans le cadre scolaire et chez eux, afin de rechercher, sélectionner et valider des documents. Ces actions étant à comprendre comme à la fois le résultat d'un processus de reconnaissance (informations, discipline, lisibilité) et un processus de conformité (réponse aux attentes scolaires, aux consignes).

Face à l'explosion des dispositifs de publication, de circulation numérique des documents, les élèves, lecteurs en construction, sont aussi, peut-être, créateurs de leurs propres

marques de « pertinence ». Ce travail de recherche tente ainsi de confronter deux terrains mouvants et instables : les questions de légitimité documentaire liées à des formes de marques autoriales qui émergent du côté des enseignants comme des élèves dans les espaces numériques, et les questions de (nouvelles) pratiques, (nouvelles) modalités de reconnaissance de ces autorités. Il s'agira notamment d'essayer de mesurer le décalage entre ce qui est attendu explicitement ou implicitement par la communauté scolaire et ce qui émerge chez les élèves et les professeurs dans et hors l'école.

La seule certitude semblait être, au lancement de ce projet de recherche, que l'alliance indissoluble de la forme documentaire et du texte est le point nodal, et ceci pas seulement dans le numérique, d'une reconnaissance de la valeur documentaire, et donc de la mesure d'une valeur informationnelle.

Ainsi, il s'agit d'interroger mutuellement les pratiques informationnelles des enseignants et des élèves -et notamment le statut du document dans la construction d'une information, d'un énoncé, d'un discours à visée scolaire, de les faire dialoguer plus que de les confronter à tout prix. Plus précisément, il est question de découvrir et de comprendre ce qui circule autour et par les documents dans les apprentissages scolaires (comment cette circulation est modifiée par l'Internet) pour finalement essayer de saisir comment la forme documentaire est investie, utilisée, jouée par les élèves et les enseignants dans des pratiques de savoirs, légitimes ou illégitimes. Il s'agit de comprendre ce qui fait du numérique une culture écrite qui, a priori, déplace ou tout du moins interroge les régimes d'autorité et de médiation des documents.

Pour analyser au plus près ce que le numérique interroge, déplace, travaille dans les normes de la culture écrite en milieu scolaire, je vais dans un premier temps construire une réflexion théorique - émaillée de descriptions situées du terrain, d'objets et de situations récoltées et analysées, sur ce qu'est un document, ce que signifie socialement « faire document », et comment dans ce « faire document » se fabriquent parallèlement de la valeur et des processus de légitimation ou de délégitimation des pratiques et objets documentaires. Cette première partie se terminera sur ce que le numérique perturbe dans ces processus et valorisation et de légitimation que je définis comme une économie politique des textes et des documents : formes documentaires, images du texte,

auctorialité, geste éditorial, figures du lecteur. Dans ma deuxième partie, en appui sur ce premier tissage entre une théorie du document et de la valeur info-documentaire et des éléments du terrain scolaire, profondément attachée à une anthropologie des savoirs, j'analyserai, en explicitant plus précisément ma construction ethno-sémiotique du terrain, les articulations entre lieux (école, maison, classe, CDI), ordres documentaires et pratiques info-documentaires, et ceci pour les élèves et les enseignants. L'objectif est de démontrer que c'est dans les pratiques, en situation, que se construisent ces valeurs info-documentaires, et ceci même si ces pratiques jouent et déjouent les normes et valeurs de l'alliance fondamentale entre culture scolaire et culture de l'Imprimé .

1 Le « numérique », perturbation et reconfiguration des ordres documentaires

« La récupération est une modalité particulière de la répétition. Elle est d'une proposition la répétition produite par un ensemble d'agents, par un ensemble de forces qui la réinvestissent, qui en déplacent le sens et en modifient l'enjeu. En cela, la récupération est la répétition en tant qu'elle altère la proposition d'origine, qu'elle la recontextualise dans une économie différente de celle de son énonciation ou de sa présentation premières. Elle est, à condition d'en accepter le nom souvent synonyme d'argument invalidant dans une polémologie péremptoire, et d'accepter de laisser celui-ci fonctionner, le procédé qui saisit le motif, la forme, l'idée dans le mouvement de son implication dialogique avec des puissances qui la transforme et qui, en la transformant, l'active elle-même en tant que puissance. »

Larnaudie Mathieu. Reprises, altérations – les grands chevaux. *Inculte : revue littéraire et philosophique*, n°8, 2006. p. 24.

Il s'agit donc de comprendre les rapports entre des pratiques info-documentaires et des processus d'attribution d'une valeur au document, et ceci dans le cadre d'environnements documentaires où se côtoient papier et « numérique ». Et plus précisément nous voulons comprendre en quoi le « numérique » est un lieu d'interrogation des processus de légitimation ou de rejet de certaines pratiques info-documentaires par les détenteurs du savoir et/ou les médiateurs. En venant perturber les manières de faire instituées d'attribution de cette valeur info-documentaire, le « numérique » oblige les chercheurs, les enseignants et les médiateurs du document à sortir des évidences pour mieux comprendre ces processus d'attribution. De la même façon qu'en perturbant les formes de production et de circulation du document, le « numérique » a mis à jour les évidences trompeuses de la notion de document et a obligé les chercheurs et les professionnels du document à entamer un long processus de théorisation de la notion, il est le point de départ de notre

volonté de dévoilement des hiérarchies implicites, des effets de pouvoir qui sont au cœur des phénomènes de reconnaissance ou de rejets, par les communautés savantes et médiatrices, de certaines pratiques info-documentaires par rapport à d'autres. Plus clairement, les pratiques info-documentaires du « numérique » ne sont pas l'objet central de cette thèse, mais son point de départ, au sens où le « numérique » est l'opérateur du dévoilement d'une réification de la valeur informationnelle au sein de l'objet-document comme objet d'inscription des connaissances. Ce point de départ se divise d'ailleurs en deux branches. Et ces deux branches sont chacune révélatrices d'un parcours de recherche, et par là-même de la manière dans une thèse ou tout autre écrit scientifique est une reconstruction théorique des bricolages pratiques du travail de recherche : celle d'un objet d'étude imaginé et donc imaginaire du chercheur et celle d'un objet de dévoilement des enjeux scientifiques. Pour reprendre l'expression de Joëlle Le Marec, et de manière étrangement inversée par rapport aux habituelles recommandations méthodologiques de rédaction de la thèse, c'est en comprenant ce que le terrain a fait de mon projet de recherche, que peut se définir ce travail de synthèse théorique préalable à la défense de la méthode et à la présentation des résultats.

Dans le projet de thèse originel, il est déjà question de la valeur, des rapports à la norme dans les pratiques info-documentaires, mais dans une étude de terrain a priori centrée sur le « numérique ». Et même plus précisément sur les pratiques de recherche d'information sur Internet. Certes, j'ai dès le départ cherché à comprendre les allers retours, les hybridations entre papier et « numérique » chez les collégiens, mais avec l'idée, malgré tout et avant tout, de comprendre ce qui est investi, réinvesti des notions de source, d'autorité et de validité dans la recherche d'information sur le Web par les collégiens. Il ne s'agissait donc pas de percevoir le paysage des différentes pratiques info-documentaires, mais bien, de manière sans doute caricaturale, de confronter Web et papier. Et ce sont les observations dans un CDI et dans les classes, les entretiens avec les élèves et les enseignants qui ont radicalement déplacé le propos pour faire du « numérique » un objet technique parmi d'autres au sein des pratiques, mais surtout et en même temps et un objet obscur et un objet de dévoilement théorique des effets de pouvoir au sein de la culture écrite. Il est très vite apparu qu'il y avait, sauf à les fabriquer, très peu de situations réelles

où les élèves avaient l'occasion de mener une recherche sur Internet et encore moins une recherche libre sur Internet. Le terme de « recherche libre » désigne ici la possibilité offerte aux élèves, dans la cadre scolaire, de mener une recherche sur Internet, sans autres contraintes que celles des filtres de protection de l'établissement scolaire. Or, les situations observées étaient au contraire des recherches cadrées par des choix d'outils, des sélections de signets, une lecture organisée de sites choisis, lecture encadrée voire surveillée par les regards très vigilants des enseignants ou professeurs documentalistes. Ce constat recoupe d'ailleurs les résultats de l'enquête de Mediappro sur les pratiques numériques des adolescents, enquête menée en lien avec les pratiques scolaires de l'Internet. Ainsi, dans cette enquête qualitative un peu datée (notamment pour ce qui est du niveau d'équipement et d'accès), mais qui, on va le voir, entre en résonance avec une bonne partie de nos résultats, les élèves des établissements scolaires européens constatent tous une place relative et enclose de l'Internet dans l'école, et ceci, pour ce qui est de la France, dans deux écoles équipées mais au profil d'usages différents :

« Les deux écoles (ou écoles jumelées réunissant les cinq niveaux scolaires attendus) ont été sélectionnées en fonction de leur engagement dans l'implantation des nouvelles technologies dans leurs programmes : un premier profil retenu correspond à une école dont la réalité des nouvelles technologies est absente ou peu présente (profil Non-TIC) ; un second profil renvoie à une école technologiquement équipée et dont les nouvelles technologies (et Internet) sont pris en compte dans l'enseignement (profil TIC). »⁵⁶

Donc, dans ces deux établissements scolaires, l'analyse des réponses des adolescents entre 12 et 18 ans permet le constat suivant :

« [...] l'intégration d'Internet dans les pratiques pédagogiques et comme objet d'étude (par opposition à outil d'enseignement) est encore très irrégulière et généralement très faible. Malgré les investissements consentis et hormis les écoles dont l'informatique est la spécialité, la

⁵⁶ Bévort Evelyne et al. Les jeunes et Internet : représentations, usages et appropriation. Synthèse internationale de la recherche [en ligne]. Paris : CLEMI, 2003. Disponible sur : http://www.clemi.org/fichier/plug_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf p. 5

présence active d'Internet à l'école est souvent tributaire d'un enseignant engagé et convaincu. Appropriation en outre limitée, car les stratégies d'apprentissage développées à l'école autour d'Internet semblent, aux yeux des jeunes, confiner ces approches au milieu scolaire exclusivement, disjointes en cela du champ des pratiques extrascolaires et surtout des pratiques spécifiquement mues par le plaisir. En ce sens l'enseignement ne contribue pas à aider les jeunes à comprendre leurs expériences ludiques. »⁵⁷

Et cet autre constat

« A la maison, on a plus facilement la liberté d'accéder à Internet quand on veut et pour y faire ce qu'on veut ; à l'école, Internet n'est accessible qu'à certaines heures pour y mener des activités bien précises et encadrées (recherche documentaire, construction de pages Web) alors que d'autres sont le plus souvent interdites (chat, téléchargement, jeux). Deux contextes d'usage différents, qui s'ignorent plus qu'ils ne se complètent et appellent à de nouvelles réflexions sur la nécessaire complémentarité d'Internet à l'école, par rapport à l'importance des usages domestiques. »⁵⁸

Ces deux citations permettent de montrer d'abord l'écart qu'il y a entre équipement des écoles⁵⁹ et usages réels du « numérique » dans ces établissements, ensuite l'usage limité et fortement encadré d'Internet dans ces mêmes écoles (et parfois seulement du Web : les autres fonctionnalités du réseau étant exclues), et enfin la nécessité d'essayer de saisir au mieux les rapports école/maison⁶⁰ dans l'usage des ressources documentaires. Et ceci même si l'essentiel du travail qui a été mené est un travail d'observation ethnographique d'un CDI et de quelques classes. Elles font également apparaître le déficit d'une éducation au « numérique » au-delà de l'usage normé de l'école qui rabat le Web à une utilisation et à une production de ressources documentaires finalisées par l'apprentissage ou la

⁵⁷ Ibid p. 25

⁵⁸ Ibid. p. 26

⁵⁹ Tout au long du travail de rédaction de cette thèse, comme de nombreux chercheurs, nous emploierons le terme d'école comme terme générique pour désigner l'institution scolaire, le lieu institutionnalisé de l'enseignement et non l'école primaire.

⁶⁰ Tout comme l'école est le terme générique désignant l'institution scolaire, la maison est celui désignant le lieu d'habitation de l'adolescent ou de l'enseignant.

production de connaissances formelles. C'est paradoxalement, en essayant de comprendre comment les élèves utilisent diverses sources et ressources pour répondre aux tâches scolaires, que surgit en creux, et même si ce n'est pas notre objet a priori, ce continent de possibles usages a-documentaires du Web et/ou d'Internet. Et puisque justement l'étude de terrain s'est focalisée sur le recueil des pratiques info-documentaires des adolescents en contexte scolaire, il faudra se poser la question du degré documentaire de ces textes ou fragments textuels qui circulent sur les interfaces orientées vers une communication mimétique de la communication orale directe : smartphones et textos, réseaux sociaux, forums, messageries etc. Citons rapidement, même si nous y reviendrons plus tard, cet extrait d'un article de Jean-Michel Salaün qui montre bien l'enchevêtrement actuel entre statut de document (est-ce oui ou non un document ?), documentarisation et redocumentarisation quand il est question de « document numérique » :

« Pour définir la re-documentarisation, il faut commencer par s'entendre sur le terme « documentarisation ». Documentariser, c'est ni plus ni moins traiter un document comme le font, ou le faisaient, traditionnellement les professionnels de la documentation (bibliothécaires, archivistes, documentalistes) : le cataloguer, l'indexer, le résumer, le découper, éventuellement le renforcer, etc. On préfère « documentariser » à « documenter », qui renvoie plutôt à la création d'un ou de plusieurs documents pour expliquer un objet ou une action, mais dans certains cas les deux activités se recoupent. L'objectif de la documentarisation est d'optimiser l'usage du document en permettant un meilleur accès à son contenu et une meilleure mise en contexte.

Le numérique, par nature, implique une re-documentarisation. Dans un premier temps, il s'agit de traiter à nouveau des documents traditionnels qui ont été transposés sur un support numérique en utilisant les fonctionnalités de ce dernier. Mais le processus ne se réduit pas à cette simple transposition. En effet, bien des unités documentaires du Web ne ressemblent plus que de très loin aux documents traditionnels. Dans le Web 2.0, dans la construction du Web sémantique ou tout simplement sur les sites dynamiques, la stabilité du document classique s'estompe et la redocumentarisation prend une tout autre dimension. »⁶¹

⁶¹ Salaün Jean-Michel. La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information », *Études de communication* [En ligne], n° 30, 2007, Disponible sur : <<http://edc.revues.org/428>>

Dans un premier temps, ce n'est pas tellement la question de la documentarisation ou re-documentarisation qui pose question, lorsque l'on observe ou recueille les pratiques info-documentaires (et ceci quel que soit le contexte), que le statut de document que l'on pourrait prêter ou non à tout objet textuel. Alors pourquoi cette citation ? Parce que des chercheurs en SIC désignent désormais sous les vocables de documentarisation et de redocumentarisation a pour enjeu le fait que l'objet décrit, indexé, référencé etc. par la documentation est, ou devient, un document au cours du processus. Et si justement il est tant question de redocumentarisation, c'est peut-être que le statut documentaire des différents objets textuels est plus fragile, moins évident lorsqu'il s'agit du « numérique » plutôt que du papier.

Il y a donc a priori une place fragile du « numérique » à l'école, place fragile qui serait entre autres liée à une difficulté à identifier tous les objets textuels numériques à des documents, ou du moins à l'idée de ressources documentaires telle que la formuleraient des enseignants. Plutôt que de penser le document et ses pratiques selon des hiérarchies scolaires des formes et pratiques de l'écrit, il semble préférable d'envisager les différentes pratiques info-documentaires des élèves comme un continuum, un enchaînement ou une intrication de différentes formes et pratiques textuelles, plus ou moins abouties : comme Elisabeth Schneider dans sa thèse, je revendiquerai ma proximité d'approche avec celle de Michel Dabène et sa notion de « *continuum de l'écrit* »⁶²:

« Se réalisant, elle [l'écriture] met en branle toute une série de médiations portées par des dispositifs techniques dans une chaîne communicationnelle où les individus trouvent leur place en tant que scripteur, lecteur, successivement ou simultanément. Je choisis de tenter de saisir l'écriture dans sa globalité pour elle-même et en tant qu'outil dans un premier temps. En effet, dans une perspective que je veux phénoménologique et qu'il conviendra de préciser, je considère l'écriture dans un continuum culturel

⁶² Dabène Michel. La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui : Concevoir Écrire*, n° 93, 1991.

et social sans représentation binaire qui sépare les écrits en situation scolaire/non scolaire, littéraire/ordinaire par exemple. »⁶³

De la même façon qu'il y a, au sein de l'école, une difficulté à associer les différentes pratiques scripturales des adolescents à l'idée d'une culture écrite, il est parfois ardu pour les professionnels du document comme pour les chercheurs sur le document, de repérer, de fixer ce qui est, ou n'est pas, ce qui fait ou ne fait pas document, surtout dans les navigations entre papier et écran.

En conséquence s'il s'agit d'observer et d'analyser les disjonctions et conjonctions du « numérique » et du papier dans les pratiques de recherche, sélection, production et partage d'informations, alors il n'est pas ou peu pertinent de construire ou de choisir une situation spécialement organisée autour du « numérique ».

C'est donc volontairement que je n'ai pas sélectionné, pour mes observations, d'établissements scolaires favorisant spécifiquement ces situations. Il aurait été possible de chercher chez mes anciens collègues ou anciens étudiants des professeurs documentalistes mettant en place une formation à l'Internet, voire au « numérique » même si, comme je le dis juste en-dessous, le terme n'était pas encore complètement présent dans la langue scientifique ou pédagogique comme il l'est aujourd'hui.

Au cours du travail de thèse, sur le terrain, et dans la confrontation des lectures au terrain, le terme de « Technologies de l'information et de la communication » a peu à peu disparu pour laisser place à une notion polymorphe et ordinaire, le « numérique », alors même que nous abandonnions sur le terrain la focalisation sur la recherche Web pour observer, recueillir l'ensemble des pratiques info-documentaires. En même temps que se faisait ce glissement sémantique dans la littérature scientifique et dans la langue commune, s'opérait, dans notre travail d'enquête, un déplacement de l'observation de méthodes de recherche informationnelle vers l'observation des pratiques communicationnelles dans et par des objets documentaires. L'abandon de l'idée d'un objet qui serait « la recherche

⁶³ Clément-Schneider Elisabeth. *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat en Géographie sous la direction de Jean-François Thémines et Hervé Le Crosnier. Caen : Université de Caen Basse Normandie, 2013. p. 72.

d'information » pour essayer de comprendre les enjeux en termes de pertinence et de conformité sociale des pratiques info-documentaires (des collégiens et des enseignants) s'est fait et parce que la question originelle était celle de la légitimité de ces pratiques, et parce que le terrain, qui ne cesse d'échapper à la construction que l'on en fait, m'a mis en présence d'objets et de pratiques autour de ses objets toujours déjà pris dans l'épaisseur des communications.

«Le laboratoire et le terrain n'y existent jamais de façon bien nette, et la dynamique continue des communications sociales crée de toutes façons le sentiment de continuité entre la pratique de la recherche au sens canonique - réfugiée dans des moments et des espaces extrêmement discontinus et fragmentés ou bien étalée partout du matin au soir du bureau à la maison - et les communications professionnelles et institutionnelles non spécifiques de la science. Le sens commun est absolument partout en communication, même dans les objets qui semblent enfin d'apparence autonome, confortablement isolés dans le paysage des phénomènes sociaux : par exemple les nouvelles technologies ou les médias. Mais d'une part il s'avère que ces objets sont justement préconstitués comme tels par un savoir commun qu'il convient de dépasser, et d'autre part, que les objets que l'interrogation scientifique cherche à créer se retrouvent être des formations complexes et circulantes qui ne s'imposent guère au regard comme entités homogènes et discrètes une fois qu'elles ont été désignées.
»⁶⁴

C'est donc par et avec le terrain, que finalement, l'objet de recherche a basculé de la recherche d'information à la manière dont les questions de légitimité traversent un ensemble d'objets textuels et de pratiques de ces objets. Pour que finalement je me confronte à d'autres lectures que celles sur les comportements de recherche, l'usage pédagogique des TIC⁶⁵ ou l'Information Literacy. Reste bien sûr, dans la suite de la thèse, à essayer d'éclairer les notions de valeur, de pratiques info-documentaires, de document, et de « numérique » en restant profondément persuadée que ce nous nous essayons de saisir

⁶⁴ Le Marec Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7. 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 10.

⁶⁵ Technologies de l'information et de la communication

(parfois qualifié de « culture informationnelle ») est un objet complexe, qu'avec Joëlle Le Marec, nous pourrions qualifier de « composite ». Citons ce passage sur la notion de composite telle qu'elle a été développée avec Igor Babou lors de leur travail à la BPI⁶⁶ et reformulée dans son HDR.

*Les configurations hétérogènes et dynamiques que nous qualifions de « composites » décrivent des situations de travail au sein desquelles des individus mobilisent à la fois des objets matériels et des représentations (priméité), réalisent des actions (secondéité) et mettent en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires (tiercéité). Un composite caractérise un ensemble de processus sociaux, techniques et sémiotiques mobilisés dans le cadre d'une tâche professionnelle décrite par les acteurs et observée à travers les objets qui sont produits ou manipulés à cette occasion. Ces composites constituent donc un objet construit par la recherche, défini a priori, qui nous permet de déplacer la notion d'usage en élargissant les dimensions prises en compte, tout en restant opératoire par la focalisation sur une tâche précise, les différentes tâches professionnelles décrites par les bibliothécaires. Cette articulation de catégories sémiotiques à un terrain et à une approche ethnographique a l'intérêt de pouvoir être mobilisée tant au niveau « micro » des tâches individuelles, qu'au niveau « macro » de la bibliothèque et de son environnement. C'est à l'intérieur de cette notion de composite que nous nous situons pour observer la mise en œuvre, informatisée ou non, des pratiques de lecture-écriture.*⁶⁷

Cette notion de composite, et le terrain au sein duquel elle a été développée, sont particulièrement opératoires pour éclairer ce que nous avons finalement essayé de comprendre (au sens de saisir et théoriser dans un même mouvement) : comment, dans la réalisation de tâches scolaires, les collégiens mettent en œuvre des « processus sociaux, techniques et sémiotiques » de production, de circulation et de réception des savoirs qui dévoilent les normes et systèmes de valeur de la culture écrite occidentale. Et donc, comment cette notion que la communauté des chercheurs en SIC ou en LIS désignent sous les vocables de « culture informationnelle », « culture info-documentaire » ou

⁶⁶ Bibliothèque Publique d'information

⁶⁷ Le Marec Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7. 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 187.

« Information Literacy » ou « Littératie informationnelle » est avant tout, comme pourrait le désigner Jean Davallon, la construction en cours d'une notion savante, en faisant des usages et des objets concrets pris dans le sens commun des communications, un objet de recherche. La multiplicité des dénominations, les difficultés de traduction, les débats qui sont tout sauf clos sur les contours de cette notion complexe, et parfois la remise en cause de la scientificité de cette notion, sont d'ailleurs plus significatifs du caractère composite de l'objet que de la pertinence ou non de la notion.

Puisque l'objectif du travail est de comprendre comment se mettent en place, pour être joués et déjoués par les collégiens, des régimes de légitimité des objets et pratiques documentaires, et comment ces régimes sont bousculés et dévoilés par le « numérique », j'essaie par là-même de comprendre ce que serait une culture informationnelle ou culture info-documentaire. Dans un premier temps, j'ai énoncée rapidement cette dernière comme étant l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice d'activités informationnelles passant par l'usage d'objets documentaire et/ou d'objets médiatiques (les premiers étant peut-être et sûrement inscrits dans les derniers). Il s'agit alors, pour comprendre les savoirs et pratiques en jeu dans l'apposition ou la construction d'une valeur info-documentaire, de ne pas oublier, et même de prendre comme point de départ, que ces savoirs et ces pratiques existent par, autour et avec des objets concrets.

« Reconnaître l'attache des recherches en sciences de l'information et de la communication à la dimension technique des objets, c'est risquer de réduire son objet de recherche à la fois au monde des choses qui existent effectivement dans la société et à du sens commun que constitue la notion de « communication ». Tous les objets – spécialement les objets médiatiques et culturels (journaux, livres, émissions, expositions, représentations, etc.) – deviennent aussitôt des objets scientifiques invisibles : ils sont amenés à leur existence de moyens ou de supports, et simultanément couverts par la diversité de ce que chacun met sous le terme de communication.

La représentation du réel inhérente à toute construction scientifique semble ainsi exister déjà toute entière chez les acteurs, pour qui les objets concrets sont précisément la réalité de la chose : un livre, une émission de

télévision, un journal, une représentation théâtrale ou une discussion au téléphone « est » la communication réalisée. »⁶⁸

Plutôt que de penser les pratiques info-documentaires des collégiens et des enseignants dans une dichotomie des supports entre papier et numérique, il est alors nécessaire de les penser comme des processus socio-sémiotiques passant par l'usage d'objets concrets qui réalisent la communication. Alors, la culture informationnelle ne pourra plus être comprise comme un ensemble de savoirs, ou comme un ensemble de méthodes, ou comme des compétences d'usage, avec un « ou » exclusif, mais bien comme une articulation dynamique, instable et contextualisée de représentations, d'objets concrets et d'usages. La conséquence est que le travail méthodologique de construction de l'objet de recherche se fait sous deux contraintes que le « terrain » ne cesse de me renvoyer et qui comme le souligne Jean Davallon dans cet article et Joëlle Le Marec dans son HDR font la spécificité des SIC : il n'est pas possible d'échapper à « *la "nature" sociotechnique des objets qu'il étudie [le chercheur]* »⁶⁹ et en même temps il doit adopter sur ces objets un point de vue scientifique communicationnel pour les rendre visibles comme tels. Et ceci alors même que comme toute chercheuse en SIC, entre le « terrain » et le « laboratoire », essayant de tenir ensemble le concret hétérogène des alliances communes des matérialités, des langages et la représentation théorique qu'elle est en train d'en construire, je suis prise dans l'ordinaire des communications, dans leur socialité.

«Nous manquons des moyens discursifs qui prennent en compte le fait que notre appréhension des phénomènes complexes est toujours nécessairement contradictoire. Cette contradiction ne relève pas tant de la logique que de la formulation : elle habite le recours à la précision littérale pour désigner le flou des processus, la production de résultats qui se soutiennent de leur seule énonciation mais qui pour cela doivent conserver la trace des conditions de leur production en tant que savoirs scientifiques, la désignation de ce qui fait une spécificité mais qui amène en creux la

⁶⁸ Davallon Jean. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, n° 38, 2004. Disponible sur : <http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9421/HERMES_2004_38_30.pdf?sequence=1> p. 31>.

⁶⁹ Ibid., p. 32

production d'une représentation de l'Autre, le recours à des moyens discursifs pour désigner ce qui échappe à l'ordre du discours. »⁷⁰

Et ces enjeux se redoublent puis se dévoilent difficilement en particulier parce qu'il est question de comprendre les rapports de légitimité, les effets de pouvoir qu'il peut y avoir, dans les pratiques info-documentaires des collégiens, entre l'autorité de l'enseignant et de ses prescriptions, entre l'ordre des discours scolaires et/ou des discours savants et les « *tactiques* »⁷¹ mises en œuvre par les collégiens pour mener à bien leurs tâches scolaires.

Je vais donc dans cette première partie essayer de construire, de mettre à jour, ce qui devrait composer mon objet de recherche et la manière dont je peux le réfléchir, en centrant cette synthèse sur une approche communicationnelle du document pour mieux faire surgir les déplacements et les reconfigurations du numérique dans les pratiques info-documentaires des collégiens et des enseignants.

Pour construire l'objet de recherche, mon premier objectif est de montrer que le propre du document est d'être une forme de réification de l'activité informationnelle, une transformation des activités sociales de production et de circulation des connaissances en des objets échangeables et/ou des objets transitionnels de l'échange informationnel. Et donc que perturber les formes de production, de distribution et de réception des documents, c'est perturber les formes de l'échange des connaissances et des informations, échange qui, marchand ou non marchand, passe par la constitution d'une ou de marques / de signes de la valeur.

⁷⁰ Le Marec Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7. 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 187.

⁷¹ Nous reviendrons plus loin sur la notion de tactique telle que forgée par Michel de Certeau. De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

1.1 Pour une économie politique des documents

1.1.1 L'épaisseur communicationnelle

Je vais donc construire, dans cette première partie, avec les différents écrits des chercheurs en SIC et des professionnels du document, mais aussi avec d'autres apports disciplinaires (anthropologie, histoire de l'art, économie) une théorie du document et de la valeur info-documentaire qui permettra de poser cette valeur comme étant avant tout de l'ordre du politique et de la médiation. L'idée sous-jacente qu'il me reste à démontrer est que le document est un média parce qu'il est à la fois (et en même temps ?) moyen et objet de la communication : et ceci, de la même façon que l'exposition, telle qu'analysée par Jean Davallon, est à la fois le dispositif info-communicationnel privilégié du musée (moyen) et (pour cette raison même) objet médiatique sur lequel il peut être nécessaire de communiquer. Il est possible pour comprendre ce qui fait du document un média, de mettre en parallèle la documentarisation (le fait de documenter les documents) et la médiation de la scénographie muséale (le fait de faire la médiation de la médiation). Concrètement (au sens strict de la trame concrète des communications), tout moyen de communication, tout médium n'est jamais un passage, une transparence, mais un objet ou un dispositif qui, pour assurer la communication, ajoute du sens au sens. D'où l'idée que le document comme l'exposition dispose un texte : il est inséparable, inhérent à la production d'un énoncé complexe qui assemble, rassemble les fragments de la signification. Dans l'introduction à son article « *La médiation : la communication en procès ?* », Jean Davallon prend, comme point de départ de la réflexion qu'il engage pour cerner cette notion complexe, la manière dont elle a très vite, dans ses travaux sur l'exposition de science, fonctionné à deux niveaux : pour traduire la science en direction des visiteurs et pour désigner et analyser la scénographie, la « dimension symbolique » de cette mise en scène. Dans le processus de médiation, dans son incarnation dans un dispositif techno-sémio-

pragmatique⁷², dans cette disposition de textes ou d'objets que sont le document et/ou l'exposition, s'ajoute, se produit du sens supplémentaire.

« Mon point de départ sera la décision que j'ai prise de recourir à ce terme [la médiation] pour désigner l'opération symbolique d'instauration d'une relation entre le monde du visiteur et le monde de la science par l'exposition de science; accompagnée, dans un second temps, de la décision d'élargir son emploi à la dimension symbolique du fonctionnement médiatique de l'exposition »⁷³

Définir la valeur info-documentaire, comprendre comment le document participe de l'échange ou de la propagation des idées et « au passage » prend toute sa valeur, c'est comprendre que le document n'est pas égal au texte mais est une scénographie du texte ; c'est comprendre que le document serait une communication du texte et par là-même du texte sur du texte ; c'est, avec Yves Jeanneret, comprendre que les processus de réécriture sont au cœur de ce qu'il conceptualise dans la notion de trivialité et de ce qu'il a emprunté à Michel Foucault pour construire cette notion. Rappelons tout d'abord ce qu'Yves Jeanneret désigne par trivialité :

« Les hommes créent, pérennisent et partagent les êtres culturels, qu'ils élaborent en travaillant les formes que ces derniers peuvent prendre et en définissant la façon dont ces formes font sens : il en est ainsi de nos savoirs, de nos valeurs morales, de nos catégories politiques, de nos expériences esthétiques. »⁷⁴

Et par « êtres culturels » :

⁷² Nous reviendrons plus loin sur cette notion et ses origines chez Michel Foucault, Daniel Peraya ou Viviane Couzinet.

⁷³ Davallon Jean. La médiation : la communication en procès ? *MEI*, n° 19, « Médiations et médiateurs, 2003. Disponible sur : http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf.

⁷⁴ Jeanneret Yves. *Penser la trivialité vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008. p. 13.

« [...] j'entends par « être culturel » un complexe qui associe des objets matériels, des textes, des représentations et qui aboutit à l'élaboration et au partage des idées. »⁷⁵

En conséquence le problème que je me pose, c'est-à-dire comprendre le document comme objet et moyen de communication, pour comprendre comment se construit sa valeur, est typiquement une question qui touche à la « *trivialité des êtres culturels* » telle que conceptualisée par Yves Jeanneret. Avec l'idée que le document est un être culturel au même titre que l'exposition ou tout autre dispositif info-communicationnel. Mais, ce qui est étrange avec ces « *êtres culturels* », étrangeté déjà visible dans les notions de « *composite* » chez Joëlle Le Marec et d'« *objet concret* » chez Jean Davallon, c'est que alors même que leur finalité sociale est d'assurer la communication, la transmission des savoirs, ils sont toujours déjà des « *actes productifs* »⁷⁶, des pratiques de transformation qui font du passage, de l'intermédiaire, une frontière tangible, épaisse, incarnée dans l'alliance entre matérialités, sémiotiques et représentations. Cette épaisseur de l'objet communicationnel est consubstantielle à ses processus de réécriture, aux transformations qu'il met en œuvre de « ce » qu'il est en train de communiquer, et par là-même comme nous le dit si bien Michel Foucault et comme nous le rappelle Yves Jeanneret, elle est affaire de pouvoir :

« L'archéologie [l'archéologie des savoirs de Michel Foucault] et à la fois un point de vue sur les êtres culturels, une définition du processus de la trivialité, l'identification des champs de pratiques structurants. On le voit en maints passages, comme celui qui définit les énoncés en ces termes : "des choses qui se transmettent et se conservent, qui ont une valeur et qu'on cherche à s'approprier ; qu'on répète, qu'on reproduit et qu'on retransforme ; auxquelles on ménage des circuits préétablis et auxquelles on donne un statut dans l'institution ; des choses qu'on dédouble non seulement par la copie ou la traduction, mais par l'exégèse, le commentaire et la prolifération interne du sens. Parce que les énoncés sont rares, on les recueille dans les totalités qui les unifient, et on multiplie les sens qui

⁷⁵ Ibid. p. 16

⁷⁶ Ibid. p. 60

habitent chacun d'eux.” [Foucault, Michel. L'archéologie des savoirs. Paris : Gallimard, 1969. P. 159].

Ce passage exprime une théorie du pouvoir ; il invite à donner une place centrale aux processus de transformation ; il signale des objets empiriques : comment opère la réécriture ? Qu'est-ce qu'un commentaire ? Pourquoi le classement est-il si important ? Il propose une définition du symbolique comme dynamique sociale, dessine une figure de la communication comme métamorphose, donne un relief politique aux pratiques médiatrices »⁷⁷

Cette longue citation croisée de Michel Foucault et Yves Jeanneret me permet de tout de suite clarifier mon objectif théorique, tout en faisant lien avec mon terrain d'enquête. Je prends comme point d'appui et de départ pour cette thèse la théorie du document, parce que c'est entre autres dans les pratiques de ces objets, ou de leurs fragments, que se nichent, et doivent donc être dévoilés les rapports de pouvoir, les effets de légitimation ou de délégitimation qui opèrent dans le partage des savoirs. Et c'est justement dans l'ensemble des actes de réécriture et de lecture (dans leur continuum), dans la manière dont ils sont qualifiés, reconnus ou exclus par l'institution scolaire, dans les processus de production, de circulation et de réception des documents au sein et autour de cette institution, que va se révéler une économie politique des documents et des textes.

1.1.2 Une économie politique du document

En conséquence, comprendre les « *stratégies* » et « *tactiques* »⁷⁸ des collégiens pour répondre à la demande scolaire, pour faire vivre un apprentissage autonome mais sous contraintes, passe notamment par une observation et un recueil des pratiques de réécriture, des moyens de dissémination : répétition écrite de l'oralité enseignante ; composition, décomposition et recomposition de documents ; prise de notes dans le

⁷⁷ Ibid. p. 60-61

⁷⁸ Les termes sont volontairement ceux de Michel de Certeau pour ce qu'ils évoquent en termes de rapports de pouvoir dans la Culture. Nous les redéfinirons plus loin. De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

continu de la lecture, méthodes de recherche et de sélection de l'information dans les lieux de savoir, au sein des documents et sur Internet, copié-collé des ressources documentaires, croisement des sources et assemblage de fragments textuels ; réponses commentées aux exercices du manuel ou de l'enseignant etc.

Faire une économie politique des documents et des textes, qu'est-ce que cela veut dire ? C'est comprendre que les documents, en mettant en scène les textes, en inscrivant les énoncés sous une certaine forme, organisent une hiérarchie des textes. Et c'est comprendre que les modalités de production et d'échange de ces documents participent pleinement à la constitution de leur valeur. Il y aurait alors, dans le processus même de la communication des textes par les documents deux strates de valeurs qui fonctionnent ensemble : la valeur que la forme documentaire assigne au texte, et la valeur que les pratiques d'écriture et de lecture donnent au document (et à son texte) dans l'échange. Ces deux couches de valeur qui s'articulent entre elles sont clairement évoquées par Roger Chartier dans son introduction générale à l'ouvrage « L'Ordre des livres : lecteurs, auteurs et bibliothèques en Europe. Entre XVI^e et XVIII^e siècles » :

« Les sens attribués à leurs formes et à leur motifs [aux œuvres] dépendent des compétences ou des attentes des différents publics qui s'en emparent. Certes les créateurs, ou les pouvoirs, ou les « clercs », aspirent toujours à fixer le sens, à énoncer l'interprétation correcte qui devra contraindre le lecteur (ou le regard). Pourtant toujours aussi, la réception invente, déplace, distord. »⁷⁹

Dans ce livre, il est pour lui question de comprendre comment entre le XVI^e et le XVIII^e, le livre imprimé a été au cœur, a incarné matériellement, une série de transformations sociales dans l'économie de l'écrit, en bouleversant les formes de réception et d'appropriation des textes, en étant pris et partie prenante (sans qu'il soit vraiment possible de distinguer la poule et l'œuf) dans la trame d'une série de transformations des

⁷⁹ Chartier Roger. *L'Ordre des livres : lecteurs, auteurs et bibliothèques en Europe. Entre XVI^e et XVIII^e siècles.* Paris : Alinéa, 1992. p. 9

modes de partage des savoirs : marchandisation des textes à grande échelle, vulgarisation des connaissances, développement des bibliothèques, cristallisation de la notion d'auteur. S'il part des spécificités techniques et matérielles de l'objet-livre, et plus particulièrement du codex imprimé, Roger Chartier, et je vais essayer de le suivre dans cette voie, ne fait jamais l'erreur de dissocier les objets de leurs pratiques sociales et des représentations qui y sont liées. Il donne notamment une place fondamentale :

- à l' « *activité liseuse* » que je peux après lui et avec Elisabeth Schneider et Michel Dabène faire entrer dans le « *continuum de l'écrit* » ;
- aux modes de production et distribution des textes dans les lieux de pratique (comme les bibliothèques, les librairies, le colportage etc.) ;
- aux notions d'auteur, des savoirs comme bien commun, et d'originalité des textes débattus à l'époque moderne.

Comme lui, mais aujourd'hui, dans le lieu qu'est l'école, il va falloir relier l'analyse technosémiotique des formes documentaires, aux pratiques info-documentaires et aux représentations (aux notions de savoirs scolaires, de disciplines ou de sources telles qu'elles sont régulièrement évoquées par les programmes ou dans les discours des enseignants). De plus, cette citation montre à nouveau que la production et la circulation des documents sont des processus où se joue du pouvoir : pouvoir de ceux qui sont en position de produire et de diffuser des savoirs par les textes, pouvoirs des lecteurs dans leur sélection et appropriation de ces textes, pouvoirs des institutions de savoirs sur les modes de production et de circulation des textes en leur sein, pouvoirs des autorités politiques sur la légalité des textes, pouvoir des communautés de lecteurs-auteurs sur quoi et comment commenter, gloser etc.

Établissons déjà, que dans cette économie politique du document, il est obligatoirement question de temporalités dans l'existence sociale du document, dans les pratiques de l'écrit, et dans le partage du pouvoir entre institutions ou individus. Qui détient du pouvoir sur les deux premiers (existence sociale du document et pratiques de l'écrit) pour leur assigner une valeur ?

Ainsi, dans l'existence sociale du document, il est question des temps de production, de circulation, de réception et d'appropriation des documents et de leur texte. Pour rapprocher ces temporalités des notions ayant cours en économie, il est possible de placer la production du côté du travail, la circulation et la réception du côté de l'échange et la réception et l'appropriation du côté de l'usage. Avec comme problématique, faisant d'ailleurs du document un objet qui encore aujourd'hui échappe, régulièrement et en partie, aux règles « classiques » de l'échange, que le document participe, à tous moments et dans tous ses états, aux processus de l'inscription techno-sémiotique des activités humaines, au moins pour ce qui est des sociétés donnant une place prépondérante à la culture écrite. Pour le dire autrement, les processus de réécriture, au moins pour ce qui est des documents qui n'entrent pas dans des formes closes (les chiers, les classeurs, les fichiers bureautiques etc.), font du document un objet vivant qui se transforme, évolue et involue (change de valeur) au fil des temporalités et spatialités de ses usages. Cette participation aux activités humaines fait du document un objet de pratiques continues, puisque s'insérant dans la continuité entre le Lire et l'Écrire. Il est possible de rapprocher cette idée de celle qu'Alain Milon pose dans son ouvrage « *La valeur de l'information* »⁸⁰ : il y insiste sur le fait que la valeur de l'information serait avant tout une valeur réseau, et ceci en rapprochant la circulation de l'information dans l'espace public de l'idée du rhizome chez Gilles Deleuze. L'information prend de la valeur en circulant, non de manière absolument hiérarchique, normalisée, mais dans l'épaisseur et les surprises des échanges sociaux.

Ce retour vers la notion de rhizome se retrouve aussi dans le livre dirigé par Alain Milon et Marc Perelman s'intitulant « *Le livre et ses espaces* »⁸¹, dans une contribution d'Hélène Campagnolle-Catel qui analyse comment, chez Deleuze et Guattari, sont explorées les idées de réseau et de rhizome justement en dynamitant les modes de lecture et d'écriture du livre et en en sapant le fonctionnement unificateur. Si l'école a souvent, dans les discours au moins, privilégié une forme canonique du texte, le livre (forme qui a pour fonctionnement la reliure, l'assemblage des fragments textuels), il y a dans le travail

⁸⁰ Milon Alain. *La valeur de l'information entre dette et don : critique de l'économie de l'information*. Paris : PUF, 1999.

⁸¹ Milon Alain et Perelman Marc (dir.). *Le livre et ses espaces*. Paris : Presses Universitaires de Paris ouest, 2007. Disponible sur : <<http://books.openedition.org/pupo/484?lang=fr>>.

d'écriture de Deleuze et Guattari, la volonté de mettre à jour les normalisations de l'Écrire et du Lire par l'objet-livre, alors même que d'autres « livres » seraient possibles. Normalisations auxquelles échappent souvent les textes lorsqu'ils sont lus, annotés, décomposés, recomposés par le lecteur-scripteur qu'est l'élève ou l'enseignant. Mais peut-être pour en amener ou en taire d'autres lorsqu'il s'agit des enseignants ?⁸²

Plus que simple dispositif mécanique du texte (des pages reliées de manière linéaire dans l'objet-livre), Deleuze et Guattari approchent l'espace du texte par la notion d'« agencement », notion qui apporte l'idée d'une dynamique du texte, de temporalités de lecture venues par le texte et son déploiement dans le livre. Si la forme documentaire du texte (ici le livre) organise des modèles de production et de réception, une liberté du lecteur et du scripteur est possible dans la déstabilisation des agencements canoniques, comme celui de l'Arbre :

« Au modèle aristotélicien de l'œuvre close et de structure fermée s'oppose le modèle « nouveau » de la « carte » (modèle miniature et rénové par la technique du discours embranché, ramifié, et ouvert) : "La carte est ouverte, elle est connectable dans toutes ses dimensions, démontable, renversable, susceptible de recevoir constamment des modifications. [...] C'est peut-être un des caractères les plus importants du rhizome, d'être toujours à entrées multiples. " ⁸³ "Rhizome" appelle à une mobilité nouvelle des structures de pensée et de discours, à une déstabilisation des formes hors de l'unification, forme morte, sans "désir" [...]

Du concept rhizomatique en tant que forme qui déplace les critères fondamentaux du livre, nous passons à son effectuation dans le livre qui le porte, l'énergétique qui s'y déploie. Si, comme l'affirment Deleuze et Guattari, "il n'y a [...] pas de différence entre ce dont un livre parle et la manière dont il est fait" ⁸⁴, le livre lui-même devrait être "constitué" de "plateaux" qui communiquent entre eux, être "ouvert". La méthodologie de

⁸² Nous verrons ainsi que les enseignants, dans le travail de recomposition des documents au service de leur cours passent sous silence et font disparaître les dispositifs documentaires originels pour en construire un nouveau « celui du maître » qui souvent ne se dit pas comme tel.

⁸³ Deleuze Gilles et Guattari Félix. Rhizome. In Deleuze, Gilles et Guattari, Félix. *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1980. (Critiques) p. 20.

⁸⁴ Ibid., p. 22.

lecture impliquée dans l'écriture même du livre transporte son objet (transgresser le livre) dans sa facture »⁸⁵

En somme, comprendre comment se construit la valeur info-documentaire passe par l'acceptation d'une tension entre l'analyse des inscriptions normalisées des textes dans des formes documentaires (incarnant les régimes de hiérarchisation des textes) et l'analyse de ce que les scripteurs et les lecteurs en font pour les ouvrir, les décloisonner, les réinventer, les transformer dans d'autres formes ou fragments documentaires, participant ainsi de leur circulation, de leur trivialité.

Ce n'est sûrement pas un hasard que la métaphore du rhizome soit utilisée à deux reprises lorsqu'il s'agit de rendre visible les croisements entre la mise en scène du texte dans le livre, et la circulation de l'information dans l'espace public. Dans les deux cas, il s'agit bien de comprendre comment se déploient les textes dans l'espace du document et entre les espaces sociaux et ceci dans le tissage incessant des lectures, des écritures et des réécritures. Apparaît ici une autre notion qui va revenir tout au long de la thèse, elle-aussi intimement liée à la manière dont les individus produisent et interprètent des valeurs info-documentaires : celle de l'espace, voire peut-être même du lieu. Marie Després-Lonnet dans son HDR a bien montré en quoi le lieu est un endroit qui incarne matériellement (par des places, des distances entre les places, des règles d'usages de ces espaces, des écritures de ces places et de ces espaces) les rôles sociaux des objets et des individus. Ainsi la place d'un objet dans une collection patrimoniale lui sera notamment assignée par sa notice documentaire qui sera là pour dire à la fois son origine et sa place dans la collection, le différenciant et le reliant alors aux autres objets de la collection. De la même manière que la vitrine muséale assigne des places aux objets, les catégorise tout en les agrégeant aux objets voisins pour fabriquer du patrimoine, les notices documentaires le font pour tous les objets de l'institution au-delà même de leur exposition. Et finalement, un même objet

⁸⁵ Campaiggnolle-Catel Hélène. Le livre : réflexions/réfractions dans Glas de Derrida et Rhizome de Deleuze et Guattari. In Milon, Alain et Perelman, Marc (dir.). *Le livre et ses espaces*. Paris : Presses Universitaires de Paris ouest, 2007. Disponible sur : <http://books.openedition.org/pupo/484?lang=fr>.

dans deux lieux différents (ici la BNF et l'INA pour une VHS) aura une place et un sens différents :

« Comme on le voit, la description de l'objet initial (la cassette VHS) dans chaque contexte institutionnel aboutit à la production d'un texte qui l'inscrit fortement dans son institution de rattachement. Le respect des normes professionnelles en vigueur dans le secteur concerné, la recherche d'une cohérence avec la mission dévolue à l'organisme et une anticipation des usages de la base ainsi constituée vont conduire l'indexeur à produire un nouvel objet documentaire qui appartient à l'INA ou à la BNF. Cet objet conservera la trace d'une partie des attributs de l'objet premier ; il en aura oublié certaines caractéristiques et il en aura acquis d'autres qui le rendront notamment plus facilement comparable et associable aux autres objets ainsi créés dans la logique d'ensemble qui fonde chaque catalogue et le situe dans son propre lieu de pratique. »⁸⁶

D'ailleurs, Roger Chartier parle du livre comme lieu du texte⁸⁷ et Christian Jacob, tout au long de son travail d'anthropologue des savoirs et d'historien, a construit les idées de « savoirs comme lieux » et de « lieux de savoir » comme des notions indispensables pour analyser la construction et la circulation socio-historique des connaissances par leurs inscriptions matérielles :

« Les savoirs sont envisagés comme un lieu social qui assigne des positions et des tâches, qui attribue des fonctions et qui reconnaît des spécialités, contribuant de ce fait à la définition de la norme et des programmes. [...] Cet objet symbolique [le savoir] se manifeste dans une société par des dynamiques spatiales spécifiques, un mode particulier d'inscription territoriale, déclinant une grande variété de scénarios entre les deux pôles de la fixation et de la circulation. [...] Mais simultanément les mots « font

⁸⁶ Després-Lonnet Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'Internet*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université Lille Nord de France, 2014.p. 115.

⁸⁷ Chartier Roger. *L'Ordre des livres : lecteurs, auteurs et bibliothèques en Europe. Entre XVI^e et XVIII^e siècles*. Paris : Alinéa, 1992.

lieux » à travers des institutions qui les enracinent et déterminent leur sphère d'influence sur le double mode de l'attraction et de la diffusion. »⁸⁸

Pour comprendre comment le document en étant le lieu d'inscription des savoirs fabrique de la valeur, comparons à nouveau le document à l'exposition. Cette comparaison semble, en effet, féconde pour en faire surgir « *le relief politique des pratiques médiatrices* ». ⁸⁹ Toujours dans le numéro 19 de MEI sur « *Médiations et médiateurs* », un extrait de l'entretien avec Bernard Darras énonce clairement comment les dispositifs info-communicationnels que sont les médias fabriquent de la valeur, et comment l'école sous-estime cette chaîne de la valeur au cœur des processus médiatiques de réécriture.

« Pour bien utiliser un musée, il ne faut pas hésiter à transformer l'exposition et sa visite en débat sur les discours et idéologies qui président au choix muséologique et aux enjeux de société qu'ils mettent en scène. Ce sont de formidables machines à valeurs qui sont très largement sous exploitées. Je suis toujours surpris de constater que les médias qui constituent une si grande part de notre environnement sont si peu étudiés dans le système éducatif. Mais en ce domaine c'est probablement le musée qui est le plus mal connu. L'école est très naïve par rapport au musée et les enseignants ne sont absolument pas préparés à utiliser ces impressionnantes machines sémiotiques qui cachent leurs signes et leurs discours derrière les objets. »⁹⁰

Cette sous-estimation d'une fabrication de la valeur par les objets concrets de la communication est d'ailleurs une des amorces lointaines de cette thèse. J'ai très tôt été frappée, comme professeur documentaliste, par l'ensemble des implicites voire des naïvetés de mes collègues (même chez des historiens), dans leur rapport aux documents et aux espaces documentaires, implicites qui font de l'espace documentaire du texte (ou de l'espace des bibliothèques, des CDI) des lieux transparents donnant directement accès aux

⁸⁸ Jacob Christian. Introduction : faire corps, faire lieu. In Christian Jacob (dir.). *Lieux de savoir : espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, 2007. p. 20-21.

⁸⁹ Jeanneret, Yves. *Penser la trivialité vol. 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008. p. 61.

⁹⁰ Thonon Marie. Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. *MEI*, n° 19, 2003, p. 29.

textes. Ma perception de cet implicite a été d'autant plus forte que j'avais eu la chance de recevoir les enseignements d'Annette Béguin-Verbrugge sur l'image du texte⁹¹ et sur sa lecture de la contribution de Bruno Latour aux « *Pouvoirs des bibliothèques* », « *Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections* »⁹². Finalement, je pars entre autres de l'hypothèse qu'une bonne part des enseignants du secondaire, comme des chercheurs français continuent à vivre leur rapport aux œuvres d'art, aux textes dans le vertige d'un « empire des signes ».

« [...]mais il y a quelque risque à limiter l'écologie des lieux de savoirs aux signes ou à la seule matière de l'écrit, un risque que Borges a bien illustré par sa fable d'une bibliothèque totale ne renvoyant qu'à elle-même. Dans cette fable très littéraire, l'empire de signes apparaît comme une forteresse d'intertextualité. Pleine et solide aussi longtemps qu'on s'intéresse aux seules gloses de l'exégèse, elle semble vide et fragile dès que l'on cherche à relier les signes au monde qui l'entoure. [...] mais il [le voyage auquel Latour nous invite] permettra peut-être de sortir de l'univers des signes où l'on veut parfois – par mépris comme par respect – confiner la culture et son instrument privilégié. »⁹³

Et c'est parce que Latour comprend la fabrication de l'information comme un rapport entre deux lieux, et fait surgir tout la puissance réseau des lieux que sont les bibliothèques et les laboratoires, qu'il permet à son lecteur de sortir du vertige des signes pour entrer dans l'analyse de l'épaisseur concrète des communications⁹⁴.

Et cet idéalisme, dans le rapport aux œuvres et aux documents, serait sans importance si cela n'entraînait pas peut-être une sous-estimation du rôle de document et des lieux de savoir comme conditions de la production et du partage des connaissances, sous-

⁹¹ Béguin-Verbrugge, Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion, 2006.

⁹² Latour Bruno. *Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections*. In Christian Jacob et Pascal Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996.

⁹³ Ibid. p 23-24.

⁹⁴ Nous reviendrons plus loin sur la manière dont Bruno Latour définit l'information et établit la notion de « centre de calcul ».

estimation qui se transforme en normes implicites, mais qualifiantes ou disqualifiantes, apposées abruptement sur les pratiques info-documentaires des élèves.

Dans une économie politique du document, qui analyse la valeur du document dans son articulation entre le lieu du texte et les lieux de pratique des documents, entre l'inscription documentaire et ses lectures, dans la trame continue de l'Écrire et du Lire, il est question non pas d'une économie au sens classique, mais d'une économie anthropologique telle qu'a pu la concevoir Karl Polanyi dans « *La grande transformation* »⁹⁵ même sans l'énoncer comme telle. Dans sa volonté de comprendre les fascismes comme une résistance catastrophique au libéralisme, Karl Polanyi a pensé ce dernier comme un dispositif, une transformation radicale des modalités de l'échange s'appuyant sur l'idée d'un marché autorégulateur, transformation destructrice (résultat de conjonctions socio-historiques) qui voudrait faire croire qu'il est possible d'avoir une économie détachée du politique et qui, auto-réalisatrice, a fait de l'homme une marchandise, privilégiant ainsi l'« *amélioration* » à l'« *habitation* », le progrès au bien-être collectif. Il ne s'agit pas de savoir si une économie politique du document serait ou ne serait pas libérale, mais de retenir, avec Polanyi, qu'une pensée économique n'est pas obligatoirement une pensée du calcul, de la rareté, et que, donc, il y a toutes sortes de formes possibles à l'échange.

« Avant même la constitution du discours de connaissance du même nom, l'économie s'est toujours, selon Karl Polanyi, entendue en deux sens. En un premier sens, dit « substantiel » ou encore « matériel », l'économie désigne un certain domaine de la vie sociale en général, un ensemble circonscrit de pratiques, de règles et d'institutions dont l'objet est la production, la distribution et la consommation des ressources, biens ou services, nécessaires à la vie individuelle et collective. Certes, cet ensemble de pratiques peut recevoir un contenu variable, être différemment valorisé selon les époques et les sociétés, et différemment découpé et organisé suivant les rapports sociopolitiques qui le structurent. Pour autant, aucune formation sociale ne saurait se concevoir sans économie. En un second sens, dit « formel », l'économie ne qualifie plus une sphère de la vie sociale mais une certaine disposition de l'esprit humain, que l'on repère communément en disant de quelqu'un qu'il est « économe ». L'économicité désigne un calcul portant, à fin donnée, sur l'utilisation la plus efficace des moyens disponibles dans un contexte de rareté, contexte hors duquel il n'y

⁹⁵ Polanyi Karl. *La grande transformation*. Paris : Gallimard, 1983. (Bibliothèques des sciences humaines)

aurait pas le moindre sens à vouloir être économe. Être économe, c'est ainsi vouloir le plus par le moins en mesurant au plus juste sa dépense, que l'expression de celle-ci soit quantifiée en temps, en effort ou bien encore, suivant des figures plus occidentales, en argent. »⁹⁶

Faire une économie du document, ce n'est donc pas s'intéresser à son économie marchande, en tous les cas pas seulement, mais à l'ensemble des pratiques, règles et institutions qui président à « leur production, distribution et consommation ». Plus précisément, dans mon cas, s'intéresser à la manière dont le document, dans ces trois temporalités de l'Économie (production, distribution, consommation) participe de la construction d'une valeur informationnelle, valeur que je qualifie d'info-documentaire, car propre à la circulation de l'information par le document. Avec, comme cela a déjà été dit une identification possible entre consommation et réception-usage ; avec des pratiques info-documentaires qui, naviguant entre le Lire et l'Écrire, vont intervenir à toutes les étapes de cette « économie », et enfin avec, encore une fois, ces deux strates constitutives de la valeur que sont la disposition du texte dans son inscription, et les pratiques info-documentaires. Et même s'il ne s'agit pas de faire une économie du calcul, cela n'empêchera pas de se poser la question de la rareté des textes, évoquée par Roger Chartier alors même que leur diffusion se démultiplie avec l'Imprimé⁹⁷, car elle permet de déplacer des idées parfois toutes faites sur la recherche d'information sur Internet comme l' "infobésité" ou l' "infopollution".⁹⁸

Il est à noter qu'en SIC, l'idée d' « économie du document » renvoie justement soit aux modalités d'inscription documentaire, soit aux pratiques sociales du document, même si, avec Gérard Regimbeau et Caroline Courbières, il est à déplorer une sous-estimation de la prise en compte de ces pratiques sociales en SIC :

⁹⁶ Sobel Richard. Penser comme ou penser avec Karl Polanyi ? *Cahiers Lillois d'Économie et de Sociologie*, Hors-Série 2006, 2006. Penser la marchandisation du monde avec Karl Polanyi. Disponible sur : <<http://clerse.univ-lille1.fr/Sitecles/pages/HorsSeriePolanyi/IntroPolanyi.htm>>.

⁹⁷ Chartier Roger. *L'Ordre des livres : lecteurs, auteurs et bibliothèques en Europe. Entre XVI^e et XVIII^e siècles*. Paris : Alinéa, 1992

⁹⁸ Idée sans cesse reprise dans les représentations médiatiques des pratiques numériques des « jeunes » et diffusée, entre autres, par Joël de Rosnay.

« Ainsi, les dimensions sociales de cet objet polymorphe, en mutations permanentes nous ont paru regrouper certaines réflexions à développer, mais surtout, elles s'imposent ici, comme une nécessité de cerner de plus près ce que les SIC invoquent souvent sans l'approfondir, à savoir les pratiques sociales. [...] Cependant, en dépit des recherches et des interrogations, on mesure encore mal l'existence polymorphe du document dans les relations humaines concrètes ; en somme son importance sociale. Objet de référence, objet intermédiaire, support informationnel et communicationnel, support collecté, conservé, diffusé, traité par des citoyens, des institutions, des professionnels, il est aussi un enjeu de pouvoir et de discrimination »⁹⁹

En s'appuyant sur les travaux des chercheurs en SIC, et des apports de l'anthropologie des savoirs et de l'économie, il est donc question de comprendre comment se construit la valeur info-documentaire, dans un contexte social donné (l'école), entre ces objets concrets de la communication que sont les documents et leurs pratiques sociales de production, d'échange et d'usage. En particulier en essayant de comprendre ce qui fait du document cet « *objet de référence, objet intermédiaire, support informationnel et communicationnel* ». Sans bien sûr, ne jamais perdre de vue, que c'est le « numérique » qui, en déplaçant les évidences, a sans doute dévoilé encore plus ces questionnements.

1.1.3 Le document comme acte de communication ?

1.1.3.1 *Le canon de l'imprimé*

La démarche de cette thèse s'inscrit alors dans le prolongement et en parallèle du travail du RTP-doc entre 2003 et 2007 où c'est le développement du document numérique qui avait amené ce groupe pluridisciplinaire de chercheurs à renouveler la réflexion théorique sur la notion de document :

⁹⁹ Courbières Caroline et Regimbeau Gérard. Entrées pour le document : praxis, matières et formes sociales. In Robert Boure (dir.) *Dimensions sociales du document. Sciences de l'homme et de la société*, n° 68, 2006. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

«Très peu d'articles scientifiques proposent une définition du document, encore moins la discutent. Le document se repère directement comme objet d'analyse dans quelques rares communautés scientifiques : les chercheurs des sciences de l'information (ou Information Science), issus des travaux concernant les techniques documentaires largement renouvelés par le traitement informatique, et des chercheurs s'intéressant à la numérisation et aux problèmes d'indexation-catégorisation qui ont souvent élargi leur réflexions à la gestion électronique des documents ou encore ceux développant des outils d'édition électronique (Electronic Publishing). Par ailleurs, parce qu'il est un outil indispensable à la construction et à l'avancée de la discipline, on le discute en histoire et tout particulièrement en archéologie, ou en géographie spécialement concernant les cartes, ou encore en droits pour les textes et les articles de lois, règlements ou circulaires, mais sous un angle instrumental et rarement directement. Nombre de dictionnaires, de répertoires de normes, d'encyclopédies présentent des définitions, qui relèvent plus de la désignation ou de la description que d'une réflexion approfondie de la notion. »¹⁰⁰

Ce que nous dit RTP-doc, c'est que finalement, en bousculant le modèle documentaire qu'est le codex, le numérique a mis au jour le petit nombre de réflexions théoriques sur ce qu'est le document, au-delà de quelques textes fondateurs en documentation et SIC.

Même si déjà Paul Otlet avait problématisé la question des unités documentaires et donc des écarts entre document et livre, dans son fameux « *Traité de la documentation* »¹⁰¹, il y avait, au sein de nos cultures écrites, pour les professionnels comme pour les chercheurs, une évidence du document que l'on retrouve dans les définitions des dictionnaires de l'information ou dans les livres sur le métier de documentaliste. Cette évidence, c'est celle de l'équation, reprise dans l'article de RTP-doc : document = information + support. Et derrière cette évidence, il y en a une autre qui ne se dit pas mais qui est pourtant visible : c'est que cette unité, cette cohérence entre information et support, se pense avant tout, dans les discours des médiateurs et des tenants du savoir, dans un objet canonique qu'est

¹⁰⁰ Pédaque Roger T. Document : *forme, signe et médium, les re-formulations du numérique*. 2003. <sic_00000511> p. 1

¹⁰¹ Otlet Paul. *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Liège : Centre de Lecture Publique de la Communauté Française de Belgique ; Bruxelles : Mundaneum – Palais Mondial, 1989.

le livre. Le sous-titre de l'ouvrage d'Otlet le montre bien : « *le livre sur le livre* ». Et quelques exemples viennent à l'appui de mes propos :

- l'annonce des cours de catalogage en formation continue des bibliothécaires au sein de mon Université d'enseignement « Catalogage des livres et des non-livres » qui fait du livre la manière dont par défaut se pense le document, son « canon » au sens strict ;
- la sacralisation du livre comme ressource documentaire dans les discours des élèves, des étudiants ou des enseignants même lorsqu'ils utilisent massivement des ressources électroniques ;
- la pose des experts à la télévision devant leur bibliothèque (la bibliothèque n'étant parfois visiblement pas la leur) comme garant de leur discours ;
- et enfin, hasard de la rédaction, sur le portail de mon université, la mise en parallèle de ces deux images, pour favoriser l'usage des ressources électroniques du SCD de Lille3.



Figure 1 : capture d'écran page d'accueil du SCD de Lille 3, mars 2015

Inutile d'être une sémiologue pointue, pour voir la manière dont le SCD de Lille 3 (mais on trouve nombre de ces exemples dans la communication des bibliothèques) met côte à côte pour en assurer la contagion sémiotique voire la confusion, le livre et les ressources électroniques, la bibliothèque et les « bouquets » numériques de périodiques. Une telle contagion est lourde de conséquences en termes d'implicites parmi lesquels plusieurs participent des interrogations de cette thèse : à force de considérer le livre comme canon

normal et silencieux du document, il semble « naturel » que les ressources et pratiques info-documentaires qui ne sont pas du ressort du livre soient « par essence » disqualifiées ; et, en même temps, paradoxalement, tout ce qui fait les spécificités des dispositifs info-communicationnels que sont le codex et son lieu de prédilection, la bibliothèque, sont elles aussi gommées, invisibles derrière leur naturalisation idéologique, derrière leur évidence. Dès qu'un objet communicationnel, malgré son épaisseur socio-sémiotique, est pris comme une norme implicite, il est par là-même naturalisé. Dès lors, les usagers, sur notre terrain les élèves et les enseignants, n'en perçoivent plus les « reliefs médiateurs »¹⁰², avec comme hypothèses suivantes sur les conséquences :

- des enseignants qui connaissent la culture du livre mais n'en transmettraient pas explicitement les significations, le rôle info-communicationnel de l'objet ; tout en l'ayant comme référence absolue de leurs pratiques et de celles de leurs élèves (même et surtout lorsqu'ils y dérogent) ;
- et des élèves, qui, pris dans les valeurs naturalisées de la culture livresque comme norme de la culture écrite, ne percevraient pas toujours les enjeux des injonctions du type « ne va pas sur Internet », « prends plutôt des livres », « cite tes sources » etc. Surtout que ces différentes injonctions ne jouent pas le même rôle dans l'apprentissage d'une autonomie critique des pratiques info-documentaires.

Et si aujourd'hui, notamment dans le CDI que j'ai observé, il y a dans les espaces documentaires d'autres supports que le livre, il n'en reste pas moins que, dans le discours du professeur documentaliste comme dans la mise à disposition des différentes ressources, il y a une valorisation des ressources livresques par rapport aux autres. L'espace du CDI est avant tout un espace de bibliothèque et un espace de travail sur table, et en plus, à côté, dans les coins, le long des murs, il y a des périodiques, des ordinateurs, les cahiers d'« histoire des arts » des élèves, leurs pochettes de travail, les affiches qu'ils ont fabriquées. Lors des deux années d'observation effectuées dans un CDI, j'ai eu la chance, même si cela au départ sortait un peu du cadre que j'avais prévu, d'observer deux séances de liaison CM2-6° ayant pour but la découverte du CDI. Malgré la consigne de la

¹⁰² Pour reprendre, même déformée, l'expression de Jeanneret citée plus haut.

professeure documentaliste, et parce que les espaces concrets et leurs représentations sacralisées de ces lieux les y contraignent, les élèves de CM2 n'ont pas « découvert » tous les espaces du CDI en y déambulant. S'ils ont bien sûr repéré les ordinateurs fixes à la fois tentateurs et interdits, les archives, la documentation d'orientation, les casiers contenant les travaux d'élèves, le présentoir des périodiques, les brochures culturelles sont restées des lieux « invisibles » sauf à être désignés par la professeure documentaliste. A contrario, lorsqu'un élève mentionne les affiches, ces documents sont aussitôt considérés comme négligeables. Ainsi, la professeure documentaliste, dans la mobilisation d'idées autour de ce parcours de découverte, a orienté sa prise de parole, et son questionnement des élèves, vers tout ce qui est à la fois « papier » et « éditorialisé ». Les ordinateurs sont vite mentionnés par les élèves, mais aussitôt contingentés par l'usage prioritaire du catalogue, et par contre, les différentes sections de la collection livresque (avec la séparation fiction / documentaire), le présentoir des périodiques et leurs archives sont longuement expliqués.

Donc, pour être plus précis, au-delà du canon du livre, c'est plus le canon du codex imprimé dont il est question quand on essaie de repérer le point aveugle de ce qui définit naturellement un document. Avec donc :

- comme forme privilégiée du texte, le texte relié dont l'agencement est linéaire et/ou arborescent¹⁰³,
- comme existence normale dans l'économie des textes, une existence éditorialisée et marchande,
- et comme fonctions sociales reconnues, celles de la lecture-découverte, celle de l'enseignement et/ou du renseignement et celle de l'archive.

Les espaces du CDI, et le discours du professeur documentaliste sur ces espaces, sont révélateurs d'un ordre documentaire, d'une hiérarchie des documents et de leurs pratiques sociales avec, donc, en-tête et comme norme, le codex imprimé émis par des éditeurs et

¹⁰³ Deleuze et Guattari, dans *Rhizome* définissent d'ailleurs l'Arbre comme le mode privilégié du déploiement du texte dans l'espace du livre.

servant avant tout à mémoriser, (r)enseigner et distraire, et devant être lus dans un fauteuil ou à une table.

Il ne s'agit pas obligatoirement de dénigrer cet ordre mais de le rendre lisible et surtout de lui redonner toutes sa dimension socio-historique. C'est, notamment dans le « lieu »¹⁰⁴ CDI et son organisation en espaces, que se donne à voir, sans pour autant être explicitée, une échelle de valeurs sur ce qui est ou fait document, et le droit à exister, dans l'institution scolaire, de tel ou tel document. En même temps, et c'est paradoxal sans doute comme est paradoxale la place du CDI dans l'établissement scolaire, c'est aussi le lieu où est visible, reconnue et possible une grande diversité des formes et pratiques info-documentaires (contrairement à la classe). Dans la figure ci-dessous j'ai placé côte à côte l'espace des livres, valorisé et codifié et celui, discret, mais présents et centraux dans les pratiques pédagogiques, des dossiers et cahiers d'élèves en histoire des arts ou appartenant à d'autres ateliers du CDI.

¹⁰⁴ Je vais, dans un premier temps, partir d'une définition large du lieu comme : espace habité régulièrement par des pratiques sociales qui le définissent comme tel.



Figure 2 : l'étagère de livre et le carton à dossier, deux espaces et deux formes documentaires

Cette séance de liaison CM2-6° a également fait surgir le fait que les élèves perçoivent clairement que l'organisation des espaces du CDI produit de la valeur, organise une hiérarchie des documents, même si, malheureusement, ils ignorent parfois ce que signifie cette échelle de valeur, entre autres parce qu'ils méconnaissent la multiplicité des genres et pratiques documentaires, en dehors de celles de la classe et de la maison : et cette signification des espaces du CDI est clairement énoncée par la professeure documentaliste dans les consignes de découverte.

Voici trois extraits du dialogue entre la professeure documentaliste et des élèves de CM2 sur ce que l'on voit dans le CDI en premier, sur le « coin archives » du CDI, et sur la recherche info-documentaire au CDI : trois extraits révélateurs de l'écart qu'il y a entre une culture info-documentaire centrée explicitement autour du Livre et la perception tâtonnante, par les élèves, des normes implicites qui en découlent. Après les consignes générales, la visite se déroule en plusieurs temps : une déambulation autonome, un premier bilan qui correspond à peu de choses de près à l'extrait 1 sur les livres, une visite accompagnée pour comprendre le classement des livres, un nouveau bilan à la table collective de travail sur la notion de « périodique », un nouveau déplacement vers le « coin

archives » puis un retour à la table pour une mobilisation d'idées sur la recherche info-documentaire, pour enfin terminer par une recherche dans le catalogue.

Séance liaison CM2 – 6° : les consignes

« Je vais proposer d'abord de vous promener dans le CDI. Vous allez essayer de voir ce qu'il y a dans le CDI et essayez aussi de repérer comment c'est rangé : tous les livres ne sont pas au même endroit. Tout ce qu'il y a ici a toujours un sens : essayez de trouver le pourquoi des choses, pourquoi c'est là, comment c'est rangé, à quoi ça sert. »

Séance liaison CM2 – 6° : les livres en premier

« Prof-doc : Alors qu'est-ce qu'on trouve en plus grande quantité dans ce CDI, qu'est-ce qu'il y a en grand nombre ici [...] la première chose qu'on voit en entrant ?

Elève 1 : ben des livres...

Elève 2 : ben des livres... »

[...]

Le premier bilan a donc pour but essentiel de pointer ce qui fait le contenu fondamental de ce lieu, les livres (alors qu'à l'entrée du CDI¹⁰⁵ ce que l'on voit en premier est un espace d'accueil complexe avec le bureau de la professeure documentaliste l'étagère pour ranger les cartables, la table collective de travail, une étagère de livre et une rangée d'ordinateurs en arrière-plan¹⁰⁶).

La discussion sur les périodiques et leurs archives, montrent l'assimilation entre « papier » et livre. Et enfin, l'extrait sur la recherche documentaire montre de manière évidente qu'Internet est une ressource qui n'a pas droit de cité, au sens propre et au sens figuré, lorsqu'il s'agit d'apprendre ce qu'offre le CDI.

¹⁰⁵ Cf. Annexe I : Plan du CDI.

L'insistance orale de la professeure documentaliste sur les termes « grand » et « en premier » est très marquée tandis que l'observation visuelle du parcours des élèves montrent leur curiosité pour ce qui sort de « l'ordinaire » ou plutôt de l'évidence de la « bibliothèque » telle qu'ils ont pu la connaître à l'école primaire ou même dans le secteur jeunesse de leur bibliothèque municipale : les ordinateurs, les affiches faites par d'autres élèves, les tables de travail, les cahiers, le meuble d'orientation. Paradoxalement, la professeure documentaliste les avait enjoins à regarder autre chose que les livres. Et pourtant, le fil directeur de la visite est tout tracé et les questions téléologiques : il s'agit de leur apprendre les espaces de l'Imprimé dans le CDI et la recherche dans le catalogue comme porte d'entrée privilégiée vers des ressources info-documentaires. Une fois terminée la discussion sur les livres, et pour amener la notion de « périodique », une fausse question ouverte est posée sur ce qu'il y a d'autres au CDI : et là affiches et Internet sont des réponses négligeables et balayées d'office pour entamer un long travail d'accouchement de la notion de périodique. Ce travail se met en place entre des questions orientées de l'enseignante et des élèves qui essaient de deviner les « bonnes » réponses et d'afficher les « bonnes » pratiques culturelles.

Séance liaison CM2 – 6° : les périodiques

Prof-doc : alors, on va laisser un peu les livres de côté. Qu'est-ce-qu' il y a aussi dans le CDI, mais qui est aussi en papier, et qu'on lit pour le plaisir ou pour s'informer, mais ce ne sont pas des livres ... Oui ?

Elève 1 : des disques ?

Prof doc : En papier (emphase)

Elèves : ah, rires

Elève 2 : des journaux (hésitation), des journaux ?

Prof doc : Oui

Elève 3 : Ah ben des affiches ! Ah oui y a aussi des affiches, très bien, qu'on peut lire mais ...

Elève 4 : Des magazines !

Prof doc : Mais on va surtout parler des magazines, très bien ! Alors, les magazines, les journaux : on les appelle des magazines, des journaux ici. Est-ce que vous avez-vous repéré le mot (emphase) pour les désigner ?

Elèves : silence

Prof doc : Tout à l'heure j'ai parlé de la signalétique, vous avez des yeux pour...

Elève 5 : Ah oui ! Pér- i -o -diques... (Difficulté de lecture)

Prof doc : Voilà des périodiques ; les magazines on les appelle des périodiques. C'est un terme de documentation et on est obligé de le retenir, de le connaître, parce qu'il vous sera utile quand vous ferez des recherches, ce mot-là : périodiques (emphase). Pourquoi ça s'appelle comme ça ? Pourquoi on appelle les magazines des périodiques ?

Elève 5 : ben on entend le mot période !

Prof doc : On entend le mot période. Et qu'est-ce que c'est qu'un magazine, un périodique, c'est quelque chose ...

Elève 5 : Ben qui parle de notre période

Prof-doc : Non, non, non, non... Qu'est-ce que c'est qu'un magazine ? Vous êtes abonnés à un magazine certains d'entre vous ?

Suite à cet extrait, un long échange se déroule sur les titres auxquels sont abonnés ou non les élèves avec une grande difficulté pour saisir le rapport entre rythme de parution et le terme de « périodique » et une discussion ardue pour comprendre le « coin archives » avec des boîtes où se conservent cette chose « précieuse » (« des livres » ? dicit un élève) que sont les anciens numéros des périodiques.

Dans ces différents temps du dialogue pédagogique sur les périodiques, apparaissent encore des hiérarchies implicites, une découverte du CDI totalement centrée sur l'Imprimé, une prééminence des désignations professionnelles sur la langue commune, des ressources documentaires collectionnées et conservées pour la « recherche ». Le « papier » est utilisé comme un raccourci sémiotique, un stéréotype de l'Imprimé. Et le vocabulaire ordinaire est évacué pour énoncer l'obligation d'utiliser un terme professionnel de la Documentation dans une situation hypothétique de « recherche » au CDI. Le discours de la professeure documentaliste est paradoxal : elle a conscience de l'écart entre le vocabulaire ordinaire et la notion professionnelle qui, avant tout, est une désignation¹⁰⁷, c'est-à-dire un moyen, parmi d'autres, de distribuer, dans les espaces du CDI, les différentes « natures » des ressources documentaires ; et, pourtant, elle passe un long moment à l'explicitier et le pose comme une dénomination à mémoriser car indispensable à la « recherche ». Mais quelle « recherche » ? Celle sur le catalogue bien sûr ! Surtout pas sur Internet !

¹⁰⁷ Sur la désignation comme procédure sémiotique centrale en documentation, il est possible de se reporter à la contribution d'Yves Jeanneret au colloque « Indice, Index, Indexation » à Lille en 2005.

Séance liaison CM2 – 6° : le catalogue oui, internet non

Prof-doc : Et en retournant vous asseoir, vous réfléchissez : quand on a une recherche à faire dans le CDI, comme doit-on s'y prendre à votre avis ?

Elève 1 : On va sur Internet (murmuré)

Prof doc : On va sur Internet ? Je suis désolée les informations du CDI du collègue X ne se trouvent pas sur Internet. Donc on ne peut pas (emphase) aller sur Internet pour trouver ce qu'il y a dans ce CDI.

Elèves : ohhhhhhhh ! (déception et ironie ?)

Pro doc : En revanche on peut aller où à votre avis ?

Elèves : Ben

Prof doc : On a une recherche à faire

Elève 2 : Ben on regarde d'abord euh... Ah comment ça s'appelle le truc déjà, le thème ? (évocation du passage de la séance sur le thème, le sujet, la cote)

Prof doc : Oui mais alors, attend, j'imagine : j'ai une recherche à faire sur (euh), je ne sais pas moi, qu'est-ce que je vais imaginer, sur les Gaulois...

Elève 2 : oui

Prof doc : Donc je vais aller là-bas jusqu'au rayon Histoire et puis je vais regarder tous les livres, jusqu'à ce que j'arrive à un livre qui me parle des Gaulois, ça peut être long parce qu'il y en a beaucoup. Pareil là-bas dans les périodiques, je sais qu'Arkéo c'est une revue qui parle d'Histoire. On est à, je ne sais pas moi, une centaine de périodiques qui s'appellent Arkéo

Elèves : hihi

Prof doc : Le temps de feuilleter tous les périodiques et de trouver celui qui parle des Gaulois ça peut être long. Alors comment fait-on ? Normalement, vous vous êtes promenés dans le CDI. Y a des choses qui ont dû vous interpeller. Dans une bibliothèque, dans un CDI, comment fait-on pour retrouver les livres, les périodiques ?

Elève 2 : Dans les rayons, c'est dans l'ordre alphabétique pour...

Prof doc : Après c'est rangé, mais oui tout à fait, y a l'ordre alphabétique de l'auteur. Mais, est-ce que ça peut suffire ? D'abord tu ne connais pas forcément l'auteur du livre donc tu ne peux connaître forcément l'adresse (emphase) du livre ; Et puis on ne l'apprend pas par cœur, moi-même je ne l'apprends pas par cœur, on n'apprend pas par cœur les chiffres qui nous informent sur le contenu du livre. C'est ce qui va nous permettre de le retrouver, mais, à la base, comment fait-on ? Regardez autour de vous, réfléchissez, élève X tu devrais trouver

Elèves : silence

Prof doc : Quand on fait une recherche, on commence par aller où ? Quand on a une recherche à faire ? Bon, puis alors, cet endroit-là (le « coin » des ordinateurs) il a envie de vous interpeller donc... . Arrêtez, on ne fait plus de bruit et on écoute (chuchotement mystérieux)....

Elèves : Silence

Prof doc : Y a pas quelque chose, vous n'entendez pas quelque chose ? (chuchotement mystérieux)

Elève 3 : Y a pas un bruit de fond dans le CDI ?

Prof doc : C'est quoi ?

Elèves : Ce sont les, les... (Hésitation)

Prof doc : Ce sont les ordinateurs qui font du bruit. Ben là, c'est parce qu'ils essaient de vous réveiller, de vous dire quelque chose...

Elève 2 : Bah peut-être chercher un livre ?

Prof doc : Ben oui peut-être, ben ce n'est pas peut-être, c'est sûr... La première chose à faire, c'est d'aller consulter l'ordinateur, alors, tout à l'heure nous avons Internet. Non bien sûr que non : je ne vais pas mettre sur Internet les informations du CDI.

Elèves : Ben non...

Prof doc : Mais sur les ordinateurs on peut trouver autre chose qu'Internet. Les ordinateurs, ça ne sert pas qu'à Internet. Qu'est-ce qu'on peut ? Qu'est-ce qui pourrait y avoir sur les ordinateurs pour nous aider ? Est-ce que quelqu'un tout à l'heure, quand vous avez fait le tour dans le CDI, est-ce que quelqu'un s'est approché des ordinateurs ?

Elèves : Oui

Prof doc : Alors qu'est-ce que vous avez vu ?

Elève 3 : Recherche

Prof doc : En plus c'est écrit « Recherche ». Ça montre bien que ça va vous servir à faire de la recherche.

Enfin, dans la dernière partie de cette séance de découverte, la norme est claire : le CDI c'est le lieu des Imprimés, et même lorsque l'on va sur l'ordinateur, c'est pour chercher ce qui permet de trouver un document « papier » dans la collection, et l'information pertinente dans ce document. La norme est posée si fort qu'elle prend explicitement la forme d'un interdit et/ou d'un rejet d'Internet, alors que l'objet « ordinateur » est perçu comme neutre, comme une boîte vide dans laquelle « on » peut investir les usages permis, et seulement les usages permis. Il n'est pas question de « sortir » du CDI : faire une « recherche », c'est faire une recherche dans la collection d'Imprimés. Cela se traduit par une tonalité ambivalente de la conduite de la séance : Internet est exclu de la « recherche » mais, sentant l'attraction des élèves vers les ordinateurs, leur lassitude et leur problème croissant d'attention, la professeure documentaliste fait de ces ordinateurs, un trésor (comme plus bas le trésor caché des archives) qui va « réveiller », motiver les jeunes adolescents. Au passage, la manière de faire des recherches la plus courante en bibliothèque, celle que pratique une grande majorité de lecteurs depuis l'accès libre, est dénigrée : déambuler dans l'espace concret des collections, parcourir le paysage documentaire, semble bien peu de choses face à la majesté du catalogue.

Au passage, sont listées de très nombreuses notions de la culture écrite et/ou de la culture info-documentaire, sans qu'elles soient toujours définies ou redéfinies.

Quitte à noyer les élèves sous de nombreuses notions comme signalétique, genre, cote, fiction, documentaire, périodique, archives, logiciel, catalogue, notice, auteur, adresse du document etc., et à déclarer certaines informations sur la ressource comme négligeables (la date, l'éditeur), l'essentiel est de détourner ces premiers d'Internet, de fabriquer l'identité du CDI sur quatre points essentiels :

- le CDI est un lieu dont la pratique attendue est la « recherche » (documentaire) ;
- l'essentiel au CDI, ce sont les livres et le « papier » ;
- chercher des informations, c'est d'abord chercher dans le catalogue ;
- le CDI est un lieu d'apprentissage des codes et vocabulaires de ce lieu-même, un lieu qui, avant tout, se referme sur lui-même.

Et, finalement, ce qu'en perçoivent avant tous les élèves, c'est la dimension sacralisée couplée à la prééminence de l'Imprimé. Voici une autre anecdote amusante et révélatrice,

de la manière dont les élèves comprennent très vite qu'ils entrent dans ce monde de « papier » où les objets documentaires ont plus de valeur qu'ailleurs. Il s'agit d'une autre séance de liaison CM2-6^e qui n'a pas été enregistrée mais qui avait exactement le même séquençage. Au moment d'essayer de faire accoucher les élèves de la notion d'archives, une des élèves, ayant l'intuition que, dans ces boîtes, il y a à la fois quelque chose de précieux et quelque chose d'Imprimé, car seul l'Imprimé a vraiment de la valeur, se trouve bien embêtée : si c'est si précieux, mais qu'on le cache dans des boîtes, c'est que peut être ce n'est pas si légitime, que cela ne doit pas être exposé au milieu de tous ces livres et « périodiques » si sérieux ? Alors finalement à la question « qu'y a-t-il dans ces boîtes ? » fuse la réponse suivante : « des magazines de stars ! ». Avec le regard de cette jeune adolescente emplie de joie d'avoir découvert le trésor caché du CDI ! Malheureusement non ! Quelle déception !

Deux « objets » interdits, la presse people et Internet, acquièrent donc un statut particulier : tous les deux concrètement en lien avec des objets présents et légitimes du CDI, les ordinateurs et les périodiques, ils n'ont pour autant pas droit de cité. Exogènes à l'univers scolaire, ils sont potentiellement hétérodoxes, contraires à la norme. Il est possible d'avancer l'hypothèse que dans les deux cas, cela a un rapport avec la valeur, ou plus précisément avec l'échelle de valeurs par laquelle l'école, entre autres, hiérarchise les différentes ressources documentaires, avec, pourtant, une confusion entre un type de ressource avec un genre de discours (la presse people) et un réseau hétérogène où est accessible une très grande variété de ressources. Il faudra donc analyser clairement ce qui fait d'Internet un « lieu » de recherche illégitime, par rapport à ce qui fait de des « magazines de stars » des documents censurés car c'est cette analyse qui fera surgir les contradictions du rapport au « numérique » dans l'école.

Il y a dans cette anecdote un double effet de légitimité : l'acculturation, depuis l'école maternelle, à une prééminence du livre et des périodiques dans la culture écrite et la distribution de ces écrits selon différentes échelles de valeur entre l'école et la maison. J'y reviendrai. Comme je reviendrai plusieurs fois sur cette séance particulièrement riche d'enseignements sur la complexité et la diversité des connaissances implicites qui organisent les espaces du CDI et que la professeure documentaliste explicite plus ou moins.

1.1.3.2 Les dimensions sociales du document

Pour mémoire, avant cet insert de quelques premiers résultats de la recherche, était émise l'hypothèse que, dans l'histoire de la Documentation, comme dans l'histoire des SIC, c'est le « numérique » qui a fait surgir ou revitaliser les questions théoriques du document. Il (le « numérique ») bouleverse les modes de production, de circulation et de réception des textes et donc dévoile la naturalisation de l'objet-livre comme norme de ce que sont le document et ses pratiques sociales. En se posant comme différent dans ses régimes d'édition et de lecture, comme obstacle aux habitudes des médiateurs et des savants, comme contraire à des normes implicites de la culture écrite, l'objet numérique oblige les chercheurs en SIC à une opération de dévoilement de la notion de document.

Repartons du point de départ, de cette équation document = support + information et des fonctions sociales habituellement prêtées au document : fonction de preuve et fonction d'enseignement ou de renseignement, fonction de découverte. Ces différentes fonctions sont d'ailleurs affadies et gauchies, dans la même séance de CDI, par le fait d'ériger là-aussi en évidence la différence entre fiction associée à l'imaginaire, même si parfois « ça » parle du réel (ce qui est bien embêtant), et documentaire (confondu, non sans raison, par les élèves avec « document ») associée à la recherche d'information, au discours sur le « vrai », sur le « réel ». Que se cache-t-il derrière ces désignations ?

Comme Viviane Couzinet, il est possible d'explorer la théorie du document avec les apports « anciens » de Paul Otlet, Suzanne Briet, Roger Escarpit ou encore Jean Meyriat¹⁰⁸. Premier point fondamental, déjà évoqué plus haut, c'est que le document, ce n'est pas le livre, mais que le document est malgré tout pensé comme une unité de sens dans un lien indissoluble et signifiant entre l'unité matérielle et l'unité sémiotique. Et si Paul Otlet pense le document isolé, le document délié, la page par exemple, et sur des supports autres que le papier, il le pense comme une unité et non comme un fragment¹⁰⁹. Cette unité techno-

¹⁰⁸ Couzinet Viviane. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication & langages*, n° 140, 2004. p. 19-29

¹⁰⁹ La distinction unité/fragment n'est pas une distinction évidente. Entre autres parce que le fragment peut à la fois être considéré comme le résultat de la fragmentation d'une unité mais aussi comme une nouvelle unité, voire comme une forme/un genre textuel à part entière. La difficulté de cette distinction

sémiotique du document est également au cœur de l'approche de Suzanne Briet, avec comme fonction principale du document, celle d'informer le réel, de le « documenter ». Il y a dans la théorie de Suzanne Briet, comme dans celle de l'inscription chez Otlet, l'énonciation d'une coexistence, d'une conjonction entre les actes de « documenter » et ceux d'« informer », entre « l'inscription » et « le véhicule » pour reprendre le vocabulaire de Bruno Latour. Mettons en parallèle deux citations de Suzanne Briet et de Bruno Latour :

Est document : « tout indice concret ou symbolique, conservé est enregistré, aux fins de représenter, de reconstituer ou de prouver un phénomène physique ou intellectuel.

Une étoile est-elle un document ? Un goulet roulé par un torrent est-il un document ? Un animal vivant est-il un document ? Non. Mais sont des documents les photographies et les catalogues d'étoile, les pierres d'un musée de minéralogie, les animaux catalogués et exposés dans un zoo. »¹¹⁰

Et

« Commençons par remonter et nous demander comment définir l'information. L'information n'est pas un signe, mais un rapport établi entre deux lieux, le premier qui devient une périphérie et le deuxième qui devient un centre, à condition qu'entre les deux circule un véhicule que l'on appelle souvent une forme, mais que pour insister sur son aspect matériel j'appelle une inscription. [...] Qu'est-ce donc que l'information ? Ce que les membres d'une expédition doivent rapporter afin qu'un centre puisse se représenter un autre lieu. Pourquoi passer par le truchement d'un dessinateur, pourquoi réduire à l'écrit, pour simplifier au point de ne prélever que quelques bords ? [...] L'information n'est pas d'abord un signe mais le chargement dans des inscriptions de plus en plus mobiles, et de plus en plus fidèles, d'un plus grand nombre de matières. »¹¹¹

m'amènera par la suite à penser les relations fragments/unités (plus que la distinction fragments/unités) comme un des cœurs de la pratique documentaire.

¹¹⁰ Briet Suzanne. *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : Éditions Documentaires Industrielles et Techniques, 1951. p. 7.

¹¹¹ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin, Michel, 1996.

Ces deux citations apportent une idée commune du document comme moyen d'enregistrement et de transport de l'information, en étant toutes les deux sujettes aux mêmes critiques, pour ce qui est de sous-estimer les spécificités sémiotiques de l'inscription documentaire. Ce qui, chez Latour peut être logique puisque son objet, ce n'est pas le document, mais l'information. Mais c'est peut-être justement là le problème. Suzanne Briet et Bruno Latour ont tous deux l'immense mérite d'énoncer clairement que l'information est un rapport entre une représentation et l'objet qu'elle représente et d'affirmer ou d'expliquer que ce rapport n'est possible que par l'inscription de cette représentation dans un objet matériel (même si cette matière est notre propre corps).

Mais c'est sur le régime sémiotique de cette inscription que tous les deux ne sont guère décisifs même si chez Suzanne Briet il y a clairement l'amorce d'une prise de conscience de la composante sémiotique du document. L'animal est document parce qu'il appartient à une collection et que comme tel il a été documenté. Chaque objet peut devenir document, acquérir le statut de document s'il est sémiotisé. Et inversement, chaque objet sémiotique, chaque objet qui inscrit des signes, n'est pas forcément document.

D'où le fait que chez Suzanne Briet, un être vivant ou un objet n'est document que s'il est pris dans un contexte de production ou d'exposition des savoirs (ou de ce que Jeanneret désigne comme la denrée « information-connaissance-savoir »¹¹²). Ce qui ferait fondamentalement le document, c'est le fait d'inscrire (ou d'enregistrer ?) matériellement l'« information » à l'aide de signes et en même temps, dans le mouvement même de l'acte d'inscrire, de prêter à cet objet le rôle de document.

« L'analyse littéraire, la sémiologie et les sciences de l'information et de la documentation sont trois disciplines qui ont en commun une interrogation récurrente sur leur objet : « Qu'est-ce qu'un texte ? », « Qu'est-ce qu'un signe ? », « Qu'est-ce qu'un document ? », « Qu'est-ce que l'information ? ». Toutes les trois ont souvent tendance à élargir considérablement le champ d'application de leur concept de base, au point de susciter une nouvelle interrogation ; si tout est texte, si tout est signe, si tout est document, si tout est information, alors plus rien n'est texte, signe, document ou information. Ces réflexions souffrent d'un vice

¹¹² Jeanneret Yves ; *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du septentrion, 2011.

méthodologique fondamentale : elles considèrent toutes leur objet comme un donné, au lieu de le voir comme le produit d'une construction. Le signe, le document, l'information n'existent pas à l'état naturel, mais dans certaines circonstances, selon une certaine volonté, et au moyen d'outils, un certain nombre d'objets ou d'éléments peuvent être fabriqué en tant que signes, informations, documents. »¹¹³

Ce à côté de quoi, et là-encore sans doute est-ce normal vu son objet, Latour est passé. Latour ne nie pas les signes, mais se situe en amont d'eux et met dans sa catégorie qu'il nomme « véhicule » aussi bien des dessins, des cartes, des écrits que des spécimens vivants ou transformés par la conservation. Somme toute, du moment que l'objet entre dans la trivialité, participe de la fabrication et du partage du symbolique, alors ce serait un document. Le problème c'est qu'alors tout est susceptible d'être document, avec ou sans sémiotique, et l'information pourrait exister sans sa lecture, en dehors de la réception ?

Latour ne va pas jusqu'à franchir ce pas : mais sa notion de « véhicule » contient ce risque. Oui la denrée « information-connaissance-savoir » est toujours construite socialement. Oui il est au cœur du rapport de pouvoir et de l'héritage, de la transformation et de la création de nos représentations du monde. Mais dans cette fabrication de l'« information-connaissance-savoir », la spécificité du document, c'est de ne pas réduire l'inscription au prélèvement, à la « réduction » : c'est d'assurer, dans le processus de fabrication des représentations, le passage de la trace à son enregistrement/sa conservation, puis de l'enregistrement à l'inscription sémiotique, sans que pour autant il faille considérer ces passages comme des étapes ordonnées. Nous pouvons poser ainsi la différence entre le spécimen et le document de la même façon qu'entre le témoignage et le document. Le spécimen, prélevé par le scientifique, le témoignage enregistré par le chercheur ou le journaliste sont des traces, des indices¹¹⁴ d'une portion du monde qui a existé « ailleurs » ou dans un « autre temps »¹¹⁵ : ils deviennent document dans un « cadre » social qui font

¹¹³ Cotte Dominique. Le concept de « document numérique ». *Communication & langages*, n° 140, 2004. p. 31.

¹¹⁴ Au sens piercéen.

¹¹⁵ Nous retrouvons ici le rapport entre le centre et la périphérie si bien explicité par Latour dans la fabrique de l'information.

d'eux des objets uniques (séparés) et documentés¹¹⁶, au sens de désignés comme « document ».

Jean Meyriat, comme le souligne, Viviane Couzinet¹¹⁷, avait déjà bien compris qu'un document n'existait comme telle que parce que c'est un objet matériel auquel « on » prête des fonctions sociales essentielles d'inscription, de mémorisation et de circulation des messages, et ceci selon deux régimes principaux. Le premier est le document par intention, qui, dès le début de sa production, est conçu et produit comme tel : c'est, entre autres, le document éditorialisé si fortement mis en valeur dans les bibliothèques, ou dans notre cas, dans le CDI. Le deuxième est le document par attribution, qui, au cours de sa réception, va finir par acquérir le statut de document. Cette différence est essentielle pour à la fois comprendre :

- ce qui a déjà été désigné par l'expression de « continuum de l'écrit »,
- qu'au sein de ce continuum, au milieu des différentes pratiques d'inscription et de réception, parfois certains « fragments » vont acquérir le statut de document alors que d'autres non, et ceci de manière changeante selon le temps et les espaces sociaux.
- pourquoi, dans le travail d'usage des documents, il peut y avoir un émiettement de l'unité documentaire et une reconfiguration des fragments, en une autre forme documentaire.

Par exemple, comme Susan Kovacs l'a constaté en école primaire¹¹⁸, il y a dans les processus d'enseignement un travail régulier de décomposition et de recomposition des fragments documentaires au service des modes de transmission de l'école. Et c'est d'ailleurs un des processus auquel j'ai prêté le plus d'attention au sein des classes : la

¹¹⁶ Je fais ici allusion au débat qu'il y a notamment, autour de la shoah, entre le geste testimonial et le geste historien. Walter Jacques. Cadres du témoignage historique et médiatique : frontières disciplinaires. *Questions de communication*, n° 3 - Frontières disciplinaires, 2003, p. 11-30. Disponible sur : <<http://questionsdecommunication.revues.org/7437>>

¹¹⁷ Couzinet Viviane. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS, 2001.

¹¹⁸ Kovacs Susan. Transformation des documents : pratiques pédagogiques, savoir social. In Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès, Lavoisier, p. 95-112.

manière dont les enseignants, selon leur discipline, mettent en scène le document au cours de la « leçon » soit en le donnant à lire « en l'état » ou bien intriqué dans les formes d'énonciation du manuel ou encore reconfiguré dans les photocopiés. C'est donc, dans leurs contextes sociaux de production, de circulation et d'usage que les inscriptions deviennent documents, avec au cours de ce processus, sémiotisation et stabilisation des « informations ». Dans ce passage d'Yves Jeanneret sur les liens entre objets techniques, médias et « informations », apparaît clairement que l'information « pure » n'existe pas : seuls existent des dispositifs matériels permettant la réalisation des messages :

« Ce que traitent et transmettent les médias ne consiste donc pas en « informations », si l'on entend ce dernier au sens humain et social. Ce qui se transmet, ce sont des objets matériels, dont la matérialité permet la manifestation de certains types de signes, inscrits dans une longue histoire (par exemple celle des formes écrites dans leur diversité). L'évolution des objets matériels du transport introduit des modifications dans cette économie générale des signes : parfois les dispositifs changent la nature même des signes (parce qu'ils permettent la création de signes nouveaux ou redonnent une présence à des signes abandonnés) ; ils modifient toujours les conditions de rencontre et de complémentarité entre divers signes. »¹¹⁹

Si le document est un objet matériel qui crée de « l'information-connaissance-savoir » en l'inscrivant selon certaines formes, selon différents dispositifs d'agencement des signes, alors le document, au-delà de ses fonctions reconnues de preuve, d'enseignement et de renseignement, peut être avant tout considéré comme un moyen de communication qui a pour spécificité de stabiliser les messages dans le temps et dans l'espace. C'est d'ailleurs ainsi que Robert Escarpit définit les caractéristiques essentielles du document : la stabilité et la synchronie. Le document est :

« Un objet visible ou touchable et doué d'une double indépendance par rapport au temps :

¹¹⁹ Jeanneret, Yves. *Y a-t-il (vraiment) des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2011.

-
- *synchronie : indépendance interne du message qui n'est plus une séquence linéaire d'événements mais une juxtaposition multidimensionnelle des traces ;*
 - *stabilité : indépendance globale de l'objet informationnel qui n'est plus un événement inscrit dans l'écoulement du temps, mais un support matériel de la trace qui peut être conservé, transporté, reproduit. »*¹²⁰
-

Ces deux qualités du document, qui, dans l'inscription et l'agencement des traces, en font un objet qui, par excellence, sert la mémorisation et la transmission des messages au travers de différents temps et espaces sociaux, montrent fondamentalement le document comme un moyen de communication, mais un moyen de communication qui aurait pour spécificité d'assurer l'existence d'une unité stable et pérenne de significations.

Or ce que justement déstabilise le numérique, ce sont ces alliances en apparence définitive entre le texte et sa forme, entre son mode d'inscription et son mode de circulation. En passant du texte relié au fichier, en séparant (presque) le texte de sa forme, le « document » numérique ne se donne plus à lire systématiquement dans son unité. En passant du texte manuel au texte codé, il donne la possibilité de démultiplier les formes du texte. Enfin en passant du « papier » à la « machine », il fait du texte un texte infiniment transformable, commentable, annotable etc., laissant à la charge des scripteurs et des lecteurs le soin de gérer les versions du texte. Ainsi en est-il du texte de cette thèse, plusieurs fois remanié sans que, soit toujours conservée la version précédente. Comme le document manuscrit d'annotation, comme le brouillon, le fichier numérique est une forme dynamique du texte. Sauf qu'à la différence du brouillon, il peut être dynamique tout en ayant déjà acquis le statut de document, et notamment du document par intention. Là où la littérature grise « papier » ne deviendra document que par attribution, que, parce qu'a posteriori, un groupe social ou un individu lui attribueront une place à part dans les fragments textuels, une valeur qui va faire de lui un document, le « document numérique »

¹²⁰ Escarpit Robert. *L'information et la communication : théorie générale*. Paris : Hachette Supérieur, 1976. p. 123. Reformulé par Bernard Lamizet et Ahmed Silem dans la définition de « document » (Lamizet, Bernard et Silem, Ahmed. *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Eliipses, 1997) et cité par Viviane Couzinet dans : *Leçon d'histoire et leçon de méthode. Communication & langages*, n° 140, 2004. p 20.

peut lui être tantôt, voire en même temps, fragment intermédiaire, texte dynamique et unité documentaire.

Face à ces déstabilisations, qui les ont amenés à qualifier parfois le document numérique de « proto-document », les chercheurs du groupe RTP-doc ont surtout cherché à définir les différentes dimensions du document en se dégageant de la norme de l'Imprimé et/ou de l'enregistrement analogique pour définir des dimensions sociales du document qui seraient encore pertinentes avec le « numérique ». Ces trois dimensions synthétisent un ensemble d'éléments convoqués depuis le début de ce premier chapitre, tout en s'affranchissant du modèle du codex :

Le document comme forme : sous cette rubrique, nous rangerons les approches qui analysent le document comme un objet, matériel ou immatériel, et qui en étudient la structure pour mieux l'analyser, l'utiliser ou le manipuler.

Le document comme signe : pour ces chercheurs le document est perçu avant tout comme porteur de sens et doté d'une intentionnalité ; ainsi le document est indissociable du sujet en contexte qui le construit et le reconstruit et lui donne du sens ; en même temps il est pris dans un système documentaire ou un système de connaissances.

Le document comme médium : cette dimension enfin pose la question du statut du document dans les relations sociales : le document est un trace, construite ou retrouvée, d'une communication qui s'est affranchie de l'espace et du temps ; il est un élément de systèmes identitaires et vecteur de pouvoir. »¹²¹

Ces trois dimensions du document, qui correspondant à trois approches de leur forme et de leur fonction, doivent être articulées lorsqu'il s'agit de comprendre comment se construit concrètement une valeur info-documentaire. Si la valeur info-documentaire s'établit dans la production, l'échange et l'usage des documents, il est impossible de ne pas essayer de comprendre le document dans sa complexité, dans cette dynamique intime entre la forme, les signes et leur sens. Et si, en plus, il faut comprendre les liens entre cette

¹²¹ Pédaque Roger T. *Document : forme, signe, médium, les re-formulations du numérique*. 2003. <sic_00000511>.

valeur info-documentaire, ou cette échelle de valeur, et les effets de légitimation et délégitimation des pratiques info-documentaires, impossible également de faire l'économie des liens entre épaisseur communicationnelle de l'objet documentaire et effets de pouvoir dans les régimes de production, de circulation et de réception des textes et de leur inscription.

Le document est donc un moyen de communication, qui permet d'inscrire les énoncés dans des formes stabilisées qui seraient l'incarnation matérielle et sémiotique de la place de ces énoncés dans les relations sociales. L'objet textuel n'est pas obligatoirement document : il devient document parce qu'il est conçu ou reçu comme tel, dans des contextes, des lieux et des temporalités socio-historiquement définis.

« Il nous semble que cette notion d'élaboration est fondamentale et que c'est une erreur de considérer les objets de communication comme des donnés et non comme des cristallisations de processus, des produits de métamorphoses successives qui sont toujours susceptibles d'évoluer vers un avatar nouveau. Dans ce mouvement, la notion de destinataire est essentielle car le document doit être construit pour un public et un usage donnés. »¹²²

Avec Dominique Cotte, considérons ainsi qu'il n'est pas vraiment question de « semi-document » comme pouvait le désigner Escarpit ni même tout à fait de « proto-document » mais plutôt d'objets matériels et sémiotiques, qui, pris dans des processus de communication, vont acquérir ou non le statut de document. Ce qui fait que finalement, le document est bien à la fois moyen et objet de la communication. Et c'est parce qu'il est les deux à la fois, que, circulant entre différents temps et contextes sociaux, composés et recomposés, il va se charger de sens, de valeurs, qui ne sont pas obligatoirement ceux ou celles de l'intention « première » lui ayant donné naissance. Si je veux analyser pourquoi certains fragments textuels s'agrègent en document et d'autres non, pourquoi certaines formes et pratiques de l'écrit sont reconnues comme légitimes ou non pour « faire document », si je veux donc débusquer les liens entre des ordres du savoir et des ordres

¹²² Cotte Dominique. Le concept de « document numérique ». *Communications & langages*, n° 140, 2004. p. 36

documentaires (dans mon cas au sein de l'école), je dois donc, comme Marie Després-Lonnet nous l'explique clairement dans son HDR, renverser la perspective. Il ne s'agit plus de comparer les objets concrets à la définition du document, pour décider a posteriori de ce qui est ou n'est pas document, mais de comprendre, dans tel ou tel contexte de production et de transmission de la denrée « information-connaissance-savoir », ce qui est admis ou non comme document.

En partant de ces définitions qui fixent ce que serait un document, je me suis proposée d'inverser la perspective et de m'intéresser aux conditions de recevabilité de la photographie en tant que document. J'ai donc posé l'hypothèse que les photographies dites documentaires ne deviennent totalement des documents que lorsqu'elles sont mises au service d'un projet au sein duquel elles jouent ce rôle. En effet, si la prise de vue détermine quelle part du réel sera représentée, c'est la manière dont cette photographie entrera dans un certain ordre documentaire qui va déterminer son sens en lien avec sa capacité à devenir document »¹²³

Cela ne veut pas dire que les définitions normalisées du document doivent être oubliées, qu'elles ne sont pas une manière de désigner de potentielles spécificités universelles. Mais cela veut dire que si je veux comprendre ce qui se joue précisément dans la dynamique entre ordres des savoirs et ordres documentaires, je me dois de traquer les processus communicationnels de génération des documents dans un contexte socio-historique donné.

De multiples questions en découlent :

- Qu'est-ce qui dans l'école fait document ?
- Selon les différentes temporalités et lieux de l'école, a-t-on les mêmes documents ?

¹²³ Després-Lonnet Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'Internet*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université Lille Nord de France, 2014.

- Quelles sont les pratiques écrites reconnues comme des pratiques info-documentaires, c'est-à-dire reconnues comme fabriquant, échangeant ou utilisant du document ?
- Qui, dans l'école, a le plus de pouvoir pour décréter ce qui fait ou ne fait pas document ?
- Quelles communications servent les documents ?
- Quelles sont les communications sur les documents ?

Comme le montre bien Marie Després-Lonnet pour la photographie archéologique, toutes ces questions peuvent s'agréger autour de l'idée que "fait document" l'objet qui prend place dans un certain ordre documentaire, cet ordre étant en congruence avec ce que sont, ici dans l'institution scolaire, les régimes légitimes de production, de circulation et de réception des textes. Quelles sont les inscriptions documentaires, et les pratiques de ces inscriptions, qui ont le droit d'exister, qui sont reconnues comme légitimes car ayant du sens, ou plus précisément comme participant à un régime de vérité au sein de l'école ? Ce qui nous permet de retrouver un chemin vers la question originelle de cette thèse, explicitée en introduction : pourquoi le « document numérique » et ses pratiques de recherche, de sélection et de lecture sur le Web, sont si régulièrement exclus, ignorés ou dénigrés dans l'espace scolaire ?

Finalement est document l'objet matériel et sémiotique stable qui entre dans des modes de communication qui ont pour objectif d'assurer une circulation pérenne des messages nécessaires à la production et au partage du symbolique. Avec le paradoxe que cet objet deviendra document dans un temps et un lieu donné pour assurer la continuité des communications hors de ce temps et de cet espace. La manière dont une communauté aux prises avec la communication écrite/inscrite fait document est une manière, pour cette communauté, de fixer, de normaliser des modes de production, de circulation et de réception de ses énoncés, et ceci afin d'établir des régimes de fabrication et de partage des savoirs. Ainsi Manuel Zacklad définit le document comme :

«Une production sémiotique transcrite ou enregistrée sur un support pérenne qui est équipée d'attributs spécifiques visant à faciliter les

pratiques liées à son exploitation ultérieure dans le cadre de la préservation de transactions communicationnelles distribuées. Ces attributs doivent permettre au document de circuler à travers l'espace, le temps, les communautés d'interprétation, pour tenter de prolonger les transactions communicationnelles initiées par ses réalisateurs »¹²⁴

Différents extraits de la séance de liaison CM2-6° sont déjà venus en illustration de l'hypothèse confirmée d'un canon de l'Imprimé comme forme documentaire privilégiée de l'école et du CDI dans l'école. Cette prédilection pour l'Imprimé dans le CDI et la classe est d'ailleurs la manifestation concrète d'un implicite que je pourrais qualifier d'évidence documentaire : on sait tous ce qu'est un document, du texte imprimé, alors pourquoi le définir ou l'expliciter ? C'est cette évidence que le numérique, et la photographie chez Marie Després-Lonnet, ont déstabilisée et dévoilée comme étant la naturalisation et la généralisation abusive d'une manière de faire document. L'Imprimé, et le codex imprimé en particulier, reste la norme plus ou moins explicite de ce qui permet de qualifier un objet textuel de document. Mais nombre des cadres sociaux de la production de l'écrit sont sans cesse à l'écart de cette norme, et ceci, même avant la (r)évolution du numérique. Si au lieu de partir de cette norme implicite, je pars, comme Manuel Zacklad, de l'idée que le document est avant tout une manière de réifier les situations de communication, alors il est possible de poser le document comme un objet qui pérennise les énoncés mais aussi les cadres communicationnels de ces énoncés.

Ainsi, à partir de la notion d'information mise en œuvre par Bruno Latour¹²⁵, il est pertinent de considérer le document comme l'un des véhicules privilégiés de l'information, mais aussi au regard et en complément critique de ce texte, comme un véhicule profondément original dans ses fonctions sociales de conservation et de circulation des savoirs. Rapport au monde, réduction et transformation de la matière du monde sous formes de signes (organisant la représentation de cette portion de monde connaissable) inscrits matériellement sur un véhicule, l'information est le résultat d'une série de processus

¹²⁴ Zacklad Manuel. Annotation : attention, association, contribution. In Pascal Salembier et Manuel Zacklad (dir.). *Annotations dans les Documents pour l'Action*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2007. p. 31.

¹²⁵ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore : laboratoire, bibliothèques. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le Pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996.

sociotechniques et cognitifs. Elle n'est transportable, conservable, mesurable, comparable etc. que grâce à son inscription matérielle. Le document peut alors être considéré comme un de ces véhicules au sens de Latour. Mais il est aussi, par l'enregistrement matériel et l'inscription formelle du texte, une cristallisation de ce dernier, sa mise en scène, sa mise en lire. Mais cela ne suffit pas à en comprendre sa portée sociale, sa valeur. Inscription des signes mais aussi espace de déploiement de ces signes, moyen de conservation, d'échange et de circulation des textes, il peut aussi être considéré comme un objet social, un acte de communication différé, qui permet donc à la fois :

- d'inscrire et de conserver l'information,
- mais aussi de signaler, organiser les éléments de connaissance ou de reconnaissance des textes qui vont permettre au chercheur-lecteur de potentiellement reconstruire des situations communicationnelles, les manières de produire et de partager ces textes, le sens que socialement leurs communautés d'origine, leurs auteurs ont pu leur prêter.

Et donc, organisé pour produire du sens, l'espace du document vise à disposer l'information et à organiser sa réception en fonction des techniques disponibles mais aussi en fonction des modes culturels d'appréhension des contenus d'une époque donnée. Le document n'est jamais que l'inscription du texte : il est, par son inscription matérielle dans une forme d'agencement et de signalement des différentes composantes du texte, une manière d'enregistrer matériellement ses modes de communication.

Je vais donc, toujours pour mieux comprendre comment se construit la valeur info-documentaire, et comment à partir de ces valeurs, se naturalise, au sein de l'école, une échelle de valeurs des formes et pratiques info-documentaires, explorer deux questions :

- comment, dans les sociétés de culture écrite, le document participe aux processus de travail, et par là-même est totalement partie prenante de la production des savoirs, quels que soit les types de savoirs : savoirs savants, savoirs professionnels, savoirs ordinaires etc.
- comment, dans et autour du document, se mettent en place des modes de désignation de sa valeur

1.1.4 Le document : support de l'action dans les cultures écrites

Donc, qu'est-ce qui fait document dans l'école ? Quels y sont les ordres documentaires et comment résonnent-ils avec un ou des ordres du savoir ?

1.1.4.1 Document, travail et travail scolaire

Annette Béguin-Verbrugge, entre autres au cours de sa thèse de doctorat¹²⁶ et dans son ouvrage « *Images en texte, images du texte* »¹²⁷, a bien montré, suite à de nombreuses et régulières études des objets documentaires et de leur circulation dans les espaces sociaux de l'école, maternelle primaire et/ou secondaire, que deux types de document semblent prioritaires (au sens plein de ce qui passe devant) dans les pratiques communes des élèves et des enseignants :

- d'un côté le manuel scolaire, incarnation d'une autorité toute puissante et transparente du savoir scolaire,
- de l'autre le cahier de l'élève, cristallisation matérielle complexe de la leçon du professeur.

Le manuel et le cahier (ou le classeur) de l'élève, a priori chacun d'un côté de l'échange puisque l'un écrit par des maîtres et l'autre par l'élève, sont tous deux des documents formalisés, voire canoniques, des modes de transmission des connaissances dans l'école française. Ce sont également deux documents complexes composés de différents fragments documentaires qui, dans la production éditoriale du manuel et dans l'inscription de la leçon découpent, collent, assemblent pour finalement produire un nouveau document qui est là avant tout pour incarner concrètement, par le document, dans et hors la classe, la parole du maître : soit le maître collectif et abstrait du « programme », soit le maître individuel et concret qu'est l'enseignant. Et dans le cas du collège, ces deux maîtres

¹²⁶ Béguin-Verbrugge Annette. *Lectures et lisibilité des manuels d'histoire*. Thèse de doctorat. Sciences de l'Information et de la communication. Lille : Université de Lille 3, 1994.

¹²⁷ Béguin-Verbrugge, Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2006. (Information – Communication)

sont pris dans une autorité plus large qui est celle de la [matière], de la discipline, et dans une transmission plus fondamentale qui traverse celle de la discipline, celle de la culture écrite. A l'appui, de cet emboîtement de différentes instances d'autorité, dans les documents qui participent du travail scolaire, voici deux éléments d'ordre distinct dans mon travail de chercheuse, mais qui se répondent : d'un côté deux citations extraites de l'ouvrage d'Annette Béguin-Verbrugge et de l'autre un extrait de cette révélatrice séance de liaison CM2-6° déjà analysée plus haut.

Dans « *Images en texte, images du texte* », Annette Béguin-Verbrugge analyse notamment comment le document construit un discours visuel qui permet aux auteurs de déployer et hiérarchiser le texte, et au lecteur à la fois d'identifier ce texte et d'en organiser sa lecture. Je reviendrai juste après sur les liens intimes entre document, image du texte et interprétation quand j'essaierai d'explicitier la manière dont se construit, dans et par le document, la valeur informationnelle. Plusieurs fois, au cours de ce travail, et parce que ce fut un de ses terrains principaux, elle prend l'exemple des documents scolaires, notamment pour signifier clairement les effets de pouvoir engendrés par la « documentation » : en documentant un texte, en construisant un document par la composition de fragments textuels et/ou documentaires, le travail de fabrication documentaire distribue et classe les textes en les conservant, en les ignorant, en les découpant, en les transformant, en les collant etc. . Et au cours de ce travail, les textes et/ou fragments documentaires que les maîtres créent ou utilisent, pour faire cours ou éditer le manuel, deviennent à la fois la cristallisation du discours du maître et un moyen d'apprentissage de la culture écrite.

«une étude des cahiers scolaires conservés au Musée national de l'Éducation permet de mettre en évidence comment ce support fournit aux instituteurs un espace graphique complexe qu'ils utilisent avec dextérité pour faire entrer les enfants non seulement dans la calligraphie et l'orthographe, mais aussi dans une logique spécifique (celles des listes, des tableaux, de la cartographie, de la relation entre illustration et texte, de la mise en page hiérarchisée) qui n'appartient qu'à la culture écrite.»¹²⁸ [...]

¹²⁸ Hébrard Jean. L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France. In Privat, Jean-Marie et Reuter, Yves. Lectures et médiations culturelles : Actes du colloque de Villeurbanne, mars 1990.

Souvent l'unité matérielle conditionne la matière verbale : l'organisation par double page de nombreux manuels scolaires et de divers périodiques provoque une séquentialisation correspondante des textes. »¹²⁹

Comme d'autres avant moi, j'utilise ici la différence posée par Jean-Michel Salaün¹³⁰ entre documenter et documentariser où documentariser c'est « traiter le document » et où « documenter » renvoie à la « création d'un ou plusieurs documents ». Documenter c'est ce que, plus haut, j'ai appelé, avec Marie Després-Lonnet « faire document » soit en créant le document, soit en donnant, a posteriori, à des objets sémiotiques le rôle de document.

Le cahier de l'élève, comme le manuel scolaire, sont des méta-textes qui prennent le pouvoir sur des documents déjà existants pour les décomposer et les recomposer au service du mode/du monde très magistral de l'enseignement scolaire en France et du patrimoine que la Nation veut transmettre au travers de cet enseignement. Ce travail de « documentation » n'est pas pour autant caricatural : au contraire il s'agit d'assurer une circulation complexe entre différentes entités textuelles et visuelles. Dans le cahier de l'élève il s'agit d'assurer la conservation et la répétition de la situation d'enseignement tout en servant l'apprentissage de la culture écrite. Dans le manuel, ici le manuel d'histoire, il est question à la fois d'incarner textuellement les enseignements du programme, d'ériger en documents « essentiels » des images et des textes, et de pouvoir faire mimer à l'élève le travail de l'historien.

« Le nombre de documents à faire figurer pour chaque leçon entraîne une forte réduction du format des images et, bien souvent, une perte d'échelle des objets reproduits. De plus, chaque document doit correspondre à un temps d'observation minuté dans la leçon, ou, pour les textes, à une unité de lecture assimilable par de jeunes enfants. La conséquence en est que les textes sont toujours ramenés à peu près à la même longueur et donc à la

Villeurbanne : Maison du livre, de l'image et du son, 1991. p. 21. Cité par Annette Béguin-Verbrugge dans « Images du texte, Images en texte : dispositifs graphiques et communication écrite » p. 24.

¹²⁹ Béguin-Verbrugge, Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2006. (Information-Communication) p. 24

¹³⁰ Salaün Jean-Michel. La redocumentarisation : un défi pour les sciences de l'information. *Études de communication*, n° 30, 2007. Disponible sur : <<http://edc.revues.org/428>> paragraphe 8

*même surface. De plus, les passages trop difficiles à comprendre sont éliminés. [...] Les citations, qu'elles soient textuelles ou iconiques sont formatées selon l'unité la plus facile à gérer en situation scolaire collective, en vue de l'observation et du commentaire dialogué sous la direction du professeur. »*¹³¹

Le cahier de l'élève serait donc la trace de la situation d'enseignement pour réviser les connaissances à la maison et apprendre le tracé des différentes formes d'énoncés des savoirs scolaires, préfigurations parfois des formes d'énoncés des savoirs savants ou des savoirs professionnels. Et le manuel est la préfiguration de la leçon, une formalisation préalable au concret de la leçon qui conditionne les objets documentaires extérieurs aux savoirs scolaires pour en faire des objets de cours. Plus qu'un contrat de lecture au sens strict, le manuel est dans son dispositif info-communicationnel une contractualisation et une contraction formelle du cours. Il anticipe et donc dirige la situation collective d'enseignement. Et c'est sans doute pour échapper à cette autorité méta-textuelle que l'enseignant va souvent, en préparant ses cours, procéder aux mêmes opérations documentaires que les auteurs et éditeurs de manuel, mais à une échelle plus succincte, en fabriquant (notamment) des photocopies de cours qui, eux-aussi, vont diluer et transformer les documents d'origine dans un assemblage au service de « leur » leçon et non de « la » leçon, et au plus près de ce qu'ils veulent construire comme situation pédagogique et de ce qu'ils perçoivent de leurs élèves. C'est entre autres ce qu'a analysé Susan Kovacs dans un des chapitres du livre « Le cahier et l'écran » :

« Tout au long du cursus scolaire, de la maternelle à l'université, les enseignants sont amenés à créer des supports pédagogiques (polys, montages, affiches, tableaux etc.) à partir de documents divers. Cette activité correspond à un travail de reconfiguration transformatrice : sélectionner et extraire des textes ou des images, les copier, photocopier, réécrire ou retaper à l'ordinateur, les modifier, les transposer, sont autant d'exemples de pratiques de réemploi des documents, qui entraîne une modification du contexte communicationnel des éléments prélevés. [...] »

¹³¹ Ibid. p. 273-274.

Cette pratique courante chez l'enseignant soucieux de constituer un corpus de supports pédagogiques accessibles à des élèves est loin d'être limitée au milieu éducatif : généralisée à tous les contextes de la vie quotidienne, elle participe à la circulation de l'information dans la société »¹³²

Le photocopie, comme le manuel est le résultat de réécritures : c'est une « *reconfiguration transformatrice* » de documents qui viennent soit du même « univers » documentaire, des manuels par exemple, soit de documents produits ou circulant dans d'autres cadres sociaux. Avec Susan Kovacs et Annette Béguin, constatons deux conséquences fondamentales à ce travail d'assemblage/transformation que ce sont les manuels et les photocopies :

- Tout d'abord, en plus d'être l'incarnation de la parole du maître, ces documents appartiennent, au départ, à un contexte interprétatif, la classe, et permettent de le retrouver en dehors de la classe, notamment en les croisant avec la prise de notes du cahier.
- Ensuite, malgré leur originalité scolaire, ils appartiennent pleinement au mode de circulation de l'information dans la société, circulation qui passe, comme nous l'avons vu plus haut, par des processus incessants de réécriture.

Ces trois types de documents (le manuel, le cahier d'élève, le photocopie de l'enseignant), chacun dans leurs spécificités, sont avant tout des documents de la situation pédagogique, produits pour la communication de la leçon, pour son inscription et pour sa révision/répétition en dehors de la classe.

Ce lien intime entre documents dans l'école et communication pédagogique, se retrouve aussi dans le lien avec la discipline, la « matière » enseignée. Je reviendrai plus loin sur le type de documents, et la manière de les travailler, dans les deux enseignements disciplinaires que j'ai choisis d'observer : l'Histoire-Géographie et les Sciences de la Vie et de la Terre. Ce que je tiens à souligner ici, c'est que, quel que soit la discipline, les élèves

¹³² Kovacs Susan. Transformation des documents : pratique pédagogique, savoir social. In Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès Lavoisier, 2011. p. 95.

ont pleinement conscience du rattachement, dans le cadre du collège, du travail documentaire au travail de classe, et que ce rattachement est avant tout un rattachement disciplinaire, et ceci même si le CDI leur offre d'autres documents que les documents scolaires, et d'autres possibilités de pratiques info-documentaires que celles routinières de la classe. Cette acculturation à la logique du « travail documentaire = travail de classe = travail dans une « matière » s'est sans doute faite tout au long de l'école primaire, comme le montre l'ouvrage « *Le cahier et l'écran* » et comme le confirment mes observations ethnographiques. Finalement, je peux ici faire l'hypothèse que le régime de véracité, le cadre de production et d'interprétation des documents, reste dans l'école, avant tout ceux de la leçon, de la classe et de la discipline, et ceci malgré ou avec les CDI.

Voici donc à nouveau un extrait de la séance de liaison CM2-6°. A ce moment-là, la professeure documentaliste essaie de leur faire comprendre la différence entre fiction et documentaire, comme étant la séparation fondamentale des espaces du CDI, et les modes de classement qui ont cours dans ces deux espaces.

Prof doc : Est-ce que ces livres sont tous rangés au même endroit ?

Elève 1 : Non

Elève 2 : Non

Prof doc : NON. Alors qui peut faire une différence, expliquer pourquoi certains sont d'un côté et les autres de l'autre côté ?

Elève 2 : Ben, euh, ceux qui sont là-bas, peut-être que c'est ceux qui serviraient à l'école ?

Prof doc : A l'école, donc à quoi ? Pour faire quoi ?

Elève 2 : Ben quand on doit faire quelque chose, quand on doit trouver...

Prof doc : On l'a dit tout à l'heure, qu'est-ce qu'on peut bien faire ici ?

Elève 2 : Faire des recherches

Prof doc : Des recherches. Donc les livres qui servent à faire des recherches se trouvent ? Là-bas, se trouvent là-bas...

Elève 3 : (En parallèle chuchotis) c'est des documentaires.

Prof doc : Comment s'appelle ces livres qui servent à faire des recherches ? Toi, tu sais peut-être ? Pas sûr... Les livres que l'on utilise pour faire des recherches, pour trouver des informations, pour trouver des informations, des livres sur...

Elève 2 : Des documents

Elève 3 : ... taires

Prof doc : Des documentaires. . Des livres documentaires. Les livres documentaires sont rangés de l'autre côté. Vous avez levé les yeux : ce qui se trouve en haut des étagères s'appelle la signalétique ? Vous avez regardé un peu cette signalétique ?

Tous : Oui, oui, oui

Pro doc : Est-ce que quelqu'un a compris un peu comment étaient rangés ces livres documentaires là-bas ?

Silence

Prof doc : On a choisi, on a regardé les tailles et pi on a mis les gros livres ensemble, les petits livres ensemble (ironie) ?

Tous : Non non

Elève 2 : Disons y a des matières scolaires d'un côté, mais de l'autre côté y a de matières qui...

Pro doc : Moui. Le mot matière n'est pas tout à fait juste, parce qu'effectivement, y a des matières, des sujets qui sont scolaires et d'autres qui le sont moins parce qu'on étudie moins au collège. Mais ça peut toujours être scolaire, parce qu'on peut toujours les étudier un jour. Donc, on ne va pas définir par scolaire et pas scolaire.

On voit bien comment la professeure documentaliste peine à situer le Cdi et ses collections de livres qui ne sont pas des manuels dans l'environnement scolaire. Faire des recherches ? Les élèves le lui accordent mais le doute est là : cela ne semble pas vraiment être une pratique scolaire. Mais ce qui fait sens pour les élèves, c'est bien que ça « serve à l'école » et que ce soit en rapport avec les « matières ».

Dans leur manière de fonctionner, ces documents scolaires, si présents dans la classe, invisibles au CDI (et pourtant...), ne sont peut-être pas si différents des documents de travail en général, et en particulier de ce que Manuel Zacklad désigne par le terme de « Document pour l'Action » ou « DopA », même si, en milieu scolaire, ne se retrouve pas forcément l'étape de documentarisation propre à la généralisation du numérique et au développement des systèmes d'information en entreprise.

Si dans le cadre du collège, il n'est pas sûr que nous puissions observer des documents collectifs comme Manuel Zacklad en entreprise, il semble pertinent de rapprocher la prise de notes de l'élèves, dans son cahier, son classeur, sur des feuilles volantes, sur les photocopiés de l'enseignant etc. du concept de DopA. Il restera, dans l'observation, à mesurer le degré de contribution de chacun des acteurs dans les situations communicationnelles du travail scolaire. Comme le souligne justement Manuel Zacklad, il peut y avoir plusieurs contributeurs mais malgré tout l'un d'eux pourra peut-être être désigné comme auteur principal. Vu ce qui a été dit sur le cahier d'élève en classe, il est légitime de se demander s'il n'y a pas deux contributeurs, l'enseignant et l'élève, mais l'un qui est dans le rôle du scripteur et de l'annotateur (l'élève) et l'autre (l'enseignant) dans celui de l'auteur.

« La production sémiotique globale d'une transaction communicationnelle globale apparaît donc comme le résultat de micro productions sémiotiques. Corollairement, au niveau le plus fin de décomposition, on considérera que la transaction communicationnelle est composée de micro transactions communicationnelles correspondant à des actes langagiers élémentaires. La décision de clôture de la transaction communicationnelle globale appartient aux participants. C'est essentiellement un acte de l'accord

cognitivo-émotionnel auquel ils sont parvenus (Zacklad 2005¹³³). Cet acte d'officialisation est particulièrement important dans l'institution du passage de la parole au texte (Taylor et alii, 1996¹³⁴) ou plus généralement de la production sémiotique au document. [...] Notons le fait que de parler de coproduction sémiotique ne signifie pas que l'un des participants ne puisse être tenu pour « l'auteur » ou le « responsable » principal de celle-ci. »¹³⁵

Rapprocher de la notion de DopA, ce document résultant des écritures et réécritures participant au processus de travail, des documents produits dans le cadre de l'école ou pour des tâches scolaires, pose bien à plat un certain nombre de questions théoriques :

- en quoi, le document peut être considéré comme une réification des situations communicationnelles
- en quoi « faire document » c'est produire dans une situation communicationnelle des écritures et réécritures, qui, une fois closes et stabilisées dans un texte, vont favoriser les transferts, passages, circulations de la denrée « information-connaissance-savoir » au-delà de la première transaction
- ne jamais oublier qu'apposer une valeur à un document, c'est comprendre d'où vient le texte en se posant à la fois les questions de sa production sociale, de ses usages mais aussi celles de son autorité
- comprendre que la production et le partage des savoirs, dans une société à culture écrite, passe par le transfert du verbal à l'inscrit, et au cours de ce transfert, par le passage de l'enregistrement au document.

¹³³ Zacklad Manuel. Dimension économique des interactions verbales : quand illocutoire et perlocutoire se rejoignent. In *Actes des journées stratégies cognitives et discursives dans les interactions verbales*, 8 et 9 octobre 2004. Paris : 2005. Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1209-processus-de-documentation-dans-les-documents-pour-l-action-dopa.pdf>>

¹³⁴ Taylor J.R. et al. The communicationnal basis of organization: between the conservation and the text. *Communication Theory*, 1996. p. 1-39

¹³⁵ Zacklad Manuel. Ibid.

- ne jamais oublier que dans la décision sociale, collective , de ce qui fait ou ne fait pas document, il y a des enjeux de pouvoir sur ce qui peut être, dans une organisation, une institution, une communauté de pratiques¹³⁶, admis comme énoncé et comme pratiques sur cet énoncé.

1.1.4.2 Des lieux de pratiques : la classe, le CDI et la maison

Et cela permet également de bien poser un certain nombre de manières de faire dans l'observation ethnographique des pratiques info-documentaires des enseignants et des élèves.

- L'école doit être comprise comme une institution mais aussi comme une organisation (si tant est que ce terme soit plus neutre ?) où se réalisent un certain nombre de situations de travail qui ont toujours à voir avec la mise en œuvre de transactions communicationnelles.
- Ces transactions communicationnelles se font toujours dans l'inégalité entre les enseignants et les élèves, et ceci quels que soient les choix pédagogiques des enseignants. Comme il a été vu plus haut avec le manuel et le cahier, il y a un enchâssement des autorités au sein de l'école, celle de la Nation, celle de l'institution scolaire, celle des programmes, celle des maîtres, qui, obligatoirement, fait de l'élève, un individu en position de dominé. Ce qui ne veut pas, dire, et là je suis pleinement en accord avec Michel de Certeau ou Michel Foucault, que le dominé ne peut pas trouver, fabriquer, bricoler les chemins de son autonomie, et retourner ce pouvoir contre ceux qui le détiennent¹³⁷. L'objet principal de cette

¹³⁶ Je ne vais pas spécifiquement utiliser la notion de « communauté de pratiques » comme une notion opératoire dans ma thèse. Mais rappelons-en rapidement l'origine et la définition en lien avec le cadre de mes propos. Dans leur ouvrage de 1991, Jean Lane et Etienne Wenger définissent la communauté de pratique comme une communauté d'apprentissage en milieu de travail, avec au cœur de cette communauté la négociation de la signification. Cette définition est assez proche de celle du DopA ou de la manière dont Jean-Claude Forquin considère les savoirs scolaires comme des savoirs négociés. (Lave Jean et Wenger Étienne. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press, 1991.)

¹³⁷ Je détaillerai dans la deuxième partie les notions de tactiques et de stratégies chez Michel de Certeau, en luttant avec acharnement contre une vision affadée de ses propos chez certains chercheurs qui réduisent

thèse est justement de comprendre comment les élèves jouent, rejouent, déjouent les ordres documentaires, dans, mais aussi et surtout, hors la classe.

«On peut donc déchiffrer en termes de « stratégies » les mécanismes mis en œuvre dans les relations de pouvoir. Mais le point le plus important bien sûr, c'est évidemment le rapport entre stratégies de pouvoir et stratégies d'affrontement. Car il est vrai qu'au cœur des relations de pouvoir et comme condition permanente de leur existence, il y a une « insoumission » et des libertés essentiellement rétives, il n'y a pas de relations de pouvoir sans échappatoire ou fuite, sans retournement éventuel ; toute relation de pouvoir implique donc, au moins de façon virtuelle, une stratégie de lutte sans que, pour autant, elles en viennent à se superposer, à perdre leur spécificité et à finalement se confondre. Elles constituent, l'une pour l'autre, une sorte de limite permanente, de point de renversement possible. »¹³⁸

La valeur des pratiques et formes documentaires, pour ou dans l'école, se construirait dans un échange inégal entre les documents du maître et ceux hors de l'école, entre les micro-productions sémiotiques de l'enseignant et celles de l'élève, entre les différents temps et lieux de vie de l'élève. Mais cet échange inégal ne veut pas dire qu'il n'y a pas, chez l'élève, comme peut-être encore plus masqués chez l'enseignant¹³⁹, des écarts à la norme, des tactiques, des ruses, qui lui permettent malgré tout de répondre à la demande scolaire. De plus, l'élève n'est pas qu'un élève, il circule, comme les documents, entre différents lieux, différentes institutions qui ne lui donnent pas la même marge de manœuvre, le même degré d'« empowerment ». Si avec Manuel Zacklad, j'étudie certains documents pris et fabriqués par l'école comme des DopA, je me dois de poser clairement les limites de l'acte

ses travaux à une étude des pratiques, sans replacer son travail dans sa pensée du légitime et de l'illégitime, du pouvoir et de ses chemins détournés, des rapports complexes entre puissants et faibles dans la Culture

¹³⁸ Foucault Michel. Le sujet et le pouvoir. In Foucault, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris : Gallimard, 2001. p. 1060-1061

¹³⁹ Il est plus que légitime de ne pas voir en l'enseignant seulement le rouage de l'autorité scolaire, et de la manière dont la Nation pense l'école. Certes sa pratique enseignante est plus que fortement cadrée institutionnellement. Mais, comme l'élève, il est aussi un habitant de l'école qui, face à ses violences, peut déployer des résistances.

de contribution quand cet acte est pris dans des relations de pouvoir. Serge Proulx et ses collègues ont, dans des observations ethnographiques de l'ordinaire numérique, éclairci la question de la contribution par le concept d'« *empowerment* » et sa traduction par « *puissance d'agir* »¹⁴⁰. Le geste contributif, pour ce qui est de leur terrain sur le Web 2.0, est un geste d'échange entre l'échange marchand et le don qui nécessite malgré tout d'échapper à des relations sociales totalement verticales, et donc, que les contributeurs soient dotés d'une certaine puissance d'agir :

*« Revenons à une définition de la contribution en tant que forme sociale, avec notamment en arrière-plan la pensée du philosophe Axel Honneth pour nous aider à caractériser la contribution du point de vue de quelques-unes de ses propriétés constitutives. Avec la forme contribution, nous nous situons premièrement dans un univers de relations d'échanges horizontales entre pairs, contrairement à l'admiration qui relève de relations verticales [...]. Deuxièmement, les contributeurs sont engagés dans un univers d'attentes normatives communément partagées. »*¹⁴¹

Quelle puissance d'agir pour l'adolescent, dans son métier d'élève, pour ses pratiques info-documentaires ? A quel moment, dans quels lieux, et à quel point est-il un contributeur, voire un auteur ?

Le concept de « métier d'élève » est un concept désormais bien ancré et toujours opérateur pour comprendre les convergences et les écarts dans une vie d'enfant et d'adolescent entre l'école et le « hors l'école », entre ses activités intellectuelles et son travail scolaire.

¹⁴⁰ Proulx Serge. La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions. In *Culture et barbarie : communication et société contemporaine : hommage à Edgar Morin*. Athènes : 26-28 mai 2011. Version de travail disponible sur : <<http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/07/2011-proulx-la-puissance-d-625.pdf>> et Millerand Florence, Proulx Serge et Rueff Julien. *Web social, mutation de la communication*. Québec : Presses Universitaires de Québec, 2010. (Communications).

¹⁴¹ Proulx Serge. La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions. In *Culture et barbarie : communication et société contemporaine : hommage à Edgar Morin*. Athènes : 26-28 mai 2011. Version de travail disponible sur : <<http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/07/2011-proulx-la-puissance-d-625.pdf>> p. 4

Développé par Coulon¹⁴², Sirota¹⁴³ et Perrenoud¹⁴⁴ (entre autres), il permet ainsi de mettre en lumière le fonctionnement réel des institutions scolaires à côté des déclarations programmatiques : et donc d'analyser comment les élèves acquièrent les connaissances et compétences explicites, mais surtout implicites, nécessaires à leur adaptation à l'institution et à leur réussite scolaire. Pour ce qui est d'une culture info-documentaire, il permettrait ainsi de considérer certaines pratiques info-documentaires informelles, non comme des pratiques déviantes, mais comme des pratiques d'adaptation aux normes implicites de l'institution. Toute la difficulté (voire l'impossibilité ?) est après de distinguer celles qui, parmi ces pratiques d'adaptation, vont finalement être de l'ordre de l'acquisition d'une stratégie scolaire de celles qui vont surtout être de l'ordre des tactiques. Prenons par exemple le cas des pratiques citationnelles : à quel moment se fait la bascule entre le copié-collé et le document de collecte¹⁴⁵, entre le document de collecte et la synthèse personnelle, entre la répétition mémorielle et la prise de notes distanciée etc. ? Pris dans le continuum de l'écrit, dans les processus triviaux de la réécriture, il va falloir aller voir finement quels sont les indices, les signes d'une valeur info-documentaire.

L'autre avantage du concept de « métier d'élève » est de considérer les tâches scolaires comme un travail. Même si encore une fois ce n'est pas notre objet, la thèse d'Elisabeth Schneider¹⁴⁶ a le mérite fondamental de montrer l'intrication des pratiques scolaires et des pratiques scripturaires des adolescents, ne serait-ce parce que l'école est un des principaux

¹⁴² Coulon Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997.

¹⁴³ Sirota Régine. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993. p. 85-108

¹⁴⁴ Perrenoud Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994.

¹⁴⁵ La notion de document de collecte a été développée par Nicole Boubée dans un article issu de sa recherche doctorale et repris régulièrement depuis dans les recherches sur les pratiques info-documentaires des élèves et même dans les préconisations des projets de recherche documentaire au CDI. Boubée Nicole. Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. In Françoise Chapron et Eric Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB.

Disponible sur : < <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>>. Citons cet extrait : « Nous définissons le copier-coller comme un type d'extraction de l'information générant un « document de collecte » dans lequel sont placés ensemble des parties de documents copiées-collées dans le traitement de texte » p. 5.

¹⁴⁶ Schneider Elisabeth. Op. Cit.

lieux de leur sociabilité. Plus précisément, comme Nicolas Sembel¹⁴⁷, je pense qu'une véritable sociologie du travail scolaire nécessite de ne pas en rester à ce que demande ou reconnaît l'école. Si je veux comprendre les glissements, détournements entre les prescriptions explicites et implicites des enseignants et leur traduction dans les pratiques info-documentaires des élèves, deux préalables sont nécessaires.

- L'un avec Nicolas Sembel et Jean-Claude Forquin¹⁴⁸ est de considérer les savoirs scolaires comme des objets sociaux négociés en un équilibre précaire proche de cette « *limite permanente* » chez Foucault, dans l'« *arène* » de l'institution scolaire, entre les enfants, les parents, les enseignants etc.
- L'autre avec Sembel est de sortir d'une vision efficace de l'apprentissage et de prendre en compte, dans le travail scolaire, tout ce que les élèves peuvent produire pour et autour de l'école, et même « *malgré l'école* »¹⁴⁹.

Dans l'école, on peut faire l'hypothèse que la classe et le CDI auront des points communs mais aussi des divergences sur la place donnée aux pratiques de l'élève et que la famille, la maison lui en donneront une autre. En s'appuyant sur la sociologie des adolescents, comme sur la sociologie de la lecture, on peut dire qu'à l'âge du collège, et souvent au cours du collège, les jeunes adolescents basculent d'un mode de sociabilité centré sur la famille et les pratiques culturelles prescrites par celles-ci à un mode de sociabilité centré sur les pairs et la recherche de l'autonomie, ce qui va les amener à essayer de trouver un équilibre difficile entre pratiques prescrites par l'école et la famille et pratiques déconseillées ou interdites par celles-ci. Ils vont au cours de la journée, de la semaine, du mois, de l'année, naviguer entre différents temps et lieux sociaux, avec dans leur cartable, en classe, au CDI, à la maison différentes formes de documents accessibles et différentes formes de pratiques autorisées. J'ai fait le choix de restreindre mon approche à trois lieux de pratique, deux dans l'école, la classe et le CDI, qui sont mon terrain d'observation principal, et un autre, la maison, qui, dans ma pratique de recherche, comme dans ma problématique, est avant

¹⁴⁷ Sembel Nicolas. Autour des mots : « le travail scolaire ». *Recherche et formation*, n° 44 2003. p. 125-135.

¹⁴⁸ Forquin Jean-Claude. *École et culture*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

¹⁴⁹ Sembel Nicolas. Op.cit. p. 125.

tout considéré comme un « hors l'école ». J'ai éliminé les bibliothèques car peu fréquentées à cet âge, et les espaces publics extérieurs car assez faiblement pertinents pour ce qui est de la réalisation du travail scolaire.

Il s'agit alors de comprendre comment se construit (se négocie ?) la valeur des textes, des documents et de leurs pratiques entre les différents lieux et temps sociaux de l'élève, le tout au regard de l'autorité du maître. Justement, lorsqu'on parle d'autorité, et lorsqu'on considère, avec Jeanneret, les documents comme le résultat de processus triviaux de réécriture, comment, dans ces processus de production, d'échange et de réception des documents, se construit et se signifie une valeur pour les documents ? Comment, dans et par le document, se mettent en place des modes de désignation de la valeur informationnelle ?

1.2 Faire document et/ou documentariser : désigner la valeur informationnelle

Si, comme argumenté plus haut, la valeur info-documentaire est l'articulation dynamique de deux strates - la valeur que la forme info-documentaire assigne au texte (au cours du processus de production) et les valeurs que les actes de lecture et d'écriture font porter au texte dans l'échange et l'usage, il faut, pour comprendre la construction de cette valeur, voir comment elle passe à la fois

- par des dispositifs formels qui permettent d'organiser l'inscription, l'identification et la réception des énoncés,
- par ces signes spécifiques de la valeur que sont les autorités du texte et/ou des documents,
- par des lieux de production, de circulation et de réception des documents,
- par des actes de lecture et d'écriture qui permettent de s'appropriier les textes ou fragments documentaires pour parfois les ré-agencer ou les transformer dans d'autres documents.

Moyen et objet de la communication, le document peut faire l'objet d'un redoublement de la médiation : médiation du texte par sa mise en scène dans la forme documentaire et médiation des documents par des ordres documentaires organisant sa distribution sociale. Je choisis volontairement le terme d'« *ordre documentaire* », dérivé des travaux de Christian Jacob et Roger Chartier, plus que celui de « *système documentaire* », car cette dernière notion est trop centrée sur les lieux que sont les bibliothèques et les centres de documentation. L'un des défauts des LIS (Library Information Studies) et sa version française qu'est l'« *Infodoc* » comme sous-domaine des SIC, est de faire des lieux et procédures professionnelles du document, des procédures à part, tellement à part qu'échappe à la vue leur lien avec des processus sociaux ordinaires de communication. Là encore le « numérique » a dévoilé ces liens : en permettant aux amateurs de titrer, classer,

indexer etc. des ressources sur leur ordinateur et sur le réseau Internet, le numérique a permis de faire entrer l'ensemble de ces pratiques dans le concept de documentarisation. Finalement que l'on soit un touriste partageant ses photographies sur Flickr, un collégien éditant un blog, un documentaliste dépouillant des périodiques, un bibliothécaire faisant du catalogage, un chercheur fournissant les métadonnées de sa publication, localement ou sur les réseaux, le « numérique » généralise, dans les pratiques d'écriture et de réécriture, les opérations sémiotiques de désignation, de classement et de condensation propres aux techniques documentaires. Il restera alors à mesurer, là-aussi, les écarts entre la complexité socio-sémiotique des systèmes documentaires et les apports des « amateurs » au travail collectif de la désignation.

« Une sémiotique documentaire consiste, fondamentalement, à déplier les médiations multiples qui associent le logistique et le sémiotique, dans l'institution sociale de l'accès aux textes et aux documents : d'analyser en somme ce qui manquait à Babel. [...] Elles [les analyses] montrent combien est complexe la construction des objets intermédiaires par lesquels les documents sont donnés à repérés, à lire, à qualifier. [...] Fabriquer des systèmes documentaires et les mettre en œuvre, c'est construire les possibilités pratiques d'une activité interprétative hétérogène, qui circule entre divers sujets interprétants et entre différentes dimensions du sens. Les objets sémiotiques proprement élaborés par les professionnels du document sont systématiquement interprétés dans le mouvement de circulation qui est le leur, entre l'archive d'une culture, les impératifs techniques d'une gestion et les conditions sociales d'une lisibilité. »¹⁵⁰

En même temps, comme cela a déjà été effleuré en fin du chapitre 1 avec l'exemple des photocopiés des enseignants, il y avait déjà et il y a toujours au cœur de la culture écrite, mais seulement de manière moins visible, de très nombreuses pratiques sémiotiques de ce type avec comme différence de n'être pas obligatoirement prises dans un système de référencement des documents. Le rapport aux ordres documentaires, la question des normes de la culture écrite deviennent d'autant plus complexes et mouvants que des dispositifs techno-sémiotiques permettent plus facilement l'essor de pratiques ordinaires

¹⁵⁰ Jeanneret Yves. Désigner, entre sémiotique et logistique. *Actes du colloque Indice, index, indexation*, Lille 3 et 4 novembre 2005. Paris : ADBS, 2006. p. 29.

de désignation qui alors, viennent brouiller la place, la forme et les usages des systèmes documentaires. Les pratiques citationnelles, les pratiques de titrage et de légendage, les pratiques de résumé et de synthèse, les pratiques de classement, les pratiques d'indexation sont du ressort de la culture écrite en dehors de la bibliothèque et de l'Internet. La différence fondamentale est une différence d'échelle et de systématisme. Les systèmes documentaires en normalisant des formes de document secondaire et tertiaire, Internet en ayant comme « porte d'entrée » privilégiée les moteurs de recherche font de ces pratiques, sous le vocable aujourd'hui générique de « métadonnées », une technologie centrale d'accès aux documents et aux textes, et pas seulement un outil de référencement et de désignation des identités documentaire. Même si ce que fait un moteur au document n'appartient pas du tout au même type de médiation que la catalogue de la bibliothèque ou du CDI, ils ont comme point commun de fabriquer du document sur du document. Et pourtant ces opérations sémiotiques de désignation, d'agencement et de condensation peuvent appartenir aux processus de citation, interprétation, appropriation et transformation des textes, fragments documentaires ou documents, sans pour autant organiser un accès à ces documents.

Donc « ordre documentaire » plutôt que « système documentaire » car, ainsi, il m'est possible de désigner par « ordre documentaire » l'ensemble des processus sociotechniques organisant la production et la circulation des documents dans tel ou tel groupe social, tel ou tel lieu. Cette notion permet de penser la hiérarchisation des énoncés et de leurs formes documentaires dans différents contextes socio-historique : elle autorise l'analyse des modes de production et de circulation des documents comme des normes implicites ou explicites de production et de partage des savoirs, et ceci en englobant ces deux strates de la valeur info-documentaire que sont les modes d'inscription de l'énoncé et ses modes de reconnaissance dans l'échange et l'usage. Et cela a pour effet

- de pouvoir comparer les ordres documentaires de la classe, du CDI et de la maison, avec l'idée, que, selon, les disciplines, celui de la classe peut connaître des déclinaisons ;
- de tenir ensemble, comme Roger Chartier et d'autres, les objets documentaires et leurs pratiques sociales ;

- de considérer la forme documentaire comme une mise en ordre de l'énoncé ;
- de souligner l'aspect normalisateur de ces ordres, même si les normes sont parfois implicites.

1.2.1 Le relié et le délié : le document comme dispositif techno-sémio-pragmatique

Mesurer la valeur info-documentaire, comprendre comment elle prend corps au cours des processus de production et circulation des documents, comment elle incarne des normes implicites ou explicites des pratiques de savoir, c'est donc dans un premier temps identifier le document comme une forme d'inscription des énoncés, comme un régime matériel d'existence des énoncés. Pour parvenir à cela, il est nécessaire de définir au moins quatre concepts : celui de texte, celui d'énoncé, celui de genre de discours et celui de forme documentaire, sachant que seul le dernier nous semble appartenir pleinement aux SIC alors que les autres connaissent de multiples acceptations notamment en littérature, en linguistique et en analyse du discours. C'est pourquoi, plus qu'en eux-mêmes, ces concepts seront avant tout travaillés pour définir la relation entre eux et le document.

1.2.1.1 Le texte

Partons de la définition du texte qu'en donne Roland Barthes à l'entrée de son article de l'Encyclopaedia Universalis « Théorie du texte »¹⁵¹ :

« Qu'est-ce qu'un texte, pour l'opinion courante ? C'est la surface phénoménale de l'œuvre littéraire ; c'est le tissu des mots engagés dans l'œuvre et agencés de façon à imposer un sens stable et autant que possible unique. [...] Lié constitutivement à l'écriture (le texte, c'est ce qui est écrit), peut-être parce que le dessin même des lettres, bien qu'il reste linéaire, suggère plus que la parole, l'entrelacs d'un tissu (étymologiquement, « texte » veut dire « tissu ») il est, dans l'œuvre, ce qui suscite la garantie de

¹⁵¹ Barthes Roland. Théorie du texte. In *Encyclopaedia Universalis : édition numérique pour la recherche documentaire et l'enseignement*. Consulté le en octobre 2012 et en mars 2015. Disponible sur : <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/theorie-du-texte/>>.

la chose écrite, dont il rassemble les fonctions de sauvegarde : d'une part, la stabilité, la permanence de l'inscription, destinée à corriger la fragilité et l'imprécision de la mémoire ; et d'autre part la légalité de la lettre, trace irrécusable, indélébile, pense-t-on, du sens que l'auteur de l'œuvre y a intentionnellement déposé ; le texte est une arme contre le temps, l'oubli, et contre les roueries de la parole, qui, si facilement, se reprend, s'altère, se renie. La notion de texte est donc liée historiquement à tout un monde d'institutions : droit, Église, littérature, enseignement ; le texte est un objet moral : c'est l'écrit en tant qu'il participe au contrat social ; il assujettit, exige qu'on l'observe et le respecte, mais en échange il marque le langage d'un attribut inestimable (qu'il ne possède pas par essence) : la sécurité. »¹⁵²

Un des avantages de cette introduction barthésienne à une théorie du texte c'est de partir de l'opinion commune du texte et de son auteur, qui consiste à rattacher ces concepts non seulement au monde du livre mais plus précisément à l'univers littéraire. De la même façon que les enseignants, les professeurs documentalistes, les élèves, les étudiants renvoient encore souvent l'idée de document au canon du livre imprimé, la recherche comme l'opinion commune autour du texte prend racine dans celle sur le texte littéraire. Et il est nécessaire pour construire une théorie communicationnelle du document de comprendre et de critiquer ces liens entre texte et littérature, de la même façon qu'entre livre et document. Et c'est en grande partie ce que fait Barthes, en tant que sémiologue, en reprenant pour l'essentiel le travail de Julia Kristeva et en posant le texte à la fois comme un tissu de signes et comme un objet social dont les fonctions sont très proches de celles que les SIC donnent au document : la stabilité, la synchronie, la formalisation des énoncés, ses liens avec le pouvoir des institutions sur la production et la circulation des énoncés. Nous retrouvons ici quelques-uns des points fondamentaux posés par Escarpit, Meyriat et le groupe RTP-doc. Le caractère social du texte, comme inscription matérielle et sémiotique des énoncés, est abordé de manière plus aboutie dans la suite de l'article, en abordant là-aussi des aspects déjà abordés plus haut pour le document : notamment celui de la matérialité, celui de l'agencement, celui de la signification à la croisée de l'Écrire et du Lire, qui font du texte une pratique, une signification en acte qui à la fois existe par les règles

¹⁵² Ibid. p. 1 de la version pdf.

linguistiques et par leur individuation, leurs écarts et par leurs inventions dans l'écriture et la lecture :

« Le texte est une pratique signifiante, privilégiée par la sémiologie parce que le travail par quoi se produit la rencontre du sujet et de la langue y est exemplaire : c'est la « fonction » du texte que de « théâtraliser » en quelque sorte ce travail. [...] elle (la pratique signifiante) implique que la signification ne se produit pas de la même façon non seulement selon la matière du signifiant (cette diversité fonde la sémiologie), mais aussi selon le pluriel qui fait le sujet énonciateur (dont l'énonciation – instable – se fait toujours sous le regard – sous le discours – de l'Autre). C'est ensuite une pratique ; cela veut dire que la signification se produit, non au niveau d'une abstraction (la langue), telle que l'avait postulée Saussure, mais au gré d'une opération, d'un travail dans lequel s'investissent à la fois et d'un seul mouvement le débat du sujet et de l'Autre et le contexte social. »¹⁵³

Le texte est donc toujours une production sémiotique originale mais prise dans le tissu des autres textes et dans ses contextes sociaux de production et de réception. La signification du texte se construit donc à la rencontre de sa matérialité signifiante, de son énonciateur et de son lecteur. Inscription des énoncés, il est un travail concret de la langue abstraite, sa mise en scène pour assurer la stabilité, dans le temps et l'espace, d'un énoncé, le tout dans une situation de communication réifiée par l'acte même de l'inscription. Se retrouve alors une définition du texte qu'avec Annette Béguin-Verbrugge nous allons retenir comme particulièrement opératoire en SIC :

« Unité sémiotique définie par son autonomie et sa "clôture". Le texte se caractérise à la fois comme "un objet empirique et une unité complexe hétérogène" »¹⁵⁴

¹⁵³ Ibid. p. 3 de la version pdf.

¹⁵⁴ Ducrot Oswald, Schaeffer, J.M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique du langage*. Paris : Seuil, 1995. P. 494. Cité par Béguin-Verbrugge, Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2006. (Information Communication). p. 295.

Unité cohérente donc, se clôturant dans l'interruption des communications directes pour inscrire de manière permanente un énoncé quitte à ne pas considérer cet énoncé seulement dans son inscription linguistique mais dans toutes ses « matières de l'expression »¹⁵⁵ : image, écrit et son. Ce qui peut amener, dans cette thèse, comme dans de nombreux écrits sémiologiques ou du ressort des SIC, à naviguer, selon les paragraphes, la progression des idées, entre une notion du texte ramené au texte linguistique, ou une notion du texte élargi à toute unité sémiotique combinant, entrelaçant des signes de toute matière : ce qui permet de penser le texte multimédia, et ceci même dans le littéraire. Il n'est pas d'ailleurs inutile de rappeler que Roland Barthes et Oswald Ducrot sont deux des chercheurs qui ont participé à la naissance des SIC en France¹⁵⁶ ; et de réfléchir, avec Oriane Deseilligny et Serge Bouchardon¹⁵⁷, à la manière dont les concepts travaillent entre littérature et SIC lorsqu'il s'agit de construire la théorie du document. Il est pertinent de redonner ici leur schéma¹⁵⁸ des dynamiques convergentes et divergentes entre SIC et littérature car il contribue à éclairer le point de vue communicationnelle des SIC sur le texte, tout en montrant que les SIC ne peuvent pas pour autant faire totalement l'économie des apports des études littéraires et linguistiques.

¹⁵⁵ Hjelmslev Louis. *Prolégomènes à une théorie du langage : la structure fondamentale du langage*. Paris : éditions de minuit, 2000. (Arguments).

¹⁵⁶ Boure Robert et al. *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

¹⁵⁷ Bouchardon Serge et Deseilligny Oriane. SIC et littérature. In *Actes du XVII^e congrès de la SFSIC : au cœur et aux lisières de SIC*, 23-25 juin 2010. Dijon : SFSIC, Université de Bourgogne, 2010. p. 168-177

¹⁵⁸ Ibid. p. 170

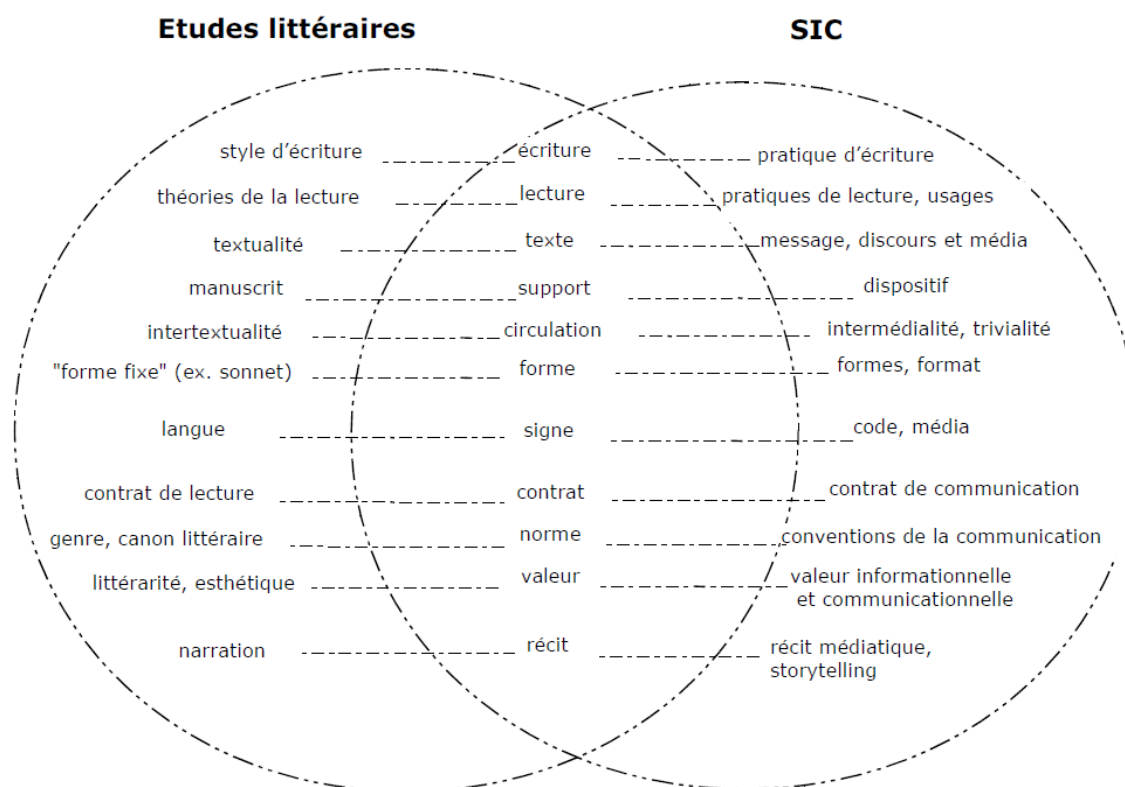


Figure 3 : Les concepts en études littéraires et en Sciences de l'Information et de la Communication

Il est dommage que le concept de document ne soit pas abordé dans ce schéma et cet article comme le noyau possible des notions qui traversent études littéraires et SIC même si par contre est très visible un ensemble de notions particulièrement travaillées dans cette thèse : pratiques, usages, dispositif, trivialité, forme, média, valeur informationnelle, le tout sous l'égide d'une approche communicationnelle. Et cette approche communicationnelle fait la spécificité des SIC dans leur abord du texte :

« [...], l'accent sera également mis en SIC sur le texte comme « objet communicationnel », comme « un objet symbolique qui circule et participe des échanges sociaux » (Jeanneret, Souchier, Le Marec, 2003, p.37)¹⁵⁹. Le texte n'existe pas en soi, dans une approche communicationnelle, mais en tant qu'il est d'abord feuilleté (porté par un support et déployé à travers des couches autant sémiotiques que techniques) et inscrit dans des processus de circulation sociale. C'est la manière dont le texte circule et se

¹⁵⁹ Jeanneret Yves, Souchier Emmanuel, Le Marec Joëlle (dir.) *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI- Éditions Centre Georges Pompidou, Paris, 2003.

transforme d'un média à l'autre, dont l'intertexte construit l'environnement médiatique, dont les formes journalistiques, poétiques, symboliques, rhétoriques sont travaillées par une situation de communication appareillée par un dispositif singulier qui sera étudié. »¹⁶⁰

Le jugement sur les études littéraires est sans aucun doute un peu sévère (voire hors de propos : à chaque discipline son regard sur un même objet ?) et occulte en partie à quel point la sémiologie est parente à fois de celles-ci et des SIC. Je retiendrai donc l'idée du texte comme entrelacement de signes qui dans l'acte de leur inscription matérielle stabilise et met en scène les énoncés, et ceci pour circuler, être lu, feuilleté, cité, découpé, transformé etc. Il est donc un des composants fondamentaux du document, indissociable d'une compréhension de sa valeur si, bien sûr, on ne le coupe pas de ses pratiques, pratiques de production, pratiques de circulation et pratiques de réception. Se retrouve à nouveau le caractère éminemment politique d'une économie des documents, comme le soulignent Yves Jeanneret et Emmanuel Souchier en partant du discours de Paul Valéry sur la valeur littéraire¹⁶¹ pour la revisiter en une réflexion sur la médiation littéraire et cet objet social qu'est la littérature :

« La littérature elle-même, en elle-même, ne se définit pas comme une collection morte de productions, aussi élaborées soient-elles, mais comme un ensemble disparate de pratiques, de valeurs, de représentations d'objets. La littérature est une réalité matérielle, symbolique, éminemment vivante, en permanente métamorphose... »

Défendre cette position ne signifie pas araser les discours et les formes, mettre en équivalence tout type de texte ou de commentaire, mais essayer de comprendre comment certains rapports singuliers d'écriture et de lecture se déploient dans un espace social. »¹⁶²

¹⁶⁰ Bouchardon Serge et Deseilligny Oriane. SIC et littérature. In *Actes du XVII^e congrès de la SFSIC : au cœur et aux lisières de SIC*, 23-25 juin 2010. Dijon : SFSIC, Université de Bourgogne, 2010. p. 172

¹⁶¹ Valéry Paul. Première leçon du cours de poétique. In *Œuvres, vol 1*. Paris, Gallimard, [1937] 1957. (Bibliothèque de la Pléiade). p. 1340-1358.

¹⁶² Jeanneret Yves et Souchier Emmanuel. La « valeur » de la médiation littéraire. *Communication & langages*, n° 150, 2006. p. 43.

Ce détour par le texte littéraire et sa valeur permet de travailler la genèse de la notion de texte en SIC mais aussi de rappeler à nouveau à quel point les régimes de production et de circulation des textes sont d'ordre social et s'incarnent dans une échelle de valeurs, une hiérarchie de pratiques, de formes et de représentations. Et, comme le dit si bien la citation, il ne s'agit pas de dénigrer cette échelle, de vouloir mettre toutes les pratiques du Lire et de l'Écrire et tous les textes ou documents au même niveau. Il est question de comprendre que, par les documents, se produit et se reçoit une valeur des textes, se déploie un ordre documentaire ; et que dans leurs lieux de circulation, se produisent et se reçoivent des normes sur les manières de faire avec les documents et leurs textes ; et ceci afin de générer une denrée « information-connaissance-savoir » correspondant à un certain régime de validité. Dans cet article, c'est celui de la littérature qui est analysé. Pour en revenir à notre terrain de thèse, cet ordre documentaire semble participer lui-aussi d'une norme implicite de la valeur info-documentaire à l'école comme chez les élèves. Nous verrons que bien souvent, au CDI comme à la maison, quand il s'agit d'auteur, il s'agit d'auteur littéraire. Et toujours dans cette même séance d'initiation CM2-6°, la professeure documentaliste est aux prises avec la complexité du mode d'existence des objets littéraires au point d'être obligée, avec les élèves, poussée par eux, de questionner l'identité facile entre littérature et fiction. Ce questionnement se fera en deux temps, d'abord lorsqu'elle explique le classement des documentaires, puis lorsqu'elle revient vers la découverte du classement des fictions. La très grande majorité des CDI de collège (comme la plupart des bibliothèques municipales) exclut les livres de littérature du classement Dewey et répartissent les livres entre deux espaces séparés, un espace « fictions » et un espace « documentaires ».

C'est le cas ici et c'est là que les choses se compliquent : en sortant la littérature du système général de classification des textes, ce type de classement physique fait des documents donnant à lire les textes littéraires, des documents à part, avec un régime d'existence sociale normalement (selon une norme) hétérogène, irréductible à ceux de tous les autres textes. Mais est-ce si clair ? Quelles sont les significations de cette norme implicite, quelles en sont les représentations sous-jacentes ? D'ailleurs, la répartition spatiale de ce CDI marque très fortement la séparation au point d'en faire une opposition entre ces deux secteurs du CDI.

Séance liaison CM2 – 6° : littérature, fiction, documentaire et réalité

Prof doc : Vous pouvez me donner des exemples de sujet ? De ce côté, de ce côté (désignation)

Elève 1 et 2 : Sport

Prof doc : Les livres qui parlent du sport sont ensemble

Elève 3 : Littérature

Prof doc : Les livres qui parlent de la littérature... Alors là faudrait qu'on explique un peu plus... Tu sais ce que c'est la littérature ?

Elève 3 : Oui

Prof doc : Qu'est-ce que c'est ?

Elève 3 : Ben je ne saurais pas l'expliquer

Prof doc : Est-ce que quelqu'un peut dire quelque chose ? On va aller s'approcher. On va tout de suite aller dans les choses compliquées

Elève 3 : Ouais ! (chuchotis)

Prof doc : Alors qu'est-ce que c'est la littérature ?

Elève 2 : On va imaginer (chuchotis)

Prof doc : Non. Alors je regarde comme ça, je vois : [rayon documentaire sur la littérature]: Molière, la littérature française, le XVII^e siècle, le français...

Elève 4 : Ah du théâtre ?

Prof doc : Alors c'est pas seulement le théâtre. La littérature c'est tout ce qui a été écrit par des...

Elèves : Auteurs

Prof doc : Des écrivains voilà... mais pas forcément des écrivains français, tout ce qui a été écrit par des écrivains : la poésie, le théâtre, le roman. Alors, on pourrait ranger ici tout ce qui se trouve là-bas... Oui, parce qu'est-ce qu'il y a de l'autre côté ?

Elèves : Des romans

Prof doc : Oui mais un ensemble, qu'est-ce qu'il y a de l'autre côté ? Qu'est-ce que vous avez vu ?

Elèves : Silence

Prof doc : Ah t'as parlé de littérature, alors voilà on est embarqué maintenant. Les livres qui se trouvent de l'autre côté qui contiennent quel genre de choses ? Ici c'est pour faire des recherches. Ici ce sont les livres qu'on va utiliser pour apprendre quelque chose et les livres qui sont là-bas on va les lire pour quoi ?

Elèves : C'est quand. . . C'est une occupation [hésitation]...

Prof doc : C'est une occupation si on veut. C'est des livres qu'on lit pour le plaisir. Qu'est-ce qu'il y a dans ces livres ?

Prof doc : Des rom...

Prof doc : des romans... Et ?

Elèves : silence

Prof doc : On ne lit que des romans ? Vous ne connaissez que les romans ? Comme livres qu'on lit pour le plaisir ?

Elève 3 : La science-fiction.

Prof doc : Les romans de science-fiction.

Elève 4 : Ben des animaux...

Prof doc : Des romans fantastiques !

Elève 4 : Nature et animaux (chuchotis en parallèle)

Prof doc : Des romans qui parlent des animaux et de la nature. Ensuite ?

Elève 3 : Policiers

Prof doc : Des romans policiers

Prof doc : Tout ce que vous venez de dire ...

Elève 5 : Histoire (chuchotis)

Prof doc : Des romans historiques. Tout ce que vous venez de dire ce sont des genres littéraires... Tout ça c'est de la littérature : on aurait pu la ranger là, mais ces livres qui se trouvent rangés là-bas, ce sont les livres que vous pouvez emprunter, que vous lisez pour le plaisir, qui racontent des histoires, qui sont dans le monde de l'imaginaire. Alors qu'ici, ce sont

Elève 3 : La réalité

Prof doc : Voilà, c'est la réalité. Ce sont les livres documentaires ; Et ici les livres qui parlent de la littérature ce sont les livres qui vont vous parler des écrivains et des genres littéraires que vous trouvez de l'autre côté. Bon ben ça ne va pas vous arriver, vous entrez en 6° mais si vous avez besoin de travailler sur le roman policier, vous allez là-bas pour lire un roman policier et ici vous allez apprendre ce que c'est qu'un roman policier

A la fin de ce premier temps d'échange, initié par un élève, sur la littérature, l'ordonnancement est posé clairement : d'un côté les documentaires, de l'autre la littérature, avec, « petite » complexité, dans les documentaires, l'existence de livres sur la littérature. Mais surtout, pour chacun de ces types de textes et/ou de documents une définition de leur régime social d'existence, au moins pour ce qui est du collège et de son CDI. Pour la littérature, quatre piliers fondamentaux : des textes d'écrivains, des textes à lire pour le plaisir (et donc que l'on emprunte), des textes de l'imaginaire (qui racontent des histoires), des textes qui se répartissent en genres. Pour ce qui est des documentaires : des textes qu'on ne lit pas ou en tous les cas pas pour le plaisir (et donc qu'on n'emprunte pas ?), des textes dans lesquels on fait des recherches, des textes qui se répartissent par « sujet » et non par genre, et surtout des textes qui parlent de la réalité. Derrière ces assertions, et c'est très audible dans l'échange entre les élèves et la professeure documentaliste, apparaît déjà clairement la complexité des régimes de validité des textes, les plis et replis de la définition des objets textuels et documentaires et donc l'épaisseur socio-historique de plusieurs siècles de culture écrite incarnés dans ces si « simples » objets que sont les livres.

Voyons les points d'achoppement :

- Le premier glissement est celui entre littérature et fiction comme si toute fiction était de la littérature et inversement, ce qui est véritablement très réducteur face à la polysémie du terme.
- Le deuxième glissement implicite de ce dialogue est celui entre le terme d'auteur et celui d'écrivain, glissement qui sous-entend non seulement leur différence (la professeure documentaliste corrige les élèves) mais aussi paradoxalement une synonymie de l'ordre de l'équivalence : est auteur avant tout celui qui écrit de la littérature.
- Si les documentaires se classent par « sujets », ce qui est à nuancer au regard de ce qu'est la Classification Décimale Dewey qui est une classification disciplinaire, et la littérature par genre, alors cela veut dire qu'il n'y aurait pas de genre textuel dans le documentaire ? Sans auteur et sans genre, les documentaires seraient des objets transparents, donnant directement accès au réel. Comment alors transmettre aux

élèves les notions de genre de discours, d'auteur, de véracité voire de validité de l'information, de source etc., s'il n'est pas possible de discriminer les genres textuels dans ce paquet indifférencié que sont les documentaires ? Sans oublier, au passage, que les périodiques sont eux carrément exclus de la question du genre textuel, pour avant tout être identifiés par le caractère rythmique de leur parution. Et tant pis si, dans ces périodiques, certains sont des périodiques de fiction (« *J'aime lire* »), d'autres de vulgarisation (« *Science et Vie Junior* », « *Géo Ado* »), d'autres d'apprentissage scolaire (« *Vocabulaire* », « *Tangente* »), d'autres d'actualité (« *La Voix du Nord* ») etc.

- Le quatrième glissement est celui de la définition des genres littéraires : à côté des genres canoniques que sont le roman, la poésie et le théâtre qui correspondent à des modes distincts d'inscription, de circulation et de lecture des textes, apparaissent des genres secondaires dont le statut formel et social est brouillé, car au croisement des thèmes et du genre : le roman de science-fiction, le roman fantastique, le roman historique. Et ce qui montre que le critère est obscur, qu'il est à la frontière du « genre » et du « sujet », c'est bien ce dialogue secondaire entre un élève et la professeure documentaliste sur les livres qui parlent de nature et d'animaux. L'élève en fait mention une première fois et la documentaliste fait la sourde oreille car ce qu'elle veut énoncer c'est le classement par genre des fictions du CDI (roman de science-fiction, roman policier, roman fantastique, roman historique, théâtre, poésie et littérature) même si ce classement navigue, sans se l'avouer, entre classement par genre et classement par thème. Alors quand surgit un thème qui pour l'instant n'a pas vraiment de genre, ou en tous les cas de genre reconnu socialement par une typologie et son incarnation dans un mode de classement, « les animaux et la nature », on passe d'une terminologie de genre à une terminologie de thème « des romans qui parlent de la nature et des animaux ».
- Le cinquième glissement est celui du Lire à Lire pour le plaisir. Finalement Lire c'est surtout lire de la littérature et plus précisément faire de la lecture cursive, puisque « lire pour le plaisir » est opposé à « faire des recherches ». Cette identification entre lecture, lecture loisir et lecture cursive est fortement ancrée dans l'école, encore plus que dans les bibliothèques, et elle déplace un argument pour

encourager la lecture, lutter contre l'illettrisme en une norme de ce qu'est le Lire, de ce que c'est que « lire vraiment ». C'est une analyse déjà faite par l'équipe lilloise de l'ERTé « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » dans son observation des pratiques info-documentaires au sein d'une école maternelle et primaire¹⁶³ et par de nombreux sociologues et historiens de la lecture.¹⁶⁴

Ces différents glissements participent, dans la culture écrite légitime que transmet l'école, d'une survalorisation de la littérature et de sa lecture cursive par rapport à tous les autres régimes textuels. De la même manière que le livre imprimé est le canon de tous les documents, le texte littéraire, et ses pratiques sociales normalisées (une œuvre = un auteur, lecture = lecture cursive, lecture = plaisir esthétique) est celui de tous les autres genres de texte, quitte à leur dénier, même involontairement et temporairement, la possibilité d'avoir un genre et un auteur. Les sociologues de la lecture connaissent bien cette norme implicite d'une culture légitime du livre et de la lecture. Derrière la question « lisez-vous ? » et sa réponse courante « je ne lis pas », il faut toujours entendre « je ne lis pas de littérature » ou « je ne lis pas des livres en entier » et questionner sur les « autres » lectures¹⁶⁵, traquer ce qui se cache derrière le « Bien lire »¹⁶⁶.

Conséquence de cette hiérarchie des textes et de leur lecture, un autre régime de validité des textes se naturalise, se vit comme une évidence : celui des textes documentaires. Au lieu de rattacher ces textes à des genres de discours, à des manières de fabriquer et transmettre des savoirs, à des régimes de véracité, les textes documentaires ne seraient qu'une manière de re-présenter, de donner à voir, au travers de leur transparence, la réalité. Il y a là le même imaginaire que pour la photographie, ce qui est surprenant, pour des textes, qui certes, ne sont pas que linguistiques, mais qui le sont malgré tout. J'ai déjà

¹⁶³ Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011.

¹⁶⁴ Jean Hébrard, Micheld Certeau, François de Singly pour ne citer qu'eux.

¹⁶⁵ Segré Monique et Horellou-Lafarge Chantal. *Sociologie de la lecture*. Paris : la découverte, 2007. (Repères), De Singly, François. *Les jeunes et la lecture*. Paris : France. Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993

¹⁶⁶ Hébrard Jean ; Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? In Roger Chartier (dir.) *Pratiques de lecture*. Paris : Payot, 2003. (Petite bibliothèque Payot ; n° 167).

mentionné plus haut comment, avec la photographie, Marie Després-Lonnet fait le même travail de dévoilement que le groupe RTP-doc avec le numérique, pour mieux théoriser ce qu'est le document. Il est ainsi possible de m'appropriier presque intégralement cette citation de Marie Després-Lonnet en remplaçant « photographie » par « texte documentaire » si je veux rendre visible la naturalisation et l'indifférenciation des régimes de véracité des textes documentaires qu'opèrent le discours de la professeure documentaliste et la symbolique de la mise en espace des collections dans ce CDI.

« Pour que la photographie puisse fonctionner en tant qu'outil de construction des savoirs, elle doit nécessairement être revendiquée comme une prise de position, un parti pris qui consiste à mettre le réel à distance pour mieux en rendre compte. L'image documentaire est plus une proposition d'interprétation, une hypothèse de travail, un discours sur la part du réel qu'elle représente, qu'un objet scientifique, un document déjà construit. On pourrait de ce point de vue inverser la question posée à André Rouillé à propos du lien entre images et réalité « Si la photographie est une composition, peut-elle encore informer ? » et se demander si elle le pourrait en ne l'étant pas. Ce ne sont en effet ni son rapport à la réalité, ni sa véracité qui la qualifient en tant que document au sens plein, mais la manière dont s'énonce sa crédibilité en tant que média documentant. La photographie documentaire, pour remplir la fonction qui lui est assignée, devrait donc non seulement témoigner, mais également dans le même temps montrer qu'elle le fait et faire comprendre de quelle manière la situation qu'elle contribue à documenter a été appréhendée. »¹⁶⁷

Se niche-là une contradiction entre cette naturalisation et la nécessité ressentie, réclamée et déclarée, d'enseigner, du côté des professeurs documentalistes, une culture infodocumentaire et d'exiger de la part des élèves, du côté des enseignants, la nécessité de citer leurs sources et de qualifier l'information. Je verrai, dans une présentation complète de mes résultats si cette contradiction se confirme ou se résout. En attendant, le deuxième temps du dialogue sur les rapports entre littérature, fiction, documentaire et réalité

¹⁶⁷ Després-Lonnet, Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'heure d'Internet*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université de Lille 3 Charles de Gaulle, Université Lille Nord de France, 2014.

montre les contradictions de cet ordre « naturel » des espaces du CDI et de la culture écrite dans l'école.

Séance liaison CM2 – 6° : littérature, fiction, documentaire et réalité (suite et fin)

Prof-doc : Est-ce que vous savez comment s'appellent les livres qui se trouvent de ce côté-ci qui ne sont pas des livres documentaires ?

Elèves : Silence

Elèves : Chuchotis

Prof doc : Tu sais ? Tu ne sais plus ?... On les appelle des livres de fiction ! La fiction ! Vous avez déjà entendu ce mot ?

Elèves : Oui

Prof doc : La fiction ça fait penser à quel adjectif ?

Elèves : Chuchotis

Prof doc : Fictif !? Ce qui est fictif, c'est ?

Elèves : Chuchotis

Prof doc : Quelqu'un tout à l'heure m'a dit, les livres documentaires ça nous parle de la réalité. Donc ce qu'il n'est pas ?

Elèves : Chuchotis

Prof doc : Donc ce qui n'est pas... Ce qui n'est pas forcément réel. Mais quand même cela peut être inspiré par le réel. On peut trouver des choses, ce qu'on appelle des histoires vraies : mais on raconte une histoire, donc on est dans la fiction.

Et cette contradiction s'ancre avant tout dans l'idée que le texte littéraire aurait une forme, celle de la narration, alors que les autres non. Il va donc falloir, pour continuer à éclaircir les ressorts, les modes de production d'une valeur info-documentaire et des hiérarchies des documents et de leurs pratiques, préciser les rapports entre texte et genre de discours, (et ceci en passant par la notion d'énoncé) et entre texte et forme du texte, et ceci pour enfin revenir à la notion de document comme cristallisation et débordement du texte.

Mais avant cela, je tiens à préciser quelques éléments de mon positionnement de chercheuse derrière ce qui peut paraître être la critique acerbe d'un enseignement. Il serait a priori légitime de penser que ce n'est qu'une séance de liaison CM2-6°, de relativiser cette interprétation par la nécessité idéale d'assister à toutes les séances de la professeure

documentaliste sur toute l'année pour être sûre de ne pas déformer son positionnement, de relativiser encore plus en choisissant un échantillon représentatif de professeurs documentalistes et de CDI(s) (même si je me demande comment choisir ce qui est représentatif dans un tel cas). Sans aller jusque-là (ce qui irait à l'encontre d'une approche ethnographique et qualitative), la deuxième partie permettra, en abordant une palette plus large de résultats, d'avoir une compréhension plus fine des enseignements de cette professeure documentaliste. Mais il est à noter que

- ces premiers résultats entrent fortement en résonnance, comme je l'ai déjà mentionné, avec ceux de l'Erté ;
- qu'il s'agit pour moi de débusquer et d'analyser des normes implicites derrière des ordres documentaires sans pour autant vouloir les niveler à tout prix ;
- de mesurer à quel point les enseignants, comme les élèves, sont eux aussi pris dans la complexité des modes de communication des savoirs, des documents et des textes, sans pouvoir, comme aucun de nous, les surplomber complètement .

« En sciences de la communication, discipline à laquelle je suis rattachée, les pratiques de communication sont à la fois le dedans et le dehors de la pratique scientifique. Elles en sont le dedans à double titre : elles sont constituées en objet et constituent des techniques permettant d'étudier ces objets. Elles en sont le dehors car elles remplissent le quotidien de la circulation des savoirs communs sans aucun besoin ni souci de la référence à la scientificité : la communication est tout à la fois l'objet, la méthode, et l'extérieur de la méthode, le monde de sens commun contre lequel elle se pose. »¹⁶⁸

Il n'est pas question de prendre la posture d'une chercheuse dénigrant les pratiques enseignantes, mais bien de comprendre au sens de prendre ensemble les objets de la communication, leurs usages et leurs représentations afin de mieux critiquer théoriquement comment ces composites participent à la production et à l'échange du

¹⁶⁸ Le Marec Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7, 2001-2002.

Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 6

symbolique. Pourquoi ? Sans doute parce que cette thèse part de la conviction, construite avec de nombreuses lectures et mes expériences d'élève, d'étudiante et d'enseignante, que ce sont les implicites sur les modes de production et d'échange du symbolique, qui, tus, cachés derrière les évidences, naturalisés, favorisent la différenciation sociale et les effets de domination.

1.2.1.2 *Énoncés, discours et savoirs*

Donc, sans entrer dans les débats littéraires sur la définition du genre textuel, il semble pertinent d'analyser l'épaisseur du document, a contrario d'une transparence parfois supposée, en continuant le travail sur la notion de texte par un travail sur les notions d'énoncé et de genre de discours. Il a été argumenté que le texte, unité sémiotique cohérente et close, est avant tout une manière de stabiliser les énoncés, de les sortir du dialogue direct, pour les fixer dans une inscription matérielle. Continuer d'analyser le document comme un objet communicationnel, comprendre comment se construit sa valeur, passera alors par l'analyse des liens entre le texte, avant tout pensé comme une inscription, et l'énoncé, avant tout pensé comme un temps de la communication, comme ce qui émanerait de l'énonciateur. Comme le texte, mais de manière bien plus visible, le concept d'énoncé s'ancre à la fois dans la linguistique et/ou la sémiologie et dans les théories de la communication. C'est sans doute pourquoi on le trouve dans les concepts de base d'une théorie sémio-pragmatique dans le « *Précis de sémiotique générale* » de Jean-Marie Klinkenberg¹⁶⁹. L'énoncé y est avant tout compris comme la combinaison des unités sémiotiques dans la communication. Au-delà de la notion de syntagme très linguistique, l'énoncé serait le résultat de l'énonciation alors que l'énonciation serait surgissement de l'énonciateur dans le texte. Cet énonciateur a souvent été pensé, en linguistique structurale, dans une opposition entre un énonciateur qui serait un sujet et un énonciateur qui serait avant tout une fonction du texte.

« On définit aussi l'énonciation comme l'impact du sujet dans un texte. Or, celui-ci le manifeste toujours, même lorsqu'il est rejeté par le sujet qui l'a

¹⁶⁹ Klinkenberg Jean-Marie. *Précis de sémiotique générale*. Paris : Seuil, 2000.

émis. Dans cette conception, la notion jakobsonienne d'embrayeurs (ou de shifters) a joué, on le sait, un grand rôle : ce sont les points perceptibles de la présence du sujet parlant dans le texte ; mais ces éléments appartiennent aussi à la structure linguistique, même s'ils en sont des moyens privilégiés. Le dégagement de la classe des embrayeurs (je, ici, maintenant) est une première élaboration de l'énonciation, identifiée avec le sujet qui énonce.

On se heurte donc à des obstacles sur les deux voies où l'on a défini l'énonciation en linguistique structurale. Identifiée avec le procès, elle ne peut rendre compte du non-achèvement des textes, de la production continue, de l'infini des énoncés. Identifiée avec le sujet parlant, elle implique une double structure de même nature sans laquelle toute théorie du reflet est impossible ; mais en ce cas on réduit le sujet d'énonciation à n'être qu'un texte que l'on peut lire entre les lignes de l'énoncé manifesté ; et les communications intersubjectives deviennent des intertextualités. »¹⁷⁰

Coincée entre le sujet et la structure du texte, la linguistique structurale n'a pas vu les processus de communication. Et le même problème se posera lorsqu'il s'agira de comprendre la notion d'auteur, coincée entre l'auteur individualisé et sublimé des romantiques et celui déclaré mort par Roland Barthes. Pour sortir de cette opposition, le mieux est sans doute de comprendre l'énoncé comme un temps de la communication, qui, parfois, sera fixé par le texte. Et pour sortir du vertige des signes de l'intertextualité, pour sortir de la continuité et rendre compte des discontinuités de la communication, sans doute faut-il penser, avec Foucault, les énoncés à la fois dans leur processus et dans leurs interactions, mais dans des interactions qui créent, déplacent, inscrivent des discours, dans des lieux et temps socio-historiques :

« Une fois suspendues toutes les formes immédiates de continuité, tout un domaine se trouve libéré. Un domaine immense, mais qu'on peut définir : il est constitué par l'ensemble de tous les énoncés effectifs (qu'ils aient été parlés ou écrits), dans leur dispersion d'événements et dans l'instance qui est propre à chacun. Avant d'avoir affaire, en toute certitude, à une science, ou à des romans, ou à des discours politiques, ou à l'œuvre d'un auteur ou même à un livre, le matériau qu'on a à traiter dans sa neutralité première,

¹⁷⁰ Dubois Jean. *Énoncé et énonciation*. Langages, vol. 4, n° 13, 1964. p. 102.

c'est une population d'événements dans l'espace du discours en général.»¹⁷¹

Dans sa définition de l'énoncé comme événement discursif dont l'accumulation, les croisements, les rencontres vont participer à la construction des discours, Foucault insiste fondamentalement sur la matérialité comme mode d'existence des énoncés et fait du discours non un objet figé mais une pratique prise dans les rapports sociaux qui la constituent. Dominique Lecourt, dans une lecture matérialiste de « L'archéologie des savoirs », montre bien que ce régime de matérialité des énoncés comme des pratiques discursives ne renvoie pas obligatoirement à une localisation spatio-temporelle mais à un ordre institutionnel, à ces modes d'organisation sociale qui permettent de croiser, relier, hiérarchiser les énoncés :

«Ce que découvre Foucault, c'est en réalité que la « localisation spatio-temporelle » peut être déduite des "relations", ou "rapports" entre énoncés ou groupes d'énoncés, lorsqu'on a compris qu'il faut reconnaître à ces rapports une existence matérielle, lorsqu'on saisit que ces rapports n'existent pas en dehors de certains supports matériels où ils s'incarnent, se produisent et se re-produisent. Au point où nous en sommes parvenus, on pourrait donc résumer la situation ainsi : la nécessité apparaît de penser l'histoire des événements discursifs comme structurée par des rapports matériels s'incarnant dans des institutions. [...]

En effet, si ce qu'on a dit du "régime matériel de l'énoncé" est juste, le discours n'est pas susceptible d'être défini hors des rapports dont on a vu qu'ils en étaient constitutifs ; c'est ainsi qu'on parlera plutôt de "relations discursives" ou de "régularités discursives" que de "discours". C'est en dernière analyse parce que ce discours est une pratique. La catégorie de "pratique discursive" telle qu'elle est ici proposée par Foucault est l'indice de cette innovation théorique, dans son fond matérialiste, qui consiste à ne se donner aucun "discours" hors du système des rapports matériels qui le structurent et le constituent. »¹⁷²

¹⁷¹ Foucault Michel. *L'archéologie des savoirs*. Paris : Gallimard, 1969 (Bibliothèques des sciences humaines).

¹⁷² Lecourt Dominique. Sur l'archéologie et le savoir : à propos de Michel Foucault. *La pensée*, n° 152, 1970. p. 73.

Les pratiques discursives sont donc ces pratiques qui, en incarnant les énoncés dans des matérialités (textuelles ? documentaires ?) vont, institutionnellement, organiser les relations entre les énoncés, entre autres en déployant des formes et des régimes de distribution des textes. Ces pratiques deviennent constitutives d'un ordre des discours lui-même congruent avec un ordre des savoirs, sans que ces ordres ne soient jamais figés. Se retrouve ici une idée abordée au début de cette première partie et au cœur d'une compréhension de la valeur info-documentaire et des processus de légitimation ou délégitimation des pratiques info-documentaires : les liens indissolubles entre la « trivialité des êtres culturels » et les « lieux de savoir », que ces lieux soient incarnés physiquement ou institutionnellement. Les savoirs, compris au sens foucaldien comme des domaines de négociation des énoncés, des concepts, des notions sont par là-même ces « lieux sociaux » « qui assignent des positions et des tâches, qui attribuent des fonctions, qui reconnaissent des spécificités, contribuant de ce fait à la définition de la norme et des programmes. »¹⁷³ Les hommes créent, partagent et pérennisent des énoncés et des savoirs (pour reprendre les verbes d'Yves Jeanneret dans sa définition de la trivialité) par des pratiques discursives, mais aussi par les lieux sociaux où/d'où elles ont lieu.

L'école, lieu de transmission, de partage et d'apprentissage des savoirs, est un de ces lieux sociaux, mais qui tient une place particulière, surtout dans le modèle français de l'école magistrale : celle de partager des savoirs déjà constitués et traduits en savoirs scolaires. Donc la question « Que peut-on voir de ce régime matériel des énoncés, des discours et des savoirs en observant la production, la circulation et la réception des documents en milieu scolaire ? » se divise alors en plusieurs branches :

- Qu'advient-il des savoirs hors l'école quand ils sont scolarisés ?
- Quel est le mode d'existence matérielle et pratique des savoirs scolaires ?
- Comment se traduisent matériellement et pratiquement, se rendent visibles et tangibles les conflits entre l'ordre des savoirs scolaires et ceux d'autres savoirs extérieurs à l'école ?

¹⁷³ Jacob Christian. Introduction : faire corps, faire lieu. Jacob, Christian (dir.). *Lieux de savoir : espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, 2007. p. 20-21.

J'espère montrer au cours de cette thèse que l'analyse critique des ordres et pratiques info-documentaires dans et hors l'école, pour les enseignants et les élèves, permettra en partie de répondre à cette question. Si le texte est la fixation matérielle des énoncés, si le document est un des lieux du texte qui permet la communication de ces énoncés, si les lieux où sont produits, conservés, distribués, reçus ces documents sont des lieux de savoir, alors il serait légitime de penser qu'analyser ordres et pratiques info-documentaires permettrait de comprendre en grande partie que la valeur des documents et de leurs pratiques tient avant tout dans les incarnations matérielles, sémiotiques et communicationnelles de ces lieux sociaux que sont les savoirs, sans cesse entre fixation et circulation.

Identifier des textes, qualifier des documents, sanctifier certaines pratiques de l'Écrire et du Lire passent donc par une échelle de valeur, des normes cristallisées dans les manières dont le document devient le lieu du texte, les manières dont on fait document et/ou dont on le documentarise.

1.2.1.3 Les formes du texte

Pour peut-être présenter plus finement les articulations entre texte, formes et discours, il est possible d'éclairer ces relations par la notion de genre de discours développé par Bakhtine. Le genre du discours se définit, dans son cercle, comme cette trilogie indissoluble du thème, de la forme et de la relation, qui permet d'exposer l'intimité, la jonction indissoluble de la forme et du contenu, jonction qui s'opère dans le choix des signes, des modes de combinaison des signes, mais aussi et surtout dans la « construction compositionnelle » de l'énoncé :

« L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine ? L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun des domaines non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (...) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité

de l'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres de discours. »¹⁷⁴

Par le style et la composition du texte, cette inscription matérielle des énoncés, se forge une manière de représenter qui participe au réseau des énoncés d'une communauté, d'un groupe social, d'une institution et donc à la stabilisation de types d'énoncé et/ou de types de texte qui définissent alors un genre du discours.

La forme du texte serait donc à la fois un choix dans les modes d'expression (codes linguistiques, codes visuels, code sonores), dans les moyens d'expression (signes et combinaison des signes pour un ou plusieurs codes) et dans les modes d'inscription, de déploiement du texte sur son support. Et ce sont ces trois sélections qui font le régime de matérialité du texte et sa relation avec d'autres textes, sélections qui, toujours, ont lieu au regard des communautés sociales où se vivent les pratiques discursives.

Aborder les formes du texte d'un point de vue communicationnel consiste donc à ne pas se contenter d'une grammaire des signes mais bien à prendre le texte à la fois dans ses environnements de distribution, dans ses mouvements d'agencement et dans sa relation avec d'autres textes, et donc comme une rencontre entre l'auteur et le lecteur. Composition, décomposition, recomposition, la forme du texte dispose les éléments du texte dans l'énonciation comme dans la réception, le tout par ce lieu du texte que sont les nécessaires spatialité et temporalité de son inscription matérielle.

Deux difficultés surgissent alors :

- Comment penser différemment et ensemble la forme de l'objet textuel et la forme documentaire ? Et c'est sans doute l'un des apports les plus fondamentaux des travaux de recherche sur les régimes techno-sémiotiques du document qui vont éclairer cette réflexion.
- Comment penser la dynamique des formes textuelles et documentaires tout en considérant le document comme avant tout un moyen et un objet de

¹⁷⁴ Bakhtine Mikhaïl, *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1984. p. 265.

communication qui fixe, stabilise les énoncés ? Et là ce sont des travaux qui étudient en SIC les croisements entre matérialité documentaire, pratiques sociales de l'inscrit / de l'écrit et circulation des « êtres culturels » qui vont nous aider.

La réponse à la première question pourrait se faire par l'idée que la forme documentaire et/ou médiatique est celle où se met en scène la forme du texte tout en communiquant sur l'objet textuel : son organisation, ses origines, ses modes de lecture.

La réponse à la deuxième question pourrait passer par une typologie du fragment, selon les échelles et les modalités des pratiques sociales de la cassure et de l'assemblage des textes et des documents. Cela permettrait alors de replacer la question de la forme des textes et des documents dans les processus info-communicationnels, dans ce continuum de l'écrit autant pour ce qui est des inscriptions que pour ce qui est des pratiques de production, de circulation et de réception de ces inscriptions.

« Ce n'est pas tant une réflexion sur la production du sens en tant que telle qui nous intéressera ici que la façon dont les transferts et les métamorphoses des éléments qui composent les supports médiatiques occasionnent des changements, des redistributions, des réécritures. Plus exactement, le sens ne serait pas le produit pérenne d'une organisation définitive des formes, mais au contraire le résultat, par la mise en équilibre permanent de mutations qui se produisent sans cesse dans les formes des supports de la communication et entre celles-ci.

Dans cette perspective, les formes participent de la construction du sens – ce pour quoi nous disons qu'elles parlent – en étant posée ex ante, puisqu'il faut qu'un contenu s'incarne dans une forme matérielle pour pouvoir exister. C'est précisément cette évidence de la forme posée qu'il convient de questionner, car il est nécessaire de comprendre comment ces formes sont construites et de comprendre comment et pourquoi, elles opèrent dans le processus sémiotique.

Ceci ne peut se comprendre qu'à condition de ne pas identifier la forme comme une simple enveloppe qui se superposerait à la chose même, mais

comme le mode d'existence des objets matériels. Il n'y a pas de matérialité sans formalisation »¹⁷⁵

Il s'agit donc bien de comprendre la forme des textes et des documents comme l'incarnation techno-sémiotique du régime de matérialité des énoncés. A la fin de sa citation, en posant le lien indivisible entre matérialité et formalisation, Dominique Cotte revendique un des apports fondamentaux de la philosophie hégélienne qui fait de la matière « *l'habitat, le réceptacle* »¹⁷⁶ de la forme et la forme le mode d'existence de la matière. Pour reprendre des notions de Hjelmslev sans de loin les récupérer dans leur complexité, la forme des textes est celle qui fait de la matière une substance du texte, celle qui fait qu'il n'est pas plus possible, dans leur trivialité, de séparer les textes de leur contenu que les textes de leur matière. En conséquence les pratiques de production, de transformation et d'appropriation des textes sont obligatoirement des pratiques de leur forme. Ce sont justement des transformations du texte par le numérique qu'étudie Dominique Cotte dans l'ouvrage cité ou Milad Doueïhi dans « *La grande conversion numérique* »¹⁷⁷. Et c'est notamment dans la confrontation entre ces transformations du numérique et les pratiques info-documentaires des enseignants et des collégiens que j'ai l'intention de débusquer les liens entre ces formes, la construction des valeurs info-documentaires, et des normes implicites et explicites des pratiques de Lire et de l'Écrire.

C'est au regard des normes de la culture écrite, normes qui existent par les formes des textes et des documents, par les modes de production des énoncés et de leurs inscriptions, par les lieux où elles font sens, que se jouent les écarts, les transformations, les déplacements des régimes de matérialité des savoirs et de leur texte. Et donc, lorsque l'on étudie les pratiques info-documentaires des adolescents, il s'agit de comprendre la recherche, l'appropriation et la production d'information avant tout comme des pratiques des formes et des espaces du document. Je considère, avec Dominique Cotte, les formes

¹⁷⁵ Cotte Dominique. *Émergences et transformations des formes médiatiques*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. P. 23/24.

¹⁷⁶ Hegel G.W.F. *Encyclopédie des sciences philosophiques I : La science de la logique*. Vrin, 1986. Cité par Dominique Cotte. Ibid. p. 24.

¹⁷⁷ Doueïhi Milad. *La grande conversion numérique*. Paris : Seuil, 2008, 2011. (Points essai, n° 667).

comme le « *mode d'existence des objets matériels* », et les espaces comme potentiellement des lieux sociaux. Et je reprends ici la définition du lieu de Michel de Certeau, citée par Marie Després-Lonnet dans l'introduction de son HDR, même si je débattrai plus longuement en deuxième partie des relations entre espace et lieu.

*« Est un lieu l'ordre (quel qu'il soit) selon lequel des éléments sont distribués dans des rapports de coexistence. S'y trouve donc exclue la possibilité, pour deux choses, d'être à la même place. La loi du "propre" y règne : les éléments considérés sont les uns à côté des autres, chacun situé en un endroit "propre" et distinct qu'il définit. Un lieu est donc une configuration instantanée de positions. Il implique une indication de stabilité ».*¹⁷⁸

Dire que le document est le lieu du texte, c'est donc bien dire que les différents fragments composant le texte et le cotexte trouvent une place et une seule dans l'espace matériel du document, pour finalement communiquer les énoncés selon un cadre interprétatif inscrit dans la forme même du document. Dire que les salles de classe, les écoles, le CDI, la maison sont des lieux, c'est dire que ce sont des espaces socialisés où se distribue la place des choses et des gens en fonction de leur « position », de leur rôle social, et que les relations (distance, proximité) entre ces places jouent dynamiquement avec leurs assignations pour définir ou redéfinir les rôles de chacun ou de chaque objet. Et dire que ce sont des lieux documentaires, au sens de lieux de documents, c'est dire que ce sont des espaces où se créent, se placent et se déplacent des documents, en fonction de leur « *coexistence* », selon leurs fonctions sociales et leurs relations dans ces fonctions sociales. C'est donc que tout lieu a obligatoirement un ordre, et tout lieu documentaire un ordre documentaire qui va s'incarner matériellement par des régularités, une formalisation des objets, de leur répartition et de leurs pratiques. Et dire cela de l'école ou du CDI, c'est le dire de manière encre plus magistrale car ce sont des lieux institutionnels voués avant tout à la production et/ou au partage des connaissances.

Deux conséquences alors à considérer le document comme le lieu du texte et certains lieux comme des lieux documentaires.

¹⁷⁸ De Certeau Michel. *L'invention du quotidien : 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. p. 172-173.

- Cela va me permettre de répondre à notre première question : « Comment penser différemment et ensemble la forme de l’objet textuel et la forme documentaire ? ».
- Cela va m’autoriser à penser toutes les pratiques info-documentaires comme des pratiques de la forme, et ceci même quand elles jouent, déjouent voire déplacent les normes de la culture écrite (notamment dans les pratiques de coupure et d’assemblage des fragments textuels et/ou documentaires).

Il restera à éclaircir, par l’analyse des rapports entre espaces, comment ces ordres documentaires seraient sans doute le dispositif concret qui, comme les énoncés, rend visible(s) et lisible(s) un ou des ordres des savoirs. Ce que nous avons analysé plus haut, la place du littéraire, ou en tous les cas d’une représentation très scolaire du littéraire, dans les espaces du CDI en est sans aucun doute un indice.

Mais il est certain que penser les écarts entre les pratiques info-documentaires des élèves et les normes de la culture écrite passe en même temps par une pensée de la forme des documents comme lieu de désignation et d’interprétation de la valeur info-documentaire, et celle des lieux documentaires comme la forme sociale où se vivent les pratiques, même lorsque s’y jouent des résistances, des conflits de normes, des (r)évolutions. Lorsqu’il s’agit d’analyser ces pratiques non prescrites des collégiens, il est alors pertinent de garder la notion de pratiques informelles plutôt que de choisir celle de pratiques non-formelles comme a pu le faire Anne Cordier dans sa thèse sur les imaginaires de l’Internet chez des collégiens¹⁷⁹.

Et ceci pour deux raisons : les pratiques innovantes ou dissidentes le seront toujours par rapport à des normes implicites ou explicites ; et, la forme étant le régime d’existence des matérialités, spécifiquement lorsqu’il s’agit des objets concrets de la communication, les pratiques info-documentaires non prescrites sont obligatoirement des pratiques qui

¹⁷⁹ Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d’information sur Internet : le cas d’élèves de sixième et de professeurs documentalistes*. Thèse en Sciences de l’Information et de la Communication. Sous la direction d’Eric Delamotte et Vincent Liquète. Lille : Université de Lille 3, 2011.

travaillent (comme le potier travaille la terre glaise) les formes du texte, du document, qui configurent ou reconfigurent les manières de lire et d'écrire.

« Les recherches portant sur les pratiques non formelles des adolescents, notamment, sur Internet, sont encore fort peu nombreuses aujourd'hui. Comment expliquer cet état de fait ? Tout d'abord il faut bien admettre la difficulté constituée par le fait de vouloir accéder à un domaine qui relève de l'intime pour l'utilisateur. Ce dernier peut d'autant plus éprouver de la réticence à "ouvrir les portes de ce domaine", qu'un effet de légitimité pèse sur les pratiques, et une gêne à l'idée de voir démasquées des pratiques non académiques peut voir le jour. Ensuite le chercheur engagé dans une démarche d'investigation portant sur les pratiques a une tendance naturelle à adopter un prisme formel, et donc à considérer ces pratiques non formelles comme des déformations de pratiques attendues, des détournements de pratiques prescrites, hiérarchisant dès lors ces types de pratiques en fonction d'une valeur attribuée a priori. Enfin grande est la propension, lorsque l'on envisage le cadre scolaire, à se placer du côté du prescripteur, cherchant à définir des pratiques qualifiées de "bonnes", destinées à jouer un peu le rôle de "béquilles" pédagogiques, confinant souvent au modèle rassurant à suivre et respecter. »¹⁸⁰

Si je suis en désaccord avec Anne Cordier sur le terme de pratiques non formelles, et si je pense que cela l'empêche dans sa thèse de saisir l'ensemble des enjeux sémiotiques et symboliques liés à la place du « numérique » dans les CDI, je suis par contre entièrement d'accord avec elle sur des éléments du diagnostic. S'il y a si peu de travaux en SIC sur les pratiques informelles des adolescents, ou des adultes (étudiants, secrétaires, enseignants, cadres, médecins, journalistes, chercheurs etc.) c'est bien parce que s'y dévoilent des effets de légitimité que les institutions (qu'elles soient publiques ou privées, école ou entreprise etc.) masquent derrière les implicites des « bonnes pratiques » et que leurs « membres » vivent dans leur « intime ». Et ce dévoilement est d'autant plus complexe que l'objet numérique, l'ordinateur, la tablette, le smartphone, se pratiquent derrière les invisibilités de l'écran, et ceci quelles que soient les traces que conservent ou mettent en scène les outils (et qui ne sont « que » cela des traces). Et apparaît ici (à nouveau ?) la nécessité, pour comprendre les normes et les dissidences à ces normes dans les pratiques info-

¹⁸⁰ Ibid. p. 15.

documentaires, de mener un travail ethno-sémiotique permettant de dévoiler ce composite qu'est la culture info-documentaire, mêlant objets concrets, usages et représentations.

1.2.1.4 *Image du texte, énonciation éditoriale et forme documentaire*

Revenons donc à cet objet concret qu'est le document. Objet et moyen de communication, il semble être le lieu du texte au sens où le texte, en même temps, s'y inscrit et s'y déploie, et au sens où le document nous donnerait, à côté du texte, les « outils » techno-sémiotiques nous permettant d'en organiser les lectures, de l'identifier, le situer par rapport à d'autres textes. Il a déjà été dit plus haut que le texte est avant tout un agencement de ses éléments, une « dispositio » comme le désigne Annette Béguin en choisissant le titre d'un de ces chapitres dans « *Image du texte, Images en texte* »¹⁸¹. Cette disposition du texte dans le document se joue entre autres dans les correspondances entre indicateurs de la structure textuelle et progression thématique.

*« [...] c'est par ses bords matériels qu'intuitivement on définit le texte comme une unité : par les paragraphes, par la page, par les marges. Unités et sous-unités sont déterminées par la typographie, l'empreinte du texte. La maquette joue un rôle distributif cadres, pavés, colonages gèrent les hiérarchies, articulent unités textuelles et contexte. »*¹⁸²

A l'aide de deux notions, celle de cadre et celle de signes vecteurs, Annette Béguin montre comment les agencements du texte sur son support sont avant tout graphiques en organisant sa répartition sur les différents niveaux matériels de l'objet documentaire : la page, les ensembles de page, le document dans son ensemble. Et comment cette image du texte à la fois organise ses lectures et rattache ce texte à des modes d'énonciation, à des genres de discours. A côté du texte, mais collé au texte, le document « appareille » le texte

¹⁸¹ Béguin-Verbrugge Annette. Rhétorique du cadre : la dispositio. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion, 2006. p. 151 – 186.

¹⁸² Ibid. p. 24.

par des cotextes qui jouent différents rôles. Si l'on connaît bien le paratexte comme cet ensemble de signes qui permettent de situer le texte et/ou d'indiquer sa structure au sein d'une unité (pagination, table des matières, sommaires, page de titre etc.), le rôle de ces signes graphiques que sont les encadrés, les lignes, les blancs, est souvent plus sous-estimé¹⁸³. La justesse de la réflexion d'Annette Béguin est de souligner la proximité des fonctions sémiotiques des différents cotextes et de la disposition même du texte pour entrer dans un ensemble plus large qualifiable par le terme d'« *image du texte* ». En sortant de la confusion de l'enchâssement des contextes, pour essayer de comprendre le contexte de la communication au cœur même de ses objets concrets, Annette Béguin privilégie la notion de cotexte en le définissant comme ce qui est à la fois consubstantiel au texte et en-dehors de lui, et ceci pour en organiser, en cadrer sa réception. Elle rapproche ainsi la notion de cotexte de celle de parergon chez Derrida :

*« Un parergon vient contre, à côté et en plus de l'ergon, du travail fait, de fait, de l'œuvre mais il ne tombe pas à côté, il touche et il coopère, depuis un certain dehors, au-dedans de l'opération. Ni simplement dehors ni simplement dedans. Comme un accessoire qui est obligé d'accueillir au bord, à bord. »*¹⁸⁴

Finalement, le cotexte¹⁸⁵ (dans tous ses éléments : paratexte et signes graphiques) joue pour le texte, dans son inscription, des rôles que le cadre joue pour l'image, tels qu'a pu les poser Jacques Aumont¹⁸⁶. « *Ségrégation visuelle fondatrice* », le cadre, tangible ou non, est ce qui assure la séparation de l'image du reste de ce que nous percevons visuellement. Il est donc ce qui institue l'image comme telle en lui donnant sa singularité comme objet

¹⁸³ Richaudeau François. *Dictionnaire de la chose imprimée*. Paris : Retz, 2004.

¹⁸⁴ Derrida Jacques. *La vérité en peinture*. Paris : Flammarion, 1978. p. 63.

¹⁸⁵ Faire le parallèle entre le parergon et le cotexte permet à nouveau de faire intervenir l'idée que le document est aussi l'inscription d'un travail à l'œuvre comme avec la notion de DopA chez Manuel Zacklad. C'est d'ailleurs souvent dans le cotexte que vont venir se loger les traces de la situation de travail, les signes reconstituant la situation de communication.

¹⁸⁶ Aumont Jacques. *L'image*. Paris : Nathan, 2000. (Nathan Cinéma)

sémiotique visible/lisible, ce qui, par là-même en fait un objet détachable, transportable et négociable tout en organisant la réception.

Mais à la différence du cadre de l'image le cotexte est plus rarement objectivement ou symboliquement détachable du texte lui-même : il est matériellement intriqué au texte. S'il est possible de délier la couverture d'un livre de ses cahiers, de séparer la page de titre des autres pages, d'isoler la table des matières ou la bibliographie, il est totalement impossible de séparer les blancs, les numéros de page, les lignes des encadrés etc. du texte lui-même. Plus que cadre et enveloppe du texte, la forme documentaire, lieu du texte, permet

- d'instituer le texte dans sa singularité, en en faisant un objet unique, transportable, conservable, et échangeable ;
- de situer ce texte-là parmi tous les autres, parce que l'image du texte n'existe que selon un certain régime de matérialité qui fait que toutes les formes de texte ne sont pas possibles sur tous les types de support ; parce que l'image du texte, sa « *grammaire graphique* »¹⁸⁷ incarne, dans l'espace du document, son « *énonciation éditoriale* »¹⁸⁸ ; et enfin, parce que, autour et collé au texte, certaines formes documentaires, sont spécialement ostentatoires pour dire d'où vient le texte et à qui il s'adresse, spécifiquement quand ces documents sont produits selon un régime éditorial institutionnalisé.

Il ne s'agit donc pas de rabattre le document à la forme du texte, mais bien de dire, que faire document est œuvre collective et que donc la forme documentaire est une manière de mettre en scènes les marques, les traces de cette œuvre collective afin d'accompagner le texte d'un ensemble de signes devant permettre de re-constituer le contexte d'énonciation et de pré-constituer le contexte de réception. Avec, au passage, dans le

¹⁸⁷ Jeanneret Yves. Les harmoniques du web : espaces d'inscription et mémoire de pratiques. *MEI*, n° 32 - Mémoires et Internet, 2011, pp. 31-40.

¹⁸⁸ Souchier Emmanuel. L'image du texte : pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*, n° 6, 1998. p. 137-145.

« geste » éditorial¹⁸⁹, la récupération, l'imitation, la transformation de motifs visuels et textuels qui peuvent en même temps inscrire le texte dans un ordre des discours, et (sans que les conséquences sémiotiques sur le « contrat de lecture »¹⁹⁰ soient toujours aussi maîtrisées qu'on ne l'imagine) compléter, prolonger, parasiter, contredire le texte pour en faire un objet communicationnel autre. Pour rendre compte de ces pratiques de composition, décomposition, recomposition que sont les pratiques éditoriales, pratiques que je vais ranger dans les pratiques du relié et du délié, et de la manière dont elles se traduisent dans l'image du texte, voici deux extraits d'un des articles fondateurs de la notion, qui bien qu'un peu distants, cristallisent quelques-uns des paramètres essentiels du concept :

« Un texte ne tisse donc pas uniquement des relations « intertextuelles » avec les autres textes qui constituent l'horizon culturel dans lequel il se meut, au sens où l'entendait Julia Kristeva, il est également le creuset d'une énonciation collective derrière laquelle s'affirment des fonctions, des corps de métier, des individus..., et où fatalement se nouent des enjeux de pouvoir. Cette énonciation collective s'exprime à travers des marques d'énonciation éditoriale qui entretiennent un rapport « dialogique » avec l'histoire, l'histoire de l'art, les pratiques sociales... La lecture d'un texte en sa plénitude – c'est-à-dire dans l'attention réelle portée à l'ensemble des éléments qui le constituent – prend donc une nouvelle résonance et les « traces » du livre une singulière importance.

[...]

Si je reprends analogiquement le décalage sémiologique pratiqué par Roland Barthes, je peux définir l'énonciation éditoriale comme un « texte second » dont le signifiant n'est pas constitué par les mots de la langue, mais par la matérialité du support et de l'écriture, l'organisation du texte, sa mise en forme, bref par tout ce qui en fait l'existence matérielle. Ce « signifiant » constitue et réalise le « texte premier », il lui permet d'exister. Le « texte premier » n'est autre que le texte de l'auteur à proprement

¹⁸⁹ Ouvry-Vial Brigitte. L'acte éditorial : vers une théorie du geste. *Communication & langages*, 2007, n° 154. pp. 67-82.

¹⁹⁰ Veron Eliséo. L'analyse du contrat de lecture. In *Les médias : expériences et recherches actuelles*. Paris : IREP, 1985.

parler, pour peu qu'il y ait un auteur au sens où nous l'entendons depuis le XVIII^e siècle. »¹⁹¹

Deux points importants découlent de cette citation.

- Le premier est que la forme documentaire, réceptacle de la forme du texte, fonctionne avant tout de manière indicielle pour le lecteur. C'est pour lui un moyen de reconnaître le texte, de faire des hypothèses sur le cadre interprétatif de sa lecture : la forme documentaire participerait donc pleinement de la constitution d'une valeur info-documentaire. Je détaillerai ce point en deuxième partie en m'appuyant sur la sémiotique de C.S. Pierce et la notion de pertinence développée par Deirdre Wilson et Dan Sperber¹⁹².
- Le deuxième est que la forme documentaire n'est pas que la cristallisation du texte mais aussi les traces des actes de production du texte et du document. Le document se fait toujours dans un contexte social, dans un ordre des savoirs et des textes, correspondant à des régimes de véracité et/ou de validité. La forme documentaire est le lieu du texte au sens où se mettent en scène matériellement et sémiotiquement les traces techniques, sémiotiques et symboliques des conditions de production des énoncés.

En somme, le document – que j'ai proposé de définir, dans la continuité des travaux de Manuel Zacklad, comme un « *objet matériel et sémiotique stable, produit dans un temps et un lieu donné pour assurer la continuité des communications hors de ce temps et de cet espace* » – est, dans sa manière de déployer le texte, mais aussi dans ses manières de le donner à lire, ce mélange entre les traces téléologiques des transactions communicationnelles (des régimes de fabrication et de partage des savoirs présidant à son existence) et celles des emprunts et contraintes techno-sémiotiques du geste éditorial, que ce geste éditorial appartienne à la sphère marchande ou non, à la publication

¹⁹¹ Souchier Emmanuel. L'image du texte : pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*, n° 6, 1998. p. 137.

¹⁹² Sperber Dan et Wilson Deirdre. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit, 1989.

institutionnelle, communautaire ou individuelle. Ce « *texte second* » de l'énonciation éditoriale appartient donc au continuum de la culture écrite qui, sans cesse, fait des textes et des documents, à la fois des objets de pratiques et des objets incarnant les traces de ces pratiques.

«En effet, si écriture et énonciation renvoient à une dimension essentiellement discursive de l'acte éditorial comme mode d'expression productif d'une représentation, le geste permet à une sémiotique de l'acte éditorial d'explorer, au-delà du processus linguistique et discursif, de son effet, de l'image et de l'objet visuel résultant, l'action elle-même. »¹⁹³

Donc, pour résumer :

- le document est toujours pluricodique : avec ou sans images, il est avant tout l'image formelle d'une textualisation de situations de communication, avec l'enchâssement, même peu directement visible, d'au moins deux temporalités différentes : celle(s) de la production de l'énoncé par son inscription textuelle, celle(s) des lectures du texte. Et par-dessus et au travers de ces deux temporalités, de plus en plus tissées à elle dans les pratiques numériques, viennent se nicher les temporalités des médiations documentaires, celles de la documentarisation et re-documentarisation ;
- le document existe par et dans des situations sociales qui engagent la nécessité d'inscrire les énoncés, actes d'inscription qui sont la mémoire des énoncés eux-mêmes mais aussi de leur régime de production et donc de leur rattachement à des genres de discours, à des manières de fabriquer des représentations, à des savoirs pensés comme des lieux de négociation ;
- le document existe par et dans des situations et lieux sociaux qui organisent leur circulation et leur réception, réception qui part obligatoirement de ce que l'objet documentaire « dit » avec/autour/sur les énoncés.

¹⁹³ Ouvry-Vial Brigitte. L'acte éditorial : vers une théorie du geste. *Communication & langages*, n° 154, 2007. p. 80.

1.2.1.5 Le Relié et le Délié

Le document est donc, dans le texte même et dans les cotextes, le lieu de rencontre entre des lecteurs et les traces techno-sémiotiques des régimes de matérialité des énoncés, des discours et des savoirs. Il est alors possible de comparer le document à une œuvre d'art, si du moins, comme avec Panofsky, l'approche qui en est faite est avant tout sémio-pragmatique. Dans la fondation de sa théorie iconologique, Panofsky s'éloigne de l'idée du beau, ou en tous les cas de l'idée qu'il y aurait des styles supérieurs à d'autres, pour mettre en place un travail sur les significations de l'œuvre d'art et ses contextes d'interprétation. Il avance notamment l'idée que toute œuvre d'art incarne une « intention »; intention qui doit être interprétée et ceci dans la lecture de la forme concrète de l'œuvre d'art. A une approche classique du motif comme sujet de l'œuvre, il met en place l'idée de motif comme « configuration des lignes ou des couleurs [...] qui représentent des objets naturels »¹⁹⁴. Même si l'on pourrait lui reprocher cette idée d'objet naturel, il s'agit bien pour Panofsky d'instituer le lien indissoluble entre les configurations, dispositions des objets représentés dans l'œuvre et le thème de l'œuvre. De manière très juste, Christine Hasenmuller rapproche le travail de Panofsky d'un travail sémiotique qui ferait le lien entre représentation dans l'art et histoire des représentations et ainsi éluciderait le rapport entre le « texte » de l'art et son interprétation¹⁹⁵. Ce sont les formes symboliques, la manière de s'inscrire dans des motifs existants, et, dans le même temps, de jouer avec, de les déplacer, de les reconfigurer, qui sont les modes de signification de l'œuvre d'art. En conséquence, de la même façon que l'artiste agence et ré-agence des configurations existantes pour traiter un thème, le geste auctorial et éditorial agence et ré-agence des motifs de déploiement et de désignation du texte qui vont être à la fois l'originalité de l'objet, son inscription avec/par rapport (même si c'est un rapport de dissidence), un genre de discours et les indices de l'interprétation de ces textes. Dans cette comparaison entre l'approche de la signification dans l'art chez Panofsky et une conception du document comme agencement, il s'agit de rendre intelligible la symbolique de toute forme, d'appuyer l'idée

¹⁹⁴ Panofsky Erwyn. *Essai d'iconologie* ; paris : Gallimard, 1967.

¹⁹⁵ Hasenmuller Christine. Panofsky, Iconography and Semiotics. *The Journal of Aesthetics and Art criticism*, vol. 36, n° 3 - Critical Interpretation, 1978. p. 289-301

que les pratiques info-documentaires ne pourront jamais être en dehors de la forme, même si elles jouent avec, et enfin de poser l'idée que les valeurs ou l'échelle de valeurs qui peuvent s'opposer à des objets documentaires (et à leurs pratiques de production et de réception) appartiennent avant tout à la construction d'un ordre des savoirs. Et cet ordre des savoirs (comme le « Beau ») est normatif ; il fait alors, sans cesse, l'objet de transgression, de reconfiguration, de débats, et donc d'enjeux de pouvoir. L'autre apport d'une telle comparaison est de mettre en lumière l'appartenance des documents aux mondes de tous les objets techno-sémiotiques, objets concrets, qui permettent d'articuler dans le partage du symbolique les temps de fixation et les temps de circulation, et qui, pour le chercheur, peuvent alors faire l'objet d'une interrogation fondamentale entre le pratique (dont les pratiques de communication) et le théorique dans la production et le partage des connaissances et/ou des représentations. Ce questionnement sera abordé principalement dans la seconde partie de thèse, notamment, parce que dans l'école, c'est bien de pratiques des savoirs dont il est question et parce que la notion de pratique en sciences sociales a longtemps été pensée en opposition au théorique pour que finalement, l'on commence à questionner les pratiques du théorique¹⁹⁶.

Ces transgressions, reconfigurations, jeux avec et dans les normes, s'incarnent, dans la culture écrite, par des pratiques que, du côté de la production, comme du côté de la réception, je considère comme des pratiques du Relié et du Délié. J'ai, dès l'introduction de cette première partie, plaidé pour le fait de ne jamais séparer, dans ce travail de recherche, mais aussi dans les SIC en général, les objets de leurs pratiques, surtout si je veux comprendre comment se construit la valeur info-documentaire et comment s'apposent des normes sur les pratiques de ces objets. A partir de là, l'idée est que si le document est un objet techno-sémiotique toujours déjà pris dans le tissu des communications (dont les pratiques de conservation ne font qu'apparemment l'extraire), dans le continuum de l'écrit, alors il devrait être possible de trouver des points communs à toutes les pratiques du document que ces pratiques soit habituellement rangées du côté

¹⁹⁶ Je prendrai le temps, dans la deuxième partie, de définir la notion de pratiques, en adoptant un positionnement critique par rapport à la notion chez Bourdieu qui distancie trop radicalement le pratique du théorique, ce qui est ennuyeux lorsqu'il s'agit de penser les pratiques entre objets concrets et dimension symbolique.

de la production, de la circulation ou de la réception. S'il est possible, dans la chaîne du livre, de clairement distinguer les étapes de production, de circulation et de réception, ce canon du codex efface, encore une fois, ce qu'il en est réellement des pratiques info-documentaires, qui en amont ou en aval de l'objet, du « faire document », ne cessent de relier ou de délier des matérialités sémiotiques. Ces reliés et déliés doivent se comprendre à deux niveaux.

Le premier est techno-sémiotique. Il consiste, dans les actes de lecture et d'écriture, à éloigner, rapprocher, joindre, séparer des images, des phrases, des paragraphes, des mots, des fragments de texte, des extraits musicaux, des dialogues enregistrés, des morceaux d'image, des cahiers de pages, des fichiers numériques etc. Les espaces du document se déploient alors dans les agencements des textes et des blancs : si avec Edward T. Hall, l'espace se définit avant tout par le réglage des distances entre les objets, les personnes, les animaux (tout ce qui concrètement occupe le monde)¹⁹⁷ - ces distances étant définies biologiquement et culturellement, alors les espaces du document sont bien les manières dont, dans le document lui-même et dans les lieux de documentation, sont mis à distance et/ou rapprochés tout ce que les pratiques info-documentaires vont convoquer pour faire document, pour inscrire, relier et partager des énoncés.

« Dans les sociétés qui connaissent la littératie, la relation entre espace physique et espace mental (Chevalier et Juanals, 2007)¹⁹⁸ ne se règle pas comme dans les sociétés sans écriture, parce que l'objet écrit impose la présence d'un tiers espace, il soumet l'espace-temps à une discipline du lisible (Béguin-Verbrugge, 2006)¹⁹⁹. Cela ne signifie pas que la fixité de l'inscription entraîne celle des catégories culturelles ; car, en même temps que l'inscription stabilise les énoncés, elle permet de les mettre à distance. « En rendant possible l'examen successif d'un ensemble de messages étalé sur une période beaucoup plus longue, l'écriture favorisa à la fois l'esprit

¹⁹⁷ Hall Edward T. *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil, 1966 (Points essai).

¹⁹⁸ Chevalier Yves et Juanals Brigitte (dir.) *Espaces physiques, espaces mentaux : identités et échanges*. Villeneuve d'Ascq : Éditions de l'Université Lille 3, 2007.

¹⁹⁹ Béguin-Verbrugge Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : presses du septentrion, 2006.

critique et l'art du commentaire d'une part, l'esprit d'orthodoxie et le respect du livre d'autre part (Goody, 1979 : 87)²⁰⁰. »²⁰¹

Cette citation de Jeanneret, montrant les liens entre SIC et anthropologie de la culture écrite, me permet de poser clairement que le document, comme espace de l'inscription, est un objet, qui dans l'espace-temps de la trivialité a un statut original. En stabilisant des énoncés, dans une tentative d'échapper au temps et à l'espace, le document, en même temps, fixe les modes de pensée et favorise leur confrontation, leur contestation²⁰². Le document, en disciplinant les représentations du monde par le lisible et en désignant/incarnant les lieux et temps d'origine de ces représentations, permet paradoxalement de renforcer et d'affaiblir les autorités dans un même mouvement. Tout dépendra sans doute alors non des objets eux-mêmes mais de la manière dont les individus, les groupes sociaux, les institutions se les approprient et se les échangent. Ce qui nous amène au deuxième niveau de compréhension du Relié et du Délié.

Le deuxième niveau est plus symbolique mais s'inscrira lui aussi dans des dispositifs matériels : il s'agit de relier ou de délier un énoncé d'un ordre des savoirs ou ordre des discours par, entre autres, les manières dont le texte se déploie dans sa forme documentaire et par la manière dont les différents documents sont mis en regard dans les temps et espaces sociaux de leurs pratiques. Ce deuxième niveau est particulièrement visible dans la manière dont les lieux de savoirs, et particulièrement les bibliothèques ou les musées, donnent à voir un « paysage » d'objets, de documents, qui sont reliés entre eux par des classements intellectuels incarnés par des dispositifs techno-sémiotiques (étagères, signalétiques, vitrines, cotation, parcours, sectorisation etc.). Ce qu'il y a d'essentiel à saisir ici c'est que ces espaces du document et des documents incarnent des normes implicites et explicites qui régulent les régimes de matérialité des savoirs (et donc signifient les valeurs potentiellement affectables aux objets documentaires dans leurs

²⁰⁰ Goody Jack. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.

²⁰¹ Jeanneret Yves. Les harmoniques du web : espaces d'inscription et mémoires de pratique. *MEI*, n° 32 - Mémoires et Internet, 2011, pp. 33-34.

²⁰² Elle me permet aussi (subrepticement) de commencer à faire le lien entre culture écrite et culture info-documentaire et, par là-même, d'affirmer l'attachement de ma démarche à l'anthropologie des savoirs.

échanges) tout en offrant cette puissance créatrice du croisement, de l'assemblage, de la confrontation des « êtres culturels ». On retrouve ici les temps de la réduction et de l'amplification explicités par Bruno Latour dans la fabrique de l'information, sa notion de « centre de calcul » pour désigner ces lieux qui en accumulant les inscriptions produisent de la connaissance en comparant, croisant, généralisant²⁰³. Mais on y retrouve aussi les pensées des bibliothèques personnelles ou des bibliothèques originales car résultats d'un point de vue si spécifique que ce point de vue même est consubstantiel d'un mode de pensée. Mettons ainsi côte à côte un extrait de la contribution de Salvatore Settis sur la bibliothèque de Warburg et une citation de Pérec sur sa bibliothèque pour montrer à quel point la fabrique du document, comme les fabriques du texte, sont de l'ordre d'une tension entre le continu et le discontinu, entre l'ordre et le désordre, entre le Relié et le Délié.

« [...] premièrement, la bibliothèque Warburg reflète substantiellement le travail de son fondateur, elle a été conçue comme un itinéraire mental (itinerarium mentis) destiné à conduire le lecteur le long de voies déterminées (les questions de Warburg) ne débouchant pas forcément sur des issues elles-mêmes prédéterminées ; deuxièmement, l'« itinéraire » est conçu de façon que le passage d'un secteur à un autre soit perçu comme « naturel ». On peut ajouter, en guise de commentaire, que c'est justement ce « naturel » (la correspondance entre parcours mental - parmi les problèmes- et parcours physique - parmi les livres) qui transforme le « labyrinthe » en « prison ». Cette prison captive l'attention du lecteur, l'obligeant tantôt à s'arrêter sur un nœud (de problèmes, de livres) qu'il ne s'attendait nullement à trouver, tantôt à suivre un fil (une étagère) qui lui semblait marginal, mais qui « peut contenir l'information vital pour sa recherche ». »²⁰⁴

Et

²⁰³ Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996.

²⁰⁴ Settis Salvatore. Warburg continuatus : description d'une bibliothèque. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996. pp 142-143.

« Il convient tout d'abord de distinguer les classements stables et les classements provisoires ; les classements stables sont ceux qu'en principe on continue à respecter ; les classements provisoires ne sont censés durer que quelque jours : le temps que le livre trouve, ou retrouve, sa place définitive : ce peut être un ouvrage récemment acquis et encore non lu, ou bien un ouvrage récemment lu que l'on ne sait pas très bien où mettre et que l'on s'est promis de ranger à l'occasion d'un prochain « grand rangement », ou encore un ouvrage dont on a interrompu la lecture et que l'on ne veut pas classer avant de l'avoir repris et terminé [...]

En ce qui me concerne, près des trois quarts de mes livres n'ont jamais été réellement classés. Ceux qui ne sont pas rangés d'une façon définitivement provisoire le sont d'une façon provisoirement définitive, comme à l'OuLiPo. En attendant, je les promène d'une pièce à l'autre, d'une étagère à l'autre, d'une pile à l'autre, et il m'arrive de passer trois heures à chercher un livre, sans le trouver mais en ayant parfois la satisfaction d'en découvrir six ou sept autres qui font tout aussi bien l'affaire. »²⁰⁵

Le côte à côte de ces deux citations est à la fois ma manière, dans mon propre texte de thèse, de mettre en scène le Relié et le Délié au cœur du processus de l'écriture scientifique, et de montrer, que, lorsqu'on parle des espaces du et des documents, on a toujours affaire à plusieurs strates de médiation : celle du texte par le document, celles des documents par leurs mises en espace, sans compter leur dédoublement/ redoublement techno-sémiotique de ces médiations par celle des métadonnées et de la mise en système de ces métadonnées dans des dispositifs de gestion documentaire. L'autre apport de ce voisinage citationnel est celui du rapport entre ordres documentaires, pratiques écrites et modes de pensée, rapport vécu à la fois comme condition d'une créativité et normes de travail. Et si ce rapport est individuel alors les proximités et éloignements documentaires pourront être remaniés sans cesse comme résultats et moyens du Lire et de l'Écrire. Mais institutionnel et/ou collectif, dans les bibliothèques, les écoles, l'espace familial, les entreprises, il pourra être vécu comme la naturalisation d'un ordre des savoirs, et donc comme une norme implicite du comment fabriquer et partager des textes et des savoirs.

Finalement, par les objets documentaires, dans les espaces où ils circulent, dans les systèmes qui documentarisent ces objets et ces espaces, se mettent en œuvre des

²⁰⁵ Pérec Georges. *Penser / Classer*. Paris : Le Seuil, 2003. (La librairie du XX^e siècle).

pratiques de production, d'échange et d'usages de ces documents (et de leurs textes) qui se déploient entre lecture et inscription, et qui, dans ce déploiement, usent de dispositifs de fixation et de circulation des savoirs et de leurs énoncés. Dans l'école, la transmission et l'apprentissage des savoirs (scolaires) passent entre autres par des modes de production, d'échange et d'usages de documents scolaires et/ou de documents non scolaires. Une des questions qui surgit alors est celle de ce que l'école dit de ces documents et des pratiques possibles de ces documents, et ceci, selon leurs dispositifs d'énonciation, d'exposition, de désignation et de réception.

1.2.1.6 Les documents, leurs lieux et les systèmes documentaires comme dispositifs techno-sémio-pragmatiques

Pour comprendre concrètement ces interactions entre lieux, dispositifs du et des documents, normes de l'école et de ses maîtres, et pratiques des élèves, partons d'une situation profondément originale qui va globalement a contrario de la manière dont le collège discipline documents et pratiques info-documentaires, mais qui, en même temps, est profondément significative de l'articulation des différentes strates médiatrices qui organisent les dispositifs/dispositions documentaires. La professeure documentaliste du collège X reçoit tout au long de l'année les élèves de la classe « ULIS »²⁰⁶ pour les familiariser avec les objets et les pratiques de l'écrit, et ceci, malgré leurs diverses et parfois importantes difficultés cognitives. Dans le cadre de ce projet, elle leur fait la lecture tout en les faisant travailler sur la compréhension de cette lecture.

²⁰⁶ « Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) permettent l'accueil dans un collège, un lycée général et technologique, ou un lycée professionnel d'un petit groupe d'élèves présentant le même type de handicap. » IN Ministère de l'Éducation Nationale. *Des dispositifs collectifs de scolarisation dans le second degré : les ULIS*. Paris : Eduscol. Disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>>.

Prof-doc : Vous mangez tous à la cantine ?

Elèves : Ouais

Prof doc : Bon alors aujourd'hui je vais vous lire une nouvelle histoire. Alors, ce que j'aimerais c'est que l'on se pose un petit peu. Elève 2, Elève 2, j'ai remarqué tout à l'heure quand tu es rentrée, tu es particulièrement énervé aujourd'hui.

Eleve 1 : Oui il a pris ses pilules (ton moqueur)

Prof doc : C'est peut-être à côté de la petite... Je ne sais pas... Mais Houuuuuu (souffle long de décontraction). Alors on souffle, on souffle...

Eleve 2 : C'est les vacances

Porf doc : Oui mais là tout de suite, on vient pour écouter une histoire. Alors je voudrais qu'on soit bien installés. Et là élève 1 tu ne l'es pas du tout bien installé. Mets bien tes pieds : voilà !

Elève 1 : murmures permanents

Prof doc : Non Non élève 1 Chut ! Chuuut... Vous fermez les yeux, fermez les yeux... Elève 2, fermez les yeux aussi, sans mettre les mains dessus, tu arrêtes Elève 2 ... Si tu es énervé comme ça, je vais devoir te faire sortir...

Elève 2 : Ah non !

Prof doc : Alors tu te calmes... Chut, Chut...

Elève 1 : hihi

Silence

Prof doc : Alors, je commence par vous montrer la couverture du livre que je vais lire aujourd'hui

Elève 1 : Ca s'appelle...

Silence

Prof doc : Elève 3 ? Elève 3 ?

Prof doc : Est-ce que quelqu'un à quelque chose à dire ?

Elève 3 : il se regarde dans le miroir

Prof doc : Qui se regarde dans le miroir ?

Elève 3 : Marcelin

Prof doc : Oui très bien. Comment sais-tu qu'il s'appelle Marcelin ?

Elèves : Cail, Caillou, Caill., Caillou

Elève 1 : C'est un caillou (hihi)

Prof-doc : Marcelin Caillou. Marcelin Caillou c'est son nom. Et l'auteur ? Et il est ? Oui ?

Elève 2 : Il est rose

Prof doc : Oui. Rouge... Peut-être qu'il ?

Elève 1 : Il rougit

Prof doc : Et l'auteur de ce livre ?

Elève 4 : Peut-être qu'il rougit (murmures)

Elève 2 : Sempé !

Prof doc : Sempé. Oui voilà un livre de Sempé qui s'appelle Marcelin Caillou. Alors Sempé c'est un dessinateur. Mais il a aussi écrit quelques livres. Alors, je vous montre l'intérieur du livre : vous voyez, il y a un peu de textes, mais il y a surtout...

Elève 1 : Des images

Prof doc : Beaucoup de dessins, beaucoup d'illustrations. Euh, Elève 2, je ne vais pas m'arrêter tout le temps. Tu fais un effort sur toi. Si tu as besoin de sortir un peu : c'est pour ça que je t'avais dit d'aller un peu dehors ; j'avais senti que tu étais un peu énervé... Marcelin Caillou, de Sempé ! « Le petit Marcellin Caillou aurait pu être un enfant très heureux comme beaucoup d'autres enfants. Malheureusement il était affligé d'une maladie bizarre. Il rougissait. Il rougissait, pour un oui, pour un non. Heureusement me direz-vous Marcellin n'était pas le seul.... »

Longue lecture en montrant les illustrations et en tournant les pages. Pauses entre les courts chapitres ; tons dans les dialogues.

Prof doc : Tu peux me montrer où est Marcelin sur l'image ? Tu crois que c'est Marcelin ?

Elève 3 : Non

Prof doc : Qui est-ce, celui que tu m'as montré ? C'est qui ? Celui que tu m'as montré devant les enfants ? Qui est devant les enfants souvent ?

Elève 3 : Marcelin, c'est marqué là ! [il montre la bulle de dialogue]

Prof doc : Oui, oui, oui c'est écrit : parce qu'il lui parle : c'est ce qu'il dit. Qui est souvent devant les enfants comme ça ?

Elève 4 : Un prof

Prof doc : Un prof ! Donc c'est un professeur. C'est le professeur que tu m'as montré. Attends, Elève 6 va me montrer où est Marcelin. Elève 1 ? Lequel est Marcelin ? C'est lequel ?

[...]

Cet extrait d'une séance de lecture est atypique pour plusieurs raisons. Les élèves ne sont pas des élèves comme les autres du collège : la plupart d'entre eux maîtrise mal, voire très mal, la lecture et l'écriture. En difficulté sociale et cognitive, ils doivent gérer leur écart à la norme au sein de l'institution ce qui est pour eux une source de tension permanente. Pour pallier cette difficulté à gérer l'écart entre leurs manières d'être et les règles de l'école, et parce qu'ils sont peu nombreux, ils peuvent beaucoup plus facilement circuler entre les différents espaces de l'école où ils ont leurs habitudes : leur salle de classe, le CDI, la cour de récréation. Ce relatif confort d'une liberté de circulation s'ancre dans la possibilité d'avoir des temps privilégiés dans des lieux qui leur sont totalement ou provisoirement dédiés. Là où le commun des élèves doit sans cesse passer d'un lieu à un autre, sans qu'aucun de ces lieux ne leur appartienne vraiment (la cour est peut-être une exception mais à l'échelle de tout le collège) dans des temporalités ritualisées et sans guère de marge de manœuvre, les élèves de la classe ULIS, comme ceux de SEGPA, ont un lieu qui est le leur où se déplacent les enseignants, et/ou des temps qui leur sont réservés au CDI avec la professeure documentaliste. J'ai assisté à plusieurs séances de lecture avec la classe ULIS, ou de recherche documentaire avec une classe de SEGPA : une chose est sûre, le CDI est vécu pleinement comme un lieu de leurs pratiques scolaires. Les élèves s'y installent : ils ont une familiarité des configurations documentaires, mobilières et techniques du lieu beaucoup moins constatée chez les autres élèves. On retrouvera cette familiarité dans les salles de classe plus qu'au CDI pour les élèves sans statut particulier. Dans cette routine de fréquentation, l'atelier de lecture a ses rituels qui sont là pour poser les limites, le cadre de l'activité : les élèves entrent au CDI où ils sont accueillis chaleureusement par la professeure documentaliste qui papote avec eux pendant qu'ils s'installent dans des chaises profondes de lecture à l'écart des tables de travail et en cercle autour d'elle. Après elle se présente devant eux avec le livre choisi dans la main pour continuer ou entamer une nouvelle lecture cursive. Ici la séance commence par une nouvelle lecture. Cette séance d'ouverture s'organise autour de l'installation du calme et de la concentration, de la découverte de l'objet avec d'abord la couverture, l'extérieur du livre puis l'intérieur du livre, son texte, puis de la lecture linéaire interrompue par des temps d'échange autour de cette lecture. Les temps de contemplation, de réflexion, de dialogue, sont donnés aux élèves : prendre le livre, tourner les pages, regarder les illustrations, écouter la lecture orale sont des actes menés dans une certaine lenteur qui permet à chacun de découvrir l'objet

livre même si c'est la professeure documentaliste, qui, comme une institutrice dans le coin lecture²⁰⁷, reste maîtresse de la manipulation du texte à lire (et à regarder). Ce rituel de la lecture, des positions du corps, de la manipulation des pages, des prises d'information sur la couverture, de regards croisés entre le texte et « ses » illustrations, du jeu du texte dans l'oralité de l'enseignante est bien connu des élèves malgré leurs hésitations (expliquées en grande partie par ma présence comme par leur part d'illettrisme). Dans ces séances, l'apprentissage du document comme dispositif techno-sémiotique de communication du texte passe principalement par la prise d'informations sur la couverture pour le situer (le titre, l'auteur, le dessin de la première de couverture), par la mise en voix du texte par le maître, par la lecture linéaire dans l'ordre des pages qui tournent et par la lecture collective des images au regard du texte linguistique. Pluricodique, le livre est vécu comme un objet dont les spatialités sont le lieu de sa lecture : le CDI et la (re)constitution temporaire d'un coin lecture, la reliure de la couverture enveloppant le texte et le désignant (titre, auteur, illustration de couverture), la pagination du texte, structure fondamentale de sa narration, et les rapports sur la page ou la double page entre le texte et les illustrations. Ce statut donné aux images d'illustration, de texte second par rapport au texte premier, est bien rappelé par la professeure documentaliste, en contradiction même avec sa qualification de l'auteur avant tout comme un dessinateur. Même s'ils sont qualifiés d'illustrations, les dessins de Sempé participent pleinement de l'agencement entre différents fragments qui font de « Marcelin Caillou » un livre autant visuel que textuel : pas si facile d'ailleurs de décrypter les images et les relations entre images et texte lorsque ce dernier est inclus dans la première. Pris dans le rituel de la lecture, lu à haute voix, l'objet livre est aussi l'apprentissage de temporalités inscrites autour et dans le document lui-même : le temps de la concentration, le temps de la lecture orale, le temps de l'observation des images, le temps du dialogue, le temps long et linéaire de l'histoire, le temps de l'événement dans l'histoire.

²⁰⁷ Le Douarin Laurence. Socialisation autour des documents et usages de la BCD. In Bégin-Verbrugge, Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. pp. 63-94.

« Si apprendre à se documenter suppose d'identifier, de se repérer, de donner du sens, de s'approprier et de partager, cela permet également de multiplier des « expériences temporelles » inscrites dans les documents eux-mêmes, c'est-à-dire l'appréhension sociale du temps à travers les différents rythmes sociaux qu'il décline [...].

A la maternelle de l'école Montaigne, dans les classes des petits et des tout-petits, les « apprentissages documentaires » s'appuient essentiellement sur la découverte de la matérialité du support-livre et sur quelques notions comme le titre et l'auteur. »²⁰⁸

On retrouve ici, avec des élèves particuliers, un point commun de nombreuses pratiques info-documentaires : ces dernières se font, dans un apprentissage des temps et lieux sociaux du Lire et de l'Écrire, dans ou avec les dispositifs dans et autour des documents. Dans les allers-retours entre l'écrit et l'oral du texte, dans les navigations entre images et texte linguistique, dans la prise de sélection d'information sur la première de couverture, dans la manipulation concrète de la reliure des pages du livre, deux points fondamentaux apparaissent pour caractériser le dispositif info-communicationnel du document.

- Le texte est une des manières de conserver et partager les énoncés, mais ce n'est pas le seul : l'énoncé ne peut être réduit à la grammaire du texte, et c'est pourquoi le document organise la communication du texte pour aider le lecteur à inférer la situation communicationnelle présidant à son inscription et donc à inférer sur ce que cette dernière énonce. L'idée est qu'en accord avec Deirdre Wilson et Dan Sperber, je considère toute communication comme à la fois codique et inférentielle et donc que le document est une des manières d'essayer de coder l'inférence, en tous les cas de fournir des indices à ce processus de reconnaissance. Le rôle des modes d'ostentation de ces textes par des dispositifs, des lieux organisant la production, la diffusion et la conservation des documents n'est pas pour autant totalement éliminable de la communication des énoncés, par les textes : la salle de classe, la bibliothèque, le centre de documentation, la salle de réunion, le bureau etc.

²⁰⁸ Ibid. p. 62.

« [...] nous avons esquissé un modèle de la communication ostensive-inférentielle en nous préoccupant davantage de la nature ostensive du comportement du communicateur que du caractère inférentiel du processus de compréhension. [...] »

Nous avons aussi admis, cette fois expressément, que le destinataire peut utiliser comme prémisses dans le processus de compréhension inférentielle toutes les informations dont il dispose dans sa mémoire conceptuelle. Autrement dit, nous avons admis que le processus de compréhension inférentielle est un processus « global » et non « local ». Par processus local, on entend soit un processus indépendant du contexte, soit un processus qui n'est sensible qu'à des informations contextuelles tirées d'un domaine étroit et prédéterminé [...]. Par processus global on entend un processus qui [...] peut utiliser librement n'importe quelle information conceptuelle. »²⁰⁹

Ce qui fait du document un dispositif info-communicationnel c'est bien parce que, par son support, sa technique, son agencement du texte, ses cotextes, il favorise l'inférence dans le processus de lecture : le titre, l'auteur, les images de couverture, la typographie, les notes de bas de page, les tables de matière, les bibliographies, la pagination, les signes vecteurs, les blancs, l'éditeur, la date d'édition, le traducteur etc. sont autant d'indices, d'informations pour contextualiser sa lecture. Ce qui fait des lieux des dispositifs info-communicationnels des documents c'est parce que les ordres et désordres documentaires, les parcours, les scénographies, les classements, les affichages, les désignations (cotation, signalétique, étiquette), les étagères, les classeurs, les piles etc. sont autant de manières de désigner, situer, relier, délier les documents par leurs dispositions temporelles et spatiales. Ces « prisons » sont aussi des occasions, ces dédales sont aussi des réseaux, ces bibliothèques sont aussi des centres de calcul.

- La culture visuelle est consubstantielle à la culture écrite parce que le document, dans son inscription, nous donne à lire une image du texte et des images à côté du texte. Dans les rituels du coin lecture, dans son instauration matérielle au sein des

²⁰⁹ Sperber Dan et Wilson Deirdre. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Les éditions de minuit, 1989. pp. 103-104.

espaces sectorisés du CDI, un autre point fondamental des dispositifs info-documentaires se dévoile. Les documents sont produits, lus et surtout reçus dans des espaces et lieux sociaux qui toujours déjà ordonnent les modes de production et de consommation des documents et en même temps permettent de moduler les dispositifs clos, stabilisés des objets par la diversité des pratiques individuelles et collectives. Et inversement, toute image est traversée par le langage car, comme le montre cette séance de lecture, c'est avec le langage que le sens se fixe sur l'image.

« L'image a sa place dans le discours. Elle est traversée par le flux du discours ; elle fait corps avec le texte ; elle se noue à la parole, s'amalgame à elle dans la construction du lecteur. Ainsi, Jacques Aumont, faisant un état des travaux structuralistes sur le rapport texte-image, s'interroge sur la présence « en profondeur » du langage dans l'image : « Toute représentation est rapportée par son spectateur _ - ou plutôt par ses spectateurs historiques et successifs _ à des énoncés idéologiques, culturels, en tous symboliques, sans lesquels il n'a pas de sens. Ces énoncés peuvent être totalement implicites, jamais formulés : ils n'en sont pas moins formulables verbalement, et le problème du sens de l'image est donc d'abord celui du rapport entre les images et les mots, entre l'image et le langage. » ²¹⁰

Dans son introduction à l'ouvrage collectif « *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires* », Viviane Couzinet insiste bien sur ces deux niveaux de la communication des textes et par les documents et par les systèmes documentaires. En reprenant le vocabulaire professionnel de la documentation, elle parle ainsi de dispositif primaire et de dispositif secondaire tout en donnant progressivement une définition du dispositif info-communicationnel :

« Les dimensions sociales et techniques de ce dispositif particulier, dédié à la mise en commun d'informations à activer, se composeraient donc d'acteurs, de techniques, d'objets matériels en interaction permanente dans un contexte défini, liés entre eux par un réseau à mettre à jour.

²¹⁰ Béguin-Verbrugge Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion, 2006. p. 28

Comprendre un dispositif dans son évolution c'est repérer « la nature du lien qui peut exister entre des éléments hétérogènes (Foucault, 1977). »²¹¹

Sans, comme Viviane Couzinet, obligatoirement reprendre ici la citation intégrale de Michel Foucault sur le dispositif, il est essentiel de retenir que tout dispositif est un agencement d'éléments hétérogènes ayant une vocation stratégique, répondant à une urgence sociale²¹², et donc lieu de pouvoirs²¹³. Le document comme lieu du texte, les systèmes documentaires comme lieux de textualisation des ordres documentaires, les espaces documentaires comme lieux d'accès et d'usages des documents, et même les lieux de travail et d'échange du symbolique (comme la classe, l'école, la maison, le musée, l'entreprise etc.) sont des dispositifs directement ou indirectement info-communicationnels qui soit ont pour vocation, soit nécessitent des agencements matériels, sémiotiques et pratiques de la communication des énoncés. Média par définition ou utilisant, déployant des médias ou morceaux de médias, les lieux de vie du document ordonnent, normalisent les pratiques de production et de consommation des documents et des textes. Et dans ces lieux, les individus, les groupes sociaux font avec le dispositif, ses enjeux et effets de pouvoir jusqu'à ce que, peut-être, les compositions, décompositions et recompositions fassent disparaître et apparaître d'autres dispositifs. C'est donc bien en ayant une approche communicationnelle du document, et de ses mises en circulation ou mises en système, que peut se comprendre sa valeur info-documentaire et celle apposée sur ces pratiques. La définition du média comme dispositif techno-sémio-pragmatique, par Daniel Peraya, permet de retrouver les principaux éléments contributifs du document et de ses fonctions sociales :

²¹¹ Couzinet Viviane. Introduction. In Viviane Couzinet (dir.). *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris / Hermès, Lavoisier, 2009. P. 23

²¹² Même si ce n'est pas au premier plan de ma réflexion, face aux constats des discours de panique morale, aux conflits sur la propriété intellectuelle, aux conflits entre entreprises et particuliers dans la marchandisation des services sur Internet etc., il est possible de considérer le numérique comme une crise, une urgence sociale, au sens foucauldien, et donc de se dire que, pour l'instant, le ou les dispositifs mettant fin à cette crise ne semblent pas être arrivés à maturité.

²¹³ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

« Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets »

Et comme élément du dispositif médiatique, Daniel Peraya propose le contexte de production, le canal de transmission, le support de stockage, le dispositif de restitution, les modalités de communication, les registres sémio-cognitifs et types de représentations, le contexte et ses pratiques de réception. Peut-être, pour clarifier et conceptualiser, pourrait-on poser le document et les dispositifs organisant leur production, leur distribution et leur réception comme des dispositifs de médiation composés avant tout

- de manières d'inscrire matériellement les énoncés,
- et d'inscriptions techno-sémiotiques des lieux sociaux de leur énonciation (savoirs, genres de discours, gestes éditoriaux) et de leur réception (lecture, appropriation, réécriture) en les visualisant, les décrivant, les désignant, les reliant.

Il y a dans les dispositifs documentaires, primaires ou secondaires, une ostentation des textes couplée aux traces de leur énonciation éditoriale et aux cadres socio-sémiotiques de leur lecture. Ceci permet alors au lecteur-scripteur de naviguer entre contextualisation, configuration et reconfiguration des textes dans le travail de production et de partage des énoncés. Et dans les espaces où se déploient ces dispositifs sont implicitement ou explicitement érigées les normes des bonnes pratiques du Lire et de l'Écrire, en même temps que sont posées, parfois plus explicitement, les règles de négociation et de fixation des énoncés dans la production et le partage des savoirs. Il y a longtemps eu, avant le numérique, dans les écoles, une évidence des bonnes pratiques, évidence liée à la naturalisation de l'objet-livre comme objet idéal pour produire, partager et valider des savoirs, et ceci même si avant, après, autour de lui venaient se lover de très nombreuses pratiques info-documentaires très loin des canons du livre et de sa lecture cursive : annotations, prises de notes, découpages, collages, copiages, « copillages », textes

fragmentés et fragmentaires etc. Encore une fois, c'est par les contextes sociaux de production, de circulation et d'usages que les inscriptions deviennent document : il est alors difficile de séparer toujours si clairement les actes et signes du faire document, du documentariser et du re-documentariser. Et si jusqu'à récemment, il y avait parfois un certain aveuglement à ces proximités entre médiation du texte par le document et médiation des documents par les systèmes et espaces documentaires (et leur dispositif), c'est sans doute que l'objet-livre dans sa clôture, dans la stabilité de son circuit marchand de production et d'échange, dans ses lieux institués d'exposition et d'accès, dans ses autorités, dans ses modes de lecture revendiqués était et est encore le canon de nos représentations de l'objet-document et de ses usages légitimes.

1.2.2 Auteurs et lecteurs : désigner et jouer avec le régime de distribution des textes

*« L'invention de l'auteur comme principe fondamental de désignation des textes, le rêve d'une bibliothèque universelle, réelle ou immatérielle contenant tous les ouvrages jamais écrits, l'émergence d'une définition nouvelle du livre, associant indissolublement un objet, un texte et un auteur, constituent quelques-unes des innovations qui, avant ou après Gutenberg, transforment le rapport aux textes. [...] Toujours, le livre vise à instaurer un ordre, que ce soit l'ordre de son déchiffrement, l'ordre dans lequel il doit être compris, ou bien l'ordre voulu par l'autorité qui l'a commandé ou permis. Cependant cet ordre, aux multiples figures, n'a pas la toute-puissance d'annuler la liberté des lecteurs. Même bornée par les compétences et les conventions, cette liberté sait comment détourner et reformuler les significations qui devaient la réduire. Cette dialectique entre l'imposition et l'appropriation, entre les contraintes transgressées et les libertés étudiées, n'est pas la même partout, toujours et pour tous. »*²¹⁴

²¹⁴ Chartier, Roger. *L'ordre des livres : lecteurs, auteurs, bibliothèques en Europe entre XVI^e et XVIII^e siècles*. Paris : éditions Alinéa, 1992. pp. 7 et 8

1.2.2.1 Figurer les textes et leurs pratiques

A la lecture des ouvrages et des cours au collège de France de ou dirigés par Roger Chartier²¹⁵ sur l'histoire du livre et de lecture, de la très belle anthologie d'Alain Brunn sur l'auteur²¹⁶, des livres de Martine Poulain²¹⁷, Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard²¹⁸, Henri-Jean Martin²¹⁹ ou Annette Béguin-Verbrugge, sur les pratiques de lecture, les objets-livres ou l'illettrisme, ou encore à la lecture du bien plus récent ouvrage de Julia Bonaccorsi sur le « devoir-lire »²²⁰ il apparaît clairement qu'aujourd'hui encore, il y a, au centre de l'historicité de nos pratiques de l'écrit, un objet originel, toujours prégnant, et parfois sacralisé : le livre, et autour de cet objet deux figures sociales, qui se « rencontrent » par lui et autour de lui, l'auteur et le lecteur. Ces deux figures seraient selon toute logique chacune des deux côtés de l'énoncé (du côté de son énonciation et du côté de sa réception) et chacune à la fois des modèles et des sujets par les pratiques desquelles se concrétisent, se créent et se transforment les autorités et libertés de l'écrit. Comme pour le discours, je n'ai pas la prétention de faire une synthèse exhaustive de l'ensemble des productions scientifiques sur les notions d'auteur et de lecteur, mais bien de poser la manière dont ces notions peuvent me permettre de comprendre la construction et l'échange de valeur dans les pratiques info-documentaires. Ce qui m'intéresse dans ces deux notions c'est leur historicité, leur modélisation qui sous-tendent une possible normalisation des pratiques de l'écrit et la manière dont elles sont définies, dans l'imaginaire collectif, comme chez certains experts, dans leur rapport dialogique au texte au risque d'oublier le foisonnement

²¹⁵ Chartier Roger. (dir.). *Les pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 2003. (Petite Bibliothèque Payot). Chartier Roger et Cavallo Guglielmo (dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil, 2001. (Points Seuil). Chartier Roger. *Écrit et cultures dans l'Europe moderne* [en ligne]. Paris : Collège de France, 2007-2013. Consulté de 2011 à 2015. Disponible sur : <<http://www.college-de-france.fr/site/roger-chartier/>>.

²¹⁶ Brunn Alain. *L'auteur*. Paris : Flammarion, 2001. (GF, Corpus, Lettres).

²¹⁷ Poulain Martine (dir.). *Histoire des bibliothèques françaises [4] : les bibliothèques au XX^e siècle*. Paris : Éditions du cercle de la librairie, 2009.

Poulain Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éditions du cercle de la librairie, 1993.

²¹⁸ Chartier Anne-Marie et Hébrard Jean (dir.). *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Paris : BPI, Fayard, 2000.

²¹⁹ Martin Henri-Jean. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Albin Michel, 1996.

²²⁰ Bonaccorsi Julia. *Le devoir de lecture : Médiations d'une pratique culturelle*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2009.

socio-historique des pratiques concrètes. Avant d'entrer dans le dialogue de ces deux pratiques que sont l'auctorialité et la lecture, je vais d'abord m'intéresser au fait que dans ces nombreux ouvrages d'histoire, de sociologie ou d'anthropologie de l'écrit, il est souvent question des « figures » de l'auteur et du lecteur : ce qui peut être mis en parallèle avec la façon dont moi-même et d'autres chercheurs en SIC employons souvent le terme de configuration ou reconfiguration lorsqu'il s'agit d'interroger les formes du document, et en particulier du document numérique. Il est possible de supposer que, derrière cette terminologie de la figure et de la configuration, se nichent deux modes de normalisation de la culture écrite : celle des formes documentaires et celle de la modélisation des pratiques. La première correspondrait au processus de stabilisation dans l'objet concret du document des transactions communicationnelles, l'autre fixerait socialement (et donc dans des relations de pouvoir ?) les rôles des individus par rapport à la chose écrite, alors même que, peut-être, dans la pratique, ces objets concrets comme leur relation aux individus sont sans doute plus touffus et plus mouvants que ne laissent supposer ces figures. Les individus peuvent au cours de leur vie, selon les espaces et temps sociaux, être tour à tour, voire en même temps auteur et lecteur. Les formes documentaires connaissent des canons, des motifs (parfois séculaires) mais évoluent, bougent dans leur agencement, se reconfigurent. On verra qu'avec le numérique, il devient même parfois encore plus difficile de clairement séparer les actes de lecture et d'écriture, comme de distinguer les formes fragmentaires, les « petites formes »²²¹ des formes finalisées, instituées comme lorsque l'on peut distinguer les chapitres ou les feuillets du livre. En même temps, l'avantage du terme de figure est justement de souligner la forme comme mode essentiel d'existence et de reconnaissance des objets, que ces objets soient documentaires ou non, et de souligner le travail même du chercheur en sciences humaines et sociales qui consiste à faire surgir

²²¹ Candel Étienne, Jeanne-Perrier Valérie et Souchier Emmanuël. Petites formes, grands desseins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. In Davallon, Jean (dir.), *L'économie des écritures sur le web, volume 1 : Traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2012. p. 135-166.

des manières de faire, des régularités²²² au risque, à ne jamais oublier, de les normaliser²²³. Figurer, si l'on retourne vers les dictionnaires²²⁴, c'est bien dessiner les contours, donner de la consistance, rendre cernable, caractériser, donner une forme en prélevant/représentant les traits fondamentaux. Derrière l'idée de figure, on retrouve le concept d'iconicité tel que l'entend C. S. Pierce - la figure ressemble à l'objet qu'elle dénote par quelques traits fondamentaux, et (donc) la possibilité de reconnaître l'objet par sa figuration.

« La figuration ainsi entendue est cette activité universelle, et propre aux humains, de fabrication, de décoration, de transformation ou de mise en situation d'un objet, ou d'un ensemble d'objets, en vue de le convertir en image, c'est-à-dire en un signe qui soit à la fois iconique et indiciel (selon la terminologie de Peirce). Précisons que l'iconicité n'est pas la ressemblance, puisqu'il lui suffit pour opérer qu'une unique qualité de la chose figurée soit reconnaissable dans l'image, voire dans le seul intitulé qui la désigne. »²²⁵

Du côté des formes documentaires, la reconnaissance de leur configuration est un moyen de rattacher le document à d'autres documents du même genre, et donc de les faire entrer dans une/des échelles de valeur : la forme documentaire est à la fois l'icône d'autres formes documentaire du même « genre » et l'indice (ou un faisceau d'indices, un index) d'une valeur.

Du côté des pratiques, les figurer est une manière de les rendre visibles et lisibles malgré et avec leurs ambivalences. Reste alors au chercheur à comprendre comment ces figures

²²² Chauviré Christiane et Ogien Albert (dir.). *La régularité*. Paris : Éditions de l'EHESS, 2003. (Raisons pratiques).

²²³ C'est sans doute-là une des difficultés épistémologiques et éthiques fondamentales des sciences sociales et des SIC en particulier : à régulariser les pratiques info-communicationnelles, à les formaliser, à les « figurer », le chercheur prend toujours le risque de fournir une arme à tous ceux qui, pour répondre à des enjeux politiques, à des crises (au sens foucauldien), vont vouloir mettre en place une ingénierie sociale, développer des dispositifs, sans que l'on sache toujours de quel côté de la médiation, cela va tendre : celui de la connivence dénoncée par Béaud, ou celui d'un autre partage du symbolique. (Béaud, Paul. *La société de connivence-média, médiations et classes sociales*. Paris : Aubier, Res Babel, 1984).

²²⁴ Le Trésor de la Langue Française en ligne et le Petit Robert.

²²⁵ Descola Philippe. *Ontologie des images*. Paris : Collège de France, 2009. Cours du 11 mars 2009. Disponible sur : <https://www.college-de-france.fr/media/philippe-descola/UPL62016_Descola.pdf>

deviennent des normes implicites ou explicites qui, pour un temps du moins, fixent les statuts des documents dans les échanges symboliques au sein de l'école, et les rôles des individus dans la distribution (au sens d'une répartition de la valeur) des textes et des documents. Au cœur même des pratiques de figuration, que ce soit du côté du chercheur qui crée des figures de la pratique ou du côté des gestes éditoriaux et autoriaux qui créent des configurations, des agencements textuels, il est question de mettre en situation, en rapport, de placer les objets, les individus, les pratiques, les représentations, les uns par rapport aux autres et donc de créer de la valeur, valeur d'échange et valeur d'usage.

1.2.2.2 *Fonction auteur et autorités*

Pour comprendre la manière dont les figures d'auteur et de lecteur sont un moyen de caractériser les pratiques de production et de réception des documents en les répartissant de chaque côté de l'objet et par là-même de désigner comment et par qui peuvent se vivre des pouvoirs sur les textes, les inscriptions et interprétations des énoncés, il faut sortir du rapport spéculaire entre le texte, l'auteur et le lecteur, l'un faisant l'existence des autres et inversement. Ainsi Alain Brunn nous rappelle dans son introduction qu'interroger le rapport de l'auteur au texte c'est finalement sortir l'auteur de son « évidence » (et donc de son invisibilité) et, par là-même de cette double légende de l'écrivain romantique, maître de son œuvre, et de l'œuvre, forteresse isolée de la doxa par son originalité.

« Ces textes induisent des figures d'auteur (pour garder encore un terme neutre) et celles-ci en retour légitiment leur texte : est auteur qui a fait œuvre, mais l'œuvre n'est jamais que ce qu'a fait l'auteur. »²²⁶

Lors même de la naissance formelle de la notion d'auteur, à l'époque moderne, les débats furent longs entre Fichte, Kant, Diderot et d'autres, et trouvèrent des réponses juridiques variées selon les pays, sur ce qui fait œuvre et donc auteur, et sur ce qui permet de distinguer un texte d'un autre pour pouvoir en faire un objet isolable et alors commercialisable. Dans cette même opération vont également se définir les rôles de

²²⁶ Brunn Alain. *L'auteur*. Paris : Flammarion, 2001. (GF, Corpus, Lettres, n° 3058). p. 12.

l'éditeur et du lecteur et les modalités nationales de la propriété intellectuelle. Roger Chartier, Michel Foucault, et avec eux Alain Brunn, insistent bien sur la naissance à l'époque moderne, naissance esquissée par des apparitions, innovations tout au long du Moyen-âge, de la fonction auteur, au cœur même de ce que Roger Chartier désigne comme « la culture de l'imprimé »²²⁷. Pour ce dernier, le livre imprimé est cette alliance indissoluble entre une organisation matérielle du texte (dérivée du codex), des pratiques de production et d'échange de ces textes qui s'appuient fondamentalement sur différentes pratiques d'attribution des textes (attribution morale, juridique et marchande se croisant sous ces autorités du texte que sont les auteurs et les éditeurs) et des pratiques de lecture qui vont de plus en plus s'éloigner de l'oralité. Avec le changement d'échelle dans le passage du manuscrit à l'imprimé, avec la progressive diffusion sociale d'une littératie, avec la montée en puissance du pouvoir économique et politique du tiers état, l'écrit sort de la doxa de l'Église et de l'État, et les textes de leur anonymat, en même temps que se diversifient les usages de l'écrit. Face à la démultiplication des matériaux de l'écrit, face à leur large diffusion jusque dans les milieux populaires, face à la nécessité pour la Loi comme pour le Commerce de régir la circulation des livres, des journaux et autres libelles, s'inventent en même temps des modes sociaux et juridiques de production, de désignation et de hiérarchisation des textes : l'éditeur et le geste éditorial, l'auteur et son nom, et des modes de lecture entre sociabilités nouvelles (cercles de lecture, salons, café, lycée et université) et individuation de la lecture (lecture silencieuse).

« La révolution du Lire est donc celle du livre. [...] possibilités nouvelles et aux geste inédits portés par une innovation technique de grande expérience, celui de l'écrit composé en caractères mobiles et imprimé à presse, une large place sera faite à l'ère du manuscrit qui connaît la première diffusion d'une façon de lire [lire en silence] ensuite généralisée et obligée, et qui installe une hiérarchie des objets écrits, toute ensemble fonctionnelle et sociale, immédiatement déchiffrables dans leurs formes mêmes. »²²⁸

²²⁷ Chartier Roger (dir.). *Les usages de l'imprimé*. Paris : Fayard, 1987.

²²⁸ Chartier Roger. Ibid. p. 9.

Plusieurs points importants ressortent de cette citation.

- Le premier est que l'Imprimé introduit de nouveaux usages de l'écrit et, en même temps, en systématise et généralise déjà en germe voire éclos au temps du manuscrit.
- Le deuxième est que si dans cette citation Roger Chartier ne parle ni d'éditeur et d'auteur, il pose pour la reprendre tout au long de son livre l'idée de « formes » voire de « formules éditoriales » comme concrétisation des modes de hiérarchisation des textes : et l'on retrouve ici l'idée que la culture écrite est une culture matérielle et visuelle qui donne à voir le texte et son contexte/cotexte de communication, et ceci dans un objet que l'on peut qualifier de document.
- Le troisième est que contrairement à Elizabeth Eisenstein²²⁹, Roger Chartier ne fait pas de l'innovation technique de l'imprimerie la source de toutes les (r)évolutions mais bien leur lieu concret ; et donc des Imprimés (et non du livre) les objets qui, et par leur circulation et leur appropriation, et par la généralisation de certains usages et partages des textes, vont faire de l'écrit la culture de tous.
- Le quatrième, hors du texte, venant de ma lecture de cette introduction pour ma thèse, et dérivant des trois premiers points, est l'étrange jeu intellectuel qui consiste, pour nombre de passages de cette introduction, à pouvoir remplacer l'idée d'« Imprimé » ou de « culture de l'imprimé » par celles du « numérique » ou de « culture numérique ». Juste un petit exemple particulièrement significatif du point de vue qui est le mien sur le « numérique ».

Ainsi

« Mais la culture de l'imprimé peut se comprendre aussi, en un sens plus étroit, comme l'ensemble des gestes neufs secrétés par une production de l'écrit et de l'image en une forme nouvelle. [...] Avec l'imprimerie, l'éventail des usages de l'écrit s'élargit, et corollairement, se constitue un réseau de pratiques spécifiques, qui définissent une culture originale. Trop longtemps,

²²⁹ Eisenstein Elizabeth L. *La révolution de l'imprimé*. Paris : la Découverte, 1991. (Textes à l'appui, Anthropologie des Sciences et des Techniques)

elle a été réduite à la seule lecture – et à une qui est celle d’aujourd’hui ou celle des lettrés anciens. »

Devient

« Mais la culture numérique peut se comprendre aussi, en un sens plus étroit, comme l’ensemble des gestes neufs secrétés par une production de l’écrit et de l’image [et du son] en une forme nouvelle. [...] Avec le numérique, l’éventail des usages de l’écrit s’élargit, et corollairement, se constitue un réseau de pratiques spécifiques, qui définissent une culture originale. Trop longtemps, elle a été réduite à la seule lecture – et à une qui est celle d’aujourd’hui [la navigation] ou celle des lettrés anciens [lecture cursive]. » L’idée sous-jacente derrière ce pastiche, qui peut être comprise comme une hypothèse contextuelle de ma thèse, est que le numérique est peut-être une (r)évolution, mais une (r)évolution qui contrairement aux discours médiatiques, et aux discours de certains chercheurs en SIC, ne fait pas sortir la production et le partage du symbolique de la culture écrite, mais au contraire, diversifie et reconfigure cette dernière. Et peut-être, contrairement aux mirages de l’écran comme outil de visualisation, le numérique renforce-t-il la place de la culture écrite en généralisant la textualisation de nombreuses pratiques communicationnelles de la même façon que la lecture silencieuse a avec l’imprimé généralisé le rôle du texte inscrit et du document dans les pratiques d’enregistrement, classement, partage et appropriation des connaissances (au travail, à l’école, à la maison, dans la création). Si la culture de l’imprimé est celle de la reliure, des autorités et de la lecture cursive silencieuse, celle du numérique reste un champ de recherche énorme mais dont on a déjà quelques enseignements qui seront développés dans le chapitre suivant de la première partie.

Le nom de l’auteur, dans cette culture de l’imprimé, a donc le pouvoir de désigner les textes, mais aussi de les relier aux autres, de les inscrire dans un genre de discours. Parler d’auteur, c’est donc à la fois, comme le synthétise Alain Brunn, parler d’une figure historique spécifique, celle de la modernité, parler d’une autorité, d’un mode de hiérarchisations des textes, et d’une fonction construite par l’œuvre. Puisqu’il s’agit de comprendre comment se construit la valeur info-documentaire, et comment elle se reflète dans une hiérarchie sociale des pratiques du Lire et de l’Écrire, c’est bien, même si les trois aspects sont indissociables, les liens entre auctorialité et autorité qui sont ici les plus

significatifs. Ce glissement de l'écrivain à l'auteur permet à la fois de sortir du champ littéraire, et de révéler le rôle de hiérarchisation, de distinction qu'a le nom de l'auteur, mais aussi celui de l'éditeur, des traducteurs, de la collection etc. Si plusieurs historiens et spécialistes de la culture écrite ne sont pas d'accord avec Michel Foucault sur ce chiasme du XVIII^e qui renverrait les discours scientifiques dans « l'anonymat d'une vérité établie » et ceux du littéraire vers leur origine auctoriale, nombre d'entre eux sont d'accord avec lui sur la possibilité de distinguer sujet et auteur pour faire de l'auteur une fonction sociale qui permet, en plus d'instaurer un régime d'appropriation des textes et d'attribution pénale, de les hiérarchiser, de leur apposer une valeur par des indices de fiabilité, de rapprocher ou exclure les textes d'un discours par des traits communs, des continuités ou au contraire des ruptures²³⁰. Le propre de la fonction auteur est de participer de la distribution des textes, d'être l'incarnation, dans l'objet documentaire, de la négociation des énoncés dans ces lieux institués que sont les savoirs.

«[...] la fonction auteur est liée au système juridique et institutionnel qui enserme, détermine, articule l'univers des discours, elle ne s'exerce pas uniformément et de la même façon sur tous les discours à toutes les époques et dans toutes les formes de civilisation, elle n'est pas définie par l'attribution spontanée d'un discours à son producteur, mais par une série d'opérations spécifiques et complexes : elle ne renvoie pas purement et simplement à un individu réel, elle peut donner lieu simultanément à

²³⁰ Au plus près de la notion d'auteur, apparaît chez Foucault, un autre concept fondamental de sa/ses théorie(s) du discours, celui de formation discursive. Je ne prendrai pas le temps de le développer ici précisément, car il s'inscrit dans la continuité des concepts présentés dans le corps de ma thèse d'archive, de dispositif, d'énoncé et d'auteur, tout en faisant fortement écho à la notion de genre de discours chez Bakhtine. Mais il ne fait aucun doute que ce concept, comme les autres, appartient à l'arrière-plan théorique de mon travail, même si comme D. Lecourt, je m'approprierais plus facilement l'aspect le plus matérialiste des théories foucaaldiennes : « Dans le cas où on pourrait décrire, entre un certain nombre d'énoncés, un pareil système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une formation discursive, – évitant ainsi des mots trop lourds. Ironie de l'histoire : c'est bien à la « lourdeur »... de conditions et de conséquences, inadéquats d'ailleurs pour désigner une pareille dispersion, comme "science", ou "idéologie", ou "théorie", ou "domaine d'objectivité". On appellera règles de formation les conditions auxquelles sont soumis les éléments de cette répartition (objets, modalité d'énonciation, concepts, choix thématiques). Les règles de formation sont des conditions d'existence (mais aussi de coexistence, de maintien, de modification et de disparition) dans une répartition discursive donnée. » (Foucault Michel. *L'archéologie du savoir* ; Paris : Gallimard, 1969. p. 53)

*plusieurs egos, à plusieurs positions – sujets que des classes différentes d'individus peuvent venir occuper. »*²³¹

Incarnée matériellement par l'énonciation éditoriale, par la forme documentaire, la fonction auteur ne serait donc pas qu'une fonction du texte, même si cette interprétation de Foucault est possible. En cela, Michel Foucault et d'autres se distingueraient de l'approche très structuraliste de Roland Barthes²³². Il s'agit par ce concept de désigner la complexité et l'épaisseur socio-historique des opérations de négociation, d'inscription et de partage des énoncés, qui font des documents les objets retraçant ces opérations par des indices de fiabilité, des traits communs entre les textes, des motifs d'agencement des fragments textuels, avec parmi ces indices, au milieu des différents éléments du cotexte, les autorités du texte, les noms d'auteur, d'éditeur, de collection qui, parfois, renvoient à des sujets. D'ailleurs, la tradition du catalogage ne s'y trompe pas : les autorités du texte, ceux qui participent de sa référence normalisée dans les catalogues, sont cette constellation d'auteurs, d'éditeurs et de collection ; sans compter le redoublement de ces autorités par les bibliothécaires eux-mêmes, à la fois, dans le texte du catalogage et dans l'acte même d'élire le document au sein de la communauté de la collection. Il y a dans la fonction auteur, ou en tous les cas dans la manière dont je m'approprie cette notion, la caractérisation d'une normalisation des textes, le dévoilement d'une personnalisation (trompeuse ?) d'un ordre des discours, des modalités de distribution des textes (pour les rassembler, les exclure, les hiérarchiser, les « disperser ») : elle est donc au cœur même de la construction des valeurs info-documentaires. C'est donc bien en comprenant la forme documentaire comme une cristallisation des situations de communication de l'énoncé et l'énonciation éditoriale comme ce qui, matériellement, rend visible des modes de hiérarchisation des énoncés, que le document et les espaces de documentation comme les lieux de la valeur informationnelle peuvent se comprendre, même si ces objets ont l'étrange propriété de traverser les espaces et les temps. Les noms d'auteur et d'éditeur,

²³¹ Foucault Michel. *Qu'est-ce qu'un auteur ?* In Alain Brunn (dir.). *L'auteur*. Paris : Flammarion, 2001. (GF, Corpus, Lettres, n° 3058). p. 82.

²³² Barthes Roland. La mort de l'auteur. In *Le bruissement de la langue*. Essais critiques IV, p.63-69. Paris : Seuil, 1984.

les agencements du texte, le choix des illustrations, le titre de la collection, les sources données, les choix syntaxiques et sémantiques etc. sont autant d'indices de la valeur potentielle du texte délivrée par le document, indices par certains, en charge de leur médiation, transformés en norme de désignation et de situation des textes.

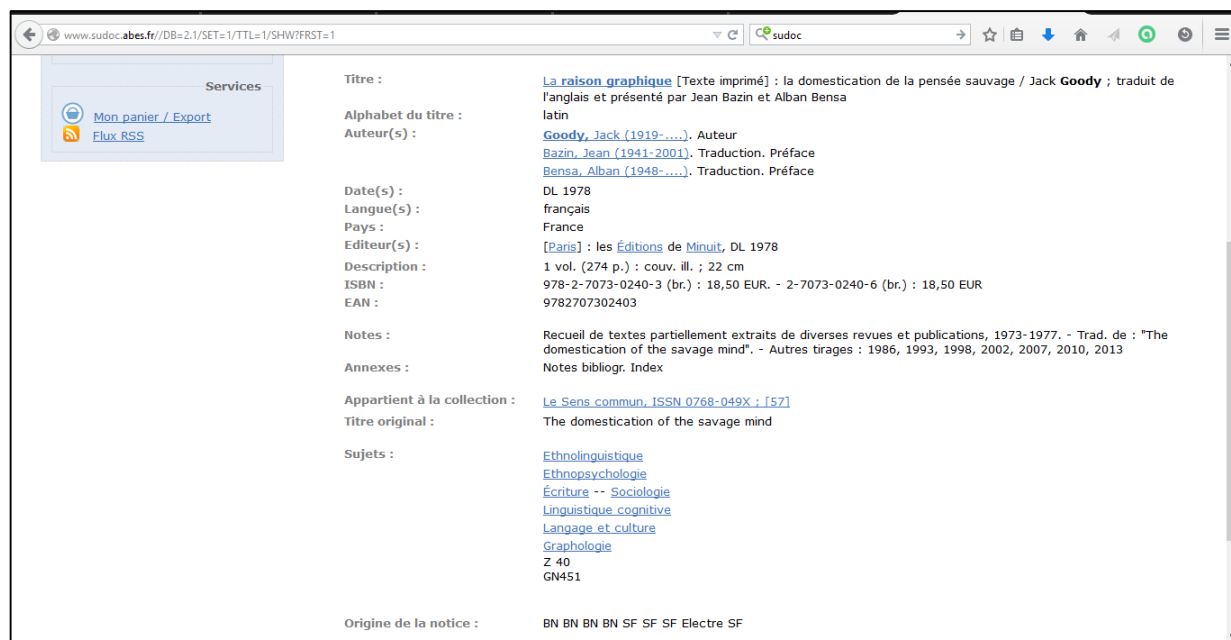


Figure 4 : notice de *La raison graphique* de Jack Goody dans le catalogue du Sudoc

Comme le montre cet exemple, la notice de catalogage, comme la référence dans une bibliographie, fait entrer le document dans un système, système qui lui donne sa place à la fois par un rattachement à un domaine de connaissance (classification), à des thématiques (indexation), mais surtout par la mise en scène de tous ces indices, formalisés en autant de champs de traitement, d'une valeur des textes : titre, type de texte, responsabilités (auteur, traducteur et préfacier), formes normalisées des noms de l'auteur principal et du préfacier (renvoyant à un « fichier d'autorité »), nom d'éditeur, date, versions, titre original, titre de la collection (renvoyant à un fichier de collection avec des responsables de collection) et même signe supplémentaire d'autorité dans ce catalogue collectif, mention d'origine de la notice ! Ce que Jeanneret considère avant tout comme des opérations sémiotique de désignation²³³ sont, encore une fois, une manière de

²³³ Jeanneret Yves. Désigner, entre sémiotique et logistique. *Actes du colloque Indice, index, indexation*, Lille 3 et 4 novembre 2005. Paris : ADBS, 2006.

formaliser/normaliser/naturaliser, dans un même mouvement d'actes documentaires, les signes de la valeur. Le catalogage ramène l'identification des documents essentiellement aux noms, aux titres, aux dates, aux identifiants normalisés et aux mots-clés. Le format bibliographique replie la valeur sur les noms, les titres et les dates. Raccourci sémiotique phénoménal, le texte documentaire normalisé, qui dans les bibliothèques, les écoles et les universités documentarise/re-documentarise les inscriptions, renvoie à une norme documentaire qui, implicitement, suppose que la fonction auteur est « pour toujours » et « uniformément » concrétisée de la même manière pour tous les textes au sein de tous les documents. Comme je l'ai déjà mentionné plus haut, il est toujours intrigant de voir que les catalogueurs restent formés au catalogage des « livres » et des « non livres ».

Deux glissements s'opèrent donc : l'un théorique qui permet de séparer auteur et écrivain, l'autre social et idéologique qui identifie noms d'auteur et fonction auteur, sans pour autant avoir la naïveté d'identifier autorités et sujets du texte. L'un recouvre l'autre pourtant, car, derrière la norme commune des textes documentaires, se cache, comme on vient de le voir, l'idée qu'il y a une manière et une seule de faire auteur, comme une manière et une seule de faire document : l'imprimé, le circuit éditorial et l'auteur, conçus comme tels, par la modernité. Cette idée de l'auteur, comme origine et originalité du texte, reste encore aujourd'hui – même si des textes scientifiques ont des auteurs – particulièrement reconnue socialement en la figure de l'écrivain et dans le critère fondamental de la « création ». Lorsque lors des entretiens avec les élèves, j'ai parfois posé la question sur « Pour vous, qu'est-ce qu'un auteur ? », la réponse a toujours été la même, comme le montre cet extrait d'un entretien en binôme avec deux élèves de quatrième :

« J. : c'est quelqu'un qui écrit un roman ou une page web. »

A. : ouais qui a créé en fait... »

S'il est fait référence aux auteurs de pages web, c'est en raison du contexte des questions autour de la recherche d'informations : mais avant tout, l'auteur c'est à la fois l'auteur original, le créateur, et la personne qui écrit des romans. Sinon, et pour bien montrer la différenciation faite couramment par les adolescents entre les livres, et plus

spécifiquement les romans, et les autres documents, pour ce qui de comprendre ce qu'est un auteur, voici un extrait d'un entretien avec une autre élève de quatrième du même collège

Question : *Est-ce que, quand tu lis des sites web, ou quand tu lis un livre tout ça, tu fais attention à qui a écrit le site web, ou qui a écrit le livre ?*

Réponse de M : *Souvent quand c'est des journalistes, il y en a tellement, je connais pas, donc je regarde le nom mais je cherche pas à savoir... Quand c'est un livre là par contre c'est différent, je regarde l'auteur, j'essaie de savoir ce qu'il a fait d'autre, et après si le livre m'a vraiment plu j'essaie de partir dans un de ses livres.*

Ils ont conscience qu'a priori tout texte a un auteur (même s'il n'est pas identifiable comme une personne), mais ils ne prêtent véritablement le rôle d'auteur, qu'aux écrivains, alors même que les autres noms d'auteur sont avant tout des formes vides de la désignation. Peut-être est-on là face à un paradoxe, des élèves qui comprennent mieux que l'on ne le croit la fonction auteur dans les textes documentaires, et son écart avec l'idée de sujet, mais qui, en même temps, formés par l'école à l'idée de l'auteur comme écrivain, ne peuvent qu'en rester à l'intuition et à une mécanique vide de sens lorsqu'il s'agit d'identifier les auteurs des « sources » documentaires ? De plus, il serait possible de relever un biais dans ma question même puisque justement, l'expression « à qui » renvoie obligatoirement à l'idée d'une identification entre sujet et auteur. Nous verrons d'ailleurs, dans la deuxième partie, que, dans les consignes des enseignants, comme dans les pratiques des collégiens, l'idée de fonction auteur se traduit de manière implicite par l'idée de source et/ou de référence. Ce sera là l'une des principales interactions entre, d'un côté, la manière dont peuvent s'incarner matériellement, dans les objets documentaires, une hiérarchie des textes, et, de l'autre, la manière dont ces valeurs se vivent, pour les élèves dans leurs pratiques de recherche, de prises de notes et de synthèse (dans le continuum de l'écrit) par l'exigence obsessionnelle, mais souvent peu explicitée, de la part des maîtres, de la « source » ou de « la référence ».

1.2.2.3 Auctorialité ou agentivité ?

Pour reprendre un des fils conducteurs de mon travail - la comparaison entre les questions de valeur en art et les questions de valeur info-documentaire, il est pertinent de rapprocher la notion de fonction auteur de la notion d' « agency » tel que développée par Alfred Gell dans son ouvrage posthume « L'art et ses agents »²³⁴. Critique d'une sémiologie qui enfermerait les objets d'art dans une pureté de la forme, il choisit de construire un regard anthropologique sur l'art soucieux de comprendre les structures sociales des phénomènes culturels. Il s'agit d'analyser les « réseaux de l'art », producteurs, récepteurs, musées, mécènes etc. et de percevoir l'œuvre d'art comme un objet qui, au gré de sa circulation dans ces réseaux « involuent », changent de valeur. Il y a ainsi une grande proximité entre la notion de trivialité chez Jeanneret et la notion d' « agency » (agence) chez Gell. Comme anthropologue, Gell cherche à poser des invariants de ce qu'est l'art, de ce qui fait qu'on prête à des objets culturels cette valeur particulière qui est d'être un objet d'art, alors même qu'il pointe l'échec à définir le beau de manière universelle, et même à relier, universellement, l'idée d'art à l'idée de beau. Ce qu'il analyse est donc bien la manière dont des objets culturels prennent ou non de la valeur, ici une valeur artistique, par leur circulation sociale, la sémiotique de cet objet étant par elle-même déjà du social. « Technologie de l'enchantement », l'œuvre d'art est un objet de pouvoirs (magiques) : elle appartient à une « entreprise de captivation » qui vit socialement par sa dissémination. Le point de départ critique de Gell est l'essentialisation de l' « art primitif » comme art folklorique ou art instinctif, essentialisation qui va le situer dans une échelle de valeur et le ghettoïser. En sortant l'art du seul champ de l'esthétique, Gell veut ainsi comprendre comment se fabriquent et se naturalisent ces échelles de valeur. Et il peut alors interroger l'objet d'art comme un objet qui, selon les lieux et les réseaux où il vit, où il est produit, reçu, distribué, accompagné, exposé, commenté, acheté etc., se transformera, involuera, en fonction des différentes agences ou agentivités (agencies) qui le produisent ou l'instrumentalisent. L'objet d'art, dans l'approche anthropologique de Gell, devient un objet agissant par l'ensemble des intentions qu'il va recueillir en et autour de lui :

²³⁴ Gell Alfred. *L'art et ses agents : une théorie anthropologique*. Paris : Les presses du réel, 2009.

« J'ai déjà formulé l'hypothèse selon laquelle les propriétés esthétiques ne peuvent être extraites, d'un point de vue anthropologique, des processus sociaux qui règlent l'usage des objets aspirant à être des objets d'art dans des contextes sociaux précis. [...] Je considère l'art comme un système d'action qui vise à changer le monde plutôt qu'à transcrire en symbole ce que l'on peut en dire. L'analyse de l'art en terme d'action est intrinsèquement plus anthropologique que l'analyse sémiotique, parce qu'elle se préoccupe du rôle des objets comme médiateurs concrets dans les processus sociaux, et ne fait pas « comme si » les objets étaient des textes. [...] On ne peut décider à l'avance de la nature de cet objet, parce que la théorie postule qu'elle est une fonction de la matrice sociale et relationnelle dans laquelle cet objet s'inscrit. Il ne possède aucune nature « intrinsèque » indépendante d'un contexte relationnel. [...] Dans la mesure où on reconnaît une catégorie préthéorique pour les objets d'art (qui se scinde en deux sous-catégories principales : les objets d'art occidentaux et les objets d'art indigènes ou ethnographiques), j'appellerai par commodité les éléments de cette catégorie des « prototypes ». Mais on peut aussi supposer que n'importe quel objet peut être un objet d'art d'un point de vue anthropologique, y compris des personnes vivantes, parce que la théorie anthropologique de l'art (que nous pouvons grossièrement définir comme l'étude des « relations sociales autour des objets qui médiatisent l'intentionnalité sociale ») se confond avec l'anthropologie sociale des personnes et de leurs corps. »²³⁵

Cette longue citation me permet de finalement poser plus clairement plusieurs éléments participant à la production de la valeur info-documentaire ainsi que mon choix d'une posture épistémologique socio-sémiotique lorsqu'il s'agit de construire une théorie des pratiques info-documentaires, et ceci par une comparaison entre théorie anthropologique de l'art chez Gell et théorie du document.

Premier point de comparaison : celui des notions d'agence et des notions d'auteur. Là où la notion d'auteur reste fortement marquée par la manière dont la modernité a défini ce qu'est être auteur, la notion d'agence ou d'agentivité (selon les traductions) a un triple mérite.

- Celui de rendre visible l'ensemble des contextes sociaux et individus participant à la signification des objets culturels : les créateurs de l'objet bien sûr, mais aussi ceux

²³⁵ Ibid. p.7-8.

qui le regardent, le conservent, l'exposent, le commercialisent, bref l'usent et l'échangent. Le document, comme l'œuvre d'art, se transforme, se charge de significations, change de valeurs dans ses réseaux de production, de circulation, de réception. Nous retrouvons ici la proximité entre la trivialité et une théorie anthropologique de l'art.

- Celui de ne pas opposer les différents agents de l'objet d'art : si créateurs, artisans, conservateurs, mécènes n'ont pas le même rôle, ils sont tous acteurs de l'apposition de la valeur artistique sur l'objet culturel. Ainsi auteur, éditeur, médiateur, lecteur, ne doivent pas se ranger chacun d'un côté de l'objet documentaire, mais être considérés comme un réseau d'acteurs participant à la distribution et à la hiérarchisation des documents. Chacun, selon leur agencement social et spatial dans les lieux où circulent les documents, selon leur position (dans le temps et l'espace) vis-à-vis de cet objet (j'en suis l'auteur, l'éditeur, l'imprimeur, le lecteur, le critique, l'étudiant, le médiateur etc.) va nourrir cet objet d'une série d'intentions différentes. Et de la même manière que Gell définit sa théorie de l'art comme une étude des «*relations sociales autour des objets qui médiatisent l'intentionnalité sociale*», la théorie du document peut se définir comme une étude des relations et pratiques sociales de ces objets qui cristallisent et médiatisent les énoncés, ce qui m'amène alors à interroger un autre élément de la citation, pour cette fois-ci, m'en écarter, celui du rapport au texte.

Deuxième point de comparaison : le rapport au texte. Gell prend une position théorique radicale, à l'encontre des positionnements de nombreuses études sémiotiques, de l'absence du langage dans le visuel, et donc de l'obligation d'apposer du texte à l'œuvre d'art pour lui attribuer des significations. Il n'y a pas pour lui de symbole, au sens de Pierce, dans les œuvres d'art. En même temps iconique et indiciel, l'œuvre d'art ne devient symbolique qu'en étant prise dans le langage. Médiateurs concrets du monde, ces objets visuels ne peuvent et ne doivent pas être considérés comme des textes : ils ne sont pas alors une transcription symbolique, une représentation du monde (ce qui serait à la rigueur admissible pour un pan de l'art occidental), mais un système d'action sur le monde, une technologie. En matérialisant des intentionnalités complexes, les œuvres d'art performant un rapport au monde. Et c'est sans doute là un des paradoxes de la théorie de Gell qui sans

cesse hésite entre deux théories de l'enchantement. Ces artefacts, qui ont prétention à être des objets d'art, le deviennent par une reconnaissance de leur pouvoir de captivation, et cet enchantement même (oblitération cognitive) est tantôt chez Gell tributaire des prouesses techniques et propriétés visuelles de l'objet (sa forme), tantôt essentiellement redevable aux intentions prises dans cet objet (Ready made de Duchamp).²³⁶ De la même manière qu'à trop écarter la question du texte de celle du document (chez Suzanne Briet), à trop éloigner l'œuvre d'art des questions du sens et du beau, le risque d'une telle théorie est de faire de n'importe quel objet un document chez Briet ou une œuvre d'art chez Gell, dans une même généralisation et indifférenciation. Il est pourtant possible de penser, avec Derrida et le parergon, avec Annette Béguin-Verbrugge et le cotexte, que ce qui fait d'un objet un document et/ou une œuvre d'art, c'est bien la manière dont cet objet, ses médiations écrites ou orales, ses agencements avec d'autres, co-textualise le visuel ou le textuel qui y sont inscrits et agencés. A se déprendre de l'esthétique, il est possible de dénaturer la valeur artistique et de montrer sa construction socio-historique. A se déprendre du triplet livre/texte/auteur, il est possible de comprendre la construction socio-historique des formes et pratiques info-documentaires et donc de rendre visible leur normativité. Mais à se déprendre des questions de forme, pour ne s'en tenir qu'aux questions des relations sociales, comme à se déprendre des lieux, temps et relations sociales faisant vivre ces objets pour ne s'en tenir qu'à leur forme, dans les deux cas, il semble impossible de saisir la nature de ces objets, qui est justement d'être les lieux concrets de négociation, d'inscription et de transformation de notre rapport au monde, et ceci qu'ils s'agissent d'objets textuels ou non. Par contre, la puissance théorique du travail de Gell tient bien à faire de ces artefacts des systèmes d'action : apport théorique que je reprends à mon compte pour privilégier le concept d'agence à celui d'auteur et ainsi rassembler dans un même concept les différents apports présentés jusqu'ici autour du document comme inscription et projection (au travers des espaces et des temps) des transactions communicationnelles. Ceci tout en revendiquant fortement une approche socio-sémiotique plus qu'une « pure » approche anthropologique.

²³⁶ Derlon Brigitte et Jeudi-Ballin, Monique. *L'art d'Alfred Gell : de quelques raisons d'un désenchantement*. Paris : Groupe de recherche en Ethnopoétique. Disponible sur : <http://ethnopoetique.com/dropbox/articke_Gell_%281%29.pdf>

Ce qui m’amène à aborder un dernier point de comparaison entre théorie anthropologique de l’art et théorie du document : la question du prototype. Déjà largement évoqués à plusieurs reprises, dans les exemples de terrain comme dans les approches critiques des notions de document et de documentation, les canons du livre, comme ceux du journal ou du classeur etc. sont autant de formes info-documentaires, de prototypes de la culture écrite, qui permettent au chercheur à la fois d’étudier cet objet qu’est le document et d’étudier les glissements anthropologiques du prototype au canon et du canon à la norme. Pour ce qui est du document, il est alors essentiel de comprendre comment ces prototypes sont autant de manière de stabiliser concrètement les rapports du matériel, du visuel et du textuel, dans les formes documentaires, ces rapports étant autant d’indices de la valeur info-documentaire que les échanges et les usages peuvent leur prêter, autant de lieux concrets dans et autour desquelles vont pouvoir se combiner les différentes agentivités/agences du document.

1.2.2.3.1 Figures du lecteur

Si le document est avant tout un mode d’action par la communication, un dispositif technosémio-pragmatique²³⁷ de médiation et de médiatisation des énoncés, il peut alors être compris comme le lieu d’interactions entre différentes intentionnalités : et les figures du lecteur et de l’auteur doivent alors essayer de rendre compte de ces interactions, sans que les individus ne soient figés dans ces rôles. Comme pour l’auteur, il ne s’agit pas ici de rendre compte de l’ensemble des très nombreuses études sur le lecteur et la lecture, mais bien de tisser les liens entre ces notions et la fabrication de la valeur dans les pratiques info-documentaires. Pour la même raison qu’avec la notion d’auteur, même si je prends

²³⁷ Peraya Daniel. *Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de communication et de formation médiatisés*. Genève : Tecfa, Université de Genève, consulté en avril 2015. Disponible sur : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/Microsoft%20Word%20-%20comudisposi.pdf>. Daniel Peraya, dans cet article parmi de nombreux autres, y définit ainsi le dispositif technosémio-pragmatique : « *Autrement dit, les dispositifs de communication articulent trois niveaux que l'on ne peut réellement isoler sauf pour mieux en analyser les interactions : le sémiotique, le social et le technique [...]. C'est pour rendre compte de cette articulation propre à l'approche des sciences de la communication que nous avons développé progressivement le concept de dispositif technosémiopragmatique (TSP). Nous l'avons défini comme l'ensemble des interactions entre ces trois univers : une technologie, un système de relations – un cadre technosocial selon l'expression de Flichy – et un système de représentations – de l'ordre du sémiocognitif.* » p. 1.

appui sur les apports de la sémiotique, il s'agit bien de sortir d'un rapport spéculaire entre le texte et son/ses lecteurs comme entre le texte et son/ses auteurs pour essayer de saisir en quoi les pratiques de lecture, comme les pratiques autoriales, sont des pratiques hétérogènes qui, une fois normalisées, deviennent autant d'indices d'une échelle de valeurs, du comment « bien lire », « bien écrire » et ceci pour produire et partager les « bons textes ». En somme, je veux comprendre le lecteur comme une des agences/agentivités du document au-delà du lecteur mis en scène par le texte et le cotexte. C'est dans le jeu (au sens du jeu dans une serrure, une articulation) entre l'instance d'un lecteur réel et le lecteur modélisé par les intentions documentaires que vont venir se déployer la diversité des pratiques et leurs divergences par rapport au « bien lire », « bien se documenter ».

« Un même texte peut s'attribuer une figure de récepteur unique comme envisager une pluralité de récepteurs dont il distinguera les manières de lire, par exemple selon une distinction de sexe (lecteur, lectrice) ou d'origine géographique (lecteur parisien, lecteur provincial) ; reste que dans les cas mêmes où les lecteurs représentés sont pluriels, leur liste est toujours elle-même finie. Cette instance peut donc se caractériser comme la somme close des énoncés qui y renvoient. Elle est de nature exclusivement textuelle. Le « lecteur » réel, au contraire, personne réelle qui lit le livre, relève de l'indéfini, ses caractéristiques sont imprévisibles, changeantes, d'un lecteur à l'autre, d'une lecture à l'autre, en synchronie comme en diachronie, leur liste est ouverte, et leur existence toute physique. Le lecteur réel est corps vivant, qui amène avec lui dans le temps de sa lecture son histoire propre, sa mémoire, sa double expérience du monde et de la bibliothèque. »²³⁸

²³⁸ Montalbetti Christine, Narrataire et lecteur : deux instances autonomes, *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 11 | 2004, Disponible sur : <<http://narratologie.revues.org/13>>.

Au-delà de la question des stratégies textuelles, du dialogue entre le texte et le lecteur, de la signification n'existant que par l'actualisation de l'énoncé²³⁹ par son interprétant²⁴⁰, se poser la question du lecteur comme agence du document, c'est comprendre les transformations concrètes du « livre au lire »²⁴¹. La lecture est une pratique créatrice dont la créativité, l'agence va exister dans un réseau d'interactions complexes, de rencontre des intentions entre celles de la mise en texte, celles de la mise en document, celles du lecteur, celles du médiateur ; sachant que dans ce réseau complexe d'interactions, si l'on sort du canon du livre pour envisager le document sous toutes ces formes, en toutes ses tailles, et dans tous ces états (esquissés, fragmentés, clos ou ouvert, stable ou instable), il est parfois difficile de démêler l'écheveau entre geste auctorial, geste éditorial, geste médiateur et geste lecteur. Concrètement ce réseau d'interactions se traduira par des manières d'écrire, d'éditer, de donner accès, de lire, de s'approprier donc d'user et d'échanger les textes et les documents où différentes strates de légitimité vont s'articuler autour d'un objet concret : le document. Comme le rappelle Martine Poulain dans son commentaire de l'ouvrage dirigé par Roger Chartier²⁴², celui-ci se conclue sur un dialogue fécond entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier, dialogue qui permet de faire resurgir la question des légitimités culturelles, et qui me permet de faire le lien entre ces effets de légitimité, ces valeurs apposées sur les pratiques depuis des normes explicites ou implicites, et la question de la valeur info-documentaire.

« C'est l'occasion pour Pierre Bourdieu de réaffirmer certaines de ses conceptions sur les pratiques culturelles : l'importance de l'effet de

²³⁹ « Nous avons dit que le texte postule la coopération du lecteur comme condition d'actualisation. Nous pouvons dire cela d'une façon plus précise : un texte est un produit dont le sort interprétatif doit faire partie de son propre mécanisme génératif ; générer un texte signifie mettre en œuvre une stratégie dont font partie les prévisions des mouvements de l'autre — comme dans toute stratégie. » et « Donc, prévoir son Lecteur Modèle ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une compétence, mais, de plus, il contribue à la produire. » p. 65 et 69 de Eco, Umberto. *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Livre de poche, 1995.

²⁴⁰ Cf. la trilogie entre représentamen, objet et interprétant chez C.S. Pierce.

²⁴¹ Chartier Roger (dir.). *Pratiques de lecture*. Paris : Payot, 2003. (Petite Bibliothèque Payot).

²⁴² Poulain Martine. Les pratiques de la lecture. *BBF* [en ligne], n° 2, 1986. Disponible sur le Web : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1986-02-0182-006>>.

légitimité dans les discours sur la lecture (si l'on ne parle plus de bon livre comme au début du siècle, il faut toujours bien lire) ou l'importance de la reconnaissance sociale autour des lectures : « il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant ses lectures ». Pour Pierre Bourdieu, l'école bien souvent tend à déstructurer certains rapports à la lecture, notamment en dévalorisant le besoin de lecture comme besoin d'information : « un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de laisser les gens formidablement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originaire abolie et une culture savante qu'on a assez fréquentée pour ne plus pouvoir parler de la pluie et du beau temps, pour savoir tout ce qu'il ne faut pas dire, sans avoir plus rien d'autre à dire. »

Pour sortir du rapport spéculaire entre texte et lecteur, pour comprendre ce qui se joue dans les écarts entre lecteur modèle et lecteur réel, il faut donc prendre en compte la lecture comme une pratique de la culture écrite qui se déploie librement, se configure et se reconfigure, mais dans les serres du faisceau complexe du continuum de l'Écrit (du lire à l'écrire, de l'écrire au lire) et dans une tension entre les lieux de sa marginalité (la chambre, la rue, la plage etc.) et ceux de son institutionnalisation (l'église, l'école, la bibliothèque ou le bureau). Et ceci alors même que dans les espaces de l'institution se vivent des pratiques illégitimes, et qu'à la maison se mettent en place des légitimités.

Si je reviens aux séances de lecture proposées par la professeur documentaliste aux élèves de la classe ULIS, ou si je rends compte des observations des pratiques de lecture en classe, telles que désignées, orientées par l'enseignant, se déploient devant mon regard les modes de lecture encouragés par l'école, et dans l'école, ceux que privilégie le C.D.I. par rapport à ceux que privilégie la classe, et plus précisément la classe disciplinaire. Et si au CDI comme en classe existent exceptionnellement des temps de lecture orale, ces cérémonies collectives sont fortement ritualisées par l'alternance entre consignes de lecture, lectures silencieuses, puis questions, avec, souvent, dans le temps des questions, un oubli/une disparition du texte ou du document. Et c'est finalement au CDI que se vivent les pratiques les plus hétérogènes qu'il s'agisse de postures du corps, de la lecture orale ou de la lecture silencieuse, de la lecture cursive intensive, de la lecture survol pour la recherche d'information, de la lecture parcellaire d'un document pour faire un exercice, préparer un exposé, de la lecture-écriture avec prise de notes etc. Pourtant, malgré cette hétérogénéité, on l'a vu, le discours et les pratiques de la professeure documentaliste

restent fortement ancrés dans le cérémonial de la lecture du conte par la voix du maître ou dans l'opposition étrange entre lecture de fiction pensée comme seule lecture et la recherche documentaire envisagée comme non-lecture. Comme le souligne Julia Bonaccorsi dans son livre sur le devoir de lecture, ce sont « les formes multiples des injonctions à la lecture », les « régularités, dissonances, échos qui fondent un discours sur la lecture » qui sont révélatrices, lorsqu'on les analyse en SIC de

« [...] l'espace dense des constructions qui sont nécessaires pour que les sujets, engagés dans la communication, déterminent, qualifient, transforment les objets qui les réunissent, et établissent ainsi leurs relations. »²⁴³

A l'« acte culturel polymorphe »²⁴⁴ qu'est la lecture, Julia Bonaccorsi distingue trois dimensions, celle de l'efficacité (le déchiffrement), celle de la compréhension du sens (avec le rapport du lecteur au texte) et celle de la valeur. Et c'est bien la dernière que est la plus pertinente pour cette thèse, et qui me permet de situer le lecteur parmi les différentes agences du document, et de faire du document, une technologie de lecture du texte.

« [...] la troisième dimension considère sur la base des deux précédentes la lecture à partir de la catégorie de la valeur, c'est-à-dire qu'elle interroge la mise en œuvre opératoire de l'interprétation du texte dans un ensemble élargi. Le lecteur est un individu social dont les lectures composent une pratique de lecture. Le social constitue le noyau sémantique puisque la lecture est une pratique sociale qui suppose un support matériel, des modes de circulation, des institutions prescriptives, des normes - et conditionne

²⁴³ Bonaccorsi, Julia. *Le devoir de lecture. Médiations d'une pratique culturelle*. Paris, Lavoisier-Hermès, 2009. (Communication, médiation et construits sociaux), p. 23.

²⁴⁴ Passeron Jean-Claude. Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture. In *Bibliothèque publique et illettrisme*. p 11-22.

par là les gestes et le corps du lecteur ; une pratique contextualisée, historicisée, à l'échelle d'un individu aussi bien que d'une société. »²⁴⁵

L'institution scolaire, ici le collège, participe de la mise en œuvre d'un « devoir lire » en définissant, explicitement ou implicitement, des manières de lire et des objets de lecture légitimes. Ce qui fait la complexité de l'analyse critique de ces normes sont ces allers-retours, ces jeux, dans les discours et pratiques pédagogiques enseignantes, entre sanctuarisation ou condamnation d'objets info-documentaires, et légitimation ou dénigrement de pratiques info-documentaires. A un discours de délégitimation de certaines pratiques (la copie, la répétition, le collage) s'articulent des représentations négatives de certains objets documentaires (le numérique, la vulgarisation a-scolaire, la presse féminine etc.) sans que les raisons de cette délégitimation ne soient identiques selon les objets, les pratiques, et sans qu'elle soit toujours explicitées aux élèves. Ainsi le numérique est à la fois décrié pour le désordre, la surabondance informationnelle, l'absence d'autorités, pour les problèmes d'attention qu'il engendre, et pour les pratiques de « copié-collé », voire de plagiat, le tout souvent raccourci dans des propos laminaires de condamnation. Alors que les magazines pour adolescents qui n'entrent pas dans la culture scolaire, eux, le sont plus pour leur politique éditoriale et spécifiquement leur genre de discours. Avec le numérique, les enseignants, comme nous tous, ont à faire au surgissement et au développement d'une transformation de la culture écrite dans toutes ses dimensions, celles de l'inscription, des documents, des modes de production, de circulation et de réception de ces documents, transformations multiples qui viennent bousculer l'ordre scolaire du « bien lire », « bien se documenter », axé sur la trilogie du livre (de littérature), du manuel et du cours dicté/pris en notes. Face à ces reconfigurations de l'inscrit/de l'écrit, confrontées à la complexité de ces (r)évolutions, les normes comportementales de l'Écrire et du Lire flottent dans leurs discours et accumulent les implicites. Ce n'est pas dans mes entretiens officiels avec les enseignants observés, mais bien dans les échanges informels à la fin des cours, dans la prise en notes de leurs conseils

²⁴⁵ Bonaccorsi Julia. Le devoir de lecture. Médiations d'une pratique culturelle. Paris, Lavoisier-Hermès, coll. Communication, médiation et construits sociaux, 2009. P. 31

et consignes, dans l'observation de leurs pratiques en classe et au CDI, que peuvent être dévoilées les représentations communes qui sous-tendent ces normes :

« Tu vois, je leur recommande de s'informer, d'écouter la radio, de regarder le JT, mais pas d'aller sur Internet, Internet, ça part dans tous les sens, ils ne savent pas d'où vient l'info... » [HG 1 collège X]

« Moi, la seule chose que je veux, quand ils font un exposé, c'est qu'il n'y ait pas de copié-collé : sinon, ils vont sur Wikipédia, et puis ils recopient » [HG 2 collège Y]

Ces deux citations de propos informels²⁴⁶ avec les deux collègues d'histoire-géographie observés sont pertinentes du point de vue pédagogique : la première renvoie aux enjeux d'une qualification de l'information et de la difficulté qu'il y a, ou aurait, à la qualifier sur Internet ; et la deuxième renvoie en même temps aux pratiques de plagiat et aux enjeux de qualification de l'information. Mais si on essaie de déplier l'ensemble des strates, et articulations entre ces strates, de pratiques et d'objets, apparaît alors toute l'épaisseur des actes et représentations info-documentaires qui se cachent derrière les normes du « bien lire » ou « bien se documenter ». Tant que l'élève s'informe essentiellement dans le manuel, la collection du CDI ou les livres recommandés par l'enseignant, les autorités médiatrices des enseignants disciplinaires et du professeur documentaliste sont les garants de l'ordre documentaire et donc de la qualité, de la valeur des documents, et ceci, même si les élèves ont des pratiques de lecture qui entrent en résistance avec la norme. Si par contre, notamment avec le numérique - à la fois les documents et leurs modes de production, de circulation et de réception, échappe aux autorités des maîtres, l'école se retrouve dans une situation où, souvent, au lieu d'explicitement ses normes (comment et pourquoi se construisent des valeurs info-documentaires, quelles sont les valeurs de l'espace documentaire scolaire), elle va les énoncer dans des raccourcis totalisants. Ainsi, dans les deux citations choisies sont mises sur le même plan l'hétérogénéité des pratiques éditoriales sur Internet, les difficultés cognitives de hiérarchisation des ressources par/avec les moteurs, les rumeurs propagées par les réseaux sociaux, l'absence de références bibliographiques de certains documents, l'impossibilité de

²⁴⁶ Les citations de conversation informelles sont au plus près des propos tenus, sachant qu'en général, à ce moment-là, l'enregistreur est éteint et que ma prise de notes se fait après-coup. Je me permets de rapporter de tels propos quand ils sont répétitifs dans leur teneur et leur forme.

désigner des auteurs par leur nom. Et y sont amalgamées allègrement la difficulté à prendre des notes à partir d'une lecture écran, les pratiques de copié-collé et les pratiques de plagiat. Ces stéréotypes normalisateurs des pratiques du Lire et de l'Écrire chez les élèves (avec le numérique) masquent la diversité concrète des pratiques et des objets (et ceci même en dehors du numérique !), tout en s'intégrant à un système de normes déjà évoquées, mais qu'il nous resterait encore à démontrer, centrée sur l'alliance entre le livre et la magistralité. Les termes d'écrit et de lecture recouvrent une telle richesse socio-historique de pratiques et de représentations, selon les lieux et temps sociaux, que, dès lors que changent ou se déplacent les régimes de production et de circulation des textes, les normes (les rapports de pouvoir) flottent, bougent, se reconfigurent. Et peut-être l'école, comme d'autres instances de production et de partage des savoirs, est-elle encore en crise avec la numérique, et sans que cette crise doive être perçue comme nécessairement négative²⁴⁷.

« Ce terme [lecture] draine des sens, des modèles et des valeurs qui parfois se remplacent, mais, le plus souvent, se mêlent les uns aux autres. C'est dans ce faisceau de sens que, par exemple, les prescriptions [...] s'inventent et se reconduisent. »

²⁴⁷ Ce n'est pour l'instant qu'une allusion mais il apparaît qu'Internet participerait d'une crise plus large des relations de pouvoir dans nos sociétés capitalistes occidentales. Crise qui ferait coexister une société disciplinaire (au sens foucauldien) segmentant les espaces et assignant les rôles, à une société de contrôle ou la démultiplication des flux. Les passages plus rapides d'un espace à l'autre amène à penser la gestion des rapports de pouvoir, et donc aussi la production de la valeur, dans les trajectoires des individus, dans l'adaptabilité, l'interdépendance, le réseau des relations : « L'analyse de nos sociétés contemporaines par Gilles Deleuze débute avec le constat d'une crise généralisée, celle des milieux d'enfermement, qui se traduit dans la mutation des sociétés disciplinaires en sociétés de contrôle. Nous pourrions penser que ce changement est un passage de Foucault, penseur des disciplines, à Deleuze, penseur du contrôle. Ce dernier nous met pourtant en garde contre cette idée, en montrant que Michel Foucault était déjà lui-même conscient de cette transformation. Nous ne sommes plus dans les mailles de la discipline, mais ne sommes pas encore dans celles du contrôle. Ce moment de mutation se caractérise par le maintien de techniques disciplinaires résiduelles, comme par exemple à l'école ou dans les prisons, à côté de nouvelles tendances qui s'orientent vers les techniques de contrôle. Deux visions de la société coexistent actuellement, provoquant de nombreux heurts au sein du système. »

Ottoviani Didier. Foucault – Deleuze : de la discipline au contrôle. In Emmanuel Da Silva (dir.). *Lectures de Michel Foucault : volume 2*. Paris : ENS éditions, 2003. pp 59-73. Disponible sur : <<http://books.openedition.org/enseditions/1217?lang=fr>>.

[...]

*Des valeurs : des axiologies normatives distribuent les bons et mauvais textes, les lieux de la lecture et ses usages légitimes, se renouvelant selon les périodes et les lecteurs »*²⁴⁸

De la même façon que j'avais rapproché la réflexion de Roger Chartier sur les mutations du livre aux mutations du numérique, il est possible de rapprocher les discours des enseignants, mais aussi des parents, sur les dangers de l'Internet, aux discours sur les dangers de la lecture pour les femmes, ou les adolescents, à la fin du 19^e siècle. Dans ce même numéro de « Culture & musées » dirigé par Julia Bonaccorsi, François Proulx met en évidence les liens socio-historiques entre une généralisation du savoir lire dans la société française à la fin du 19^e siècle, à la suite des lois Ferry, et le développement des discours contempteurs sur la lecture des adolescents et leurs risques criminels, sexuels et moraux. On leur reproche leur facilité, leur avidité, leur manque de discernement, comme aujourd'hui avec Internet.

« Les discours sur les dangers de la lecture, hérités des siècles précédents et relayés tout au long du XIX^e, trouvent un nouveau souffle au tournant du XX^e siècle, époque où l'influence de l'imprimé et le prestige social de la littérature connaissent leur apogée. Nous avons vu qu'essayistes et pédagogues, prenant acte des appétits de lecture des adolescents, proposent alors des stratégies d'encadrement qui mettraient ces appétits au service d'un apprentissage du discernement et de la modération. [...] Si des constats anxieux sur les habitudes et les préférences de lecture des jeunes français perdurent jusqu'à la guerre 1939-1945, l'époque n'est cependant pas loin où leurs appétits pour de nouveaux médias – cinéma, télévision, Internet - viendra reléguer la lecture au statut de pratique non plus dangereuse, mais presque toujours désirable et bénéfique. C'est lors un tout autre discours qui s'installe : après s'être longtemps inquiété des

²⁴⁸ Bonaccorsi Julia. La lecture en société : saisir la lecture dans sa circulation sociale. *Culture & musées*, n° 17, 2011. pp. 13-14.

*adolescents malades de lecture, on finira par déplorer que les jeunes ne lisent plus assez. »*²⁴⁹

Et si entre temps l'ennemi était devenu la télévision, il est frappant de constater la rhétorique du danger autour d'Internet et des adolescents chez les enseignants observés, et sur des points identiques, dont en particulier ceux qui nous intéressent lorsqu'il s'agit d'évaluer l'information : la facilité, la surabondance, l'incapacité à discriminer, à hiérarchiser les textes et les énoncés. Et comme je l'ai déjà souligné, les grandes enquêtes sociologiques sur Internet et les adolescents restent fortement motivées et structurées, dans leur pensée de ces relations, par l'idée du danger. Citons pour exemple le titre de deux enquêtes française et anglaise « *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers* »²⁵⁰, « *Risks and safety on the Internet : the perspective of european child* »²⁵¹ ou le nom du réseau thématique de recherche et de vulgarisation européen « Safer Internet programme » ou en français « Internet sans crainte »²⁵²

On le voit, en déplaçant les modes de production, de circulation et de réception des textes, et donc en reconfigurant les modes de production, d'échange et d'usage des documents, le numérique touche, au double sens de la proximité et de la transformation, à la construction de la valeur info-documentaire et donc aux conditions de son partage et de sa reconnaissance. Ces transformations sont à l'origine d'un dévoilement de ce qu'est le document, de comment se fabrique sa valeur dans des processus socio-sémiotiques, selon des lieux et des temps sociaux, et selon des normes que des institutions comme l'école apposent aux objets et pratiques info-documentaires. En même temps qu'elles

²⁴⁹ Proulx François. De nouveaux et étranges éducateurs : dangers de la lecture et remèdes littéraires, 1883-1914. *Culture & musées*, n° 17, 2011. p. 37.

²⁵⁰ Kredens Elodie et Fontar Barbara (dir.). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*. Paris : Fréquences école, 2010.

²⁵¹ Livingstone Sonia, Haddon Leslie, Görzig, Anke et Olafsson Kjartan (dir.). *Risks and safety on the Internet : the perspective of european children. Full findings*. LES, Londres : EU Kids Online, 2011.

²⁵² Elalouf, Deborah. *Internet sans crainte*. Paris : Tralalère, 2011. Disponible sur : <<http://www.saferinternet.fr/mentions-legales/>>

déstabilisent des formes et des pratiques documentaires canoniques, elles perturbent l'énonciation des normes et leur modalité d'énonciation et d'exercice.

Alors que je construisais un ensemble d'hypothèses théoriques sur ce qui constitue la valeur info-documentaire et comment elle se construit et se désigne trivialement dans des processus socio-sémiotiques, un ensemble de transformations sur le document et ses modes d'existence, porté par le numérique, était esquissé. Ces reconfigurations du numérique touchent en même temps les modes de production, d'échange et d'usage des documents, ces trois temps de la valeur que j'ai redéployé entre lieux et temporalités du document. La valeur info-documentaire se construit par des temps de fixation et de circulation dans différents lieux sociaux, lieux où se jouent pour le document, différentes agences que l'on pourrait résumer en quatre grands gestes reconnus et qualifiés socialement dans la culture écrite : le geste auctorial, le geste éditorial, le geste médiateur et le geste lecteur. Mais, avec le numérique, ce sont justement le sens et la partition entre ces temps et lieux sociaux et, en même temps, entre ces quatre grands rôles sociaux, qui vont être reconfigurés et déplacés. Et ceci nous oblige à regarder les pratiques info-documentaires au-delà de l'évidence normative d'une séparation entre autorités et lecteurs, entre institutions et lieux/pratiques ordinaires, pour mieux comprendre, comment, dans le continuum de l'écrit, se configurent et se reconfigurent les rôles du scripteur au lecteur, la place des lieux et des acteurs dans la production, la distribution et la hiérarchisation des énoncés.

Dans ces processus de fabrication de la valeur, les agences du document, acteurs et lieux, articulent les différentes strates socio-sémiotiques de la communication, qui, réifiées dans les objets et les dispositifs, systèmes et espaces documentaires, vont devenir des signes de cette valeur. Les concepts de trivialité et d'agence permettent de dévoiler les rôles et processus sociaux de la communication, dans et autour du document, et donc de penser les pratiques info-documentaires en dehors des postures, pour alors penser la qualification de ces pratiques par les institutions, et ainsi les effets de légitimation et délégitimation des objets documentaires et de leurs pratiques.

Pour comprendre ce qui fait que l'école disqualifie, de manière totalisante, le numérique et Internet, il faut analyser ce que ces derniers déplacent ou déstabilisent dans les

processus de fabrication ou de désignation de la valeur info-documentaire. Et pour cela, confrontons au « numérique » ces processus et signes de la valeur info-documentaire :

- le document comme inscription et fixation des énoncés par le texte ;
- le document en même temps comme dispositif de communication du texte et comme désignation des formations discursives par l'agencement des textes et des cotextes - l'énonciation éditoriale, par ses auteurs et ses éditeurs ;
- le document comme système d'action par ses places et ses rôles dans les lieux de savoirs et les processus de travail, par ses rapports à ce qu'il documente, par sa synchronicité ;
- les systèmes et lieux documentaires comme établissement des ordres documentaires par leurs modes de conservation, circulation, description (médiation) des documents.

1.3 Géographies documentaires : ce que le « numérique » fait aux processus documentaires

Si le « numérique » est sujet d'autant d'inquiétudes et de recherche, c'est bien parce ce récent mode d'inscription et de circulation des textes, par ce qu'il apporte de manières originales de produire, échanger et user des textes et des documents, interroge nos régularités et les normes qui en sont les implicites. Le « numérique » est très loin d'être cette dématérialisation (de quoi ? de l'imprimé) que continuent de regretter nombre de ceux qui, par leur métier, leur parcours, ont été éduqués à la culture écrite avec le livre et le cahier. En se démarquant de cette représentation du numérique, aussitôt cesse-t-on d'analyser le numérique comme de l'immatériel et comme une concurrence, un remplaçant, de l'imprimé, pour l'aborder, ainsi que tous les autres documents et systèmes documentaires, comme un ensemble d'objets et de dispositifs concrets d'inscription et de circulation des énoncés. Mais en abordant ainsi le numérique, en même temps que cela permet de dévoiler et théoriser ce qu'est le document et la valeur info-documentaire, cela montre le caractère socio-historique de l'alliance entre le livre, les autorités et l'école ; et cela révèle également ce que le numérique reconfigure (ou non) dans nos manières de négocier, enregistrer, qualifier et échanger des savoirs et leurs textes. Ce qui explique, bien sûr, les inquiétudes, même si celles-ci ne se formulent pas toujours au « bon » endroit.

« Parler de « mondes virtuels », de « dématérialisation », conduit à penser que la matérialité du document pourrait disparaître. Ce n'est évidemment pas le cas, même si, « la majeure partie de sa réalité concrète demeure souterraine, dissimulée à l'usager au cœur inaccessible d'une machine » (Leleu-Merviel, 2004)²⁵³. La dissimulation de sa matérialité, peut-être d'une autre nature, nourrit en outre des interrogations sur la valeur ou la validité des documents utilisés dans toutes sortes de transactions dès lors que sont mises en route des procédures de « dématérialisation » ; au minimum, elle

²⁵³ Leleu-Merviel, Sylvie. Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document. *Revue Information – Interaction – Intelligence*, vol. 4, n° 1, 2004. pp. 121-140.

introduit de facto une coupure entre les acteurs qui accèdent à l'inaccessible et les autres. »²⁵⁴

Cécile Payeur et Manuel Zacklad analysent dans cet article les processus d'éditorialisation et notamment les hybridations entre papier et numérique, dans le passage au numérique par la presse. L'intérêt d'étudier un processus éditorial qui continue de diffuser des documents de deux manières, en voulant que le lecteur puissent faire le lien entre ces deux espaces de circulation que sont l'imprimé et le numérique, c'est que surgit, en partie, ce que déplace le numérique, et donc ce qu'il interroge :

- une éditorialisation dynamique et multicanale qui délie les rapports entre document, médiations autoriales et éditoriales et fixation/formalisation des énoncés
- une disparition du lieu physique de médiation (ici le kiosque, mais nous pourrions aussi parler des librairies, des bibliothèques, de la salle de classe, du bureau, de la salle de réunion) nécessitant de développer une « médiation diffusionnelle » passant par une textualisation/une documentarisation des modes de scénarisation (composition) et identification des textes qui, avant, passaient par les espaces physiques, visibles et tangibles, des documents et des lieux.

S'il n'est pas question de dématérialisation avec le numérique, il y a, dans les processus techno-sémio-pragmatiques de la production, circulation et réception du document numérique, des fabriques de l'intangible et de l'invisible. Je vais essayer de montrer comment le numérique distancie le document de certaines de nos manières habituelles de fabriquer de la valeur info-documentaire, notamment

- en permettant la décomposition des documents en fragments textuels, qui, alors sont déterritorialisés et re-territorialisés par les machines numériques ;
- en délocalisant les documents et les textes de leurs lieux de production et de circulation,

²⁵⁴ Payeur Cécile et Zacklad Manuel. Dispositifs d'articulation entres espaces physiques et virtuels pour accéder à l'offre de presse. *Études de communication*, n° 30, 2007. p. 39

- et en textualisant/documentarisant ces « lieux » du texte et du document sans qu'on puisse établir l'équivalence entre les lieux physiques du document et des espaces documentaires et les dispositifs les textualisant.

C'est bien l'ensemble des processus de production et de circulation des documents qui est transformé par le numérique. Ce n'est pas un simple transfert d'un support à un autre mais bien, puisque le document est cet objet original et puissant qui cristallise en lui et autour de lui l'ensemble des éléments d'un processus communicationnel, une reconfiguration de l'économie politique des textes et des documents. Le numérique déplace les cadres de confiance en les textualisant, et donc alors peut-être les modes de production, désignation et reconnaissance de la valeur. Et c'est d'ailleurs sur le rôle des espaces du document et sur le questionnement du mode de production et de partage de la valeur que se terminent l'analyse des « documents pivots », nom que Cécile Payeur et Manuel Zacklad donnent aux documents d'aiguillage entre espaces numériques et espaces physiques

«Par-delà les questions inhérentes à la conception de ce type de document, se pose clairement la question de la création de valeur et de son évaluation. La gestion de l'espace fait en effet intervenir différents acteurs et réseaux d'acteurs – c'est la problématique de la distribution – chaque acteur cherchant à capter de la valeur. Il s'agit pour nous d'un des enjeux majeurs liés à la conception des documents pivots, notamment dans leur fonction de prescription. Cette conception dépend en particulier du type de valeur que l'on veut créer.»²⁵⁵

1.3.1 Les écrits d'écran : le fichier, la page et le fragment

1.3.1.1 Le document numérique comme spectre

Je vais donc essayer de comprendre comment, en détachant le document de ses lieux de pratique, et en facilitant le détachement des fragments textuels des documents qui les

²⁵⁵ Ibid. p. 52.

composent et nous les donnent à lire, Internet (plus que le numérique en général) redéfinit nos géographies documentaires héritées du monde de l'imprimé :

« Le lieu de pratique est d'abord un lieu géographique, un lieu où se déroulent certains événements, où s'effectuent certaines activités, où se manipulent des objets, où se rencontrent des individus, où se négocient des interactions. Le lieu détermine un espace propre, une portion de territoire dont les frontières situent ces activités spatialement. Ce n'est pas seulement l'environnement ou la circonstance dans laquelle ces activités s'inscrivent. La spatialité est un élément qui structure toute l'activité humaine. C'est l'un des principaux éléments sur lesquels les personnes en présence dans ce lieu s'appuient pour leur donner un sens. »²⁵⁶

Je fais l'hypothèse, appuyée sur des lectures, et à vérifier avec les observations, que le numérique trouble deux géographies, deux strates de médiation qui s'articulent sans cesse, celle du document comme lieu du texte et celle des lieux documentaires comme « centre de calcul », lieu de fixation et de circulation. Une situation vécue lors de mon parcours de professeur documentaliste en collège il y a une dizaine d'années, et que je ne pense pas revoir aujourd'hui vu l'acculturation numérique des français, est très révélatrice de cette déterritorialisation qu'est le numérique, et Internet en particulier. Une de mes élèves de quatrième, nouvellement arrivée au collège, surprise du libre accès aux ordinateurs et à Internet, a voulu immédiatement y faire une recherche. Par ailleurs, malgré mes demandes, elle préféra rester dans le flou sur ses compétences numériques. Venue seule à la première heure, je la laissais une dizaine de minutes le temps d'aller chercher le courrier du matin. A mon retour elle avait changé d'ordinateur car, dixit, dans le premier elle ne trouvait pas les bonnes réponses. Au-delà de la naïveté et des très faibles compétences numériques de cette élève, cette situation est très significative d'un imaginaire du réseau qui nous connecterait à des « lieux » documentaires où se trouveraient les ressources pertinentes, un peu comme dans une bibliothèque. Mon hypothèse est que cet imaginaire, que l'on retrouve dans les discours des promoteurs du Web, dans les publicités, dans les projets des

²⁵⁶ Després-Lonnet, Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'Internet*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université Lille Nord de France, 2014. p. 155

bibliothèques numériques transnationales, des catalogues universels etc. répond à notre trouble, après des siècles de culture imprimée où les savoirs se vivent avant tout dans les espaces de la bibliothèque, de la classe, du laboratoire, du bureau, de vivre une production et une circulation des documents hors des espaces tangibles de leur fixation et de leur circulation. Cet imaginaire se retrouve chez des étudiants du master enseignement (en vue de devenir professeurs documentalistes) pourtant bien plus experts que cette élève. Malgré toutes leurs connaissances, malgré leur formation, lorsqu'ils s'entraînent, pour un des oraux du concours, à chercher, sélectionner et cataloguer des ressources en ligne, le tout dans un temps limité, ils peuvent passer de longues minutes à sans cesse répéter la même équation de recherche dans le même moteur (en général Google) sans comprendre les raisons de leur échec : le document pertinent doit bien être quelque part alors il est logique d'oublier ce qu'est le réseau et ce qu'est un moteur de recherche comme média entre lui, le lect-acteur, et les serveurs où sont stockés des fichiers (et non de documents).

C'est pourquoi, avec cette hypothèse du numérique déterritorialisant et reterritorialisant des documents et fragments de document, je présume que le numérique redistribue les ordres documentaires, déplace les frontières, changent les rôles entre scripteur, auteur, lecteur, éditeur etc. en reconfigurant les pratiques de production et d'échange des textes et des documents. Et si j'ai choisi de ne jamais séparer, dans mes analyses de la culture info-documentaire, les objets concrets de la communication, des usages et des représentations (faisant ainsi l'hypothèse que la culture info-documentaire est un « composite »), il est parfois nécessaire, de séparer les différents éléments de ce composite pour les saisir chacun puis ensemble. Et c'est donc dans l'analyse des spécificités du document numérique et de ce qu'Internet fait au document numérique que surgira un ensemble d'hypothèses sur les manières dont les enseignants et les élèves perçoivent et pratiquent ces « nouvelles » géographies documentaires.

La première chose à dire sur le document numérique c'est qu'il est numérique²⁵⁷, c'est-à-dire, le résultat de techniques qui sont à la fois de l'ordre du calcul et de l'ordre de l'encodage. C'est l'articulation entre une logique de programmation, c'est-à-dire une

²⁵⁷ J'emprunte cette formule à Xavier Sense à partir de son article que je cite un peu plus loin.

logique de scénarisation des actions ou interactions avec les objets, et une logique de codification de nos matières d'expression (son, image) et de nos modes d'expression (langue, musique, photographie etc.) qui fait des objets produits par l'informatique ce qu'on appelle du numérique. En générant des mécaniques du texte, l'informatique produit en même temps un ensemble de normalisations des modes d'existence techno-sémiotique des objets culturels, tout en créant, socialement, des lignes de fracture, des bouleversements, des innovations dans le mode de partage de ces objets. Ce qui, alors, change les modes de production et d'échange de la valeur. Si comme Milad Doueïhi, je ne prétends pas, pour l'instant, à un concept abouti de ce que serait le numérique, je m'appuie sur lui pour poser le numérique, comme étant, cet ensemble de phénomènes socio-historiques, qui, par l'alliance technologique du calcul et de la textualisation (codée) de nos matières et formes d'expression, changent nos modes de production et d'échange des êtres culturels, tout en en créant lui-même de nouveaux (par exemple le code et ses avatars ou les machines à communiquer). Le numérique est donc indissociable de cette science industrielle qu'est l'informatique, mais ne se réduit pas à elle, car, ce sont bien, dans leur globalité et leur diversité, nos manières d'inscrire et de communiquer ces inscriptions, qui sont transformées.

« Cette richesse, partagée entre une tendance algorithmique à forte dose normative et une dynamique de l'efficacité des usages, explique en grande partie la dimension véritablement globale de la culture numérique. La présence globale du code ne doit pas nous faire oublier sa diversité, ses déclinaisons diverses, sa capacité à peupler les sites et les lieux les plus éparés. Mieux encore elle rend compte du fait que le numérique est devenu en quelque sorte un mot ambivalent signifiant à la fois une chose précise et des activités variées.[...] Souvenons-nous que le code n'est pas simplement exclusivement normatif : c'est un être culturel qui véhicule des présupposés et des préjugés et qui, dans son déploiement, concrétise des imaginaires et produit des espaces habitables et habités, peuplés par nos concitoyens et leurs doubles, dans des mondes inventés et modifiés par des usages effectifs. »²⁵⁸

²⁵⁸ Doueïhi Milad. *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris : PUF, 2013. p. 13

Si je veux comprendre ce que le numérique reconfigure dans ce composite qu'est la culture info-documentaire, et donc ce qu'il déplace dans les formes de production et de reconnaissance de la valeur info-documentaire, je dois, avant ou avec une pensée des usages, comprendre ces transformations géographiques, ces « espaces habitables et habités » que génère le numérique. Donc comme je l'ai déjà dit, la spécificité fondamentale du document numérique est d'être numérique. Le document numérique existe matériellement et sémiotiquement à la fois par les outillages informatiques des textes, des images et des sons (leurs architextes²⁵⁹), leur stockage et flux électronique (et leur système d'adressage) et leur dynamique programmatique (interaction avec les objets). Ces trois dimensions de l'existence des documents numériques en font ce que Marie Després-Lonnet a appelé des textiels, notion plus sociale et composite que celle d'architexte. Il est possible de reprocher à la notion d'architexte, d'être trop ancrée dans la sémiologie et d'avoir un imaginaire du document numérique trop proche de celui du texte imprimé : c'est-à-dire un assemblage de fragments, de ressources qui sont composées, reliées par le texte et le cotexte dans l'unité documentaire ; ce qui ferait de l'appareillage des textes par le numérique « une écriture de l'écriture ». Or, avec Marie Després-Lonnet, et même si paradoxalement je pense que le numérique est aussi une textualisation généralisée des pratiques communicationnelles, je suis persuadée qu'il n'est pas possible de réduire la question des articulations entre algorithmique et codage (dans les modes de production, de circulation et de réception des textes et des documents) à l'inflation d'une écriture de l'écriture. Car comprendre le numérique par ses architextes aurait tendance à mettre sous le même chapeau sémiotique des mécaniques de structuration du texte (par exemple les langages de balise), des outils de rangement et de flux (par exemple le système généralisé d'adressage des fichiers sur les machines et sur les réseaux ou les bases de données), des technologies d'actions et d'interaction (programmation, programmation-objet, interactivité), des technologies du partage (du lié et du délié) des documents, textes et

²⁵⁹ Rappelons une définition de l'architexte : « *[La notion d'architexte] désigne les objets informatiques qui sont en position de régir l'écriture, de lui donner ses formats et ses ressources : par exemple, le traitement de texte fournit les ressources de notre rédaction, le cadre de messagerie offre le cadre de nos échanges, le moteur de recherche rend possible l'accès aux textes. Un architexte est une écriture de l'écriture, une écriture qui conditionne d'autres écritures.* » Tardy Cécile et Jeanneret Yves (dir.). *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2007. p. 24.

fragments textuels (par exemple l'hypertextualité, les moteurs de recherche, les métadonnées). Autant d'alliance entre processus techniques et technologies intellectuelles que l'on peut sans aucun doute rattacher à la culture écrite, au sens de Goody ou d'Olson²⁶⁰, mais pas obligatoirement rabattre aux actes de l'écriture : comme je l'ai énoncé dans mon introduction et dans le préambule de la première partie, s'intéresser à la culture info-documentaire du point de vue d'une anthropologie communicationnelle, c'est aller au-delà de la sémiotique, ou de l'appréhension du document comme objet textuel, pour combiner ces approches avec celles des « manières de faire » de l'économie des textes et des documents. Et c'est parce qu'avec l'informatique les manières de faire s'hybrident au concret même des objets (la page web n'existe que dans le navigateur), que le numérique reconfigure les places et rôles de la culture écrite. Comme nous le dit Milad Doueïhi, les codes sont des êtres culturels qui « concrétisent » des imaginaires et produisent « des mondes ». Il y a dans les langages informatiques, dans les logiciels, les ordinateurs (sous toutes leurs formes), les dispositifs de stockage et de flux entre les machines, les dispositifs d'accès, ou d'affichage ou de lecture, des propositions d'usage, des formes de relations entre les objets et leurs manipulateurs, qui, toutes sauf neutres, distribuent les objets numériques et leurs usages, les discriminent. Le document numérique, toujours pris dans

²⁶⁰ Nous reviendrons dans la deuxième partie sur les rapports entre culture écrite, culture numérique et literacy. Mais, nous pouvons déjà avec Annette Béguin-Verbrugge rappeler que tout ce qui contribue à la disposition des textes et à la mise en scène socio-sémiotique de leur réception appartient de plein droit à la culture écrite telle que définie par Goody, même et surtout lorsqu'il s'agit de maquetter l'image du texte. Et justement le numérique ne cesse de composer et de recomposer les maquettes du texte sur l'écran : « *Dans ces conditions, la stabilisation, voire la normalisation des formes devient un enjeu très important de pouvoir pour la modélisation des pratiques culturelles. La maquette « mosaïque », qu'Abraham Moles imputait dans les années 70 à un effet de mode, est devenue le standard le plus répandu, aussi bien des écrits sur papier que des écrits d'écran. La spatialisation de l'information s'affirme avec d'autant plus de force que cette information est omniprésente et que la nécessaire rapidité de son traitement demande de plus en plus de repères, en particulier sur Internet. Les régimes « rapides » d'appréhension du sens en rapport avec la visualité des textes et la dimension contextuelle de l'écrit devraient à la fois s'intensifier et contribuer à diversifier les stratégies de lecture dans une culture où, contrairement à une idée reçue, l'écrit prend de plus en plus de place. Il est probable que la cognition située (Conein, 1997) jouera un rôle grandissant dans la lecture du XXI^e siècle, ce qui ne veut pas dire que la dimension symbolique et interprétative s'en trouvera diminuée mais plutôt qu'elle n'interviendra pas dans la même temporalité au cours du déroulement de la lecture et qu'elle ne s'exercera pas forcément sur les mêmes plans sémiotiques.* » Béguin-Verbrugge Annette. Communication écrite et iconicité : les leures publicitaires comme source d'observation.[en ligne]. Colloque « Sur les traces de Jack Goody », ENSSIB, 24-26 janvier 2008. Villeurbanne : ENSSIB, 2008.

Disponible sur : < <http://barthes.ens.fr/colloque08/pdfOK/BEGUIN.pdf> >

une « machine à communiquer »²⁶¹, ne pouvant exister en dehors d'elle, ne peut se définir en soi : il doit donc toujours être compris (au sens de pris avec), pensé en même temps que les conditions d'usage qu'en offre la machine. Là où l'imprimé, et en particulier son canon qu'est le livre, déploie, dans le concret même de l'objet, dans sa clôture comme objet, un dispositif techno-sémio-pragmatique de la communication des textes, le document numérique ne propose jamais seul, isolé, des manières de l'écrire et de le lire. Si l'imprimé est un lieu du texte et nos lieux de vie et de travail des espaces d'ordonnement des imprimés et de leurs usages, il n'est plus possible, avec le numérique, de séparer concrètement et totalement, l'objet de « ce » qui le produit, le transforme, le fait circuler, lui donne accès, permet d'agir sur lui.

« L'analyse techno-sémiotique ne suffit cependant pas car les dispositifs techniques que nous étudions ne sont pas de simples objets, ce sont des « machines à communiquer » qui participent directement à la définition et à l'organisation de l'espace symbolique de la communication. Ils sont également le point de rencontre entre un texte pris dans une proposition d'usage « donnée à voir » et une interprétation de ce texte qui passe aussi par la manipulation de l'objet, dont le fonctionnement est en grande partie métaphorisé. Ils ne peuvent être compris qu'au regard de la pratique effective et des processus d'appropriation car leur compréhension et leur manipulation nécessitent un travail d'interprétation qui repose sur une constante oscillation entre signe et objet. Nous les avons, à ce titre qualifiés de textiels, car ce sont des textes d'un genre particulier, « fondamentalement pragmatiques » à la fois interprétables et manipulables. »

Combinant à la fois manipulation et écriture-lecture des textes et des documents, le numérique fait vivre ces derniers comme des objets jamais totalement accomplis. Utiliser parfois le dangereux raccourci de « virtuel », est une manière de désigner comment le numérique détache le document non de sa matérialité mais de ses propriétés que seraient

²⁶¹ Perriault Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 1989, L'Harmattan, 2008. Comme nous le dit Jacques Perriault, avec Pierre Schaeffer, les machines à communiquer sont des machines à réguler, en organisant l'enregistrement, le stockage et la distribution des inscriptions, à la fois en manipulant des « empreintes de l'univers à 3 dimensions » et des « simulacres de la présence temporelle ». Et donc en organisant les espaces symboliques de la communication par un simulacre, une imitation (obligatoirement autre, étrangère) des situations expérimentales de la communication.

la stabilité et la synchronie. Toujours potentiellement transformable, annotable, déliable, fiable, transférable ; inséparable de ses appareillages de visualisation, d'audition et/ou d'interaction, il peut perdre, selon les scénarii d'usage que proposent les machines, les qualités de stabilité et de synchronie qu'on prête au document depuis Escarpit.

Et, en même temps, puisqu'il ne nous est donné à écrire, à voir, à lire, à écouter, à partager que par des systèmes, des logiciels et des interfaces, nos pratiques du document numérique sont préconstruites essentiellement par une sémiotisation, et le plus souvent une textualisation, de ces mêmes scénarii d'usage. Le terme même de manipulation est en partie abusif : entre le document numérique et le corps du scripteur-lecteur se met définitivement la distance de la machine, de l'appareil, distance triplée par les limites de visualisation de l'écran et par la sémiotisation des lieux et scénarii d'usage. Face aux mille-feuilles du numérique, l'idée même de définir le document comme l'équation de l'information sur un support vole en éclats²⁶². Le document numérique est matériel mais est toujours dans un devenir concret. Les machines à communiquer, en réorganisant le tangible et l'intangible, le visible et l'invisible, font des documents numériques des « spectres » qui ne seront documents que dans les temps et les lieux de leur visualisation/interaction. Là où déjà nous avons dit que les documents n'avaient totalement ce rôle que lorsqu'ils étaient (r)attachés à des ordres du savoir, à des manières de partager dans le travail, que lorsqu'ils participaient au processus de négociation des énoncés en cristallisant les processus communicationnels, le numérique crée, en plus, de la distance en effaçant les lieux physiques au profit de leur sémiotisation, et en créant de nouveaux, qui parfois se montrent à nous sur les écrans, et qui, parfois, s'éloignent dans les profondeurs de la machine. Ce qui, comme nous le dit Xavier Sense, amène à la fois à interroger les espaces du document mais aussi, et en même temps, la manière dont les engins technologiques les génèrent, les absorbent et les transforment, dans des processus de déterritorialisation et reterritorialisation.

Il faut donc préférer à la notion d'immatérialité celle d'invisibilité. Les données et leur espace ne sont sensibles pour nous que s'il y a par nous

²⁶² Nous renvoyons ici à nouveau au travail fondamental de théorisation du document et du document numérique par le groupe RTP-doc

visualisation au moyen d'une interface. Une trace numérique ne devient une forme visible qu'à la double condition qu'elle existe et que je décide de la visualiser à l'écran. Dès lors, l'apparition d'une donnée repose sur une relation : ce qui est visible, à l'écran, est rendu visible par une double visée, de l'objet vers moi et de moi vers l'objet. [...] Autrement dit, le document numérique, tout en étant autonome, car se donnant selon ses propres lois, ne devient sensible qu'à partir d'une relation : il n'apparaît que selon les choix que le lect-acteur²⁶³ effectue. Avec l'interactivité, l'apparaître du document n'est plus défini, déterminé et stable dans le temps. Il n'y a aucun moyen d'en prévoir la forme. Une forme, certes, advient puisqu'il y a un lect-acteur, mais toujours autrement et singulièrement puisqu'il y a des lect-acteurs. Pour reprendre la métaphore de la navigation, le document s'actualise de manière différente à chaque apparition selon les chemins empruntés par chaque lect-acteur. [...] Comme tel, le document peut être envisagé comme un spectre, au sens physique du terme, dont les différents éléments sont autant de versions de ce même document. [...] Aussi, chaque version est assurément un état du document, mais, au lieu d'être envisagée indépendamment, elle fait écho également au mouvement par lequel le document se tourne dans un sens ou dans l'autre, varie d'une forme à une autre. »²⁶⁴

Plusieurs points du propos de Xavier Sense sur les espaces du document numérique me permettent à la fois

- de renforcer une de mes hypothèses fondamentales - selon laquelle le numérique transforme les géographies documentaires par une nouvelle distribution du tangible et de l'intangible, et surtout du visible et de l'invisible, dans la vie concrète des êtres culturels ;
- de récupérer la notion de lect-acteur pour amorcer le brouillage des rôles sociaux autour du document par le numérique et rappeler ainsi qu'un des points d'entrée de la saisie des pratiques info-documentaires dans leurs relations aux objets, aux lieux, et au social qui s'y inscrit, ne peuvent se faire que par l'abstraction de figures et de rituels dans le continuum de la culture écrite ;

²⁶³ Weissberg, Jean-Louis. *Présences à distance*. Paris, L'Harmattan, 1999. p. 173. Cité par Xavier Sense.

²⁶⁴ Sense, Xavier. « De l'espace du document numérique à l'espace d'Internet : projet d'une pensée (im)possible ». *Études de communication* [En ligne], n°30, 2007, Disponible sur : <<http://edc.revues.org/index498.html>>. Paragraphe 7.

- enfin de critiquer certains aspects de son approche théorique, en me démarquant des idées de donnée et d'imprévision de la forme pour privilégier, la notion de fragment ou de morceau, pour comprendre ce que le numérique fait à l'unité et à l'identité documentaire.

Pour ce qui est de mon premier sous-point, il s'agit de prendre en compte le terme de géographie dans ces deux sens principaux, c'est-à-dire à la fois comme « la science qui a pour objet la description de la Terre » et/ou « l'ensemble des réalités physiques, humaines, biologiques qui constituent l'objet de la géographie »²⁶⁵. Plus précisément il s'agit d'utiliser ce terme²⁶⁶ pour signifier le caractère social de l'espace, et en même temps le caractère socio-sémiotique des représentations de ces espaces (par des cartes pour les espaces physiques, des catalogues de bibliothèques et des bases de données pour les ordres documentaires savants, la liste des réponses d'un moteur pour des fichiers inverses et leurs consultations, des cartographies numériques pour des liens hypertextuels). Ce qui fait que l'on peut aussi qualifier d'espaces des agencements sociaux (les institutions du savoir chez Foucault) ou socio-sémiotiques (comme les espaces du Web) sans que ces espaces ne soient nécessairement de l'ordre du tangible. Parmi ces espaces socio-sémiotiques, ces géographies documentaires, tous vont exister matériellement, mais certains vont être directement perceptibles par l'expérience du corps ; d'autres vont passer le truchement de dispositifs tangibles (le livre, l'exposition) ; et d'autres enfin vont exister par leur sémiotisation, par leur projection imaginaire à partir de textes, textes qui ne sont pas obligatoirement la représentation d'un espace tangible : la bibliothèque numérique n'est pas toujours la traduction de la bibliothèque physique, un moteur de recherche crée des espaces documentaires qui vont peut-être mimer des espaces analogiques mais qui en sont

²⁶⁵ ATILF. Trésor de la langue française informatisé.[en ligne]. Nancy : ATILF, CNRS, Université de Lorraine. Disponible sur : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>. Consulté le 30 mars 2015.

²⁶⁶ « *La deuxième acception du mot "géographie" se manifeste plutôt à travers l'adjectif "géographique", le nom apparaissant plus souvent, dans ce sens, en anglais (par exemple dans le titre de l'ouvrage de The End of Geography). Ce qui est géographique, c'est ce qui relève de l'espace du social (l'"espace géographique") par opposition à d'autres espaces (physiques, biologiques, mathématiques, métaphoriques). En ce sens, contrairement à "spatial", "géographique" fournit une image globale de l'objet de la géographie et donne une connotation plus épistémologique* ». Citation de Lévy Jacques ; Géographies. In Lévy, Jacques et Lussault, Michel. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003.

essentiellement différents. Sachant qu'entre ces trois axes possibles, nombre d'espaces réels sont des hybridations des trois, ou connaissent des états différents selon leur matérialité, comme l'espace du document, la bibliothèque, l'exposition multimédia, et le théâtre vidéo. J'ai déjà dit plus haut, avec Edward T. Hall que ce qui définit fondamentalement l'espace, c'est l'instauration de distances entre les objets, entre les êtres humains et les objets et entre les êtres humains. Corollaire de cet axiome, l'espace se définit aussi par les manières ou non de relier ces choses distantes dans l'espace (par les frontières, les routes, les transports, les règles de la rencontre sociale, les postures, les rôles etc.). Et dans la régulation sociale de ces distances se délimitent, entre autres, ce que l'on peut toucher ou non, ce que l'on dévoile ou ce que l'on cache. En instaurant la distance technologique de la machine, en séparant les documents de leur manipulation et déploiement physique²⁶⁷, en ajoutant du texte sur du texte par la sémiotisation des espaces d'inscription et de circulation des énoncés, le numérique ne peut que reconfigurer les espaces documentaires et leurs ordonnancements implicites ou explicites.

Pour ce qui est du deuxième sous-point, le numérique, en donnant ensemble, inséparables, dans les machines, les conditions concrètes de production, de circulation et de réception des textes et des documents, rend plus poreux les frontières entre les rôles de scripteur et de lecteur. Cette frontière poreuse, mais qui n'a toujours été qu'une frontière, autorise des déplacements de postures entre les différents gestes sociaux du document (auteur, éditeur, lecteur), au point peut-être de faire cohabiter différents régimes d'auctorialité. C'est ce que nous développerons dans la sous-partie suivante.

Pour ce qui est du troisième sous-point, il y a là pour moi un désaccord fondamental avec Xavier Sense. Ce n'est pas parce que le document numérique change de version selon des lect-acteurs qu'il est logique de penser le « pré-document » comme des données sans forme. Puisque les codes sont des êtres culturels qui organisent les inscriptions et en instaurent des conditions d'usage, puisque le numérique est de l'ordre du matériel, puisque le numérique articule des strates de textualisation, puisqu'il discrimine le visible et l'invisible par des textiels et donc sur des écrans envahis par des signes, le document

²⁶⁷ N'oublions pas qu'en accord avec Bruno Latour et Christian Jacob, la bibliothèque est avant tout vécue comme un panoptique des savoirs, comme le paysage documentaire concret de nos disputes.

numérique est certes un spectre, mais, qui n'est pas que pur esprit : pour se manifester sur l'écran, dans les écouteurs ou les amplis, il agence des fragments d'objets, en habitant des formes (où l'on retrouve Hegel et la forme comme mode d'existence de la matérialité). Comme pour toute énonciation éditoriale, le numérique est un régime matériel de la visibilité et de la lisibilité des textes, et ceci sous contraintes - celles, technologiques, des codages²⁶⁸, celles de la disposition des écrans (et autres interfaces), celles de l'hypertextualité et du multimédia. Par et sous ces contraintes mêmes²⁶⁹, il crée des formes d'inscription et de composition des textes et des cotextes, tout en puisant largement dans le répertoire de formes, des motifs, de pratiques de plusieurs siècles de culture documentaire, ou plus restrictivement, de culture écrite²⁷⁰. Le numérique n'est d'ailleurs pas la première technique à avoir déplacé les cadres sociaux de la production et de la circulation documentaire, à avoir reconfiguré les rôles des sujets et les formes des objets, à avoir instauré une nouvelle dimension à l'économie des documents. Bien sûr, l'imprimé fut l'une d'elles (et elle fut littéralement révolutionnaire) et notre exercice de parodie numérique du texte de Roger Chartier en montre bien le parallèle. Mais la photographie en fut une autre, et je la cite car elle est particulièrement éclairante pour comprendre ce qui se passe avec le numérique. Avec la photographie se renforce, dans les mains des individus, quel que soit leur rôle, l'alliance entre la technique d'inscription qui produit un objet et le document qui est cet objet inscrit. Avec la photographie, une étape intermédiaire est introduite entre la main qui manipule des outils et des supports, et l'apparition concrète

²⁶⁸ Il y aurait tout un travail de recherche à mener sur les évolutions du HTML et des CSS comme technologies d'agencement documentaire, et sur les pratiques, parfois contradictoires, qu'elles génèrent dans le labeur de l'édition numérique : entre d'un côté un langage de structuration qui empreinte de plus en plus le vocabulaire de l'édition ou de l'interaction pour définir un rôle aux textes et aux cotextes (<footpage>, <header>, <article>, <nav>, <progress>) et de l'autre le CSS, langage de mise en scène du texte sur l'écran, qui, lui, a le pouvoir de vider les balises de leur sémantique, pour agencer et réagencer es morceaux de texte, souvent dans le tâtonnement artisanal d'une adaptation aux contraintes physiques de l'écran.

²⁶⁹ Il y a d'ailleurs une poétique du code, qui, m'a valu, de mes camarades informaticiens, des remarques régulières sur l'impropreté de mes codes.

²⁷⁰ Il est ainsi amusant de voir renaître avec le numérique des manières de pratiquer la réécriture, avec d'autres dispositifs et d'autres conséquences, que l'on pensait réservés à d'autres temps ou cantonnés à des pratiques scolaires ou savantes : la copie et l'annotation sont des pratiques courantes du Web, pratiques que l'imprimé semblait avoir renvoyer dans les arrières cuisines du document. D'où encore une fois l'idée d'un brouillage de frontières, d'un renforcement du continuum de l'écrit et donc d'un affaiblissement de certains pouvoirs sur les textes.

d'un document isolable et échangeable. Et donc en même temps apparaît une industrialisation des images, qui avant existait surtout pour le texte et les images mises en texte²⁷¹. Cette mécanisation de la reproduction photographique introduit une rupture dans la culture visuelle identique à celle de l'imprimé pour le texte, mais avec cette dimension supplémentaire d'un épaissement technique de la chaîne des médiations socio-sémiotiques entre la décision (de l'enregistrement et/ou de l'inscription) et son résultat, un objet échangeable : il faut « prendre » la photographie, puis la développer, avec, ensuite, deux régimes possibles de visionnage et de partage : celui ramenant la photographie au papier (comme avec une imprimante) et celui nécessitant un appareil de visionnage, de projection, en dehors de l'engin technique, sur une surface de lisibilité (comme avec les plaques de verre, puis les diapositives, et surtout le cinéma). On voit bien là le parallèle qui peut être fait avec les ordinateurs et le document numérique. Et dans les deux cas, une conséquence identique (après un temps d'industrialisation des outils) : celle de permettre aux « amateurs » et donc à tous de s'emparer de l'objet technique de production et donc de sortir des rôles sociaux qu'on lui aurait assigné dans la production et l'échange des êtres culturels. Étrange paradoxe où c'est la réalisation d'objet technique complexe, mettant en jeu du discours, qui permet à tous de s'emparer plus facilement des moyens de production et d'échange de ces mêmes discours (sachant bien sûr que facilité d'utilisation ne veut pas dire facilité d'appropriation). Et d'ailleurs, la photographie numérique amplifie cette démocratisation des moyens techniques de l'inscription visuelle, en inscrivant la photographie et le cinéma, dans des pratiques qui échappent à l'« art pour l'art » : par exemple, le portrait de famille, l'observation scientifique, les souvenirs de vacances, les actualités²⁷². Il y avait une pratique des portraits de famille mais la

²⁷¹ Benjamin Walter. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Payot, 2013. (Petite bibliothèque Payot).

²⁷² « [...] la sphère publique de l'art se développera selon la logique propre à la rationalité esthétique vers une autonomie autoréflexive que le mouvement de « l'art pour l'art » du milieu du XIXe siècle vient théoriser. C'est dans ce cadre que va intervenir l'entrée de l'œuvre d'art dans l'ère de la reproductibilité technique" pointée par Walter Benjamin, avec l'invention de la photographie puis du cinématographe. [...] L'amateur devient alors un des acteurs principaux de cette « culture de loisirs » - qui est aussi une culture de masse (en particulier dans le cas du cinéma). Cependant, une telle évolution de l'espace public esthétique, et notamment sa rencontre avec la technique et l'industrie, ajoute aux traits constitutifs fondateurs de spécialisation et de professionnalisation une logique de technicisation et de division du travail exacerbée, que viendra traduire un nouveau glissement sémantique de la catégorie amateur. [...] On notera que, dans

photographie en reconfigure les usages sociaux tout en les formalisant. Il y avait des pratiques des journaux intimes, des échanges épistolaires, des carnets de voyage, des cahiers de recherche mais là-aussi le numérique les dispose autrement, entre espace public et espace privé, tout en fournissant des moyens formels (par exemple le blog) que les scripteurs s'approprient selon leurs intentions.

« Si l'on peut considérer que le format blog – comme dispositif complexe de publication en ligne – est bien sans précédent dans l'histoire des supports de communication, il convient cependant de le replacer dans une histoire tout autant culturelle que sociale pour mieux en comprendre les formes textuelles et les usages actuels. Pour le dire autrement, il apparaît que l'écriture de blogs intimes n'est pas surgie ex nihilo à la faveur d'une offre technologique innovante, faisant table rase des modes d'écriture ancrés dans la société et rompant radicalement avec les pratiques antérieures. L'hypothèse défendue dans cet article est bien plutôt que les formes textuelles et communicationnelles qui composent actuellement les blogs héritent de genres antérieurs et que l'écran en exalte et en révèle en même temps la permanente métamorphose. En d'autres termes, pour être complexe jusqu'à remettre en question les catégories génériques traditionnelles, le matériau composite de la textualité numérique tel qu'il s'instancie dans les pratiques actuelles de l'écriture de soi en ligne n'en est pas moins issu de formes textuelles et d'usages scripturaires plus anciens mis en abyme dans l'espace écranique. »²⁷³

La photographie et le numérique ont pour point commun de créer un nouveau genre d'inscription, et donc de document, en industrialisant et en démocratisant sa technique, ce qui en reconfigure les agences. Il y a une constellation de (r)évolutions entre les agences des textes et des documents, leur régime de matérialité et leurs modes de production,

ce dernier article, référence est faite à la pratique de la photographie amateur. La photographie de famille s'est, en effet, développée avec succès depuis l'apparition de l'appareil Kodak. Si l'existence de cette pratique sociale de fabrique privée d'icônes familiales a révolutionné la tradition du portrait de famille, l'usage domestique et profane du cinéma semble aller de soi ; il s'inscrit dans le progrès technique. »
Citation de Allard, Laurence. L'amateur : une figure de la modernité esthétique. *Communications*, n° 68 - Le cinéma en amateur, 1999, p. 28.

Disponible sur : </web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1999_num_68_1_2028>.
Consulté le 13 juin 2015

²⁷³ Deseilligny Oriane. Du journal intime au blog : quelles métamorphoses du texte ? *Communication & langages*, n° 155, mars 2008. p. 46.

d'échange et d'usage, avec comme point nodal, surtout quand il s'agit du numérique, de voir l'échange basculer de celui des textes et des documents (avec l'imprimerie) à celui des textes, des documents et de leurs machines. Ce qui alors permet, paradoxalement, à des individus hors des positions d'autorités sociales de s'emparer de ces modes de production et d'échange et de se les approprier comme « amateur » dans les deux sens du terme (ordinaire et/ou spécialiste). Mais si les deux empruntent, imitent, et transforment des motifs visuels et/ou textuels, si les deux s'inscrivent dans l'histoire longue des genres et des pratiques de la culture écrite et/ou visuelle, ils ont comme différence (et cela se voit bien en lisant cette citation d'Oriane de Seilligny) d'un côté de générer des objets-blocs, uniques et isolables (les photographies) et de l'autre, au contraire, des objets hybrides et instables qui, derrière et dans l'écran, décomposent et recomposent des textualités. Malgré tout, c'est par l'existence même des objets que se jouent, se rejouent et se déjouent les questions de l'agencement documentaire, des manières de copier, coller, séparer, rassembler les éléments ; du relié et du délié. Il est alors étrangement possible, comme dans un miroir inversé, de voir dans les pratiques du collage chez les surréalistes et les dadaïstes une manière de décomposer puis de ré-agencer dans un autre texte hybride des morceaux photographiques, des fragments d'illustration dessinée, et des bouts de textes ordinaires ou textes littéraires²⁷⁴ ; alors que sur Internet – ce réseau où prolifèrent les petites formes²⁷⁵ – les fragments et les hybridations médiatiques, surgissent de plus en plus, chez les artistes du net comme chez les médiateurs et les savants, des formes pour relier ou dire la tension entre le relié et le délié.

²⁷⁴ « Autrement dit, le collage et l'assemblage n'ont-ils pas fourni le cadre épistémologique rendant possible une réflexion nouvelle sur la thématisation ? Il y a évidemment là un paradoxe : que l'éclatement, ou l'émiettement, des thèmes et motifs dans l'assemblage, le papier collé, soit contemporain de l'avènement du discours théorique sur les thèmes et motifs. Mais ce paradoxe s'estompe si l'on veut bien considérer que les papiers collés cubistes, les poèmes transrationnels, les collages de Malevitch (1914), les assemblages et photomontages dadaïstes..., récusant l'artificialité d'un sujet central et centralisateur, d'un thème dominant et dominateur, rendent l'œuvre au discontinu et reproduisent ainsi mieux le mouvement de la pensée. » Roque Georges. Le peintre et ses motifs. In: *Communications*, n° 4 - Variations sur le thème. Pour une thématique, 1988. p. 140

²⁷⁵ « formes récurrentes, de dimensions restreintes, qui lissent la composition des écrans » citation de Candel Étienne, Jeanne-Perrier Valérie et Souchier Emmanuël. Petites formes, grands desseins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. In Davallon, Jean (dir.), *L'économie des écritures sur le web, volume 1 : Traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2012. p. 135-166.



Frida Kahlo
Artiste peintre

Magdalena Frida Carmen Kahlo Calderón ou Frida Kahlo, née le 6 juillet 1907 à Coyoacán au Mexique et morte le 13 juillet 1954 dans la même ville, est une artiste peintre mexicaine. [Wikipédia](#)

Naissance : 6 juillet 1907, Coyoacán, Mexique
Décès : 13 juillet 1954, Coyoacán, Mexique
Époux : Diego Rivera (m. 1940–1954), Diego Rivera (m. 1929–1939)
Périodes : Réalisme magique, Surréalisme, Art moderne
Soeur : Cristina Kahlo

Œuvres d'art Voir d'autres éléments (plus de 10)







Autoportrait au collier d'épines... 1940
 Frieda et Diego Rivera 1931
 Fulang-C... et moi 1937
 The Suicide of Dorothy... 1938
 Autoportrait aux cheveux... 1940

Recherches associées Voir d'autres éléments (plus de 10)







Diego Rivera Époux
 Léon Trotski
 Salvador Dali
 Chavela Vargas
 Pablo Picasso

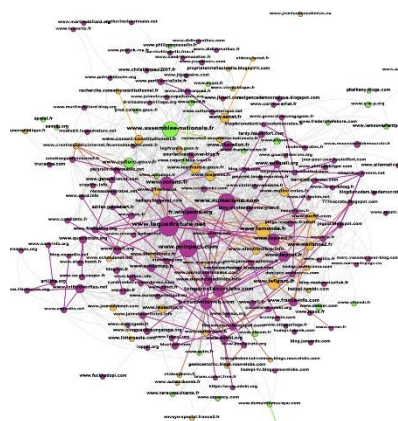


Figure 5 : Knowledge Graph de Google pour la requête Frida Kahlo le 13 juin 2015 ; "Devenez l'amour", photocolage de Georges Hugnet ; Cartographie sur la controverse Hadopi réalisée par des étudiants dans le cadre du séminaire "Cartographie de la controverse" de Bruno Latour et Tommaso Venturini, et page Facebook, saisie depuis mon compte, du photographe Tiann Sonn avec au centre un montage photographique utilisant l'affichage des dossiers images de Facebook, sur le côté gauche le pave visuel des « j'aime » et sur la droite mes liens « amicaux ».

Dans cette figure où je fais se côtoyer des objets documentaires mettant en scène des images hybrides de texte multimédia, on constate à la fois la place fondamentale de l'image du texte dans l'énonciation éditoriale (et ceci quel que soit le régime de matérialité) et le fait que la trivialité documentaire est en grande partie affaire de tensions entre le relié et le délié, mais que derrière ces points communs surgit la labilité des usages. Les différentes technologies de l'inscription autorisent ou non des manières de délier et de relier, privilégie l'unité et l'identité (le livre) ou l'ouverture et le flux (Internet) ; et en même temps, sous ces contraintes, se voient appropriées, selon les lieux, les rôles, dans un jeu entre les intentions projetées dans l'outil²⁷⁶, la créativité des usages pour s'approprier les machines et les objets, et les situations où se négocient le sens de ces inscriptions. Georges Hugnet découpe les substances des images et des textes ordinaires pour créer des surprises lyriques par le collage. Avec ses Knowledge Graph, Google produit l'alliance industrielle entre les algorithmes de son moteur, les métadonnées produites par les scripteurs-lecteurs du Web et la richesse documentaire des institutions qui versent gratuitement leurs métadonnées dans des « réservoirs »²⁷⁷ comme Wikidata. Avec la cartographie, les étudiants de Bruno Latour utilisent la technologie du graphe pour essayer de saisir et représenter la vie numérique/hypertextuelle d'un être culturel complexe, une controverse. Enfin, le photographe Tiann Sonn, détourne et les modalités d'affichage des dossiers image de Facebook et les images qu'ils abstraient de leur lieu d'origine (bases de données, presse papier et en ligne, images d'amateur, films, séries TV, Youtube) pour créer une rhétorique ironique de la collection photographique (collection d'images savantes, ordinaires, amusantes, érotiques etc.) par le côte-à-côte de motifs visuels se contaminant dans l'entre-deux du signifiant et du signifié.

Cela (les (r)évolutions documentaires) se joue alors dans le composite des usages (comment est-on auteur, scripteur, lecteur, éditeur ? Comment s'approprier un nouveau régime de matérialité des textes ?), des représentations (quels genres de discours sont

²⁷⁶ Perriault, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 1989, L'Harmattan, 2008.

²⁷⁷ Il est frappant, et je ne suis pas la première à le dire (cf. Milad Doueihi, Dominique Cotte, Marie Després-Lonnet), de voir comment le numérique nous condamne, pour en désigner les objets, à recourir à des métaphores spatiales pour les rattacher à une matérialité connue : Portail, Page, Étagère, Bibliothèque...

possibles, inventables avec cette matérialité ?) et des objets concrets (comment mettre en scène les formes de l'inscription, et de leur lisibilité/visibilité).

« Autrement dit, l'énonciation éditoriale ne s'appréhende plus uniquement à travers la trace des pratiques de production et de socialisation du texte, mais bien à travers les conditions mêmes de son élaboration littéraire. Ces changements manifestes portent sur plusieurs niveaux d'organisation du texte, parmi lesquels on peut mentionner :

- le mode d'existence matérielle et de dissémination des textes, qui procède d'un autre type de reproduction et de diffusion ;

- les acteurs qui, différents, n'interviennent pas non plus selon les mêmes modalités et aux mêmes niveaux ;

- les tenants du pouvoir sur le texte (les tenants sociaux, les tenants normatifs. . .), qui ne relèvent pas du même mode d'intervention dans ce processus ;

- les modes de prolifération et d'hégémonie qui sont également distincts... »²⁷⁸

Le numérique touche donc l'ensemble des gestes techno-sémio-pragmatiques de l'économie du document, notamment en transformant les manières d'inscrire et de composer, décomposer, recomposer des unités documentaires, et encore plus spécifiquement, en faisant du document, dès sa production, pendant sa circulation et lors de sa réception, un objet ouvert et dynamique.

1.3.1.2 Le relié et le délié (encore !) : plasticité, fragmentation et hybridation

Avec le papier, les rôles de chacun se distribuaient dans les temporalités du document permettant d'asseoir des pouvoirs sur le texte passant par la séparation des rôles, et d'ainsi régir les processus d'écriture et de réécriture, spécifiquement dans les communautés

²⁷⁸ Jeanneret, Yves et Souchier Emmanuel. L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication & langages*, n° 145, septembre 2005. p. 9.

produisant et partageant des savoirs (l'école, les médias, l'université, les entreprises). Avec le numérique, ces temporalités et ces rôles sont plus poreux. Avant d'aborder, avec Evelyne Broudoux²⁷⁹ et d'autres, la question des autorités sur le Web, je détaillerai un peu plus ce que j'ai rangé derrière l'idée de tensions entre le relié et le délié, et la façon dont cela affecte la « relation entre des objets [...], des catégories de textes et des usages de l'écrit »²⁸⁰.

Le document numérique se compose soit d'un fichier soit de plusieurs fichiers qui coexistent matériellement pour n'être que reliés et jamais unifiés dans une unité matérielle, cette reliure procédant soit à l'interaction entre des fichiers, soit à la composition du texte multimédia. Il est particulièrement frappant que la production de métadonnées, au cœur des processus de redocumentarisation, se fasse techniquement pour des fichiers alors que, dans les usages, nous leur prêtons souvent du sens pour des documents. Si l'unité du fichier est identique à l'unité documentaire, tout va bien : c'est le cas des articles déposés sur des archives ouvertes ou des documents numérisés dans les bibliothèques numériques. Et là finalement l'ordre documentaire de la bibliothèque, du laboratoire ou de la revue scientifique se trouve traduit, imité par l'équation un fichier = un document = un jeu de métadonnées. Mais si le document est un ensemble de fichiers (un site web) ou un ensemble de sous-unités (un portfolio photographique, un carton d'archives numérisées) alors souvent les métadonnées vont être matériellement attachées à un fichier « d'accueil » (et encore parfois elles se disséminent de fichier en fichier) tout en désignant l'ensemble du document dans les outils qui les affichent ou les exploitent.

Avec l'existence inséparable du document et de sa machine à communiquer, avec un document qui existe avant tout comme des assemblages ouverts de fichiers, parfois eux-mêmes dynamiques, avec un système de publication facile et individualisée, le numérique

²⁷⁹ Par exemple avec Broudoux Evelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le web. A Document (Re)turn: Contributions from a Research Field in Transition*. 2007. < sic 00120710 >. Ou Broudoux, Evelyne. Éditer et publier en ligne : la proximité entre amateur et auteur. 2007 < sic 00191167 >. Ou Broudoux Evelyne et al. Construction de l'auteur autour de ses modes d'écriture et de publication. H2PTM'05, Sep 2005. < sic 00001552 > Ou sur son carnet de recherche écrit avec Camille Paloques-Berges : Broudoux, Evelyne et Paloques-Berges Camille. *Autorités calculées : écritures en réseau, système technique et faire autorités* [en ligne]. Paris : Openedition, 2012-2015.

²⁸⁰ Chartier, Roger. La mort du livre ? *Communication & langages*, n° 159, 2009. p. 61.

bouleverse la relation socio-historique entre les imprimés, les genres textuels, et les usages de l'écrit dans les communautés et les institutions (dont l'école) ; et, par là-même, supprime nos rituels et nos normes où la culture écrite était identique à la culture de l'imprimé. Et c'est pourquoi, comme nous le dit Milad Doueïhi dans « *La grande conversion numérique* », les métaphores structurantes de nos usages du numérique sont venues de cette culture-là :

« L'extension fusionnelle des fondamentaux de la culture imprimée au-delà du domaine où leur pertinence reste absolue en partie par ce qui s'est passé quand sont apparues les premières technologies Internet : leur principale métaphore structurante a été la lecture. Les nouveaux outils, avons-nous décrété, sont des éditeurs de texte, produisant des pages Web qui se lisent avec des browsers [littéralement «feuilleteurs»]. Le graphisme et la maquette s'efforçaient à ses débuts de reproduire à l'identique les caractéristiques de la page imprimée (certaines technologies essaient toujours de le faire aujourd'hui). La vigueur et la souplesse de l'imprimé, la puissance et la densité de la lecture en tant qu'élément normatif de notre culture contribuent à expliquer ce choix. Mais cette similitude entre les environnements imprimé et numérique était illusoire, pour ne pas dire erronée. Dès ses premiers instants [...], Internet a effacé la distinction cruciale entre auteur et lecteur d'une manière qui n'est pas envisageable au sein de la culture imprimée ; il a donc rendu au mieux suspecte et en définitive fragile, voire insignifiante, la matérialité de la page (en tant qu'indicateur possible de son unicité ou de sa spécificité). La page imprimée est relativement fixe. Elle est associée à une œuvre, à un auteur. »²⁸¹

Entre le visible et l'invisible, le document numérique n'existe que par un affichage de fichiers séparés mais reliés par leurs « adresses » et ceci dans le cotexte du logiciel (celui de bureautique le navigateur, la visionneuse). Avec l'hypertextualité (mais pas seulement, même une « page web » est une hybridation de plusieurs fichiers), un même document va connaître différentes versions en fonction des intentions et « manipulations » du lecteur. Mais d'autres fragmentations sont en jeu : celle des formes graphiques du texte et de texte structuré, celle des sémiotiques des zones de l'écran avec différentes strates de textes et de cotextes que le lecteur va discriminer en fonction de ses besoins, celle des

²⁸¹ Doueïhi, Milad. *La grande conversion numérique*. Paris : le Seuil, 2008. (La librairie du XXI^e siècle). p. 41

moteurs de recherche qui indexe des fichiers et non des documents, celle des ordres d'affichage des éléments (la machine lit les fichiers en séquence de fragments, dans une pensée du texte comme chaîne de caractères, faisant du texte un saucisson²⁸²). De ces fragmentations, les conséquences sur les usages, et la fabrication et les reconnaissances de la valeur info-documentaire sont multiples. Je vais voir plus bas la manière dont les moteurs de recherche émettent radicalement l'accès aux documents chez les élèves. Mais avant revenons sur la segmentation de l'écran, les formes et normes mouvantes des signes passeurs²⁸³ permettant de lire et d'agir sur l'écran et les usages communicationnels de cette segmentation :

« Certaines des fonctionnalités du logiciel sont connues et anticipées par l'utilisateur, d'autres le sont moins ou pas du tout. Mais, entre ce que le concepteur pense être la compétence de l'utilisateur, et la vision que celui-ci a du service que peut lui rendre l'outil, il y a tout l'espace ouvert par l'absence de formation et/ou de culture commune. C'est dans cet espace que les stratégies de lecture prennent toute leur importance et que les choix des concepteurs vont agir comme des prescriptions d'usage. [...] Nous avons découpé cet écran et qualifié les différentes zones ainsi déterminées, en distinguant plusieurs grandes catégories : espaces occupés par le logiciel [...], espaces liés à la tâche prévue [...], espaces non qualifiés (blancs), publicité. [...] Cette différence entre experts et néophytes réside aussi nettement dans la manière dont chacun repère la structure générale du texte et son organisation. Les premiers identifient et qualifient rapidement les différentes zones qui les composent, puis en occultent la grande partie pour se concentrer sur celles qui présentent un intérêt pour les activités envisagées. Les seconds balayent l'écran de manière systématique et nettement plus lentement. »²⁸⁴

²⁸² Je dois cette image un peu cavalière mais très parlante à une discussion avec ma codirectrice de thèse sur ce que le numérique fait aux textes si j'essaie d'en penser en même temps les fragmentations et les unités, les souplesses et les rigidités. Étrangement, malgré nos imaginaires, le flux n'est pas obligatoirement une souplesse : cela peut aussi être l'obligation à passer par un chemin, un tunnel, sans pouvoir prendre de chemins de traverse.

²⁸³ Després-Lonnet Marie, Gentes Annie, Moreau Émilie et Roque Cécile. Le couple dispositif/pratique dans les échanges interpersonnelles. In Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves et Le Marec Joëlle. *Lire, écriture, réécriture : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI, 2003. pp 159-232

²⁸⁴ Ibid. pp. 192-197

Si aujourd'hui, les partages de l'écran, les qualifications des zones, les formes des boutons sont de plus en plus normalisés et intégrés dans la culture numérique des individus, il n'en reste pas moins que lire à l'écran, c'est souvent devoir choisir non seulement le sens des cotextes mais aussi leur rôle dans cette lect-acture qu'est la lecture numérique. Je l'ai déjà dit, mais lire du document numérique c'est toujours le lire dans un écran et un logiciel, qui, parfois, souvent, permettent d'agir sur lui au point de le transformer. Il ne s'agit plus seulement d'actualiser le texte par sa lecture, mais d'en faire exister une version matérielle et sémiotique spécifique en ayant la possibilité de le réécrire, de le renvoyer vers les circuits de la trivialité par la réécriture. Si dans ce chapitre 3 et peut-être dans toute la première partie, je donne l'impression de laisser de côté les usages et les pratiques pour surtout me concentrer sur les objets concrets et leur représentation, c'est pour mieux poser les régimes de matérialité des agences documentaires afin de comprendre après comment, dans les pratiques, se jouent la fabrication et l'échange (dont sa mesure, son usage, son partage) de la valeur info-documentaire.

Mais malgré ces fragmentations, ou parfois avec elles, des rigidités apparaissent. S'il est très facile d'éclater l'unité d'une page web (il suffit de la télécharger), découper un fichier est un acte ardu, qui passe par des habiletés logicielles, et qui laisse toujours des traces. A propos de traces, le copié-collé, cette pratique si décrite par les enseignants, est révélatrice de la manière dont le numérique permet, dans la pratique même d'une lecture-écriture, de décoller le texte de son support tout en emportant toujours quelques fragments de sa forme originelle : là où les opérations découper-coller, avec le papier, gardent la matérialité d'origine pour l'hybrider à d'autres dans le collage, le copié-collé détache le texte tout en transportant avec lui des balises, des métadonnées, des typographies, des signes vecteurs qui l'organisent et le décrivent formellement, mais fragmentés, abîmés par le passage d'une surface à une autre. Prélever un morceau d'une page Web alors que celle-ci n'est que l'image à lire d'un ensemble de fichiers actualisée par une requête, demande au scripteur-lecteur de développer des astuces qui détournent les intentions des concepteurs²⁸⁵. Quant aux langages de balise, majoritaires dans l'édition des textes, ils

²⁸⁵ Pour pouvoir, par exemple, récupérer un exemple de Knowledge Graph depuis une page de résultats Google, j'ai dû « imprimer » en PDF cette page de résultat avec le logiciel PDF creator, puis ouvrir ce PDF

n'ont pas pour l'instant la souplesse et la créativité de la typographie imprimée : pensé comme des arbres, mais surtout pratiqué comme un enchâssement de boîtes, à l'image des poupées russes, le texte HTML ou XML, ferme les variantes des formes du texte alors même que l'hypertextualité sur le réseau ouvre un possible de combinaisons des « pages » web. N'oublions pas que penser la valeur info-documentaire, et les signes de cette valeur, c'est ne jamais séparer les textes de leur inscription et les documents de leurs usages mais les comprendre ensemble comme des êtres culturels.

1.3.2 Quels régimes d'autorités ?

Je ne peux donc m'en tenir uniquement à la question de la forme détachée et détachable des textes, comme avec l'idée de petites formes que l'on pourrait/voudrait répertorier²⁸⁶. Je me dois de penser le numérique comme une tension entre le relié et le délié, pour mieux

dans le lecteur Adobe et « prendre un instantané » (ce qui est révélateur à la fois du fait qu'un pdf est une image vectorielle mais aussi que notre première perception d'un texte est bien cette image du texte) de la zone du Knowledge Graph, puis le copier, dans mon document de thèse, comme une image. Le succès du format PDF dans les entreprises pour les documents de communication, pour préparer l'édition d'un livre ou d'une thèse sur papier, pour les communications scientifiques ou enseignantes, pour les rapports et travaux d'étudiant tient d'ailleurs à sa qualité « livresque » : le PDF clôt le fichier, le stabilise, voir le sécurise contre les intrusions du copié-collé. Même s'il échappe à la reliure du codex pour offrir un fichier unique qui se déroule sur l'écran comme un volumen, il a l'immense qualité de fixer les textes et les cotextes et donc de se prêter à un retour au circuit éditorial, comme pour l'imprimé (ou presque).

²⁸⁶ La notion de petite forme est très juste pour comprendre les manières dont se construisent les images du texte sur l'écran, comme pour rappeler, encore et sans cesse que ce n'est pas parce que d'un côté il y a le HTML et de l'autre les CCS, que dans le document et le texte numérique, on pourrait séparer la forme du contenu. « *Après avoir remarqué la récurrence de ces "petites formes" et leur caractère modulable, nous proposons ici de les considérer comme les éléments d'une grammaire éditoriale et –en même temps – de les considérer comme les éléments de définition d'un contexte d'énonciation. Éléments d'une grammaire, les "petites formes" nous apparaissent comme les unités d'un "lexique" de composition éditoriale : ce sont des formes mises à disposition, des types mobilisables dans la démarche de composition des pages ; elles font partie du trésor langagier où puise l'énonciation éditoriale d'un site ; unités tenant d'un contexte d'énonciation, elles paraissent éminemment liées à une situation, à un état des prétentions médiatiques et à la dynamique générale de la textualisation des pratiques sociales sur Internet* » (Candel Étienne, Jeanne-Perrier Valérie et Souchier Emmanuël. *Petites formes, grands desseins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures*. In Davallon, Jean (dir.), *L'économie des écritures sur le web*, volume 1 : Traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme. Paris : Hermès-Lavoisier, 2012. p. 166.). Cette notion accentue encore le caractère fragmentaire du document numérique mais sans doute, dans sa formulation même, ne dit-elle pas assez la diversité possible des fragmentations du numérique, en limitant l'analyse à la question des formes graphiques qui organisent l'écran et sa lecture.

comprendre que ce qu'autorise ou interdit le numérique. Le numérique n'est pas qu'un cadre de lecture ou d'action sur le document, mais bien à la fois un nouveau partage du visible et de l'invisible, du tangible et de l'intangible, et par là même des autorités du texte ou du document (et de son rapport au temps et à l'espace) qui, parfois, permet de faire exister des genres textuels préexistants, parfois les déplace et parfois en crée. Par ailleurs, ce n'est pas parce que le numérique met en scène des genres ou des motifs préexistants, imite ou emprunte des modalités d'énonciation propres à l'imprimé, qu'il les rejoue de la même façon.

1.3.2.1 Dispositifs techno-sémio-pragmatiques du Web, négociation des énoncés et brouillage des frontières

Dominique Cotte, dans son travail sur la lente élaboration et stabilisation de l'énonciation éditoriale de la presse en ligne, montre bien comment les éditeurs de presse ont combiné à la fois la plasticité du numérique et le genre « presse » pour créer ou recréer un régime socio-sémiotique de l'« actualité » dans son rapport au temps et à l'espace différent du rituel de la presse papier, rendez-vous privilégié entre le lecteur et le document.

« Ainsi, il y a une sorte de remontée des formes l'une dans l'autre : les hebdomadaires se rapprochent du rythme des agences, pour aboutir à l'idée qu'un site web de presse et d'actualité est, comme Google Actualités, caractérisé par un rapport aux temps qui implique le renouvellement constant de la matière. L'exhibition systématique comme l'heure de mise à jour par exemple, participe de ce mouvement. Le temps n'est pas la seule dimension impactée par la plasticité revendiquée du support, l'espace de ce dernier est également remis en cause. [...] Cet afflux de matériaux nouveaux, importés depuis d'autres médias ou supports, trouve aussi son pendant dans un mouvement inverse qui est l'éclatement du support initial dans de multiples directions et sa recomposition dans des espaces qui n'ont au départ rien à voir avec l'univers des médias. »²⁸⁷

Cette reconfiguration des genres, des autorités et des espaces-temps du document se fait à deux niveaux, comme nous l'avons déjà évoqué : à la fois dans le document lui-même et

²⁸⁷ Cotte Dominique. *Émergences et transformations des formes médiatiques*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. pp 193-194

dans les espaces documentaires. Avant de voir comment par exemple le numérique génère et hybride des régimes hétérogènes de publication scientifique, prenons un exemple plus proche que la presse pour nos terrains scolaires. Les élèves ont donc la réputation d’user et d’abuser du copié-collé et en particulier du copié-collé depuis Wikipédia. Je montrerai, à partir de mes observations et de mes entretiens, que les choses sont bien moins évidentes que cela. Mais malgré tout, si Wikipédia est un objet si révélateur des tensions entre l’école et le numérique, c’est bien parce qu’il participe à ces changements de pouvoir sur les textes et les documents qui découlent de la plasticité numérique. En même temps, si l’on regarde ce qu’est Wikipédia aujourd’hui, il est évident que l’on est très loin de l’objet initial qui affichait un refus radical de toutes les autorités (ni auteur, ni éditeur, ni sources véritablement visibles). Toujours projet éditorial collaboratif jouant pleinement sur la labilité du numérique, Wikipédia, dans son énonciation éditoriale, hybride des motifs hérités de la culture documentaire scolaire (le classeur, la page de manuel, le statut et le style des illustrations), le motif du portail proprement numérique, les modalités savantes de la référence et de la note de bas de page. Le tout articulé au service de la vocation totalisante du projet encyclopédique mais, qui, contrairement à l’histoire papier de ces projets tiraillés entre bien commun et signatures auctoriales, a choisi le bien commun, mais un bien commun toujours ouvert, interminable. Là où avant la contradiction se jouait entre la dispute savante et le consensus collectif, elle se joue aujourd’hui surtout entre la totalité et l’ouverture, entre la clôture et l’instabilité, tout en posant des discours qui avant tout peuvent se rattacher au discours scolaire, au genre « manuel » aussi bien par leur disposition que par leur forme de lisibilité. Citons ainsi un des paragraphes de l’article sur l’Affiche Rouge. J’ai choisi cet article, car au moment de mes observations, l’Affiche Rouge était un des objets les plus étudiés par les élèves de troisième en histoire des arts, dans les deux collèges observés.

Le réseau Manouchian [modifier | modifier le code]

Le réseau [Manouchian](#) était constitué de 23 résistants communistes, dont 20 étrangers et une femme, des Espagnols rescapés de [Franco](#), enfermés dans les [camps français des Pyrénées](#), des Italiens résistant au fascisme, Arméniens, Juifs surtout échappés à la [rafle du Vel'd'Hiv](#) de [juillet 1942](#) et dirigé par un Arménien, [Missak Manouchian](#). Il faisait partie des [Francs-tireurs et partisans - Main-d'œuvre immigrée](#).

Ils sont arrêtés en novembre 1943 et jugés en février 1944, condamnés à mort le 21 février 1944. Les 22 hommes sont fusillés le même jour au [fort du Mont-Valérien](#)⁴. La plupart d'entre eux sont enterrés dans le cimetière d'Ivry-sur-Seine, dans le [Val-de-Marne](#), où une [stèle](#) a été érigée en leur mémoire. [Olga Bancic](#), la seule femme du groupe, est décapitée le 10 mai de la même année à [Stuttgart](#), en application du manuel de droit criminel de la [Wehrmacht](#)⁵ interdisant alors de fusiller les femmes.

Bien des années après, en 1985, [Stéphane Courtois](#) et [Mosco Boucault](#) réalisent un documentaire, *[Des terroristes à la retraite](#)*⁶. Ce long métrage, qui met en scène [Simone Signoret](#) en *voix-off*, accuse la direction de l'époque du [Parti communiste français](#) (PCF) d'avoir lâché voire vendu le groupe Manouchian.

Figure 6 : extrait de l'article intitulé Affiche rouge sur Wikipédia²⁸⁸

Si j'analyse cet extrait (figure 6), on y retrouve à la fois cette hypertextualité hypertrophiée de Wikipédia, qui lui permet d'être bien référencé dans Google, mais qui dilue la sémantique des liens hypertextuels et une syntaxe typique là-aussi de l'écriture scolaire ou d'une écriture journalistique : des phrases relativement courtes avec peu de subordonnées, elles aussi courtes, dans l'ordre sujet verbe complément et enfin sans écran linguistique. Mais c'est tout l'écrit d'écran de Wikipédia qui sans cesse hybride écritures Web et culture de l'imprimé.

²⁸⁸ contributeurs de Wikipédia. Affiche rouge [en ligne]. Wikipédia, Disponible sur : <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Affiche_rouge&oldid=115670485>

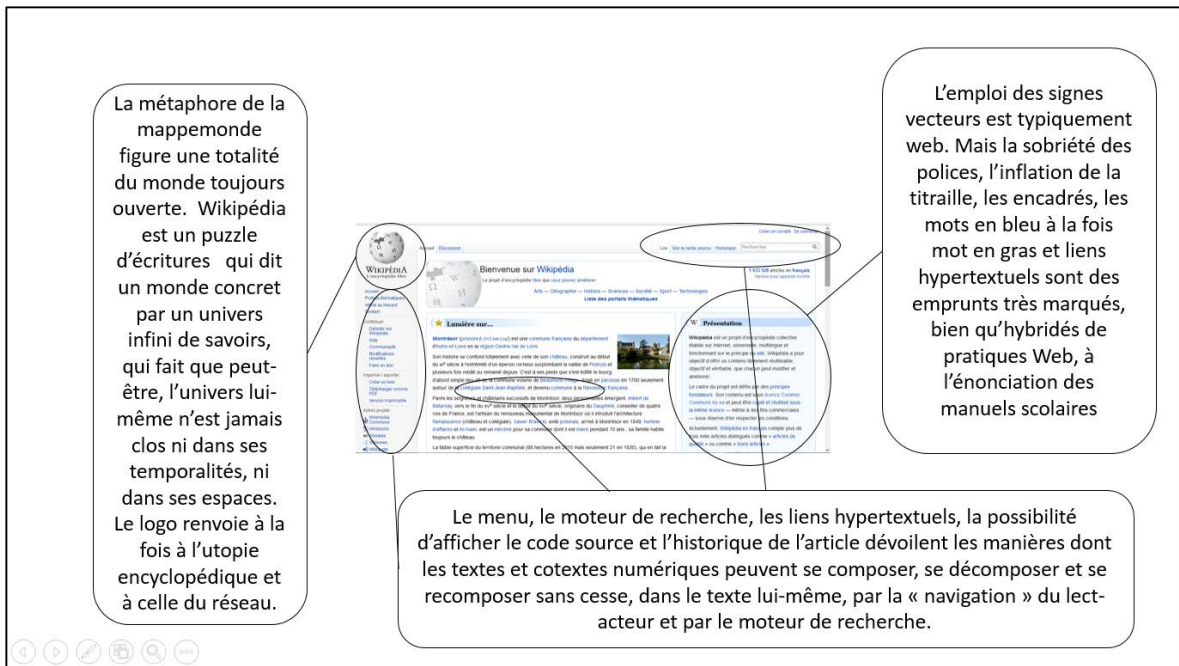


Figure 7 : Un Wikipédia monde mais un manuel scolaire et un classeur

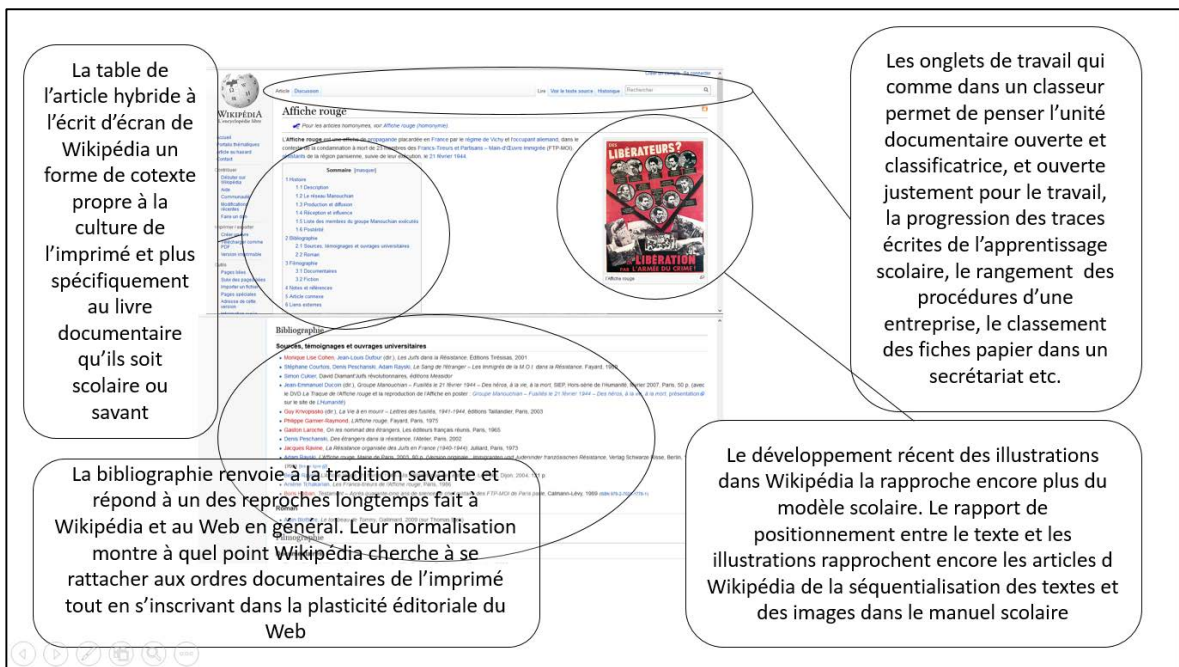


Figure 8 : Entre tradition savante, manuel scolaire et écritures Web

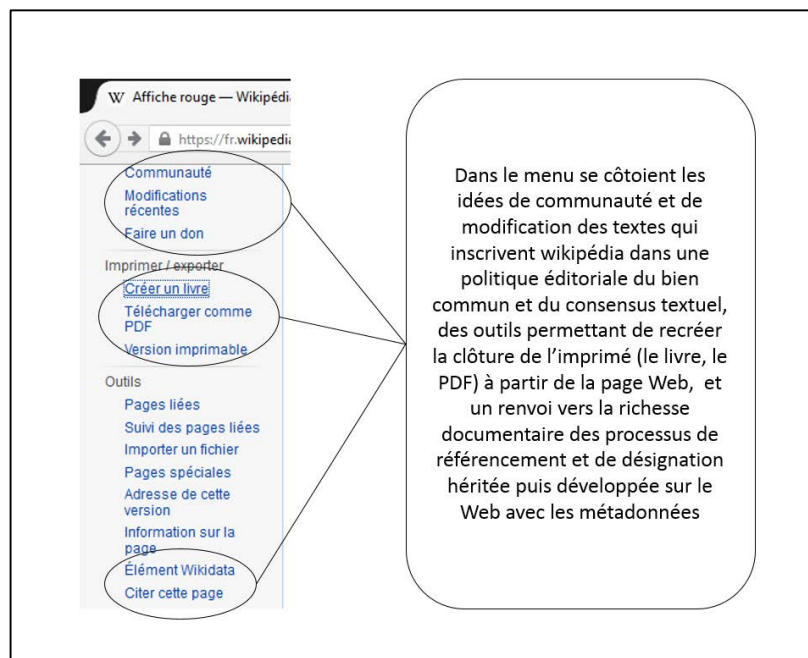


Figure 9: Un bien commun ouvert et consensuel imitant le livre

Au-delà des nouveaux modes de négociation des énoncés qu'introduit Wikipédia²⁸⁹ et de leurs traces sémiotiques dans le dispositif de l'écran, je ferai l'hypothèse avec d'autres que Wikipédia, comme d'autres dispositifs éditoriaux sur le Web, est « avant tout un lieu qui illustre la transformation de notre rapport au savoir »²⁹⁰. Il n'est pas possible, comme pour l'histoire du livre de séparer les (r)évolutions des dispositifs, des technologies intellectuelles, de celles des usages, des pratiques, des manières de vivre ensemble la production et le partage des savoirs. Pour apporter une précision à mon affirmation plaçant Wikipédia dans une culture du bien commun et du consensus, cela ne veut pas dire que les pratiques de négociation et d'inscription, elles, sont consensuelles. En se démarquant des règles de la culture imprimé, et de ses ordres documentaires, en faisant tomber les

²⁸⁹ « Le partage, la coopération, l'intelligence collective sont-ils de nouveaux paradigmes qui permettent de construire les connaissances dans l'ère de la Société de l'information ? Contrairement à la majorité des communautés techniques qui impliquent l'obéissance à un corpus de règles et entretiennent l'opposition entre un dedans et un dehors à travers des rites d'initiation, les collectifs en ligne reposent sur la tolérance aux apports anonymes et ponctuels. L'encyclopédie en ligne Wikipédia par exemple, ouverte aux contributions de tous, permet l'apport du passant anonyme occasionnel en lui donnant formellement les mêmes droits d'accès en écriture qu'au contributeur inscrit et régulier.[...] un modèle alternatif de production du savoir marqué par la participation du plus grand nombre et la substitution d'un contrôle a posteriori à une sélection a priori des contenus par des experts » Citation de Auray Nicolas, Hurault-Plantet Martine, Poudat Céline, Jacquemin Bernard. La négociation des points de vue. *Réseaux*. 2009, p. 1-2

²⁹⁰ Ibid. p 1.

barrières à l'entrée, en nivelant les hiérarchies, Wikipédia produit des énoncés qui veulent s'inscrire dans l'accord collectif et qui en même temps peuvent faire l'objet de discussions interminables (au sens strict, étant donné le dispositif techno-sémio-pragmatique) : ce qui finalement, pour une partie d'entre eux, produit des articles qui sont plus l'état des lieux d'une controverse qu'un article sur l'objet en lui-même.

« Ainsi, le projet encyclopédique wikipédien instaure, au-delà d'un « relativisme démocratique », une représentativité des points de vue sur une question donnée. Comme le note un contributeur, « si une encyclopédie classique avait existé au XVI^e siècle, alors il n'y aurait été donné que la thèse faisant consensus auprès des institutions académiques accréditées : “le Soleil tourne autour de la Terre” ; Galilée n'y aurait pas été choisi comme contributeur ; alors que Wikipédia le fait concourir ». Ainsi la position de principe de Wikipédia consiste à inaugurer une forme de « marchandage des points de vue », une représentation listant des rapports de force entre des entités collectives différentes, science, politique, économie. C'est ainsi une différence de fond entre l'encyclopédisme de Wikipédia et celui du projet de vulgarisation des Lumières, avec l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Alors que le projet de Diderot et d'Alembert consistait à valoriser sous un nom d'auteur une présentation systématique d'un point de vue sur le monde, Wikipédia propose un « nom d'auteur collectif », sur le modèle d'un patchwork pragmatiste, composé de l'assemblage de tous les points de vue singuliers sur un sujet donné, et le composé pragmatique doit reposer sur des règles de clarté et de communicabilité de l'énonciation publique. »²⁹¹

Autre exemple que Wikipédia, et touchant aux espaces du Web plus qu'à un objet précis, celui de la transformation profonde de la publication scientifique : elle se transforme dans son rapport aux différentes strates de l'autorité et donc dans ses manières de produire et distribuer de la science, transformation qui, comme Wikipédia, mais par une coexistence sur un même réseau et non dans un objet, participe de ce mouvement de fond plus ample qui tend à fragiliser les processus de construction des savoirs savants, en les exposant et surtout en les confrontant à d'autres genres d'énoncés qui, eux, se revendiquent plus de la croyance ou de l'opinion. Le numérique a transformé l'édition scientifique en faisant aujourd'hui se côtoyer des espaces qui font vivre en ligne une édition scientifique héritée

²⁹¹ Ibid. p 6.

de la culture imprimée savante, celle des éditeurs, des auteurs, des comités scientifiques et des ressources payantes (bouquets de périodes électroniques détenus par les grands monopoles de l'édition scientifique) et une multitude d'autres espaces. Certains jouent cette configuration presque de la même façon mais en privilégiant la gratuité (une plateforme comme revues.org par exemple), d'autres qui sont entre les deux (comme CAIRN). D'autres détournent le circuit en publiant les pré-prints ou les publications anciennes (archives ouvertes). D'autres encore sortent de la chaîne éditoriale mais en gardant le principe de l'évaluation par les pairs (colloques en ligne) ; et d'autres enfin basculent hors de la logique de l'évaluation par les pairs pour privilégier l'écriture en mouvement des chercheurs (carnets de recherche et autres projets collaboratifs de laboratoire). Ces « continents informationnels », pour reprendre le terme d'Olivier Ertzscheid, se côtoient, se croisent mais aussi coexistent, à « niveau égal » sur le réseau, avec ceux de l'opinion individuelle ou collective, de l'actualité, de la vulgarisation etc.

« C'est un tel ordre des discours que met en question la textualité électronique. En effet, c'est le même support, en l'occurrence l'écran de l'ordinateur, qui fait apparaître face au lecteur les différents types de textes qui, dans le monde de la culture manuscrite et a fortiori de la culture imprimée, étaient distribués entre des objets distincts. Tous les textes, quel qu'ils soient, sont produits ou reçus sur un même support et dans des formes très semblables, généralement décidées par le lecteur lui-même. Est ainsi créée une continuité textuelle qui ne différencie plus les genres à partir de leur inscription matérielle. De ce fait, c'est la perception des œuvres comme œuvres qui devient plus difficile.[...] La lecture face à l'écran est généralement une lecture discontinue, qui cherche à partir de mots-clefs ou de rubriques thématiques le fragment dont elle veut se saisir : un article dans un périodique électronique, un passage dans un livre, une information dans un site, et ce, sans que nécessairement doive être connue, dans son identité et sa cohérence propres, la totalité textuelle dont ce fragment est extrait. [...] Il ne faut pas considérer l'écran comme une page, mais comme un espace à trois dimensions, doté de largeur, hauteur et profondeur, comme si les textes arrivaient à la surface de l'écran à partir du fond de l'appareil. En conséquence, dans l'espace numérique, ce n'est pas l'objet qui est plié, comme dans le cas de la feuille du livre manuscrit ou imprimé, mais le texte lui-même. La lecture consiste donc à « déplier » cette textualité mobile et infinie. Une telle lecture constitue sur l'écran des unités

textuelles éphémères, multiples et singulières, composées à la volonté du lecteur, qui ne sont en rien des pages définies une fois pour toutes. »²⁹²

Et c'est bien face à cette continuité des écrits d'écran sur le réseau, face à la porosité entre les genres documentaires/genres de discours/genres textuels, face à l'ouverture dynamique et collective des énoncés que l'école et les enseignants paniquent. Ces continuité, porosité et ouverture sont rendues possibles par les dispositifs techno-sémio-pragmatiques du numérique, mais participent d'une évolution plus lourde de notre rapport à une possible objectivité scientifique, aux articulations entre connaissance et vérité, à la domination culturelle qui bouscule à de nombreux niveaux l'échelle des autorités héritières du pouvoir sur les textes et les documents : l'université, l'école, les mass médias, le politique, les entreprises mais aussi le masculin, le blanc, le rationalisme occidental... Pour autant ces dispositifs n'annihilent pas les processus de production et de partage des connaissances de la culture écrite occidentale, n'en suppriment pas les autorités mais les reconfigurent, les hybrident et donc brouillent les hiérarchies. On l'a vu Wikipédia elle-même revendique son rattachement au projet encyclopédique et à la culture de l'imprimé. Les carnets de recherche n'ont pas fait disparaître (loin de là !) les processus d'évaluation de l'information scientifique : se jouent alors des arbitrages et des hybridations de l'économie éditoriale scientifique entre papier et numérique, entre gratuit et payant, entre individuel, collectif et institutionnel, sans que ces trois strates se recouvrent l'une l'autre. La presse apprend encore à faire coexister différents rythmes d'actualité et donc différents genres journalistiques et donc différentes économies du « journal » entre les pure players, les modèles de la quasi-séparation (comme Le Monde et Le monde.fr) et celui de l'enrichissement (comme dans les versions « premium » ou la dispersion des fragments, les tensions entre le relié et le délié se jouent ici entre le papier et le numérique²⁹³), les deux derniers étant souvent complémentaires. Du côté des savoirs scolaires, des savoirs enseignants, de la vulgarisation à destination des enfants et des adolescents, pour l'instant,

²⁹² Chartier Roger. La mort du livre ? *Communication & langages*, n° 159, 2009. p. 162.

²⁹³ Au moment où je finalise la rédaction les Inrockuptibles ont lancé une campagne de publicité où la version premium n'offre pas un accès aux ressources papier à partir de la ressource Web – comme pour Le monde, mais un accès à des bonus numériques, « au-delà » du document papier : décidément la question des espaces et des frontières est partout.

ces bouleversements d'une économie des textes et des documents semblent très en retrait : les bouquets de ressources numériques scolaires sont souvent très onéreux tout en reproduisant, en version électronique les autorités, fixations et clôtures du papier, à l'instar des bouquets de périodiques électroniques dans les SCD. Ce qui accentue encore le décalage, et donc la panique, entre l'école et le numérique. J'ai déjà mentionné plus haut que, contrairement à nombre d'idées reçues, il ressort de mes observations et de mes entretiens, que l'utilisation de Wikipédia reste faible du côté des collégiens engagés dans une recherche d'information en ligne : une des explications principales, esquissée par les élèves eux-mêmes est l'écart de lisibilité entre des textes qui ont l'image d'un texte scolaire mais qui, dans leur énonciation, offrent une diversité de complexité ; une autre, que j'ai pu dégager de mes observations est la divergence entre les demandes scolaires, constituées voire clôturées par les programmes et les manuels, et les thèmes, objets et modalités d'énonciation de Wikipédia. J'ai pris plus haut l'exemple de l'article sur l'affiche rouge. Il reste très factuel et n'aborde pas ou peu l'analyse de l'image, ce qui est pourtant demandé en histoire des arts. Et c'est donc souvent les pages Web rédigées par les enseignants ou l'institution scolaire qui vont répondre le mieux à la recherche de l'élève : on y reviendra !

1.3.2.2 Émiettement, recomposition et simulacre : ce que Google fait aux documents

Du côté des pratiques de recherche d'information des élèves, cet arasement de la distribution et de l'accès, si ce n'est de la production, se couple avec la question de la fragmentation. Il y aurait beaucoup à dire sur ce que Google fait à l'économie des documents et à la trivialité des êtres culturels. Je cernerai donc mon analyse critique de Google sur ce que j'ai pu en observer comme usages chez les élèves. Je reviendrai dans ma deuxième partie sur l'ensemble des résultats concernant les modes de recherche des élèves en ligne. Il s'agit là pour moi, à partir d'un exemple, de rendre concrètes les conséquences en termes d'usage de ce que j'ai désigné comme les tensions entre le relié et le délié dans les machines à communiquer. Je fais part ici de l'observation d'une action située et répétée en milieu scolaire, au CDI, lorsqu'il s'agit de trouver des informations très standardisées de type informations bibliographiques ou définitions. Cette situation a donc été observée à de multiples reprises, pendant mon exercice professionnel comme professeur documentaliste et pendant mes observations de thèse : et je pourrais la titrer

« Quand les réponses de Google deviennent le document ». Les enseignants de collège²⁹⁴ demandent peu de travaux de production documentaire longs et complexes (comme un exposé, un dossier documentaire pour l'histoire des arts, la préparation d'un débat, un IDD etc.), mais, pour compléter une leçon, faire faire des exercices du manuel, créer des interactions pédagogiques, mettre les élèves en activité sur le réseau lors des cours en salles informatiques ou au CDI, les enseignants demandent aux élèves de chercher des informations très ciblées et très normalisées, où le « désordre » du Web ne risque pas de les perdre : trouver les dates de naissance et de mort et autres éléments classiques de la bibliographie d'un artiste, d'un écrivain, d'un grand personnage ; trouver des définitions, répondre à des questions du manuel. Souvent les réponses à ces questions se trouvent soit dans des paragraphes courts des articles de Wikipédia, de sites polymorphes comme L'Internaute, dans les dictionnaires en ligne, dans des sites de biographies etc. Autant de sites qui par leur bon usage des modalités de référencement de Google et par la structuration normalisée de leur écriture, apparaissent dans les premières réponses de Google, accompagnés d'un résumé qui peut même contenir le fragment textuel concerné. Si à l'époque de mes observations le Knowledge Graph n'existait pas, il existait déjà du côté de Google des dispositifs approchant (avec la recherche et l'extraction des définitions) et du côté des élèves un détournement d'usage qui faisait ce travail d'abstraction avec et contre Google. Les élèves lancent leur requête dans Google, avec souvent une équation du type « définition + » ou « biographie + » ou « dates + ». Ce n'est pas non plus qu'ils aient obligatoirement la culture numérique du fonctionnement de Google, mais c'est parce qu'ils ont entre les mains le libellé de la consigne des enseignants, ou son incarnation documentaire, le manuel. D'ailleurs j'ai souvent observé un élève désarmé face à son écran ou face au professeur documentaliste pour négocier l'accès à l'ordinateur parce qu'il avait oublié, ou pas ou mal noté la consigne. Donc en réponse à ce type de requêtes, les élèves obtiennent la liste de Google, balaient l'écran, et au lieu d'ouvrir la page Web contenant le texte « complet », repèrent le fragment textuel extrait par Google pour y puiser directement les informations demandées, parfois en recopiant littéralement la phrase

²⁹⁴ D'après bien sûr mes observations et mon expérience. Mais les réformes successives pour mettre en place des dispositifs pédagogiques faisant appel à l'autonomie des élèves et à la recherche documentaire des élèves sont assez révélatrices des difficultés à intégrer ce type de tâches au quotidien scolaire.

réponse (ou en tous les cas ce qui devient pour eux la phrase réponse) ou en fabriquant un texte composite, à partir d'un ensemble de termes, bouts de phrase piochés dans la liste : l'exhaustivité du texte final importe peu, l'essentiel est de pouvoir délivrer des bribes d'informations à l'oral en cours ou sur le cahier d'exercices. Pour avoir observé cette action sur plusieurs années, je peux même faire l'hypothèse que l'extraction et l'affichage des définitions, puis le Knowledge Graph, sont des récupérations de ces usages, récupération qui fonctionne d'autant mieux que l'extraction s'appuie sur ces textes très structurés (par des balises) que sont les définitions, les pages web de sites répétitifs (sites de biographie, sites de critiques) et les notices d'autorité de Wikidata (provenant d'ailleurs pour une bonne part de la BNF). Ces détournements mutuels, entre des élèves qui font de la liste des réponses de Google un document et Google qui fait de ces usages un moyen de développement de ses dispositifs médiatiques, sont le résultat à la fois de la technique numérique elle-même qui permet d'émietter les textes pour sans cesse les recomposer et de la compétence de Google à imiter des dispositifs sémio-pragmatiques de la culture écrite. Dominique Cotte et Marie Després-Lonnet ont déjà démontré le simulacre de journal qu'est Google Actualités²⁹⁵, simulacre produit par l'empilement, le classement et l'habillage graphique de briques textuelles. La même chose se passe avec la liste des réponses qui, de plus en plus, emprunte les motifs de la culture écrite : le premier, le plus fondamental, c'est celui de la liste de références bibliographiques que délivrent les enseignants, les livres savants, les bibliothèques²⁹⁶ On trouve

- la sobriété graphique,
- la transformation de la balise <title> en titre par sa couleur bleu et son soulignement (or la balise <title> titre la page dans le navigateur et n'est en général qu'un pseudo-titre alternatif au titre porté par le document),

²⁹⁵ Cotte Dominique, Després-Lonnet Marie. Le document numérique comme " lego "ou La dialectique peut-elle casser des briques ? *Information - Interaction - Intelligence*, CEPADUES, 2004, 4 (1). < sic 00001021>.

²⁹⁶ N'oublions jamais qu'historiquement une bibliothèque c'est aussi un livre de livres, une liste classée de références et qu'un catalogue c'est avant tout une manière de dire la référence d'un document dans une collection.

- celle de l'URL en signe d'autorité (alors que c'est l'adresse physique du document qui parfois nous permet d'en reconstituer l'origine éditoriale) car placé en dessous du titre et dépourvu de rôle technique (elle ne sert à rien : pour aller sur le document, cliquer sur le pseudo-titre est suffisant)
- et celle de l'extrait en « résumé » là-aussi par son positionnement (en dessous du titre et de l'auteur) et sa brièveté.

Si on y ajoute l'extraction et l'habillage graphique des définitions, puis l'apparition des carrousels d'images, puis le Knowledge Graph, le simulacre référentiel du média Google voile ses automatismes des images de la référence, du livre documentaire (dans la composition texte-image) et du catalogue. Voici par exemple les résultats d'une requête «biographie dates Le Corbusier » que j'ai récréée à partir d'une situation observée en histoire des arts (où l'élève doit remplir une fiche à la fois biographique et thématique sur les artistes choisis)

Biographie Le Corbusier - L'Internaute
www.linternaute.com » Dictionnaire ▼
 Biographie courte : Le Corbusier naît sous le nom de Charles-Edouard ... Grand architecte urbaniste moderne, le Corbusier marque profondément le ... Dates ...

Le Corbusier — Wikipédia
fr.wikipedia.org/wiki/Le_Corbusier ▼
 Aller à **Biographie** - Biographie. Charles-Édouard Jeanneret est, par son père, le descendant d'une lignée d'artisans, protestants émigrés du sud-ouest ...

Images correspondant à biographie dates le corbusier
 Signaler des images inappropriées



Plus d'images pour biographie dates le corbusier

Fondation Le Corbusier - BIOGRAPHIE
www.fondationlecorbusier.fr/corbuweb/morpheus.aspx?...fr... ▼
 BIOGRAPHIE. 1887. Le 6 octobre, naissance au 38 rue de la Serre, à La Chaux-de-Fonds, de Charles-Edouard Jeanneret (dit Le Corbusier), fils de Georges ...

Le Corbusier : biographie et réalisations - Gralon
www.gralon.net » Articles » Art et Culture » Architecture » Architecte ▼
 Note : 4 - 3 votes
 11 avr. 2012 - Sa première construction date de 1912, dès son retour de voyage et en 1917 il ouvre son propre atelier d'architecture. Le Corbusier est le ...

Charles Édouard Jeanneret dit Le Corbusier - Larousse.fr
www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/...dit...Corbusier/129220 ▼
 Le Corbusier, ce théoricien, cet artiste, dont on ne parviendra jamais, je crois, à dire ... alors en pleine possession de son art (le garage Ponthieu date de 1905).

LE CORBUSIER : Biographie de LE CORBUSIER ...
www.jesuismort.com/biographie.../biographie-le_corbusier-1634.php ▼
 Charles-Édouard Jeanneret-Gris, né le 6 octobre 1887 à La Chaux-de-Fonds, dans le canton de Neuchâtel, et mort le 27 août 1965 à Roquebrune-Cap-Martin, ...

Galerie Hus - Biographie de LE CORBUSIER - Biographie ...
www.husgallery.com/122-biographie-le_corbusier_.html ▼
 Oeuvre de LE CORBUSIER , lithographie et gravure. ... LE CORBUSIER en quelques dates · Biographie détaillée LE CORBUSIER - Biographie détaillée ...

PDF Le Corbusier et la cité radieuse fiche élève
www.ac-nice.fr/ravel/images/.../Le_Corbusier_et_la_cite_radieuse.pdf ▼
 Biographie : Charles-Édouard Jeanneret-Gris, né le 6 octobre 1887 à La Chaux de ...
 Le Corbusier est un architecte, urbaniste, décorateur, peintre et homme de ...

Figure 10 : Liste de réponses Google sur la requête "Biographie dates Le Corbusier" le 17 juin 2015

On voit dans les réponses l'hétérogénéité des origines de l'information avec des liens et des fragments d'une « page » des encyclopédies « Wikipédia » ou de « Larousse.fr », d'une page des sites polymorphes comme « L'internaute » ou « Le Gralon » (que l'on pourrait presque qualifier de vortex info-documentaire de la même façon qu'Amazon est un vortex commercial et Google un vortex médiatique), d'une page du site biographique « Je suis mort », d'une page du site officiel de la fondation Le Corbusier, d'une page d'un site de

galerie d'art « *La Galerie Hus* » et enfin d'une fiche élève au format PDF issue du site de l'Académie de Nice. Et l'on voit qu'il est également possible pour un élève pressé répondant à une demande concise de récupérer quelques miettes d'information. Et si je fais ce même type de recherche, avec la très sobre requête *Le Corbusier*, dans l'esprit d'aujourd'hui, c'est-à-dire en connaissant la diversification des extractions, intégrations et masques graphiques de Google dans ses recompositions documentaires, voilà ce que j'obtiens en haut de page.

The screenshot shows the top of a Google search results page for the query "Le Corbusier". The page is annotated with several callouts in rounded rectangles:

- Top center callout:** "Intégration des informations de Google maps dans la liste des réponses et dans un encart séparé avec accès à la carte interactive. On voit là apparaître une autre tension du numérique souligné par Milad Doueïhi dans ses séminaires récents : celle entre une utopie de l'universel et des dispositifs de relocalisation".
- Left side callout:** "Intégration de Google Actualités et la suite des réponses de l'ordre de la localisation et non des informations sur l'architecte : pour les algorithmes de Google le lecteur cherche surtout des informations pratiques locales".
- Right side callout:** "Affichage réduit du Knowledge Graph".

The search results visible include:

- A snippet for "80 Rue des Plats, 59200 Tourcoing" with a map pin.
- A Wikipedia snippet for "Le Corbusier" with a green checkmark.
- A snippet for "Lycée Professionnel Le Corbusier" with a map pin and contact information.
- A "Recherches associées" section showing related terms like "Lycée Séguin", "Lycée Colbert", "Lycée Biaggio", "Lycée Michel Servet", and "Lycée Professionnel".
- A snippet for "Résidence Universitaire Le Corbusier - CROUS de Lille".
- A snippet for "Résidence crous : Le Corbusier (59) VILLENEUVE D'ASQ".
- A snippet for "Afficher les résultats pour Le Corbusier (Architecte)" with a small portrait photo.

Figure 11 : réponses de Google à la requête *Le Corbusier*

Si avec ce type de requête la réponse de Google s'éloigne de la « simple » liste bibliographique, l'intégration des différentes fonctionnalités de Google dans la page de réponses (Actualités, Carte et GPS, Knowledge Graph) fait de plus en plus ressembler cette page de réponses à un document hybride entre une page de livre et une page de site Web documentaire ; et sans doute est-on encore plus proche du livre que du site puisqu'il n'y a pas de menus de navigation. Par ailleurs, les réponses en elles-mêmes sont très révélatrices d'un autre enjeu du Web, a priori distant de ceux qui m'interrogent, mais malgré tout posant encore la question de l'espace : celles du développement d'outils qui prétendent répondre aux demandes utopiques de l'universel et de l'encyclopédisme, mais qui, de plus en plus, nous renvoient au local.

Dans les deux cas, il s'agit bien pour Google de recontextualiser, de référencer, de localiser ses réponses, de leur donner un lieu (lieu géographique ou lieu de savoir) en disposant des fragments documentaires hétérogènes qu'il a générés à partir de textes et documents produits par d'autres ou produits par lui mais souvent alimentés par d'autres (Google Maps, Google Actualités, Knowledge Graph, et pourquoi pas Google Art project, Google Books etc.) ; et en empruntant des formes documentaires issues de la culture écrite et savante : la carte, la référence bibliographique, la définition du dictionnaire, le portfolio, la notice de catalogage. Le moteur déterritorialise et reterritorialise (sans cesse ?) documents et fragments documentaires²⁹⁷. Mais dans cette opération s'effacent les genres, les autorités, les différences pour que n'existe plus que le document généré à la demande par Google, qui alors devient l'autorité médiatrice et médiatique. Et voilà peut-être une des autres particularités du numérique, et du Web spécifiquement : alliés à la fragmentation et à la dynamique des documents apparaissent de nouveaux régimes d'auctorialité, eux-aussi dynamiques et ouverts, qu'Evelyne Broudoux et avec elle le groupe RTP-doc, a qualifié d'autorativité.

1.3.2.3 Autorativité, auctorialité et autorité dans le numérique

Dans un de ses articles²⁹⁸, Evelyne Broudoux liste les éléments de l'autorité informationnelle comme suit : autorité énonciative, autorité institutionnelle, autorité du contenu et autorité du support. Si je devais reformuler cette liste, je parlerais déjà d'ordre documentaire plus que d'autorité informationnelle. Et je dirais que la valeur info-documentaire est le résultat d'une articulation entre des agences (auteur, éditeur, lecteur, scripteur, publiant, médiateur) dont les positions hiérarchiques évoluent socialement et se définissent par le pouvoir qu'on leur reconnaît sur le document ; des lieux (lieux de savoir

²⁹⁷ Google n'est ici que l'exemple phénoménal de ce que les machines et pratiques numériques font au document. Le lect-acteur en « naviguant » (comme dans un océan sans repères), en « surfant » (dans l'utopie d'une immatérialité des êtres culturels), l'éditeur de portail, le veilleur qui utilise un outil de curation, l'éditeur de presse qui enrichit son contenu etc. ne cessent jamais de décomposer et recomposer les fragments du numériques grâce aux technologies de l'hypertextualité et de l'intégration (to embed = intégrer).

²⁹⁸ Broudoux Evelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le web. A Document(Re)turn: Contributions from a Research Field in Transition*, 2007.<sic00120710>.

mais aussi lieux de travail et lieux de vie) ; des modes de production des savoirs et de négociation des énoncés, des situations et ces dispositifs techno-sémio-pragmatiques que sont les documents et les espaces documentaires. Mais si pour l'instant je m'en tiens au document, et à la manière dont il met en scène les signes de la valeur, on peut retrouver ces quatre éléments dans les noms d'auteur, ceux de l'édition (éditeur, collection, institution), ceux de la composition du texte dans le document et ceux du cotexte avec le texte là-aussi dans le document. Et effectivement le Web reconfigure ces quatre éléments comme nous l'avons vu avec Wikipédia, l'édition scientifique et Google, et ceci toujours en lien avec des modes de production et de partage des savoirs. Je n'ai peut-être pas assez dit une deuxième évidence sur le numérique : si la première chose à dire sur le document numérique, c'est qu'il est numérique ; la première chose à dire sur Internet c'est que c'est un réseau déconcentré de communication où tout client peut devenir serveur ou accéder à un serveur. La première conséquence, largement rebattue, est que l'on passe d'une publication des textes et documents passant par des éditeurs à une publication passant par des publiants, que ces publiants soient des individus, des collectivités, des entreprises, des institutions, des éditeurs, des amateurs ou des experts. Un des corollaires c'est bien sûr d'accentuer non seulement le brouillage entre auteur et scripteur, mais aussi entre auteur et éditeur. Là où la dynamique du document numérique avait abaissé la frontière entre lecteur et auteur du document, Internet transperce celle entre éditeur et auteur. C'est donc les figures socialement reconnues de la culture écrite que sont les éditeurs, les auteurs, les lecteurs dont les contours s'estompent pour voir apparaître cette fois-ci non pas un spectre mais un métamorphe²⁹⁹, c'est-à-dire cette possibilité pour chacun ou chaque communauté de passer d'une figure à l'autre autour de deux groupes de pratiques : celles de l'inscription et celles de la réception. Et ceci selon les situations, les temporalités : avec le numérique, il est possible de passer assez vite du lecteur au scripteur et inversement, plus difficile de basculer du côté de l'auteur ou de l'éditeur (car entrent en jeu des compétences complexes), mais en tous les cas sans les barrières à l'entrée de la culture imprimée. Un

²⁹⁹ Ces deux métaphores du spectre pour le document numérique et du métamorphe pour l'acteur numérique sont teintées par le magique : elles en sont, par là, critiquables ; mais en même temps c'est ainsi qu'elles signifient clairement la difficulté à penser le régime de matérialité du numérique entre visible et invisible, tangible et intangible.

des axes de cette reconfiguration est donc de redéfinir la fonction auteur, qui ne va plus obligatoirement se réaliser par le truchement du nom de l'auteur ou par son rattachement à des circuits institués (et toute l'économie et le droit qui vont avec en sont également bouleversés), mais exister par des productions collectives anonymes, par une sémiotisation de soi dans l'écriture individuelle, par le réseau de l'hypertextualité, par des actes de redocumentarisation, par des cartographies, des portails, des signets, qui vont créer des géographies documentaires. Autant de manières d'être auteur, de séparer et rassembler les textes et fragments textuels, de les distribuer, qui passent par la reliure, le paysage, comme avec l'imprimé et les bibliothèques, mais qui, en même temps, exercent autrement leur pouvoir sur les textes et les documents. Et ceci en rompant avec l'alliance moderne de la clôture et de l'identité entre le livre, des lieux de savoirs et du nom de l'auteur. C'est donc bien les modalités de l'alternance entre fixation et circulation, dans la vie de ces êtres culturels que sont les documents, et la place qu'ont dans cette alternance les lieux comme l'école, le laboratoire, les mass médias, l'université, et enfin les rôles sociaux d'auteur, d'éditeur et de lecteur qui sont déplacés, transformés, masqués.

C'est à nouveau en étudiant des pratiques de la décomposition et recomposition, ici celle des images numériques, qu'Evelyne Broudoux fixe une définition de l'autorativité :

«Un auteur est habituellement reconnu par une instance de légitimation, faisant autorité, qui le déclare apte à « publier », c'est-à-dire à rendre publique une œuvre par les canaux de l'écrit imprimé, audiovisuel ou numérique. Reconnu par le système comme une de ses parties susceptibles de contribuer à renforcer le « faire autorité » de la structure, le scripteur devenu auteur est intégré dans la chaîne de l'autorité. [...] Nous nommons pratiques autoritatives, les pratiques résultant d'une disposition acquise à s'affirmer auteur en dehors des autorités établies, ce qui nous permet de distinguer l'auteur traditionnel s'inscrivant dans un dispositif éditorial classique pratiquant un filtrage de la chose publiée, de l'auteur « autoritatif » s'auto-publiant et construisant lui-même les conditions de sa reconnaissance dans l'univers électronique. »³⁰⁰

³⁰⁰ Broudoux Evelyne. *Pratiques autoritatives de publication d'images détournées*. 2004. <sic 00001140>.

Ce qui est essentiel dans la notion d'autorativité, c'est qu'avant tout il s'agit d'une pratique de l'auctorialité, d'une autre manière de devenir auteur, en dehors des circuits légitimes et légitimants de l'édition. Cela ne contredit en rien la fonction auteur telle qu'a pu la définir Michel Foucault ; cela nécessite juste, du côté des lecteurs comme du côté des chercheurs, de comprendre ce qui, dans ces nouvelles pratiques autoriales, remplit la fonction auteur ; et ce qui, dans le document, peut signifier sa valeur alors même que les signes classiques de l'autorité semblent s'effacer. Et c'est justement en observant les pratiques info-documentaires des collégiens et des lycéens que j'essaie de comprendre comment se fabrique et s'affiche cette valeur par le document et notamment le document numérique (sur Internet, mais pas seulement). Et si d'autres chercheuses³⁰¹ ont travaillé ces reconfigurations du numérique du côté de l'autorativité, j'ai décidé de l'étudier du côté du lect-acteur, dans les manières dont il reconnaît la valeur info-documentaire entre papier et numérique. Mais avant cela, à l'encontre peut-être du glissement fait par Evelyne Broudoux de « autorativité » à « absence de filtrage »³⁰², rappelons que beaucoup d'exemples viennent contredire cette disqualification de l'auctorialité numérique, la faisant basculer vers l'illégitimité car vers l'absence de valeur. Comme nous l'avons déjà dit avec Laurence Allard la figure de l'amateur n'est pas que celle de l'ordinaire, c'est aussi celle du goût exclusif et de l'expertise qui vient avec. Et c'est entre autres chez les adolescents que peuvent surgir ces experts à la fois de ce pour quoi ils ont du goût et des techniques de décomposition et recomposition numériques :

«Les adolescents sont devenus, avec l'avènement du web 2.0, des producteurs de contenus et de documents en ligne. Ils reprennent, sur internet, des images médiatiques qu'ils s'approprient, transforment et publicisent dans différents cadres d'autopublication, à la fois personnels et

³⁰¹ Citons à nouveau Elisabeth Schneider faisant sa thèse sur la culture écrite des lycéens, Evelyne Broudoux et l'autorativité, Laure Bolka-Tabary et les pratiques de l'image chez les adolescents, Louise Merzeau et les scripteurs du Web etc.

³⁰² Il est à noter qu'entre ces articles des années 2003 et 2007 et son carnet de recherche le point de vue sur cette qualité (ou non) des auteurs sur le Web est plus varié et plus subtil : ce qui d'ailleurs va avec la démultiplication des territoires documentaires sur le Web, qui naviguent désormais entre l'édition et l'auto-publication, en les hybridant parfois. Voir ce qui a déjà été dit sur l'information scientifique en ligne. Dans un tel travail de recherche, il ne faut jamais confondre le nivellement des accès dans la machine numérique avec la disparition du geste éditorial ou auctorial.

communautaires. Les blogs, forums de discussion, sites personnels ou encore sites de partages d'images et de vidéos deviennent les lieux de recompositions d'images, d'activités dites de « redocumentarisation », où de nouveaux documents-images sont créés à partir de documents déjà existants dans les médias. Ces pratiques numériques adolescentes, par la place importante qu'elles occupent dans la « culture fan » et dans les communautés en ligne, nous semblent largement révélatrices d'une nouvelle donne générationnelle que nous souhaitons ici explorer : les adolescents d'aujourd'hui sont à la fois récepteurs et producteurs de contenus et ils se forment, à travers leurs activités d'internautes, une culture médiatique, numérique et informationnelle qui échappe aux préceptes et aux apprentissages formels de l'école. »³⁰³

Encore une fois sous l'angle des pratiques, cette citation de l'article de Laure Bolka-Tabary étudiant la culture info-documentaire des adolescents, montre à quel point l'auctorialité est avant tout le mariage d'une place sociale (par rapport au document) et de pratiques scripturales. Et dans le cas de l'autorativité, cette articulation auctorialité et écriture existe concrètement par les activités dites de redocumentarisation. Et c'est justement dans ces activités de redocumentarisation, où l'on peut par exemple ranger l'intégration d'un objet numérique appartenant à un autre document, le collage numérique, la citation, certains liens hypertextuels, l'enregistrement de métadonnées, le classement des ressources, la curation, l'utilisation des outils de recommandation, le développement de portail, de bases de données, de cartographies etc. que, globalement, prend forme l'autorativité. Mais selon les objectifs, formes et rôles sociaux de ceux qui pratiquent cette redocumentarisation, l'on va pencher du côté de l'autorativité ou du côté de l'autorité, ou dans des entre-deux. Citons à nouveau comme exemple le carnet de recherche d'un chercheur qui à la fois publie ainsi les fragments info-documentaires de son travail de recherche mais en même temps se pose en retrait du circuit institutionnel de l'évaluation de la recherche. Il démultiplie les signes de la valeur scientifique de son travail dans un mode d'écriture qui pourtant n'est pas celui légitime de la science : citer ses sources, renvoyer à l'épistémologie et aux débats de sa discipline, exposer ses méthodes de travail, donner des premiers résultats, faire des comptes-rendus de colloque ou de lectures, autant de moyens de référencer ses écrits par

³⁰³ Bolka-Tabary Laure. L'adolescent : acteur de l'information sur Internet. *Les Cahiers du Numérique*, n° 3 - Penser la culture informationnelle. 2009, p. 86.

la démarche scientifique. Et s'ouvre alors pour son lecteur un document qui à la fois s'affilie aux processus de légitimation des savoirs dans l'université et qui en même temps dévoile le bricolage des pratiques scientifiques avec en plus des textes qui pour la plupart se rattachent au genre du fragment et demande au lecteur de mobiliser ses capacités à relier et contextualiser ces fragments³⁰⁴. En reliant des textes pensés comme fragments et traces du travail savant, des traces de son autorité (dont sa qualification d'auteur), des liens vers des ressources scientifiques externes, des traces des mouvements de la communauté scientifique, des liens vers des présentations écrites des lieux de négociation orale des savoirs (colloques, journées d'étude), des comptes-rendus de lecture, ce carnet de recherche, comme d'autres, met en scène les processus de négociation, de fixation et de circulation des énoncés. Et par là il tisse ensemble les signes légitimes de l'autorité, et ceux d'une autorativité, autorativité qui ici pourrait se définir et comme une auctorialité en construction dans et par les pratiques scientifiques, et comme une autorité filaire³⁰⁵, résultant du tissage des fils/liens/tensions de la communauté scientifique dans laquelle Marie-Anne Paveau s'inscrit.

³⁰⁴ Citons ici une définition du fragment comme genre littéraire par Caroline Angé : « *L'origine du fragment comme partie d'un ensemble (qu'il tienne à la destruction à l'inachèvement intentionnel ou contraint), conduit à le penser en tension avec l'unité symbolique du texte. Par là, la question de l'altérité - fût-elle au travers de la lecture - s'élabore dans une relation singulière à l'œuvre fragmentaire. En effet, l'un des enjeux majeurs qui se pose quoique de manière différente à l'éditeur, au commentateur et au lecteur, tient précisément à la problématique du lien laissé à l'interprétation de ce dernier. Qu'il l'élude à l'extrême, ou l'interpelle ouvertement, le fragment convoque de manière sensible le lecteur dans l'interaction qu'il produit. Les controverses éditoriales sur la présentation des fragments, le travail critique de mise en relation, de regroupement dans les procédures herméneutiques, la thématisation du lecteur co-auteur que l'on doit aux moralistes des formes brèves, sont autant d'expressions de l'interrogation liée à l'activité de lecture infra- et interfragmentaire. [...] l'écriture fragmentaire participe d'une mise en scène du discours en sa forme usuelle.* » (Angé Caroline. Le fragment comme forme texte : à propos de Fragments d'un discours amoureux. *Communication e& langages*. N°152, 2007, p 30.)

³⁰⁵ Je dois le terme de filaire, et une bonne partie de la notion, à l'évocation de cette idée, par Véronique Temperville lors d'un séminaire de recherche de l'Erté « Culture informationnelle et curriculum documentaire ». Je n'ai pas retrouvé de publications où elle emploie ce terme. Mais voici la référence de sa communication : Temperville Véronique. La lecture de Wikipédia. *Journée d'études des doctorants de l'Erté*. Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, 23 octobre 2009.



Figure 12 : Page écran du Carnet de recherche de Marie-Anne Paveau sur Hypothèses. Capturée le 18 juin 2015.

La qualification des énoncés, la valeur info-documentaire se construit par un assemblage dynamique de fragments textuels que l'agent, voire l'auteur, redocumentarise en le commentant, contextualisant, disposant à côté, copiant-coupant-collant et qualifiant les inscriptions qu'il crée et qu'il récupère comme dans l'usage de twitter pendant les colloques. Citons également cette présentation d'une séance du séminaire « Autorités calculées » par Louise Merzeau, séance titrée « Twitter, une machine à fabriquer l'autorité » :

« Les univers dits « désintermédiés » du Web 2.0 forcent la remise en question de la construction et de la médiation de l'autorité ; même si cette appellation est critiquable (la disparition des intermédiaires est un fantasme plus qu'une réalité), il est probable que les valeurs de référence traditionnelles de l'autorité, liées aux cultures de l'imprimé, ne soient plus valides. Merzeau part d'une situation problématique où l'utilisation de Twitter pendant une conférence académique (documentation en temps réel, compte rendu et réactions à vif) vient déranger les habitus traditionnels de la médiation scientifique. Deux modèles s'opposent, entre confidentialité et diffusion. Les médias sociaux numériques, ainsi, brouillent l'économie de l'écriture et rendent poreuses les distinctions entre les genres discursifs et textuels (dans le cas qui nous intéresse, entre correspondance et publication). Contrairement à ce que l'on en dit, Twitter n'opère pas une confusion des genres ou le mélange entre public et privé. En fait, ce

dispositif opère la construction d'une autorité complexe via des paramétrages de création, publication et partage de contenu variés. On y repère des « cascades de filtres » entre émission et réception, selon des systèmes de propagation plus précis que les cibles d'audience habituelles. Selon le principe d'une « économie attentionnelle », les contenus ne sont pas seulement valorisés selon leur pertinence mais selon divers procédés de requalification au fil de leur propagation. »³⁰⁶

Si je devais donc définir ce que j'ai nommé l'autorité filaire, ce serait donc une autorité en mouvement tissant et qualifiant des fragments textuels et documentaires dans un document ouvert.

Par contre, si comme les élèves, j'effectue une requête contextualisée par l'école comme « histoire des arts » + « affiche rouge » dans Google les réponses de la première page de résultat sont majoritairement éditorialisées par l'Éducation Nationale ou des institutions partenaires, mais pas toutes et avec des degrés d'autorité variables.

The image shows a screenshot of Google search results for the query "histoire des arts + affiche rouge" as of June 18, 2015. The results are displayed in a list format. Annotations are added to the image:

- A callout box at the top left points to the first result, stating: "Un document édité par des amateurs dans son sens second, celui des « passionnés », comme le déclare le site lui-même. Et sans aucune référence à une quelconque autorité ou caution".
- A callout box on the right side points to the first four results, stating: "4 documents d'origine institutionnelle avec deux ressources académiques, une ressource nationale éditée par le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture, une ressource éditée par une collège".
- A callout box at the bottom right points to the fifth result (a YouTube video), stating: "Un document sur la plateforme « sociale » Youtube. Si l'on y va rapidement, on voit et entend l'entraînement d'une élève pour son passage à l'oral d'histoire des arts".

The search results shown are:

- [PDF] fiche histoire des arts l'affiche rouge** - www2c.ac-lille.fr.../histoire-des-arts-propagande-l-affiche-rouge-fiche.p...
J'ai justeArt, créations, cultures. Art, espace, temps. Arts, états et pouvoirs. Arts, mythe et religions. Arts, techniques, expressions. Arts, rupture, continuité. Le. X.
- [PDF] L'affiche rouge** - pedagogie.ac-toulouse.fr.../histoire_arts_/Affiche%20rouge%20ORA%...
Epreuve orale d'histoire des arts. Thème : Arts, espace, temps. L'AFFICHE ROUGE. (Oeuvre complémentaire). Doc. 2 p. 114. Le contexte : Les FTP-MOI...
- [PDF] histoire des arts : etude de l'affiche rouge - Herodote.net** - www.herodote.net/Textes/afficherouge.pdf...
1) Le contexte historique. Le groupe Manouchian : À partir de l'été 1943, le groupe FTP-MOI (Francs-Tireurs et Partisans - Main d'Oeuvre Immigrée), composé...
- L'affiche rouge - L'Histoire par l'image** - www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?n=1259...
de A SUMPF - Autres articles
(appelée aussi l'Affiche rouge) est placardée à Paris et dans certaines grandes ...
Bonsoir, je travail en histoire des arts sur l'affiche rouge et je voudrais savoir ...
- [PDF] HDA l'Affiche rouge** - www.college-dumenieu.fr/docs/CARDLAUR_HDA_l_Affiche_rouge.pdf...
Histoire des arts : L'affiche rouge - un poème, une chanson engagée. I- Le contexte : 1942 - création des FTP-MOI (Francs-Tireurs et Partisans - Main d'Oeuvre Immigrée)...
- Histoire des arts : L'Affiche Rouge - YouTube** - www.youtube.com/watch?v=..._V-gDNYFqo...
28 avr. 2015 - Ajouté par Fleur Hopkins
Analyse de l'Affiche Rouge (1944). Brevet d'Histoire des Arts.

Figure 13 : premières réponses de Google pour la requête "histoire des arts + affiche rouge" le 18 juin 2015

³⁰⁶ Merzeau Louise, Twitter, une machine à fabriquer de l'autorité [en ligne]. In Broudoux, Evelyne et Paloque-Beges, Camille. *Autorités calculées : écriture en réseau, systèmes techniques et faire autorité* [en ligne]. Paris : Hypothèses, 2015. Disponible sur : <http://ac.hypotheses.org/141> .

Mais si parmi ces documents je choisis un de ceux qui n'est pas directement institutionnels, le fichier PDF publié par le site « Hérodote.net », à nouveau se pose la question de l'autorité derrière l'auctorialité, donc de la fonction auteur sur Internet, donc de la qualification des textes et documents, donc de la valeur info-documentaire. En tant que chercheuse attentive à la question des autorités, je vais déjà dans un premier « remonter » à la page d'accueil du site : et c'est à ce moment-là qu'apparaît cette bannière dynamique au milieu de l'écran : le site s'inscrit volontairement dans la culture des « amateurs » d'histoire, culture très foisonnante en France avec des revues d'histoire locale, des sites individuels et des sites collectifs.



Figure 14 : Les chroniques d'Hérodote.net, une lettre pour tous les passionnés d'histoire

Entre l'histoire des autodidactes, qui est celle des historiens jusqu'à la fin du 19^e siècle, l'histoire des amateurs et l'histoire des historiens, les frontières n'ont jamais été aussi étanches que l'on veut bien le penser³⁰⁷. Derrière les (r)évolutions numériques, il y a parfois

³⁰⁷ « Avant 1840, en lettres, 83 % des thèses ne dépassent pas 80 pages ; celle de Michelet consacrée à l'"examen des vies des hommes illustres de Plutarque" fait 26 pages ! On ne peut que se ranger au constat de Gabriel Monod qui note dans le premier numéro de la Revue historique, à propos de ces illustres prédécesseurs : "ils sont presque tous autodidactes ; ils n'ont point eu de maîtres et ils ne forment pas d'élèves". Sur les 150 000 à 200 000 pages d'"histoire" qui paraissent chaque année au début de la IIIe République, la quasi-totalité est publiée par des "historiens" amateurs (2 % des ouvrages sont dus à des universitaires). Deux types d'élite règnent alors sur l'écriture de l'histoire. Dans les villes, bien plus que les universitaires, ce sont les professions libérales (notamment les avocats) qui fournissent les "historiens" les plus nombreux. Dans le monde rural, les cadres de la société traditionnelle dominent : membres de l'Église ou de la noblesse. » Citation de Gérard Noiriel. Noiriel Gérard. Naissance du métier d'historien. Genèses,

des glissements et des généralisations de manières de faire qui existaient déjà (comme les amateurs), des résurgences (comme les savoirs en tant que biens communs³⁰⁸ et l'encyclopédisme), ou des dévoilements du bricolage des savoirs derrière les postures d'autorité (comme la textualisation dans l'espace public des pratiques de la recherche). Les utopies du Web telles qu'a pu les définir Fred Turner³⁰⁹ et résumées par André Gunthert³¹⁰, ont leur racine dans le long temps historique, et notamment dans les manières dont ont été tranchées, dans ces crises qui déstabilisent les dispositifs pour en faire surgir d'autres³¹¹, (entre le début de l'époque moderne et le 20^e siècle) les débats et contradictions sur les manières de produire et partager des savoirs. J'essaierai de mesurer à la fin de ma thèse à quel point le numérique participe d'une crise/une redistribution des modes de fabrication, de circulation ou de partage des savoirs, à partir d'un lieu qui est à lui tout seul un dispositif au sens foucauldien : l'école.

Mais au-delà de ce rattachement à la figure de l'amateur, et typique là-aussi d'une économie médiatique des textes et documents sur le Web, Hérodote.net est à la fois un site de vulgarisation scientifique alimenté par ses auteurs (sans qualification déclarée) et par ses « amis » et un site dont l'économie marchande passe par la vente de produits dérivés et la publicité (donc l'audience). Ce qui brouille encore plus les cartes, les signes de

n° 1, 1990. *Les voies de l'histoire*. pp. 58-85. Disponible sur : </web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_1990_num_1_1_1014>. p. 60

³⁰⁸ Doueïhi Milad. *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil, Paris, 2011.

³⁰⁹ Turner Fred. *Aux sources de l'utopie numérique*. Caen, C & F Éditions, 2012.

³¹⁰ Gunthert André. La culture du partage ou la revanche des foules [en ligne]. In Gunthert André. *L'atelier des icônes : le carnet de recherche d'André Gunthert* [en ligne]. Paris : Culture visuelle, EHESS ? 2013. Disponible sur : <http://culturevisuelle.org/icones/2731>. Citons la phrase suivante : « L'essor des technologies de la communication numérique a été nourri par trois utopies complémentaires : celle d'un univers documentaire plus riche que tout ce qui avait été jusque-là imaginable, librement accessible ; celle de la contribution bénévole des amateurs, principaux acteurs de cette révolution du savoir ; celle de la propriété collective issue de l'échange égalitaire entre pairs. »

³¹¹ Je renvoie bien sûr ici au concept de dispositif chez Foucault en le croisant avec celui de l'archive exposée début de première partie : « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref du dit aussi bien que du non-dit [...]. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ». (Foucault Michel, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des histoires », 1976, p. 299).

l'autorité, en mettant ensemble, dans la page écran, les discours marchands, les discours de la vulgarisation et les discours publicitaires. Alors oui il y a une hiérarchie sur l'écran, oui les pages d'Hérodote.net ne sont pas envahies par la publicité et le merchandising, mais il y a malgré tout, dans ce geste éditorial, un phénomène typique de l'économie des savoirs et des documents sur le Web : d'un côté des entreprises médiatiques et de l'autre des contenus tout ou partie produits « gratuitement » par des amateurs ou des auteurs institués mais dont les textes sont fragmentés et cités³¹².

³¹² « L'utilisation des clients comme partenaires de la recherche/développement est un phénomène qui avait déjà été analysé dans les années soixante-dix par Von Hippel. La notion de co-création est aujourd'hui au fondement d'un modèle d'affaires de nombreuses entreprises de l'économie numérique. Il s'agit d'intéresser l'utilisateur à coopérer à l'amélioration du produit que lui offre l'entreprise. Bien plus, tout se passe comme si l'entreprise offrait à l'individu, pas seulement un modèle de coopération contributive, mais l'opportunité de partager avec ses concepteurs une expérience de vie, par exemple, une nouvelle sociabilité dans les réseaux sociaux, une passion ludique dans les jeux vidéo, l'accès à la plus vaste encyclopédie de connaissances à un clic près. Wikipédia a réussi merveilleusement bien à exploiter ce que certains ont appelé la sagesse des foules. Son slogan est "une encyclopédie librement distribuée que chacun peut améliorer", car tous ses contributeurs sont bénévoles. Elle n'emploie qu'une trentaine de salariés, pour la plupart des techniciens qui entretiennent les serveurs, mais elle a 130 000 lecteurs et rédacteurs anonymes ! » Lafrance Jean-Paul. L'économie numérique : la réalité derrière le miracle des NTIC . [en ligne]. Revue française des sciences de l'information et de la communication, n° 3, 2013, Disponible sur : <<http://rfsic.revues.org/639>>.

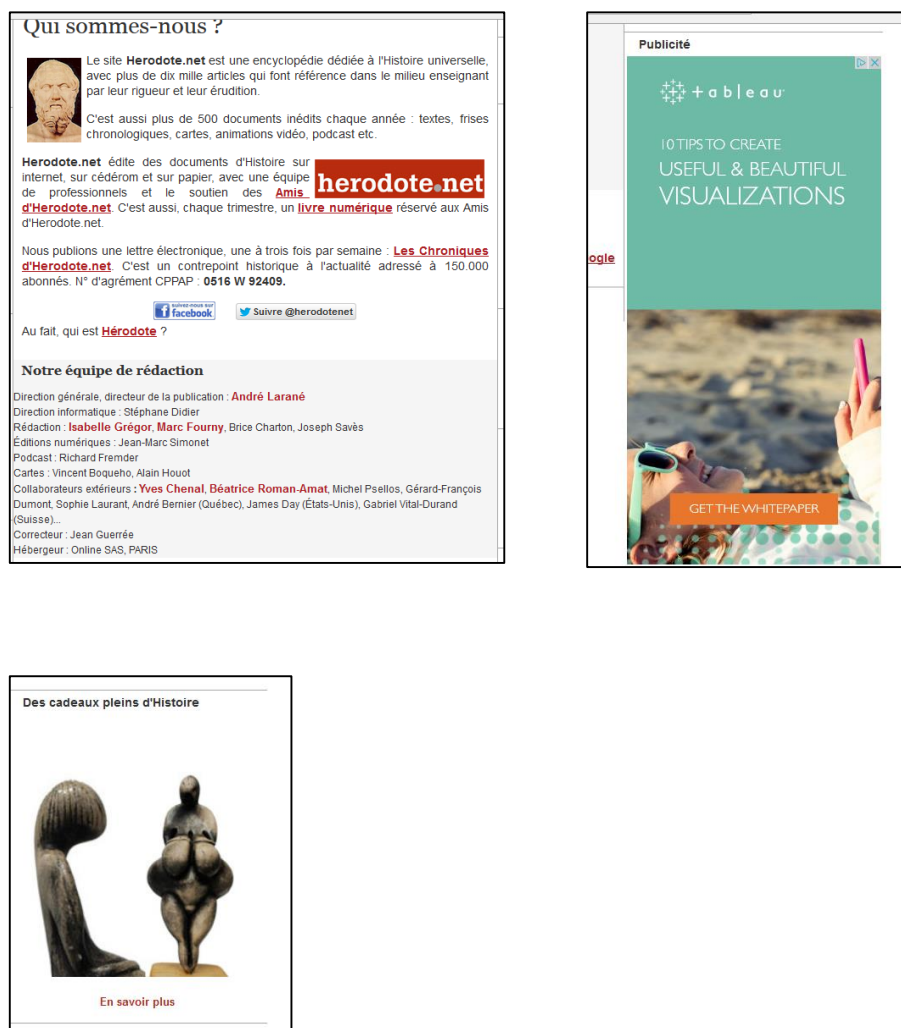


Figure 15 : Crédits, publicité et merchandising du site Hérodote.net

Mais, dans l'observation des info-documentaires des élèves ou dans les entretiens, rarissimes sont ceux qui déclarent vouloir situer l'information. Et ils vont donc en rester au PDF lui-même. Nous verrons par la suite, comment, à ce moment-là, ils reconstruisent une autorité au texte et au document.

Conclusion de la première partie : les tensions du document

Ces quelques exemples me permettent donc de privilégier à la notion d'autorativité qui désigne une auctorialité qui échapperait aux autorités et/ou au filtrage de l'information, la notion d'autorité filaire, c'est-à-dire celle d'une autorité ouverte qui se construit par des pratiques de reliure, pratiques qui peuvent aussi bien s'inscrire dans les régimes institués de production et de partage des savoirs que les détourner voire y échapper. En empruntant les motifs de la culture imprimée, parfois en les simulant parfois en les rejouant sur l'écran, en les hybridant par et avec ses dispositifs, le numérique reconfigure les modes d'inscription, de circulation et de réception des textes et des documents.

La construction de la valeur info-documentaire, et les signes de cette valeur, se fait aujourd'hui dans cet entre-deux du papier et du numérique, des lieux physiques et des espaces du Web, des situations et de leur projection dans la machine par une textualisation et/ou une sémiotisation de ces espaces et situations, entre autorités instituées, amateurs et pratiques ordinaires.

Si je reviens sur ce qui définit la valeur info-documentaire, il a été établi que celle-ci est dynamique, qu'elle se construit entre des temps de fixation (dans le document, dans les lieux documentaires) et des temps de circulation (entre des lieux, entre des temporalités et surtout des agences, figures instituées comme l'éditeur, l'auteur, le lecteur, le médiateur, ou entre des individus qui, au cours du travail sur, par et avec le document, peuvent changer de rôle). Le document, et les informations qui l'habitent, prennent socialement sens et valeur dans des tensions que le numérique a pour une grande partie dévoilée, même si elles ont toujours été là, cachées derrière l'économie instituée et marchandisée des imprimés.

La première de ces tensions est celle entre le Délié et le Relié : le document est le lieu du texte qui agence matériellement et sémiotiquement les éléments qui composent le texte ainsi que les traces techniques et sémiotiques des conditions sociales de la production des énoncés. Il est le résultat et la trace des modes de négociation et d'inscription des savoirs, processus qui, sans cesse, passe par l'agencement, la décomposition et la recomposition de fragments.

La deuxième est entre le Clos et l'Ouvert : les fonctions sociales habituellement reconnues au document sont celles de la conservation, de la preuve et du renseignement (ou de l'enseignement.) D'une manière plus large, le document existe dans des situations sociales qui nécessitent l'inscription des énoncés, et donc a priori leur fixation et leur clôture. Et cette clôture permet de faire du document une unité stable qui assure alors une circulation pérenne des messages hors des temps et des espaces de leur production. Pourtant, système d'action dans la communication, « outil » de partage et de rencontre, le document n'est pas toujours clos. Même rattachés à des formes stables, les documents peuvent connaître différentes versions - comme la traduction d'un livre, les différentes versions numériques d'un rapport, et différents états – comme le brouillon, les versions intermédiaires, la version finale (et finalement un texte dans sa version intermédiaire peut devenir un document, par attribution et non par intention, comme c'est le cas avec les préprints par exemple). Un document peut même être par essence un document ouvert : comme les sites web bien sûr, mais aussi comme les fichiers, les classeurs d'élève, les carnets d'adresses.

La troisième, découlant des deux premières, est celle entre l'Identique et l'Évolutif. Objet de cristallisation et de communication du texte, le document institue l'identité du texte, le ferme et l'encadre pour en permettre la circulation, circulation qui passe entre autres par sa reproduction, mais aussi par ses lectures et sa désignation dans les systèmes documentaires. On le sait, dans les copies du texte, même les plus industrialisées, il y a des glissements possibles. De plus, dès que ces copies échappent à la répétition pour être traduites, annotées, commentées, ré-éditorialisées, préfacées etc. alors, pour un même texte premier, peuvent surgir de multiples formes documentaires. Quant aux interprétations du texte, organisées par le cadre de l'alliance entre le texte et le cotexte, elles sont malgré tout prises dans ce que Jauss³¹³ désigne comme la diversité des lectures, diversité synchronique où dans un même temps se côtoient des lecteurs aux cultures et compétences hétérogènes, et diversité diachronique puisque chaque lecteur a son histoire, ses champs référentiels, son « passé documentaire ». Au-delà de la diversité des lecteurs, Umberto Eco insiste sur le caractère à la fois nécessairement contraignant et

³¹³ Jauss Hans-Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 1990. (Collection Tel).

intrinsèquement ouvert du texte à l'œuvre. Coopération entre lui et le lecteur, le texte est voué à être actualisé par des lectures, mais, en même temps, par lui-même et par ses modes d'inscription documentaire, il institue un lecteur capable de coopérer³¹⁴.

La quatrième est celle, là aussi concomitante des trois premières, entre le Stable et l'Instable. Si faire document se fait toujours dans un contexte social, dans un ordre des savoirs et des textes qui, notamment, disent des régimes de véracité ou de validité, alors le document n'est totalement document que lorsqu'un individu, un groupe social, une institution, lui reconnaît son rôle de document. Certaines formes d'inscription des textes sont socialement privilégiées comme moyen de faire document, de rattacher un énoncé à un lieu de savoir au sens foucaldien, et donc d'établir sa véracité. Je ne vais pas ici chercher à reprendre entièrement les débats de la philosophie et/ou de la sociologie de la connaissance sur l'établissement du vrai ou du vraisemblable. Mais je ne peux pas non plus totalement évacuer la question. Il s'agit d'essayer de comprendre les processus communicationnels à l'œuvre dans la construction et le partage des savoirs, et plus largement du symbolique, autour de l'idée que ces processus passent par et produisent de la valeur. Alors, dans cette thèse, je rattache l'idée de véracité à une approche pragmatiste de la connaissance, en particulier chez Claudine Tiercelin dans sa lecture d'Hilary Putman. Sans entrer dans un relativisme absolu, qui n'est pas si présent que cela chez Putman, il est question de dire que la véracité, ce rapport de vérité entre les discours et leurs objets, se construit avant tout dans une démarche d'enquête. Elle est circonscrite par cette démarche même, son rattachement à une discipline, son cadre conceptuel etc. La revendication de vérité pour un énoncé passe par l'accompagnement de cet énoncé, par des justifications, justifications qui renvoient à un point de vue, un cadre conceptuel, un axe du regard sur le monde, qui, concrètement, se traduisent par des manières de faire et de représenter, des modes de fabrication de la connaissance, ces mêmes manières de faire étant guidées, par des valeurs partagées socialement.

« Tout choix d'un cadre conceptuel présuppose des valeurs, et le choix d'un cadre pour décrire les relations personnelles ordinaires et les faits sociaux,

³¹⁴ Eco Umberto. *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Livre de poche, 1995.

et encore plus pour penser ses propres projets d'existence, met en jeu, entre autres, nos propres valeurs morales. On ne peut choisir un cadre qui se contente de « copier » les faits, parce qu'aucun cadre conceptuel n'est qu'une simple « copie du monde ». Le contenu de la notion même de vérité dépend de nos normes d'acceptabilité rationnelle, qui, elles, présupposent nos valeurs. Dit schématiquement et beaucoup trop rapidement : la théorie de la vérité présuppose la théorie de la rationalité, qui à son tour présuppose notre théorie du bien »³¹⁵

Il y a d'ailleurs une certaine parenté entre cette conception de la vérité chez certains pragmatistes et la notion d'épistémé chez Michel Foucault³¹⁶. C'est sans doute pourquoi Claudine Tiercelin rattache parfois Foucault au courant pragmatiste³¹⁷.

De plus cette conception de la vérité, et donc des régimes de véracité, permet aussi d'éclairer une notion très couramment utilisée dans le monde de la documentation, celle de la validité. Lorsque j'interroge mes étudiants (futurs professeurs documentalistes) sur les critères d'une qualité informationnelle, lorsque je lis le travail d'Alexandre Serres sur l'évaluation de l'information³¹⁸, ou les synthèses très pertinentes de Nicole Boubée³¹⁹ ou de Donald Case³²⁰ sur la recherche d'information (RI), la validité est un critère revendiqué ou sous-jacent de la qualité informationnelle à la fois par les praticiens et par les chercheurs modélisant les comportements informationnels, et notamment les méthodes dites de RI

³¹⁵ Putman Hilary. *Reason, Truth and History*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. Putman Hilary. *Raison, vérité et histoire*. Paris : Minuit, 1984. p. 61

Cité par Claudine Tiercelin dans Tiercelin Claudine. *Hilary Putnam, l'héritage pragmatiste*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Collège de France. Disponible sur : <<http://books.openedition.org/cdf/2010>>.

³¹⁶ Foucault Michel. *Les mots et les choses (une archéologie des sciences humaines)*. Paris : Gallimard, 1990. (Collection Tel).

³¹⁷ Tiercelin Claudine. *Le pragmatisme : une réévaluation. Séminaire 2012-2013*. Paris : Collège de France, 2012-2013. Disponible sur : <<http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/seminar-2012-2013.htm>>

³¹⁸ Serres Alexandre. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*. Caen : C & F éditions, 2012.

³¹⁹ Boubée Nicole et Tricot André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. (Systèmes d'information et organisations documentaires) et Boubée, Nicole et Tricot, André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information : état de l'art*. Villeurbanne : Presses de l' ENSSIB, 2010. (Papiers. Série Usages des documents).

³²⁰ Case Donald O. *Looking for information : a survey of Research on Information, seeking, needs, and behavior*. Bingley : Emerald, 2012. (Library and Information Science).

(recherche d'information). Même si Nicole Boubée et Donald Case (et ce dernier d'ailleurs défend une approche constructiviste de la RI) critiquent régulièrement les modèles téléologiques de la recherche d'information (je cherche de l'information parce que j'ai besoin d'information), même si tous deux insistent fortement sur la place du contexte social dans l'explicitation d'une démarche de RI, ces notions complexes que sont la pertinence ou la validité, notions que justement je relie au point souvent aveugle de la valeur, sont rarement explicitées, à la hauteur du travail de Wilson et Sperber³²¹.

Si je devais donner une définition de la notion de validité en m'appuyant sur les apports du pragmatisme, je dirais que la validité est avant tout la possibilité, donnée par le texte et son document, de rattacher un énoncé à un lieu de savoir, c'est-à-dire aux conditions de production de cet énoncé, conditions qui, on l'a vu, sont tracées et mises en scène dans les agencements documentaires. Ces conditions sont à la fois les valeurs de celui ou ceux qui produisent cet énoncé, leur cadre conceptuel, leurs manières de fabriquer de la connaissance, conditions qui sont toutes à la fois sociales, matérielles et symboliques. En donnant une telle définition de la validité informationnelle, apparaît notablement son incarnation possible dans le dispositif documentaire et ses liens avec les processus de travail à l'œuvre avant, pendant et après les énoncés. La dynamique entre véracité et validité est au cœur du faire document : est reconnu comme document, dans un lieu de savoir, un groupe social, ce qui participe aux processus de fabrication et de circulation des « êtres culturels » en en stabilisant les énoncés et en les tissant avec tout un ensemble de signes qui sémiotisent ces processus pour le lecteur. Faire document c'est donner avec le texte, ou prêter à un texte, des éléments permettant de retracer les conditions de sa véracité et donc sa validité.

Mais quel rapport avec le stable et l'instable ? Si faire document c'est stabiliser des énoncés qui appartiennent à des modes de connaissance ou de représentation du monde, alors le document lui-même, dans sa production et sa circulation, selon son degré d'ouverture et de clôture, donne à lire des énoncés plus ou moins stables selon sa situation dans les temps de l'enquête. Il est possible d'imaginer que, selon le régime de véracité dans ou contre

³²¹ Sperber Dan et Wilson Deirdre. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit, 1989.

lequel ils s'inscrivent (art, littérature, journalisme, disciplines scientifiques, éducation, procédures de travail dans l'entreprise etc.), au-delà même des différentes conditions techno-sémio-pragmatiques déjà largement énoncées dans cette thèse, les différents auteurs ou agents privilégient différents degrés de stabilité de l'énoncé qui peuvent se traduire par le choix d'un document ouvert (classeur, brouillon, pochettes etc.), mais aussi par l'instauration d'un cadre de communication, d'un agencement des textes, de formes de lisibilité qui privilégient la rencontre, le doute, la diversité plus que l'identité et la clôture.

La cinquième tension est celle entre le lieu et le réseau, entre la conservation et la circulation. Si le document est une stabilisation d'un énoncé, il est aussi son moyen de communication par l'objet lui-même et par sa circulation. Avec une qualité comme la synchronie, Escarpit a bien montré que le propre du document est d'être en même temps un lieu de conservation du texte et un véhicule de ce texte à travers les temps et les espaces. J'emploie le terme latourien de véhicule à dessein car ce dernier apparaît dans la même contribution³²², déjà citée, où apparaissent la notion de centre de calcul, point de fixation mais lieu de mise en réseau des informations, par la collection des véhicules, et lieu de projection, à partir de ces accumulations et comparaisons, de la denrée « information-connaissance-savoir » à l'extérieur de ces centres de conservation et de travail³²³. En renvoyant les connaissances dans le monde, les lieux de savoirs les confrontent à nouveau à ce qu'elles représentent mais aussi à d'autres manières de représenter. Repris, cités, réécrits, commentés, imités etc. les énoncés, circulant d'auteurs en lecteurs, de documents

³²² Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin, Michel, 1996 : « On comprend mieux alors l'expression centre de calcul. Dès qu'une expression profite des avantages de l'inscrit, du calculé, du plat, du dépliant, du superposable, de ce que l'on peut inspecter du regard, elle devient commensurable avec toutes les autres, venues de domaines de la réalité jusque-là étrangers. [...] Des réseaux de transformation font parvenir aux centres de calcul, par une série de déplacements – réduction et amplification – un nombre toujours plus grand d'inscriptions. Ces inscriptions circulent dans les deux sens, seuls moyens d'assurer la fidélité, la fiabilité, la vérité entre le représentant et le représenté. »

³²³ Il est ici pertinent de faire le lien entre la notion de centres de calcul chez Latour et la théorie de la communication chez Abraham Moles qui, notamment, montre les processus de circulation des idées et de leurs énoncés entre individus ou communautés créatives, lieux de conservation et de partage (archives, bibliothèques) et mass médias ; donc entre ce qu'ils désignent comme micromilieus et macromilieus. Moles, Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Paris, La Haye : Mouton, 1967.

en documents, de documents en fragments et de fragments en documents ne cessent de connaître des temps de stabilisation et des temps de transformation qui en changent ou en déplacent la valeur. Ces phénomènes de trivialité sont plus ou moins amplifiés quand le document prend place dans un lieu documentaire qui offre aux lecteurs, à des degrés divers, un réseau documentaire, un lieu ordonnant les documents, les rassemblant et les séparant, les décrivant, les désignant. Comme les documents, ce lieu est plus ou moins stable, plus ou moins clos, plus ou moins agencé, entre ordre et désordre : bureau, salle de réunion, salle de classe, CDI, bibliothèque personnelle, archives d'entreprise, bibliothèque publique, musée etc. Donc, comme pour le document qui est en même temps le lieu de fixation et de circulation des énoncés, les lieux documentaires sont simultanément des lieux de conservation et des lieux de projection. C'est sans doute dans la rencontre entre d'un côté les actes de lecture et d'écriture, et de l'autre, la manière dont ces lieux concrétisent et redoublent des procédés constitutifs de nos manières de penser en culture écrite, et donc fondamentalement par des pratiques, que peut se faire cette simultanéité : désigner, agencer, regrouper et exclure, comparer, lister, assigner, classer etc. Dans sa conclusion de « *La raison graphique* », Jack Goody essaie de repenser les dichotomies artificielles entre société primitive et société moderne ou plutôt entre ce qu'il choisit de désigner comme société simple et société complexe. Contre une opposition caricaturale entre culture orale et culture écrite, entre société sans histoire et société avec histoire, il plaide pour une anthropologie des savoirs complexe et métissée prenant en compte les hybridations. Mais pour prendre en compte ces hybridations, il faut sortir de l'idéalisme pour mieux comprendre les rapports concrets entre communication et connaissance, et notamment comprendre l'écriture puis l'imprimé comme des changements radicaux des processus communicationnels et donc des conditions de la pensée.

« Ce qui rend l'histoire possible, ce n'est pas seulement l'existence d'archives ou la formalisation de l'information. C'est aussi le genre d'attention critique que l'on peut accorder aux documents originaux comme aux commentaires qu'on en a faits, en particulier quand il est possible d'examiner différentes versions placées côte à côte. C'est enfin quand dans l'activité même de composition des textes se combinent enregistrement et reformulation. [...] L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus

objectivement. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger [...]. »³²⁴

Le propos de Jack Goody sur l'apport anthropologique de l'écriture rassemble nombre des réflexions que j'ai pu mener dans cette première partie : le document comme archive, le document comme formalisation des énoncés, le document comme composition des textes, le document comme enregistrement mais aussi mise en scène du texte, le document comme résultat d'une activité. Mais en plus, cette citation me permet, avec Goody, de bien ancrer la valeur info-documentaire dans ce mariage entre le concret des modes de communication, ici les textes inscrits dans des documents, et des modes de pensée. Il est possible ainsi de faire le lien entre le document, sa valeur dans l'échange social d'informations et un ensemble de pratiques, de manières de faire propres à la constitution et/ou au partage des savoirs. La conséquence en est alors de rattacher mon travail de thèse à une approche anthropologique, et ceci au cœur même des SIC.

La valeur info-documentaire se construit donc entre ces tensions, sans être jamais totalement figée : ces différentes tensions se rejoignent autour du paradoxe que faire document, c'est capturer un temps de l'énonciation, des situations de travail, pour ensuite protéger ces énoncés et les faire circuler. Le document, objet inscrit et moyen de communication de ces inscriptions, permet aux énoncés de naviguer d'espaces en espaces, de temps en temps. Mais parce qu'il est une réification de situations communicationnelles, parce qu'ils naissent dans des temps et lieux sociaux, parce que les différents agents qui participent de cette valeur n'ont pas les mêmes pouvoirs, il y a des frontières à ces passages. La valeur info-documentaire se forge entre des objets, des dispositifs, et des lieux mais toujours par des pratiques de différents acteurs dont l'agentivité se mesure à l'aune de leur pouvoir ou de leur résistance. Derrière les notions de source, d'autorité et de référence, trilogie sans cesse répétée pour mesurer et désigner la qualité informationnelle se cache l'épaisseur des pratiques de production, de partage et d'appropriation des savoirs, des représentations et de leurs textes. Pourquoi parler de valeur info-documentaire plutôt que de valeur informationnelle ? Parce que, dans une

³²⁴ Goody, Jack. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit, 1979. pp. 249-250.

culture écrite, c'est entre autres dans l'alliance ou la confrontation entre les pratiques de la pensée et les pratiques d'inscription et de lecture que se construisent, dans des actes parfois inextricables, les processus de production et de communication des savoirs et des représentations. On l'a vu plus haut avec Hilary Putman et le pragmatisme, il est possible de penser la véracité dans un savoir qui dit ses conditions. En fixant les énoncés, en reliant des inscriptions, en disposant des textes, en les in-formant, en les référant à des auteurs et des éditeurs, en les rattachant à des formations discursives, le document participe de cette communication commune des savoirs et des conditions du savoir, créant alors le pont pour le lecteur entre véracité et validité.

Ce que justement perturbe le numérique, ce sont les signes de cette valeur. Plus facilement ouvert que clos, instable que stable, délié que relié, le numérique est aussi, avec Internet, cet espace où les polarités, les frontières entre lieux de savoirs et lieux ordinaires, entre autorités et amateurs s'affaiblissent, obligeant les théoriciens du document, les anthropologues des savoirs, et aussi tous les lecteurs à repenser ce qui fait la valeur informationnelle au-delà de ses signes fétichisés qu'en sont la référence et les autorités. Il oblige le lect-acteur à construire des stratégies, ou bricoler des tactiques, pour évaluer l'information, au-delà des routines de la culture de l'imprimé, parfois en contradiction avec ce que l'école et ses enseignants (ancrés dans une culture du livre) transmettent sur ce que seraient de « bonnes pratiques informationnelles ». De la même manière que le numérique a obligé les chercheurs en SIC à repenser le document, il oblige aussi à repenser ce qui fait la valeur informationnelle dans une culture écrite. Cette pensée doit alors passer par une approche de la valeur info-documentaire comme une construction, un enchâssement d'objets, de dispositifs, de situations et de représentations où les pratiques des différentes agences du document se déploient.

2 Pour une approche anthropologique de la culture info-documentaire : pratiques, lieux et ordres documentaires .

Si la valeur info-documentaire est une valeur qui se construit entre le travail de l'énonciation et celui de l'échange et de l'usage des énoncés, alors comprendre les processus de légitimation ou délégitimation de certains objets et pratiques info-documentaires, c'est comprendre comment ces pratiques, bien que participant à la construction et au partage de la valeur, échappent ou résistent aux normes communément acceptées, notamment dans l'institution scolaire, sur le comment produire, mesurer et échanger de la denrée « information-connaissance-savoir », tout en s'assurant de la valeur de cette denrée.

J'ai argumenté dans la première partie sur le fait que la valeur info-documentaire est une articulation entre deux strates : la valeur que la forme documentaire assigne au texte (au cours du processus de production) et les valeurs que les gestes de lecture et d'écriture font porter au texte dans l'échange et l'usage. En confrontant cette articulation au fait que la valeur informationnelle se construit et évolue par des pratiques individuelles ou collectives de ces formes et de ces gestes dans différents temps et lieux sociaux, il est possible de comprendre comment des pratiques informelles (au sens d'im-prescrites) peuvent être pensées comme des pratiques d'adaptation qui jouent, déjouent et rejouent les normes du « bien se documenter ». Ces adaptations sont nécessaires pour des individus qui soit ne se seraient pas encore approprié tous les signes et mécanismes de la valeur, soit seraient pris dans des situations (de recherche informationnelle, d'usage des documents) où les éléments de désignation de la valeur se font rares ou complexes.

Il s'agit alors pour moi, dans l'école, de débusquer, dans les différentes pratiques de l'Écrire et du lire, celles qu'on pourrait faire entrer dans une ensemble nommé « pratiques documentaires » ou « pratiques info-documentaires », comment ces pratiques participent à des processus de production, échange et usage des documents et des savoirs, pour

finalement repérer les différentes agences du document (dans l'école) et leurs différents degrés de contribution à leur fabrication, leur partage et leur valeur. Cette approche par les pratiques s'appuie sur plusieurs points fondamentaux que je retire de ma première partie.

- Le premier est que la valeur info-documentaire n'existe pleinement et concrètement que dans des pratiques, pratiques situées dans des lieux et des temporalités sociales.
- Le deuxième est que ces pratiques info-documentaires portent sur des objets, prennent place dans des dispositifs et travaillent les représentations de ce qui est ou n'est pas document, de ce qui fait ou ne fait pas autorité, de ce qui est savoir ou ne l'est pas, de ce qui est de l'histoire ou ne l'est pas, de la SVT ou non, de la littérature ou pas, un auteur ou non etc.
- Le troisième est que ces pratiques sont des pratiques communicationnelles au cœur de la construction et du partage des savoirs.
- Le quatrième est que la qualification de ces pratiques, en « bonnes » ou « mauvaises » pratiques est congruente de la qualification des manières de fabriquer ou partager de la denrée « information-connaissance-savoir » ; elle est alors significative d'une échelle de valeurs dans cette denrée sans jamais pour autant y être identique.
- Le cinquième est que certaines pratiques, bien que disqualifiées, peuvent participer à la construction d'information, de connaissances ou de savoirs auxquels des individus, des collectivités, des groupes sociaux, des institutions reconnaîtront de la valeur. Cette contradiction devrait ressortir de mes différents résultats, dont certains ont déjà été abordés, et sont significatifs des écarts, dans les processus communicationnels, entre des normes instituées et les processus concrets de la réussite d'une tâche. Cette contradiction est la source du dévoilement de l'épaisseur des processus communicationnels au cœur de la fabrication et du partage des savoirs, au-delà des idéalizations et fétichisations de certains objets, méthodes et représentations.

- Le sixième est que ces pratiques et la qualification de ces pratiques sont significatives du degré d' « empowerment », de contribution, dont une communauté, une organisation, une institution laissent s'emparer les différents individus qui la composent ou la fréquentent.
- Le septième est que, étant donnés tous les points précédents, se poser la question d'une légitimation ou d'une délégitimation des pratiques info-documentaires dans l'école semblerait devoir se faire selon une approche anthropologique.

En effet, il s'agit, dans cette deuxième partie, pour mieux comprendre les processus de légitimation ou de délégitimation de certaines pratiques, objets ou dispositifs documentaires (et plus particulièrement du numérique, au sein de l'école) de situer notre démarche de recueil des pratiques (et des discours sur les pratiques) pour y trouver des invariants, des régularités. En suivant une méthode ethno-sémiotique, le travail de terrain s'appuie

- sur l'ensemble des réflexions que j'ai présentées en première partie et qui se sont construites au fur et à mesure du terrain et des lectures, sur les liens entre document et ordres documentaires, régime de savoirs, situations de travail et évaluation informationnelle ;
- sur une des conclusions principales de ce travail de croisement entre terrain et lectures qui est que la culture informationnelle, et une de ses composantes qui est l'évaluation informationnelle, se doivent d'être pensées comme un composite, cette « *configuration hétérogène et dynamique* » décrivant « *des situations de travail* », « *au sein desquelles des individus mobilisent à la fois des objets matériels et des représentations (priméité), réalisent des actions (secondéité) et mettent en œuvre des systèmes de normes ou des règles opératoires (tiercéité)* »³²⁵.
- et donc sur l'idée que les savoirs ne sauraient jamais être disjoints des conditions dans lesquelles ils sont négociés, inscrits, partagés et évalués.

³²⁵ Le Marec, Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7, 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 187

«Le savoir (*knowing*), selon cet auteur [Fredrick Barth], ne saurait se distinguer des situations, des moments, des gestes, des actes dans lequel il se déclare, il est une forme privilégiée de rapport de l'homme au monde. En ce sens le savoir peut être différencié de la connaissance (*knowledge*), comprise comme tout ce que les individus emploient pour interpréter et pour agir sur le monde (« *what people employ to interpret and act on the world* »), ce qui inclut les sentiments, les attitudes, les informations, les savoir-faire incorporés, aussi bien que les taxonomies ou les concepts (Barth, 2002)³²⁶. Quand le savoir est du côté de l'action (*act of knowing*), la connaissance (*knowledge*) représente les moyens dont dispose un individu, matériaux mobilisables pour la réflexion et prémisses pour l'action (« *materials for reflection and premises for action* »). »³²⁷

Dans cet article introductif au numéro « *Anthropologie des savoirs* » d' « *Études de communication* », Yolande Maury et Susan Kovacs montrent à la fois comment les liens entre anthropologie des savoirs et SIC restent encore à analyser et renforcer en même temps qu'elles posent certains des puissants points communs entre les deux. Annette Béguin-Verbrugge, et elle n'est pas la seule, fait partie de ceux qui ont déjà fortement exploité l'héritage de Goody³²⁸, Olson³²⁹ ou Bruner³³⁰, pour étudier les rapports entre formes documentaires et régime de production et de partage des savoirs. Cet héritage s'est transmis d'autant plus logiquement que ces trois chercheurs se sont particulièrement intéressés aux situations de transmission des savoirs, d'apprentissage, dans ou hors l'école. Dans sa conclusion, déjà citée, à « *La raison graphique* », Jack Goody insiste sur le fait qu'une anthropologie des savoirs qui essaie de comprendre les lignes de partage entre

³²⁶ Barth, Fredrick. An anthropology of knowledge. *Current Anthropology*, vol. 43, n° 1, 2002. pp. 1-11.

³²⁷ Maury, Yolande et Kovacs, Susan. Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, 42 | 2014, 15-28.p. 17

³²⁸ Goody, Jack. *La raison graphique*. Paris : Éditions de minuit, 1979.

³²⁹ Olson, David R. et Cole, Michael (dir.). *Technology, Literacy and the Evolution of the Society*. New York, London : Psychology Press, 2010.

Olson, David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).

³³⁰ Bruner, Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 2008. (Petit forum)

culture écrite et culture orale prend nécessairement en compte les rapports de domination entre ceux qui détiennent les « clés » de la culture écrite, entre autres les maîtres, et les autres (dont les élèves).

« J'ai conscience d'avoir trop tendance, dans les pages qui précèdent, à me laisser m'enfermer dans une [...] dichotomie en opposant l'énoncé verbal au texte, l'oral à l'écrit. Mais, comme je l'ai souligné, les changements en cause sont multiples, et de même les relations sociales qui en découlent. [...] Mais les sociétés dans lesquelles l'usage de l'écriture est restreint à un groupe déterminé (c'est-à-dire pratiquement toutes les communautés jusqu'à une date récente) ont un trait commun, c'est que le contenu de certains textes écrits est communiqué par les lettrés aux non-lettrés, quoique bien sûr le texte lui-même ne se transmette qu'entre lettrés. Le maître expose, l'auditoire répond ou enregistre, sans pour autant être nécessairement lettré. À vrai dire l'enseignement prend le plus souvent cette forme parce qu'on suppose que c'est ainsi qu'il faut enseigner. »³³¹

Si depuis la parution de cet ouvrage, il est possible d'aller à l'encontre de Jack Goody pour ce qui est du partage de la culture écrite dans les sociétés contemporaines, notamment la nôtre, surtout après 40 ou 50 ans de massification scolaire, il n'en reste pas moins que le cœur du propos est encore très juste, en particulier sur le terrain que j'ai choisi, le collège en France. Le propre de l'enseignement scolaire, spécifiquement en France et comme le démontre l'analyse de mes résultats, est de maintenir des écarts, voire un isolement, entre l'ensemble des savoirs circulant dans l'ordinaire social, les savoirs savants et les savoirs scolaires. Comme je l'ai déjà évoqué, en m'appuyant sur les travaux d'Annette Béguin ou de l'Erté « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* », la majorité des textes et documents circulant dans les classes reste ceux du maître, dans tous les sens du terme : le maître qui enseigne, le maître des programmes, le maître national. Si je ne songe pas à remettre en question la nécessité d'une médiation des savoirs pour les transmettre aux enfants, il est nécessaire, pour comprendre le caractère inégal de l'échange informationnel, entre les lettrés et les non-lettrés, entre les enseignants et leurs élèves, les prêtres et les fidèles etc. de mesurer la différence, en même temps que l'intrication, entre médiation des

³³¹ Goody, Jack. Ibidem. pp. 252-253

savoirs et reformulation des textes. Il est impossible de ne pas ré-agencer, reformuler, re-disposer dans la médiation (c'est également le propre de la trivialité). Mais ce qu'il faut essayer de saisir c'est la part laissée à l'autre dans ces reformulations. À quel point, entre autres dans une tradition magistrale très marquée comme celle de l'enseignement français³³², la permanente décomposition et recomposition des textes dans les manuels et les photocopiés de l'enseignant, la transcription de la parole du maître dans le cahier ou le classeur, l'interdiction ou la disqualification de certains objets ou pratiques documentaires au sein de l'institution, entretiennent l'inégalité de l'échange dans la communication/transmission³³³ des savoirs ?

« Dans le cadre scolaire, ces dispositifs [qui participent à la production et à la circulation des savoirs] ont été étudiés non seulement dans le travail de transformation des formes documentaires (pour créer un photocopié ou une fiche par l'enseignant) avec les effets ou détournements de sens produits par ces remaniements successifs, mais aussi dans la coexistence parfois malaisée du papier et du numérique au sein de l'école (la prise de notes en salle d'informatique, la recherche par les élèves de repères graphiques hérités de l'univers du papier pour comprendre la nature du discours sur

³³² La magistralité de l'enseignement français, dans ces dispositifs matériels de communication, a été étudiée, dans une perspective foucauldienne par Pierre-Philippe Brugnard : Brugnard, Pierre-Philippe. *Le temps des espaces pédagogiques : de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : PUN, Presses Universitaires de Lorraine, 2013.

Et la manière dont cette magistralité s'incarne entre autres dans la mécanique des programmes par André Chervel notamment avec son ouvrage suivant : Chervel André. *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998.

³³³ Rappelons ici, à nouveau, à quel point je me situe dans une perspective communicationnelle où je considère la transmission justement comme une manière de désigner, avec derrière cette désignation un imaginaire social de l'enseignement, une des modalités du partage des savoirs, modalité fortement marquée par l'inégalité de l'échange (ce qui n'est pas obligatoirement une inégalité négative). Jeanneret Yves. Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences humaines*, HS n°36 – Qu'est-ce que transmettre ?, mars-avril-mai 2002. Bougnoux Daniel et Gaillard Françoise dir.). Qu'est-ce que transmettre ? *Cahiers de médiologie*, n° 11, 2001.

l'écran) (Maury, 2009³³⁴ ; Maury et Etévé, 2010³³⁵ ; Béguin-Verbrugge et Kovacs, 2011³³⁶). »³³⁷

La question de la place de chacun dans les dispositifs du savoir est d'autant plus cruciale et complexe que le « numérique » brouille les cartes. En apparence, ce sont les plus jeunes, ces soi-disant « *générations Y* », « *digital natives* », « enfants connectés » qui maîtriseraient les dispositifs numériques. Mais derrière cette apparence, et la maîtrise incontestée de certaines routines numériques, le tableau semble bien plus contrasté. C'est en observant les pratiques info-documentaires des collégiens dans l'école, en les interrogeant sur ces mêmes pratiques au regard de l'accomplissement d'une tâche scolaire, mais aussi dans leur quotidien, en prêtant attention aux approches ethnographiques des pratiques numériques des enfants et des adolescents que, très vite, on sort de cette image caricaturale au service des idéologies marketing. De plus, c'est parce que le terrain m'a surprise par la place plus restreinte que je ne me l'imaginais du numérique dans la vie de ces collégiens, que j'ai privilégié un travail sur l'observation des pratiques d'allers-retours et d'hybridation entre papier et numérique. Le croisement entre une méthode ethnographique, une attention portée à la sémiotique des dispositifs et des objets et la revendication d'un ancrage anthropologique permet de sortir des généralisations, de construire très précautionneusement des gestes (geste auctorial, geste éditorial, geste professoral) et des figures (figure du lecteur, figure du maître, figure de l'autorité) pour d'abord passer par une attention à la diversité et à l'épaisseur des pratiques. Cette focalisation sur les pratiques permet de s'éloigner de l'idée de maîtrise et du cadre expert-novice lorsqu'il s'agit de problématiser les enjeux d'une culture informationnelle. Dans son article « *Culture adolescente vs culture informationnelle* » analysant les pratiques des fans sur Internet, Laure Bolka-Tabary a mis en lumière les paradoxes de cette culture numérique

³³⁴ Maury, Yolande. La culture informationnelle, entre SIC et Sed. *Les cahiers de la SFSIC*, n° 4, 2009. p. 15-16

³³⁵ Maury, Yolande et Etévé, Christiane. *Les CDI : regards de chercheurs. In Les 50 ans des CDI : hommage à Marcel Sire*. Paris : lycée Jeanson de Sailly, 2010.

³³⁶ Kovacs, Susan et Béguin-Verbrugge, Annette (dir.). *Le cahier et l'écran*. Paris : Hermès, 2011.

³³⁷ Maury, Yolande et Kovacs, Susan. Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, 42 | 2014, 15-28.p. 24

adolescente, ses liens avec une culture informationnelle, mais son éloignement de l'image monolithique d'une expertise numérique :

« Redocumentariser des images issues de la télévision, de la presse et d'Internet, cela exige un ensemble de savoir-faire techniques et informatiques [...]. [Le fan] doit donc être capable d'extraire une partie d'une image par découpage, voire détournement, réalisé à l'aide d'un logiciel de retouches d'images, ou encore par une capture de flux exigeant l'usage de logiciels de capture vidéo. Les adolescents s'insèrent donc véritablement dans ce que nous pouvons nommer une « culture numérique », qui fait partie plus largement d'une « culture médiatique » contemporaine [...]. Ils semblent toutefois inégaux devant cette « culture numérique » : dans les forums de discussion, par exemple, se nouent des rapports de pouvoir, où les moins doués en informatique dépendent de plus doués. »³³⁸

L'extrait de cet article rassemble nombre des éléments qui justifient une méthode ethno-sémiotique, le tout dans une perspective anthropologique : le rapport objets/pratiques, la place des pratiques dans les cultures dites numérique ou médiatique, la part des discours dans la compréhension des rapports de pouvoir.

Ces notions parfois encore en travail, et sans cesse à questionner, de « culture médiatique », « culture informationnelle », « culture numérique » peuvent nous amener à penser la littératie sous forme de transliteracy ou translittératie au risque de perdre de vue le concret des objets et des pratiques. Il ne faut pas oublier qu'il s'agit de produire, de faire circuler, des objets concrets, le tout dans des situations sociales et des rapports de pouvoir. Chez un certain nombre de chercheurs travaillant sur les questions de l'évaluation de l'information sur Internet et sur la culture informationnelle, les notions de cultures informationnelles, au pluriel, et de translittératie ont petit à petit été préférées à celle de culture informationnelle ou culture info-documentaire. Face à l'imbrication des différents contextes médiatiques, la notion de translittératie leur semble plus pertinente que celle de culture informationnelle. Citons par exemple Alexandre Serres :

³³⁸ Bolka-Tabary, Laure. Culture adolescente vs culture informationnelle. *Les cahiers du numérique*, volume 5 - Penser la culture informationnelle, n°3, 2009. pp 90-91.

« Si la translittératie peut être définie comme l'ensemble des compétences d'interaction avec tous les moyens d'information et de communication, l'évaluation de l'information sur Internet en constitue sans doute l'un des meilleurs exemples, par la diversité des compétences, des savoirs et des cultures mobilisés et, surtout, par leur imbrication. Au croisement de plusieurs cultures, notamment les cultures médiatique, info-documentaire, numérique et informatique, l'évaluation de l'information est un enjeu éducatif majeur, puisqu'elle englobe à la fois la capacité des internautes à filtrer, identifier, évaluer l'information, les modalités du jugement de la crédibilité, de la validité et de la pertinence des ressources trouvées sur le Web, mais aussi la lutte contre les infopollutions de toutes sortes et, in fine, la démonstration d'une autonomie de jugement. »³³⁹

Alexandre Serres fait donc entrer l'évaluation de l'information sur Internet dans les compétences de la translittératie. Il cite ainsi une définition reconnue de la notion, par Sue Thomas et ses collègues :

« l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux »³⁴⁰

Cette notion de translittératie a été particulièrement utilisée dans le champ des SIC par un groupe de recherche ayant en partie pris le relai de l'Erté « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* », mais sur des positions qui semblent plus didactiques qu'anthropologiques, dans le cadre de l'ANR LiminR³⁴¹, « *Littératies : médias, information et numériques* », projet porté par Divina Frau-Meigs. À lire l'article collectif « *La*

³³⁹ Serres, Alexandre. *Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur Internet* [en ligne]. Paris : Inaexpert, janvier 2012. Disponible sur : < <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/un-exemple-de-translitteratie-l-evaluation-de-l-information-sur-internet.html>>

³⁴⁰ Thomas, Sue. et al. Transliteracy : Crossing divides . *First Monday*, Vol. 12, n° 12, 3 décembre 2007. Trad. de Guité, François. La translittératie. *Relief*, décembre 2007.

³⁴¹ Frau-Meigs, Divina (dir.). *Littératies : médias, information et numérique* [en ligne]. Paris : ISC, 2010. Disponible sur : < <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1115>>

translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités »³⁴², l'hésitation entre un questionnement avant tout didactique, formulé en termes de compétences, et le rattachement de ce questionnement aux travaux de Joëlle Le Marec³⁴³ ou de Laurence Monnoyer-Smith³⁴⁴ est surprenante. Le basculement qu'ils opèrent entre le constat d'un enchâssement des régimes médiatiques, la question des composites chez Joëlle Le Marec et celle des plis des dispositifs communicationnels chez Laurence Monnoyer-Smith, et le fait qu'il y aurait des « habilités » communes aux divers objets, dispositifs, et situations communicationnelles, me semble osé.

« Une des originalités de cette approche consiste à incorporer également les sciences de l'informatique et les sciences cognitives, pour éviter de reproduire les recherches disciplinaires « en silo ». En considérant que les individus ont à faire « à des complexes et non à des objets unitaires » (Le Marec, 2002), ces chercheurs français tentent de capter et d'analyser la translittératie en situations scolaires, sociales ou professionnelles, et ceci principalement à un double niveau. Le premier niveau est opérationnel et pragmatique. Il analyse la convergence de l'éducation aux médias, à l'information et à l'informatique et s'affirme actuellement comme un des axes importants de transformation progressive des cultures de l'information en une translittératie informationnelle, dont la définition se situe autour des repérages des modes d'interaction avec l'information désormais disponibles pour l'utilisateur (via le web, les réservoirs de données et les offres de services numériques) ainsi que les interactions entre les individus, convoquant les travaux inscrits dans les champs de la cognition située et de la cognition distribuée. [...] Le second niveau est culturel et social. »

Je reviendrai plus bas sur la question de la notion de littératie, et sur mon opposition à ramener la notion anthropologique de littératie ou literacy chez Goody, Olson ou Bruner à

³⁴² Delamotte Éric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina. *La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités* [en ligne]. Spirale, 2014, pp.145-156. Disponible sur : < hal-00927529>

³⁴³ Le Marec, Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7. 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf> p. 10

³⁴⁴ Monnoyer-Smith Laurence. Pour une épistémologie complexe des SIC. In *Actes du XVI^e congrès de la SFSIC : Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité*. Compiègne : UTC, SFSIC, 2008. Disponible sur : <http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?page=imprime&id_article=78>

une question d'apprentissage et de compétences. Si cette école de l'anthropologie des savoirs s'est particulièrement penchée sur les questions de fabrication, de transmission et de partage des savoirs, ce n'est pas pour réduire l'acquisition de la culture écrite à celle de compétences ou d'habilités, mais bien, comme on l'a vu, pour comprendre comment se jouent les places de chacun, entre l'oralité et l'écrit, dans le social du savoir. La diversité des objets et dispositifs info-documentaires et/ou médiatiques, malgré leur enchâssement dans le « numérique », et leur transformation par ce même enchâssement, n'implique pas obligatoirement la possibilité de repérer des méta-compétences. Il est plutôt nécessaire de saisir la complexité des relations entre objets, dispositifs, temps et lieux de la documentation, le tout en passant par un recueil et une analyse des pratiques. Ce que j'essaie de faire, c'est montrer que, s'il est difficile de définir des compétences communes aux pratiques info-documentaires de la photographie, du texte linguistique, du musée, de la télévision etc., dans des temps et des lieux différents, il est possible d'essayer de cerner des enjeux communs en des termes anthropologiques et communicationnels, entre autres l'enjeu de la valeur.

Me situer dans une anthropologie des savoirs a pour but d'essayer de saisir régularités et invariants dans ces pratiques, dispositifs et situations de fabrication et de partage des savoirs, avec des documents ou des fragments documentaires, tout en n'oubliant jamais que les rôles sont sans cesse redistribués. Et si, comme déjà dit, dans l'école, la domination est a priori du côté du maître, les enseignants comme les élèves, des uns aux autres, ou entre eux, n'adoptent pas toujours le même rôle dans toutes les situations, et ceci pour deux raisons.

La première raison est que derrière les figures du maître et de l'élève se cachent des vies et des places sociales qui varient d'un individu à l'autre, d'un lieu à un autre, d'un temps à un autre. Ni l'élève, ni l'enseignant ne sont enseignant ou élève toute la journée. Les professeurs documentalistes n'ont pas, malgré le statut officiel de capétien, la même position dans l'école que les professeurs disciplinaires. Chaque discipline, et donc chaque tenant d'une de ces disciplines, ne fait pas l'objet d'une même reconnaissance, au sein de la communauté scolaire, auprès des parents, des enfants, du politique, des médias, du territoire etc. Il est relativement facile de constater quelques-unes de ces nombreuses différences de place dans l'institution, et en dehors d'elle, lorsque les postes de professeur

documentaliste ou de professeur de technologie servent de vases communicants à la politique de ressources humaines des rectorats, sans se soucier des qualifications des uns ou des autres, ou lorsque, a contrario, à chaque réforme éducative, les trois disciplines phares que sont le français, les mathématiques et l'histoire font l'objet de débats enflammés sur leur importance quantitative, leur programme et leur méthode d'enseignement. Les raisons sont multiples à ces différences de reconnaissance. Je prêterai particulièrement attention, d'un côté, à la manière dont les enseignants mettent en scène leur discipline dans le travail de classe (et ceci pour l'histoire-géographie et les SVT), et de l'autre, à la manière dont le professeur documentaliste, sans discipline, et « détenteur » d'un lieu à part dans l'école, essaie de se définir en même temps une identité de maître et de médiateur. Il est d'ailleurs à noter que, dans le cas de mes observations, comme dans le cas de mes nombreuses rencontres avec des enseignants lors de ma carrière, je connais très peu d'enseignants français, et même de professeurs documentalistes qui se revendiquent frontalement comme des médiateurs.

La deuxième raison est que, dans des institutions comme l'école, la bibliothèque ou le musée, la question de la domination est une question piège, comme l'a bien analysé Joëlle Le Marec dans son article « *Partage et transmission ordinaires dans les institutions de savoir* » :

« L'attention à ce qui relève de fonctionnements sociaux discrets, logés dans les zones invisibles de ce qui va de soi, de l'ordinaire voire de l'infraordinaire, n'est pas nouvelle. [...] La célébration de la créativité des individus ordinaires, l'observation passionnée des ruses et détours auxquels donne prise n'importe quel dispositif a priori suspect de contraindre les individus ont cependant eu des suites inattendues. Elle a été appropriée au bénéfice d'une justification de l'usager-consommateur comme figure positive, centrale de la vie sociale. On peut éprouver un certain agacement face aux ambiguïtés des approches compréhensives centrées sur l'individu créateur et enchanté, tant ces études servent une vision de la société qui peut éluder la violence des rapports de domination. Le problème tient peut-être à une sorte d'effet d'optique : ces travaux font la part belle à tout ce qui relève de l'univers domestique et des sociabilités privées, et établissent rarement des liens avec l'étude du fonctionnement des institutions. [...] Les visiteurs enquêtés dans une diversité d'établissements – des muséums et musées de sciences, des musées d'art, des musées de société – ont pourtant peu varié dans leur attitude à l'égard de l'institution, approuvant au contraire de plus en plus explicitement l'existence de ces lieux s'inscrivant

dans des temporalités longues, et mobilisant des logiques et des rapports à la valeur distincts de ceux qui déterminent les espaces quotidiens de la politique, du travail ou du marché. [...] L'institution culturelle est apparue dans ces enquêtes comme un espace d'apprentissage ou de mise en public de témoins matériels et de savoirs collectifs valides éventuellement hérités, vivants et destinés à être transmis. »³⁴⁵

Ce long extrait reprend la filiation entre l'étude des pratiques ordinaires et les travaux d'Hoggart³⁴⁶ et de De Certeau tout en montrant que, peut-être, un certain usage des notions de bricolage, de stratégie, de tactique ou de ruse a abusivement installé une vision de l'institution comme pur instrument de domination, pour finalement la délaisser comme objet d'étude. Or, les différentes enquêtes menées auprès des publics des musées par Joëlle Le Marec et ses collègues montrent la confiance de ces publics en des missions de conservation et partage des savoirs, et leur adhésion à ces lieux magistraux et à leur « programme institutionnel »³⁴⁷ qui échappent aux temporalités du quotidien. Tenir compte des temps et des lieux où s'exercent les pratiques info-documentaires, de la spécificité du lieu qu'est l'institution scolaire, à la fois lieu de domination et lieu de confiance et d'autonomisation, est le moyen de comprendre comment les enseignants et les élèves peuvent se rencontrer autour des savoirs et des objets de savoir. La classe, le CDI sont en même temps des lieux d'ordre et des lieux de confiance : c'est dans les équilibres entre ordre et désordre, entre pratiques formelles et pratiques informelles, entre clôture et ouverture que les élèves et les enseignants pourront ou non habiter l'école :

³⁴⁵ Le Marec Joëlle. Partage et transmissions ordinaires dans les institutions du savoir [en ligne]. *Tracés*, 3/2012, n° HS-12, p. 107-121. Disponible sur : <www.cairn.info/revue-traces-2012-3-page-107.htm>. pp 110-111

³⁴⁶ Hoggart, Richard. *La culture du pauvre* [« The Uses of Literacy: Aspects of Working Class Life »] Paris : Éditions de Minuit, 1970. Si j'ai inscrit les deux titres dans ma référence, c'est une manière de rappeler le travail de Jeanneret sur les malentendus français autour d'Hoggart et de son travail, la simplification de son positionnement par une traduction qui ne rend pas justice à son approche de la « literacy », dans l'héritage critique de l'école d'anthropologie des savoirs de Goody. Jeanneret Yves. *Penser la trivialité volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008. (Communication, médiation et construits sociaux).

³⁴⁷ Dubet, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002.

« On peut ainsi observer l'école comme une institution spatiale (puisqu'elle est instituée, de fait, par la puissance publique), et comme une entité qui institue elle-même de l'espace et de la spatialité, au sein de laquelle l'expérience du monde va s'ouvrir pour des individus. Mais on peut aussi envisager l'école comme une institution dans laquelle, à travers l'expérience scolaire, les individus vont, via leur expérience propre, se doter de ce que j'appelle des compétences de spatialité, c'est-à-dire d'un répertoire d'actes, de jugements, de références, voire de normes, qui vont ensuite être utilisés par ces individus tout au long de leur vie pour nourrir et instruire leur spatialité, nourrir leur habitation. L'école est à la fois intéressante comme un lieu où l'habiter se déroule, mais aussi comme une machine instituante permettant aux individus de constituer petit à petit leur compétence ou leur capital de spatialité, à partir de l'expérience très particulière qu'est l'expérience scolaire »³⁴⁸

J'ai déjà évoqué Michel Lussault lorsque j'ai défini la notion de géographie documentaire. De même, j'ai déjà montré à plusieurs reprises à quel point les notions de lieu et d'espace courraient tout au long de mon travail de thèse. Après les avoir essentiellement abordées pour comprendre le document comme lieu du texte et les lieux documentaires comme des lieux d'ordonnement, de médiation et de validation des documents et des textes, les notions d'espace et de lieu sont reprises, dans cette deuxième partie, centrée sur les pratiques, pour croiser, voire confronter, espace institutionnel et lieux de pratiques. Avec l'expression de « machine instituante », Michel Lussault est très proche de la notion de « programme institutionnel » chez Dubet. Il s'agit de mesurer qu'une institution publique comme l'école n'est pas, loin de là, qu'un lieu de domination, mais aussi un lieu où les enfants, avec les enseignants et l'ensemble des personnels, se dégagent de leur individualité, pour, par leur expérience propre de l'institution, apprendre à habiter et à cohabiter dans des lieux sociaux, autres que celui de l'espace familial. De plus la notion d'habitation, chez Lussault, mais aussi par exemple chez Polanyi³⁴⁹ lorsqu'il parle anthropologiquement des économies autres que le libéralisme, est là pour dire que les individus, réunis en groupes sociaux, en institution, investissent de sens des espaces, en

³⁴⁸ Lussault, Michel et Guyon, Régis. L'école ne peut pas être indifférente l'expérience singulière du monde : entretien avec Michel Lussault. *Diversité : revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative, Habiter l'école : lieu ouvert, lieu fermé ?*, n° 174, 1^{er} trimestre 2015.p.7-8

³⁴⁹ Polanyi Karl. *La grande transformation*. Paris : Gallimard, 1983. (Bibliothèques des sciences humaines)

règlent les usages, les rapports, les ordres, les places pour en faire des lieux qui échappent à l'immédiateté et à la marchandisation.

Cette ambivalence des institutions de savoir, comme l'école, la bibliothèque, le musée, est celle de lieux à la fois ouverts sur le monde et refermés sur leur singularité. La question de cet équilibre entre l'espace clos et singulier de l'école, pris dans le temps long de la transmission³⁵⁰, et son ouverture sur le monde se pose spécifiquement dans cette thèse autour de la qualification des pratiques, objets et dispositifs info-documentaires. Et si, au départ, je me suis surtout posé la question de la place du « numérique » dans l'école, question qui continue de se dire de manière aiguë jusqu'au bout, ce n'est plus la seule qui se pose. Je m'interroge non seulement sur les disqualifications du numérique, mais aussi sur la place de toutes ressources documentaires autres que scolaires - même lorsqu'elles sont présentes physiquement dans l'espace de la classe ou du CDI, et de toutes les pratiques info-documentaires autres que les pratiques prescrites, même si elles ne sont pas numériques.

Malgré tout, c'est le redoublement propre à tout processus communicationnel qui rend particulièrement ardue une approche anthropologique des pratiques informationnelles dans l'école. Si je considère les documents comme des systèmes d'action qui permettent de négocier, inscrire et partager des savoirs ou des représentations, alors je dois me poser la question de l'interprétation de ces documents, non seulement comme des modalités d'appropriation des savoirs, mais aussi comme des moyens de l'action commune, justement dans la production et le partage des savoirs. Il s'agit de pouvoir en même temps interpréter le texte du document et le document comme communication du texte. Ce redoublement de la médiation, propre à l'interprétation des objets et dispositifs communicationnels, devient une routine, une pratique évidente, par la normalisation de ces objets ou dispositifs, et par la connaissance ou la reconnaissance de ces normes

³⁵⁰ On peut faire l'hypothèse, avec Daniel Bougnoux et Yves Jeanneret, qu'au-delà des faux débats entre tenants de l'immédiateté dans la communication et tenants de la « pureté » culturelle dans la transmission, ce qui fait de la transmission une communication spécifique serait son inscription dans les temps longs et les territoires de la mémoire collective. (cf. Op. Cit.)

communes³⁵¹. Si ces normes sont inconnues, en cours d'appropriation ou implicites, ou si le dispositif de médiation s'efface ou se transforme (comme avec le numérique) alors l'utilisateur se doit de déployer des pratiques informelles qui lui permettent, malgré tout, d'interpréter l'objet ou le dispositif documentaire comme lieu d'inscription et de communication du texte.

« [...] analyser les usages revient à s'intéresser aux formes sociales de la pensée, c'est-à-dire aux procédés que les individus mettent régulièrement en œuvre pour se servir des critères de jugement – impersonnels et publics – qui leur permettent d'identifier ce qui se passe autour d'eux et de parvenir à faire converger ces identifications lorsqu'ils agissent. [...] ces capacités [de conceptualisation de l'individu dans la réalisation de l'action en commun] sont de part en part sociales, parce qu'elles ne peuvent s'exercer hors d'une temporalité et sans objets. Or, cette temporalité est celle de l'action en commun ; et ces objets proviennent d'un environnement social organisé qui fixe au préalable les significations qu'il est possible de leur donner »³⁵²

Mesurer la valeur info-documentaire passe par « des procédés », mettant en œuvre des « critères de jugement » reconnus socialement³⁵³. Ces procédés permettent aux individus,

³⁵¹ Dans ces normes communes, je place par exemple, les formes stabilisées d'énonciation éditoriale, de genre de discours, de référence des textes.

³⁵² Ogien Albert. *Les formes sociales de la pensée : la sociologie après Wittgenstein*. Paris : Colin, 2007. pp 12-13.

³⁵³ Pour faire le lien entre l'idée de la transmission, propre aux modes de communication des savoirs dans l'école, et le long travail mené en première partie de définition de la valeur info-documentaire et de son jugement, voici un extrait de la conclusion de Daniel Bounoux au numéro des « Cahiers de médiologie » « Communiquer/transmettre », traces d'un colloque à Cerisy : L'art donc est revenu dans nos échanges, mais qu'est-ce qu'une œuvre ? Elle ne se résume pas à une somme d'information, car l'œuvre n'est pas cognitive, n'a pas de contenu isolable, mais elle instaure une relation et un remembrement. Non le remembrement des contenus de mémoire mais le remembrement, en nous, de nos pulsions contraires, et entre nous de nos mondes dissociés. Nous répétons dans nos études d'info-com que toute communication s'analyse en contenu et en relation ; cette distinction place chaque œuvre, comme chaque information, sous la règle cardinale de la pertinence. Cette valeur de pertinence veut dire qu'une information ne voyage que bornée et gouvernée par les jeux des relations, ou des répulsions, en présence. La pertinence est au cœur de la pragmatique, comme d'une médiologie qui prolongera celle-ci en étendant l'enquête aux paramètres techniques et institutionnels de l'énonciation et de la réception, du transmettre » Bounoux Daniel. Transmettre / Communiquer. *Cahiers de médiologie*, n°11, 2001. p. 349. Dans cette citation, j'y retrouve, malgré mes préventions envers certaines mécaniques médiologiques, la comparaison possible, dans leur différence, entre document et œuvre d'art, les liens entre la valeur de l'information et les mouvements du relié et du délié

ici élèves et enseignants, d'identifier ces objets et dispositifs documentaires comme des objets et dispositifs de fabrication, conservation et diffusion des textes, des savoirs et des représentations. Cette identification, au cœur de l'évaluation informationnelle, s'appuie sur des capacités de reconnaissance, dans le document, des traces des situations de production et de communication des savoirs.

Se placer dans une approche anthropologique du document et de ses pratiques, c'est donc essayer de comprendre comment les élèves et les enseignants produisent, partagent, qualifient, disqualifient des savoirs, des représentations, et des manières de constituer ces savoirs et ces représentations, avec des documents, par des pratiques informationnelles, selon des temporalités et des lieux différents.

*« En somme, le questionnement anthropologique cherche à cerner de toutes parts l'humain qui est présent dans le savoir, non seulement l'humain qui le produit et l'énonce, mais aussi celui qui l'écoute, l'entoure, le convoite, le rejette. C'est l'ensemble de ces relations humaines, potentielles ou réelles, médiatisées par le savoir que l'anthropologue cherche à restituer. »*³⁵⁴

Pour mener à bien ce projet, en mettant l'accent sur les régimes de matérialité de savoirs dans les textes, les documents et leurs fragments, il faut dans un premier temps circonscrire, au sein de l'ensemble des pratiques du Lire et de l'Écrire, dans et hors les espaces de l'institution scolaire, les pratiques info-documentaires pour finalement mieux penser la qualification des pratiques info-documentaires ordinaires au regard des normes scolaires.

dans la communication, le souvenir et le partage des savoirs ; et enfin la manière dont l'appréhension de cette valeur se fait en premier dans la pertinence.

³⁵⁴ Adell, Nicolas. *L'anthropologie des savoirs*. Paris : Colin, 2011. (Collection U). pp 12-13.

2.1 Culture info-documentaire : privilégier l'anthropologique à l'éducationnel

Dans le cadre d'une approche anthropologique des processus et normes sociales à l'œuvre dans la production, la circulation et la réception des textes et documents, l'objectif principal est de pouvoir saisir les pratiques du savoir comme des pratiques communicationnelles (même si elles ne sont pas que cela) en combinant l'observation ethnographique, des entretiens et l'analyse sémio-pragmatique des lieux, dispositifs et objets documentaires. Ce travail d'enquête ethno-sémiotique m'a amenée à produire et à croiser :

- l'observation de nombreuses situations d'enseignement dans les classes (de cinquième, quatrième et troisième en histoire-géographie et en SVT) et au CDI (élèves de troisième en "Histoire des Arts", élèves de sixième en initiation et élèves des classes SEGPA et ULIS), leur transcription et annotation dans un cahier ethnographique et leur enregistrement³⁵⁵ ;
- l'observation de temps libres au CDI et leur transcription dans un cahier ethnographique³⁵⁶ ;
- l'auto-confrontation des élèves en temps libre ou en situation d'enseignement au CDI, avec leurs pratiques informationnelles et leur transcription dans un cahier ethnographique ;

³⁵⁵ Cf. Annexe IX : liste des observations

³⁵⁶ Ibid.

- l'observation (avec photographies et enregistrement) d'une sortie scolaire d'élèves de troisième sur un lieu de mémoire et dans un musée, autour de la seconde guerre mondiale, avec la professeure d'histoire-géographie³⁵⁷ ;
- l'observation de deux séances de liaison CM2-6^e³⁵⁸ ;
- un recueil (dans les cahiers ethnographiques) et une analyse de l'oralité dans les salles de classe et le CDI en cherchant à percevoir les explicites et les implicites de leur parole sur les textes et les documents ;
- un recueil (dans les cahiers ethnographiques) et une analyse des pratiques du Lire et de l'Ecrire, pour y circonscrire les pratiques info-documentaires ;
- un recueil et/ou une analyse sémio-pragmatique des objets documentaires circulant dans la classe, au CDI et à la maison ;
- des photographies des espaces du CDI, de ses objets documentaires (panneaux d'exposition, cahiers d'élèves, collection de livres et de périodiques etc.)
- une analyse sémio-pragmatique des espaces de classe et du CDI³⁵⁹ ;
- des entretiens préalables avec quelques enseignants sur leurs pratiques informationnelles dans le cadre de leur métier³⁶⁰ ;
- des entretiens de découverte et de confrontation avec les enseignants observés³⁶¹ ;
- des entretiens avec quelques élèves des classes observées sur leur vie de collégien, leur environnement documentaire et leurs pratiques informationnelles en vue de l'accomplissement des tâches scolaires³⁶² (au CDI ou chez eux);

³⁵⁷ Ibid.

³⁵⁸ Ibid.

³⁵⁹ Cf. Annexe I plan du CDI, annexe IV, V et VI plans des classes

³⁶⁰ Cf. Annexe X, liste des entretiens

³⁶¹ Ibid.

³⁶² Annexe X : liste des entretiens.

- des entretiens avec quelques élèves, en dehors des collèges d'observation, sur leur vie de collégien, sur leur environnement documentaire et sur leurs pratiques informationnelles en vue de l'accomplissement de tâches scolaires³⁶³ (chez eux).

Avant de détailler les méthodes de recueil et d'analyse des objets, discours et pratiques, il me semble nécessaire d'expliquer en quoi une étude ethno-sémiotique est pour moi une manière d'approfondir l'approche anthropologique en SIC, et plus précisément d'expliquer en quoi l'anthropologie, et ses méthodes ethnographiques, pourrait être le point d'alliance entre une sémiotique ouverte et les SIC. Entre la sémio-pragmatique contemporaine qui travaille, comme le disent Andrea Catellani et Martine Versel, sur des « objets de valeurs »³⁶⁴, leurs pratiques et leur part sensible, et les SIC qui travaillent sur la circulation des « êtres culturels » et/ou les relations objets/pratiques/discours dans la communication, le point commun est de ne plus vouloir séparer la culture, au sens anthropologique, de ses pratiques, de ses matérialités et de ses langages. Il s'agit donc, dans une approche anthropologique en SIC, de porter une attention sémiotique non seulement au discours et à leurs inscriptions matérielles, mais aussi aux dispositifs, aux lieux, aux situations sociales tout en n'oubliant jamais la part sociale des objets sémiotiques. En particulier, le concept de médiation permet dans l'articulation de

³⁶³ Ibid.

³⁶⁴ Cités par Guillaume Carbou dans l'article suivant : Carbou Guillaume. Pour une fondation anthropologique du rapport entre SIC et sémiotique[en ligne]. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 3 | 2013, mis en ligne le 30 juillet 2013. Disponible sur : <http://rfsic.revues.org/446>

Article cité : Catellani Andrea et Versel Martine. Les applications de la sémiotique à la communication des organisations. *Communication et organisation*, 2011, n° 39, p. 5-14.

Citer l'ensemble de la citation d'où est extrait cette notion d'objets de valeur est pertinent pour montrer que la question de la valeur est une question régulière des travaux socio-sémiotiques en SIC, et même plus précisément, que c'est la question de la valeur qui, entre autres, amène les chercheurs, dont moi, à croiser la sémio-pragmatique et la méthode ethnographique en sciences sociales (qu'il s'agisse de sociologie, d'anthropologie ou de SIC) : « Il est vrai aussi (en se plaçant du point de vue des SIC) que les sémiotiques ont abandonné depuis quelques dizaines d'années une vision transmissive de la communication, pour développer une réflexion socio-sémiotique sur la co-construction des « objets de valeur » et sur les faïces manipulatoires-persuasifs et interprétatifs, sur la dimension sensible et sur les pratiques, ou des approches clairement sémio-pragmatiques. Ces avancées montrent encore plus l'utilité d'une confluence des deux champs, et plusieurs types de croisements (plus ou moins explicites) existent et produisent des fruits. » p.6

l'anthropologique, du sémiotique et de la sociabilité des sujets de comprendre l'épaisseur humaine des dispositifs communicationnels.

«[...] Ce que fait apparaître le modèle de la médiation, c'est moins les éléments (l'information, les sujets sociaux, la relation etc.) que l'articulation de ces éléments dans un dispositif singulier (le texte, le média, la culture). C'est au fond cette articulation qui apparaît comme le tiers. »³⁶⁵

Cette posture est très loin de m'être propre puisqu'elle est de plus en plus clairement revendiquée par des chercheurs en sémiotique, en SIC et en analyse du discours comme le synthétise et le prolonge Guillaume Carbou dans son article « *Pour une fondation anthropologique du rapport entre SIC et sémiotique* » :

« On connaît les pertinentes critiques d'auteurs dénonçant la tentation du « tout sémiotique » qui ferait abusivement dépendre les activités individuelles ou sociales d'un sens qu'il serait possible de fixer et de décrire avec des outils appropriés. Mais la dimension sémiotique dont il est question ici ne prétend pas à dire le sens, mais à reconnaître le substrat sémiotique et langagier de toute vie humaine, avec les valeurs et représentations qu'il charrie ou impose. C'est là avant tout une approche qui doit venir contrebalancer les modèles mécanistes, génétiques et déterministes du social, non pas pour nier leurs apports bien réels par ailleurs, mais pour s'élever contre leur possible hégémonie. Dans cette articulation peut résider la véritable spécificité d'une approche interdisciplinaire en SIC, en intégrant aux modèles explicatifs d'obédience socio-politiques le fait que, certes pris dans diverses contraintes, les individus voient et construisent du sens dans l'univers social. »³⁶⁶

C'est dans l'articulation entre la catégorie anthropologique de la culture, une attention ethnographique aux gestes, paroles et matérialités de l'échange des savoirs dans et hors l'école et une théorie des documents et des ordres documentaires comme des lieux de

³⁶⁵ Davallon, Jean. La médiation : la communication en procès ? *MEI*, n° 19 – Médiations et médiateurs, 2003. pp. 54-55

³⁶⁶ Carbou, Guillaume. Pour une fondation anthropologique du rapport entre SIC et sémiotique [en ligne]. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 3 | 2013, mis en ligne le 30 juillet 2013. Disponible sur : <http://rfsic.revues.org/446>. Paragraphe 24.

sémiotisation de la valeur que se construit « mon terrain ». Cette construction du terrain s'est faite dans le désordre, le bricolage, par les résistances du terrain lui-même. Partie pour faire un travail d'enquête sur l'école et « le numérique », il a fallu vite déplacer une partie de mes interrogations. Puisque le numérique était souvent réduit à la portion congrue dans les espaces de l'école, puisqu'au CDI, il était avant tout, un temps court de recherche contrainte, une entrée vers la collection papier ou la mise au propre des exercices « faits à la main », il a fallu passer d'une vision centrée sur le numérique, avec pour ambition de comprendre pourquoi nombre des pratiques informationnelles numériques des adolescents sont considérées comme informelles à

- un travail sur les rapports entre objets, dispositifs, pratiques et représentations dans le monde documentaire scolaire,
- avec pour objectif de mesurer la place du numérique, du papier, des documents, des textes et des images dans ces quatre catégories,
- et de comprendre la manière dont la question de la valeur se noue dans leur rencontre,
- pour enfin saisir comment se jouent, dans des situations sociales, au regard de normes, des effets de légitimation ou de délégitimation des pratiques et des objets, au-delà d'une séparation surfaite entre papier et numérique.

2.1.1 L'ordinaire des ordres et désordres documentaires

2.1.1.1 *Habiter l'école : observer et analyser les pratiques info-documentaires dans et à côté de l'institution*

Désormais, je veux, entre autres et pas seulement, mesurer le degré d'exclusion du numérique, (et d'autres documents), ou de certaines pratiques ou objets (numériques), dans et par l'école, et d'en comprendre les raisons, en particulier parce que le numérique (et d'autres objets), vu(s) et dit(s) comme un risque, appartient (appartiennent) à cette frontière entre fermeture et ouverture propres aux institutions. C'est sur cette ligne de

partage, entre la clôture nécessaire d'une institution de savoir qui veut s'inscrire dans le temps long de la transmission et des apprentissages de la complexité, et l'ouverture nécessaire d'une institution qui accueille les enseignants et les élèves depuis les mondes auxquels ils appartiennent, que se joue en partie la place de l'école dans la société française contemporaine. Mais si les pratiques, les objets et les dispositifs numériques déstabilisent les évidences de cette frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'institution de savoir, car ils appartiennent à la culture écrite en même temps qu'ils la transforment³⁶⁷, ces tensions entre normes du « programme institutionnel » et pratiques ordinaires des individus sont loin de se réduire au numérique, ou aux questions info-documentaires. Ainsi, dans le même entretien déjà cité, lorsque Michel Lussault évoque la question du port du voile par des mères lors des sorties scolaires, voilà ce qu'il dit :

« Pour moi, l'enjeu de la réflexion sur l'habitation scolaire et sur la cohabitation dans l'école, c'est donc à la fois réfléchir à ce que l'espace scolaire se donne comme mission instituante, y compris en agissant à travers l'action d'habiter, et de comprendre comment les compétences de spatialité, les logiques d'habitation qui sont celles des élèves, des professeurs, des personnels, des parents viennent traverser cet espace, en y déposant un peu, en y laissant des traces, en semant des doutes . [...] Être dans la cécité, le déni, la délégitimation, c'est quelque chose qui ne produit que l'effet contraire de ce que l'on escompte. Que fait l'école des logiques de cohabitation, c'est-à-dire du rapport de soi au monde, qui ne sont pas coïncidentes avec les normes scolaires et qui traversent et travaillent pourtant les normes scolaires ? Est-ce qu'on les confine, les occulte, les aveugle, les réprime ? Est-ce que l'on fait de la matière vive, un support de travail collectif ? Ce sont des questions qui sont politiques, pour moi, au sens fort du terme. »³⁶⁸

Prendre comme mode d'entrée dans une analyse des pratiques, dans et avec l'institution, la logique de l'habitation, c'est avant tout tenir compte que nos pratiques, qu'elles soient documentaires ou non, se déploient selon des temps et des espaces sociaux qui ordonnent

³⁶⁷ Cf. la partie 1.3.

³⁶⁸ Lussault, Michel et Guyon, Régis. L'école ne peut pas être indifférente à l'expérience singulière du monde : entretien avec Michel Lussault. *Diversité : revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, n° 174 - Habiter l'école : lieu ouvert, lieu fermé ?, 1^{er} trimestre 2015. p 10

ces mêmes pratiques. Vivre une institution c'est s'approprier, et en même temps, transformer, ces ordonnancements, ces manières de l'habiter ensemble. Les ordres documentaires de l'école, du CDI, de la classe sont l'incarnation concrète des normes de la culture écrite en milieu scolaire : les pratiques des élèves et des enseignants « travaillent ces normes », les « traversent ». La réutilisation de l'expression de De Certeau dans mon titre de thèse, « faire avec », est justement là pour dire ce rapport à la norme, dans le quotidien de l'école ou pour l'école (faire ses devoirs à la maison), mais sur un objet précis : la culture info-documentaire. Les normes ou ensembles de normes sont liés profondément à la capacité d'institution, mais elles ne doivent pas être pensées comme figées. Si j'ai, dans ma première partie, critiqué, tout en l'utilisant, l'idée de figure (figure du lecteur, figure de l'auteur) c'est pour réaffirmer, avec d'autres, cette intrication incessante, dans le travail du chercheur en sciences sociales, comme dans la manière dont le social formalise nos pratiques, entre, d'un côté, la normalisation, l'ordonnement, la formalisation et, de l'autre, l'expérience, le désordre et l'hétérogénéité.

« [...] Mais, à première vue, elle [cette capacité d'institution] tient à ce qu'ensemble, et conjointement, et même en acceptant des participations anonymes, nous pouvons accomplir un double mouvement. Nous anticipons une modification possible, nous projetant dans un état où certaines conditions indésirables seraient bannies, et nous donnons à cette projection un effet rétroactif sur les qualifications de nos activités actuelles dont certaines deviennent des transgressions et d'autres supposées par défaut conformes à nos exigences. »³⁶⁹

Une norme est ce qui permet de qualifier nos pratiques pour en bannir certaines et en reconnaître d'autres : instituer une norme se fait toujours dans ce processus contradictoire et incessant entre son affirmation et sa modification, redéfinissant ainsi régulièrement la séparation entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal », entre les « bonnes pratiques » et les « transgressions ». Manifestation de valeurs, les normes ne se justifient pas par leur existence, mais par une reconnaissance suffisante d'un certain nombre de membres d'une société, d'un groupe social. Une conséquence de cette dynamique instituante des normes,

³⁶⁹ Livet, Pierre. Les normes. Paris : Armand colin, 2006. (Vocation Philosophie). p. 3

c'est qu'une norme ne peut s'installer dans une communauté que soutenue par des personnes autorisées (faisant autorité ou dont l'autorité est reconnue). Une autre est qu'une norme ne s'installe que si elle s'inscrit dans un réseau de normes, dans ce que j'ai appelé un ordre : plus précisément, pour ce qui est de ma thèse, il est question de comprendre comment les pratiques info-documentaires des élèves, et des enseignants, travaillent le système de normes qu'est l'ordre documentaire de l'école : ordre qui se décline, se concrétise par des ordres différents dans les discours des enseignants et les dispositifs techno-sémio-pragmatiques du CDI, de la classe ; et ordre qui croise, se confronte avec ceux des espaces de travail et de vie quotidienne de l'adolescent à la maison. Et voilà une autre conséquence des normes instituées : une action aurait plus de valeur si elle satisfait à la norme, mais une action peut dépasser, déjouer, contredire la norme tout en donnant un résultat apprécié socialement pour sa valeur. Dans le processus contradictoire et incessant d'institution et de transformation des normes, il y a un « *décollement* »³⁷⁰ entre la norme et la valeur, car, dans l'inventivité des pratiques, la créativité des sujets se met dans cet écart entre le normatif (une échelle de valeurs « *qui n'implique pas forcément d'obligation ou d'interdiction* »³⁷¹, qui oriente les pratiques) et la norme qui institue, concrètement, une séparation entre les « bonnes pratiques » et les autres. C'est sans doute les implicites du normatif scolaire, alliance entre culture écrite et culture disciplinaire³⁷², qui explique l'écart qu'il peut y avoir entre l'élève qui mène à bien

³⁷⁰ Ibid. p. 17

³⁷¹ Ibid.

³⁷² Je reviendrai en fin de cette deuxième partie sur cette affiliation double des enseignants à la culture scolaire et à leur(s) culture(s) disciplinaire(s), héritée de leur formation universitaire et conditionnée par les programmes. Mais cette affiliation surgit fortement, et dans les discussions informelles que j'ai pu avoir avec les enseignants, et dans les entretiens. Sur les quatre enseignants observés, la seule qui ne revendique pas le rattachement à une discipline c'est la professeure documentaliste. L'explication en est complexe. Dans un premier temps l'explication semble simple : c'est sans aucun doute parce qu'elle n'est pas passée, dans sa formation, par un master en Sciences de l'Information et de la Communication. Mais, dans un deuxième temps, parce que le CDI n'est pas une classe, parce que le temps d'enseignement n'y est pas toujours un temps d'enseignement magistral, la professeure documentaliste ne rattache pas ses objectifs de transmission des savoirs à l'acquisition d'une discipline dans sa version scolarisée. Sans programme, à cheval entre deux professionnalités (celle de l'enseignant et celle du documentaliste/bibliothécaire), la professeure documentaliste joue, voire sur-joue, sa magistralité, son ancrage dans la posture du maître à l'école, mais par contre, n'énonce pas, dans son oralité, avec moi ou avec les élèves, les traces d'un ancrage disciplinaire.

la tâche scolaire, sans avoir toujours de « bonnes pratiques » (il déjoue les normes instituées du « comment bien faire son travail scolaire », mais rend un travail qui répond à la norme scolaire) et l'élève qui, acculturé à la culture lettrée, au-delà de la culture scolaire, prend son autonomie et répond, dans sa pratique comme dans sa production infodocumentaire, aux attentes implicites et explicites du maître, attentes ancrées dans du normatif, un système de valeurs, propres à sa culture écrite et disciplinaire, à son affiliation universitaire, et dépassant la culture scolaire.

«Les normes apparaissent toujours comme essentiellement régulatrices parce qu'une fois énoncées et en vigueur, tout se passe comme si l'ordre social qu'elles assurent et qu'elles expriment était déjà là avant elles. Tout se passe [...] comme s'il existait une structure des droits, qui existait avant les conflits, entre les pratiques, qui constitue un ordre en soi [...]. »³⁷³

Les normes, même énoncées, contiennent toujours cette part d'implicite qui consiste à gommer, à intégrer dans leur système, l'idée même que les lignes de séparation entre ce qui est « bien » et ce qui est « mal » ont toujours été là, l'idée que cette frontière ne bouge pas, et ceci en instaurant, entre autres, une structure des pratiques, une série de conduites censées être celles qui pourront produire des résultats de valeur, conformes au normatif alors même que les pratiques, les sociabilités, la communication de la denrée

A contrario de la professeure-documentaliste, les enseignants, dits disciplinaires (cela pourrait déjà tout dire), revendiquent fortement leur parcours universitaire de formation, même lorsqu'il est parfois un peu hétéroclite. Citons ainsi l'enseignant de SVT du collège Y : « **T'as une formation en bio au niveau maîtrise ? J'ai choisi l'option physiologie. On avait le choix comme option entre physiologie et géologie. Moi, c'est la physiologie que j'ai choisie, même si je préfère d'ailleurs la géol. **Finalement tu préfères la géologie...**Mais bon euh, parce que la géol, c'était pas le domaine qui m'intéressait au collège et au lycée. C'est finalement au cours des années de fac que j'ai aimé la géologie mais, comme il fallait faire un choix dès le DEUG, pour compléter sa formation en géologie ou en biologie, j'ai choisi la biologie. Donc forcément j'ai poursuivi pendant mes 4 années de fac en physiologie. Mais c'est vrai que j'ai finalement une préférence en géologie. » Et un peu plus loin dans l'entretien : « Moi normalement je conçois plus les SVT comme étant la partie réalisée, donc manipulée [ces propos sont tenus au regard du programme et des capacités « s'informer » et « communiquer » que l'enseignant juge a-disciplinaires] : on est logiquement une matière où on manipule normalement, et la partie démarche expérimentale, le raisonnement. Pour moi, normalement, ma discipline, c'est essentiellement ça... bon, je le conçois plus comme cela... » Un peu, à l'encontre du programme, le professeur de SVT insiste sur l'apprentissage de ce qui, pour lui, fait le cœur de sa discipline, la démarche expérimentale.**

³⁷³ Livet Pierre. Op. Cit. p. 71

« information-connaissance-savoir » dans les groupes sociaux, ne cessent de travailler, transformer ces normes et le système de valeurs auquel elles se rattachent. Certaines de ces normes de l'ordre documentaire, et leur articulation, ont été analysées dans la première partie : la séparation du documentaire et de la fiction, l'exclusion régulière du numérique, l'inscription de l'oralité enseignante comme écriture principale de l'élève, la prégnance fondamentale du manuel et/ou des photocopiés de l'enseignant (souvent composés de citations de manuel), le catalogue comme outil quasi exclusif de recherche d'informations/de documents, la lecture cursive comme lecture des fictions, la lecture cadrée par les exercices, les questions pour les fragments documentaires³⁷⁴. En s'attachant encore plus à la description des situations, à l'analyse des objets documentaires, à celle des discours des enseignants et des élèves, en situation et dans leurs entretiens, cette deuxième partie tente d'éclaircir ces règles scolaires de la production et du partage des savoirs (par les inscriptions) pour mieux voir comment ces règles, et le système de valeurs qui se niche à l'écart/derrière ces normes, sont transformés, travaillés dans l'action. Une des ambitions de ce travail de recherche est de dévoiler les allers-retours entre les règles du système de normes, les pratiques dans l'action, et la fabrication de la valeur, le tout pour ce qui est de la communication des savoirs en milieu scolaire. Il ne s'agit pas de se placer dans une posture qui nivellerait systématiquement les processus de fabrication de la valeur, et la manière dont ils normalisent les pratiques, et inversement la manière dont les pratiques participent de ces processus, mais de déplacer le regard.

Construire un terrain, (se) le figurer, alors qu'un des objectifs est de comprendre ces allers-retours entre normes, pratiques et système de valeurs (et ceci alors même que l'on s'intéresse à des pratiques qui produisent de la valeur) doit se faire dans une attention à la situation des actions : le chercheur, pris lui-même dans l'épaisseur des processus communicationnels, dans ses propres règles de fabrication du savoir et ses valeurs, ne doit pas imaginer que ce terrain est du « donné » (des données). Dans cette exigence-là, je

³⁷⁴ Cette modalité de lecture des textes documentaires comme lecture « à trous » a bien été analysée, sur le terrain de l'école primaire par Marie Després-Lonnet, dans le chapitre sous sa responsabilité, dans « *Le cahier et l'écran* » où finalement plutôt que de faire faire de la recherche documentaire aux élèves, les enseignants les lance dans la quête de la bonne réponse. Després-Lonnet Marie. Premières approches de la recherche d'informations. In Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011.pp. 197-230

revendique le choix du qualitatif comme étant la meilleure manière de rendre compte de l'action située et du travail des normes. Mettons à nouveau deux citations côte à côte, l'une sur la méthodologie anthropologique, d'Augé et Colleyn, l'autre, venue des Cultural Studies et du militantisme féministe, de Donna Haraway, sur les savoirs situés.

« [...] en même temps que s'affirment des régularités et des invariants, les rôles sont redistribués en permanence, ce qui met à distance toute tentative de généralisation »³⁷⁵

« Donc, je pense que mon problème, et « notre » problème, est d'avoir en même temps une prise en compte de la contingence historique radicale de toutes les prétentions au savoir et de tous les sujets connaissant, une pratique critique qui permette de reconnaître nos propres « technologies sémiotiques » de fabrication des significations, et aussi un engagement sans artifice pour des récits fidèles d'un monde « réel » qui puissent être partiellement partagés et ouverts aux projets planétaires de liberté mesurée, de richesse matérielle acceptable, de tempérance dans le sens donné à la souffrance et de bonheur limité. »³⁷⁶

La première citation est là pour insister sur l'apport d'une démarche qualitative de type anthropologique. Si je cherche à repérer et caractériser des régularités, des invariants, dans les pratiques info-documentaires, dans les jugements de valeur sur les textes, les documents et leurs pratiques, dans les règles des pratiques ordinaires, le choix d'une approche qualitative s'ancre profondément dans mon choix politique de chercheuse qui consiste à privilégier le surgissement de la diversité, le repérage des détournements, des résistances pour justement mieux comprendre comment les normes sont constitutives des processus de régulation, de formalisation, d'institution, sans jamais être aussi immuables que, malgré tout, elles prétendent l'être. Pour vivre et analyser ce paradoxe, c'est dans la façon de regarder/construire le terrain que tout se joue : sortir d'un regard en surplomb,

³⁷⁵ Augé Marc et Colleyn Jean-Paul. *L'anthropologie*. Paris : PUF, 2004. (Que sais-je ?). p. 76 Cité par Maury Yolande et Kovacs Susan. Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, n° 42, 1/2014, 2014. p. 15-28.

³⁷⁶ Haraway Donna. Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. In Haraway Donna. *Manifeste Cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils, 2007. Anthologie établie par Laurence Allard, Delphine Gardey et Nathalie Magnan. p. 113.

affirmer et justifier que la véracité en sciences sociales se construit en situation, dans la plus grande conscience possible de ses propres « *technologies sémiotiques* ». Ce choix est essentiel surtout lorsque j'étudie les effets de pouvoir dans la fabrication et le partage de savoirs, alors même que, comme chercheuse, comme lettrée, je suis a priori du côté du légitime. De la même manière que Donna Haraway argumente la construction de savoirs situés comme le seul moyen de construire des savoirs qui permettent aux femmes de vivre « *des significations et des corps qui ont une chance dans l'avenir* », sans pour autant dénier « *significations et corps* »³⁷⁷, je revendique une démarche qualitative sur un terrain local comme moyen de rendre compte du travail des normes par les pratiques, dans les processus de fabrication et de partage des savoirs³⁷⁸, sans jamais vouloir araser le sens des distinctions, les phénomènes de séparation (et de rassemblement) qu'implique l'instauration d'une valeur. Ce travail des normes existe d'ailleurs concrètement dans cette relation entre significations et dispositifs concrets, relation que j'ai largement étudiée, avec les notions de document et d'ordre documentaire en première partie, mais que j'étudierai ici, dans des temporalités et des lieux, habités par nos corps et nos pratiques, sémiotisés par nos représentations.

Si les changements de la culture écrite et de nos modes de fabrication, partage et circulation des savoirs, avec le numérique, mais aussi avec la démocratisation de cette culture (sans que cela soit les seules raisons possibles et connues) ne sont pas un sujet en apparence aussi brûlant que le voile dans la société française, c'est malgré tout une

³⁷⁷ Ibid. p. 114

³⁷⁸ Il est à noter ici qu'un des plus grands théoriciens de la norme et de la normalité est un chercheur qui a d'abord essayé de comprendre comment, dans sa discipline, se fabriquent les savoirs. Pierre Macherey, dans son ouvrage « *De « Canguilhem à Foucault : la force des normes* » nous rappelle comment ce travail de définition de la norme et de la normalité prend place dans le travail épistémologique de Canguilhem, son « *histoire de la formation, de la déformation et de la rectification des concepts scientifiques*. » : « [...] car c'est l'existence de fait de la science qui soulève une question du droit, question qui n'est plus intérieure au développement de la science, mais est une autre question posée à la science. On est ramené ici de la problématique de l'objet à celle de la question : on est alors amené à caractériser le phénomène scientifique comme une attitude en comme une prise de position à l'intérieur d'un débat. Et c'est parce que la science ne détermine pas à elle seule les conditions de ce débat, parce qu'elle ne l'assume pas tout entier, étant condamnée à rester une partie dans le procès, qu'il est possible aussi de l'interroger de l'extérieur. C'est parce que la science est prise de position qu'il est possible, réciproquement, de prendre position par rapport à elle. » Macherey Pierre. *De Canguilhem à Foucault : la force des normes*. Paris : La Fabrique, 2009. p. 33 pour la citation de Canguilhem par Macherey et p. 35 pour la citation de Macherey.

question qui, comme je l'ai montré en première partie, relève d'une économie politique des textes, des documents et des savoirs. En conséquence, comprendre les liens entre culture écrite, culture numérique et culture info-documentaire, c'est étudier les pratiques du Lire et de l'Ecrire au temps du numérique, sachant que, dans l'école, les tensions entre des normes revendiquées ou implicites et les pratiques et représentations des élèves peuvent connaître des destins différents entre doute, reconnaissance, résolution, déni ou rejet.

Sans trop tirer les apports théoriques hors de leur discipline d'origine, il est important pour moi de croiser

- la critique des dislocations sociales de l'habitation au nom de l'amélioration et du marché chez Karl Polanyi, critique qui lui permet de différencier l'idée d'économie de l'idée d'économie de marché³⁷⁹,
- la notion d'habitation chez les anthropologues de l'espace et les géographes³⁸⁰ qui leur permet de distinguer le lieu (habité, socialisé, investi symboliquement, vécu par des pratiques) et l'espace (affaire de distance, d'écart, de mesure),

³⁷⁹ Polanyi, Karl. *La grande transformation*. Paris : Gallimard, 1983. (Bibliothèques des sciences humaines) : dans sa critique du marché autorégulé, Karl Polanyi oppose l'habitation (habitation) à l'amélioration (improvement), Karl Polanyi fonde une anthropologie économique qui remet en cause l'idée de l'homme économique et de place fondamentale de la logique de l'échange marchand. D'autres logiques existent, logiques de l'habitation où le travail et les biens échappent au marché.

³⁸⁰ Dans sa synthèse sur l'anthropologie de l'espace, Marion Ségaud fait de l'habiter une des quatre pratiques fondatrices de l'espace comme espace humain : habiter un espace c'est donner un rôle social aux différentes zones de cet espace, c'est poser des règles de circulation et de séjour dans ces espaces, c'est incarner dans ces espaces des manières de vivre ensemble, c'est faire de ces espaces une représentation de notre culture. En somme c'est faire de ces espaces un lieu tel que l'a décrit De Certeau ou Edward T. Hall

Ségaud Marion. *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin, 2010. (Collection U : sociologie)

Hall Edward T. *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil, 1996. (Points Essai)

De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

- la notion de lieu de savoir à la fois comme lieu institué de négociation des énoncés et comme lieu matériellement incarné, et la notion de document comme lieu du texte³⁸¹.

C'est le croisement de ces notions qui me permet de parler d'une économie politique des textes et des documents, et de penser que cette économie ne peut être comprise que par une approche anthropologique alliée à une démarche ethno-sémiotique. D'ailleurs, je rapproche cette logique de l'habitation de la notion des lieux anthropologiques par Marc Augé :

«[...] nous réservons le terme de lieu anthropologique à cette construction concrète et symbolique de l'espace qui ne saurait à elle seule rendre compte des vicissitudes et des contradictions de la vie sociale, mais à laquelle se réfère tous ceux à qui elle assigne une place, si modeste soit-elle. Le lieu anthropologique est principe de sens pour ceux qui l'habitent»³⁸²

Comprendre l'économie politique des savoirs, de leurs textes et de leurs documents, dans l'école, c'est considérer l'école et ses espaces comme des lieux qui assignent des places à l'élève, à l'enseignant, mais aussi aux objets culturels, alors même que, dans les pratiques de ces lieux, les élèves, les enseignants, la circulation des objets culturels changent les règles même de l'habitation, en travaillent les normes. Si à partir de là, je reviens au point de départ de ma thèse, comprendre les processus de légitimation et délégitimation des pratiques info-documentaires et en particulier des pratiques numériques, passe par le fait de mesurer, définir la place des objets et des acteurs, dans les processus de fabrication et de partage de savoirs.

Il est alors nécessaire de déplacer le regard, pour ne plus se focaliser sur le « numérique », mais d'observer comment s'hybrident ou s'excluent des pratiques, pour les élèves, les enseignants, entre différents lieux (l'école, la classe, le CDI, la maison), différents temps, différents objets : hybridations ou exclusions traversent les normes, les travaillent, et peut-

³⁸¹ Cf. première partie

³⁸² Augé, Marc. Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité. Paris : Seuil, 1992. (La librairie du XXI^e siècle).p. 68

être les déplacent, et surtout, au moins du côté du chercheur, les dévoilent. Ce déplacement du regard est aussi une attention plus marquée à l'action dans le cadre de la réalisation d'une tâche : échange entre les individus, interactions, action collective, rapport entre la réalisation d'une tâche et la mise en œuvre de pratiques plurielles sur différents objets, dans un ou plusieurs temps et espaces sociaux. Par exemple : faire ses devoirs en histoire, en les commençant au CDI à 15h30, parce que l'élève a une heure de disponible, pour les finir après à la maison. Autre exemple : travailler en groupe au CDI sur un dossier d' « Histoire des Arts », se répartir le travail, s'entraider, pour après, à la maison, finaliser le dossier individuel qui permet de passer l'examen en fin de troisième. Troisième exemple : coller une carte dans sa leçon de géographie, entre deux morceaux de texte, l'un dicté par l'enseignant, l'autre noté au tableau puis recopié, ne pas compléter la légende parce qu'on est distrait et peut-être ne jamais la compléter, ou la compléter en empruntant le cahier d'un camarade.

Ce changement de vision est à la fois un épaississement du terrain, et l'instauration, dans mon positionnement de chercheuse au milieu de cette institution, de deux postures qui se combinent :

- porter une attention aux détails des pratiques et matérialités de la production, l'échange et la réception des textes, des documents et des savoirs ;
- considérer ces savoirs comme obligatoirement situés et en-corporés.

Pour ce qui est du premier axe, je me situe dans ce large ensemble de recherche qualitative en anthropologie des savoirs et études d'usage en sociologie ou en SIC. Ainsi, les quatre thèses françaises (relativement) récentes que j'ai déjà citées sur les pratiques informationnelles des adolescents en milieu scolaire et en particulier leurs pratiques numériques (celles d'Anne Cordier, d'Elisabeth Schneider, de Nicole Boubée et de Karine

Aillerie)³⁸³, sont des thèses qui revendiquent, si ce n'est une approche anthropologique et une méthode ethnographique, au moins une attention aux pratiques en situation, et à leurs détails³⁸⁴. Toutes insistent sur la dimension sociale des pratiques, sur leur prédilection pour la notion de pratiques plutôt que pour la notion d'usages. La notion de pratiques permet de regarder des situations, où se déploie un ensemble de pratiques plutôt que les usages d'un objet par des individus. Ainsi Karine Aillerie cite Viviane Couzinet, Cécile Gardiès et Isabelle Fabre³⁸⁵, à l'appui de ce choix :

«Contrairement au concept d'usage, que l'on pourrait définir comme la conduite située d'un individu face à un objet, le concept de pratique implique alors une dimension sociale. Il renvoie à une culture, à des

³⁸³ Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'informations sur Internet : le cas d'élèves de 6° et de professeurs documentalistes*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université de Lille 3 Charles de Gaulle, 2012.

Clément-Schneider Elisabeth. *Economie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse en Géographie. Caen : Université de Caen, 2013.

Boubée Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse en Sciences de l'information et de la Communication. Toulouse : Université de Toulouse 2, 2007.

Aillerie Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*. Thèse en Sciences de l'information et de la Communication. Paris : Université Paris-Nord, Paris XIII, 2011.

³⁸⁴ Citons ainsi un extrait de l'introduction de l'ouvrage commun de Nicole Boubée et André Tricot : « Le but est d'étudier l'activité de recherche d'informations juvénile. Nous poursuivons deux objectifs : comprendre l'activité de recherche d'information en nous déprenant du cadre expert-novice ; il s'agit de porter à ce qui fait sens pour le jeune chercheur d'information ; considérer que l'activité de recherche d'information comme toute activité humaine, est une activité située (ou en contexte). Il s'agit de traduire empiriquement ce que veut dire « situé » pour cette activité. » Boubée Nicole et Tricot André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. p. 24

³⁸⁵ Gardiès Cécile, Fabre, Isabelle et Couzinet, Viviane. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010.

Cités : Perriault, Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris: L'Harmattan, 2008

Béguin-Verbrugge Annette. *Images en texte, images du texte: dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2006.

Jeanneret Yves. *La relation entre médiation et usage dans les recherches en information - communication*. In Actes du 1^{er} Colloque Médiations et usages des savoirs de l'information (MUSSI) : un dialogue France – Brésil (Réseau MUSSI), Instituto de Comunicação e Informação Científica e tecnológica em Saúde – ICICT/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 4 – 7 novembre 2008.

conduites finalisées « individuelles ou collectives », figées ou adaptatives, socialement situées, inscrites dans une temporalité, sous-tendues par des représentations, des savoirs, une logique et un raisonnement, marquées par une appréciation de soi et des autres, et révélatrices d'une culture qu'elles enrichissent éventuellement en retour (Perriault, 1989), plus ou moins réglées, répétées dans le temps (Béguin-Verbrugge, 2006). Pour J. Perriault, si les pratiques sont des habitudes de faire, elles mêlent à la fois les savoirs et les représentations qui nous permettent de les comprendre et de les appliquer en fonction des situations. Selon Y. Jeanneret, "il n'y aurait donc pas des usages de l'information, mais plutôt des pratiques informationnelles qui conduisent les sujets sociaux à être parfois confrontés à des dispositifs de médiation produits par d'autres" (Jeanneret, 2008)»³⁸⁶

Je ne pense pas que la séparation soit aussi simple entre l'usage conçu comme l'usage d'un objet ou d'un dispositif et l'idée de pratique qui permettrait de prendre en compte la diversité des actes d'un individu engagé dans une action située socialement. Il y a comme points communs à ces deux notions, les idées d'une régularité, d'une incorporation des gestes, des manières de faire en lien avec des représentations et des gestes traversés, cousus par du substrat symbolique ou langagier. Et c'est l'alliance de la sémiotique et du social, que je revendique. Mais il est vrai que la notion de pratique évite de se focaliser sur un objet ou un dispositif pour justement regarder les dimensions et temporalités d'une action. De plus l'approche par les pratiques s'ancre, chez moi, dans la volonté d'échapper à un jugement sur ces pratiques, en observant et analysant actions et interactions des individus. On retrouve cette revendication chez les quatre chercheuses déjà mentionnées. Mais, malgré ces revendications de ne pas se focaliser sur « un usage de », de regarder les pratiques en dehors de leur renvoi à des « bonnes pratiques », deux apories apparaissent régulièrement : la première est de naviguer entre une approche anthropologique et une revendication éducative ; la deuxième est de se focaliser sur le numérique en oubliant les pratiques d'autres objets ou dispositifs. Je reparlerai plus loin de cette deuxième aporie.

La première aporie est donc de s'écarter de la démarche anthropologique en rapprochant la notion de « *culture de l'information* » de la notion d' « *éducation à l'information* » : les

³⁸⁶ Aillerie Karine. *Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*. Thèse en Sciences de l'information et de la Communication. Paris : Université Paris-Nord, Paris XIII, 2011. P. 51

différents travaux de l'Erté « *Culture informationnelle et curriculum documentaire* » sont dans cette tension entre une approche « éducationnelle »³⁸⁷ et une approche anthropologique, entre ceux qui revendiquent la culture informationnelle comme un construit éducatif qu'il est possible de transmettre, et ceux qui approchent la culture informationnelle comme une culture anthropologique³⁸⁸. L'ANR LiminR, sous la responsabilité de Divina Frau-Meigs s'inscrit, dans ses publications, dans une approche éducationnelle³⁸⁹, centrée sur l'acquisition d'habilités et de connaissances, tout en revendiquant paradoxalement une approche anthropologique des pratiques dans des situations sociales de médiation des savoirs. Le même paradoxe se rencontre dans le positionnement d'Anne Cordier. Même si elle cherche à comprendre la place d'Internet dans l'école et ses représentations chez les élèves et les enseignants, même si elle dévoile l'invisible des pratiques numériques scolaires, son introduction et sa conclusion s'inscrivent dans l'objectif d'une « éducation à », préoccupation qui traverse régulièrement le corps de sa thèse.

« À nos yeux, le travail, très largement répandu, sur les compétences est un travail restrictif. Nous souhaitons tenter de travailler les situations pédagogiques à mettre en place pour conquérir une autonomie, c'est-à-dire une capacité à apprendre par soi-même d'un environnement, à s'adapter à cet environnement (Liquète, Maury, 2007). Notre objectif n'est donc pas de travailler sur les compétences et leurs définitions (un outillage déjà très important existe en la matière, et il y a un risque de créer un référentiel de plus), mais de réfléchir à des situations pédagogiques autonomisantes, d'appeler à réfléchir à des situations favorisant une

³⁸⁷ MAURY, Yolande. *L'Éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé: Dynamiques de pratiques émergentes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Geneviève Jacquinet-Delaunay et Christiane Étévé. Université Paris VIII –Vincennes –Saint-Denis, 2005.

³⁸⁸ Maury, Yolande et Serres Alexandre (dir.). Chapitre I. Les cultures informationnelle : définitions, approches, enjeux. In Delamotte Eric et Chapron Françoise. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010. pp. 26-87

³⁸⁹ Citons un extrait de l'article mentionné plus haut : « Les études sur les littératies invitent donc, depuis plusieurs années, les formateurs et didacticiens à un élargissement du champ de leur réflexion sur les pratiques sociales du lire-écrire vers les dimensions à la fois informationnelle, médiatique et numérique qui relèvent de la recherche d'information et de son éditorialisation (Delamotte et Liquète, 2010 ; Frau-Meigs, Bruillard et Delamotte, 2012 ; Frau-Meigs, 2012). »

convergence entre des territoires de pratiques. Car «former à l'information aujourd'hui, c'est habituer à ne pas adhérer à une vision positiviste qui ferait correspondre à chaque besoin une réponse toute prête. C'est aussi faire réfléchir à la démarche – qui ne doit pas être confondue avec la procédure –pour éviter de se focaliser uniquement sur le résultat» (Simonnot, 2008b : 36). »³⁹⁰

Ma démarche et celle d'Anne Cordier sont, au départ, très proches sur le terrain. Les résultats de nos observations ethnographiques et de nos entretiens sont parfois identiques, en particulier sur cet Internet vécu par les enseignants (dans sa thèse les professeurs documentalistes) comme une concurrence à la maîtrise enseignante et comme un lieu de désordre qu'il faut sans cesse contrôler, quitte à « devoir » l'utiliser ou l'enseigner. Les séances de recherche sur Internet avec les élèves de 6° sont pour les professeurs documentalistes une source d'angoisse qui les amène à corseter la démarche de recherche des élèves, à cadrer leur parcours par des fiches à remplir. Cette obsession du contrôle et de la technique (il faut que « ça marche » dans le temps compressé de la séance) amène les professeurs documentalistes à se focaliser sur la procédure et sur l'acquisition de compétences en oubliant la situation pédagogique, les notions et compétences à transmettre. Cette analyse menée par Anne Cordier trouve son écho dans les rares séances « Internet » que j'ai pu observer au CDI ou dans les temps d'utilisation de la recherche Internet au sein de situations de recherche documentaire. Je n'ai observé aucune séance dédiée à une formation « recherche Web ». Et au quotidien, il est extrêmement difficile pour un élève d'accéder à Internet au CDI. Cette situation n'est pas une exception comme le confirme mon entretien³⁹¹ avec la professeure documentaliste

³⁹⁰ Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'informations sur Internet : le cas d'élèves de 6° et de professeurs documentalistes*. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université de Lille 3 Charles de Gaulle, 2012. P. 454

Cités : Liquète, Vincent et Maury Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris: Armand Colin, 2007

Monnot Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences documentaires ?. In Dinet, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008.

³⁹¹ Cf. Annexe XII « Guide d'entretien du professeur documentaliste collège X » et annexe XVII « Transcription de l'entretien avec la professeure documentaliste du collège X »

observée. On abordera un peu plus loin les manières dont la professeure documentaliste tolère le numérique, mais fétichise les notions de source et de référence dans les différentes situations pédagogiques du CDI.

En attendant, pour bâtir une approche anthropologique de la culture informationnelle, échapper autant que possible à des perspectives éducationnelles et normatives, la construction du terrain s'est concrétisée par une habitation de l'école par la chercheuse, dans des temps et des lieux différents.

2.1.1.2 Habiter l'école : des pratiques et des objets comme étrangers à la norme scolaire ?

Si la compréhension du tissage des normes et des pratiques, dans la communication de la denrée « information-connaissance-savoir » passe par une observation, des descriptions situées et une interprétation des habitations de l'école par les textes, les documents et les acteurs qui les manipulent, je me dois de définir ces espaces et la manière dont je vais moi-même les habiter comme chercheuse.

Le choix des établissements s'est inscrit dans la volonté de ne surtout pas sélectionner des établissements ayant développé une politique originale d'usage pédagogique du numérique. Sans non plus chercher des établissements excluant le numérique, je n'ai pas fait de sa présence spécifique un critère de sélection pour « mon terrain ». Une fois ce critère éliminé, il s'agissait pour moi de construire une certaine variété de mes observations, sans pour autant démultiplier les lieux possibles. J'ai donc alors fait le choix de travailler sur deux collèges urbains les plus proches possible d'une certaine hétérogénéité sociale. Le collège X est un collège de centre-ville dans une ville moyenne appartenant à la communauté urbaine de Lille, tout près de la capitale régionale et de ses ressources culturelles. Le collège Y était également un collège de centre-ville, mais dans une commune plus éloignée de Lille et dans un tissu urbain plus contrasté, avec d'importants quartiers populaires, à côté d'un petit centre-ville bourgeois de type village. Peu relié à Lille par les transports en commun, la ville du collège Y est fortement marquée par une ségrégation du territoire urbain, vis-à-vis de Lille, comme entre quartiers. Ce collège de centre-ville était d'ailleurs à ce moment-là en pleine fusion avec le collège des

zones dites sensibles, avant sa destruction et son déménagement dans un nouveau collège, remplaçant les deux précédents et construit dans les quartiers populaires. Si le premier établissement est ce que l'on appelle un collège hétérogène, le deuxième était un collège de REP (Réseau d'Éducation Prioritaire) relativement hétérogène, mais en pleine transformation en un collège homogène, perdant l'essentiel de son hétérogénéité au profit des établissements privés du centre-ville, et obligeant des équipes enseignantes jusque-là séparées, à travailler ensemble. En 2011, la période principale de mes observations, le collège X est un collège où les catégories favorisées et moyennes sont plus représentées qu'au niveau académique³⁹². Leur taux brut de réussite au Brevet, cette année-là fut de 98,6% et le passage en seconde général de 70,2%. Le collège Y est un établissement d'éducation prioritaire avec un taux de réussite au Brevet inférieur à la moyenne régionale, déjà plus basse que la moyenne nationale. Le classement en REP porte plus sur un fort pourcentage d'élèves de la catégorie défavorisée que sur des soucis particuliers de violence scolaire.

Les indicateurs sociaux de l'Éducation Nationale, issus de la fiche des élèves remplie par la déclaration des parents, sont une nomenclature agrégée assez proche des catégories utilisées par l'INSEE et dans les grandes enquêtes sociologiques.³⁹³ Cette situation sociale des établissements est plus là pour permettre de caractériser les conduites enseignantes

³⁹² Catégorie favorisée A : professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus.

Catégorie favorisée B : professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.

Catégorie moyenne : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

Catégorie défavorisée : ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraité employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

³⁹³ Merle Pierre. La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 8 | 2013, mis en ligne le 04 février 2013, Consulté le 26 septembre 2015. URL : <http://socio-logos.revues.org/2719>

et le positionnement des collègues que pour construire une explication sociologique du rapport des élèves à la culture écrite. En effet, dans mon approche qualitative et anthropologique, plutôt que de vouloir relier, de manière mécaniste, une appartenance à la fois réelle et fantasmée à une catégorie sociale, source de distinction et de légitimation, à des pratiques, il s'agit de comprendre la manière dont des individus, à un moment de leur vie, là où ils sont, dans leurs interactions avec d'autres individus construisent un rapport singulier à la culture, qu'il s'agisse ou non de la culture écrite et/ou de la culture infodocumentaire. Malgré tout, j'ai observé les enseignants dans leur établissement, établissement où les politiques et pratiques éducatives sont en partie le résultat de la perception institutionnelle et collective de qui sont leurs élèves, socialement, et concrètement, au quotidien. Dans l'établissement X, les pratiques d'enseignement observées restent fortement magistrales, orientées vers la réussite au Brevet et le passage en seconde générale, à l'exception des ULIS et des SEGPA. Les portes des classes sont fermées et il y a peu de travail collectif chez les enseignants. J'ai rarement observé de rappels à la règle dans les salles de classe ou au CDI, ou de conflits ouverts entre les élèves ou entre les élèves et les enseignants. Cela ne veut pas dire qu'ils n'existent pas, mais ils furent moins visibles pour moi. Je suis par ailleurs tout à fait consciente que les enseignants qui m'ont généreusement acceptée dans leur salle de classe sont aussi des enseignants relativement sûrs de leur autorité, même si chacun la décline différemment. Dans le collège Y, collège d'éducation prioritaire de plus en plus homogène en catégories défavorisées, face à une plus grande quantité d'élèves en difficulté avec l'écrit et en résistance par rapport à la culture scolaire, les enseignants ont développé des pratiques collectives, une plus grande diversité des situations pédagogiques, hors du cours magistral, et les portes des classes (pour leur très grande majorité) sont toujours ouvertes. Un des enseignants observés, en charge de l'orientation, n'axe pas systématiquement ses cours en direction d'une réussite au Brevet, mais alterne préparation au Brevet et acquisitions de ce qu'il considère comme des repères, des connaissances essentielles, alliés à une éducation à la citoyenneté. Voici un extrait de son entretien sur sa définition du métier d'enseignant :

Q : Est-ce que vous pouvez nous dire un peu comment vous définissez votre métier d'enseignant, et en particulier d'enseignant d'histoire-géographie ?

R : (Rires...) Comment je peux décrire mon métier ? C'est un métier d'enseignement et d'éducation à la citoyenneté pour l'histoire géographie surtout. De passion, d'avoir envie de transmettre quelque chose... Voilà c'est ça, le métier de prof c'est l'idée d'avoir envie de transmettre un savoir, ou une connaissance ou une compétence ou une passion pour un domaine précis. Mais c'est l'idée de transmettre quelque chose. Voilà ce qui définit à la base mon métier. Après pour ce qui est de l'histoire géo c'est aussi là un maximum de connaissances, c'est de les éduquer à la citoyenneté, leur apprendre ce que c'est que le monde actuel et leur apprendre à devenir un citoyen dans le monde de demain. Pas forcément à bien se comporter, après ils gèrent et ils font leur métier de citoyen eux-mêmes. Et puis pour terminer le métier de prof est aussi, malheureusement, avec le temps, devenu plus difficile et donc ce qui pourrait aussi définir le métier de prof parfois c'est alimentaire. Et il y a des jours où le métier de prof, on y va parce qu'il faut bien gagner sa vie. Ça, c'est dommage.

C'est peut-être et paradoxalement dans le collège d'éducation prioritaire que les enseignants rencontrés, portent le moins d'attention aux soucis disciplinaires pour essayer d'allier « *transmission* » et « *éducation* », même si le métier, difficile dans son exercice comme le révèlent leurs entretiens, les amène à relativiser leur passion érudite. Et si, chez l'enseignante d'histoire-géographie du collège X, on retrouve le même goût de l'actualité, la même idée d'un éveil de la curiosité, il y a chez elle une attention plus poussée aux résistances rencontrées, à l'apprentissage du vocabulaire ou des formes de l'exercice scolaire, lorsque je lui demande de définir son métier.

Mais pour moi c'est surtout culturel, c'est pas en fait leur donner des tas d'informations, c'est susciter leur curiosité, parce que l'information dont ils ont besoin, maintenant, avec les outils que nous avons, ils peuvent la chercher eux-mêmes. Mais c'est surtout susciter leur intérêt. Et ça touche à tout, à l'actualité tout ça, alors moi je trouve que c'est formidable parce que c'est très vivant, et c'est pour ça que quel que soit le niveau des élèves, même s'ils sont agités, je viens de recevoir un diplôme d'honneur de la classe où il y a eu 12 avertissements, un blâme conduite pour 25 élèves c'est pas mal ! (rires). Mais je veux dire, je crois que c'est une discipline qui... On peut les intéresser de façon différente, c'est autre chose que de leur enseigner le français ou les maths s'ils ont pas de base. Là, ma foi, s'il y a des choses qu'ils ne comprennent pas, comme c'est très... Enfin si j'ai un problème c'est au niveau des textes, alors là vraiment... C'est à cause du vocabulaire. Soit il faut que je les adapte, c'est-à-dire je fais des petits passages, ou soit c'est un exercice que je donne moi en 3ème mais à préparer à la maison, avec des mots de vocabulaire etc. Et là ils ont remarqué, quand ils connaissent le vocabulaire, qu'ils le lisent une fois, 2 fois, ils trouvent beaucoup plus vite les informations. Et là on s'est encore heurtés à cette difficulté, avec mon collègue S., à l'épreuve commune de 4e ils sont bloqués par 2 mots, ils ne cherchent plus, ils ne mettent rien.

Dans cet extrait, dans la suite de leurs entretiens, dans mes observations, il ressort de toute façon, chez les deux, une forte contrainte des programmes et de l'apprentissage des formes textuelles du Brevet. Si j'analyse la liste de mes observations, leur prise de notes dans mes cahiers ethnographiques, je vois croître entre l'hiver et début juin, cette préoccupation du

Brevet, qui finit par envahir les cours, mobilisant l'essentiel du temps et prenant la forme d'un matraquage documentaire entre documents repères, rassurants pour l'enseignant qui n'a pas fini son programme et pour l'élève avant l'épreuve (cours entièrement écrits, définition, liste de dates, vocabulaire, cartes à réviser) et exercices de révision (textes à trous, cartes à compléter, textes à commenter). Autour du Brevet apparaissent ces liens complexes et fondamentaux entre valeur info-documentaire, énonciation éditoriale, autorités/auctorialité, le tout dans des temps et lieux sociaux qui vont donner le cadre dynamique de définition de cette valeur. Si je prends les exemples des documents « Brevet » mis en annexes³⁹⁴, j'y trouve le photocopie d'un transparent d'une carte des Etats-Unis qui, au temps du numérique et des cartes partagées entre enseignants sur le Web, est là pour montrer aux élèves comment compléter, dessiner, légender une carte « à la main » « comme au Brevet ». C'est à la fois un apprentissage concret du document « carte », dans sa graphie, sa sémiotique, et une manière de « réviser » par l'exemple, comme on découvrirait un morceau de musique en écoutant son interprétation. Ce premier document scolaire orienté « Brevet », dessiné et légendé par le maître est l'exemple de la permanence d'un apprentissage de l'écriture documentaire manuelle dans les classes et au CDI, même si des écritures numériques commencent à apparaître, mais surtout dans les travaux exceptionnels, et dans les dispositifs pédagogiques inhabituels (exposé, histoire des arts). Comme pour l'école primaire, observée dans le cadre de l'Erté « *Culture informationnelle, curriculum documentaire* », l'essentiel des pratiques info-documentaires dans la classe est l'écriture de la leçon avec un soin attentif, de la part des enseignants comme des élèves, pour mettre en œuvre l'énonciation éditoriale du cours dans le cahier ou le classeur. Véritable DopA de l'enseignement, le cahier est à la fois la trace individuelle du cours de chaque élève et le résultat du travail collectif d'écriture dans les temporalités du cours. C'est paradoxal, mais les cahiers sont en même temps, le document de l'élève, le document de l'enseignant et le document de la classe. Comme je l'ai dit en première partie toute la question est alors de mesurer le degré d'« empowerment », de contribution, de chacun à ce document. Pensée par le maître comme transcription/inscription du cours à apprendre, la prise de notes du cours est ritualisée et gare à celui qui échappe au rituel,

³⁹⁴ Cf. les annexes XXV, XXVI, XXIX et XXX.

enseignant comme élève. La plupart des rappels à l'ordre viennent d'ailleurs des élèves. Cette acculturation des élèves à un ordonnancement rigide et répétitif de la graphie du cours est pour moi révélatrice de l'imbrication entre rituels documentaires et rituels scolaires. Ce n'est pas que la graphie du cours qui est réglementée : le rythme du cours est le rythme de son inscription ; et inversement. Le règlement de l'inscription documentaire du cours se fait selon trois principes.

Le premier est l'alternance entre oralité et inscription qui concrètement se traduit par une discussion, une notation, une discussion, une notation, les discussions étant aussi le temps de l'exercice sur/avec des documents et donc découpées en temps de lecture (silencieuse ou non) et temps d'oralité collective (cadrée par l'enseignant). L'inscription des temps du cours dans l'espace du cahier ou du classeur se fait aussi tout au long de la semaine, du trimestre, de l'année avec le découpage entre les différentes sous-disciplines, avec la progression chronologique et/ou thématique, avec la trace des évaluations faites ou à préparer (exercices, devoirs maison, devoirs surveillés, devoirs blancs, préparation au Brevet etc.).

Le deuxième est la notation, une écriture sous la dictée couplée ou non avec une notation au tableau par l'enseignant, et surtout organisée par des formes différentes d'écriture selon le statut sémiotique du fragment du cours (définition, exemple, hypothèse, conclusion, problématique, exercice, commentaire de document, paragraphe de connaissances, etc.) : c'est là que se met en place, avec des variations nombreuses selon les enseignants, l'utilisation des marges, des majuscules, du soulignement, des codes couleur, des guillemets, des tracés, toutes ces « petites formes » et « signes vecteurs » qui mettent en scène le cours à la fois dans l'inscription de ses temporalités, dans l'inscription de ses « Reliés » et « Déliés »³⁹⁵, mais aussi dans des inscriptions au service de sa révision, c'est-à-dire de sa compréhension et de sa mémorisation, une fois à la maison. Par exemple, en Sciences de la Vie et de la Terre, la notation du cours reprend les temps de discussion collective sur la formulation des hypothèses (l'enseignant observé est d'ailleurs très

³⁹⁵ Pour toutes ces notions qui explicitent en partie ce qu'est concrètement, « faire document », voir la première partie.

respectueux des paroles des élèves et prend le temps et le soin nécessaire pour dicter une formulation des hypothèses au plus près de celle des élèves, tout en l'expurgeant des hésitations ou « erreurs »), la démarche pour « s'informer », « expérimenter », « raisonner »³⁹⁶ les tracés des formes de la conclusion/communication en SVT (schémas, tableau, diagramme en bâtons), autant de traces du déroulé du cours. En même temps, cette notation du cours initie l'inscription de textes qui ne viennent pas du travail de classe, mais uniquement de la parole magistrale, qui, alors, relaie, par sa voix, le savoir scolaire institué, celui que l'élève doit à tout prix mémoriser : explications, bilan de connaissances, définitions. Le cahier, le classeur sont des documents hybrides à la fois traces du travail collectif (s'il y en a eu) et traces du savoir scolaire institué.

Le troisième est ce que j'ai appelé le « découper/coller/classer ». Comme je l'ai déjà énoncé à plusieurs reprises, les documents circulant dans l'espace de la classe sont essentiellement les manuels et les photocopiés de l'enseignant. Dans ces photocopiés, certains sont fabriqués pour rester intacts, rangés, classés dans le déroulement du cours, un peu comme un prolongement du manuel : une leçon à réviser³⁹⁷, un photocopié de plusieurs pages avec des documents « sources », des images, des exercices, des questions³⁹⁸. D'autres sont conçus pour être découpés et collés, par fragments, dans l'inscription « cursive » du cours. Comme cela a été explicité dans les points précédents, le cours est un récit, fortement ritualisé, dont la narration s'inscrit dans le déroulement des feuilles du cahier ou du classeur, voire dont la narration serait en partie mise en œuvre pour répondre aux nécessités de cette inscription « dans l'ordre des feuilles, des pages ». Comme les « matières scolaires » sont pour la plupart soit directement pluridisciplinaires (Histoire - Géographie- Éducation civique ; Sciences de la vie et Sciences de la Terre ; Physique – Chimie) soit la combinaison de domaines de connaissance spécialisée (sans qu'y corresponde toujours une discipline universitaire : littérature-grammaire-argumentation/rédaction pour le français ; civilisation-langage pour les langues vivantes et les langues classiques ; géométrie et

³⁹⁶ Comme je vous l'expliquerai un peu plus bas, le programme de SVT est avant tout conçu comme l'apprentissage d'une série de compétences, considérées comme essentielles à l'acquisition de la discipline, et surtout de la démarche expérimentale de cette discipline.

³⁹⁷ Cf. l'annexe XIX : leçon de révision du Brevet sur la France de 1945 à nos jours.

³⁹⁸ Cf. l'annexe XXVII et XXVIII : photocopiés de cours en 5° pour l'histoire géographie.

algèbre pour les mathématiques), les enseignants, pour garder la linéarité des narrations scolaires, tout en construisant l'unité de ces disciplines ou « sous-disciplines », choisissent plusieurs solutions : le classeur (mais au collège, c'est rare car le jeune adolescent a tendance à égarer ses feuilles) ; la démultiplication des cahiers, ou enfin le « cahier qui se retourne » avec par exemple le côté « Sciences de la vie » et le côté « Sciences de la Terre ». Parfois, malgré tout, ce maintien de l'ordre naturel de la narration³⁹⁹, dans l'inscription ordinaire du cours, se heurte à l'originalité, à l'exception : la troisième discipline « éducation civique » qui sera rattachée (par défaut ?) à la partie Histoire ; l'« Histoire des Arts » qui, selon les enseignants, est elle aussi insérée dans la partie Histoire, ou qui, parce que transdisciplinaire, faisant l'objet de travaux au CDI, aura droit à sa pochette à part, où, depuis la sixième, l'adolescent est en charge de ranger et classer ses différents documents, documents distribués, collectés ou produits. L'élève se trouve alors dans une situation inédite, source de désordre pour lui, car en transgression avec l'ordre documentaire banal de la classe. Dans ce conflit entre un ordre documentaire scolaire et disciplinaire qui, « naturellement », suit la narration annuelle du cours et un dispositif pédagogique qui oblige ou incite les enseignants et les élèves à se déplacer de cet ordre, à le contredire, l'élève, comme l'enseignant, sont souvent perdus. Apporter sa pochette « Histoire des Arts » le jour de l'épreuve du Brevet, complète, classée et « évaluable » nécessite pour l'élève autonomie et résistance, contre ses habitudes scolaires et celles des enseignants. En effet, malgré l'existence de cette pochette, j'ai observé que les enseignants maintiennent une appropriation documentaire. La fiche sur la sculpture de Duane Hanson « Supermarket Lady », au collège X, est une fiche « Histoire des Arts », mais distribuée pendant le cours d'histoire et intégrée totalement dans le cours sur la société de consommation. Le photocopié de travail sur les affiches de campagne présidentielle (que je n'ai pu récolter) est intégré au cours d'éducation civique. Les deux enseignants signalent

³⁹⁹ Cet ordre naturel de la narration est une notion médiévale qui permet de distinguer un ordre naturel de la narration où l'ordre du récit correspond à l'ordre des événements, et un ordre artificiel où l'ordre du récit ne correspond pas à l'ordre des événements. Donc, lorsque je désigne, dans l'inscription du cours, un ordre naturel, je souligne l'identité entre l'ordre des « événements », « actions du cours » et l'ordre d'inscription dans le cahier. Tout événement imprévu est alors une perturbation de l'inscription : des bavardages, le manque de concentration, mais aussi un exercice qui ne fonctionne pas, une discussion plus ouverte et plus mouvementée que d'habitude etc. Genette Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, 1992. Et Genette Gérard. *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, 1993.

que c'est une activité « Histoire des Arts », qu'il faudra pouvoir en présenter les traces lors de l'épreuve, mais contrairement aux autres documents ou traces du cours, ils ne donnent aucune consigne spécifique de classement : par défaut, les élèves classent, devant moi, dans le vif du cours, le document dans le cahier de classe. Ce lien intime entre récit du cours, narration écrite et le « découper/coller/classer » des documents et fragments documentaires est si significatif d'une identité enseignante qui se vit en partie comme un pouvoir sur les savoirs, que la professeure documentaliste essaie de le reconstruire, dans un lieu qui ne s'y prête pas. Ainsi, en sixième, les élèves ont un cahier CDI⁴⁰⁰ où s'enchaînent les quelques séances d'initiation 6° (sans exercices) avec la trace des séances de travail en « Histoire des Arts » sur Orphée, conçues elles-aussi comme des séances d'initiation au CDI : cela donne un document au statut étrange, avec d'un côté une dictée de définitions sur les espaces du CDI et les périodiques, suivi de quelques pages dédiées à « *la recherche documentaire sur Orphée* » composées en alternance de l'inscription du cadre de travail (la bibliographie, l'œuvre, l'auteur de l'œuvre, « ce qui est différent du mythe ») et des traces de la recherche. En soi, rassembler dans un document unique les traces de leur travail est pertinent. Ce qui est surprenant, c'est que ce cahier du CDI est rangé dans des boîtes, au CDI, dans lesquelles la professeure documentaliste range tous les cahiers d'une même classe, tandis que dans sa pochette « Histoire des Arts », qu'il a en sa possession, l'élève range les documents utilisés, récoltés, imprimés, la fiche finale support de son exposé oral, etc. Il y a donc, pour les enseignements disciplinaires, une séparation entre une pochette de travail, objet de navigation entre différentes disciplines, différents cours, rassemblant ses brouillons, ses documents à analyser, ses productions finales⁴⁰¹ et les cahiers de cours, traces de la narration professorale, même s'il s'agit d'"Histoire des Arts". Pour le CDI et la professeure documentalistes, il y a d'un côté un cahier du CDI, traces de la parole enseignante et du travail autonome de l'élève, et une pochette où se rassemblent et se classent les documents «étrangers », les documents issus d'Internet, les photocopies de pages de livre ou d'articles de périodique, les documents issus d'autres cours, les brochures. La professeure documentaliste, contrairement aux enseignants de discipline, ne

⁴⁰⁰ Cf ; Annexe XXXIV

⁴⁰¹ Cf ; l'annexe XXXII : documents d'une pochette « Histoire des Arts »

s'approprié pas, dans l'inscription de son cours, les documents utilisés, mais y intègre les traces écrites du travail des élèves. Il y a là, avec le cahier du CDI, les matérialités documentaires de la place paradoxale du CDI et de son enseignante. Le CDI est, à la fois, ce lieu ouvert sur les documents dans leur énonciation éditoriale, dans leur diversité, dans leur étrangeté, ce lieu mêlant, dans ses inscriptions, parole enseignante et travaux d'élèves, et ce lieu où la professeure documentaliste construit son identité professorale, assoit sa magistralité en dictant des cours, en créant son document avec son unicité et son identité : le « cahier du CDI ».

Donc, si, dans les classes et hors des classes, le cahier, le classeur, sont à la fois la trace écrite de la narration du cours et le texte de révision de ce cours, alors les photocopiés voués à être gardés in extenso sont souvent mal classés, voire déclassés : comme ils ne peuvent pas être découpés, formatés pour entrer dans la forme du cours, ils sont placés entre deux pages du cahier, où à l'arrière du cahier, finissent par glisser, s'échapper, se perdre au fond du cartable, souvent froissés et en partie inutilisables pour le cours suivant. Si une partie du temps du cours est pris par le temps de son inscription (consignes d'écriture et écriture), une autre partie du temps est occupé par le fait de retrouver les photocopiés, les ranger à nouveau, au bon endroit, source régulière d'angoisse pour les élèves et de crispation pour les enseignants. Par contre, si le document est conçu comme « découpage » et découpé, pour que le fragment soit collé au « bon endroit » du cours alors l'ordre de l'inscription documentaire est plus facile à maîtriser. Ces documents « dé-coupables » sont souvent soit des images, soit des exercices, soit les deux : fonds de carte à compléter, consignes de travail, schémas à légender etc. Voici par exemple, deux fragments documentaires, « coupés/collés » dans le cours sur les séismes et leur mesure en classe de 4^e, en SVT. Les deux fragments sont au départ sur la même feuille A4 : les élèves doivent découper ces deux morceaux qui, pourtant, sémiotiquement et cognitivement, fonctionnent ensemble : définition, description et questions sur le sismographe, et schéma du sismographe. Pourquoi ? Parce qu'en même temps qu'ils travaillent sur le schéma, et avant d'en finaliser la légende, les élèves travaillent, à partir des consignes du haut de la feuille, sur plusieurs ressources documentaires (celles de la feuille, celles du manuel et les notations des explications de l'enseignant dans le cahier). J'ai gardé volontairement, dans ma numérisation, la trace du découpage.

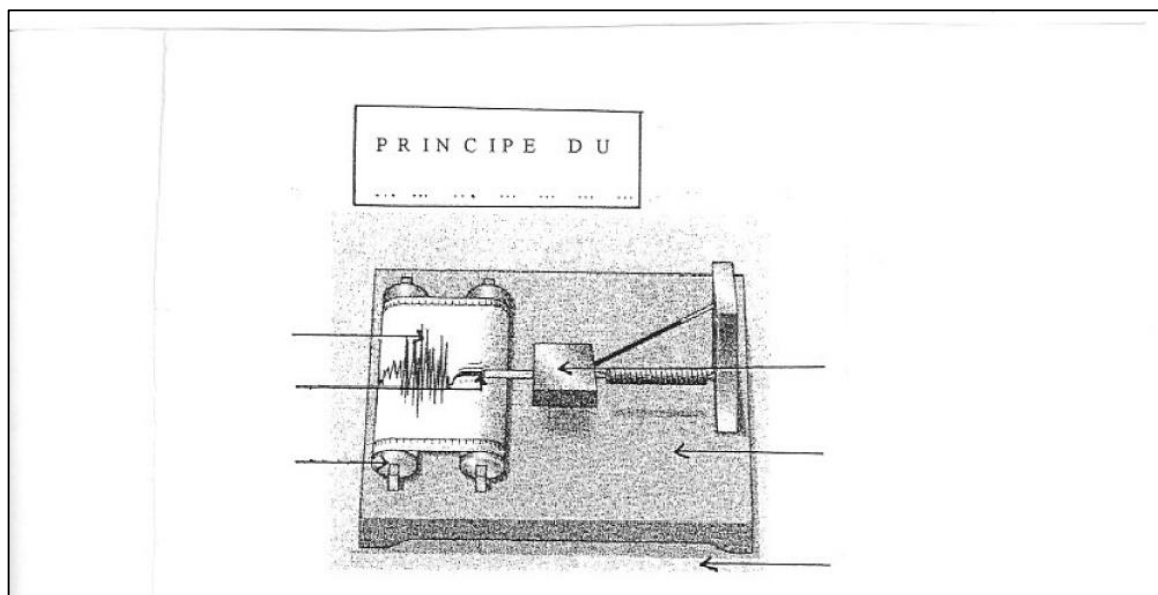


Figure 16 : Le schéma du sismographe

Cette notion complémentaire, entre parenthèses, non soulignée, ne sera même pas abordée dans le texte principal du cours, ce qu'il y a à mémoriser.

Le sismographe est un appareil très sensible qui détecte les moindres vibrations (mouvements ondes sismiques). C'est à dire les ondes sismiques.

Ces appareils sont dans des stations et il y en a en différents points de la planète (c'est le réseau géoscope).

Un sismographe comprend :

- ✓ Un cylindre sur lequel est fixé le cylindre enregistreur. L'ensemble est solidaire du sol.
- ✓ Une masse avec au bout le stylet. La masse a tendance à rester immobile lorsque le sol bouge de part et d'autre et parce que le mouvement est retenu par le ressort.
- ✓ L'enregistrement obtenu s'appelle un sismogramme.

1. Sur le schéma aide du texte, indiquer les légendes suivantes : Masse ; Cylindre enregistreur ; socle ; sismogramme ; stylet ; sol.

2. D'après le texte, expliquer le fonctionnement du sismographe c'est à dire comment est obtenu un sismogramme (à l'aide du crayon gris).

3. Pour obtenir un sismogramme, dans quel sens a lieu le déplacement du sol ? Entourer la bonne réponse.
Horizontal (Ouest/Est) - Vertical - Horizontal (Nord/Sud).

4. Pour obtenir un sismogramme du document 1 page 142, dans quel sens a lieu le déplacement du sol ? Entourer la bonne réponse.
Horizontal (Ouest/Est) - Vertical - Horizontal (Nord/Sud).

Après cette définition, l'enseignant prend le temps de définir et dicter ce qu'est une onde sismique (le mot à définir est souligné)

Cet encadré est une description du sismographe tel qu'il est également représenté dans le croquis. Pour légender le croquis, les élèves « piocheront » dans ce texte encadré

Chaque question est accompagnée du code, connu des élèves (des parents ?) sur les capacités mobilisées par la question.
C= Communiquer ; I = s'Informier ; Ra = Raisonner

Les questions renvoient au cours dicté, aux textes ci-dessus et au document du manuel. Les questions sont greffées d'indications d'emplacement des documents : les « bons documents », les « bons textes » pour la bonne question

Indications de graphie : l'élève légende au crayon gris pour pouvoir effacer s'il s'est trompé, lors de la correction

Figure 17 : Définition, description et questions sur le sismographe, cours de SVT, 4°

L'ordinaire documentaire de la classe, c'est donc l'inscription du récit du cours dans le cahier, inscription qui est à la fois la mémoire des événements/actions du cours, et le texte d'une mémorisation potentielle. Lieu d'unicité et d'identité, le cahier, encore plus que le classeur et surtout que la pochette, composent des fragments textuels et documentaires, cette composition étant en même temps sujet et objet de la leçon. Bien sûr, le texte n'est pas le cours et le cours n'est pas son texte, surtout puisque dans ce texte sont placés des éléments pour « après », pour comprendre, réviser, mémoriser, à la maison. Mais l'ordre du cours est très proche (voire contraint ?) par l'ordre documentaire du cahier, objet de transaction et de transition, entre les enseignants et les élèves, entre le monde de l'école et le monde des adolescents. Le cahier est par excellence l'inscription des normes du savoir scolaire ; mais il voyage, passe les frontières des classes ; dans le cartable, il rentre à la maison, traîne dans la cour ; il est lu ou corrigé par les parents. Si le carnet de correspondance est censé être le document de communication entre le hors l'école et le dans l'école, il est surtout la trace des conflits entre l'élève, l'école et sa famille. Par contre, dans le cahier, dans les textes du cahier, à côté de cette leçon inscrite si cadrée, il y a des ratures, des gribouillis, des petits mots entre élèves glissés dans le cahier pour échapper au regard de l'enseignant, des explications notées au crayon, des traces de résistance ou de contournement : ne pas tout noter, ne pas utiliser la couleur recommandée, ne pas noter la partie de cours qui de toute façon ne sera pas à apprendre, copier les inscriptions du voisin plutôt que la dictée du cours, car on a été distrait, etc. Ces écritures souterraines ont particulièrement été étudiées par Elisabeth Schneider dans sa thèse⁴⁰². Si ce n'est pas au cœur de mon travail, puisque j'observe la culture écrite au regard de la tâche scolaire, ces ajouts ou ces absences, dans l'écrit du cours, viennent en perturber l'ordonnement. Elles sont aussi là pour nous rappeler à quel point les activités du Lire et de l'Ecrire se vivent dans des temps et lieux sociaux, qui, certes, les ordonnent, mais qui, sans cesse, voient leurs normes évoluer avec ces contournements, ces hybridations si courantes dans ce continuum du Lire et de l'Ecrire. Malgré un déroulement de cours rigoureux, marchant pas à pas dans les progressions et procédures du programme, les résistances et les surprises sont là. Les enseignants font des digressions, ou les encouragent chez les élèves,

⁴⁰² Op. Cit.

notamment en faisant des liens avec l'actualité, leur vie quotidienne d'adolescents. Ils sortent des lignes du programme pour expliquer comment leur discipline est une discipline, avec son histoire, ses méthodes ou pour travailler sur des documents exotiques, hors-normes (films de cinéma, séries télévisuelles) ; ils donnent la parole aux élèves en leur confiant des exposés qui remplacent le cours ; ils organisent des sorties scolaires ; ils mettent en place un réseau d'activités autour de la venue d'une déportée. Par exemple, au collège Y, le professeur d'histoire-géographie, en 5^e, prend le temps d'expliquer en quoi le travail sur les « documents » est un travail d'enquête, de recherche qui permet de fabriquer le récit historique : il témoigne de son parcours alors que d'habitude il s'agit plus de mettre en scène un « comme si » des savoir-faire historiques. L'expression « prendre le temps » n'est pas anodine dans ma phrase. Que ce soit en cinquième que ce temps soit pris, volé, s'explique facilement : la classe n'est pas encore embarquée dans le rythme de la préparation au Brevet. Par contre, que le même enseignant fasse le détour par des images de cinéma dans son cours de troisième est plus surprenant. Mais, c'est dans le cadre d'un dispositif officiel, évalué au brevet, l'« Histoire des Arts », que l'enseignant sort de la routine du cours, sans pour autant échapper au programme de l'institution. Quant à l'enseignant de SVT, sans les contraintes de la préparation au Brevet, il est, malgré tout, pris entre son désir de partager la démarche expérimentale avec les élèves, et la nécessité de « faire le cours » c'est-à-dire de « faire le texte du cours », dans le « cahier/document » de l'élève. Entre le « faire cours » et « faire le texte du cours » se vivraient les tensions entre activités pédagogiques et transmission des savoirs scolaires institués (par les programmes, le manuels).

Voici comme cela peut être vécu du côté des élèves :

Q : Du côté de ton propre travail à toi, quand vous êtes en classe, quelles sont les consignes au niveau des prises de notes dans les classeurs ou dans les cahiers ?

R : Euh ben souvent c'est projeté au tableau ou écrit à la main et on doit recopier, sinon, des fois en histoire-géo, souvent, on fait quelques cours dictés où on doit prendre des notes ;

Q : Est-ce que tu peux justement raconter, décrire un petit peu comment se déroule une heure de cours en histoire géo, puis une heure de cours en SVT ?

Ben une heure d'histoire-géo, souvent, au début, ben on s'assoit ; après, on regarde si on commence une nouvelle leçon ; on regarde tout ce qui est documents pour introduire de la leçon, après on écrit le titre, on écrit l'introduction ; on regarde souvent quelques documents ; on répond à quelques questions et après on écrit en grand. Et après en SVT, ben souvent c'est on rentre, on s'assoit, on copie le cours, après elle nous donne quelques exercices, et après on recopie un petit peu.

L'alternance entre les écrits d'activités et les écrits de connaissance/de définition se retrouve dans ce récit du déroulement des cours par cet adolescent avec une désignation propre à la culture disciplinaire : en histoire-géographie, on travaille sur des documents ; en SVT, on fait des exercices (qui, comme je l'ai constaté, sont souvent des exercices avec ou sur des documents). Je reviendrai plus loin sur ce flottement de la notion de document en milieu scolaire. L'écriture du cours est avant tout vécue comme une dictée ou une copie dont la graphie hiérarchise les informations et organise la composition : il y a l'introduction, le corps du cours et sa conclusion où « *on écrit en grand* » pour après "apprendre en grand" comme nous le dit Pierre dans son entretien.

Au collège, un des temps forts de la scolarité est le Brevet. Revenons donc à ces photocopies du Brevet qui, comme le cahier, révèlent ces liens complexes et fondamentaux, entre valeur info-documentaire, énonciation éditoriale et autorité/auctorialité. Un autre document « enseignant » mis en annexe⁴⁰³ est un photocopié de l'enseignant pour faire réviser la leçon sur la guerre froide avant le Brevet : composé et composite, comme la très grande majorité des photocopiés d'enseignants, le document est une alternance entre phrase à trous pour réviser le vocabulaire et une série d'images, sans légende, normalement contextualisée par les textes à trou. Mais on est loin d'un lien sémiotique évident, et dans la mise en page, et dans le thème, et dans cette forme textuelle de « l'exercice à trous ». Le résultat en cours est une course contre la montre documentaire

⁴⁰³ Cf. Annexe XXVI

et contre le temps qui reste avant le Brevet pour remplir les trous le plus vite possible, avec l'aide appuyée de la parole enseignante, pour légender et caractériser les images, autant d'exemples possibles de documents « commentables » au Brevet. S'il est vrai que cet enseignant a auparavant pris le temps de commenter et d'explicitier des photographies, des affiches de propagande ou des caricatures avec ses élèves, ici, les temporalités scolaires l'amènent à formaliser les textes à outrance, cadrer l'oralité autour des textes, et décontextualiser les documents visuels. L'enseignant suscite pourtant fortement l'échange avec lui et la mémoire des élèves, mais seulement dans la volonté de retrouver l'expression exacte, le vocabulaire, attendu dans le « trou » du texte. Voici un exemple du début de la séance de révision :

Séance de révision sur la guerre froide – 3°, collège Y

Prof HG2 : *Donc, on y va. Alors première question qui est notée [sur le photocopié] : « quelle est la situation du monde en 1962 à Cuba ? C'est pas très compliqué... Donc, après la crise des missiles à Cuba, qu'est-ce qui s'est passé ?*

Elève 1 : *Ils avaient plus rien*

Prof HG2 : *Ben si ils avaient toujours leurs missiles.*

Elève 1 : *Ouais, mais non ils tiraient pas...*

Prof HG2 : *Après la crise des missiles de Cuba. Vous savez à Cuba, il y avait des satellites, pardon des avions espions américains qui avaient vu une base de missiles sur le sol cubain, donc des missiles soviétiques...*

Elève 2 : *Ah ouais ils les ont pas bombardés*

Prof HG2 : *Ils ne les ont pas bombardés. Donc qu'est-ce qu'il passe après ? Quel st la situation du monde en 62*

Elève 3 : *Ben oui sinon y aurait eu la 3° guerre mondiale*

Prof HG : *Voilà*

Elève 4 : *Eh ben il faisait la guerre froide, ils avaient des problèmes non ?*

Prof HG2 : *Non... tu te calmes (un autre élève)*

Elève 3 : *Ben ils faisaient la fête*

Prof HG2 : *Oui c'est la fête parce que y a pas de guerre. Mais surtout ?*

Elève 3 : *Ah je sais c'est Peace and Love*

Prof HG2 : *D'accord [ton du doute]....*

Elève 3 : *Non, mais c'est vrai c'est à cette époque-là [ton un peu ironique]*

Prof HG2 : *Mais ce sera les années 60, la fin des années 60. Donc on a quoi ?*

Elève 4 : *Ben si y a pas de guerre c'est bon ils sont contents.*

Elève 1 : *Ben y a rien...*

Prof HG2 : *Vous vous souvenez, t'as dit un mot ? Kroutchev avait dit, c'est pas parce que t'aimes ton voisin, que tu dois le taper, donc tu vis avec, tu fais avec. Ça s'appelait comment ça déjà ?*

Prof HG2 : Vous vous souvenez, t'as dit un mot ? Kroutchev avait dit, c'est pas parce que t'aimes ton voisin, que tu dois le taper, donc tu vis avec, tu fais avec. Ça s'appelait comment ça déjà ?

Elève 5 : La tolérance

Prof HG2 : Non

Elève 6 : Ah ouais je me rappelle plus

Elève 6 : Ça commence par quelle lettre. Ça commence par quelle lettre ?

Elève 6 : la détente

Elève 7 : La non-ingérence

Prof HG 2 : Eh Oh vous êtes en 3°

Elève 6 : La détente, la détente

Elève 8 : Non c'est pas la détente

Elève 7 : Ben si la non-ingérence

Prof HG2 : Oui, mais c'est parce que vous n'aimez pas votre voisin que vous devez lui taper dessus. Vous êtes là, vous êtes là l'un à côté de l'autre ?

Elève 9 : la coexistence pacifique !

Prof HG 2 : Voilà ! [notation tableau + sur le photocopié par les élèves]

La forme documentaire organise le partage des savoirs en cours, co-construction biaisée par l'attente implicite du terme historique exact à mémoriser pour le Brevet. Si certains élèves jouent ironiquement avec cette attente, les autres font défiler les différents termes possibles, dont quelques termes historiquement cohérents même si inexacts (la détente, la non-ingérence) pour que, finalement, ce soit une allusion sémantique (côte à côte) qui permette à un élève de « trouver ». Plus qu'un questionnement, plus qu'une analyse des textes et des images, c'est bien de trouver la « bonne réponse », déjà prévue qui est attendu. La suite du cours alterne entre « scène » identique et dictée du vocabulaire, avec des corrections, des erreurs graphiques des élèves plaçant le mauvais mot dans le mauvais trou. Et pour les images, voici l'extrait sur les photographies de la guerre du Vietnam.

« Prof HG2 : Ca on l'avait vu. Je vous rappelle : ce sont les bombardements au Napalm. Vous avez les avions qui lancent la bombe, vous voyez ce que ça entraîne sur l'image suivante et après vous avez la photo de la petite fille que nous avons étudiée hier. »

Le montage des photographies est comme une « phrase » sur les bombardements des civils pendant la guerre, sans que jamais ces images ne soient datées, légendées, ni que soient données leurs origines éditoriales. Totalement décontextualisées de leur énonciation première, elles prennent place dans le texte du cours et sont même davantage utilisées comme des raccourcis du cours que comme de documents visuels. Le troisième document repose sur le même principe, un tissage sémiotique de l'inscription enseignante et d'images décontextualisées, sur la France depuis 1945. Mais cette fois-ci, le document est juste distribué : il n'est ni commenté, ni lu, ni exploité en cours. C'est avant tout une balise, un document de rassurement pour l'enseignant, pris par le temps, et pour les élèves, face à l'épreuve de la révision. Enfin, le document sur le Japon, polycopié de l'enseignante du collège X, est une composition graphique complexe, une juxtaposition de fragments documentaires issus de manuels dont les natures documentaires sont au départ très hétérogènes : on y reconnaît une photographie légendée, des croquis, des extraits de textes scientifiques simplifiés, un fonds de carte à compléter. Derrière cette hétérogénéité, ces documents sont semblables dans leur rôle et place documentaire. Contrairement aux deux précédents, il ne s'agit pas de remplacer la parole professorale, d'inscrire le texte de la leçon, mais de mettre en scène différents « documents » au sens de documents historiques qui ont vocation à faire l'objet d'un exercice de type Brevet : commenter le document, compléter le fonds de carte. Si l'on regarde plus finement, le statut de ces documents est variable : une photographie, « témoignage » de la réalité, à la fois ancrée dans sa dénotation par le texte de la légende (le Shinkansen avec derrière le Fujiyama) et relayée par cette légende (la vitesse du train)⁴⁰⁴ ; deux croquis - l'un schématisant un objet (une île artificielle) en rendant visible ce qui ne l'est pas (le sous-sol de l'île) et l'autre un paysage, en représentant le littoral japonais, par un rassemblement sémiotique artificiel,

⁴⁰⁴ J'emprunte bien sûr les notions d'ancrage et de relais au célèbre article de Roland Barthes dans la revue « Communications » en 1964 : « La rhétorique de l'image ». Barthes Roland. La rhétorique de l'image. In Barthes Roland. *L'obvie et l'obtus : essais critiques* 3. Paris : Le Seuil, 1982.

des principales composantes stéréotypées de ce paysage (volcans, buildings, habitations traditionnelles, ponts, autoroutes, équipements portuaires⁴⁰⁵) – deux textes d’obédience universitaire, mais vulgarisés (l’un, universitaire, a été simplifié et l’autre a été repris d’un site de vulgarisation de l’ENS Lyon) et donc enfin le texte d’un exercice. Ce photocopié, document hybride, fabriqué par l’enseignant, déploie, pour l’élève, dans une certaine confusion des genres de discours qui se traduit directement par le chevauchement visuel des fragments documentaires, le paysage documentaire des objets potentiellement étudiables/réalisables au Brevet. De plus, ces fragments, issus de sources multiples, proviennent, à l’exception de la carte, de manuels scolaires qui en avaient déjà scolarisé l’énonciation éditoriale. Le fonds de carte, quant à lui, semble le résultat d’un montage entre le scan du fonds de carte et l’écriture bureautique des consignes. Au final, ce document ne prend tout son sens que dans le cadre de la préparation au Brevet.

Même si, dans leurs photocopiés ces deux enseignants sont pris par les contraintes du programme, du Brevet et de leurs temporalités, les piégeant dans une magistralité documentaire, chez l’enseignante du collège Y, la posture, dans le déroulé des cours comme dans son discours, est plus magistrale : les difficultés d’apprentissage ou les incidents sont vécus comme des perturbations. Alors que je pose une question plutôt sur son rapport à la discipline « histoire-géographie », elle me répond autant sur sa discipline (au sens de matière) que sur celle des élèves (au sens de conduite), comme l’indique l’extrait cité plus haut.

Par contre, dans le collège Y, les enseignants, habitués à ces perturbations du rythme et des formes de la leçon, ont même organisé leur salle et leur temps d’enseignement en fonction, avec des coins pour les perturbateurs, des temps de respiration assez longs entre les exercices ou les dictées⁴⁰⁶, des travaux collectifs entre élèves, parfois une salle en U,

⁴⁰⁵ Ce type de représentation schématique des paysages et des environnements est un objet sémiotique courant de la vulgarisation : on le retrouve dans les documentaires de jeunesse, dans les périodiques de la vulgarisation scientifique. Je les ai notamment repérés lors d’un travail de recherche sur la communication du « changement climatique » auprès de la jeunesse dans les magazines jeunesse : Micheau Béatrice. Le changement climatique dans la presse magazine : expliquer la menace, impliquer les individus, prédire la catastrophe. *Communication & langages*, 2012, pp 27-51.

⁴⁰⁶ Cf. Annexes II, III et IV sur la configuration des salles de classe entre le collège X et le collège Y.

mais le tout avec une application stricte des règles de vie collective : arriver à l'heure, se ranger avant d'entrer, déposer son carnet sur le bureau de l'enseignant, s'asseoir tranquillement, éviter de se retourner etc.

Une fois observés et définis ces modes d'enseignement, j'ai systématiquement pris soin, dans mes entretiens formels et informels avec les élèves, de connaître leur environnement social (profession des parents, fratrie, temporalités de la vie quotidienne), les points de repère de leur parcours culturel et scolaire, mais sans en faire un critère principal de mon heuristique. Il apparaît de manière évidente, dans les entretiens avec les élèves, que des enfants de lettrés auraient tendance à s'approprier plus facilement le métier d'élève pour finalement échapper aux normes explicites de la culture scolaire. Ainsi, voici quelques extraits de mon entretien avec Emma, élève au collège Y, fille d'un père architecte et d'une mère secrétaire, décrite par les enseignants comme « la meilleure élève du collège », extraits qui expliquent son environnement et ses modalités de travail :

Extrait 1

Q : Est-ce que tu pourrais me décrire ton environnement de travail le soir quand tu rentres et que tu fais ton travail scolaire... Où est-ce que tu travailles, dans quelles conditions ?

R : Je me mets à mon bureau dans ma chambre.

Q : Est-ce que tu as un ordinateur, des livres, la musique ?

R : J'ai une radio, mais je ne l'allume pas quand je travaille. J'ai beaucoup de livres : des bandes dessinées, des romans policiers, des romans historiques.

Q : Des livres pour le travail, tu en as dans ta chambre ou c'est dans la pièce commune ?

R : Il y en a un peu dans ma chambre, et sinon j'ai tous mes livres de classe dans ma chambre.

Q : Et côté dictionnaires, encyclopédies, livres qui peuvent servir pour travailler ?

R : Je les ai dans ma chambre.

Q : Est-ce que malgré tout tu fais des incursions du côté des livres de tes parents ?

R : Oui, si j'ai besoin pour une recherche ou quelque chose comme ça.

Q : Donc ils ont l'air d'avoir pas mal de livres aussi, tu utilises quoi en général quand tu vas piocher chez eux ?

R : D'abord je leur demande si ils ont un livre sur le sujet et après ils me disent si oui ou non. Si non je vais sur Internet, si oui je regarde d'abord dans le livre.

Q : Si tu devais décrire une journée de travail dans la semaine ?

R : Quand je rentre il est soit 17 soit 18h, je me repose un peu et après je vais travailler. Ça dépend de ce que j'ai à faire, mais je dirai entre une demi-heure et une heure et demie.

Q : Quand tu as du travail un peu plus long tu travailles plutôt le mercredi après-midi ou le week-end ?

R : Le week-end et le mercredi après-midi j'essaie au moins de le commencer, si je n'ai pas fini, par exemple si c'est un DM je le recopie le soir, mais j'essaie au moins de faire le brouillon etc.

Dans ce premier extrait, d'un entretien qui s'est déroulé chez elle, dans un salon dont les murs sont pris par une très grande bibliothèque, l'acculturation au métier d'élève, chez Emma, est patente : elle fait ses devoirs en temps et en heure, les prépare en avance, les met au propre régulièrement. En plus de cette inscription des normes scolaires et des normes de la culture écrite⁴⁰⁷ dans sa vie quotidienne, ses manières de travailler

⁴⁰⁷ Cette intégration des normes va jusqu'à un respect du cadre documentaire de l'exercice, l'amenant à éviter les raccourcis Internet que je décris plus loin, et à travailler sur les textes et documents selon la consigne : « Si toutes les réponses sont à chercher dans la feuille, je me contente de la feuille. Mais s'il y a des questions dont les réponses n'y sont pas je vais voir ailleurs. Souvent c'est dans les dictionnaires que je trouve, sinon ailleurs sur Internet, dans les livres... »

s'articulent à un environnement documentaire très riche et très conforme aux ordres des savoirs, organisé autour du livre, livres dans sa chambre, qui est aussi son espace de travail, livres de lecture, livres de travail, livres de référence, livres pour la jeunesse et livres pour adultes. Il est également audible, dans ses propos, que non seulement, elle est encouragée et habituée à profiter de cette richesse par sa famille, mais qu'en plus elle a le goût des livres et de la lecture. Emma est ce que les sociologues de la lecture appellent parfois une « grande lectrice » ou une « vraie lectrice », qui lit beaucoup de livres, mais en les sélectionnant ou en réinvestissant ses lectures dans un parcours de distinction culturelle et de réussite scolaire⁴⁰⁸. Dans le deuxième extrait, on voit comment, entre Internet et le papier, Emma se construit une démarche de recherche, évaluation et sélection des informations, bien loin des habituelles routines des autres élèves que j'ai rencontrés, car déjà consciente des questions d'auctorialité, d'édition et de genre de discours.

⁴⁰⁸ Ces catégories sociologiques, peut-être un peu datées maintenant, ont l'intérêt de s'inscrire dans les questionnements sur la culture légitime. Les gros lecteurs sont avant tout définis quantitativement alors que le grand lecteur se distingue par des stratégies de lecture, par une appropriation des textes plus intensives et par sa capacité à mettre en relation ses lectures avec le reste de ses pratiques culturelles, dans et hors l'école. Il y a donc bien dans cette opposition entre grand et gros lecteur la trace de processus de légitimation des objets culturels et de leurs pratiques, processus entre autres à la source de ce que Bourdieu a désigné sous le terme de « distinction ». Citons comme référence De Singly François. *Les jeunes et la lecture*. Paris : Ministère de l'Education nationale et de la Culture, DEP, DLL, 1993. - 30 cm. (Les Dossiers Education et formations ; 24). Et sur les pratiques de lecture des adolescents, au regard de la culture scolaire, le très complet et plus récent Renard, Fanny. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PUR, 2011. (Paideia). Et sur les rapports entre culture scolaire et culture légitime : Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL, 1993 et Lahire Bernard. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoirs et pouvoir*. Rennes : PUR, 2008. (Paideia).

Pour ce qui est de la distinction, rappelons cette définition du goût par Bourdieu, et ceci malgré toutes les critiques et nuances qu'a pu apporter Bernard Lahire, critiques que je reprends à mon compte, à ce concept trop mécaniste : « *le goût, propension et aptitude à l'appropriation (matérielle et/ou symbolique) d'une classe déterminée d'objets ou de pratiques classés et classants, est la formule génératrice qui est au principe du style de vie, ensemble unitaire de préférences distinctives qui expriment, dans la logique spécifique de chacun des sous-espaces symboliques, mobilier, vêtement, langage ou hexis corporelle, la même intention expressive.* » Bourdieu Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Editions de Minuit, 1979. (Le Sens Commun).

Sa culture documentaire, orientée vers l'école,

- est comprise dans une littératie plus globale (elle lit des journaux, sait les différencier, est abonnée à des magazines jeunesse de vulgarisation),
- s'allie au temps qu'elle consacre à la lecture (une demi-heure tous les jours et des journées entières quand elle n'a rien à faire)⁴⁰⁹,
- s'articule à une approche critique des médias (elle regarde et croise les informations télévisées avec d'autres sources d'information)
- pour prendre forme dans des pratiques hybrides entre papier et numérique, pratiques où elle réinvestit les autorités du papier (« *Phosphore* », « *Le Monde* ») dans ses recherches sur Internet pour l'école, et dans sa préparation du Brevet.

⁴⁰⁹ Dans les ouvrages cités juste précédemment, il apparaît que si l'école encourage sans cesse ses élèves à lire, ce n'est pas pour autant que ces lectures peuvent être réinvesties dans le cadre scolaire. Il n'en reste pas moins que la familiarité d'Emma avec la culture écrite est sans aucun doute reliée à sa réussite scolaire, au-delà de la « seule » pratique de lecture. En même temps, l'entretien avec Alexandra, présentée juste après, montre bien la séparation possible entre réussite scolaire et lectures intensives : « Toutefois, l'institution scolaire continue de soutenir la lecture des jeunes : elle reste le lieu par excellence de la culture écrite (Lahire, 1993a ; Terrail, 2002) et elle suscite une partie non négligeable des lectures de livres (entre « 1/3 et 2/5 des livres lus pendant une année par les jeunes relèvent de la sphère du travail » – Singly, 1993a, p. 67). En outre, elle infléchit les lectures adolescentes, comme en témoigne leur évolution, parallèle à l'avancée dans le cursus scolaire (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999) : le lycée orchestre bon gré mal gré une concentration des lectures adolescentes sur une lecture littéraire de la littérature classique, et une diminution des lectures extrascolaires, tandis que durant le collège les adolescents lisent de manière « ordinaire » une littérature plus diversifiée. Mais, si l'école fait lire et si elle attend que les élèves lisent, le « rendement des investissements dans la lecture sur le marché scolaire » est parfois limité (Singly, 1993a, p. 144) et les liens entre réussite scolaire et lecture sont plus lâches que par le passé : les lectures extrascolaires, même celles de littérature, ne préservent pas des mauvaises notes en français et l'on peut être bon élève sans être fort lecteur (Baudelot, Cartier, Détrez, 1999, p. 43-54) » Renard, Fanny. Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations. Rennes : PUR, 2011. (Paideia).p.8

Je rejoins et explique en partie ces analyses sociologiques des rapports entre lectures et succès scolaire, tout au long de ma thèse, en montrant comment le rapport entre culture info-documentaire et culture scolaire est fortement contraint, circonscrit par des pratiques de lecture et d'écriture cantonnées à celles des documents de l'école (les fiches, les photocopiés, le cahier de l'élève, le manuel etc.) à l'exception des lectures cursives de fiction.

Q : Quand tu vas sur Internet, comment cherches-tu les infos ?

R : Quand j'ai une recherche à faire je tape les mots-clés, et ensuite j'essaie de trouver des sites, par exemple si j'ai une recherche à faire sur le fonctionnement d'un gouvernement par exemple, je vais directement sur le site du gouvernement parce que je suis sûre des informations, sinon j'essaie d'aller sur plusieurs sites pour que ce soit juste...

Q : Quand tu me dis que tu vas sur le site du gouvernement pour avoir des informations sûres, tu y as réfléchi ou on t'a expliqué ? Tu mets quoi derrière cette idée d'être sûre des informations ?

R : Par exemple si je cherche des informations sur les systèmes éducatifs (on a eu un projet dessus), et donc d'abord je cherchais par exemple le ministère de l'éducation dans tel pays, et je cherchais le site du ministère.

Q : Et tu dis que sinon tu vas voir plusieurs sites, tu fais ça comment ? Tu utilises quel moteur de recherche ? Où mets-tu tes mots-clés ?

R : Sur Google.

Q : Donc en général tu arrives sur une liste de réponses tu fais comment ?

R : Je regarde un peu toutes les réponses, et j'essaie d'éviter les blogs, les sites où c'est vraiment que ça, Je regarde un peu si c'est vraiment de ça que ça parle, parce que des fois les mots sont plusieurs choses, et après je vais voir sur le site lui-même.

Q : Est-ce qu'il y a des sites qui reviennent régulièrement pour certaines recherches que tu fais, ou c'est variable ?

R : Non je dirai que c'est quand même variable, sauf Wikipédia, mais j'essaie d'éviter d'y aller.

[...]

Q : Tu as pas mal insisté sur le fait qu'il fallait que ça parle du sujet, mais aussi qu'il fallait que tu sois à peu près sûre que ça raconte ce qui faut, que ce ne sont pas des informations erronées... Tu t'appuies sur quoi pour te dire « ça ça a l'air d'aller »... En dehors des sites gouvernementaux est-ce qu'il y a d'autres systèmes qui t'aident à dire « ça à priori ça va... » ?

R : Soit dans les encyclopédies, soit dans les sites, quand ce ne sont pas des sites officiels, je regarde sur plusieurs sites et si à chaque fois je trouve la même information je suis sûre que c'est bon.

Q : Et dans les sites officiels, en général, lesquels trouves-tu les plus utiles pour toi ? En dehors des sites de gouvernements ?

R : Les sites des magazines que je peux lire, comme Phosphore ou Le Monde des ados, par exemple sur Phosphore il y a des quizz pour le Brevet et le bac, donc ça sert cette année, et sinon je pense que les sites des magasins, quand on cherche un article...

Si je compare Emma aux lycéens observés par Laurence Le Douarin et Hélène Delaunay-Téterel⁴¹⁰, Emma pourrait se situer entre la catégorie des « *pluriactifs* » et celle des « *casaniers* ». L'intérêt de ces catégories est de relier l'utilisation scolaire du Web à l'usage de leurs temps libre par les lycéens. Pris dans une année d'épreuve, dans la préparation du baccalauréat, les lycéens de Terminale développent un réseau de pratiques info-documentaires, numériques ou non, entre la recherche de document, l'échange sur les forums, l'acquisition de devoir, l'entraide en ligne etc., réseau dont les configurations changent selon les types d'élèves qu'ils sont (plutôt bons élèves, plutôt élèves laborieux ou en difficulté) et selon leur manière d'organiser et de donner du sens à leur temps libre. Les « *pluriactifs* » s'adonnent à des activités encadrées pendant la semaine, c'est le cas d'Emma ; ils sont « *des bosseurs* »⁴¹¹, ce qui est aussi le cas d'Emma ; et ils ont un intérêt pour ce que Laurence Le Douarin et Hélène Delaunay-Téterel appellent des « balises » (polycopiés de cours, sites web d'enseignants, sites de révision), ce qui est encore une fois le cas d'Emma. Mais Emma est aussi une « casanière », qui passe beaucoup de temps dans sa chambre, qui instrumentalise le Web pour approfondir des connaissances acquises en cours, avec des ressources « papier », ou en famille, à la télévision. Pour les casaniers, les notes de cours et les manuels scolaires restent les principales sources de la réussite scolaire : si Emma ne nous parle pas des manuels dans cet extrait, il est clair que les sources de sa réussite sont la révision des cours, le travail sur les devoirs maison, et les exercices⁴¹². Internet n'est qu'un complément, complément des livres pour faire un exposé, complément des cours, pour réviser son Brevet. Si, avec Laurence Le Douarin et Hélène Delaunay-Téterel, je revendique d'inscrire les pratiques info-documentaires des élèves et des enseignants, au croisement du temps scolaire et du temps libre, si je suis consciente que l'épreuve du Brevet n'est pas du même ordre que celle du baccalauréat, je reste un peu dubitative sur une construction de catégories trop systématiques et je préfère retenir de cet article les trois logiques de rapport à l'Internet pour la tâche scolaire : une logique

⁴¹⁰ Le Douarin Laurence et Delaunay-Téterel Hélène. Le « net scolaire » à l'épreuve du temps libre des lycéens. *Revue française de socio-économie*, n° 08, seconde semestre 2011. pp. 103-121.

⁴¹¹ Barrère Anne. Les lycéens au travail. Paris : PUF, 1997.

⁴¹² Cf. l'annexe XIX, transcription de l'entretien avec Emma.

instrumentale, où le « web est utilisé pour s'exercer intensivement », une logique d'« intérêt pour » où la recherche documentaire permet de compléter les cours pour mieux les réviser et une logique de défiance « où le net scolaire permet de compenser les carences d'un enseignant ».⁴¹³ Plutôt que de considérer que ces logiques sont celles des collégiens, car les contextes (âges, parcours scolaire) sont différents, ce que je veux retenir de l'approche de ces chercheuses, c'est leur compréhension des pratiques en fonction des temps et des lieux sociaux, temps et lieux dans lesquels se vivent des logiques (des stratégies ou des tactiques). Emma est clairement une exception déjà engagée dans un projet de réussite lycéenne et universitaire : on verra que, entre des tâches scolaires très formalisées et contrôlées par les enseignants, leur temps libre occupé par la sociabilité adolescente, les activités encadrées et les sorties entre copains, et la surveillance des parents, l'usage du Web par les élèves de collège répond principalement à des logiques de détournement/contournement de la consigne scolaire, des logiques d'efficacité cognitive (accumuler rapidement quelques fragments documentaires pertinents) , et des logiques d'adaptation (produire l'objet demandé). Les élèves qui investissent le Web comme une source de connaissances scolaires sont rares au collège. Prenons par exemple, Alexandra, élève de 4^e en réussite scolaire, au collège Y. Contrairement à Emma, elle cumule les activités extrascolaires et se projette vers une vie d'adulte en sortant le soir dans le centre de Lille avec des amis plus âgés, plutôt qu'en révisant son Brevet ou qu'en construisant des stratégies d'orientation. Bien que possédant de nombreux livres, avec un parent anciennement professeure et devenue psychanalyste, Alexandra utilise le Web avec régularité, pour gagner du temps : si elle utilise souvent dictionnaire et encyclopédie, elle énonce très clairement le fait que les demandes de recherche documentaire, pour des tâches scolaires, sont rares et que, par contre, lorsqu'il s'agit d'obtenir quelques informations, comme des données biographiques ou la situation d'un auteur dans un mouvement littéraire, d'obtenir une image pour illustrer un devoir maison, rien ne vaut quelques mots-clés de la consigne « sur » Google, une lecture rapide de Wikipédia, et la recherche « images » de Google.

⁴¹³ Op. Cit. p. 118.

Dans le quotidien des élèves, lorsqu'il s'agit d'école, ce sont les cahiers et classeurs qui sont les lieux principaux d'inscription, de partage et de mémorisation des savoirs scolaires. Cette focalisation sur ces ressources prend place dans le temps des devoirs, à la maison, soit dans la chambre de l'enfant, soit dans l'espace familial de travail. J'ai toujours commencé les entretiens avec les élèves sur les temps et lieux de leurs pratiques ordinaires, pour y situer les temps scolaires, temps dans l'école et temps pour l'école. Pour l'exemple, voici deux extraits d'entretien avec des élèves représentatifs de ces temps consacrés à l'école :

Extrait entretien avec Jules

Q : Si tu pouvais me décrire une journée classique de la semaine ? En moyenne qu'est-ce que tu fais dans la journée ?

R : Je vais à l'école... Je me lève, je mange, je me lave, je me prépare et je pars. Après le collège je reviens, je vais me reposer, et c'est tout... je vais sur l'ordinateur, je regarde la télé et je m'endors après.

Q : Au niveau des devoirs tu travailles dessus combien de temps par jour à peu près ?

R : Euh... Je sais pas, 10 minutes – 20 minutes, pas beaucoup. Souvent je fais pendant les heures de permanence plutôt.

Q : Est-ce que tu bosses plus particulièrement le mercredi ou le week-end ?

R : Le mercredi après-midi oui, il y a un prof de maths qui vient m'aider parce que je suis pas fort...

Et se retrouve la même organisation, les mêmes durées et la même prégnance des mathématiques chez Léandre

:

Extrait entretien avec Léandre

Q : Est-ce que tu peux me raconter comment se déroule ta semaine d'habitude ?

R : Je vais en cours, le soir je fais mes devoirs, après parfois je joue de la guitare, parfois je suis sur mon ordinateur pour parler à des copains... Après je lis dans mon lit et je dors.

Q : Tu as combien de temps à peu près de cours dans la journée ? Combien de temps de travail ? Ça se répartit comment à peu près ?

R : Dans ma journée je commence à 8h la plupart du temps, à part quelques exceptions, et je finis à 5h30 parce que j'ai beaucoup d'options. Le soir ça dépend, parfois j'ai beaucoup de devoirs, parfois j'en ai moins. Ça varie entre 5 minutes et 30 minutes.

Q : Est-ce que des fois tu es obligé de travailler le mercredi ou le week-end ?

R : Oui là je vais travailler après pour des devoirs maison, surtout en mathématiques...

C'est dans le temps libre et avec le temps consacré à l'épreuve du Brevet que les différences se joueront majoritairement, avec parmi ces élèves rencontrés au collège ou pour les entretiens approfondis, quelques-uns passant du temps à étudier au-delà des demandes de l'école (comme Emma). Si le temps passé à l'école est le temps le plus important de la semaine, et même de l'année, sortis de l'école, les adolescents, une fois les devoirs faits, de manière très hétérogène, lisent, jouent aux jeux vidéo, passent du temps en famille, ont des activités encadrées (sport, musique), discutent avec leurs amis en direct ou par téléphone/textos, regardent la télévision, téléchargent des séries, etc. Et côté ressources utilisées pour mener à bien les tâches scolaires, regardons là aussi le type de réponses régulièrement rencontrées. Pour Jules, en 3^e, le temps de travail quotidien augmente, sans pour autant grever le temps passé à jouer aux jeux vidéo. Par contre, contrairement à Emma qui consulte des ressources papier et Web non-scolaires, ses ressources documentaires de révision restent très scolaires : cahier, classeur, un peu de manuels et des Anabrevets.

Q : En ce moment tu révises ton brevet, ça te prend combien de temps par jour à peu près ?

R : Oh genre 30 minutes 1h, genre j'ai révisé l'histoire, des repères tout ça, après je ferais maths, français...

Q : Tu me racontes comment tu révises ? Quelle méthode tu as ?

R : Je lis le chapitre, les repères qu'il faut apprendre, c'est comme une poésie... Parce qu'il faut bien apprendre les repères, il y a beaucoup de points quand même.

Q : Est-ce que tu vas voir dans le manuel en plus du cours, ou tu utilises juste le cours ? Quand tu révises, tu me dis que tu regardes les cours : tu regardes le cahier, tu regardes le manuel... ?

R : Je sais pas je regarde les trucs importants, les dates, les définitions des mots ou tout ce qui est important. Les petits mots c'est pas...

Q : Les photocopiés distribués en cours, tu les regardes un petit peu ?

R : Oui je les regarde.

Q : Tu vas pas beaucoup dans le manuel ?

R : Non, c'est seulement quand on doit faire l'exercice tout ça, des devoirs dessus, ou quand ils nous disent de lire des trucs sinon...

Q : Pour les maths tu révises comment ?

R : J'ai des Anabrevets.

Q : Pour le français ?

R : Il y a que mon classeur, j'ai pas d'Anabrevet, je regarde les classeurs, les fiches outils qu'on a, les dernières leçons sur les conjugaisons...

Réviser, c'est donc à la fois apprendre l'écrit du cours et s'exercer (surtout dans une discipline comme les mathématiques). Mais dans cet écrit du cours hybride entre trace des activités du cours et inscription des savoirs scolaires, c'est bien la deuxième qui fait l'objet d'une mémorisation, au point que, comme je l'ai dit plus haut, certains élèves trient leur prise de notes en cours, ne gardant que ce que Jules appelle les « trucs importants » et laissant de côté les « petits mots ». Cette dernière expression est particulièrement significative d'un geste éditorial du cours, en commun entre la dictée du cours et son cadre graphique énoncé par l'enseignant et la graphie de l'élève : parce que ce n'est pas écrit en majuscules, ou souligné, ou encadré, ou mis en rouge, ce n'est pas des « trucs importants », mais des « petits mots ». La hiérarchie des informations est patente graphiquement et est réinvestie dans la lecture du cours, à la maison. À côté du cahier et des classeurs, d'autres documents scolaires sont majoritairement utilisés : le manuel pour les exercices, les « trucs à lire » et les livres d'aide/rassurement/entraînement que sont les annales, les « profils

d'une œuvre », les cahiers de vacances. Pour l'instant, dans le temps de cette enquête, il ne semble pas y avoir eu le développement important d'un Web « Brevet » à l'aune du Web pour réviser le Baccalauréat ou d'un Web d'Université (en copiant, piratant, achetant, mais aussi en s'exerçant, en discutant sur des forums, en comparant, en complétant les cours)⁴¹⁴.

Dans le même ordre d'idée, mais avec des nuances liées entre autres à la période de la vie (classe de 5^e, sans Brevet à préparer), voici des extraits fragmentés de l'entretien avec Pierre, après une description de son environnement documentaire, à la maison, et dans sa chambre :

D'abord :

Q : Alors tu utilises quoi, dans tes livres, pour travailler ?

R : Euh tout ce qui est manuels et dictionnaires de langues

Et plus loin :

Q : Tu nous as dit, voilà le soir tu rentres, t'as des leçons à faire, t'as des exercices, tes leçons tu les apprends comment ?

R : Euh, j'utilise souvent le cahier à part en français où souvent elle nous donne des pages où on doit apprendre. En histoire, j'apprends en grand et je récite à mes parents. Et quand ils sont pas là j'essaie d'apprendre tout seul

Q : Et quels genres d'exercice tu as à faire tous les jours ?

Souvent des exercices pour bien comprendre le cours, bien détailler tout et après quand c'est la veille d'évaluation c'est pour bien réviser tout alors elle (?) nous donne plus d'exercices

Q : alors, des fois, utilises-tu le manuel pour comprendre un cours, ou pour répondre à des exercices si t'as l'impression d'avoir un cours pas très clair, ou tu te débrouilles avec le cours ?

R : Ben souvent j'ai mon cahier à côté comme ça si je ne comprends pas un exercice, j'essaie de voir avec le cours s'il y a de similitudes, et sinon je regarde dans le manuel, et si je ne comprends toujours pas je vais voir mes parents

⁴¹⁴ Le Douarin Laurence et Delaunay-Téterel Hélène. Le « net scolaire » à l'épreuve du temps libre des lycéens. *Revue française de socio-économie*, n° 08, seconde semestre 2011. pp. 103-121. Et Barrère Anne. *L'éducation buissonnière. Comment les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, Armand Colin, 2011.

Pierre, fils d'une professeure d'Histoire-Géographie, et d'un instituteur spécialisé, avec deux grandes sœurs lycéenne et étudiante est acculturé au métier d'élève. Avec des parents enseignants et des soucis récurrents de concentration, il est surveillé pour ses devoirs du soir, même s'il les fait dans sa chambre.⁴¹⁵ Sa chambre comme sa maison sont emplies de dictionnaires, d'encyclopédies, de livres documentaires jeunesse. Il nous dit par ailleurs faire des recherches documentaires régulières pour les exposés ou l'histoire des Arts, en utilisant à la fois des recherches sur Internet, des livres du CDI et même des livres empruntés à la Bibliothèque Départementale de Prêt par la bibliothécaire de son village. Et pourtant son quotidien documentaire, quand il s'agit de l'école, et donc d'une bonne partie de son temps de vie, c'est le cahier, le classeur, les photocopiés de l'enseignant et de temps en temps le manuel. Et lorsque l'élève sort de cet environnement, c'est la fratrie ou les parents qui apporteront leur aide plus que d'autres ressources écrites.

2.1.2 Une étude ethno-sémiotique de la culture info-documentaire

Pour en revenir à ma méthodologie, parce qu'avec une approche qualitative et quelques entretiens, aucun argument statistique n'est tenable, et parce que ce n'est pas ce que je veux obtenir, il apparaît que les parcours de chacun, dans l'appropriation des normes de la culture écrite, du métier d'élève et de la diversité des objets culturels semblent très variables d'un adolescent à l'autre. Il n'y a guère que les enfants en très grande difficulté avec l'écrit, les élèves de SEGPA et de la classe ULIS, qui, face à leur difficulté pour déchiffrer les textes, ont bien sûr encore plus de mal à situer, comparer, exploiter des documents pour répondre à la demande scolaire.

« C'est le caractère hiérarchique d'une société (quelle qu'en soit la nature) qui fait que la culture est susceptible de remplir des fonctions sociales de légitimation des groupes dominants. Toutefois, les mécanismes de distinction culturelle des sociétés divisées en classes ne mettent pas en jeu dans la vie sociale ordinaire des catégories, des groupes ou des classes, mais des individus socialement déterminés, des plus proches (conjoints,

⁴¹⁵ Cf. Annexe VI : Chambre et espaces de travail de Pierre.

amis, membres de la même famille) aux plus lointains (collègues, rencontres occasionnelles, personnes vues dans la rue, dans le métro ou à la télévision, entendues à la radio, personnages de roman, etc.) ainsi que des groupes ou des classes très largement fantasmés (« le genre de gens qui regardent le Bigdil, qui vont en boîte, qui ne lisent jamais, qui écoutent de la variété ou qui aiment le cinéma commercial... »). Les catégories de perception et de classement, qui sont le produit cristallisé des multiples différences sociales (entre groupes ou classes de la société, mais aussi entre sexes, générations, etc.) et notamment de l'intériorisation des principes de division propres à des univers culturels hiérarchisés, s'appliquent ainsi dans la vie quotidienne à des personnes singulières et, le plus souvent aussi, à soi-même, à des « parties » et des moments différents de soi-même comme à des périodes antérieures de soi. »⁴¹⁶

Les élèves, comme les enseignants font avec les ordres scolaires, dont les ordres documentaires, pour construire, dans des lieux (des « parties ») et des temps (des « moments ») différents, leur propre univers/parcours documentaire, à la croisée du programme institutionnel, de leur métier d'enseignant ou de leur métier d'élève, et de leur vie ordinaire.

2.1.2.1 Prise de notes ethnographique et corps du chercheur

Pour saisir ces parcours individuels entre les catégories, les lieux, les temps, et les ordres documentaires, pour construire un savoir situé, pour comprendre la culture infodocumentaire des individus comme un composite, j'ai donc principalement mené des observations ethnographiques dans des classes, au CDI et dans quelques maisons d'élèves. Ces observations ethnographiques sont l'assise principale de mes descriptions « *au sens restreint* »⁴¹⁷. Comme le montre mon annexe IX, « *La liste des observations* », j'ai essayé, sur le terrain d'observation, de n'amener que le plus progressivement possible des

⁴¹⁶ Lahire Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte/poche, 2004, 2006. P. 670

⁴¹⁷ Olivier de Sardan Jean-Pierre. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Bruylant, 2008. (Anthropologie prospective).

éléments interprétatifs, pour privilégier le recueil des actions/des séquences ; en me focalisant sur les pratiques et discours info-documentaires, afin de repérer les régularités :

« Malléabilité et productivité empirique figurent parmi les conditions de l'adéquation descriptive. En fait les diverses propriétés de l'observation-description que nous avons relevées (focalisation, séquentialité, dispositivité, standardisation) concourent toutes à l'adéquation descriptive. »⁴¹⁸

Comme le montrent déjà les quelques descriptions énoncées plus haut, j'ai cherché sans cesse à saisir, dans un même mouvement, les situations, les actions avec leur réseau de pratiques, et les discours tenus pendant ou autour des situations, tout en récoltant les objets documentaires ou leurs traces. Pour cela, j'ai tenu un cahier ethnographique où, après quelques séances hésitantes, j'ai mis en place la méthode suivante : récolte des documents distribués en cours ou au CDI (s'il n'y avait pas de rétention de la part des enseignants ou des élèves) et notation de la dictée ou de la copie du cours, toutes les deux dans l'ordre du cours, notation spécifique et valorisée graphiquement des dialogues, mots-clés, vocabulaires sur et autour des documents, notation des résistances, bricolages, détournements par des élèves, notation des circulations (circulation d'objet, circulation de paroles, circulation des corps), et enfin notation des positions (place des élèves, place des enseignants, place des objets documentaires) ; et bien sûr, avec quelques manquements, notation des surprises. À côté de ces prises de notes ethnographiques, focalisées sur les pratiques info-documentaires et leurs objets, j'ai pris la précaution d'enregistrer ces séances de travail : le plus difficile fut en effet de tenir ensemble la graphie du cours « comme les élèves » et les notations sur les situations, pratiques et discours. Puisque l'objectif de cette prise de note sur le terrain est bien de trier le réel, de construire un regard, une « vision », ces enregistrements n'ont pas pour objectif de remplacer le cahier ethnographique. C'est bien lui qui fabrique, par l'écrit, comme document, l'orientation de

⁴¹⁸ Olivier de Sardan Jean-Pierre. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Bruylant, 2008. (Anthropologie prospective).

mes observations, dans cette alternance entre une posture de chercheuse attentive, compréhensive, ouverte, et l'ossature de mes écrits, outil de structuration du regard ethnographique.

« Fieldnotes is a form of Representation, that is a way of reducing just-observed events, persons and places to written accounts. And reducing the welter and confusion of the social word to written words, fieldnotes (re)constitute that world in preserved forms that can be reviewed, studied and thought about time and time again. As Geertz (1973 : 19) has emphasized, in writing down social discourse, the ethnographer « turns it form a passing event, which only exists in its own moment of occurrence, into an account, which exists in its inscription and can be reconsulted ». As representations, fieldnote texts are inevitably selective. The ethnographer writes about certain things that seems significant, ignoring and hence « leaving out » other matters that do not seem significant. In this sense, fieldnotes never provide a complete record (Atkinson, 1992 : 17). But fieldnotes are also selective in what they do include, since they inevitably present or frame the events and objets written in particular ways [...]. Furthermore fieldnotes are intended to provide descriptive accounts of people, scenes and dialogue, as well as personnal experiences and reactions, that is, accounts that minimize explicit theorizing and interpretation. [...] Descriptive writing embodies and reflects particular purposes and commitments, and it also involve active processes and interpretation and sense making. »⁴¹⁹

Je traduirais ainsi cette citation d'Emerson, Fretz et Shaw, issue d'un manuel d'ethnographie dont un des contributeurs, Robert Emerson, a participé à l'ouvrage de Daniel Cefaï sur l'enquête de terrain⁴²⁰ :

« Les notes de terrain sont une forme de Représentation, un moyen de ramener les évènements observés, les individus et les lieux à des comptes-

⁴¹⁹ Emerson Robert M., Fretz Rachel I. et Shaw Linda L. Participant observation and fieldnotes. In Atkinson Paul (dir.). *Handbook of ethnography*. London : Sage Publications, 2001. p. 353.

Cités par Emerson, Fretz et Shaw

Atkinson P. *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park : Sage, 1992.

Geertz Clifford. *The interpretation of cultures : selected essays*. New York : Basic Books, 1973.

⁴²⁰ Cefaï Daniel. *L'enquête de terrain*. Paris : la Découverte, MAUSS, 2003.

rendus écrits. En réduisant et transformant le tourbillon et la confusion du monde social en des mots écrits, les notes de terrain (re)construisent ce monde dans une forme stable qui peut être relue, étudiée et analysée encore et encore. Comme Geertz l'a déjà souligné, lorsqu'il discourt par écrit sur le social, l'ethnographe « transforme un événement passé qui n'a eu lieu qu'à un moment donné, en son compte-rendu, qui perdure dans son inscription et peut être relu ». Comme représentations, les textes des notes de terrain sont inévitablement sélectifs. L'ethnographe écrit sur certaines choses qui lui semblent significatives, ignorant et finalement abandonnant toutes ces choses qui ne lui semblent pas significatives. En ce sens, les notes de terrain ne fournissent jamais un enregistrement/un document exhaustif. Mais les notes de terrains sont également sélectives parce qu'inévitablement, avec l'écrit, elles présentent ou structurent les événements et les choses qu'elles sélectionnent, d'une certaine manière. Les notes de terrain ont pour objectif de fournir des comptes-rendus descriptifs des gens, des situations/des scènes, des dialogues, des réactions et expériences personnelles, ce qui fait de ces comptes-rendus, des documents laissant une part minime à la théorisation ou à l'interprétation trop explicites. [Pourtant] l'écriture descriptive incorpore et reflète les engagements et objectifs spécifiques [de l'ethnographe], c'est-à-dire également des processus actifs d'interprétation et de production de sens. »

Le cahier ethnographique est donc bien ce recueil de textes qui, dans la traduction, par l'écrit, des objectifs du chercheur, dans ce qu'il inscrit ou n'inscrit pas, dans ses manières d'organiser ses inscriptions, est à la fois le matériel des descriptions et l'engagement des processus d'interprétations. Pour nourrir ce travail de sélection, le compléter et le redoubler dans une écoute sélective, j'ai couplé mon écriture ethnographique avec des enregistrements.

Les enregistrements me permettent de saisir l'hétérogénéité de la prise de parole, les surprises de la langue dans les processus communicationnels en action. Si le travail de classe, et aussi parfois au CDI, est très cadré par la production des documents scolaires (le cahier, les fiches, le classeur), c'est aussi un enchaînement de situations de communication hybrides au sein des dispositifs techno-sémio-pragmatiques que sont la classe ou le CDI. « Faire classe » ce n'est pas exactement « faire cours » qui n'est pas exactement « faire le cours » : et pourtant les trois ont lieu en même temps. Comme « prendre le temps », « avoir lieu en même temps », expression de la langue courante, n'est pas ici à entendre à la légère, seulement comme une convention de langage. Coupler le cahier ethnographique avec le formalisme de ses inscriptions, sa réduction du réel, son engagement dans

l'écriture, et les enregistrements sonores, avec son abstraction du son du reste de l'environnement, avec ses distorsions (la voix de l'enseignant qui domine, les bribes de conversation d'élèves prises au vol lorsqu'ils sont suffisamment près du microphone) a pour but de percevoir et d'interpréter au mieux les articulations entre les paroles du maître et des élèves, les mises en situations, la disposition des espaces et les pratiques info-documentaires. « Faire classe » c'est faire vivre le dispositif scolaire, permettre aux élèves d'habiter l'école, accueillir un groupe classe dans une salle de cours, au CDI, réguler les entrées, les sorties, les prises de parole, distribuer les temps éducatifs, les temps pédagogiques et les temps de sociabilité. « Faire cours » c'est organiser les matérialités, les discours et les situations pédagogiques qui permettent d'enseigner. « Faire le cours », c'est construire cette narration complexe de la leçon à partir des activités de la classe, tisser dans la parole et dans l'inscrit ce qui « doit être enseigné » (les programmes, les curricula) et les contributions des élèves. Ces trois activités enseignantes se font dans des lieux, l'école, la salle de classe, le CDI, en même temps, dans leurs articulations au sein du « millefeuille » communicationnel du partage de savoirs. Ces trois strates de la communication sont les processus d'un échange inégal entre le maître d'un côté et les élèves de l'autre. Mais le caractère inégal de cet échange, qui marque l'ensemble des pratiques info-documentaires mises en œuvre dans les tâches scolaires, ne doit pas masquer l'accord et la participation des élèves à cet échange. Certes il y a des résistances, des bricolages, des transgressions aux ordres scolaires, et, pour ce qui m'intéresse, aux ordres documentaires de l'école. Mais ces résistances et ces transgressions doivent être situées dans ces allers-retours, pour l'adolescent, entre l'école et ses autres lieux d'habitation, anthropologiques ou matériels (ou les deux) : la maison, la famille, le quartier, les sociabilités adolescentes etc. Pour comprendre ces contradictions, sans jamais vouloir saisir à tout prix des rapports de domination, mais en essayant de comprendre comment s'opèrent les distinctions, il a fallu faire avec les surprises du terrain, le hors l'école, et l'interprétation de ma présence par les enseignants et les chercheurs.

Sans doute parce que c'est consubstantiel à l'exercice, c'est parfois en éteignant l'enregistreur que certains propos d'enseignant furent tenus ou que certains débats sont apparus avec les élèves. Les entretiens avec les élèves et les enseignants, dans le moment des observations, comme des conversations, ou en dehors d'elle en auto-confrontation,

furent surtout conçus comme une heuristique des situations observées. Mais, comme je viens juste de le dire, c'est parfois en éteignant l'enregistreur que l'enseignant révèle le plus son positionnement ou que les élèves acceptent de débattre oralement de pratiques « *secrètes* » ou « *dangereuses* ».

C'est parce que j'ai accompagné Cynthia pendant ses devoirs au CDI, sans enregistrement, en dehors du moment prévu d'observation, bavardé de tout et de rien avec elle après le départ de ses camardes, que j'ai pu lui demander d'expliquer ses résistances aux consignes de la professeure documentaliste lors d'un travail de recherche sur « La Dame à La Licorne ». C'est une des premières fois où une élève, sans contraintes, m'a expliqué ses méthodes de recherche documentaire au service d'une tâche scolaire. J'ai découvert l'inadéquation entre les formes de l'exercice scolaire, dans le manuel, les photocopiés, et les formes documentaires des livres documentaires jeunesse. J'ai eu la confirmation d'une de mes hypothèses : une recherche Google avec les consignes du professeur ou les mots-clés du manuel est efficace et routinière pour les élèves. Enfin, en la regardant travailler, j'ai compris l'ampleur du rôle des matérialités dans les pratiques info-documentaires : travailler sur des documents, c'est avoir la chaise, la table qui permettent ce travail, qui laissent au corps ses espaces de lecture et d'écriture. Une fois ses camarades parties, Cynthia a pris le temps de sortir « les affaires/à-faire » de son cartable, de les répartir autour d'elle. Elle les a classées, reclassées, rangées à nouveau dans son cartable. Pendant ces opérations, elle a clarifié et ordonné ses urgences de travail, les traces écrites de ses cours, complété des titres, légendé des images, mis au propre des devoirs maison et donc essayé de faire une recherche. Dans mon échange avec elle, il apparaît visiblement que le CDI est pour elle un lieu de travail refuge. Chez elle, il n'y a pas la place, au sens strict, d'étaler des cahiers, classeurs, manuels ; ni le temps de s'en occuper, sereinement, loin de la fratrie. Alors, elle reste au CDI après les cours où, malgré ses désaccords tactiques avec la professeure documentaliste (elle voudrait pouvoir utiliser Internet), elle trouve les moyens, le temps et l'endroit où travailler avec les documents de la classe et les autres. Cynthia fut mon premier exemple, parmi des dizaines d'autres, de cet usage du CDI, exemple qui rejoint l'usage des bibliothèques publiques, universitaires ou non, par les lycéens, les étudiants et parfois quelques collégiens. Lieu des documents, lieu de calme, lieu refuge, le CDI n'est pas toujours utilisé pour ses ressources livresques, mais pour son

dispositif⁴²¹. Être entourés de livres, accompagnés par un adulte qui vous laisse votre autonomie, dans un calme relatif, avec des tables et des chaises confortables, sans les distractions familiales, voilà un bon moyen pour des élèves de maintenir une régularité du travail du Lire et de l'Écrire. Une autre surprise du terrain est venue confirmer une analyse qui commençait à surgir des entretiens formels et discussions informelles avec les élèves : oui les adolescents utilisent Internet, oui ils l'utilisent majoritairement pour leurs recherches documentaires, oui certains jouent régulièrement voire intensivement aux jeux vidéo, oui leur smartphones est une prothèse de leur quotidien, mais, pour autant peut-on considérer que ces enfants vivent connectés ? Ou en tous les cas plus que les adultes ? Je ne pourrais pas bien sûr, avec ce travail ethnographique, répondre à ce genre de question de manière quantitative. Mais, ce qui est certain c'est qu'une longue et intense discussion avec de jeunes pré-adolescents ou adolescents de CM2 et de 6° fut très éclairante à ce sujet. Je venais d'éteindre l'enregistreur après avoir observé une séance de théâtre dans le cadre de la liaison CM2-6° : les élèves du club Théâtre animé par la professeure documentaliste, avaient joué devant les classes de 6° et de CM2 une petite pièce inspirée de la mythologie antique. Je m'étais présentée en début de séance et avait expliqué les raisons de mon enregistrement. Mais, dans l'excitation du moment, peu d'élèves y avaient prêté attention. Et là, une fois une bonne partie des élèves partis, dans le calme, mon voisin me voit éteindre l'enregistreur ; les questions fusent de sa part et de celles de ses camarades. « Vous allez en faire quoi ? Vous allez les garder ? Les mettre sur Internet ? Sur Facebook ? Sur Youtube ? Parce qu'au foot, mes parents ils ont signé une autorisation pour mettre les matchs sur Youtube... C'est l'entraîneur qui aime faire ça... Oui moi c'est pareil à la danse... Moi je ne vais pas sur Facebook » Et voilà l'intervention d'un enseignant : « à moins de 13 ans vous êtes sur Facebook ? » J'explique que rien ne sera publié, que tout est anonyme, les établissements, les élèves, les enseignants. Soulagés, ils me posent des questions sur leurs droits, les risques de Facebook : je réponds de la manière la plus neutre possible, par des rappels à la loi, sans juger leur présence sur Facebook. Les élèves m'expliquent qu'ils sont inquiets, que ça leur fait peur, que, de toute façon, ils ne peuvent

⁴²¹ Par exemple : Grandmontagne Elodie et Poissenot Claude. Le CDI vu par les élèves : 2 – Usages. *InterCDI*, n°31, 2003. Et Le Douarin Laurence, Petite-Peypoudat Ségolène. La diversité des usages et des étudiants au sein de la médiathèque Jean Lévy à Lille. *Bibliothèque(s)*, n° 40, 2008.

pas faire n'importe quoi sur Internet car, même si leurs parents ne savent pas qu'ils ont un compte Facebook, ils sont des temps d'accès limités chez eux et sur leur smartphone, leurs parents les préviennent des risques, ils sont surveillés etc. Cela rejoint une bonne part de leur propos dans les entretiens même chez les plus âgés : le temps « Internet » est limité et encadré⁴²². Cela n'empêche pas les pratiques privées et/ou secrètes, mais ils ne passent pas pour autant leur soirée sur les réseaux sociaux ou sur leurs blogs⁴²³. En allant plus loin

⁴²² Ce résultat, un peu à côté de mon objet principal de thèse, rejoint ceux de Céline Metton qui a justement travaillé sur les usages de l'Internet chez des collégiens, du point de vue sociologique. Du côté des parents, il s'agit surtout d'une surveillance temporelle : « *La connexion à l'internet est en effet perçue comme un moyen de se comporter en « bon parent », en offrant à ses enfants tous les moyens nécessaires à la réussite scolaire. De telles attentes dans les vertus éducatives de l'internet traduisent bien ce que M. Duru-Bellat appelle leur « préoccupation scolaire » : aujourd'hui, la réussite des enfants se mesure dans tous les milieux par leurs résultats scolaires, et les parents multiplient les efforts pour les aider à exploiter les ressources intellectuelles. Mais la situation devient vite paradoxale : une fois la connexion établie, ils découvrent que les jeux, sites ludiques et communications à distance constituent l'essentiel des pratiques de leurs enfants. L'internet devient alors à leurs yeux un concurrent potentiel des devoirs, au même titre que la télévision ou les jeux vidéos. Des règles d'usages s'instituent donc, afin de limiter les effets de cet instrument « chronophage » sur la facture téléphonique, et surtout sur le travail scolaire. Ces règles sont, pour une large majorité, très orientées par un souci de guider l'enfant vers l'autonomie.* » Du côté des adolescents, détourner les règles familiales d'usage, c'est surtout se construire comme adolescent autonome, créer des liens dans la fratrie et avec leurs pairs : « *De même, on fait bloc entre frères et sœurs pour convaincre les parents. Les détournements autour de l'internet sont ainsi une voie d'entrée privilégiée pour aborder les liens de fratrie. Ces franchissements d'interdits ne sont pas surprenants à cette période : plutôt qu'un affrontement, on peut les interpréter comme un désir de prise de distance et d'émancipation. Comme ils détournaient les règles sur la télévision quand ils étaient enfants, arrivés à la préadolescence, les jeunes contournent celles de l'internet.* » Par contre étant donnée cette discussion informelle et les teneurs de mes entretiens avec les élèves, je suis moins convaincue que Céline Metton sur leur expertise numérique, et une sociabilité numérique intensive. Il y aurait une étude qualitative approfondie à mener sur les partages entre l'ordinateur et le smartphone dans les sociabilités « numériques » des collégiens. L'article de Céline Metton date de 2004 ce qui explique peut-être nos désaccords. Et les évolutions technologiques et l'accroissement d'une culture des risques numériques a sans doute fait évoluer les pratiques adolescentes sur les réseaux.

Metton, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, 1/2004, n° 123 – L'Internet en famille , p. 59-84.

Cités par Céline Metton :

Duru-Bellat M. *Aspirations et pratiques éducatives des familles face à leurs enfants, garçons ou filles*. Dijon : IREDU, Université de Bourgogne-CNRS, 1995.

et

Singly François de. *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan, 1996.

⁴²³ On peut légitimement ici faire l'hypothèse que la surveillance parentale n'est pas la seule raison de cette limite. Dans son article déjà cité, Laure Bolka-Tabary a bien montré les discriminations entre adolescents experts et adolescents novices lorsqu'il s'agit de publier en ligne. Une enquête récente du Forum d'Avignon

dans la discussion, il apparaît aussi très fortement que Facebook est un dispositif pour les « grands », surtout à partir du lycée. Avant, « ils y sont pour y être », mais ne savent pas trop quoi « y dire »⁴²⁴. Ils font preuve de prudence dans leurs sociabilités numériques : à cet âge d'autonomisation et de découverte de sociabilités intenses hors du cercle familial⁴²⁵, les adolescents sont prudents sur les réseaux : ils ne veulent pas donner une

a montré, chez les jeunes français, un engagement faible dans la « créativité » numérique. Atelier BNP-Paribas. *Nouvelles générations et culture numérique* (en ligne). Avignon : Forum d'Avignon, 2012.

Disponible sur :

<http://www.forumavignon.org/sites/default/files/editeur/Atelier_Bnpparibas_Nouvelles_generations_et_culture_numerique_def_FR.pdf>

⁴²⁴ J'amène ici un bémol, qui resterait en grande partie à vérifier par une enquête qualitative spécifique sur cette « culture de l'écran » chez les adolescents. Elle me semble plus progressive et plus diversifiée qu'il n'y paît selon les différents âges de l'adolescence, et ceci, au fur et à mesure, de leur subjectivation. Je suggère également une autre hypothèse, peut-être très marquée par mon regard de chercheur en SIC. La culture numérique n'est pas qu'une culture de l'écran ; c'est aussi et surtout une culture écrite, la mise en œuvre régulière d'une textualisation des pratiques. Alors, être socialement autonome sur le Web ce serait aussi posséder un certain degré de maîtrise dans la culture écrite numérique. Difficile alors pour moi d'être entièrement en accord avec cette interprétation de Cédric Fluckiger : « *Lors du passage à l'adolescence, les jeunes voient en effet leur univers de goût se séparer de celui de leur famille et substituent peu à peu à l'appartenance familiale celle au groupe de pairs (De Singly, 2006). Cette évolution s'accompagne de formes de sociabilité particulières et d'une adhésion très forte à la culture juvénile, qui vont de pair avec des usages spécifiquement adolescents des TIC. Les outils de communication comme la messagerie instantanée ou les blogs permettent aux adolescents de poursuivre à domicile les relations avec leurs amis, camarades de classe ou copains du quartier, en échappant, ne serait-ce que partiellement, à la surveillance familiale (Pasquier, 2005). La sociabilité des adolescents se prolonge au sein même de la famille par des échanges brefs mais fréquents, en « mode connecté » (Licoppe, 2002), le contenu de l'échange important finalement moins que le fait de manifester le lien social. En donnant le sentiment d'une autonomie relationnelle accrue, ces outils de communication s'inscrivent dans le processus de construction identitaire des adolescents (Metton, 2004).* » Fluckiger Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012. URL : <http://rfp.revues.org/978>. Paragraphe 10

Cités par Fluckiger :

De Singly, François. *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin, 2006.

Licoppe Christian. Sociabilité et technologies de communication : deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles. *Réseaux*, n° 112-113, 2002, p. 172-210.

et

Metton, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, 1/2004, n° 123 – L'Internet en famille , p. 59-84.

⁴²⁵ Cuin, Charles-Henry. Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence. *Revue Européenne des Sciences sociales*, n°49, 2011 : « Les conduites adolescentes peuvent être analysées comme essentiellement déterminées par l'émergence d'une « subjectivité », c'est-à-dire par un processus d'autonomisation relative

mauvaise image d’eux. Il apparaît également qu’ils ne savent pas « quoi mettre » sur Facebook : écrire, mettre des images, mais pour signifier quoi ? Pour la même raison que leurs entraîneurs de sport, leurs professeurs de musique ou d’arts plastiques, leurs parents parlent d’eux sur les réseaux sociaux pour valoriser leurs pratiques culturelles ou sportives, les élèves de collège semblent préférer ces pratiques de loisirs, les découvertes de la sociabilité dans l’école, dans la rue, à leur textualisation numérique. C’est à partir de la troisième, plus autonomes, plus sûrs de leur réseau amical, avec une meilleure maîtrise de la culture écrite numérique, que les élèves se lanceront sur ces réseaux sociaux avec régularité.

Face à ces adolescents parfois secrets, incertains, l’entretien en binôme fut parfois une méthode très fructueuse pour créer une confiance entre moi et eux. Une autre méthode, fondamentale pour moi, fut de me placer du côté des élèves, au milieu d’eux⁴²⁶ pour littéralement me mettre à leur place, pour entendre leurs conversations chuchotées, apercevoir leurs pratiques du Lire et de l’Ecrire, en cours, sur leur cahier, derrière leur trousse, sous les tables, devant l’écran de l’ordinateur. De plus, je n’ai jamais cherché à biaiser sur les raisons de ma présence, sur l’usage de l’enregistreur tout en posant clairement avec eux les conditions de l’anonymat. Les quatre annexes des salles de classe sont le résultat, construit et analysé, de mes relevés ethnographiques sur ces lieux sociaux que sont les salles de classe et le CDI⁴²⁷. Si j’ai pris quelques photographies au CDI, lorsqu’il n’y avait pas d’élèves, cela n’a pas été le cas dans les salles de classe. Tout d’abord, il est difficile d’être dans une salle de classe sans élèves : la salle de classe est un lieu d’entrées et de sorties permanentes des groupes classe. Dans les deux collèges observés, ce ne sont pas les classes, groupes sociaux, qui ont une salle, mais les enseignants : les classes, toutes les heures, entrent et sortent de la salle de classe. J’ai régulièrement passé un contrat oral d’observation entre un binôme enseignant-classe et non avec un enseignant seul : deux

de l’acteur par rapport aux contraintes sociales primaires. Cette subjectivité n’est ni une pure conformation à des modèles socioculturels adultes ni une totale immersion dans des stratégies strictement utilitaires. » p. 1

⁴²⁶ Cf. les annexes II, III IV où j’indique ma place d’observateur dans les salles de classe. Je bougeais bien plus au CDI : ce qui montre d’ailleurs les différentes manières de vivre l’espace éducatif entre la classe et le CDI.

⁴²⁷ Cf. annexe I, II, III et IV

classes de cinquième avec l'enseignant d'histoire-géographie du collège Y, une classe de quatrième avec l'enseignant de SVT du collège Y, deux classes de troisième avec les enseignants d'histoire -géographie et de SVT du collège Y, une classe de quatrième avec l'enseignante d'histoire-géographie du collège X, et deux classes de troisième encore avec elle. Au CDI, le lieu étant aussi un lieu de passage, les contrats d'observation furent parfois moins dits et moins lisibles. Les classes ou groupes régulièrement observés le furent aussi dans un accord mutuel entre moi, la professeure documentaliste et les élèves. Ce fut le cas avec un groupe de troisième en « Histoire des Arts », trois groupes de sixième en « initiation 6° » et « Histoire des Arts », un groupe d'élèves de troisième SEGPA et un groupe d'élèves de la classe ULIS. Dans les deux derniers cas, il a fallu prendre le temps de se connaître, beaucoup discuter sur mon rôle, d'où je venais, sur ce qu'allaient devenir les enregistrements et mes notes. À seulement cinq ou six avec la professeure documentaliste dans le CDI, ce sont des élèves fragiles, qui vivent la communauté scolaire à l'écart, dans leur groupe, dans une protection contre les moqueries ou le mépris. De plus si les élèves de SEGPA sont en plus ou moins grande difficulté avec l'écrit, les élèves de la classe ULIS sont eux illettrés : ils peuvent écrire quelques mots, formuler des phrases, écrire des textes très brefs, mais avec l'enseignant guidant leur graphie, venant à leur rescousse et acceptant leurs approximations (au moins dans un premier temps). Nous nous sommes donc lentement et mutuellement adoptés : j'ai été invitée à visiter leur classe et j'avais droit à quelques confidences. Les autres élèves, des classes non spécialisées, sont souvent restés plus distants, dans des groupes classe déjà très construits et en partie fermés au monde adulte. Hors des heures de « cours », j'ai observé les pratiques ordinaires du CDI avec là aussi les entrées, les sorties, ceux qui sont de passage et ceux qui s'installent, ceux qui sont familiers avec le lieu et ceux qui ne le sont pas.

Dans cette familiarité à construire, en travaillant sur des objets comme les savoirs et leurs pratiques documentaires, le corps du chercheur est presque d'office dépositaire d'une autorité : autorité d'adulte pour les adolescents, autorité de savant ou d'expert pour les enseignants. Il a fallu essayer de se défaire de ce vêtement sans toujours y parvenir. Nombre des élèves observés m'ont associée à l'enseignant du cours et n'ont pas voulu m'accueillir chez eux : il a même fallu beaucoup de patience pour décrocher quelques entretiens. Par contre il a été bien plus facile de décrocher des entretiens avec des élèves

non observés dans les collèges. Du côté des enseignants, beaucoup de conversations informelles étaient tournées vers la justification de leurs pratiques, ce qui est également riche d'enseignement. Deux d'entre eux ont longtemps évité l'entretien. La professeure documentaliste, qui connaissait mon statut de formatrice dans le cadre de la préparation au Capes Externe de Documentation, a voulu, presque contre moi, évaluer les acquis de ses élèves de 6^e, suite aux séances d'initiation : il y en a trois exemplaires de ces évaluations en annexe⁴²⁸. Elles sont significatives de ce que la professeure documentaliste veut enseigner comme savoirs documentaires à ses élèves, mais aussi de la recherche, chez cette enseignante, d'une évaluation de ses pratiques, par mon travail de recherche. On y retrouve l'ordre documentaire du CDI tel que je l'ai analysé en première partie : les livres documentaires, les livres de fiction, les périodiques, l'exclusion d'Internet au profit du catalogue et la prédilection pour un usage, « *la recherche documentaire* ».

C'est dans la difficulté de voir (dans l'école) la place d'un numérique très absent, de rencontrer les adolescents dans un rapport peu marqué par l'autorité, d'effacer mon expertise pour entrer dans un corps de chercheur (pour moi et pour les autres enseignants), de libérer du temps pour aller dans les collèges loin de mes enseignements, que s'est dévoilée puis consolidée la question des lieux et de leur habitation, comme lieux des textes, des documents, des savoirs et de leurs pratiques. Il fut impossible d'échapper aux rapports d'autorité de et dans l'école, de passer tou(te)s les frontières ou seuils des établissements, des adolescents et de leur famille, notamment parce que les enjeux de reconnaissance sont puissants : être un bon élève, avoir les bonnes pratiques, bien enseigner, posséder une culture légitime, être un établissement en réussite, etc.

« [...] dans le cours de l'enquête même (les difficultés matérielles de déplacement, le rapport au temps, la recherche d'une place symbolique, mais également physique, la quête pour savoir être présent au bon lieu au bon moment, etc.), l'enquête de terrain est aussi ce qui confronte le chercheur avec des difficultés matérielles et relationnelles de toutes sortes, lui permettant de vivre un temps ce rapport à l'altérité qu'il cherche à comprendre, avec son propre mal-être éventuel (son mal-corps ?). De ce point de vue, c'est dans le fait d'éprouver physiquement un terrain que

⁴²⁸ Cf. Annexe XXXIII.

commence véritablement l'enquête, parce qu'il y a prise en compte du vécu du corps et des pratiques corporelles dans l'épaisseur des relations, des intermédiaires, des lieux, des configurations matérielles et sociales, des médiations. C'est à l'endroit où le corps est engagé qu'opère la volonté de savoir dans l'enquête de terrain »⁴²⁹

2.1.2.2 Situer les pratiques, observer les détails, tenir compte du sensible

Pendant ces observations, j'ai donc particulièrement porté attention aux places de chacun et à la circulation des objets documentaires (ou non), des élèves, des enseignants dans ces espaces. Cette attention n'avait pas été planifiée à l'origine. Comme je l'ai déjà dit, c'est face à la rareté des usages scolaires numériques, déjà pourtant constatés avant moi par d'autres⁴³⁰, qu'ont surgi pour moi les questions de place, d'ordre, d'inclusion ou d'exclusion. Avant d'être sur le terrain, je m'interrogeais sur les processus de légitimation ou délégitimation de certains objets et dispositifs documentaires, mais sans mesurer à quel point ces processus pourraient se dévoiler dans le concret des lieux. Je ne revendique pas une approche écologique, car je me méfie du terme trop proche de l'idée de milieu en biologie ; et, car je le trouve souvent utilisé abusivement : dès que l'on prendrait en compte plusieurs contextes, dès que l'on essaierait de saisir la complexité des pratiques se déployant dans des temps et des espaces différents, cette approche serait écologique. Tout d'abord, j'avoue ne pas maîtriser les arrière-plans théoriques des deux grands penseurs de l'approche écologique en sciences sociales, Bateson⁴³¹ et Bronfenbrenner⁴³². Il y aurait sans doute un travail épistémologique approfondi à mener sur les apports de ces approches en SIC. Ensuite, je reste centrée sur les liens entre culture écrite, pratiques informationnelles et tâche scolaire. Même à la maison, c'est le rapport à la culture scolaire qui travaille mon

⁴²⁹ Hert Philippe. Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain. *Études de communication*, n° 42, 2014. p. 29-46

⁴³⁰ Citons à nouveau Cédric Fluckiger et l'enquête Mediappro.

⁴³¹ Bateson Gregory. Vers une écologie de l'esprit 1 et 2. Paris : Seuil, 1995. (Points essai).

⁴³² Bronfenbrenner Urie. The ecology of human development. : experiments by nature and design. Cambridge : Harvard University Press, 1979.

regard. S'il y a quelque chose que je garderais de cette approche, c'est ce qu'en a retiré une doctorante canadienne en LIS (Library Information Sciences) lors de sa communication au colloque de l'ACSI en 2012, Devon Greyson :

*« The novelty in Ecological Systems Theory is not the identification of the environmental influences, but rather the interactions among the influencing entities and their impact on the individual. »*⁴³³

Que je traduirais ainsi

« La nouveauté de la théorie écologique n'est pas l'identification des influences environnementales, mais bien plutôt celle des interactions entre les différentes entités d'influence et leur impact sur les individus. »

Plutôt que de vouloir sans cesse tenir ensemble tous les contextes, il s'agit pour moi de comprendre les interactions entre les influences du maître, de la classe, du CDI, des camarades, de la fratrie, des parents, de la maison, avec mon regard avant tout porté sur les espaces et tâches scolaires. Pour mieux connaître le rôle des espaces documentaires familiaux, les règles des pratiques dans les familles, j'ai mené quelques entretiens à domicile. Dans ces maisons, j'ai, en même temps que les entretiens, relevé la géographie des espaces documentaires, en particulier celle des espaces de travail de l'adolescent : sa chambre ou l'espace collectif ou les deux⁴³⁴.

« Ces espaces du quotidien sont vécus (pratiqués, représentés, pensés, détournés, évités...) par les enfants et les jeunes à des rythmes et des fréquences très variables seuls ou en relation avec d'autres ; ils sont également porteurs de significations, d'une symbolique et de valeurs liées aux contextes culturels et sociaux. Les espaces de vie constituent en

⁴³³ Greyson Devon. Ecological systems modelling of information behaviour [en ligne]. In *Actes du colloque de l'ACSI/CAIS*, 31 mai – 2 juin 2012. Kitchener : Université de Laurier, 2012. Disponible sur : <http://www.researchgate.net/publication/267987501_Paper_Ecological_Systems_Modelling_of_Information_Behaviour_Theory_to_Increase_Research_Impact>

⁴³⁴ Cf. les annexes V, VI et VII.

quelque sorte un témoin concret des pratiques, qu'elles soient individuelles ou collectives. »⁴³⁵

Et dans ces espaces, dans les interactions entre ces espaces et les individus, entre les individus eux-mêmes, l'objectif était bien de saisir les pratiques autour des textes et des documents, de comprendre le sens qu'elles prenaient, la valeur qu'elles produisaient dans ces espaces à la fois quotidiens et symboliques. C'est dans l'ordinaire des communications de la classe et du CDI que j'ai voulu débusquer les normes.

2.1.2.3 Information Literacy, culture info-documentaire et culture écrite

Dans les gestes quotidiens de la production et du partage des textes et des savoirs, dans les matérialités des objets et des dispositifs, dans le sensible des corps au travail, dans les mots utilisés pour désigner ces objets et ces dispositifs documentaires, j'ai voulu rendre visible ce que c'est que « faire document », et comment, dans ce « faire document », se construit de la valeur pour des documents et leurs savoirs, et une légitimation ou une délégitimation pour des pratiques info-documentaires.

«[...] il est aujourd'hui devenu banal de souligner la place qu'occupe l'écrit dans la trame du monde, de le désigner comme un composant essentiel des sociétés modernes. Si le constat semble difficilement contestable, il demeure en revanche difficile à traduire en opérations de recherche concrètes, au-delà de certaines situations évidentes ou les pratiques de l'écrit sont facilement identifiables, cadrées par des formes organisationnelles qui en reconnaissent à l'avance l'importance (au premier rang desquelles l'école). C'est qu'une grande part de la fabrique scripturale du monde se joue dans des temps et des lieux interstitiels, qui

⁴³⁵ Danic Isabelle, Olivier David et Depeau Sandrine (idr.). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : PUR, 2010. (Géographie sociale).

ne sont pas tant invisibles que trop évidents « infra-ordinaires », pour reprendre l'expression si juste de G. Pérec (1995). »⁴³⁶

Pour réussir à capturer ces pratiques infra-ordinaires des textes et des documents, il faut à la fois éviter tout jugement, ne pas chercher à différencier les bonnes et les mauvaises pratiques, et ne pas chercher à observer les pratiques d'un objet ou d'un dispositif en l'isolant des autres. J'ai décrit les activités, noté et analysé les gestes scripturaux quotidiens, enregistré et noté les mots des textes, des documents, des images, des cartes, de l'Internet etc. En me plaçant dans le continuum du Lire et de l'écrire, j'ai cherché à repérer les basculements infimes des gestes et des postures entre Lire et Écrire. Les lectures au travail, les lectures du travail sont tissées avec les pratiques et gestes scripturaux. Prendre des notes c'est aussi lire et trier des textes. Légender un schéma, c'est extraire des informations d'un document écrit à côté du schéma. Compléter un fonds de carte c'est mobiliser ses connaissances pour les inscrire dans les formes de la légende présentée sous la carte. Répondre à des questions sur une image, c'est lire le texte explicatif à côté, lire sa légende, analyser sa composition, ses objets, noter ses impressions pour finalement argumenter. Chercher avec Google, c'est lire la consigne de l'enseignant ou la question du manuel, en extraire des mots-clés, lire les réponses de Google, lire des fragments des pages Web, les comparer, les croiser, les cumuler, puis synthétiser ses notes pour le travail demandé. Le « numérique », et plus précisément le Web, transforme le document, sa stabilité, son unité, ses modes de fabrication et de partage. Mais cette transformation se joue aussi dans les pratiques et dans les gestes de la pratique. Nicole Boubée, dans sa thèse sur les pratiques de recherche documentaire des élèves, a notamment extrêmement bien décrit deux transformations des gestes de lecture-écriture avec le Web. La première transformation touche à la lecture survol : devant l'écran, avec les perturbations des formes éditoriales de l'écrit, l'abaissement des frontières entre les continents informationnels, les élèves passent d'une lecture survol (pour trouver le

⁴³⁶ Denis Jérôme et Pontille David. Ficelles pour une ethnographie de l'écrit. In Datchary Caroline (dir.). *Petit précis de méthodologie : le sens du détail dans les sciences sociales*. Lormont : le bord de l'eau, 2013. p. 17-30. Citation p. 17

Cité par Denis et Pontille : Pérec Georges. *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil, 1995. (Librairie du XXI^e siècle).

fragment pertinent) de documents imprimés hiérarchisés et énoncés comme des textes scolaires ou de vulgarisation, à une identification, par l'image, des fragments textuels qui seraient, a priori, grâce à leurs images, des textes scolaires.

« Un des usages de l'image le plus surprenant concerne l'utilisation de la « Recherche d'images » du moteur Google. Il semble appartenir à ces usages détournés des objets techniques tels que décrits par J. Perriault (1989). En effet, certains élèves ne cherchent pas seulement une image à l'aide de Google Images, mais un document contenant tout ce qui va leur permettre de répondre aux exigences du projet, ce document « parfait » que les élèves affectionnent (Wallace et al. 2000). »⁴³⁷

Le geste de la lecture survol se complexifie. Si l'élève privilégie une recherche par l'image, il faut qu'il survole les « images-réponses » de Google (depuis Google a intégré la puissance sémiotique des images, en intégrant les premières images-réponses classées dans la liste linguistique), en repère quelques-unes comme significatives d'un document lisible et pertinent, l'ouvre, ouvre le fragment documentaire qui la contient, survole le texte du fragment autour de l'image, pour finalement sélectionner ou non cette « source ». Alors, pourquoi privilégier le numérique lorsqu'on est un élève devant faire une recherche documentaire ? Parce qu'aussi complexe que soit cet enchaînement de gestes de lecture, cela l'est toujours moins que d'interroger le catalogue, de lire les résumés et les indexations, de sélectionner d'après ces résumés des documents pertinents, de noter la côte des livres ou le numéro du périodique pour après parcourir l'espace du CDI, y retrouver le document, le survoler, trouver le fragment pertinent et espérer qu'il soit en adéquation avec la demande scolaire...

Dans mon analyse de la recherche Web chez les collégiens, je généraliserai ce geste en une pratique routinière, par son usage avec tous les types de fragments documentaires, et pas seulement les images. Au-delà d'un apparent détour par les images, il s'agit là d'une pratique de reconnaissance sémiotique, de l'ordre de la secondéité chez Pierce, permettant aux élèves de trier efficacement, dans la liste des réponses de Google, les

⁴³⁷ Boubée Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. Spirale, n° 40 – Images pour apprendre, 2007.

documents pertinents, non seulement en termes de qualité informationnelle (et là difficile de dire ce qu'ils en perçoivent exactement), mais aussi et surtout en termes d'adéquation à la demande scolaire.

La deuxième transformation, si l'élève travaille uniquement en numérique, est le passage, dans la recherche documentaire, d'un travail de prises de notes successives sur des documents différents à l'invention d'un geste, et d'une forme documentaire, celui de la collecte (avec son document de collecte) : collecte de fragments documentaires jugés comme pertinents et « copiés/collés » dans un document, traces et mémoire de cette collecte.

*«Nous définissons le copier-coller comme un type d'extraction de l'information générant un «document de collecte» dans lequel sont placées ensemble des parties de documents copiées-collées dans le traitement de texte. Cette extraction se distingue de la prise de notes manuscrites ou de l'impression d'un document entier, autres extractions présentes dans nos sessions. Sur 7 sessions de collégiens et lycéens, 6 ont élaboré un document de collecte. Tous les types de tâches, prescrites et semi-prescrites ou autogénérées ont donné lieu à un document de collecte ce qui n'est pas le cas des autres types d'extraction. »*⁴³⁸

Là aussi, je reviendrai vers ce geste, la collecte, et cet objet, le document de collecte. Sans dénier l'existence de ces gestes et documents dans les pratiques info-documentaires des collégiens, lycéens, étudiants, il semblerait que, si, pour capturer les pratiques documentaires du Web, on construit ou choisit des situations où « tout se fait » avec le numérique, avec un objectif de production documentaire conséquent et complexe (trouver plusieurs documents et en faire une synthèse), alors se mettraient en place ces gestes et se créeraient ces objets. Par contre, dans l'ordinaire scolaire, à l'école ou à la maison, pour des collégiens, ces situations sont rares, voire quasi inexistantes. Même en « Histoire des Arts », au CDI, les activités ont toujours été

⁴³⁸ Boubée Nicole. *Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire* [en ligne]. Communication au Colloque "L'Education à la culture informationnelle", Lille, 16-17-18 octobre 2008. 2008. <sic00344161>

- plus parcellaires, avec des temps courts de recherche pour des temps plus longs d'écriture, de formulation au propre, d'exposé oral ;
- plus fragmentées dans leurs attentes (avec des fiches de travail, des questions, des demandes de définition, de légendes, de titres, de références) ;
- et plus hybrides, entre papier, écran et oralité, avec l'obligation de prendre ses notes « à la main », des ressources imprimées sélectionnées et distribuées, et des productions finales passant en grande partie par l'exposé oral.

Décider d'observer les pratiques ordinaires, et dans les pratiques ordinaires, les pratiques informelles, c'est refuser de construire des situations. Dans mon cas, cela s'est aussi traduit par le refus de choisir des établissements « numériques ». Je l'ai parfois regretté. Je suis certaine de ne pas avoir vu certains gestes, de ne pas avoir perçu certains discours, du Lire et de l'Écrire au temps du numérique. Par contre, avec ce choix, les bricolages, les hybridations entre papier et écran, le contournement des normes, les contradictions entre un Web scolaire réglementé et un Web domestique plus libre dans ses usages furent d'un coup plus lisibles.

Dans cet infraordinaire des pratiques informationnelles au temps du numérique il reste, pour le chercheur, une dernière difficulté pas toujours résolue, et souvent frustrante : le masque de l'écran ou le masque devant l'écran. Dans ce nouveau partage du visible et de l'invisible qu'est le numérique, l'apparition et la disparition des fragments documentaires sur l'écran sont rapides, régulières. De plus, dans l'école, les élèves ont conscience de contrevenir aux règles en sortant de la liste des sites web sélectionnés, en allant voir leur page Facebook, en regardant les sites de rediffusion des chaînes de télévision. Alors, dans le maigre temps qui leur est octroyé sur Internet, ils cachent leurs navigations aux yeux des adultes, soit en tournant les écrans, soit en faisant écran de leur corps. Heureusement pour moi, parfois, ils m'oubliaient ; et, dans les entretiens, mis en confiance, ils narraient plus librement leurs pratiques. C'est dans la confiance, moi pour leur récit, eux pour mon travail de chercheur, qu'a pu se construire une certaine véracité sur ces pratiques.

Cet attachement aux gestes quotidiens de la culture écrite⁴³⁹, au-delà des figures de l'auteur et du lecteur, des catégories du Lire et de l'Écrire, permet justement de comprendre comment, avec le papier, dans des cahiers d'élèves, avec l'Internet, dans des travaux de recherche documentaire, ces catégories si évidentes, propres au monde du livre et à sa canonisation, de l'unité, de l'auctorialité, de la stabilité, de la hiérarchisation etc. ne peuvent qu'être déplacées, interrogées dans un travail sur les pratiques info-documentaires, pratiques que j'ai qualifiées du Relié et du Délié : référencer, indexer, résumer, synthétiser, citer, composer, décomposer, encadrer, titrer, légender, noter, faire des tableaux, remplir des tableaux, faire des listes, lire ou écrire entre le papier et l'écran, voilà autant d'exemples de pratiques documentaires. Ces pratiques sont également des pratiques, et des compétences, de la culture écrite. Alors peut-on différencier culture info-documentaire et culture écrite ?

Ainsi, si je lis une des définitions de ce qu'est étudier la culture écrite pour Olson, alors la littératie/literacy devient la capacité des gens à savoir lire, écrire et utiliser des documents écrits :

« Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement de savoir ce qui est en jeu dans le fait qu'un individu apprenne à lire et à écrire et sache exploiter toutes les ressources d'une culture écrite, mais de déterminer ce qui se passe lorsque des documents écrits finissent par jouer un rôle essentiel dans des activités et des institutions diverses que le commerce, la loi, la religion, la politique, la littérature et la science. [...] Il convient aussi d'évaluer ce qui se passe lorsqu'un nombre significatif de gens savent lire, écrire, et sont en mesure d'utiliser des documents écrits. »⁴⁴⁰

La réponse évidente, pour séparer culture info-documentaire et culture écrite est de dire que tous les documents ne sont pas des documents écrits. Et cette réponse est juste. Mais au-delà de cette évidence, en regardant au quotidien le « faire document », il est

⁴³⁹ Emmanuel Souchier plaide également pour un tel attachement dans les recherches en Sic dans l'article suivant : Souchier Emmanuel. La mémoire de l'oubli : éloge de l'aliénation Pour une poétique de « l'infra-ordinaire ». *Communication & langages*, n° 172, 2012. pp. 3-19.

⁴⁴⁰ Olson David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).p. 9

impossible de ne pas voir que, même avec les images, même avec le son, même avec le multimédia, ce qui fait de l'inscription un document, c'est une présence régulière, si ce n'est systématique, de l'écrit, ou plutôt de certaines pratiques écrites : relier/délier ; composer/décomposer, citer/référencer/légender/titrer, cadrer/hierarchiser/répartir etc. Sans nommer et détailler toutes les pratiques, dans les définitions du document comme dans la théorie de sa valeur, il apparaît qu'un document peut se penser comme la fixation d'un temps de la communication, d'un moment de la négociation des énoncés, pour pouvoir justement communiquer des énoncés stables que le document met en scène, situe, référence.

Si je m'intéresse aux pratiques de l'écrit pour le document, au-delà des capacités à reconnaître les lettres ou les mots, à les utiliser pour produire des textes, avoir une culture info-documentaire, ce serait aussi être capable de reconnaître les éléments dont parlent les textes, évaluer la valeur illocutoire des documents (écrits), pouvoir les situer, les exploiter, en comprendre les significations, en mesurer la portée. Voici la manière dont Olson définit la valeur d'illocution des documents écrits :

« Si ce qui est écrit convient assez bien pour savoir ce qui est dit, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de savoir ce qui doit être compris, ce que l'on appelle aujourd'hui la valeur d'illocution. Les problèmes de lecture/interprétation viennent alors, non pas de ce que les textes représentent (sons, mots, phrases), mais de ce qu'ils échouent à représenter, les manières ou les attitudes de l'orateur ou du scripteur. »⁴⁴¹

Le document est justement une tentative sémiotique, toujours sujette à interprétation, de construire, dans sa forme, les signes de la valeur illocutoire des textes. Avoir une culture info-documentaire, ce serait avoir une culture écrite et une culture du caractère illocutoire

⁴⁴¹ Olson David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).p. 34

des documents, avoir cette capacité à distinguer « ce qui est écrit par un locuteur » et l'« intention sous-jacente »⁴⁴²

Finalement, entre la culture écrite et la culture info-documentaire, telle que l'ont si bien définie Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs⁴⁴³, le point commun fondamental c'est le document, ses productions, ses circulations et ses réceptions, et au cœur de ces pratiques de production, de circulation et de réception des documents, la naissance et les transformations d'une valeur (illocutoire) des textes (multimédias).

Ce que je regarde, analyse, articule, c'est donc ce composite de la culture info-documentaire entre des situations de communication (dans le travail, dans des lieux, dans des communautés), des pratiques, et des représentations, avec comme difficulté l'impossibilité, ou presque, de séparer pratiques de l'écrit et pratiques info-documentaires. Comme je l'ai déjà dit, tous les documents ne sont pas des documents écrits. Comme je l'ai déjà dit, je considère que faire document, partager des documents, interpréter des documents, c'est avant tout avoir des pratiques qui concourent à la fabrication de la valeur illocutoire des inscriptions (situer, repérer, qualifier, traiter, communiquer). Dès lors, pour distinguer culture écrite et culture info-documentaire, je dirais que, dans un premier temps, la culture info-documentaire est une culture de l'inscrit et non une culture de l'écrit. Et dans un deuxième temps, je dirais que la culture info-documentaire est cet ensemble dynamique de connaissances et de pratiques, qui, en situation, dans des temps et des lieux, est mobilisée pour fabriquer, exploiter et partager des documents. Alors nombre de ces pratiques sont des pratiques du Lire et de l'Écrire autour d'objets qui, eux, ne sont pas obligatoirement des objets de l'écrit. Citons pour exemple l'ensemble des pratiques professionnelles du document, la documentation, avec ces opérations de condensation et de désignation des « livres » et des « non-livres ». Mais à côté de cette textualisation des objets culturels, les pratiques info-documentaires sont aussi et surtout des pratiques de

⁴⁴² Bruner Jérôme. L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz, 2008. (Petit forum).p. 56

⁴⁴³ Pour mémoire voici cette définition : « un ensemble de connaissances et de savoir-faire partagés dans une communauté qui permettent de situer, de repérer, de qualifier, de traiter et de communiquer des informations de manière pertinente. » Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011.p. 21

visualisation des textes, de mise en scène de leur énonciation passant à la fois par la textualisation et par l'image et la matérialité des textes.

Dans l'observation ethnographique, comme dans mes analyses, ce sont bien les situations, dans les classes, au CDI, à la maison, qui me permettent de qualifier une pratique de pratique info-documentaire, et non la pratique elle-même, abstraite de ses objets et objectifs (si tant est que cela soit possible).

2.2 Documents de discipline, discipline des documents

J'ai déjà évoqué plus haut les liens, chez les enseignants, mais aussi dans les travaux de classe, dans les manuels scolaires entre ordre documentaire et discipline scolaire, ainsi que les liens entre discipline scolaire, programmes et affiliation universitaire. Le choix d'observer des classes d'Histoire-Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre se justifie à la fois dans le fait que les programmes de ces deux matières scolaires donnent clairement une place au document et aux pratiques du document, mais que ces places sont différentes, dans ces deux disciplines qui, pour l'une, se rattache aux Sciences Humaines, et pour l'autre, aux Sciences dites Sciences Dures. Si je lis les programmes d'Histoire-Géographie, la place du document et des pratiques de lecture et d'écriture autour de « documents » est plus que conséquente, dans les objectifs, la méthodologie et les contenus thématiques. Parce qu'à l'Université, ces deux disciplines se revendiquent spécifiquement comme des disciplines du document, sans que cela se retrouve de manière identique dans leur transformation et fusion scolaire, l'histoire comme la géographie valorise ces objets, sans que pour autant leur statut communicationnel ne soit très clair.

2.2.1 En géographie

En géographie, la place des images et des cartes est valorisée à chaque étape du programme entre la sixième et la troisième, le tout au sein d'études de cas. Citons ainsi un extrait de l'introduction commune des quatre niveaux⁴⁴⁴ :

« Chaque étude de cas est mise en contexte et située systématiquement sur les grandes cartes du monde : population, aires culturelles, niveau de vie, reliefs, climats. L'année de sixième intègre ainsi une première connaissance des grandes divisions physiques et humaines du monde. Pour localiser et situer, pour comprendre et expliquer, les élèves manient cartes et images, de tous types et à toutes les échelles, en utilisant régulièrement les ressources fournies par les technologies de l'information et de la communication. L'analyse de documents et la maîtrise de l'expression écrite et orale concernent toutes les parties du programme. »

Et si je regarde plus finement par niveau, voici une compilation de quelques extraits montrant la place fondamentale des plans, des photographies, des cartes, et des croquis dans l'apprentissage de la géographie au collège. Mais si la photographie est surtout un outil d'observation des paysages, l'élève doit apprendre à analyser des cartes et des croquis, en mémoriser et surtout en produire. Il apparaît également de temps en temps, et de manière croissante jusqu'à la troisième, une place pour les indicateurs.

⁴⁴⁴ France. Ministère de l'Éducation Nationale. Programme de collège : programme de l'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique. *Bulletin officiel n° 6 du 28 août 2008*.

Extrait programme de 6° sur l'apprentissage de l'espace proche :

« Cette étude amène les élèves à manipuler des documents du quotidien : plan du quartier et de la ville, plan des réseaux de transports, carte touristique, un système d'information géographique (SIG) d'usage courant... La réalisation de croquis simples permet de rendre compte du paysage et/ou de l'organisation du territoire local. Les élèves utilisent pour se situer : le globe, un SIG, différents planisphères (le monde vu d'Europe, d'Amérique, de l'hémisphère sud etc.) et se réfèrent aux points cardinaux et aux grands repères géographiques. »

Extrait du programme de 4°

« CAPACITÉS : Décrire les principaux aménagements de l'ensemble portuaire choisi. Localiser et situer l'ensemble choisi sur un planisphère des grandes voies maritimes mondiales. Expliquer pourquoi les littoraux et les grands ports sont les lieux privilégiés de la mondialisation des échanges. Nommer et localiser sur un planisphère les principales façades maritimes. »

Extraits du programme de 3°

« Une étude de cas : l'agglomération parisienne. L'étude de cas débouche sur la mise en évidence des grands contrastes territoriaux à l'échelle nationale et du rôle des acteurs publics et privés. Ces contrastes sont reportés sur un croquis de l'organisation du territoire national. »

Ou

« CAPACITÉS : Localiser et situer : les États de l'Union européenne et leurs capitales, les villes où siègent les principales institutions de l'UE, les grands ensembles régionaux de l'Europe : Europe du Nord-Ouest, Europe du Sud, Europe centrale et orientale, les pays de la zone Euro, de l'espace Schengen. Situer l'Union européenne sur des planisphères thématiques (PIB, IDH...). Situer la mégapole européenne. Identifier et décrire une forme de contraste de l'espace européen. Réaliser un croquis représentant les différents types d'espaces dans l'Union européenne »

Ces apprentissages des documents types de la discipline « géographie », cartes, croquis, photographies et statistiques, se voient, avec répétition, dans mes observations du déroulement des cours de géographie, dans les cours dédiés à la préparation du Brevet et dans les documents de cours que j'ai récoltés⁴⁴⁵. Gérer par le document des programmes (rédigé d'ailleurs en grande partie sous forme de tableau mécaniste de l'enseignement avec thème + connaissances + démarches + capacités), les apprentissages documentaires, en classe, sont conditionnés par l'apprentissage de la « matière » scolaire, dans des liens étroits ou distendus avec la discipline savante.

⁴⁴⁵ Cf. l'ensemble des annexes « documents des enseignants »

L'énonciation éditoriale des programmes pourrait d'ailleurs être analysée comme l'image visible et performative des modalités de l'enseignement disciplinaire et donc comme la préfiguration d'une mécanique du cours laissant très peu de marges, entre autres dans l'usage de documents, à l'enseignant, dans sa pratique pédagogique. Voici un exemple :

Thème 2 - L'ORGANISATION DU TERRITOIRE FRANÇAIS	
CONNAISSANCES Les contrastes territoriaux. La production de la richesse est concentrée sur le territoire national en lien avec les dynamiques européennes et mondiales. Les métropoles dont Paris, les régions motrices, certains espaces frontaliers et les littoraux sont les lieux privilégiés.	DÉMARCHES Une étude de cas : l'agglomération parisienne. L'étude de cas débouche sur la mise en évidence des grands contrastes territoriaux à l'échelle nationale et du rôle des acteurs publics et privés. Ces contrastes sont reportés sur un croquis de l'organisation du territoire national.
CAPACITÉS Décrire et expliquer : – la distribution spatiale des activités sur le territoire de la France – le poids et le rayonnement de Paris – quelques formes de disparités ou d'inégalités sur le territoire national Réaliser un croquis de l'organisation du territoire national	

Figure 18 : extrait du programme de géographie de 3° de 2008

Non seulement les connaissances sont ciblées, mais les démarches doivent porter sur un exemple précis avec un type de document, et les capacités documentaires qui lui correspondent : ici le croquis sur la région parisienne.

Comme il a été vu plus haut, pour une situation en cours d'histoire, la photographie est avant tout considérée comme un « témoignage » transparent des événements ou des paysages, comme si cette image n'était pas un document, avec son énonciation et son discours. Or, photographier, documenter notre environnement réel par la photographie, ce n'est pas donner à voir directement quelque chose qui existerait déjà, le paysage, mais participer à la fabrication de ce paysage. Dans son cours sur le paysage au collège de France⁴⁴⁶, Philippe Descola explique qu'il a pris conscience de cette fabrique des paysages par l'image lorsque, confronté à un regard culturellement différent du sien (celui d'un chef

⁴⁴⁶ Descola Philippe. *Les formes du paysage* [en ligne]. Paris : Collège de France, 2011-2012. Disponible sur : < <http://www.college-de-france.fr/site/philippe-descola/course-2011-2012.htm> >

de tribu en Amazonie), il a compris qu'il voyait un paysage là où il reconnaissait⁴⁴⁷, dans l'environnement réel, des traits sémiotiques communs à des tableaux du paysage. Cette croyance en l'objectivité et en l'authenticité photographique, que l'on retrouve chez des experts du paysage comme les Observatoires Photographiques du Paysage ou chez les experts de l'image satellitaire⁴⁴⁸ se retrouve dans les programmes de géographie et dans l'usage de ces objets par les enseignants, croyance qu'ils transmettent alors à leurs élèves. Souvent décontextualisées de leur énonciation éditoriale, rarement référencées, peu analysées dans leur sémiotique, les images photographiques sont considérées non comme des documents, mais comme du « donné à voir » ou, au mieux, comme une illustration redondante du texte de la leçon. Cette croyance en une transparence photographique est si forte que, souvent, en Histoire des Arts, une photographie de l'œuvre d'art est l'œuvre d'art. On la retrouve dans l'usage des extraits filmiques pour les cours d'histoire ou de géographie : l'extrait du film, dont on cite plus ou moins clairement l'origine (situation de la scène acteur), est avant tout utilisé pour ce qu'il donnerait à voir et à entendre. Dans un extrait, mélodrame avec Orlando Blum, c'est le paysage américain qui est à « regarder », les buildings, les périphériques, les grands espaces d'aventures. Dans leur article « *Les observatoires photographiques ou la production d'un regard public sur le paysage* », Julia Bonaccorsi et Anne Jarrigeon analysent et déconstruisent cette croyance.

« Le paysage renvoie par ailleurs systématiquement à une interprétation visuelle. Le « paysage donné » correspond, dans les textes à la production d'une image : le paysage, « ça » se voit. « Le paysage est une manière de lire et d'analyser l'espace, de se le représenter, au besoin en dehors de la saisie sensorielle, de le schématiser afin de l'offrir à une appréciation esthétique, de le charger de significations et d'émotions (...). Évacuons donc, ici, la notion d'objectivité. » souligne par exemple Alain Corbin (Corbin, 2001, p.11). La photographie apparaît alors comme un instrument

⁴⁴⁷ Au sens de la reconnaissance iconique chez C.S. Pierce. Pierce C.S. *Ecrits sur le signe*. Paris : Le Seuil,

⁴⁴⁸ Tardy, Cécile (dir.). *Les médiations documentaires du patrimoine*. Paris : L'Harmattan, 2014.

idéal pour observer le « paysage », dans une perspective d'objectivation qui semble indispensable à la visée opérationnelle et politique. »⁴⁴⁹

Image dans le présent, la photographie de paysage échappe au travail du temps, et donc à son historicité documentaire. Ce non-document ne serait qu'une étape de la connaissance géographique, qui échapperait à la construction du discours scientifique, construction qui viendrait se faire dans la production d'images formalisées (le croquis, la carte) et dans des textes. On retrouve dans cette légitimité scientifique relative des images photographiques en géographie, celle des images chez les mathématiciens, comme a pu l'analyser Muriel Lefebvre :

« Au-delà de leur caractère superflu ou de leur mauvaise réputation, les figures deviennent parfois franchement indésirables. D'après un mathématicien, « le contenu scientifique, c'est ce qui reste quand on a supprimé les images... » Insérer une figure dans un texte serait contraire à la démarche scientifique. Seul le texte formel aurait une authentique valeur mathématique. »⁴⁵⁰

C'est entre autres la question de l'objectivité qui lisse en partie les reliefs documentaires, qui érode la prise en compte des conditions techno-sémio-pragmatiques de fabrication et de partage des savoirs, qui fait des documents, dans le discours de certains scientifiques, comme dans celui des programmes ou des enseignants, des non-lieux, des re-présentations du réel dont la véracité s'appuie sur leur identité avec l'objet représenté. Pour les deux autres types de documents visuels utilisés dans les cours de géographie, l'analyse ethno-sémiotique de leurs usages montre des situations différentes. Si la photographie est, pour les enseignants, en géographie, un non-document, en général rapidement désignée comme une « image », le croquis et la carte sont clairement énoncés, dans la parole enseignante, comme des productions documentaires du géographe, à tel point que chez la

⁴⁴⁹ Bonaccorsi Julia et Jarrigeon Anne. Chapitre 3 : les Observatoires photographiques ou la production d'un regard public sur le paysage. In Tardy Cécile. *Les médiations documentaires du patrimoine*. Paris : L'Harlattan, 2014. p. 113.

⁴⁵⁰ Lefebvre Muriel. L'ambivalence des mathématiciens face à l'image. Tension entre normes et usage. In: *Communication et langages*, n°136, 2ème trimestre 2003. pp. 18.

professeure d'histoire-géographie du collège Y, tout ce qui n'est pas une carte ou une photographie, c'est-à-dire toute représentation visuelle « dessinée » à la main ou à l'ordinateur autre qu'une carte, est un croquis : les schémas, les tableaux, les dessins esthétisants sont des croquis. Sur le site Web de l'Académie de Lyon, le croquis géographique est défini comme suit : « *le croquis est une représentation simplifiée d'un espace, visant à en expliquer l'organisation* »⁴⁵¹. Je n'ai pas eu l'occasion d'observer la réalisation d'un croquis en cours, malgré les recommandations du programme. Cela se fait sans doute, mais la transmission du geste graphique semble rare. Par contre, le croquis est bien considéré comme une production intellectuelle et documentaire dont la fabrication passe par la sélection et l'agrégation des éléments à représenter. Pleinement document, mais peu enseigné, le croquis participe des apprentissages info-documentaires de la discipline, et ceci en lien avec ce que la discipline savante produit. L'hypothèse que je peux émettre, sur l'existence d'un apprentissage relativement complet du croquis, au moins dans les recommandations du programme, c'est que, image de tracés (manuels), comportant des éléments figuratifs, d'ordre iconique au sens de Pierce, le croquis se doit d'acquérir son statut heuristique, d'être différencié du dessin, du « croquis » pris sur le vif, par un apprentissage rigoureux.

La carte est cet objet documentaire formel au cœur de tous les cours de géographie et d'un très grand nombre de cours d'histoire. Bien plus courante que tous les autres documents, elle est d'un usage intensif et répétitif, à maîtriser dans sa graphie et dans sa lecture, pour le Brevet. En tant que document sont enseignées à la fois sa graphie et sa sémiologie : les enseignants prennent le temps d'expliquer le rôle sémiotique des légendes, couleurs et formes, l'interprétation des distances, des tracés. Dans tous les cours observés, la carte fait l'objet d'un apprentissage minutieux. Mais quel apprentissage ? Objet documentaire complexe, héritage, outil, démarche, et moyen de communication du géographe, la carte tient des rôles différents selon différents temps du savoir géographique :

⁴⁵¹ Rectorat de Lyon. Le croquis [en ligne]. In Rectorat de Lyon. *Histoire-Géographie-Lyon* [en ligne]. Lyon : Rectorat de Lyon, novembre 2006. Disponible sur : < <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/histoire/spip.php?article13>>

« Il serait intéressant, sur ce point, de voir et de savoir comment le géographe procède. Pourquoi et quand est-il amené à réaliser une carte ? Comment procède-t-il dans sa démarche ? La carte lui tient-elle seulement de support de communication, d'élément de repérage et/ou, aussi, de fonction de recherche ? Et d'autre part, pourquoi les géographes (qui ont de tout temps utilisé la carte), ont-ils souligné qu'elle est "leur instrument fondamental" (Gabert, 1992), "un instrument remarquable" (Metton, 1992)... »⁴⁵²

De cette complexité que retient et transmet l'école, ou en tous les cas les enseignants observés ? Le support de communication, sans aucun doute, l'élément de repérage également, mais la démarche ? Pas à ma connaissance, en tous les cas de manière incomplète, copiée, imitée, commentée, mais pas effectivement menée. Comme on peut l'analyser avec l'annexe XXV, photocopié du transparent d'une carte réalisée à main levée par l'enseignant, ou avec l'annexe XXX et son fonds de carte du Japon, l'apprentissage de la carte est avant tout un apprentissage d'imitation et de répétition. Devant compléter des fonds de carte, déjà prêts, à la main, l'élève imite la graphie de l'enseignant, dans ses photocopiés, au tableau (avec de craies de couleurs), ou à la rigueur celle du manuel. Reproduisant le document, avec les explications sémiologiques de l'enseignant, dans le cadre d'une leçon orale et manuscrite, où la carte est littéralement « découpée » et « collée » une fois complétée, ce qui fait la valeur info-documentaire de la carte c'est donc l'alliance entre trois « piliers », l'inscription textuelle du cours (de l'enseignant ou du manuel), l'interprétation de la légende et des éléments graphiques de la carte et l'apprentissage par imitation de la graphie. Mais, contrairement au croquis (même si c'est rare), il ne semble pas y avoir un apprentissage des modes de représentation de la carte, des choix graphiques pour représenter tel ou tel objet, telle ou telle thématique, tel ou tel

⁴⁵² Bord Jean-Paul. Le géographe et la carte. Point de vue et questionnement de la part d'un géographe cartographe. [en ligne]. Cybergeog : European Journal of Geography [En ligne], Cartographie, Imagerie, SIG, document 17, mis en ligne le 20 mars 1997. URL : <http://cybergeog.revues.org/6470> ; DOI : 10.4000/cybergeog.6470. Paragraphe 13.

Est cité : Gabert Pierre et Metton Alain (dir.) *Commentaire de documents géographiques de la France*. Paris : Sedes, 1992.

mouvement, tel ou tel évènement. L'élève apprend à situer, à interpréter, mais pas à représenter. Pour les textes, il y a à la fois un apprentissage de la graphie du texte sur la page⁴⁵³, un apprentissage de l'interprétation des textes et un apprentissage des formes du texte, avec une mise en action des élèves, quelles que soient les critiques que l'on peut faire sur les modalités de ces apprentissages info-documentaires du texte linguistique. L'apprentissage de la carte évite en partie la question du document comme lieu de savoir, en évitant de travailler, avec les élèves, sur ses formalisations, ses modes de représentations.

*« La carte est ce mouvement intellectuel autant qu'artisanal qui donne forme et contours, qui met en espace un savoir, des rumeurs, un oui-dire sur le monde »*⁴⁵⁴

Je ne nie pas pour autant l'intérêt pédagogique, dans le partage de savoirs, de l'imitation ou de la répétition. C'est là une des formes régulières de l'apprentissage du geste, de sa justesse et de son sens : elles sont au service de leur incorporation. Je dis juste que l'élève ne pourrait prendre pleinement conscience de la carte comme un lieu de savoir, un document qui, en même temps, inscrit et produit un savoir, que si, au-delà de l'incorporation du geste et de l'acquisition de connaissances sur la sémiologie des cartes, ces deux éléments soient reliés et investis de sens par une fabrication complète de la carte, dont sa sémiologie.

⁴⁵³ Je n'ai cessé à chaque instant de noter la place prégnante d'un apprentissage de la graphie du cours, sur le cahier ou le classeur. C'est le principal apprentissage documentaire de l'école : mettre le cours en image, en espace sur la feuille du cahier ou du classeur, exactement comme à l'école primaire. Renvoyons ici encore une fois à l'ouvrage d'Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs : Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011.

⁴⁵⁴ Jacob Christian. L'Empire des cartes - Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire. Paris, Bibliothèque Albin Michel, Histoire, 1992. Cité par Bord Jean-Paul. Le géographe et la carte. Point de vue et questionnement de la part d'un géographe cartographe. [en ligne]. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Cartographie, Imagerie, SIG, document 17, mis en ligne le 20 mars 1997. URL : <http://cybergeo.revues.org/6470> ; DOI : 10.4000/cybergeo.6470

2.2.2 En histoire et en éducation civique

Étrangement, pendant les cours d'histoire ou d'éducation civique, le rapport à l'image comme document est plus abouti. Mais ce paradoxe s'explique pour deux raisons : la première est la filiation disciplinaire en histoire autour de l'objet et de la notion de document ; la deuxième est la relative a-disciplinarité de l'éducation civique, qui laisse aux enseignants une bien plus grande marge de manœuvre sur ce qu'ils disent ou font avec les documents. Comme en géographie, l'ordre documentaire du cours d'histoire est fortement institué par l'écriture (documentaire) du programme. Sériées par période, structurées par les temps de la science historique, les recommandations générales du programme changent à chaque niveau : les apprentissages documentaires progressent au rythme positiviste de la chronologie des époques, progression qui s'explique à la fois par l'amélioration des capacités conceptuelles de l'enfant, mais aussi par l'acculturation à une discipline et à sa méthode. Ainsi, si je compile ces recommandations générales, voici le tableau que je peux en faire :

Niveau et période	Usages du document dans les programmes
Sixième : des mondes anciens au début du Moyen Âge	<i>« Au cours de cette première année de collège, les élèves découvrent des sources historiques simples (archéologiques, iconographiques, extraits de textes...) qu'ils apprennent à interroger et à mettre en relation avec un contexte. Ils s'entraînent à exposer leurs connaissances en construisant de courts récits (on tiendra compte des progressions prévues en français pour l'expression écrite et l'expression orale). Ces deux capacités (analyse de documents et maîtrise de l'expression écrite et orale) concernent toutes les parties du programme. »</i>
Cinquième : du Moyen Âge aux temps modernes	<i>« Au cours de cette seconde année de collège, les élèves continuent à se familiariser avec différents types de sources historiques. Ils apprennent à les situer dans le temps et dans un contexte donné. En lien avec les progressions souhaitées en français, ils doivent être capables de construire, à l'oral comme à l'écrit, des récits organisés plus développés. Ces deux capacités (analyse de documents et maîtrise de l'expression écrite et orale) concernent toutes les parties du programme. »</i>
Quatrième : du Siècle des Lumières à l'Âge industriel	<i>« Ils consolident leur pratique de sources historiques diverses : identification, prise en compte du contexte, confrontation entre sources</i>

	<i>différentes. Ils sont amenés à développer davantage l'exposition de leurs connaissances : les textes produits à l'écrit et les prises de parole doivent mettre en évidence les continuités, les ruptures et les interactions... Ces deux capacités (analyse de documents et maîtrise de l'expression écrite et orale) concernent toutes les parties du programme. »</i>
Troisième : Le Monde depuis 1914.	<i>« Ils ont maintenant une pratique effective de sources historiques plus variées et plus complexes qu'ils confrontent de manière régulière et ils intègrent dans leurs productions des éléments explicatifs et démonstratifs, à l'écrit comme à l'oral. Ces deux capacités (analyse de documents et maîtrise de l'expression écrite et orale) concernent toutes les parties du programme. »</i>

Du côté des élèves, la fabrication et le partage des savoirs en histoire passe donc par deux voies, selon les recommandations programmatiques, véritables procédures d'enseignement laissant peu de marges aux conduites enseignantes : la pratique des « *sources historiques* » et la maîtrise de l'expression écrite et orale, maîtrise qui se décline dans les capacités à produire un récit, de plus en plus long, argumenté et problématisé. Les objets documentaires, mis en scène par les programmes sont de deux sortes : le document comme source historique et le document comme inscription du récit historique. Ces deux régimes documentaires, en cours d'histoire, sont à l'origine de confusions et de flottements de sens sur ce qu'est un document, aussi bien pour les enseignants que pour les élèves. La première confusion est celle entre source et ressource : dans le déroulé du cours d'histoire la « source » est le document « témoignage » d'une autre époque, celui qui a permis par son étude, de construire le récit historique (ce qui ancre la discipline dans sa filiation universitaire) ; alors que, dans les consignes d'exposé, en « Histoire des Arts », les sources sont les documents et fragments de documents que l'élève exploitera pour mener à bien sa tâche. Le sens de la norme, « il faut citer vos sources », « il faut vérifier la qualité de vos sources », est alors très obscur pour les élèves. Entre des « sources » historiques, dont l'autorité ne fait aucun doute, car les textes sont dans les manuels, dans les photocopiés de l'enseignant, et les « sources » du travail qui ont des « auteurs » et qui appartiennent au temps présent, l'élève a du mal à sérier les enjeux. Aucun élève, à l'exception d'Emma, ne semble avoir compris que les textes documentaires ont des auteurs, alors que, paradoxalement, tous les jours, en cours d'histoire, ils doivent légender les textes, les

images, trouver leurs auteurs, leur origine. Oui, mais, là, ce sont des sources historiques. Une autre confusion, allant avec la première, porte sur ce qui est « document ». Pour les enseignants d'histoire, le document, c'est sur quoi travaille l'historien pour bâtir son récit. Alors quand je les interroge sur leurs usages des documents en cours, c'est « naturellement » de ces documents dont il est question, comme dans cet extrait de mon entretien avec le professeur d'histoire-géographie du collège Y

Q : En gros pour ce qui est du contenu du cours, tu t'appuies beaucoup sur les instructions officielles et les manuels, et ce que tu vas chercher ailleurs c'est plus ce que tu appelles du document ?

R : Oui, des documents, des exemples, pour dire de changer des exemples qu'ils ont dans leurs livres. Je me base sur l'idée que si j'ai bien fait mon travail, là je parle de ce que j'ai expliqué, leur donner de la culture, et les éduquer à la citoyenneté et donc à être curieux... Et donc si j'ai bien fait ce travail-là normalement les élèves vont être curieux, et vont aller d'eux-mêmes à la maison dans leurs livres. Donc si j'ai bien fait mon boulot, autant que je leur amène d'autres informations et d'autres documents que ceux du bouquin, parce que justement, je pourrais peut-être avoir des élèves qui vont dire « Celui-là je l'ai déjà étudié, c'est plus intéressant pour moi ». En prenant d'autres documents, qui ne sont pas ceux du livre, ça permet aussi de rattacher toute la classe, parce qu'il y a peut-être certains élèves qui n'iront jamais dans leur livre, ils comprendront pas tous les documents du livre. Donc si je prends un document... On va dire que pour un cours complet, si le livre me propose 7 à 8 documents je vais peut-être en utiliser 3 ou 4, et moi j'en ajouterai 2 autres à côté. Alors ce qu'il y a de bien cette année c'est que, de plus en plus de manuels scolaires proposent d'avoir le manuel numérique, et en ayant le manuel numérique en fait eux proposent des compléments d'information supplémentaires, c'est-à-dire des documents qui ne sont pas dans le manuel scolaire. Donc ça me facilite des fois un peu la tâche, c'est-à-dire que là, j'ai une moitié de travail en moins de recherche parce qu'ils ont eux aussi proposé des documents. Mais des fois, dans ce qu'ils proposent moi ça me va parce que, soit c'est trop général, soit c'est trop compliqué, mais ça peut me donner une idée d'un document que je peux aller chercher ailleurs.

Avec ces assignations documentaires (au sens de donner un rôle, une place aux documents, à l'écrit et à l'oral), la vie de classe est avant tout rythmée par ces alternances entre dictée de l'introduction de la leçon (ou sa notation au tableau et sa copie par les élèves) – introduction situant la leçon dans le temps historique et/ou donnant des définitions, distribution de photocopiés ou ouverture du manuel (« page tant, vous trouverez le document... »), analyse du document à l'oral après un temps de lecture ou d'observation (l'inscription des traces de la réflexion est rarement exigée), bilan et dictée du cours et ainsi de suite. Dans l'oralité enseignante, ces allers-retours entre analyse de documents et formalisation de la trace écrite de la leçon n'impliquent pas une formalisation et une inscription de l'analyse de ces sources historiques. Ce mimétisme de l'enquête historique structure la communication orale, mais disparaît très souvent dans l'écriture de la leçon. Il ne reste plus alors que le récit produit par l'enseignant. C'est seulement dans les exposés,

pendant des dispositifs de type IDD (Itinéraires De Découverte) et « *Histoire des arts* », dans les exercices notés (maison ou sur table) que, plus régulièrement, se formalisent, « au propre », des exercices de commentaires de document. Avant de leur faire produire de véritables textes argumentés (ce qui arrive plutôt en fin de troisième), les enseignants demandent très souvent à leurs élèves, autour d'un document, de répondre à des questions, de remplir un texte à trous, de décrire une image, de caractériser le document. En général, les consignes sont les suivantes : « *lisez bien le texte* », « *regardez bien les images* », « *regardez bien la vidéo/le film* », « *regardez bien la carte* », « *regardez le croquis* », « *lisez le tableau* ». La désignation des objets documentaires par les enseignants est répétitive, se focalise sur la séparation/l'exclusion entre texte et image, avec une réception supposée des textes par la lecture et des images par le regard, aussi savantes, éditorialisées ou formelles soient-elles. Quant au terme de document, il est quasi inexistant et remplacé par le terme de source. Comme déjà dit en première partie, les textes, passés sous les fourches caudines de l'énonciation éditoriale des manuels, ont perdu leur image d'origine pour tous avoir la même, d'un manuel à l'autre, des fragments de manuels à leur citation et recomposition dans les photocopiés des enseignants. Il ne reste plus alors qu'à les lire, qu'à essayer de les caractériser dans cette valeur hybride et instable d'un texte considéré comme une « source historique », un « document », mais dont l'énonciation scolaire a gommé les aspects matériels et sémiotiques d'origine, traces pourtant de leur historicité⁴⁵⁵. Alors, il ne reste plus que « *des discours* », des « *articles de journaux* », « *des articles de loi* » que les élèves ne peuvent identifier comme tels que par leur légende/leur référence (le texte est plus une vignette légendée qu'un document référencé), ou par la désignation enseignante. Au lieu de caractériser et reconnaître un article de presse par sa typographie, la signature, l'usage des blancs, le titre du journal, les rapports textes-images, le style de l'écriture, l'identité du document se construit seulement par sa référence avec l'enseignant ou le manuel. La standardisation de l'énonciation éditoriale de ces sources est donc couplée à une relative pauvreté de la gamme des documents étudiés : discours d'homme politique, articles de presse et textes officiels et bien sûr de nombreuses cartes

⁴⁵⁵ Cf. les documents d'enseignants récoltés pendant les cours : annexe XXIII, annexe XXIV, annexe XXVII, annexe XXVIII et annexe XXX.

et photographies). Il y a un doublement de l'autorité : celle du maître et des programmes (de la culture scolaire) incarnés dans l'effacement des énonciations éditoriales d'origine et celle des auteurs des textes, « personnages importants », pouvoir régalien de l'état et mass médias. Les images, plus hétérogènes et plus hétérodoxes (à côté de la doxa enseignante) sont, pour les enseignants, comme pour les élèves, une source de difficulté. Face à des documents, décontextualisés, mais gardant une part essentielle de leur énonciation, les enseignants ont deux réactions : soit ils évitent de prendre le temps d'explicitement une lecture de l'image comme de la référencer, soit ils la référencent maladroitement et essaient de faire acquérir aux élèves quelques compétences d'analyse d'image. Le vocabulaire reste malgré tout en deçà des compétences attendues, et plutôt allusif : les termes sémiotiques de dénotation, de connotation ou d'ancrage n'ont jamais surgi ; et les termes de désignation des éléments plastiques et compositionnels de l'image sont eux très rares (couleur, lumière, perspective, plans, angle de vue, plongée, contre-plongée etc.). Deux des séances les plus complètes sur l'image furent celle de l'analyse de l'œuvre d'art « Supermarket Lady » de Duane Hanson, au collège X, en Histoire des Arts, et celle de la comparaison des affiches de campagne présidentielle, en France, dans le cours d'éducation civique du collège Y. La première a fait encore une fois de la photographie une image transparente pour faire « comme si » les élèves étaient devant l'œuvre, une sculpture. Une analyse de la fiche de travail en annexe⁴⁵⁶, montre bien, malgré une description de l'œuvre au cours de l'oralité du cours, que la trace écrite du travail, et sa contextualisation par un texte journalistique, font de cette œuvre d'art une « source » historique sur un concept, la société de consommation. Cela fait de l'Histoire des Arts un moyen de « faire cours » comme d'habitude, selon la routine : récit [en-tête du document]/analyse de document [biographie du sculpteur et analyse orale de la sculpture + extrait d'un texte journalistique]/récit [dictée du cours sur la société de consommation].

La deuxième séance s'est affranchie du carcan des temporalités de la magistralité, et du formalisme d'un mimétisme de l'enquête, pour prendre le temps d'analyser collectivement les affiches. Il ne fait pour moi guère de doute que cette liberté pédagogique, dans le temps passé à analyser les images, à les contextualiser comme sources historiques, à les croiser

⁴⁵⁶ Cf. Annexe XXIV.

avec l'actualité, se fonde sur le fait que c'est un cours d'éducation civique et non d'histoire, qui s'inscrit dans le dispositif « Histoire des Arts ». C'est aussi dans ce cours que l'enseignant, professeur principal, prend le temps de discuter des dossiers d'orientation, des bulletins scolaires et des questions de discipline (environ une dizaine de minutes). À côté du travail collectif sur les affiches de la campagne présidentielle, les collégiens ont aussi la liberté de travailler seuls sur le tableau de Guernica ou les affiches de propagande hitlérienne. C'est aussi un des jours où j'ai pu dialoguer facilement avec eux sur la mise en place d'entretiens. Pendant cette séance, la prise de paroles des élèves est multiple sur l'objectif du travail, sur le contexte socio-historique, sur leurs propres connaissances au sujet des élections présidentielles et des images de ces élections (dont le fameux départ télévisé de Valéry Giscard d'Estaing). Chaque affiche est située dans le temps, analysée dans ses dénotations et ses connotations (même si le terme n'est pas employé) et comprise comme un discours idéologique. Avec cet exemple, il me semble encore plus évident que ce que je pourrais appeler l'en deçà documentaire des enseignants est plus conditionné par les procédures du programme que par leur choix pédagogique. Après, malgré tout, dans ces leçons mimant l'enquête historique, le discours des enseignants sur le document s'inscrit magistralement dans leur affiliation disciplinaire :

«C'est la recherche historique, qui «commence avec le geste de mettre à part, de rassembler, de muer ainsi en 'document' certains objets répartis autrement », qui attribue désormais le statut de trace. Le travail consiste à faire parler ce matériau, à procéder à la « déstructuration du document » pour déceler ses « conditions de production ». Rendre explicite a pour but de dégager la matière historique, l'histoire étant une œuvre de reconstruction. Explication et commentaire visent à mettre en contexte. Ils sont ici considérés comme synonymes. Expliquer commence par un questionnement indispensable pour mettre au jour la substance historique, puis à la confronter avec ce qui est déjà connu. Cette activité, centrale dans les méthodes d'investigation en histoire, nécessite une prise de distance critique à l'égard de la source (terme équivalent de document). Commenter, c'est être en situation d'apprentissage de la recherche. Cette

position de matériaux conduit à considérer le document comme un objet porteur d'informations utiles pour le chercheur. »⁴⁵⁷

Dans cette opération de transformation d'un texte, d'une image, d'un témoignage, d'un objet en « document », l'historien participe à la construction de la notion de document, mais en même temps lui donne un rôle restreint, celui d'être le matériau du récit historique. Dans cette opération, pour les savants en histoire, s'engage un travail paradoxal où l'ensemble du dispositif techno-sémio-pragmatique du document participe de ce témoignage, de ce « matériau », tout en disparaissant, finalement, dans le récit historique. Ce paradoxe, ces allers-retours entre ce que disent les documents et ce que les historiens leur font dire, est vivant dans la négociation du savoir historique. Mais dans son mimétisme à l'école, avec des documents dilués dans leur énonciation éditoriale, sélectionnés, cadrés, vectorisés par les programmes et les manuels, ce travail sur la source historique perd une partie de son sens, de sa créativité, une part de la rencontre avec les autres temps et autres lieux. Cette sacralisation alliée à une « naturalisation » de la source historique fut flagrante lors du visionnage d'un extrait d'un documentaire historique de Patrick Rotman (je n'ai pu noter le titre), constitué d'un montage d'archives et d'un commentaire sonore. La professeure d'Histoire-Géographie lance cet extrait sur le mur de Berlin en demandant aux élèves de « bien regarder ». Les élèves, attentifs à la richesse et à l'étrangeté (pour eux) de ces images suivent peu la bande sonore où pourtant sont énoncés tous les éléments de compréhension et d'interprétation de ces images : les événements, la situation historique, les personnages importants etc. Une fois l'extrait visionné, pris dans l'émotion des images spectaculaires de la construction du mur, de cette alliance entre leur charge documentaire et leur « punctum », cette charge émotionnelle du « ça a été là » propre aux images d'archive⁴⁵⁸, les élèves ne peuvent répondre aux questions de l'enseignante : les réponses en sont dans le commentaire, texte historique à côté des images, et non dans les images. Les images sont à la fois document historique dans la construction du récit historique de l'Allemagne et de l'Europe et non-document car privées de ce rôle par le commentaire. Le

⁴⁵⁷ Couzinet Viviane. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication & langages*, n°140, 2ème trimestre 2004. pp. 19-29. Citation p. 22

⁴⁵⁸ Barthes Roland. *La chambre claire*. Paris : Seuil, 1980.

commentaire de la vidéo a le même statut documentaire que la parole magistrale de l'enseignant. Les images n'en sont qu'un écho invisible, malgré toute la place qu'elles prennent dans le regard des élèves.

2.2.3 En Sciences de la Vie et de la Terre

De la même manière que la carte de géographie et le « document historique » sont au cœur du partage des savoirs en Histoire-Géographie et Éducation Civique, ce sont les schémas, les tableaux et les diagrammes qui dominent le monde documentaire des Sciences de la Vie et de la Terre. Dans sa conception générale, en début de programme, les Sciences de la vie et de la Terre se déclarent au croisement d'un apprentissage d'un regard, de modes de représentation du monde et d'un apprentissage de la démarche expérimentale :

Extrait 1 de l'introduction commune

« C'est au contraire une prodigieuse diversité du monde que met en évidence l'observation quotidienne des paysages, des roches, des espèces vivantes, des individus...[...] L'Homme perçoit en permanence, grâce aux organes des sens, des informations de nature physico-chimique provenant de son environnement. Au-delà de la perception directe, l'observation peut être affinée par l'emploi d'instruments, objets techniques qui étendent les possibilités des sens. [...] La perception immédiate de l'environnement à l'échelle humaine est complétée par une représentation du monde aux échelles microscopique d'une part et astronomique de l'autre. »

Extrait 2 de l'introduction commune

« La démarche d'investigation présente des analogies entre son application au domaine des sciences expérimentales et à celui des mathématiques. La spécificité de chacun de ces domaines, liée à leurs objets d'étude respectifs et à leurs méthodes de preuve, conduit cependant à quelques différences dans la réalisation. Une éducation scientifique complète se doit de faire prendre conscience aux élèves à la fois de la proximité de ces démarches (résolution de problèmes, formulation respectivement d'hypothèses explicatives et de conjectures) et des particularités de chacune d'entre elles, notamment en ce qui concerne la validation, par l'expérimentation d'un côté, par la démonstration de l'autre. »

Si le collègue observé et rencontré ne cesse de dire que, pour lui, le travail documentaire est accessoire, que ses objectifs pédagogiques sont l'acquisition de la démarche expérimentale, il met pourtant en œuvre des apprentissages documentaires complexes, en particulier autour de ce que le programme appelle des « représentations du monde » : schémas, croquis, tableaux statistiques, diagrammes en bâton, camemberts, cartes, photographies etc. Dans le cadre de la démarche expérimentale, autour des compétences

qu'il désigne sous le terme de « raisonner », il privilégie la lecture et l'exploitation des données statistiques et la construction de diagrammes (comme pour la génétique)⁴⁵⁹. Toujours dans le cadre de cette démarche, avec la compétence désignée comme « communiquer », il forme sur la durée avec régularité à la production de schémas et à leur légendage. Comme pour la géographie, comme pour les chercheurs en mathématiques de Muriel Lefebvre, produire des savoirs, les partager, se fait avec des textes, des calculs ou des images formalisées, dont le codage est rigoureux et le plus symbolique possible. Dans ces cas-là, avec ce « faire document » scientifique, l'enseignant met en œuvre des situations pédagogiques riches et diversifiées, demandant aux élèves de lire, écrire, utiliser, exploiter des ressources documentaires variées pour produire un raisonnement, ou répondre à des questions, ou formuler des hypothèses⁴⁶⁰ : entre « lecture » d'une photographie, lecture d'un texte, analyse d'un tableau, et analyse de diagrammes, les élèves doivent pouvoir synthétiser les informations et formuler des hypothèses. Si l'on reste encore dans un mimétisme de l'enquête, les situations sont plus proches du travail savant que pour l'histoire et la géographie : la classe est adossée au laboratoire⁴⁶¹, des expériences sont menées, les élèves font des sorties « nature », des dissections, produisent des schémas etc. Dans le cadre de son cours, lors de la formulation collective des hypothèses, des raisonnements et des conclusions, l'enseignant n'inscrit que les temps de raisonnement identiques à ceux attendus dans le savoir scolaire institué, mais avec la formulation parfois maladroite des élèves et en essayant de garder les questions qui, par rapport à l'objectif principal du cours, pourraient sembler anecdotiques. Les deux séances de troisième auxquelles j'ai assisté sur les modes de contamination, les IST (Infections sexuellement transmissibles), les virus, et les bactéries furent le lieu d'une négociation intense entre l'enseignant et les élèves souvent pris dans leurs savoir-faire quotidiens et leurs a priori. L'enseignant, malgré ces difficultés, a pris le temps de noter toutes les questions, de les faire inscrire (au crayon) dans les cahiers.

⁴⁵⁹ CF ; annexe XXI, interrogation sur la génétique.

⁴⁶⁰ Cf. Annexe XXI, polycopié de SVT en 4°.

⁴⁶¹ Cf. Annexe IV, plan de la classe de SVT.

Mais, pris par le rythme des programmes, par la nécessité d'inscrire la leçon, ces temps de discussion furent suivis abruptement d'un exercice de raisonnement mathématique et d'une notation du cours dicté. Entre des temps réduits pour l'expérience, les exercices sur le manuel, et la nécessité de dicter le cours, l'enseignant de SVT est en grande partie pris dans les mêmes contraintes que ses collègues d'histoire-géographie. Pourtant sans le brevet, et avec un programme travaillé par la démarche expérimentale et ses formalisations, je peux dire qu'en SVT, le schéma joue le même rôle central que la carte en géographie et le document visuel ou textuel en histoire, mais accompagné, dans les textes et dans le déroulement de la classe, d'un apprentissage de sa graphie, de sa formalisation, et de rôle documentaire. Voici par exemple un extrait du programme de quatrième.

« Dans des contextes qui se complexifient, on laissera une plus grande autonomie des élèves dans l'expression des résultats sous la forme de schémas fonctionnels [...]. Relations au sein de l'organisme, la mise en œuvre d'un certain nombre de gestes techniques (réalisation de préparations microscopiques, observation à la loupe ou au microscope). C'est l'occasion également d'entreprendre les apprentissages liés à l'élaboration de modèles simples et d'exercer la capacité de synthèse qui se développe progressivement chez l'élève de cet âge. »

Comme pour l'apprentissage des croquis, une des parts de l'apprentissage du schéma comme lieu de savoir, c'est-à-dire comme un document qui participe à la fabrication des savoirs par ses modes d'inscription, est le détachement, progressif ou rapide, de la forme schéma par rapport à l'idée de dessin. Si, comme pour les géographes et les historiens, les photographies, comme les extraits vidéo, sont mis en scène comme des non-documents, une transparence du réel, le schéma doit quitter le monde du dessin pour entrer dans celui de la science. Dans le cadre de mes observations, plus qu'un apprentissage du trait, des figures, des manières de représenter, c'est l'apprentissage de la légende qui « fait » le schéma : il faut dessiner la flèche ou le trait avec la règle, écrire en lettres « bâtons » et non en écriture cursive, écrire très lisiblement, et surtout choisir le bon terme pour le bon objet, la bonne figure. Le cas du sismographe étudié plus haut est représentatif. Son image est très figurative, plutôt détaillée. Pourtant c'est un schéma car elle est standardisée et légendée : compléter cette légende est d'ailleurs une des tâches essentielles des élèves.

2.2.4 Assujettissement des textes dans les documents scolaires, mimétisme de l'enquête et fétichisation de la référence

Si, pour conclure, je compare les manières, dont, dans les classes, sont produits, partagés et utilisés les documents, le tout en cherchant à établir des invariants, je dirais que, dans ce lieu qu'est la classe, les documents sont composés, décomposés, dans des pratiques citationnelles incessantes, entre manuels, entre anciens et nouveaux photocopiés, entre fragments de sites Web spécialisés, le tout au service d'un mimétisme de l'enquête du travail savant de la discipline. Cet assujettissement des textes et des documents est visible dans l'énonciation éditoriale des photocopiés où l'on voit les traces matérielles, les bords, du découpage, des collages et des montages des fragments documentaires⁴⁶². De plus, dans l'inscription du cours par les élèves, dans leur cahier, leur classeur, cet assujettissement des documents à la culture scolaire continue. Les documents, décontextualisés de leur énonciation originelle, transformés en documents scolaires, sont à nouveau composés, décomposés, puis tissés avec le « texte » du cours.

Paradoxalement, en même temps que ce travail quotidien sur les documents, dans la fabrique du document de cours, allie des pratiques citationnelles implicites, une transformation des documents en « matériau » du cours, lui-même imbriqué dans les savoirs scolaires et leur programme, les enseignants ne cessent de proclamer l'idée de référence, la notion de source, le respect et la qualité des sources, comme des conditions indispensables pour produire un document personnel de qualité du côté des élèves. Cette fétichisation de la référence, chez les enseignants et chez la professeure documentaliste entre en contradiction avec ces pratiques de copie, de citation, de répétition, sous la seule autorité du maître, pendant que les autres agences du document sont, la plupart du temps, ignorées. Les documents produits, échangés et utilisés en cours sont asservis à la culture scolaire, détachés de leur source, pour être imbriqués dans le document de la leçon, et ceci de manière très concrète par des opérations de copie, de découpage, de montage, de morcellement, de chevauchement, de collage, de transformation etc. Mais, chez les élèves,

⁴⁶² Cf. les annexes « documents des enseignants

la répétition, la copie, le « copier/coller » sont délégitimés, surtout si ces pratiques sont numériques. Quels sont les implicites de ce paradoxe ?

La premier est que, justement, si cela ne passe pas par la main, le corps, les gestes de citation, composition, décomposition, transformation n'auraient plus le même sens. Si je suis d'accord que « copier/coller » ce n'est pas la même chose que choisir et sélectionner des sources après les avoir lues, je ne suis pas sûre que la différence soit aussi fondamentale entre le geste de l'enseignant « découper/coller » et le geste de l'élève « copier/coller ». Alors où est la différence ? Elle se trouve dans les gestes de l'enseignant, ses pratiques infodocumentaires, aussi critiquables soient-elles, qui prennent sens dans l'autorité de son expertise, dans l'espace de la classe, l'inscription de la leçon : dans l'autorité de la culture scolaire. Entre le « découper/coller » de l'enseignant et le « copier/coller » de l'élève, il y a un glissement des situations, du cadre de travail. Ce qui fait sens dans la leçon, les liens entre ces fragments, leur contextualisation dans des situations pédagogiques et éducatives, leur affiliation à une culture scolaire⁴⁶³ et des cultures savantes, ne se retrouvent pas entièrement dans la recherche documentaire d'un élève sur le Web. Et c'est justement la manière dont les élèves rejouent cet ancrage scolaire sur le Web, au plus près de ce qu'ils connaissent des ordres documentaires de la classe, de leur cahier et de leur manuel, que j'analyse dans leurs pratiques de recherche documentaire chez eux ou au CDI.

⁴⁶³ Pour définir la notion de culture scolaire, je m'appuie sur l'ouvrage d'André Chervel. Chervel, André. La culture scolaire : Paris : Belin, 1998. « La culture scolaire, à proprement parler, c'est toute cette partie de la culture acquise à l'école qui trouve dans l'école non seulement son mode de diffusion mais aussi son origine. » p. 191. Les disciplines scolaires sont un produit scolaire spécifique ayant vocation à créer de l'enseignable, au sein de l'institution.

2.3 Culture écrite et anthropologie des savoirs : Appréhender la place du numérique

Il s'agit donc, en des actions situées dans des temps et des lieux sociaux, en tenant compte des parcours singuliers des individus, d'essayer de mesurer comment les pratiques infodocumentaires des enseignants et des élèves instituent, contournent, détournent, font avec les ordres documentaires. Et comme je veux spécifiquement comprendre pourquoi dans ce « faire avec » il y a un usage régulier du Web chez les élèves, mais sa délégitimation dans le temps et l'espace scolaire, je cherche à appréhender la place du numérique dans les différents ordres documentaires que traversent les individus. Si je reviens à la professeure documentaliste, à mes questionnements sur les apprentissages qu'elle met en œuvre, alors que j'essaie de lui faire quitter la recherche dans le catalogue pour aller vers le Web, elle y retourne, comme le signe d'un ancrage de son positionnement normatif.

Q : Dans ces différentes formations, tu insistes beaucoup sur leur compréhension du lieu, du catalogue, de l'utilisation du catalogue, mais dans quelques séances de travail il y a quand même quelques fois l'utilisation d'Internet, est-ce que tu peux nous dire comment tu places Internet dans le CDI, et quand tu laisses les élèves y aller, ou quand tu y vas avec eux, ce que tu veux leur transmettre ?

R : La première chose c'est que je trouve que la plupart des élèves y vont beaucoup chez eux, et dans les différentes matières, classes pupitres, ils y vont parfois avec plusieurs professeurs, ils y vont parfois en mathématiques, en technologie... Ils sont souvent sur Internet, ils en ont une culture comme ça...

Moi la première chose que je leur dis souvent en 6e, c'est qu'Internet au CDI c'est surtout utile pour les choses qu'on ne peut pas trouver dans le CDI. On commence par chercher dans le CDI, et effectivement je leur donne des exemples de choses qu'on ne peut pas trouver parce que c'est de très grande actualité, ou c'est quelque chose de tellement rare qu'on ne va pas trouver dans la documentation du CDI, donc on va utiliser Internet. Et après, quand on doit aller sur Internet, je fais pas vraiment un cours sur Internet, et c'est à chaque fois en fonction du travail, enfin la base c'est les mots-clés sur Internet, et je sais qu'ils y vont souvent, et pour eux et pour... C'est très curieux la formulation, souvent ils posent des questions à Internet « Quelle est la couleur de... ? ». Ça me paraît curieux... Bon tous les élèves ne font pas ça, mais je trouve que je remarque ça assez souvent. Alors que dans BCDI déjà on travaille par mots-clés, c'est pas...

2.3.1 Recherche info-documentaire sur Internet : formes documentaires scolaires, agentivités et visibilité des textes

La première surprise dans la réponse à question sur la place d'Internet au CDI, et sur les apprentissages que la professeure documentaliste veut en construire, c'est de renvoyer l'usage d'Internet hors du CDI avec l'argument que les élèves y iraient déjà beaucoup, chez eux ou dans d'autres classes. Je retrouve ici une des normes implicites du CDI, déjà analysée en première partie : le CDI, en tous les cas ce CDI, n'est pas un lieu de recherche sur le Web. Cette dernière est une exception qui, comme le dit très bien la professeure documentaliste, n'est utile que « *pour les choses qu'on ne peut trouver dans le CDI* ». Et « *ces choses qu'on ne peut trouver dans le CDI* » sont elles-mêmes circonscrites à deux sous-ensembles très fermés : la « *très grande actualité* » et « *les choses très rares* ». Cette seule phrase nourrit plusieurs éléments de mon analyse : sur Internet, il ne s'agit pas de document ou de texte, mais de « *choses* ». Au-delà de l'imprécision de l'oralité, il faut comparer cette dénomination à la précision du vocabulaire de l'enseignante, devant les élèves ou avec moi, lorsqu'il s'agit des livres, d'œuvres d'art, de pièces de théâtre et de leur matérialité. Il est possible de supposer que ce terme de « *choses* » est à la fois le résultat de cette réelle difficulté qu'il y a à définir ce qui fait document sur le Web, de la traduction des idéologies de la transparence sur le web (un espace de « données » sans textes, sans dispositif, sans document), de l'indétermination supposée de cet univers indifférencié que serait le Web, et enfin du refus, par la professeure documentaliste, d'accorder une valeur à des objets du Web. Malgré tout, parce que comme tous les enseignants rencontrés, elle utilise le Web pour s'informer sur l'actualité et pour vérifier des informations qui ne seraient pas dans les livres de sa bibliothèque, parce qu'elle sait (elle le reconnaît dans sa réponse) que le Web est une source d'informations pour les élèves, elle ne peut pas, comme professeure documentaliste, ignorer complètement Internet. Ce renvoi à une utilité supposée du Web pour, non pas l'actualité, mais « *la très grande actualité* » et la « *rareté* », poserait deux critères de la valeur informationnelle numérique, qui sont aussi deux critères courants de la valeur des biens en économie, et qui fonctionnent en binôme : la fraîcheur/la nouveauté et la rareté. Si le premier critère est cohérent avec le caractère dynamique du numérique

et donc avec cette nouvelle économie éditoriale qui est celle de la presse en ligne et des agrégateurs de presse, le deuxième critère est plus surprenant. Un des lieux communs des approches éducationnelles de la culture informationnelle et des publications sur l'évaluation de l'information en ligne est le constat de l'infobésité ou de l'infopollution⁴⁶⁴.

⁴⁶⁴ Citons à nouveau ici l'article d'Alexandre Serres : Serres, Alexandre. *Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur Internet* [en ligne]. Paris : Inaexpert, janvier 2012. Disponible sur : < <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/un-exemple-de-translitteratie-l-evaluation-de-l-information-sur-internet.html>> ou le déjà ancien article en partie à l'origine de la notion : Rosnay, Joël de (2002). Les risques de l'infopollution [en ligne]. *Le Carrefour du Futur : regard vers le 3^{ème} millénaire*. 2002. Disponible sur : http://csiweb2-cite-csciences.fr/derosnay/articles/Transversales_infopollution.htm ou encore la critique des positions procédurales de Joël de Rosnay par Anne Cordier, qui, malgré tout, retient la notion d'infopollution, le tout dans un passage retraçant la naissance de la « maîtrise de l'information » et sa contextualisation dans une approche éducationnelle des pratiques informationnelles : « *En France, une correspondance entre le développement de cette notion [la notion de maîtrise de l'information] et sa prise en compte dans les pratiques de formations documentaires peut être effectuée. Ainsi, après la pédagogie du document prônée dans les années 1970-1980, la question plus précise des apprentissages documentaires visés se pose dans les années 1990, avant que le souci de l'élaboration de référentiels de compétences ne voit le jour. Aujourd'hui une nouvelle étape est franchie: la didactisation des savoirs documentaires, symbolisée par l'ensemble des réflexions sur l'élaboration d'un curriculum pour l'éducation à l'information. La nécessité de l'élaboration de ce curriculum est de plus en plus affirmée, notamment depuis les Assises nationales «Éducation à l'information et à la documentation» qui se sont tenues à Paris en mars 2003.Face à la croissance exponentielle d'informations sur Internet, Joël de Rosnay préconise même une «diététique de l'information». De la même façon que les pays riches sont confrontés à l'obligation de modérer leur alimentation face à une offre de nourriture pléthorique, il convient de pratiquer une diététique de l'information, « pratique essentielle pour survivre à la société de l'information et à la civilisation du tout-numérique » (Rosnay, 2006).* » Cordier Anne. Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'informations sur Internet : le cas d'élèves de 6^e et de professeurs documentalistes. Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université de Lille 3 Charles de Gaulle, 2012. pp 71-72

Cité par Anne Cordier : Rosnay Joël de. Internet: dix ans de révolution : chat avec Joël de Rosnay [en ligne]. *Le Monde.fr*, 12 janvier 2006. Disponible sur : http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0@2-651865,50-732205,0.html

Dans la synthèse des différentes modélisations des comportements de recherche juvénile en LIS, par André Tricot, revient sans cesse la critique faite aux comportements informationnels des jeunes sur Internet de privilégier la quantité à la qualité. Ce n'est pas tout à fait la même chose que de constater une « infopollution » ou une « infobésité » mais cela relève d'une même approche de la valeur informationnelle : apposer une valeur à de l'information, c'est échapper à la quantité pour privilégier la qualité, comme si obligatoirement les deux s'opposaient.

Citons encore Olivier Le Deuff qui reprend les critères de définition de l'infopollution par Eric Sutter en 1998 pour examiner celle que générerait le Web 2.0. Sans reprendre tout le passage, en voici quelques éléments significatifs, qui permettent de sortir de la pure opposition quantité/qualité pour aborder des critères d'évaluation plus diversifiés : la surabondance, la médiocrité, la désinformation, les abus publicitaire : « *La production d'informations ne cesse de croître notamment avec l'avènement de la blogosphère qui permet aisément à chacun de produire et de diffuser du contenu. Seulement cet accroissement des ressources génère des difficultés pour séparer le bon grain de l'ivraie. Elle accroît l'effet de désorientation et le sentiment de*

Alors de quelle rareté s'agit-il ? Pour ce qui est des propos de la professeure documentaliste, c'est celle de certaines informations dans les ressources documentaires « papier » du CDI. Puisqu'aucun CDI n'a de collection véritablement encyclopédique ou puisqu'il est plus facile de vérifier certaines informations rapidement sur le Web (vérifier des informations est une des pratiques de la recherche d'information en ligne⁴⁶⁵), face à la diversité des thématiques et sujets abordés par les demandes enseignantes, notamment en Histoire des Arts, le Web est une solution à cette « rareté » malgré toutes les réticences de la professeure documentaliste. Mais ce que je trouve le plus significatif dans la revendication de cette rareté c'est de voir, comment elle reprend un des principes de la valeur en économie libérale, et comment elle s'articule, dans un retournement paradoxal, aux lieux communs de « la surabondance informationnelle » et de l'usage intensif du numérique par les adolescents, deuxième lieu commun directement posé par la professeure documentaliste.

« La première chose c'est que je trouve que la plupart des élèves y vont beaucoup chez eux, et dans les différentes matières, classes pupitres [salles de cours informatisées], ils y vont parfois avec plusieurs professeurs, ils y vont parfois en mathématiques, en technologie... Ils sont souvent sur Internet, ils en ont une culture comme ça... »

C'est comme si, sur le marché de l'information, il y avait, avec le numérique, une société de la consommation informationnelle où d'un côté, ceux qui ont le capital culturel

saturation voire de découragement face à l'incapacité à accéder à la ressource désirée. Malgré tout, nous avons constaté comme d'autres collègues que les jeunes générations préfèrent se lancer dans des recherches à l'aveugle plutôt que de se référer aux médiateurs compétents ou aux documents papiers d'une qualité scientifique plus contrôlée et pourtant plus facilement balisés avec ses repères alphabétiques, ses index, sommaires et tables des matières. L'attrait de la technologie Internet primant malgré les risques.[...] Face à ces infopollutions croissantes autant par leur nombre et que dans leur diversité, quelles formations peut-on mettre en place ? Faut-il envisager pour y remédier une intégration de cours de maîtrise de l'information dans les cursus ? » Le Deuff Olivier. Culture de l'information et web 2.0 Quelles formations pour les jeunes générations. In *Doctoriales du GDR TIC & Société, janvier 2007, Marne-la-Vallée*. Marne La vallée : Université de Marne-la Vallée, Archivesic, 2007. Disponible sur : <sic00140079> Dans le titre de son intervention comme dans ses propos, on voit bien chez Olivier Le Deuff le mariage entre une approche éducative de la culture informationnelle, la notion d'infopollution, et l'ambition de faire acquérir aux adolescents de « bonnes pratiques ».

⁴⁶⁵ Ertzscheid Olivier et Gallezot Gabriel. Chercher faux et trouver juste. Communication sans actes. In *X^e Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, 2.. 2003*. Bucarest : Université de Bucarest, 2003. Disponible sur : <sic00000689>

nécessaire pourraient « s'acheter », par des « bonnes pratiques » l'information rare et stratégique et ceux qui ne l'ont pas, seraient condamnés à se noyer dans les marécages du Web. Il ne s'agit, en aucun cas, au risque de contredire une bonne partie de mon assise théorique, de penser que tous les textes sont identiques, que tous les lieux et modes de fabrication ou de partage des savoirs se « valent », à la fois au sens de « ont la même signification » et au sens de « ont le même rôle » dans la production des connaissances. Mais il s'agit de critiquer cette notion très idéologique d'un Web, espace indifférencié et transparent, où se dilueraient tous les lieux de savoir, leurs habitations. Dans le discours des enseignants rencontrés, il y a souvent une nette tendance à faire du Web un objet unique aplatissant les reliefs de la médiation⁴⁶⁶. Cette tendance empêche de comprendre la diversité des énonciations, l'hétérogénéité et l'hybridation des pratiques en créant une opposition factice et facile entre le monde du papier ou des mass médias d'avant le Web et le monde numérique. Lorsque je discutais informellement en fin de cours avec la professeure d'histoire-géographie du collège X, intriguée par mon positionnement et mon thème de recherche, elle revenait sans cesse à la question de la valeur des informations sur le Web et à la légitimité des pratiques de recherche documentaire sur Internet. Consciente que le numérique était quasi totalement absent de ses cours (que ce soit pour des cours en salles informatisées, des retours de devoirs maison, des usages de documents extraits de sites web), elle se préoccupait beaucoup de justifier ses choix tout en émettant nombre de doutes sur l'utilité de ma présence dans ses cours étant donné ce que je voulais observer. Finalement, le problème soulevé était toujours le même : oui tous les journaux ne se valent pas, oui toutes les télévisions ne produisent pas la même « qualité » informationnelle, mais au moins il est possible de les identifier, de les définir par leurs lignes éditoriales. C'est justement ce qu'elle recommandera à ses élèves de 3^e qui veulent et doivent, selon elle, s'informer pour mieux réussir en éducation civique et augmenter leurs chances de réussite au lycée : écouter la radio, regarder la télévision, lire les journaux. Mais étonnamment, elle ne va pas jusqu'à leur désigner des titres qu'elles jugeraient de qualité,

⁴⁶⁶ Bien au contraire, le Web épaissit les reliefs de la médiation, en démultipliant ses textes, en sémiotisant des dispositifs concrets comme le parcours muséal, la bibliothèque (numérique), le journal, la reliure, le tout dans ce régime de partition entre le visible et l'invisible qu'est l'écran. Ce qui, à la rigueur, pourrait être considéré comme « aplati » par le Web, ce sont les frontières et les rôles : mais là aussi c'est plus la possibilité d'abaisser et de passer la frontière qui est agrandie que la frontière elle-même qui est aplatie.

sauf « *Courrier International* ». En poussant plus loin la discussion, l'inquiétude de sortir de sa neutralité politique apparaît : avec « *Courrier International* », pas de souci, c'est un assemblage d'articles de tous horizons. Je retrouve dans ce souci de neutralité une contradiction très ancrée dans le milieu scolaire entre un discours des enseignants appelant à croiser ses sources, à identifier l'origine des informations tout en enseignant essentiellement avec des formes documentaires consensuelles (pour l'école), soi-disant neutres (pour les savoirs scolaires) du manuel. Enfin, pour clore ces discussions informelles, elle reconnaît qu'il est difficile d'oublier que ces télévisions, ces radios, la presse existent sur Internet : mais, comment s'y retrouver, entre la rediffusion du journal, le recyclage des articles papiers, les infographies et vidéos produites rien que pour le Web, etc. Alors mieux vaut conseiller le terrain sûr des mass médias, dans leur diffusion hors Web. Ces propos réguliers sont significatifs de l'inquiétude des enseignants face au mélange des genres qu'est le Web : lignes éditoriales, formes classiques de diffusion audiovisuelle ou de diffusion presse sont autant de moyens de s'assurer d'une qualification et d'une hiérarchisation routinière, autorisée, de l'information. En tous les cas pour les enseignants : je ne suis pas sûre que ce soit la même chose chez les élèves, qui, comme cela ressort des entretiens, lisent très peu la presse, mais regardent parfois le journal télévisé en famille. Alors même si les enseignants puisent, publient ou partagent des ressources sur le Web, même s'ils s'informent de plus en plus, et comme chacun, dans la presse en ligne, même s'ils ont conscience de l'hétérogénéité des espaces documentaires du Web, il leur semble plus éducatif, dans le cadre de l'école, face aux élèves, de rejeter le Web comme un espace indifférencié, c'est-à-dire un espace où disparaîtraient les processus et signes de la valeur informationnelle.

Comme exemple des contradictions entre les pratiques info-documentaires des enseignants sur le Web, et les discours de délégitimation de la recherche en ligne, d'ailleurs contrastés selon les enseignants, citons par exemple cette enseignante d'allemand⁴⁶⁷ :

⁴⁶⁷ Cf. Annexe la liste des entretiens

Q : Dans le type de ressources que tu utilises, tu nous as parlé du manuel, est-ce que tu pourrais lister les ressources que tu pourrais utiliser pour préparer tes cours ? Tous les types de ressources, que ce soit les documents pour les élèves ou pour toi préparer ton cours...

R : Ça m'arrive souvent d'aller faire un tour sur Internet, pour chercher des idées. Il y a quelques cours mis en ligne, mais il y a surtout des idées, des exemples, comme pour la semaine franco-allemande. C'est surtout au niveau de la recherche d'idées, Internet c'est bien pratique. Après il y a quelques méthodes toutes faites, qui ne sont pas des manuels, des documents de compréhension orale qu'on peut aussi trouver sur Internet, ou des méthodes papier avec des cassettes. Mais c'est essentiellement dans les manuels pour l'instant, parce que ce qui est compliqué c'est qu'on peut toujours aller trouver des documents authentiques, ce qui est très long après c'est de les aménager. Ça on n'a pas toujours le temps de le faire.

Q : Tu dis que tu vas de temps en temps voir des choses sur Internet, est-ce que tu peux me dire comment tu as trouvé, ou quelles sont tes méthodes de recherche, en essayant de hiérarchiser un peu ce qui pour toi est le plus efficace, et ce qui le serait moins lorsque tu vas chercher des informations sur le réseau pour préparer tes cours ?

R : J'ai quelques sites en tête toujours, parce qu'il y a quelques sites académiques au niveau de l'allemand où il y a des séquences pédagogiques toutes prêtes qui sont pas plaquées telles quelles sur le cours, mais qui donnent des idées de démarches, ou pour des périodes très précises : il y a tel prof qui dit « pour la St Martin j'ai fait ça, pour Noël j'ai fait ça... », ce sont des idées à reprendre. Il y a le site de l'académie de Nancy, celui de l'académie de Versailles, de Perpignan où je vais régulièrement faire un tour parce que c'est renouvelé très régulièrement.

Q : Utilises-tu aussi des moteurs de recherche, pour chercher un petit peu au hasard ?

R : Oui aussi, quand j'ai préparé la semaine franco-allemande par exemple, je ne suis pas allée voir directement sur ces sites que je connaissais, justement, j'ai fait une recherche sur le moteur « Google » en tapant « semaine franco-allemande », et je suis retombée sur ces sites au bout d'un moment.

Q : Et justement, ces sites, la première fois que tu les as rencontrés c'est en formation, ou bien parce que des collègues te les avaient conseillé, ou alors en cherchant sur le web ?

R : La première fois que je les ai rencontrés, je pense que, d'une part j'étais allée sur le site de l'académie de Versailles qui nous avait été recommandé à l'IUFM, et il y a des liens vers les autres sites. Et j'ai également acheté un petit bouquin « 500 sites pour l'allemand », un truc comme ça, bon il y avait beaucoup de choses erronées dedans, mais malgré tout il y avait les adresses en particulier de ces sites donc c'est beaucoup comme ça que je les ai découverts.

Q : Au-delà de la préparation de cours, est-ce que tu peux nous dire un peu quels types de pratiques as-tu sur le réseau Internet ?

R : Les mails sur Yahoo !, Facebook régulièrement, pratiquement tous les jours, depuis 15 jours je regarde les nouvelles Yahoo !, mais c'est vraiment quand je n'ai rien d'autre à faire ! Beaucoup de recherche de renseignements, que ce soient les pages jaunes, les pages blanches, une interrogation sur un mot, parce que je n'ai plus de dictionnaire papier à la maison, des informations sur des choses qui peuvent m'intéresser, au hasard les fleurs de bacs par exemple ou la semaine franco-allemande ou pourquoi mon chat est-il malade etc.

Avant de revenir à cette qualification du Web comme espace indifférencié, je tiens à souligner à quel point cet extrait est révélateur du conflit principal entre l'école et le Web lorsqu'il s'agit d'ordre et de valeur documentaires, et ceci alors même que les enseignants pratiquent régulièrement le Web pour des recherches hors de leur tâche de préparation de cours. Ce qui fait du Web un espace à part, c'est son hétérogénéité face à l'homogénéité des formes documentaires en milieu scolaire, et non l'impossibilité d'y trouver des ressources documentaires de valeur (« *authentiques* »⁴⁶⁸). Comme déjà vu en première partie, les documents qui circulent dans la classe, produits par les enseignants ou avec les élèves relèvent de quelques formes canoniques : le manuel, le photocopié de fragments de manuels ou d'autres documents. Et j'y ajouterai les fiches d'exercices, les cahiers, les classeurs, et tous les documents de gestion de la vie de classe⁴⁶⁹. Et cette hétérogénéité est à la source d'une inadéquation entre les besoins documentaires pour mener une leçon, une tâche scolaire et « ces choses », « ces idées » que l'enseignant collecte sur le Web. Ainsi, cette enseignante d'allemand reconnaît chercher des idées sur Internet, consulter des sites de partage entre enseignants (pratiques pédagogiques, leçons ou exercices tout prêts), mais finalement le souci c'est que (souvent ?) il faut adapter :

⁴⁶⁸ Le terme d'authentique renvoie clairement au mariage attendu et espéré entre autorité et véracité, tel qu'on a pu l'analyser en première partie, et tel qu'il est déstabilisé par le numérique.

⁴⁶⁹ Ce n'est pas le sujet de cette thèse, et ces documents ne seront pas étudiés véritablement mais, dans l'école, circulent de nombreux documents, souvent collaboratifs, de gestion de la vie quotidienne de l'institution : le carnet de liaison de l'élève, le cahier de classe, le cahier de texte, les fiches d'absence ou de retard, les fiches d'autorisation, les dossiers d'orientation, les dossiers d'inscription, le carnet de notes. Documents où s'articulent les inscriptions des différents membres et usagers de cette institution : les élèves, les enseignants, les parents, mais aussi le personnel de direction, le personnel de vie scolaire – conseiller d'orientation-psychologue, conseiller principal d'éducation, assistants d'éducation. La gestion collective de ces DopA scolaires, dont certains sont maintenant numériques, est fortement révélatrice des différents degrés de contribution que l'institution accorde à chacun selon les temporalités de l'année scolaire ou de toute la scolarité secondaire. Prendre en charge le cahier de classe, d'un espace à l'autre, dans les couloirs est le signe, à la fois du fait que les classes sont avant tout le lieu des enseignants mais que la classe est avant tout le lieu de la communauté des élèves dans le temps de l'année scolaire. Le cahier de texte est en même temps l'objet d'inscription et de mémorisation des consignes de travail délivrées par l'enseignant, un objet de communication de ces consignes auprès des familles et un objet d'inscription des traces identitaires de l'élève, de son individualité dans le commun de la classe : on y trouve des dessins, des petits mots d'échange entre camarades de classe, des collages de photographies d'animaux ou de stars, des numéros de téléphone, des fragments intimes. J'ai observé à de nombreuses reprises des élèves se réfugiant dans l'intimité de leur cahier de textes en cours ou dans les temps de pause au CDI : objet documentaire hybride des traces de leur scolarité et de leur intimité.

«Après il y a quelques méthodes toutes faites, qui ne sont pas des manuels, des documents de compréhension orale qu'on peut aussi trouver sur Internet, ou des méthodes papier avec des cassettes. Mais c'est essentiellement dans les manuels pour l'instant, parce que ce qui est compliqué c'est qu'on peut toujours aller trouver des documents authentiques, ce qui est très long après c'est de les aménager. Ça on n'a pas toujours le temps de le faire. »

Face à l'hétérogénéité des registres d'énonciation, à la fragmentation et à la dispersion des textes et documents pouvant être intégrés dans le cours de la leçon, c'est en dehors du Web, par le manuel les programmes, son expérience professorale, que l'enseignant va relier ces petits fragments que la professeure d'allemand désigne comme des idées.

Sinon, le Web retrouve une place légitime comme source d'information pour l'école dès que l'enseignante met en place un dispositif pédagogique qui sort de la routine scolaire, ici la semaine franco-allemande. Plus qu'une mauvaise qualité informationnelle - l'enseignante s'informe régulièrement sur Yahoo actualités (tout en étant un peu gênée de cette pratique qu'elle juge illégitime), c'est l'écart entre la variété et le caractère souvent non-scolaire des documents et fragments documentaires circulant sur le Web et les temporalités et formes de l'inscription documentaire pour et dans la classe, qui pose problème. Si la collègue d'histoire-géographie citée plus haut revendique la presse papier, la télévision et la radio, comme des sources légitimes d'information, c'est bien parce qu'elle possède une culture écrite et médiatique en accord avec ces régimes de production et de circulation de l'information, mais c'est aussi parce que ces objets sont reconnus par l'école, et entre autres dans les programmes, les instructions officielles, et les manuels, comme des sources d'information, ou comme des « documents » au sens de documents historiques.

Contre une telle idéologie du Web, qui a sa face noire (c'est un désordre dangereux qui nivelle la qualité de l'information) et sa face blanche (c'est une encyclopédie universelle, une intelligence collective), je rejoins la critique menée entre autres par Laurence Monnoyer-Smith, dans un autre contexte, celui des médiations politiques :

« La tendance à la réification consiste à « faire comme si » le web pouvait être considéré comme une réalité monolithique extérieure aux acteurs qui l'utilisent et s'en saisissent comme d'un objet neutre afin de lui donner un sens à travers l'instrumentalisation sociosémiotique qu'ils en font. [...] L'autre écueil est la tendance à la naturalisation. Il consiste à envisager le web comme un aplatissement des relations de médiations dont il est issu

sans prendre en considération l'ensemble hétérogène et évolutif de ses composantes, qu'elles soient techniques ou sociales. S'il ne fait de doute pour personne que le web est par nature évolutif dans le temps (en termes de contenus, d'infrastructures et de protocoles techniques), en revanche, les conséquences de son caractère composite sont parfois obliées lorsqu'il s'agit d'étudier certaines pratiques dans une situation donnée à un temps t. Parce que ce qui est donné à voir en ligne (un construit sémiotique, une expression éditoriale, une trace d'usage, un lien hypertexte etc.) est le résultat d'un ensemble de médiations sociotechniques, on ne saurait conclure d'une seule appréhension des signes et des traces laissées par les concepteurs ou les usagers sur le web une explication unique en termes de stratégie d'acteurs ou de constructions de collectifs, sauf à surinterpréter les pratiques sociales. Ainsi, ce qui est plié dans le web et reste invisible en surface dans les écrits d'écran est bien un construit sociotechnique qu'il convient de déplier pour le rendre intelligible. »⁴⁷⁰

Comme on l'a vu dans notre introduction générale, et comme cela est confirmé tout au long de cette deuxième partie, la surinterprétation des pratiques numériques du Web par les adolescents a de multiples facettes qui prennent chacune racine dans cette vision du Web comme un dispositif lisse et sans frontières. Si j'ai argumenté sur l'abaissement des frontières entre les rôles sociaux d'auteur et de lecteur, sur les hybridations des économies éditoriales entre le payant et le gratuit, l'amateur et l'expert etc., cet abaissement et ces hybridations ne signifient pas leur disparition. D'autant moins que si le Web est un espace techniquement commun de publication de différentes énonciations, il n'est pas pour autant un lieu commun des différents régimes de production et de partage des savoirs ni un dispositif également accessible pour tous. Supposer que les élèves, et les adolescents en général, se trouvent obligatoirement devant des millions de réponses possibles c'est à la fois

- ignorer le contexte des recherches documentaires en milieu scolaire,

⁴⁷⁰ Monnoyer-Smith, Laurence. Le web comme dispositif : comment appréhender le complexe ? In Barats, Christine. *Manuel d'analyse du Web en Sciences Humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2013. (Collection U). Chapitre disponible en ligne sur : http://www.academia.edu/2606162/Le_web_comme_dispositif_comment_appr%C3%A9hender_le_complexe p. 2

- ignorer, que malgré leur proximité et l'abaissement des frontières, les « continents informationnels » gardent une bonne part de leur identité,
- et ignorer que si les moteurs de recherche, et en particulier Google, sont paramétrés pour générer de la quantité, les pratiques info-documentaires observées en situation réelle ou construite, chez les adolescents, sont celles d'une prédilection pour les premières réponses.

L'observation de quelques « recherches libres » au CDI, tous les entretiens avec les élèves, comme quelques auto-confrontations avec des élèves travaillant en autonomie au CDI, confirment la combinaison de ces trois éléments, le contexte, la prédilection pour quelques fragments pertinents et la focalisation sur les premières réponses. La recherche sur le Web pour une tâche scolaire passe par la réutilisation des mots-clés de la consigne (et si ce n'est pas le cas, alors, plus ou moins vite, l'élève se rend compte de sa difficulté et demande à ses camarades, sa fratrie, ses parents etc. de l'aider à restreindre son champ de recherche), par le repérage de fragments pertinents, et par la recherche de l'efficacité et de la rapidité.

Prenons comme premier exemple, cet entretien croisé de Sara et Camille, deux amies du collège Y en classe de 3° :

Q : Est-ce que de temps en temps cette année vous avez eu du travail de recherche à faire, pour des exposés ou pour des dossiers ?

Sara : oui

Camille : oui.

Q : Et dans quelles disciplines ?

Camille : français

Sara : en français...

Camille : en histoire aussi, on a cherché des tableaux... c'est tout.

Q : Vous avez travaillé sur quoi ? On vous a donné quoi comme travail ?

Sara : là on devait chercher la légende d'Antigone je pense.

Camille : et en histoire il fallait chercher des tableaux...

Sara : ... pour l'histoire des arts...

Et un peu après :

Q : Quand vous faites des recherches sur Internet, sur Google par exemple, vous faites ça comment ?

R : CAMILLE : bah on tape le nom, et puis après on recherche...

R : SARA : on met « Antigone » par exemple, et il y a toutes les réponses...

Q : Elles se présentent comment les réponses ?

R : SARA : des fois il faut chercher parce que des fois il y a des trucs qui servent à rien... On prend des bouts de phrases par-là, de l'autre côté et tout. Et après on a notre truc complet.

Q : Vous faites ça comment alors ? Racontez-moi précisément...

R : SARA : après en fait il y a plusieurs pages, donc il y a plusieurs sites...

R : CAMILLE : ouais voilà...

R : SARA : et on prend un peu sur ce site, sur l'autre site...

Q : Et vous mettez tout dans un fichier, ou vous prenez des notes papier ?

R : SARA et CAMILLE : papier

R : CAMILLE : on peut plus imprimer parce que c'est du travail qu'on ne lit pas, qu'on fait juste copier/coller.

Q : Et les enseignants vous ont dit que ça n'allait pas ?

R : CAMILLE : non ils pensent qu'on imprime et puis c'est tout... Qu'on donne après.

R : Et toi t'en penses quoi, tu penses que tu faisais qu'imprimer ?

R : CAMILLE : non moi je lisais parce qu'il y a des trucs... ça n'a rien à voir...

Q : Et toi c'est pareil ?

R : SARA : oui moi aussi.

Q : Donc maintenant on vous oblige à prendre des notes ?

R : CAMILLE : oui.

R : SARA : moi j'ai toujours fait ça, j'ai jamais imprimé.

Q : Est-ce que ça vous arrive de chercher dans les dictionnaires, ou dans les encyclopédies ?

R : SARA : non

Q : Et au CDI un petit peu ?

R : CAMILLE : non

R : SARA : non on n'a pas le temps... On n'a pas d'heure de CDI.

Voilà pour le contexte et la méthode de nombre de recherches documentaires chez les élèves : même déclaré de manière succincte dans cet entretien, le réinvestissement de la consigne, sous forme de mots-clés, est patent. Ce « collage » de la consigne dans la case de

recherche de Google⁴⁷¹ s'effectue de manière plus ou moins littérale. Mais elle est presque systématique chez tous les élèves, sauf chez certains adolescents peu acculturés à leur métier d'élève (des « distraits » ou des « résistants⁴⁷² » qui n'ont pas leur consigne, qui ont égaré les photocopies de l'enseignant, qui oublient qu'ils doivent remplir une fiche) ou encore, à l'opposé de ce spectre, sauf chez les plus lettrés qui s'affranchissent des consignes professorales après les avoir « maîtrisées ». En même temps, ces « copiés-

⁴⁷¹ Marie Després-Lonnet a déjà souligné l'épaisseur sémiotique des expressions, « sur Internet » ou « dans Internet » ou « dans Google » dans son HDR. Ces expressions sont significatives à la fois de la forme des formulaires de recherche (des cases, des encadrés) mais aussi de la volonté de rendre tangible cette relation à l'espace invisible « dans » lequel il faut entrer par la petite porte du moteur ou « sur » lequel il faut naviguer par les signes des liens ou des listes de liens. Després-Lonnet, Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'ère d'Internet*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Lille : Université Lille Nord de France, 2014.

⁴⁷² J'utilise le terme de résistant à dessein. Il me permet ici de renvoyer à nouveau au même texte de Laurence Monnoyer-Smith sur la notion de dispositif en SIC, à partir des nuances entre le dispositif foucauldien (avant tout instrument de pouvoir) contenant toujours ses propres résistances, et le dispositif chez Deleuze, plus ouvert, et traversé par des lignes de fuites. Dans l'interprétation deleuzienne du dispositif, se fait une place pour la créativité, les manières dont des individus, jouent, décomposent, recomposent des éléments du dispositif. Et c'est justement une des choses que j'essaie de comprendre : comment les élèves réinvestissent, dans cet « espace » qu'est le Web, ignoré ou délégitimé par l'école, des éléments du ou des dispositifs scolaires de transmission des savoirs : « *Deleuze, projetant dans les interrogations réelles qu'avait pu avoir Foucault à ce sujet, ses propres obsessions métaphysiques, voit dans les lignes de subjectivation non plus seulement la possibilité d'échapper aux mécanismes de pouvoir et d'en organiser les modalités pratiques, mais plus fondamentalement ce qui dans tout dispositif explique qu'il fuit. Que veut dire que le dispositif fuit ? Deleuze veut signifier par-là que, puisque pour lui ce qui prime dans le social est le désir et non pas le pouvoir (comme chez Foucault), les agencements et les dispositifs de pouvoir ne peuvent avoir pour effet que de réprimer le désir et non de le supprimer comme donnée naturelle. Les dispositifs codent le social, l'organisent, le contraignent, mais en tout état de cause, ces derniers fuient, s'échappent et déterritorialisent. On voit qu'ainsi Deleuze reconvertit la notion de la subjectivation comme résistance et effet du dispositif de pouvoir dont on ne peut pas penser l'origine, en manifestation de la volonté de contrôle du désir qui lui préexiste. A partir de ce moment, ce qui prime dans les dispositifs, c'est bien qu'ils fuient. Cette évolution dans l'acception du dispositif est essentielle puisqu'elle modifie substantiellement le statut des pratiques de résistance qui, de secondaires (dans l'ordre logique), deviennent primaires et constitutives même des dispositifs. C'est bien parce qu'ils proposent une canalisation et une répression du désir que les dispositifs, sont, par essence, voués sinon à l'échec du moins à la mutation. Et cette mutation ne vient pas de « nulle part » dans une organisation stratégisée qui semble tout faire pour coder et territorialiser le social, elle vient du dedans, comme condition même de cette organisation. Bref, on a beau faire, hiérarchiser, énoncer, produire des lois et des institutions, des normes et des comportements, le dispositif fuit.* » Monnoyer-Smith, Laurence. Le web comme dispositif : comment appréhender le complexe ? In Barats, Christine. Manuel d'analyse du Web en Sciences Humaines et sociales. Paris : Armand Colin, 2013. (Collection U). Chapitre disponible en ligne sur : http://www.academia.edu/2606162/Le_web_comme_dispositif_comment_appr%C3%A9hender_le_complexe p. 6

collés » des consignes de travail, sont toujours une forme même minime de résistance. Les élèves « déterritorialisent »⁴⁷³ sur le Web le travail de recherche documentaire et/ou de lecture active, a priori majoritairement attendu sur les imprimés scolaires, par les enseignants. Plus précisément, ils utilisent les instruments de contrôle de la tâche scolaire ou de la leçon, les consignes d'exercice dans le manuel, les consignes de devoir maison, les photocopiés distribués en cours, les fiches de travail dans les « dispositifs » pédagogiques transdisciplinaires (comme l'Histoire des Arts) pour trouver ou essayer de trouver rapidement, sur le Web, le ou les fragments info-documentaires leur permettant de répondre à la demande. Alors qu'il ne s'agit pas toujours d'une tâche de recherche documentaire, par exemple répondre à un questionnaire du manuel normalement en lisant la double page de la « leçon », ils utilisent la recherche dans Google comme moyen d'obtenir la réponse. Lors de mes observations de classe⁴⁷⁴, un des exercices scolaires les plus courants, réalisés dans le cours même de la classe, ou à faire à la maison, est celui d'une lecture que je qualifie d'active des textes ou des images du manuel ou du photocopié de l'enseignant⁴⁷⁵. Il s'agit pour l'enseignant de rendre l'élève actif de son savoir, sans perdre la maîtrise des sources de ce savoir : la leçon dictée, le texte de la leçon dans le manuel, les « documents » visuels ou textuels du manuel à la fois composantes et objets de la leçon, les photocopiés distribués en cours. Dans les temps du cours, selon l'urgence de faire avancer le cours, selon le degré de motivation des élèves, selon le degré de surveillance et de contrainte que l'enseignant fait porter sur ses élèves, selon la clarté de la consigne, les adolescents investissent plus ou moins ce type d'exercice. Mais, ils ne peuvent pas, sauf si un cadre de débat oral est instauré par l'enseignant (ce qui est irrégulier) « sortir » de sources documentaires éditorialisées par le manuel ou l'enseignant. Mais, chez lui, en salle informatisée, au CDI, dès que l'élève peut accéder à Internet, il sait qu'il peut échapper aux cadres du dispositif et en détourner les outils (pourtant pédagogiques) pour les réinvestir autrement. Plusieurs cas ont été observés ou mis en récit par les élèves.

⁴⁷³ Cf. la note précédente.

⁴⁷⁴ Cf. Annexe III : liste des observations

⁴⁷⁵ Cf Annexe... : le photocopié sur la guerre froide dans la classe de 3° du collège Y

Premier exemple : la professeure documentaliste a sélectionné une série de sites Web pour les fiches d'Histoire des Arts sur le théâtre, mais, sans sa surveillance, ils retournent vers une recherche Google (sans pour autant privilégier Wikipédia).

Deuxième exemple : les élèves demandent l'aide de la professeure documentaliste pour une recherche documentaire (classe de 5^e) sur le Moyen-Age : elle les aide à extraire des mots-clés de la consigne pour chercher dans le catalogue informatisé du CDI (BCDI), y repérer des articles de périodiques ou des livres documentaires, aller les chercher. En même temps, les élèves cherchent sur Internet les réponses aux questions du devoir maison (DM), « cachés » derrière l'écran de BCDI. Les allers-retours entre le visible et l'invisible des textes sur l'écran sont parfois un moyen pour les élèves d'échapper à la censure d'Internet par la professeure documentaliste.

Ce qui est une difficulté de surveillance et de contrôle pour les enseignants, difficulté en partie contournée par des logiciels de surveillance des écrans, devient un obstacle ordinaire de l'observation ethnographique des pratiques info-documentaires. Il a été déjà très ardu d'obtenir la possibilité de ma présence dans deux collèges, à un rythme très régulier, dans les espaces clos et moins clos de la classe ou du CDI. Si la question de la place du numérique n'est pas aussi débattue, dans et hors l'école, que celle du rapport aux pratiques de l'islam, j'ai rencontré de multiples réticences, des refus, des accords donnés puis repris, avec, derrière, de la part des enseignants et souvent des chefs d'établissement une défiance répétitive, entre la peur d'être jugée « en retard » sur les TICE⁴⁷⁶ et la peur que soient découvertes, dans leur établissement, de mauvaises pratiques chez les élèves et les enseignants, lorsqu'ils accèdent au Web. Ces crispations étaient d'ailleurs renforcées par la crainte d'une posture évaluatrice, chez moi, la capétienne, en poste à l'Université, doctorante et formatrice de professeure documentaliste et de bibliothécaire. Face à la difficulté de ma présence, et parce que je n'ai jamais cessé de ne pas vouloir opter pour des lieux privilégiés, avec une politique originale d'usage et de formation au numérique, j'ai choisi d'éviter tout dispositif d'observation trop lourd à installer. Pour ne pas exagérer mon intrusion, essayer de me fondre au milieu de la communauté des classes et de l'école,

⁴⁷⁶ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

j'ai fait le choix de ne pas photographier, filmer, enregistrer les pratiques numériques, et d'une manière plus générale les pratiques scolaires (à l'exception de quelques moments du parcours de la sortie scolaire). C'est pour la même raison que j'ai privilégié une écriture manuscrite de mes cahiers ethnographiques sur un support très proche de celui des élèves. En conséquence, au sein d'un groupe d'élèves au CDI, lors des accueils libres, l'observation des recherches documentaires passait par un choix, un élève à suivre dans sa démarche, quitte à ne pas voir d'autres situations. La répétition des observations, les discussions informelles sur leurs pratiques, la notation de leur parcours (et leur reconstitution a posteriori), croisées au recueil de récits de pratique dans des entretiens, furent pour moi une méthode pour stabiliser mes connaissances sur ces pratiques. Il n'en reste pas moins qu'avec la rapidité de certaines actions, qu'avec le corps de l'élève masquant l'écran, et qu'avec ma posture d'autorité d'adulte et de chercheuse, je ne me fais guère d'illusion sur le fait que certains « braconnages » aient pu continuer à m'échapper. Et c'est, dans le croisement entre les entretiens et « la description au sens restreint » que je vais reconstituer et analyser ces pratiques :

« Alors que la description au sens large n'est en rien spécifique de la socio-anthropologie, nous pensons que la description au sens restreint est, par contre, un élément important dans un dispositif méthodologique d'enquête (l'enquête de terrain). [...] Rappelons que, outre les sources écrites et les techniques de recensions, l'enquête de terrain prolongée repose plus particulièrement sur deux grands modes de production des données, les entretiens, transformés en données par la transcription, et les observations, transformées en données par la description. [...] D'un côté, les extraits d'entretiens (ou citations) illustrent les propos des informateurs et interlocuteurs de l'anthropologue, ils sont l'affleurement des discours et représentations des acteurs et groupes étudiés. D'un autre côté, les descriptions de l'auteur témoignent des scènes auxquelles il a assisté, elles sont les traces d'actions et d'interactions qu'il a observées. »⁴⁷⁷

La saisie des invariants, la constitution des régularités des pratiques, de leurs temporalités se construisent dans la rencontre entre les discours des acteurs et leurs actions et

⁴⁷⁷ Olivier De Sardan Jean-Pierre. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia, 2008. p. 138

interactions observées. Mes textes de chercheuse, transcriptions des enregistrements, citations, schémas, plans, photographies sont les traces de mes activités d'observation et d'entretien. C'est dans les traces de ma pratique et des leurs, la récolte des objets, la schématisation des dispositifs, le recueil de leur parole sur leurs pratiques que je construis ces « descriptions restreintes » comme objets d'interprétation. Mais ces interprétations doivent garder leur part de doute, pour ne pas figer les pratiques et les sujets de ces pratiques, pour tenir compte de ces invisibles de l'écran malgré la répétition et la focalisation de mes observations, pour apprécier la part de secret des adolescents surtout face à une adulte désignée comme « enseignante-chercheuse » par les professeurs.

Un des aspects les plus conflictuels de la relation spatiale entre le Web et le lieu CDI ou le lieu classe est cette impossibilité de clôturer le Web comme on clôture le corpus des documents imprimés circulant dans l'école. Soit l'école, le CDI, la classe se ferment totalement à cet aspect du numérique⁴⁷⁸, soit si les ordinateurs sont reliés au réseau, il est vain d'imaginer bloquer tout le temps l'accès à Internet. Dans le logiciel de catalogage BCDI, il est possible de cataloguer des ressources en ligne : dans la volonté de faire entrer ces ressources dans la collection, de contraindre les élèves à en passer par BCDI pour chercher des ressources numériques, de les amener à privilégier les ressources sélectionnées pour un projet, la professeure documentaliste met en scène la recherche documentaire « dans » et uniquement « dans⁴⁷⁹ » BCDI. Mais les élèves, dès qu'ils ont rencontré une ressource numérique en ligne, y accèdent puis s'éloignent du catalogue ; voire, laissent le catalogue en attente, et tout de suite, s'arrangent pour chercher en ligne.

Troisième exemple : une élève de cinquième, Cynthia, vient s'installer au CDI pour faire ses devoirs. Elle s'attelle finalement à un exercice de lecture d'images, à faire à la maison pour le cours suivant. Il s'agit de désigner avec précision et de décrire les tapisseries de la « *Dame à la Licorne* » (donner leur nombre, leur thème et les objets représentés). A priori, il y a peu d'informations dans le manuel et rien dans « son » cours (notation de la leçon dans son

⁴⁷⁸ Et j'ai croisé dans ma carrière des professeurs documentalistes égarant la dotation en ordinateur du CDI par le conseil général au profit des salles de technologies.

⁴⁷⁹ Le lieu obscur dans lequel ici il faut chercher n'est plus le Web mais le catalogue informatisé, la « base de données, du CDI.

cahier). L'élève se retrouve face à un exercice complexe en termes de compétences et de connaissances : elle doit à la fois trouver des informations permettant de mieux titrer des œuvres célèbres de l'histoire de l'art, faire preuve de capacité à discriminer les objets représentés et être capable de les reconnaître, et surtout de reconnaître les plus significatifs pour une connaissance historique de l'époque médiévale et de cette œuvre. Ce travail de lecture dépasse celui du sens de l'observation, mais suppose d'attribuer à ces photographies des tapisseries de la « *Dame à la Licorne* », le rôle de « source » historique et le rôle d'un objet patrimonial, en réinvestissant le cours de l'enseignant sur la civilisation médiévale. Ses camarades sont partis, alors elle ne peut plus utiliser l'entraide du groupe pour comprendre les consignes. Elle demande l'aide de la professeure documentaliste qui lui amène une série d'ouvrages et de numéros de périodique (« *Arkéo Junior* ») sur le Moyen Âge et l'art au Moyen Âge. Réticente, Cynthia se plonge néanmoins dans les tables des matières, feuillette les livres (des Hachette jeunesse et des Gallimard jeunesse) essayant de retrouver les mêmes images que dans son manuel, celles des tapisseries. N'ayant pas l'idée d'aller voir les index, pressée par le temps car elle veut aussi faire son devoir de mathématiques et ranger ses classeurs avant de rentrer à la maison, elle s'égar vite dans les doubles pages très riches visuellement et textuellement des Gallimard Jeunesse, après avoir renoncé à retrouver les photographies tant recherchées dans les Hachette Jeunesse où l'Histoire est narrée en dessins. Face à la diversité des registres d'images (dessins, photographies d'archives, photographies récentes d'objets archéologiques, schémas, photographies d'œuvre d'art), à une énonciation éditoriale complexe entre le geste éditorial d'une collection (« Les Yeux de la découverte » chez Gallimard et « La vie privée des hommes » chez Hachette) et les logiques de vulgarisation d'une discipline, les documentaires jeunesse en Histoire⁴⁸⁰ sont des objets d'abord ardu pour nombre d'élèves.

⁴⁸⁰ Très présents dans le CDI car avec une offre éditoriale plus pléthorique que la moyenne, ces documentaires sont rarement utilisés dans leur unité lors des projets pédagogiques. Mais, malgré l'effacement des sources, j'en retrouve la trace régulière dans les photocopiés des enseignants. Et si le professeur d'histoire-géographie du collège Y déclare ne pas trop les utiliser, certaines images de ses photocopiés sur les Grandes découvertes sont reconnaissables comme des images de la collection « Découverte » chez Gallimard Jeunesse : se reconnaissent les détournages, les styles graphiques de leur légende, l'échelle des images... : « Question : Non

« [...] Nous avons montré comment l'énonciation éditoriale qui met en scène les images dans ces documentaires propose des modes de lecture et attribue au lecteur des rôles interprétatifs induits par les projets éditoriaux des collections, mais aussi par les modèles d'écriture de l'Histoire et des registres iconographiques qu'elle mobilise. Les choix iconographiques sont révélateurs des rapports à la source historique, à l'évènement, au fait et à l'Histoire, transmis par les auteurs/éditeurs. Enfin, c'est l'identité même du jeune lecteur qui est en jeu : spectateur, historien ou héritier. Ainsi, l'analyse sémiotique de ces documentaires met en évidence la complexité du rôle dévolu à l'image comme vecteur d'apprentissage, lié ici à des logiques éditoriales et génériques, une discipline scientifique et ses traditions ainsi que son rôle social qui articule transmission du savoir et éducation citoyenne. Or, les documentaires pour la jeunesse en associant image et texte selon des relations plus ou moins lisibles et explicitées, jouant des registres d'inventivité graphique et de créativité narrative rendent parfois complexe le positionnement du jeune lecteur qui doit statuer et interpréter des images sans être forcément accompagné (comme c'est le cas pour les manuels scolaires. » ⁴⁸¹

Comme le montre Julia Bonaccorsi dans son article, le documentaire jeunesse en Histoire incarne matériellement, dans une série de choix graphiques et textuels, les objets et enjeux de négociation du savoir historique (l'évènement, le fait, la source, la mémoire, le patrimoine, les conflits identitaires) et l'héritage de gestes éditoriaux, sans toujours les expliciter et les contextualiser autant que dans le manuel ou que dans le photocopié de l'enseignant. Ces deux objets documentaires sont d'ailleurs rarement intégrés au déroulement des cours et du programme (de la discipline et de l'institution) et sans cesse accompagnés de l'oralité enseignante et de son inscription dans le cahier. Les consignes, les fiches de travail, l'écriture du cahier, le déroulement du cours sont forgés par et avec

mais je pensais aussi, peut-être des livres documentaires ou est-ce que ça t'est arrivé d'utiliser des Gallimard, des choses comme ça... ?

Réponse : Oui, mais juste une image, pas plus. Pas plus que ça. Notamment quand je fais mon cours sur la guerre de cent ans j'en ai un autour de Jeanne d'Arc mais qui prend tout le début de la guerre de cent ans, je prends quelques images, mais c'est vrai pas plus que ça, alors que oui ils sont bien faits... Même dans les magazines jeunesse, Images Doc, j'utilisais beaucoup au début et maintenant je vais beaucoup moins le voir au CDI, et donc je prends beaucoup moins, aussi bien de photocopies que de scanner les pages qui pourraient m'intéresser, je le fais beaucoup moins qu'avant. » Cf. Annexe XVIII : entretien avec le professeur d'histoire-géographie, collègue Y.

⁴⁸¹ Bonaccorsi Julia. La colonisation en image dans les documentaires pour enfants : médiation éditoriale et écriture de l'histoire. *Spirale*, n° 40 – Images pour apprendre, 2007. p. 34

les documents de l'enseignant, le manuel et leurs « sources » historiques. L'écart entre une énonciation complexe de savoirs historiques vulgarisés et une énonciation accompagnée et ritualisée de savoirs scolaires se joue en grande partie dans l'en-corporation de l'autorité disciplinaire chez l'enseignant, sa parole magistrale, sa formalisation des savoirs scolaires dans les manuels. Ce qui est certain, c'est que Cynthia ne réussit pas à replacer ces images de tapisseries dans la progression de son cours et dans un contexte disciplinaire, comme elle ne réussit pas à faire le lien entre les consignes du manuel, la trace du cours dans son cahier et ces livres de vulgarisation : ce sont pour elle deux univers documentaires différents, malgré la communauté disciplinaire. Plus elle se perd en naviguant dans les pages du Gallimard Jeunesse, plus elle s'attache à trouver efficacement la réponse aux questions du manuel, à réussir la tâche scolaire comme le confirme mon entretien d'auto-confrontation avec elle. Finalement elle abandonne, fait ses exercices de mathématiques et range ses classeurs. Lorsque je lui demande pourquoi elle a arrêté de chercher, elle m'explique son incompréhension face à l'interdiction d'aller chercher sur Internet et la difficulté à repérer la réponse à l'exercice dans les livres documentaires : cet échec est prévisible, car les questions, particulièrement fermées ne se prêtent qu'à une réponse et une seule, celle prévue d'avance par les rédacteurs du manuel et/ou l'enseignant. Puis elle m'explique qu'en rentrant chez elle, elle copiera les questions ou leurs mots-clés dans Google. Elle est d'ailleurs sûre de trouver les réponses quitte à passer par la recherche image : face à la complexité qu'est la tâche de situer cet objet culturel et sa signification historique, le plus important c'est de retrouver la même image. C'est l'image elle-même qui garantit l'adéquation entre l'exercice du manuel et ses réponses dans Google⁴⁸². Voici d'ailleurs quelques résultats d'une recherche « *Dame à la Licorne* » « dans » Google :

⁴⁸² J'y reviendrai un peu plus loin mais on retrouve ici un des résultats les plus passionnants du travail de thèse de Nicole Boubée sur le rôle des images dans les recherches info-documentaires des élèves sur le Web. Résultats exposés dans cet article paru dans le même numéro que celui de Julia Bonaccorsi : Boubée Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. Spirale, n° 40 – Images pour apprendre, 2007. pp 141 – 150.

Sommaire

- 1 Description
 - 1.1 Lecture allégorique
 - 1.2 Interprétations
 - 1.3 Bestiaire
 - 1.4 Herbier
 - 1.5 Détails

Figure 19 : Extrait du sommaire de l'article "La Dame à la Licorne" dans Wikipédia avec des liens hypertextuels vers les sous-parties permettant de décrire les éléments des tapisseries et de les interpréter

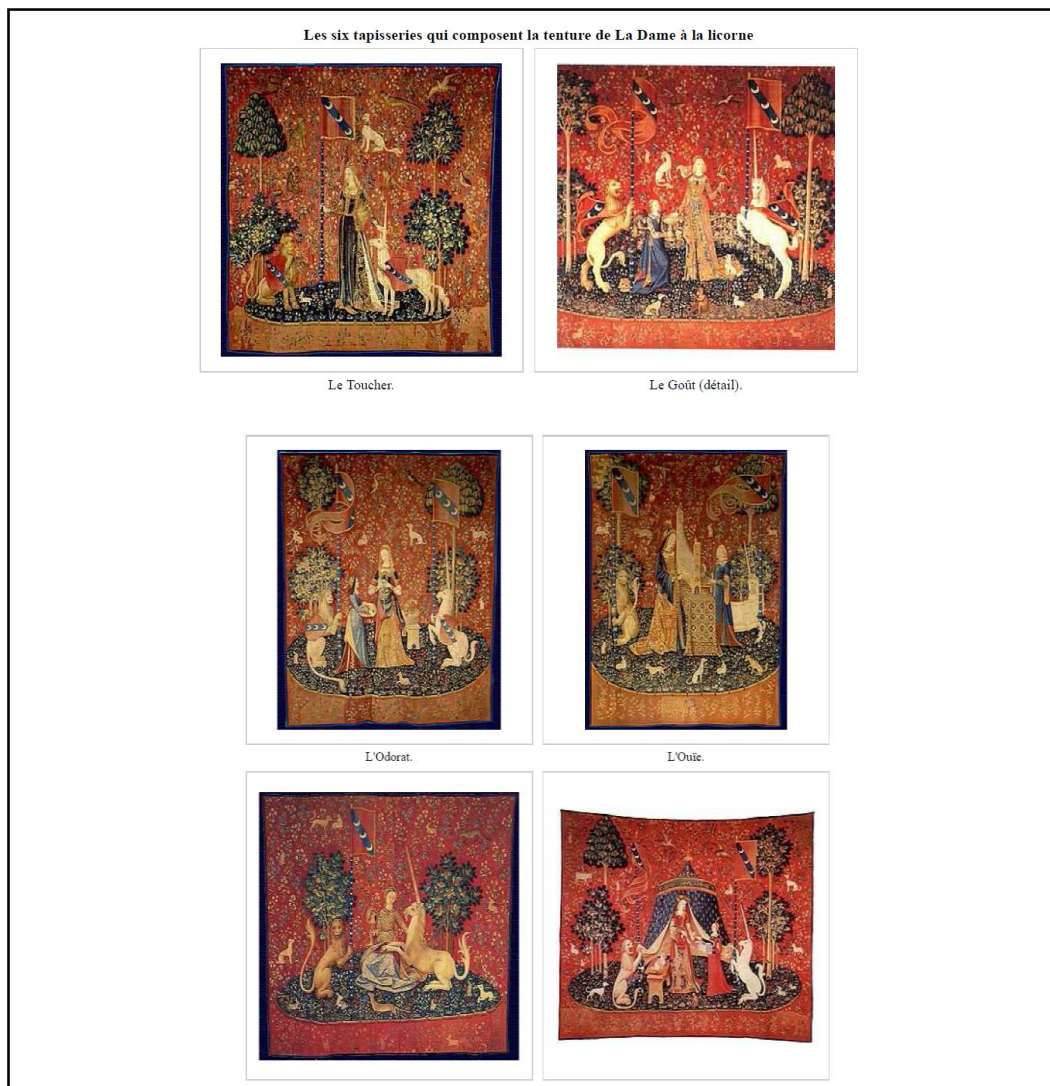


Figure 20 : Présentation de la composition de la « Dame à la licorne » en 6 tapisseries avec leur titre comme dans la demande du manuel (article de Wikipédia)

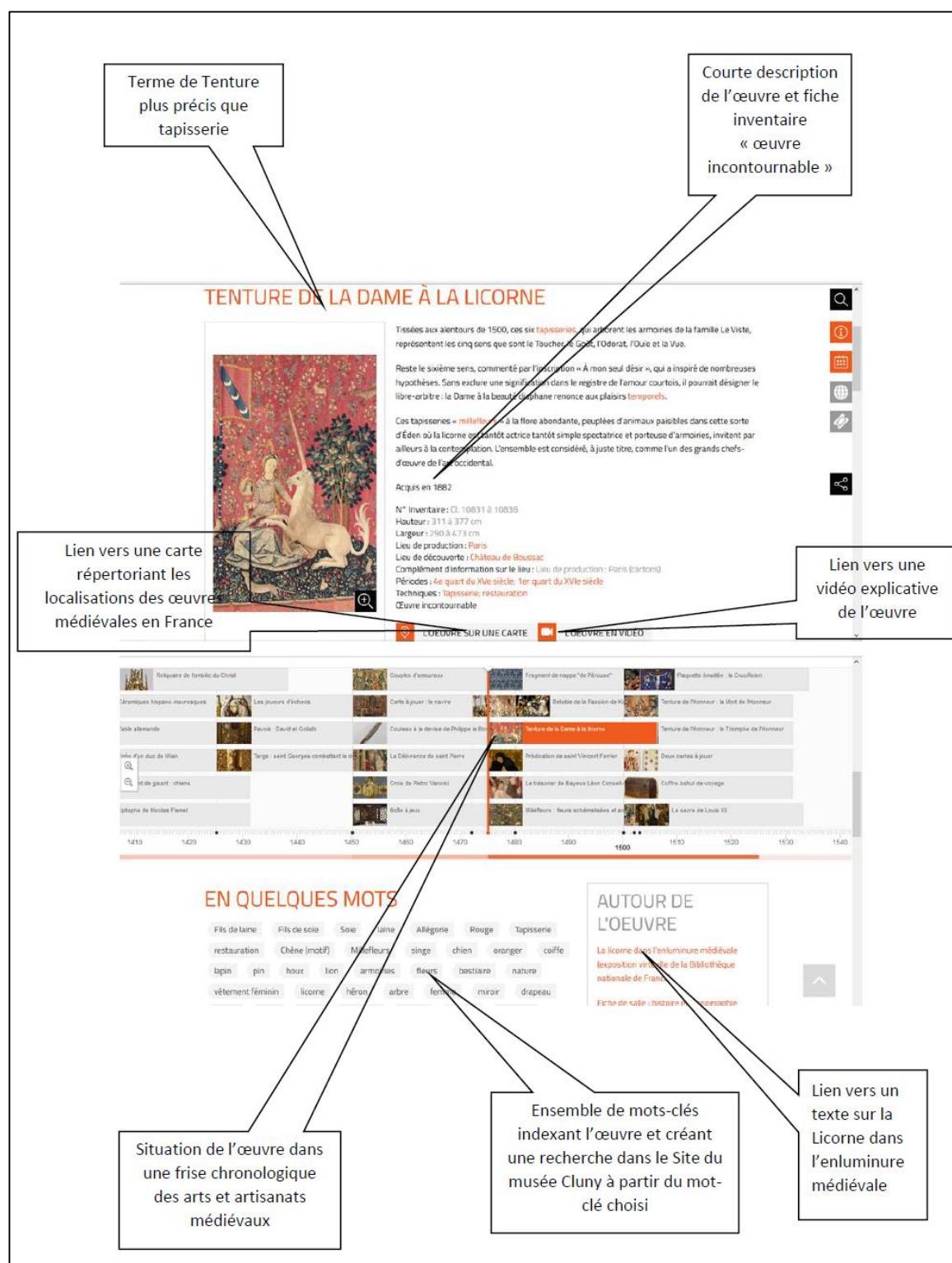


Figure 21 : Haut de page sur "La Dame à la Licorne" du musée Cluny

En faisant la recherche « comme l'élève », apparaissent dans les premières réponses deux liens vers des pages Web propres à offrir de nombreuses réponses : une sujette à caution pour les enseignants, l'article de Wikipédia, mais en adéquation avec les questions du manuel (titrer les tapisseries et décrire les objets et leur signification dans la civilisation médiévale). L'article offre même un panorama des six tentures visuellement très proche du manuel. L'autre, dans le haut de la liste Google également, est la page du site officiel du Musée Cluny qui abrite les tapisseries. Si plusieurs zones de cette page sont lisibles par des élèves, et si l'autorité de ce document ne fait aucun doute, il est plus difficile d'y trier les informations pertinentes et lisibles pour un élève : s'y côtoient une description succincte de l'œuvre, une frise chronologique, des mots-clés descriptifs, mais aussi une notice d'inventaire muséal, un lien vers une carte de localisation des œuvres médiévales en France et en Europe, un lien vers une vidéo explicative de l'œuvre d'un point de vue esthétique, débutant sur les techniques de fabrication et de restauration des tentures avant d'aborder les questions de l'interprétation de l'œuvre par des chercheurs ; et si on clique sur les mots-clés cela lance une recherche dans tout le site de Cluny et crée une page de résultats avec des liens vers différents articles et fragments d'information, a priori reliés à l'inventaire et à l'indexation des œuvres dans Joconde, ceci au risque de se perdre ou en tous les cas de perdre de vue le lieu de son travail. Dans ce document hybride, au sein d'un graphisme déclaratif d'une médiation envers l'amateur ou l'enfant (créneaux de châteaux forts, transparence de la page blanche, grands caractères, frise chronologique comme dans les manuels) se composent un mélange de textes scolaires, de textes savants et de textes de documentarisation de l'objet muséal, où nettement domine l'autorité de la parole des chercheurs et des conservateurs. Ce tissage entre discours savant, discours scolaire, le « faire document » de l'inventaire, et un graphisme proche de l'édition jeunesse amènerait l'élève à sélectionner de courts fragments textuels et à privilégier des sites plus clairement identiques au manuel dans leur énonciation éditoriale. Si, ici, c'est une hypothèse a posteriori, j'ai pu observer la répétition d'une telle situation lors des recherches en Histoire des Arts au CDI que ce soit pour les 3^e et le théâtre ou les élèves de 6^e et le mythe d'Orphée. Si la situation se répète, choisir des fragments textuels correspondant à la consigne et proche d'une énonciation scolaire, il n'y a pas systématiquement un arbitrage en faveur de Wikipédia, contre les sites des institutions culturelles ou savantes. Ainsi, lorsqu'un élève suit la fiche de travail en « Histoire des arts » sur la sculpture « Orphée » d'Ossip Zadkine,

il doit trouver une image du bronze, le titrer, rédiger des informations biographiques sur Zadkine, décrire la sculpture, la localiser, désigner sa « nature » et enfin citer ses sources. L'équation de recherche dans Google (parce que ce sont des « choses rares » au CDI, il a l'autorisation de chercher sur Internet) est simple : Ossip Zadkine, Orphée. Mais si cette fois-ci il y a un article de Wikipédia sur le sculpteur cubiste qui permet à l'élève de noter des éléments biographiques, l'article, à côté de la vie de Zadkine, recense essentiellement les musées, références et notices d'autorités sur Zadkine, ne permettant pas à l'élève de remplir sa fiche⁴⁸³. Et c'est sur le site officiel du Musée Zadkine à Paris ainsi que sur un site d'enseignants en lettres classiques que l'élève pourra respectivement étoffer sa prise de notes sur le biographique et surtout sur l'œuvre, tout en devant apprendre à extraire des informations depuis des ressources plus composites, et donc plus complexes que Wikipédia, dans l'organisation de leurs éléments textuels et visuels. Sur la page du site d'enseignants (le contexte d'énonciation professorale n'est pas identifié comme tel par l'élève), le titre est significatif, la vidéo de l'émission télévisuelle « *d'Art d'Art* » de France2 est insérée depuis Youtube et une photographie de la sculpture, sous un angle en valorisant la composition et la signature, est récupérable par un copier /coller. Même si ce n'est pas très visible sur la capture d'écran de la zone centrale de cette page, ce document est l'empilement de deux « textes » visuel et audiovisuel. Aucun texte linguistique ne contextualise ces deux fragments pour l'élève : c'est l'URL, la bannière et le fil d'actualités à droite de l'écran qui désignent ces fragments comme des documents à utiliser, mettre en scène, par un enseignant, dans une leçon. De plus ces deux « images » sont déterritorialisées de leur lieu original d'édition pour être reterritorialisées sur cette page Web, rendant, pour la vidéo⁴⁸⁴, leur référence complexe (« *Ossip Zadkine, Orphée – 1948 – Musée de Grenoble. Commentaire vidéo de l'œuvre dans l'émission « d'Art d'Art » de*

⁴⁸³ Cf. Annexe Le cahier d'élève au CDI

⁴⁸⁴ La vidéo de France 2 sur Youtube est même une infraction au droit d'auteur. On retrouve ici un des points de départ de Milad Doueïhi pour comprendre ce que le numérique fait au texte : c'est face aux débats et déplacements du droit d'auteur, à partir de l'aspect commercial et patrimonial du régime de production et de circulation des textes et des documents, qu'il est possible de tirer le fil des (r)évolutions de l'économie documentaire numérique.

France 2 (<http://dartdart.france2.fr/>) ») et pour l'autre, la photographie, son origine, invisible.

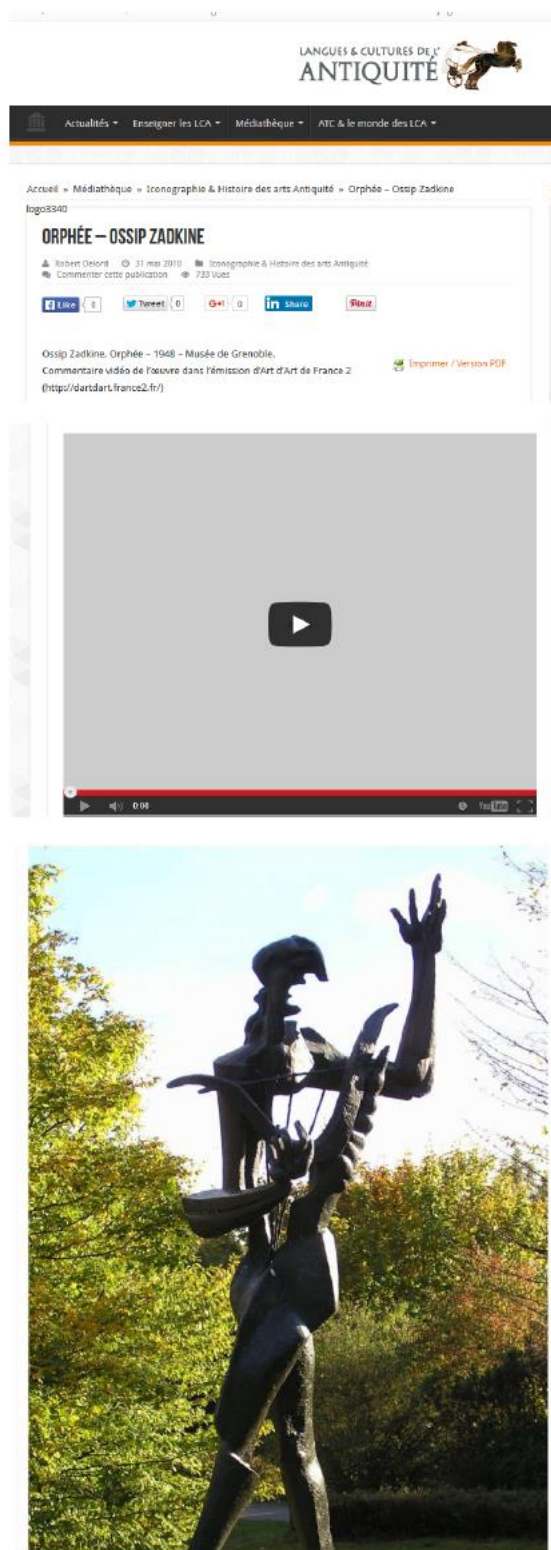


Figure 22 : Zone centrale de la page "Orphée -Zadkine" du site de l'association d'enseignants francophones " Arrête Ton Char ! Les Langues & Cultures de l'Antiquité Aujourd'hui"

Quant au site du musée Zadkine à Paris, le bronze d'Orphée dans le jardin n'y fait pas l'objet d'un texte unique. Rechercher des informations sur une œuvre nécessite de passer par l'onglet « Collections », puis de pouvoir, par avance identifier la « nature » de l'objet, ici une sculpture, puis dans les sculptures, un bronze, puis parmi les photographies de bronze, passer la souris pour avoir leur titre et cliquer vers une fiche descriptive. Même après ce chemin qui s'incarne dans des mots-liens ou des images-liens, dans des jeux du visible et de l'invisible entre l'image et son ancrage textuel, l'élève, confrontée à la richesse des trivialités muséales et artistiques, se voit mise en échec par l'absence de cette sculpture dans les « collections ». Il est pourtant possible de la « dénicher » - c'est-à-dire de trouver le lieu de son texte et de son image dans l'épaisseur spectrale du site, si l'internaute utilise la « case » recherche et repère le terme d'Orphée dans les réponses, ou si, connaissant déjà l'œuvre et le musée, ses restructurations, dans leur existence concrète ou par d'autres textes, il parcourt les espaces virtuels, et textuellement historicisés, des salles et du jardin (là où prend place, physiquement, une des versions de ce bronze). Finalement, l'élève renonce assez vite à parcourir ce site, utilise la case recherche et n'y saisit que quelques bribes biographiques sur Zadkine et des informations sur la localisation de l'œuvre dans le jardin : c'est quand la professeure documentaliste lui sélectionne une ressource, lui imprime et la place dans sa pochette de travail, qu'il pourra prendre des notes en adéquation avec la demande et avec compétences de lisibilité.

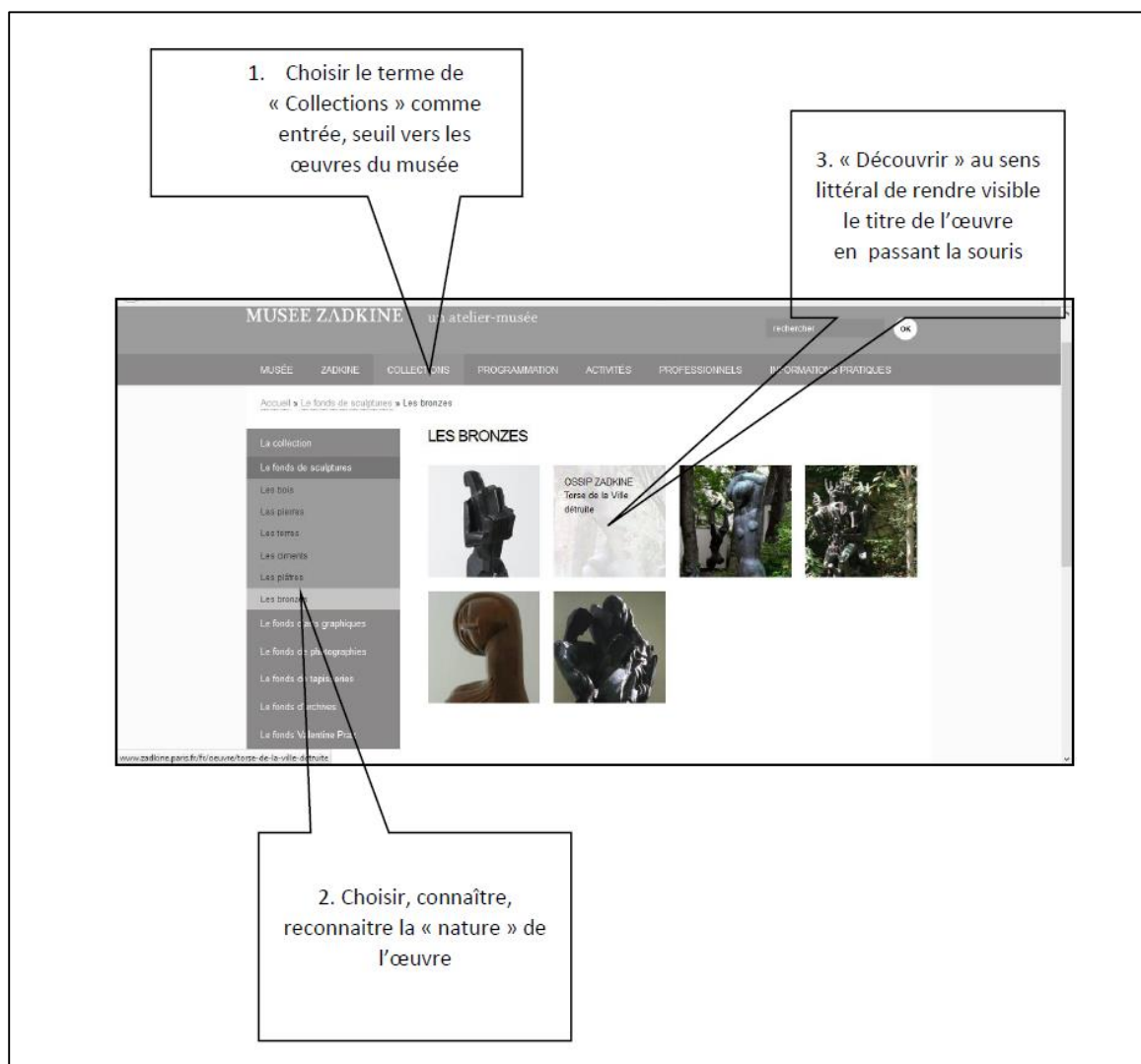


Figure 23 : Cheminer, "sur Internet", dans les collections du Musée Zadkine



Figure 24 : Parcourir, sur le Web, les espaces du musée Zadkine

Dans ces parcours de recherche que j'ai pu observer, reconstituer ou dont j'ai pris connaissance par leur récit de pratique, la valeur info-documentaire se construit et s'involue dans l'enchâssement de cadres multiples, et j'entends le terme de cadre à la fois dans le sens de « contexte » et dans le sens « d'instance de vision », de dispositif d'organisation de la visibilité. À partir d'une assise qui est celle de la pertinence au sens de Sperber et Wilson (pour rappel « pour qu'une information soit pertinente, il faut qu'elle ait

des effets contextuels »), s'articulent manières de faire, normes, et régimes de négociation des savoirs et de leurs textes. S'y croisent alors :

- Le cadre scolaire d'exercice de la recherche info-documentaire : un programme, une discipline ou un dispositif pluridisciplinaire ; le travail en classe, au CDI ou à la maison ; les formes d'évaluation de la tâche, une recherche isolée ou comprise dans un projet, un travail à mener seul ou avec des coopérations obligatoires, encouragées ou tolérées.
- Les inscriptions documentaires énonçant la tâche scolaire (où prend place la recherche), ou en cotexte de cette énonciation : les photocopiés des enseignants avec des exercices à trou, les définitions à compléter ou à trouver, les fiches de travail, les fiches de consignes pour les DM, les fiches de révision du B2I au CDI⁴⁸⁵, les exercices du manuel sont des documents restituant et projetant des situations de travail, des DopA où le degré de contribution de l'élève varie en fonction des attentes scolaires et des formes documentaires de cette attente.
- Le réinvestissement et/ou le détournement de ces inscriptions documentaires pour construire des tactiques de recherche en ligne, en raison de l'efficacité prouvée ou espérée de Google par rapport aux détours cognitifs d'une recherche dans des formes éditoriales ayant leur propre régime d'énonciation a-scolaire.
- La collecte (et parfois le croisement) de fragments textuels et d'images, à partir de la liste de réponses du moteur : cette liste est d'ailleurs à part entière considérée par nombre d'élèves comme un document de travail, générée par l'adéquation entre la consigne scolaire et les modes de fabrication et de visibilité des fragments, morceaux, éclats documentaires dans Google.
- Dans cette collecte, la recherche d'images ou de fragments textuels pouvant entrer, comme le pied de Cendrillon dans la pantoufle de vair, dans les textes et cotextes du DopA de travail : seuls les élèves visiblement les plus motivés ou les plus lettrés s'affranchissent du cadre formel de la consigne, cessent de la déjouer ou de la

⁴⁸⁵ Cf les annexe XXXI.

rejouer, pour produire un document autonome, qui, malgré tout, répondra aux attentes du maître, mais cette fois-ci des attentes implicites en termes de culture légitime.

- Dans la recherche de cette adéquation entre formes du document de travail et fragments sémiotiques, la solution semble être l'alliance entre lisibilité et autorité/véracité, autorité et véracité définies par les normes explicites ou implicites de l'enseignant disciplinaire et/ou du professeur documentaliste. L'élève est alors confronté, selon son thème ou objet de travail, aux strates et aux signes des multiples agences de la valeur : énonciation éditoriale et images des textes, noms des auteurs et des éditeurs, types textuels (définition, liste bibliographique, notice d'inventaire, notice d'autorité, article d'encyclopédie, vidéo, image photographique, schéma, carte et légende de carte etc.), rattachement visible ou non des textes à un régime de négociation et d'énonciation des savoirs (textes savants, textes de vulgarisation, textes de vulgarisation jeunesse, textes éducatifs, textes de documentarisation, textes journalistiques etc.). Toute la complexité surgit quand, avec le numérique, ces textes sont à la fois déterritorialisés et reterritorialisés par la machine algorithmique de Google, mais aussi par leur décomposition et recomposition dans des unités documentaires, par des enseignants, des experts, des amateurs, des institutions. Au sein d'un même site Web muséal, d'un site de mutualisation entre enseignants, d'articles de Wikipédia sont affichés sur l'écran des registres de textes radicalement différents dans leur origine, faisant de ces sites Web un tissu de motifs documentaires bigarrés, complexes et épais. Ces documents sont d'autant plus opaques dans leur identité que « écrits d'écran », ils scénarisent les apparitions et disparitions, les rencontres de ces fragments textuels, visuels et audiovisuels.

Il restera à tenir compte du degré d'explicite ou d'implicite des objectifs de la tâche scolaire et des normes de production documentaire au sein de l'école : affiliation à une discipline, acquisition des méthodes de cette discipline, acquisition de compétences procédurales de l'écrit et du document, acquisition de savoirs, développement et renforcement de la

culture écrite, qualification des sources, et ceci dans un contexte où le numérique est à la fois utilisé et disqualifié par l'école.

Pour commencer à éclaircir ces intermédiaires entre implicites et explicites dans les normes scolaires, et la manière dont les adolescents s'y adaptent et jouent avec leurs interstices, revenons à nos situations de recherche documentaire.

Ces pratiques de recherche sur le Web, que la professeure documentaliste disqualifie souvent, prennent sens dans l'analyse de ces pratiques, si je tiens ensemble les différentes composantes de la situation. Comme déjà dit, et à la recherche d'invariants dans les manières de faire, je peux insister sur l'idée que les recherches info-documentaires sur le Web par les élèves, chez eux ou au CDI, et de temps en temps dans des salles de classe informatisées, s'inscrivent principalement dans un type d'exercice répétitif et contrôlé, surtout lorsqu'il s'agit d'histoire-géographie ou d'histoire des arts dont les rattachements disciplinaires à l'histoire et au français restent forts. En dehors de l'exception des exposés choisis librement par des élèves, ces recherches ont pour but de répondre à une série de demandes formulées sur des fiches de travail, sur des photocopiés mêlant documents visuels, textes et exercices à « trous » ou questionnaires⁴⁸⁶, ou dans les consignes des exercices du manuel. À partir de ce substrat commun, deux types de tâches reviennent avec régularité :

- soit les réponses sont « contenues » dans la trace du cours, les extraits de texte, les images, les articles, les brochures, les pages web etc. sélectionnés, décomposés, recomposés, classés, mis en scène par les enseignants disciplinaires, la professeure documentaliste ou le manuel – et c'est le cas de loin le plus courant⁴⁸⁷ ;
- soit il s'agit pour l'élève de trouver des « informations-connaissances-savoirs » qui n'ont pas encore été produites ou partagées avec lui. Dans ce deuxième cas, il doit mobiliser ses connaissances et ses compétences, comprendre et réinvestir les

⁴⁸⁶ Cf. l'ensemble des annexes reproduisant les photocopiés distribués en cours ou au CDI

⁴⁸⁷ Cf. Annexe III : liste des observations

consignes pour y répondre au mieux, tout en négociant une incertitude dont il n'a guère l'habitude en classe. Comme c'est le cas en histoire des arts.

Cette situation d'incertitude, la gestion d'attentes parfois in-formulées en termes de pratiques de recherche ou de pratiques de prise de notes ou de synthèse, en termes de pratiques de référencement, engage pour les élèves des séries complexes d'actions et d'interactions. Lors des séances d'histoire des arts, avec les élèves de 3^e sur le thème du théâtre, ou pendant les initiations au CDI des élèves de 6^e autour du mythe d'Orphée et ses différentes représentations artistiques dans le long temps historique, séances que nous avons déjà abordées plus haut, il apparaît à la fois qu'entre la 6^e et la 3^e se met en place une meilleure gestion de la complexité et de l'incertitude que sous-tend la réalisation plus ou moins autonome d'un document de synthèse personnelle. Les enseignants, hors du lieu et des temps ritualisés du cours, sous-estiment la diversité et la complexité des étapes à mettre en œuvre et à articuler pour la réussite d'un travail de recherche et de rédaction en autonomie. De plus, la professeure documentaliste pose comme norme du travail de référencer les œuvres et les « sources d'information », double exigence source de malentendus et d'errances dans les chemins tortueux des migrations et transformations des objets culturels et des textes les documentant. Habités en classe à une relation questions/fragments documentaires cadrée et fermée, les élèves se trouvent face à la nécessité de construire le contexte et le sens de leur travail, en se reliant à leur cours, en s'entraînant et en confrontant leurs résultats, en demandant l'aide de la professeure documentaliste, le tout pour analyser des objets culturels complexes et triviaux incarnant concrètement (dans une représentation inscrite matériellement) une série d'agences, au sens d'Alfred Gell. Ainsi, deux élèves de 3^e, passionnées de théâtre, étant allées assister à des représentations au Théâtre du Nord, essaient de retracer les différentes scénographies des pièces de Brecht (dont celle qu'elles ont vue au théâtre du Nord) en leur attribuant un auteur, une référence alors que les informations dont elles disposent dans les livres et brochures du CDI restent focalisées sur Brecht lui-même. Et c'est finalement en convoquant différentes équations de mots-clés dans Google qu'elles vont obtenir la possibilité de croiser des sources et donc d'établir une certaine véracité de l'information : leur culture personnelle du théâtre, leur motivation, les croisements entre sources « papier » et sources « Web » leur ont permis de retracer ce parcours scénographique tout en citant plus

ou moins maladroitement leurs références. Elles ont pu, à la fois avec et contre le dispositif (dossier de documents et fiches de travail) construire leur document de synthèse sur le théâtre de Brecht et ses scénographies par des hybridations entre le papier et le numérique, par le réinvestissement des consignes et leur capacité à les mettre à distance, construisant leur autonomie en jouant et déjouant les attentes de la forme documentaire scolaire (la fiche de travail), pour la confronter à un désordre de ressources hétérogènes.

C'est une tout autre histoire pour d'autres élèves, dont deux élèves de 6^e face à la production d'une fiche sur le film « *Orphée* » de Jean Cocteau. La fiche de travail contient les consignes suivantes : situer l'œuvre, expliquer son thème, donner une définition du thème (en s'appuyant sur un texte d'aide donné dans la fiche), référencer l'œuvre avec son titre et son auteur, dire la nature de l'œuvre, expliquer son histoire, et la résumer, tout ceci sans que le film ne soit visible dans son entièreté pour les élèves. Ils se retrouvent alors à devoir « faire document » sur une œuvre filmique qu'ils n'ont même jamais visionnée. Face à cette incertitude, essayant de relier ce qu'ils ont appris en cours de français sur le mythe d'Orphée et l'idée d'un film, ils cherchent un moyen de concrétiser cet objet artistique invisible dans le dictionnaire des noms propres ou dans celui du cinéma. Pour échapper à l'opacité du texte linguistique, ils partent vers une recherche Web pour trouver des images. Ils ne verront jamais le film, mais trouvent des affiches du film et des textes sur Cocteau dans Wikipédia, des sites de cinéma et des sites éducatifs. Ils ont pu ainsi cerner une partie de leur objet, définir Cocteau comme l'auteur avec la qualification de réalisateur. Mais reste l'incertitude de leur objet principal : doivent-ils décrire l'affiche du film ou reformuler un résumé du film « trouvé » en ligne ? Dans tous les cas, ils ont pu glaner une série de fragments textuels leur permettant de répondre à la plupart des demandes de la fiche. Sans jamais arriver à se départir de l'attente formelle de la fiche, ils n'ont pas voulu ou pu donner du sens à ces différents fragments récoltés, les relier, même si finalement ils rendent leur fiche « au propre ».

Avec le Web, les élèves reconstruisent des situations proches de la situation de classe : des questions / des fragments, allant « directement » à la réponse, en réinvestissant les consignes de l'enseignant : le sens donné au travail, la capacité à relier les informations et à les reformuler sont alors extrêmement hétérogènes selon les niveaux de classe et les élèves. Selon leur degré d'affiliation à la discipline scolaire et aux métiers d'élèves, selon

leur maîtrise de l'écrit, selon leurs connaissances sur la culture, ses objets et ses autorités, la capacité des élèves à se documenter et à faire document varie, mais toujours dans les limites de la forme attendue. Bien loin de l'idée toute faite d'un Web de l'infobésité, du désordre et de l'indifférenciation, les élèves utilisent le tissage des consignes professorales (avec leur formulation très ancrée dans la culture scolaire et le programme disciplinaire), des recherches dans les ouvrages de référence ou les documents distribués par les enseignants, et de l'algorithme de Google pour restreindre le champ des réponses pertinentes, réduire leur incertitude et échapper à la complexité. D'ailleurs, plus les élèves travaillent sur un objet totémique de la culture scolaire, appartenant à la fois au patrimoine national ou mondial et au programme d'histoire, plus ils « rencontrent », par ce détournement des consignes, des documents produits par le monde éducatif, même s'ils ne le formulent pas ainsi dans leur récit : un travail sur l' « *Affiche Rouge* », sur les Grandes Découvertes, sur la chevalerie, sur les tapisseries de la « *Dame à la Licorne* » leur permet de rapidement cerner les ressources pertinentes⁴⁸⁸. L'économie documentaire du Web, pour des élèves réalisant une tâche scolaire, c'est la rencontre entre une consigne de recherche, une question du manuel ou de l'enseignant et quelques textes et/ou images extraits de document aux formes scolaires ou pouvant entrer dans une forme scolaire (tableau, question/réponse, exercice à trou, fiche, définition). La valeur informationnelle se construit dans les actes de fabrication et de partage des textes et des documents, avec un critère central pour les élèves, leur pertinence vis-à-vis de la tâche scolaire, sans toujours avoir la capacité à s'approprier l'ancrage disciplinaire (ou en tous les cas le lien avec la « matière scolaire ») et l'acquisition (implicite) de modes de fabrication de la connaissance. Les élèves « bricolent » au sens de De Certeau⁴⁸⁹, déploient des tactiques, mais ces tactiques prennent tout leur sens, non comme des « mauvaises pratiques », mais comme des résistances qui prennent forme dans les lignes de fuite du dispositif scolaire :

⁴⁸⁸ En discutant l'analyse de ces situations avec mon directeur, Dominique Cotte, ce dernier a parlé d'une « mare aux canards » pour qualifier ces « espaces »

⁴⁸⁹ De Certeau, Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais, n° 146).

ils cherchent, sélectionnent, inscrivent et font document avec les ordres documentaires de l'école et leurs normes explicites ou implicites.

Ces réinvestissements de la consigne professorale sur le Web, pratique permettant de s'assurer d'une certaine valeur des réponses et de trouver plus facilement des fragments textuels en adéquation avec les formes de la demande scolaire sont très proches des pratiques de réinvestissement de la liste bibliographique par les étudiants qu'ont observé et analysé Marie Després-Lonnet et Jean-François Courtecuisse. Les étudiants, armés de la bibliographie de l'enseignant ou de ses consignes de travail, ayant du mal à se repérer dans les ordres documentaires de la bibliothèque et de son catalogue, utilisent ces références bibliographiques comme réservoir de références et de mots-clés pour trouver des références d'ouvrages et/ou des documents sur le Web à la croisée entre la lisibilité des textes et leur possible valeur universitaire. La fiche de travail, le polycopié de l'enseignant, les consignes du manuel jouent le même rôle que la bibliographie chez les étudiants. Documents d'affiliation⁴⁹⁰ à la discipline, à la leçon, aux savoirs scolaires ou aux savoirs

⁴⁹⁰ La notion d'affiliation, développée par Alain Coulon a été reprise par Véronique Temperville dans sa thèse sur « *Le rôle des inscriptions dans la transmission des savoirs* » comme une notion heuristique des pratiques info-documentaires des étudiants. Il n'est pas véritablement question d'affiliation chez les élèves de collège comme chez les étudiants, ne serait-ce que parce que les disciplines savantes ont été transformées et combinées pour former des disciplines scolaires. Malgré tout, il apparaît, dans toutes mes observations qu'il y a des liens intimes entre ordres documentaires, régime de fabrication et de partage des savoirs scolaires, culture institutionnelle et pratiques info-documentaires des enseignants et des élèves. « *Dans ce contexte, l'étudiant doit apprendre à savoir repérer et s'approprier les auteurs, les discours autorisés d'un domaine et les formes d'écrit qui y sont liées, pour le cas échéant, les reproduire au moins en partie. Alain Coulon montre comment le travail universitaire implique un travail d'acculturation à des manières de faire, de parler et d'écrire et suppose l'apprentissage des nombreux codes qui jalonnent la vie intellectuelle. La culture légitime, celle valorisée par l'institution, est donc ici à comprendre moins comme une distinction, c'est-à-dire une stratégie de différenciation mais bien plus comme une marque d'affiliation, c'est-à-dire la compréhension des règles du travail universitaire qui passe par l'apprentissage actif des catégorisations adéquates du monde intellectuel. Comme il le fait remarquer : « Lorsqu'on catégorise le monde de la même façon que ses semblables, on donne le même sens aux mêmes objets et aux mêmes événements. On est alors reconnu comme un membre compétent de sa société ou du groupe dans lequel on se propose de vivre : on devient affilié à ce groupe et à ses activités. » (Coulon 1999b : 28). Le travail d'affiliation pour être complet doit aussi se doubler d'une exhibition des compétences acquises, puisque les enseignants qui sont aussi les évaluateurs, doivent pouvoir y reconnaître les preuves d'une maîtrise suffisante. L'affiliation intellectuelle est ainsi jalonnée d'étapes qui vont de la soumission à la parole universitaire à la compréhension de son organisation, de son exposition et de son utilisation adéquate qui passe par « Une maîtrise des codes formels de fabrication, de reproduction et d'exposition » (Coulon 2005 : 193-196). » Temperville Véronique. *Le rôle des inscriptions dans la transmission des savoirs : le cas de la psychologie comme discipline*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3, 2014.*

Cités par Véronique Temperville :

savants, à la culture scolaire ou universitaire, ils jouent un rôle socio-sémiotique puissant pour encadrer les pratiques du savoir, les servir et leur attribuer une légitimité, quitte à les utiliser de manière détournée sur ce Web à la position fragile dans l'espace scolaire.

« Le principal outil pédagogique au service de cet objectif d'ouverture disciplinaire est la bibliographie. Fournie par la majorité des enseignants et présente dans tous les guides des études distribués en début d'année à Lille III, cette liste reprend, pour chaque cours, les références des textes considérés comme essentiels. Ces références sont envisagées par les enseignants comme un premier balisage du domaine, nécessaire, mais certainement pas suffisant. Chaque référence est l'indicateur d'une piste que l'étudiant pourra suivre, s'il veut aller au-delà de l'information fournie pendant les cours. Les étudiants attachent une grande importance à cette liste. C'est un objet éminemment rassurant car c'est souvent le seul écrit de synthèse structuré, fourni pendant les cours magistraux. Ils y trouvent donc à la fois un support de cours validé par l'enseignant et une injonction claire à fournir un certain type de travail, alors qu'ils ressentent l'université comme un environnement instable, régi par un ensemble de codes et des règles qu'ils ont du mal à comprendre »⁴⁹¹

2.3.2 Relier, délier : entre papier et numérique

Si je reviens aux deux extraits d'entretien avec Camille et Sara, ce premier exemple d'un récit de pratiques⁴⁹² à deux est riche d'autres enseignements.

Le premier enseignement est que dans la relation chercheuse-élève, il est difficile, avec des adolescentes, d'éliminer totalement le rapport d'autorité (venir à deux était d'ailleurs

Coulon Alain. Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Paris :Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques - Université de Paris 8, 1999.

Coulon Alain. Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. Paris :Editions Economica, 2005.

⁴⁹¹ Courtecuisse, Jean-François et Després-Lonnet, Marie. Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 2006. p. 34

⁴⁹² Derrière ce terme de récits de pratique

un des moyens de se protéger de la peur de mal dire ou de mal faire) : lorsqu'une des deux adolescentes admet certaines pratiques de copié/collé, l'autre, élément moteur du binôme, meilleure élève corrige ce constat. À lire les réponses des deux élèves, et en les confrontant avec les observations et d'autres entretiens, il ne fait aucun doute que les pratiques info-documentaires des élèves sont entre les deux : entre une vérification de la pertinence de la sélection du moteur pour leur recherche et une lecture des sources qui n'est pas obligatoirement totalement cursive.

Le deuxième enseignement est celui des pratiques de décomposition et recomposition. Ce qui a dans la première partie était abordé comme une tension constitutive du « faire document », le Relié et le Délié, se retrouve ici dans la recherche info-documentaire sur le Web : « des fois il faut chercher parce que des fois il y a des trucs qui servent à rien... On prend des bouts de phrases par-là, de l'autre côté et tout. Et après on a notre truc complet. » Il s'agit à partir de la sélection de différents fragments de reconstituer un texte ou un document qui répondra à la demande scolaire, quitte à puiser ces fragments textuels directement dans la liste des réponses Google.

Le troisième enseignement est que, malgré des ignorances certaines sur les modes de fabrication de ces textes ou documents où elles prélèvent des fragments, il est bien question de manipuler des documents et des fragments documentaires et non des informations. Si on lit la suite du récit, il apparaît une incapacité à distinguer clairement les régimes de fabrication et de partage de la denrée « information-connaissance-savoir » sur le Web en mettant sur le même plan Google, machine documentaire et Wikipédia, encyclopédie collaborative. En même temps elles ont conscience de l'existence d'une granularité documentaire (entre pages et sites), de devoir chercher les informations pertinentes au cœur de textes, et de la diversité des sources.

Q : Quand vous cherchez sur Internet, vous m'avez dit tout à l'heure qu'il y a Google, il y a Wikipédia aussi, qu'est-ce qui vous plaît dans Wikipédia ? Qu'est-ce que vous trouvez de pratique ?

Camille : c'est détaillé quand même... Et puis il y a des images aussi...

Sara : ça donne tout en fait.

Q : Par rapport à d'autres sites, par exemple vous cherchez sur Antigone, vous avez un article dans Wikipédia et un autre truc ailleurs... Est-ce qu'il y a des raisons qui vous font préférer Wikipédia ?

Camille : des fois il y a des sites c'est du n'importe quoi

Sara : moi je préfère Google.

Q : Et toi tu préfères Google à Wikipédia, pourquoi ?

Sara : je sais pas, Wikipédia des fois il y a trop de trucs et ça sert à rien en fait. Google ils mettent les trucs précis.

Q : Et tu prends directement dans Google, ou tu ouvres les sites et tu vas voir ?

Sara : non j'ouvre les sites.

Q : Et quand vous arrivez sur un site web vous regardez quoi ? Uniquement le truc dont vous avez besoin ou vous regardez d'autres trucs autour ?

Sara : non moi je lis tout le texte et après je prends les trucs qui m'intéressent.

Q : Quand tu prends des notes, tu prends juste le morceau qui t'intéresse, ou tu prends aussi le titre... ?

Sara : non je prends le morceau qui m'intéresse.

À voir comment ces deux élèves prélèvent directement dans Google et comment elles comparent le degré de précision entre Google et Wikipédia, trois questions se posent, sans que je sois sûre de pouvoir y apporter de réponse définitive.

- Tout d'abord, cette comparaison entre Google et Wikipédia serait peut-être essentiellement due, d'un côté à l'usage dominant de Google, de l'autre à l'omniprésence de Wikipédia dans les premières réponses (de Google justement) ?
- Ensuite, cette comparaison s'ancrerait aussi dans le rapport critique des enseignants à ces deux objets ou « outils » de la recherche documentaire en ligne ? Que ce soit dans mes conversations informelles avec eux ou dans les consignes données aux élèves au fil de l'eau, les enseignants tiennent des discours critiques de teneur différente sur ces deux objets. S'ils regrettent pour eux et pour leurs élèves, le tout Google, c'est plus le regret formel d'être « prisonnier » d'un seul outil

qu'une critique argumentée sur sa qualité⁴⁹³. Par contre, avec des nuances assez fortes d'un enseignant à l'autre, il y a un discrédit de Wikipédia dans leurs discours. Si le professeur du collège Y, et d'autres avec lui, lui reconnaissent une utilité réelle pour préparer ses cours, ils se méfient tous du risque d'erreurs et d'imprécisions (même si, par les chercheurs, ils savent que entre le Wikipédia du début et le Wikipédia d'aujourd'hui, il y a beaucoup de changements dans le rapport aux sources) et de l'incitation au « copié/collé » que serait Wikipédia. Voici deux extraits d'un entretien venant illustrer ce rapport paradoxal entre les enseignants et Wikipédia :

Entretien avec le professeur d'histoire-géographie du collège Y (cf. annexe VIII) : extrait n°1 sur Wikipédia

Q : Alors Internet tu l'utilises pour quoi principalement ?

Internet c'est pour vérifier certains noms, certaines dates ou des évènements historiques. Même si on décrie énormément Wikipédia, que les informations données dessus soient bonnes ou pas, on peut les vérifier, mais généralement les images d'illustration, enfin les... on va dire les images, ça sera plus simple... les images sont toujours très bien choisies. Et ça je sais que je peux la récupérer, et ça fait un document que je vais pouvoir vidéo-projeter aux élèves. Ce qui va aussi les changer de leur bouquin, d'avoir le nez collé au livre. [...] Internet va me permettre ça : trouver des images que je n'ai pas grâce à Wikipédia, chercher des extraits de films et faire mes montages vidéo parce que oui des fois Internet facilite le montage vidéo quand on s'en sort pas et qu'on débute dans le montage vidéo comme moi (rires). Ça me sert aussi pour moi, personnellement on va dire.

⁴⁹³ «Selon AT Internet, au mois de décembre 2014, 93,5% des requêtes effectuées sur des moteurs de recherche en France sont passées par Google. Suit Yahoo (2,6%), Bing (2,4%), Orange (0,4%) et Ask (0,3%).Par comparaison, deux ans plus tôt, en décembre 2012, 94% des requêtes passaient par Google, selon Comscore. Bing et Yahoo représentaient alors chacun 2% de parts de marché dans l'Hexagone. Ask Network et Orange Search n'étaient utilisés chacun que dans 1% des requêtes. » La Rédaction du Journal du Net. Parts de marché des moteurs de recherche en France [en ligne]. In La rédaction du Journal du Net. Le Journal du net [en ligne]. [Paris ?] : Benchmark Group, mise à jour le 25 juillet 2015. Disponible sur : < <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/parts-de-marche-des-moteurs-de-recherche-en-france.shtml>>

**Entretien avec le professeur d'histoire-géographie du collège Y (cf. annexe VIII) :
extrait n°1 sur Wikipédia**

Q : Est-ce que tu as l'impression, quand tu fais un travail comme ça sur des sites ou des pages web [avec les élèves en classe informatisée], de trouver assez facilement ce que tu voudrais trouver ?

Pas forcément. C'est pour ça que, je disais tout à l'heure, on décrie énormément Wikipédia, mais des fois, généralement j'amène d'abord les élèves sur Wikipédia. Quitte à ce que après on vérifie l'info avec eux, mais des fois c'est très compliqué. Aussi bien pour moi que pour eux. Et en fait c'est rigolo, c'est l'expérience avec eux, c'est comme ça que je me suis rendu compte que faire une recherche Internet, ils ont pas le recul de la vision critique et de l'adulte pour se dire « ah, mais non là ce qui est écrit c'est pas bon du tout, j'ai pas bien tapé mon mot de recherche, j'ai pas été assez précis ». C'est pour ça que je verrouille aussi au maximum, parce que je veux des mots précis, ou alors un intitulé précis pour qu'ils arrivent précisément sur ce que moi j'ai trouvé, après peut être 5 à 10 minutes de recherche à la maison quand j'ai préparé le DS ou le cours.

Donc certains enseignants utilisent Wikipédia pour préparer leurs cours, pour travailler avec les élèves dans les classes informatisées et ainsi « cadrer » la recherche documentaire plutôt que de laisser les élèves sur le Web, tout en se méfiant de la justesse ou de la véracité des informations. C'est sans doute, parce que comme le sous-entend implicitement l'enseignant, il y a une proximité entre les formes documentaires de l'école et celles de Wikipédia. Qu'il s'agisse du choix de la qualification ou de la mise en scène des images, la proximité entre Wikipédia et le manuel scolaire est évidente.

Moins visible peut-être, mais sous-entendu dans le deuxième extrait, un des avantages de Wikipédia est de présenter des textes clos, dans une forme stable en partie parente de la leçon. Il y a là aussi une proximité entre la clôture de la leçon et l'énonciation éditoriale de Wikipédia, et ceci malgré son caractère évolutif et collaboratif. En parallèle, pendant les cours, lorsqu'ils évoquent les sources d'information, lorsqu'ils comparent Internet à la presse « papier » ou au livre, lorsqu'ils donnent des conseils pour travailler à la maison, ils associent souvent dans la même consigne l'interdiction du copié/collé et Wikipédia

Cette relation directe faite par les enseignants entre Wikipédia et le « copié/collé » se doit d'être interrogée. Si effectivement Wikipédia est utilisé par les élèves, si effectivement j'ai vu lors d'exposés de cinquième un « copié/collé », récupération in extenso et sans maîtrise d'un article entier de Wikipédia, les abus restent l'exception. Sara et Camille le disent clairement : elles piochent des morceaux dans différents textes ou documents (la liste de Google, des pages, des sites) et recomposent un écrit final à partir de ces morceaux. Par

ailleurs, dans leurs entretiens, comme dans les échanges informels avec eux, de nombreux élèves relativisent l'usage de Wikipédia au collège. Car si Wikipédia offre un accès facile à des informations « repères » comme les dates, les points cruciaux d'une biographie de personnage célèbre, des définitions (et en cela, encore une fois, Wikipédia est plus proche de la forme du manuel ou du classeur que de l'encyclopédie), la lisibilité en reste parfois ardue pour certains des adolescents entre 12 et 15 ans, surtout depuis le progressif changement de régime de négociation des savoirs dans l'encyclopédie collaborative⁴⁹⁴. Les élèves, au cours des entretiens, montrent une position ambivalente, où Wikipédia est à la fois une référence incontournable pour leur recherche documentaire en ligne et un outil difficile à manier, surtout pour les moins lettrés, surtout quand vient s'y ajouter leur prise en compte de la méfiance professorale.

Par ailleurs, dans l'observation des recherches des élèves, la focale est trop souvent mise sur le numérique et plus précisément sur Internet et le Web, au risque de ne pas voir ce qui est croisé, investi, contredit, du « papier », de l'oralité enseignante, du manuel, etc. lorsque les élèves fréquentent Internet au sein de l'école, ou pour des tâches scolaires, à la maison. Alors oui l'usage de Wikipédia est intensif à la maison lorsqu'il s'agit de faire des recherches documentaires, oui les élèves produisent de temps en temps des documents de collecte, mais j'aimerais qualifier leurs différentes pratiques du Web et du papier, souvent parcellaires et dispersées, en des pratiques de reconstitution et de reconnaissance des ordres documentaires scolaires, malgré les écarts, les approximations, dans le relatif désordre du Web ou de la maison.

2.3.3 Les temps et lieux du Web et du papier

Un des premiers éléments de conclusion que l'on peut apporter à ce travail de recueil et d'analyse des pratiques et objets info-documentaires, dans le cadre de la réalisation des tâches scolaires est que plutôt que de parler du numérique en général, et de sa

⁴⁹⁴ Sahut, Gilles. Citez vos sources : archéologie d'une règle au cœur du savoir wikipédien (2002-2008). *Études de communication*, 42 | 2014, 97-110.

confrontation et des croisements au « papier », il s'agit plutôt de regarder les hybridations entre des pratiques info-documentaires « papier », dans la classe, au CDI, à la maison, et des recherches documentaires sur Web. J'ai bien sûr observé quelques situations d'écriture numérique : des amorces de document de collecte, jamais abouties, des « mises au propre » sur des fichiers de bureautique des titres, sous-titres et légendes des affiches d'exposition au CDI, et la rédaction des « powerpoints » des exposés d'histoire des arts. Ce fut sans doute la seule pratique de production de document numérique que j'ai pu observer. Contrairement là aussi aux stéréotypes de la professeure documentaliste ou des enseignants, cette séance avec des élèves de troisième fut révélatrice de la complexité, pour ces adolescents à allier des compétences de tri et de hiérarchisation de l'information à des compétences de manipulation des logiciels de bureautique, le tout pour produire un document de communication, dans un contexte d'évaluation scolaire. Même les plus lettrés, même les plus experts en numérique, selon leurs affirmations, ont dû, pour produire ce document, acquérir des habiletés du texte et du document dépassant leur ordinaire textuel et leur ordinaire numérique. C'est le genre de situation pédagogique qui interroge cette exclusion du numérique des espaces scolaires de la classe ou du CDI. Dans les discours des enseignants, de la professeure documentaliste, il s'agit de contourner l'usage du Web, d'éviter le désordre informationnel, de s'assurer de la qualité informationnelle tout en luttant contre la tricherie, le « copié/collé », les risques du Web. Mais, concrètement, la rareté des accès aux ordinateurs, les temps contraints et délégitimés d'usage de ces machines, la restriction des espaces physiques de travail autour des ordinateurs contribuent à en limiter les usages et les apprentissages complexes.

2.3.3.1 Les temps et logiques du Web et du « papier » dans les pratiques ordinaires des élèves

Il y a à l'école, et encore plus au CDI, un impossible du corps numérique : il y a des ordinateurs, mais pas d'espaces de travail autour, l'interdiction d'imprimer, mais l'impossibilité d'écrire à côté. La disposition des ordinateurs fait de l'élève un lecteur passif qui ne peut véritablement écrire autour de ses lectures numériques, sauf s'il est exceptionnellement autorisé ou encouragé à produire un fichier bureautique. Chez eux,

comme j'ai pu le constaté, et comme ils le racontent dans leurs entretiens, les élèves construisent des espaces de travail, dans leur chambre, ou dans le lieu de rassemblement de la famille. Sous la surveillance des parents, ou seuls dans leur chambre, ils accèdent à l'ordinateur, pour faire des recherches sur le Web et travailler. Si c'est dans leur chambre, comme Léandre par exemple⁴⁹⁵, l'ordinateur est au centre de l'espace de travail, mais aussi au milieu des autres outils de travail de l'adolescent, et entouré par des ressources « papier ». Dans le cas de Léandre, chaque membre de la famille a un ordinateur : cela semble exceptionnel et c'est sans aucun doute lié au métier des parents, cadres informatiques à l'Université. Dans la chambre de ce garçon, l'ordinateur est sur le côté du bureau, et l'essentiel de la place est prise par les cahiers, les classeurs, la trousse, les manuels. De chaque côté du bureau, les autres vies de l'adolescent : sa guitare, ses magazines, ses fictions jeunesse, ses bandes dessinées. Dans son entretien, Léandre explique comment ses vies se croisent lorsqu'il doit faire un exposé sur les machines de guerre à l'époque médiévale : il travaille avec le copain de la musique, ils cherchent ensemble sur Le web, s'échangent des textos, et lui consulte ses archives de « *Science & Vie Junior* ». Une fois les informations rassemblées, notées, Léandre « met au propre » l'exposé à l'aide du logiciel de bureautique.

Pour Camille et Sara, et nombre d'élèves rencontrés, la démarche est moins hybride entre le papier et le numérique. Le papier c'est la révision des cours, la préparation du brevet, les devoirs maison, les exercices. Le numérique, c'est surtout de la recherche Web avec une communication entre adolescents qui se fait surtout sur les portables. La raison en est simple. Si les adolescents ont dans leur chambre une radio, parfois une télévision, des dictionnaires, des romans, quelques livres documentaires, le travail se fait dans l'espace familial sous la surveillance des parents. L'adolescent n'a pas d'ordinateur à lui seul (c'est la très grande majorité chez ceux que j'ai rencontrés) et ce dernier sera souvent un cadeau de passage, un rituel de la maturité, pour l'entrée au lycée. Auparavant, le temps du collège, l'adolescent révise ses leçons, fait ses devoirs et ses exercices sous l'œil des parents. Et c'est également sous l'œil des parents qu'il navigue sur Internet pour répondre

⁴⁹⁵ Cf. Annexe V.

à des questions, préparer des exposés. Ainsi, Aurélie⁴⁹⁶ travaille sur la table de la salle à manger, entourée de sa mère et de son frère. Le coin bureau des parents est juste à côté avec l'ordinateur familial, très utilisé par son grand frère en seconde. Elle y accède assez rarement, pour quelques recherches documentaires sur le Web, pour, comme d'habitude, répondre à quelques questions, dans des devoirs maison ou des exercices, ou pour préparer (rarement) un exposé. Comme beaucoup également, elle privilégie Wikipédia, mais croise aussi ce travail avec une recherche dans les encyclopédies et dictionnaires de la famille, en posant des questions à son frère.

Comme presque tous également, elle collecte des fragments documentaires à partir de la liste de réponses de Google.

C'est également ce que fait Pierre⁴⁹⁷, mais avec plus d'hybridations « papier ». Pierre n'est pas un élève brillant. Elève dans une bonne moyenne, il a parfois du mal avec l'écrit, la graphie, l'orthographe, ce qui rend le travail à la maison douloureux. Avec deux grandes sœurs, l'une brillante et lettrée, l'autre en résistance avec l'ordre scolaire malgré de bons résultats, et des parents enseignants, Pierre a de nombreux relais ou alternatives au Web. Dans sa chambre, sa passion animalière saute aux yeux avec le cochon d'Inde, mais aussi les livres documentaires sur les animaux. En même temps, Pierre aime la lecture (il emprunte à la bibliothèque, lit de nombreux mangas, a des livres documentaires sur beaucoup de sujets), a le goût des arts (livres, visites de musées) et passe beaucoup de temps à jouer aux jeux vidéo. Au milieu de tout cela, se nichent les temps de sociabilité avec ses amis et un peu de temps pour le travail scolaire. Durant le temps des devoirs, Pierre navigue de sa chambre à l'étage, au coin bureau de ses parents où il y a un ordinateur fixe et la table de la salle à manger où il y a l'ordinateur portable de sa mère, celui de sa sœur aînée et la tablette de sa sœur cadette, en train de travailler elle aussi. Tout cela ressort de son entretien, dans ses manières de se documenter entre le Web, surveillé et encadré, les dictionnaires, les manuels, les encyclopédies, les aides de la fratrie et de ses parents, les livres de la bibliothèque (rarement). C'est plus la forme des attentes scolaires,

⁴⁹⁶ Cf. Annexe VII

⁴⁹⁷ Cf. Annexe VI

étudiées ci-dessus, qui restreignent son travail de recherche à des recherches fragmentaires et fragmentées sur le Web, que sa prédilection pour le numérique.

Si je devais définir des invariants sur les rapports au « papier » et au « numérique » chez les adolescents, dans leur temps de travail, les voici :

- L'ordinateur prend place, dans un lieu de travail, organisé par l'adolescent, sous la surveillance des parents. Que ce soit dans sa chambre, dans l'espace familial (ou parfois au CDI), le collégien déploie ses affaires de travail, répartit et organise autour de lui les cahiers, les classeurs, les manuels, le cahier de texte, les crayons, la règle, etc. Il crée son lieu de travail, dans son espace de vie personnel et familial, espace de transition et de projection, entre sa vie d'adolescent et sa vie d'élève. Dans ce lieu de travail, l'ordinateur n'a pas la première place : l'essentiel du temps est consacré aux devoirs, aux révisions, avec de temps en temps une recherche documentaire sur le Web.
- Le temps passé sur le Web, pour les devoirs, ou pour raisons personnelles, est surveillé et limité par les parents. Souvent sur l'ordinateur familial, même si l'élève a un compte Facebook ou Instagram, ce n'est pas là qu'il le consultera, mais plus sur le smartphone.
- Dans le cadre de recherches documentaires, les deux incontournables sont Google et Wikipédia. Comme moteur, ils n'en connaissent pas d'autres mais n'en comprennent pas vraiment le rôle et le fonctionnement. Certains élèves croient lire un site du même ordre que Wikipédia. D'autres ne font pas la différence entre le navigateur et le moteur. Aucun ne semble savoir comment cela fonctionne. Ce qu'ils connaissent par contre c'est son efficacité pour mener à bien les tâches scolaires exigeant une recherche documentaire. Nombre des situations décrites montrent à quel point les recherches documentaires pour l'école à l'exception de quelques exposés sont extrêmement contraintes et parcellaires. Il faut remplir une fiche, répondre à des questions, trouver une définition.

Comme à côté de cette contrainte, les enseignants ne cessent de brandir la référence comme un absolu, comme le moyen de garantir la qualité informationnelle, les élèves ont tendance à penser la liste de Google comme une liste bibliographique, un outil de

référencement des documents. La professeure documentaliste exige la notation des références bibliographiques dans les travaux de recherche ; les enseignants écoutant des exposés ne cessent de rappeler qu'il faut respecter et choisir ses « sources » et développent des stratégies pour traquer les copiés/collés. Pourtant ce renvoi à la référence est plus sa fétichisation, une répétition stéréotypée du discours qui fonctionne comme un raccourci de désignation des enjeux de la valeur, sans que ceux-ci ne soient réellement explicités.

« Citer, ce n'est pas seulement mentionner c'est aussi prendre position relationnellement par l'instauration d'un rapport à ce que l'on cite et pour ce que citer signifie à l'égard des tiers »⁴⁹⁸

Puisque dans le cadre des cours, les documents sont disciplinés, transformés, décontextualisés, puisqu'au CDI, malgré la richesse et la variété des documents, l'apprentissage des ordres documentaires est avant tout procédural et normatif (chercher dans le catalogue, connaître les espaces du CDI, découvrir la classification, les cotations, lire les notices documentaires), la référence est vécue par les élèves comme une manie professorale, et du côté des enseignants, comme un fétiche les protégeant eux et les élèves contre les désordres documentaires du Web. Paradoxalement, ce sont peut-être les élèves qui, dans leurs pratiques, incorporent le plus ces logiques sociales de la citation : éviter de citer Wikipédia, privilégier des ressources institutionnelles, valoriser l'usage des dictionnaires et des encyclopédies. Dans la pratique, aucun enseignant disciplinaire n'a jamais devant moi vérifié les références d'un exposé ou d'un dossier d' « Histoire des Arts ». Seule la professeure documentaliste vérifie leur exhaustivité et leur écriture bibliographique. Pourtant les élèves continuent de penser l'auteur comme un romancier, sans pouvoir expliciter les origines de l'information. Emma reste une exception qui compare ses sources, argumente sur les niveaux de légitimité entre Wikipédia, « Phosphore », les encyclopédies « papier » et « Le Monde ». Les autres élèves ont intégré que Wikipédia « n'est pas sûr », que parfois « y a n'importe quoi », qu'il faut croiser ses

⁴⁹⁸ Olivesi Stéphane. *Référence, déférence : une sociologie de la citation*. Paris : L'Harmattan, 2007.

sources. Ils ont également compris que le « copie/collé » n'est pas dans leur intérêt, qu'un bon exposé passe certes par la collecte et le collage de fragments documentaires sur le Web, mais réécrits à la main et plus ou moins reformulés ou synthétisés. Ils cherchent sur le Web, mais se sont approprié la norme du livre comme seul « vrai » lieu de savoir. L'exemple le plus significatif est cet élève de cinquième faisant un exposé sur la Renaissance. Dans sa prise de parole maladroite, surgissent les répétitions de fragments textuels, les collages des ressources Web. Pourtant cette élève a pris un soin étonnant à produire un livre « comme autrefois », avec une reliure en laine, du thé pour vieillir la couverture, dans lequel il a écrit manuellement ses textes et collé des images. Pour ces mêmes exposés, car c'est évalué, mais aussi car ils y mettent visiblement beaucoup d'attention, les élèves ont passé du temps à produire des affiches avec des textes écrits sur ordinateur, des titres, des images légendées.

C'est au CDI que les documents les plus hybrides et les plus autonomes ont été forgés. Dans le cadre d'un travail en atelier avec des élèves volontaires, la professeure documentaliste a produit des affiches sur les pays d'Europe. Dans ces affiches, des textes écrits à l'ordinateur après des recherches Web, des textes écrits manuellement et des images collectées dans des brochures publicitaires, des magazines féminins, des brochures de voyage et sur le Web. Dans le cadre de son travail de lecture avec la classe ULIS, la professeure documentaliste produit avec eux des affiches, les aidant à formaliser leurs textes sur les ordinateurs et mettant en scène le rapport texte et images sur des affiches thématiques en rapport avec leur lecture. Voici une photographie d'un panneau sur l'Italie, et une autre d'un panneau sur l'« *Odyssée* » et sa réinterprétation dans « *O'Brother* » des frères Coen, dans le cadre de « Collège au cinéma ».



Figure 25 : Affiche sur l'Italie au CDI

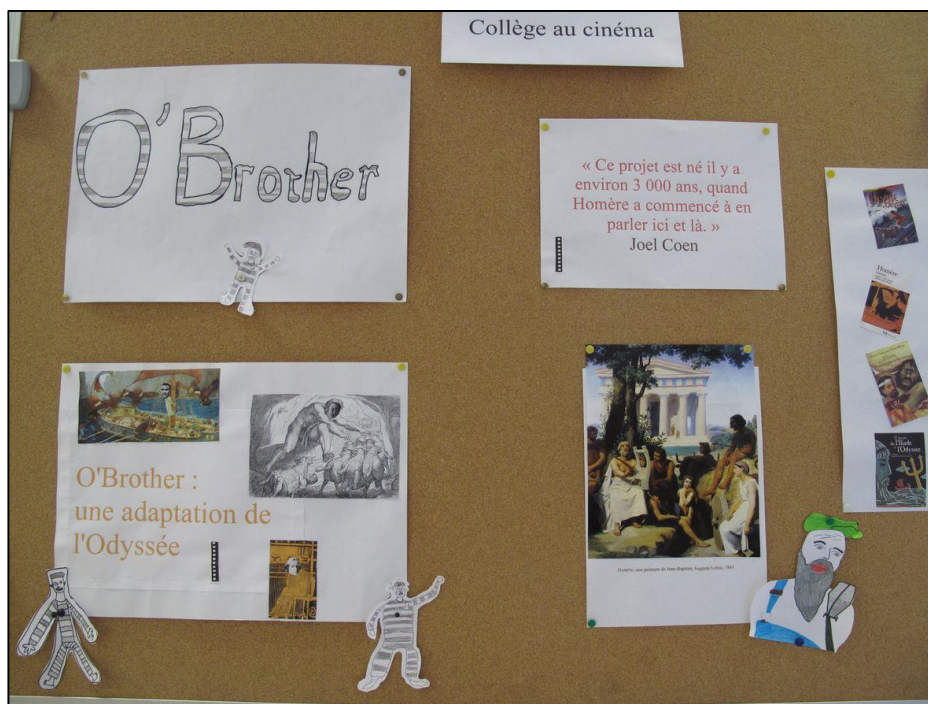


Figure 26 : Affiche sur O'brother au CDI

2.3.3.2 Reconnaissance sémiotique des fragments documentaires

Le refuge des élèves vers le Web, et vers Wikipédia, pour leurs recherches et productions documentaires personnelles, semblerait donc plus tenir aux adéquations et inadéquations entre les formes de l'exercice scolaire et les formes documentaires qu'à une volonté de ne chercher que le Web. Si c'est un manuel, un polycopié, un article de Wikipédia, un site d'enseignant alors cela répond facilement aux demandes de l'école : répondre à des questions, trouver des définitions, faire un exposé sur une partie de la leçon etc.

J'ai proposé trois logiques d'usage du Web par les élèves : des logiques de détournement/contournement de la consigne scolaire, des logiques d'efficacité et des logiques d'adaptation. Pour les logiques de détournement et de contournement des consignes, il s'agit pour les élèves de réinvestir les mots-clés de la consigne dans une recherche Google, contre toutes les mises en garde parfois, pour pouvoir trouver ces fragments documentaires qui répondront précisément à la demande scolaire par leur lisibilité, leurs images, leur style d'écriture, leur structuration de l'information. La logique de détournement est donc directement liée à la logique d'adaptation. Il s'agit avant tout de répondre aux attentes de la tâche scolaire. Finalement les deux se combinent pour répondre à la logique d'efficacité. Répondre au mieux à la demande scolaire, en réinvestissant les consignes, c'est accumuler efficacement des fragments documentaires sur le Web, dans un document de collecte ou non, en numérique ou sur papier (mais souvent sur papier).

Dans ces logiques, Wikipédia est une ressource régulièrement consultée, mais avec prudence. « Ça » ressemble au cahier ou au classeur de l'école, les images sont très proches de celles qu'on trouve dans les manuels, les formes de hiérarchisation de l'information également. Mais même si « ça » dit que c'est une encyclopédie, même si c'est toujours dans les premières réponses de Google, même si en utilisant Wikipédia, ils ont de bonnes notes, les élèves ne s'en contentent pas et pour deux raisons. La première est le système des règles de prudence énoncées par les enseignants : « *faites attention à vos sources* », « *Wikipédia ce n'est pas sûr* », « *il faut avoir des auteurs* », « *ne faites pas de copié/collé* », etc. La deuxième, qui m'a permis d'analyser leurs pratiques plus finement est leur

recherche d'un texte « scolaire » : *« Wikipédia c'est trop difficile à lire », « Dès fois, Wikipédia ça correspond pas à ce qu'on nous demande, c'est trop compliqué ».*

En croisant différents passages de leurs entretiens, avec mes observations et mes analyses des situations, il semblerait que la sélection et l'accumulation de quelques fragments documentaires sur le Web se fassent avant tout dans une pratique de reconnaissance sémiotique de l'image des textes. Ce que Nicole Boubée avait compris avec l'usage de la recherche « images » pour la recherche documentaire peut être généralisé avec cette fois-ci l'image du texte. Puisqu'il s'agit de trouver des fragments documentaires pertinents, au sens de répondant à la demande scolaire, adéquats, au sens de correspondant aux formes de l'exercice, et lisibles, les collégiens ont développé une compétence de reconnaissance iconique des valeurs info-documentaires. Dans un premier temps, ils reconstituent le cadre scolaire de l'activité en lisant leurs consignes, en les réinvestissant sur Google, en s'obligeant à prendre des notes à la main, en ayant à côté d'eux leur cahier, leur manuel, leur dictionnaire pour « vérifier ». Logiquement, les réponses de Google sont souvent d'obédience scolaire ou encyclopédique. L'école travaille sur des programmes, des totems de la culture, des savoirs scolarisés et stables. Les documents qui énoncent ces savoirs sont alors des documents d'enseignants, d'académie, de sites de vulgarisation ou d'encyclopédies. Par ailleurs l'offre documentaire jeunesse sur le Web semble relativement rare, du moins pour un lectorat adolescent. Parmi cette relativement « petite » surface documentaire, les élèves parcourent la liste de Google, document de référence de leur recherche, en ouvrant et fermant rapidement les fragments sélectionnés et classés par l'algorithme, que ces fragments soient visuels ou textuels. Rapidement l'élève repère des « textes » qui « ressemblent à », qui « sont comme à l'école », etc. Après selon leur autonomie, leur motivation leur environnement documentaire familial, la surveillance des parents, les élèves approfondissent ou non leur lecture, leur prise de notes, leur écriture de synthèse. Le goût pour l'analyse d'images dans le cadre de l'« Histoire des Arts » est patent. D'autres construisent progressivement des stratégies de réussite scolaire. D'autres ont des passions, des goûts culturels etc. qui serviront peut-être leurs tactiques ou stratégies de recherche.

Conclusion deuxième partie : à la croisée des lieux documentaires

Dès lors, il est envisageable de relier la compréhension des pratiques info-documentaires en collège (comme pratiques formelles et informelles) à la compréhension du document comme espace social du texte, et à la compréhension des lieux d'apprentissage de l'élève comme des lieux de communication. La rencontre des élèves avec les textes et les documents, avec les ordres documentaires de l'école, se fait ainsi au sein de trois lieux normés socialement, correspondant à des temps sociaux différents de sa journée, de sa semaine, ou de son année de travail scolaire. Mes observations ethnographiques menées dans deux classes d'histoire-géographie et dans une classe de Sciences de la Vie et de la Terre, dans deux établissements scolaires différents, et dans un CDI ont montré :

- des invariants dans une circulation et une pratique des textes et des documents très normalisée au sein de l'espace classe ;
- et une étrangeté de l'espace du CDI où l'hétérogénéité des documents et des pratiques du document entrent en contradiction avec nombre des pratiques de la classe, amenant la professeure documentaliste à sur-jouer sa posture magistrale et à brandir le catalogue et la référence comme des armes de la qualité informationnelle.

Citons, parmi ces invariants, un assujettissement des documents d'origine non-scolaire (documentaires, films de fiction, articles de presse, images) aux attendus des programmes disciplinaires, couplé paradoxalement à une fétichisation de la « *source* » ou de la « *référence* » par les enseignants. Cette servitude des textes passant par la dilution des énonciations éditoriales, par un montage de fragments textuels effaçant l'origine et la nature de ces documents. Il est évident que le CDI, proposant notamment des ressources ordinaires, diversifiées et hétérogènes (et ne circulant pas exclusivement dans le cadre scolaire), et surtout un accès à Internet (même très réglementé) pourrait être pensé comme un espace à-côté, à la fois lieu d'apprentissage, mais aussi lieu divergent, lieu étranger, car échappant à une forme de clôture de l'espace scolaire de la classe (même s'il est lui aussi un lieu clos de l'habitation scolaire).

À côté de ces observations, les entretiens avec les élèves (et parfois avec les enseignants observés) ont montré que la maison est un lieu où l'accès et la sélection d'information se font prioritairement par Internet. Mais, avec cet usage dominant du réseau, l'élève

- mobilise souvent les pratiques et compétences info-documentaires acquises en classe, au CDI ;
- les croise avec les conseils de la fratrie, des pairs et des parents ;
- les déploie dans un environnement médiatique et documentaire multidimensionnel.

Citons, par exemple, le fait que l'élève, dans sa pratique de recherche sur Internet, essaie de retrouver, de re-connaître des textes proches de la forme scolaire dans leur disposition graphique et leur lisibilité. Citons comme autre résultat de ce travail de thèse une pratique routinière et incorporée en classe, d'un découpage et d'un collage de fragments documentaires dans la fabrication « papier » du cours au sein du classeur ou du cahier. C'est le tissage de ces deux pratiques qui définit le mieux les manières dont les élèves jouent, déjouent ou re-jouent les ordres documentaires scolaires, au CDI ou chez eux.

La conséquence en est que l'usage d'Internet et du « papier » à des fins de réalisation des tâches scolaires (exposé, dossier, réponse à des questions, préparation des examens) est chez l'élève une manière de jouer, rejouer, déjouer les différentes dimensions du document à l'école, de répéter ailleurs, chez lui, en les transformant, dans ses espaces de travail, sur le Web, les règles d'habitation de l'école. Il s'agit pour l'élève de mettre en place des pratiques d'adaptation, d'adhésion ou de résistance, pour, à sa manière, mesurer les valeurs info-documentaires, dans le travail de production et de partage des savoirs et des documents, dans et hors l'école.

Conclusion

Ce travail de thèse a permis de passer d'une interrogation sur les processus de légitimation et délégitimation de certains objets, pratiques et dispositifs info-documentaires en milieu scolaire à une articulation entre ces processus, les contradictions entre les normes implicites et explicites de l'école sur ces objets et ces pratiques, et les manières dont, dans ces contradictions, se fabrique, malgré tout, de la valeur. Ce passage a été rendu possible par ce que « *le terrain a fait à ces concepts* ». Partie pour observer les pratiques du numérique en milieu scolaire, et ses qualifications ou disqualifications par les enseignants, j'ai finalement regardé et analysé l'économie des documents dans les lieux de l'école (classe et CDI), ou dans des lieux en lien avec l'école (espaces de travail des adolescents). Ces analyses se sont nourries et ont nourri la construction théorique d'une économie anthropologique des documents tenant compte : des manières de « faire document » dans des lieux et des temps donnés ; de l'objet document comme objet d'inscription des textes ; des textes comme lieux de négociation des savoirs et de leurs énoncés.

La valeur info-documentaire

Ces analyses m'ont permis de formuler la conclusion suivante : la valeur info-documentaire se construit dans les manières de fabriquer et partager des documents alors que, dans le même temps, ces documents inscrivent le résultat de la négociation des énoncés et communiquent ces énoncés à travers les temps et les espaces.

La fabrication du document est une affaire de lieux et de temporalités. À un moment donné, dans un endroit donné, un individu, un groupe d'individus, une communauté abstrait, de ses situations de travail ou en travail, de ses manières d'user, échanger, recevoir des êtres culturels, quelque chose à inscrire pour pouvoir le conserver et le partager. Ce quelque chose à inscrire est un quelque chose à dire ou à représenter, un texte du monde. Les espaces et les temps de ce texte du monde ne sont pas la re-présentation transparente de ce dernier, mais sa sémiotisation. Ce texte a son lieu, le document, et ses temps, ceux de son inscription et de sa réception, dans un continuum de pratiques

sociales, au travers de temps et de lieux du monde. Le document est l'habitation sémiotique et matérielle du texte. Ceux qui lisent le document, le regardent, le manipulent, le parcourent, le morcellent, le citent, le décrivent, le conservent, le partagent, le commentent, le détruisent, le déconstruisent, le traitent, le classent, le mettent en système, l'ordonnent (etc.), rencontrent à la fois :

- le texte et son habitation, sa forme, incarnation matérielle et sémiotique d'un dire du monde, des origines de ce dire, de ses gestes de négociation et d'inscription ;
- et l'incarnation matérielle et sémiotique des modes de communication possibles de ce texte dans d'autres temps et dans d'autres lieux sociaux que là où il a été produit.

La valeur info-documentaire, c'est le document qui déborde le texte qui l'habite. La valeur info-documentaire est donc celle qui se construit dans les différentes temporalités de la communication du document dans des lieux et temps sociaux :

- les communications d'avant le document qui font que le document existe ;
- les communications potentielles du document, incarnées par un dispositif de mise en espace, en forme, en matière et en signes du texte dans, sur et autour de lui ;
- et les communications actuelles du document, au moment où, pour récupérer, transmettre, transformer, renégocier des énoncés, les individus, groupes d'individus et communautés s'approprient, partagent et fabriquent d' « autres » documents.

Ceci m'a permis de parvenir à une seconde conclusion.

La valeur info-documentaire est toujours et valeur d'échange et valeur d'usage, dans des temps de fixation et de circulation, entre le Relié et le Délié, entre le lieu et le réseau, entre la clôture et les fragments, entre la stabilité et le mouvement, entre l'identique et la transformation. Cette valeur évolue dans l'échange et dans l'usage : dans nos manières de vendre, donner, conserver, lire, annoter, noter, décrire, désigner, classer (etc.) le document. La valeur info-documentaire se fixe puis change, se fixe, puis change dans nos manières de fabriquer et de partager les documents.

Fixer les textes dans des documents, c'est certes les conserver, mais aussi échanger, négocier, transformer des textes et leur dire, pour peut-être produire d'autres documents. C'est l'inscription du texte, sa conservation, et la conservation des documents habités par des textes, qui définissent la culture écrite. Notre culture écrite a longtemps été celle du Livre et des Imprimés, des auteurs et des éditeurs, formes de communication des textes devenues normes de cette communication, dans la formidable alliance socio-historique entre l'imprimé, ses pratiques, et la modernité. Au cœur de changements sociaux, de nouvelles pensées du monde, l'imprimé fut et est toujours cet outil incroyable de démocratisation des savoirs, de la culture et du politique, du développement des sciences comme institution, des processus de normalisation et de standardisation de l'économie capitaliste.

Ce que le numérique fait aux documents

Reconfigurer ces modes d'inscription et de partage des énoncés, interroger la stabilité et l'unité des documents, créer des nouvelles manières de Relier et de Délier, en somme partager autrement le visible et l'invisible des textes et des documents, c'est dévoiler ces normes de l'Imprimé à l'œuvre, mettre entre nous et nos ordres documentaires, cette distance qui permet de voir que derrière cet ordre il y a des « *objets ordonnables* » (pour récupérer, et donc détourner, un fragment du texte de la préface de Michel Foucault dans « *Les Mots et les Choses* »⁴⁹⁹).

Le « numérique », quel que soit le désordre et l'imprécision de ce terme, a dévoilé un peu plus ce qu'est le document et comment ce document évolue avec lui. Mais il est aussi un changement dans nos manières de le produire, le faire circuler et le recevoir, un déplacement de son économie politique. Cette (r)évolution du « numérique » déplace, reconfigure nos manières d'évaluer les documents, d'en estimer et d'en partager la valeur, en touchant à nos manières de fabriquer et d'échanger des documents.

Le « numérique » bouscule, hybride nos pratiques info-documentaires et nos manières de forger, d'échanger et de mesurer la valeur de leurs objets. Les signes de la valeur se mettent

⁴⁹⁹ Foucault Michel. *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard, 1990. (Tel).

en scène, se rendent visibles autrement dans le « numérique » et demandent aux scripteurs et aux lecteurs d'inventer d'autres pratiques, en les tissant à toutes celles héritées de plusieurs siècles de culture écrite.

C'est dans cette hybridation de nos pratiques info-documentaires, entre le papier et l'écran, que peuvent se dévoiler nos ordres documentaires, les normes de la culture écrite, normes qui règlent, légitiment ou délégitiment, nos manières de produire et partager des textes et des documents.

Normes et pratiques info-documentaires à l'école et pour l'école

C'est dans le lieu de l'école, au temps du collège, avec des enseignants et des élèves, que j'ai mené ce travail de dévoilement en essayant de saisir les contradictions, les adéquations et les hybridations entre culture scolaire et ordres documentaires, entre ordre documentaire de l'école et pratiques info-documentaires des enseignants et des élèves.

Dans l'école, « faire document », c'est composer, décomposer des fragments documentaires pour les citer et les tisser dans une énonciation éditoriale qui est triplement celle du maître : celle de l'enseignant dans sa classe, celle du programme et de leurs objets documentaires d'énonciation (les manuels), et celle de la nation. Pris dans la logique procédurale des programmes, dans ses temporalités, l'enseignant doit faire les cours prévus, dans un tiraillement difficile entre le désordre et le bricolage des situations de partage des savoirs dans la classe, et les pratiques instituées de transmission des savoirs.

Dans l'école « faire document », c'est aussi, pour l'élève, inscrire dans son cahier, son classeur, le texte du cours ; texte hybride entre les traces des activités du cours et l'inscription de la leçon. Dans ce « *Document pour l'Action* » (action de travailler en classe, action de réviser ses cours à la maison, action de faire ses exercices et ses devoirs avec les informations de ce cours), les contributions de l'élève et de l'enseignant sont inégales. Entre la voix magistrale de l'enseignant et les paroles des élèves, entre l'espace ordonné et ségrégué de la classe et la circulation des corps, des paroles et des objets, entre les textes formatés, assujettis et les fragments documentaires étrangers à cette norme, se vivent les ordres et désordres documentaires et les croisements incessants du Dire, du Lire et de l'Ecrire, dans un continuum des situations de communication entre l'écrit et l'oral. Les

enseignants résistent à la norme en inscrivant les oralités de l'élève dans la leçon, en prenant et donnant le temps de la parole et des manières de faire, en sortant de l'école avec les élèves, et en faisant entrer dans l'école ce qui ne lui appartient pas, en manipulant des images, des images animées, des textes « autres », même très maladroitement. Les élèves résistent en ironisant sur les mimétismes de l'enquête mis en scène dans la classe, en détournant et contournant les consignes de l'écriture du cours, en s'abstrayant des temporalités du cours, en apportant « leur » télévision, « leur » radio, « leur » Internet, dans les discussions orales, en bricolant avec des documents et dispositifs documentaires ordinaires pour la classe et en dehors d'elle.

Les enseignants, dans leur sacralisation de la parole savante et de leur passion universitaire, pris dans le projet d'apprendre aux élèves des savoirs valides et les méthodes du savoir, fétichisent la source, les auteurs, la référence alors même que, dans la classe, ces sources sont au service du cours, au point de se diluer dans le texte de ce dernier. Les élèves, de leur côté, jouent, déjouent et sur-jouent les normes du document scolaire, pour, en dehors de la classe, mener à bien les tâches scolaires. Chez eux (dans leurs espaces de travail) ou au CDI, ils recréent un univers documentaire scolaire avec leurs cahiers, leurs manuels, leurs matériels. C'est dans cet univers qu'ils révisent leurs leçons, font leurs exercices, leurs devoirs maison, tout en triant, classant, titrant, mettant au propre ces documents et fragments documentaires : voilà l'essentiel des pratiques info-documentaires pour l'école hors de la classe. Cet ordre documentaire scolaire, recréé dans leur espace de travail personnel, fait de cet espace leur lieu de travail, lieu qu'ils habitent poreusement avec celui de leur vie familiale et de leur intimité d'adolescent.

Il y a donc des hybridations entre :

- des ordres documentaires scolaires où Internet en est réduit à la portion congrue, où le corps au travail de l'élève n'a pas vraiment la place de travailler avec des objets numériques, où les documents ordinaires (documentaire jeunesse, presse, télévision, sites Web, brochures affiches, plan de ville, etc.) sont rarement utilisés ;
- et ceux que traverse l'élève hors de la classe, celui du CDI, ceux des espaces de travail familiaux (où surgissent, plus ou moins surveillés, plus ou moins limités, ces objets et dispositifs documentaires étrangers à l'école).

L'élève détourne ou contourne les normes scolaires du document et des pratiques info-documentaires, pour, dans sa fratrie, parfois dans ses livres, et surtout sur le Web, chercher, sélectionner et accumuler des fragments documentaires pertinents. Pertinents pour quoi ? Pour mener à bien la tâche scolaire : répondre à des questions, remplir des textes à trous, trouver des définitions, suivre des fiches de travail, préparer le brevet... et de temps en temps, faire des exposés, produire des synthèses, créer des affiches. Dans ces intermédiaires entre des documents normalisés par la culture scolaire, des recherches documentaires parcellaires et des recherches documentaires plus abouties, les élèves inventent des tactiques de recherche et d'évaluation des ressources du Web qui tissent accumulation de fragments pertinents et reconnaissance sémiotique de leur valeur (principalement par l'image du texte).

Cette exception de la recherche documentaire dans l'école, ou plus précisément d'une recherche documentaire au-delà de quelques questions, va avec l'exception du Web dans cette même école, et, étrangement avec la place paradoxale du CDI dans les espaces de l'école. Le CDI est en même temps le lieu où se surjouent les normes du Livre et de l'Imprimé, par une relative mais réelle exclusion du numérique - par la séparation des fictions et des documentaires, par la sacralisation de la lecture cursive de fiction et de la recherche documentaire dans le catalogue, par la fétichisation de la référence ; et le lieu où se déjouent les ordres documentaires de la classe par une collection de documents hétérogènes et hétérodoxes - par un ordonnancement différent de la circulation des objets, des élèves et des enseignants, par la place qu'il donne au travail collectif et au travail autonome, par le refuge qu'il est pour les élèves fragiles, par la diversité des matérialités et dispositifs documentaires, par une attention aux gestes et matérialités du document (avoir de la place pour travailler au milieu des documents, avoir le temps de lire et décrire en autonomie, pouvoir articuler recherche, lecture et écriture). Là où, dans la classe, l'ensemble des pratiques et des gestes du document sont contraints, enrégimentés au service de la discipline scolaire, dans le CDI, les gestes se démultiplient, les situations offrent autonomie et complexité. Mais, en même temps, parce que le CDI est dans l'école, parce que le CDI s'inscrit dans l'héritage de la bibliothèque savante, parce que le CDI est le lieu du Livre dans l'école, parce que le professeur documentaliste doit construire une identité enseignante avec sa magistralité, le CDI est aussi lieu normé et normatif qui

continue de vivre et désigner certains objets (dont le Web) comme producteurs d'un dangereux désordre. Lieu de tensions permanentes, le CDI est donc au croisement, dans l'école, des processus de légitimation et délégitimation des objets documentaires et de leurs pratiques, contredisant les processus de légitimation des pratiques citationnelles des enseignants, mais sanctifiant celles de la source et de la référence, sur-jouant la condamnation du Web, mais lui donnant accès, privilégiant les ordres du catalogue et de la classification, mais donnant refuge à l'hétérogénéité des élèves, des objets documentaires, et des situations de travail.

Ce paradoxe du CDI, entre clôture et ouverture, fait de ce lieu une incarnation des ambivalences de l'institution et de ses habitations. Les pratiques incessantes de décomposition et recomposition des textes et des documents incarnent cette frontière entre le monde de l'école et le monde hors l'école. Cela m'amène à proposer deux éléments conclusifs supplémentaires.

Anthropologie de l'espace : le CDI comme hétérotopie

L'espace est un artefact, non seulement matériel, mais aussi symbolique, une extension de l'être humain dont les significations, comme manière de matérialiser les communications, ont entre autres été analysées et formulées par le concept de proxémie chez Stuart Hall⁵⁰⁰ : la proxémie est « *la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction, un échange de communication* ». Dans la volonté de penser ensemble les espaces documentaires et les espaces du document, une analyse proxémique permet de comprendre pourquoi, le CDI, lieu sursignifiant, fortement structuré, paysages panoptique d'une collection documentaire, peut aussi être paradoxalement analysé comme un espace « semi-fixe » au sens de Hall, un espace où les règles de distance et de lien entre les êtres humains, entre les objets, et entre les objets et les êtres humains, sont moins restrictives que pour d'autres. À cette aune, le document numérique peut aussi être considéré comme

⁵⁰⁰ Hall Edward T. *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil, 1966 (Points essai).

semi-fixe, en démultipliant les possibilités de liens et de fragmentation, en déliant ces fragments dans les jeux du visible et de l'invisible à l'écran.

A contrario, la salle de classe est un espace disciplinaire et « fixe », au sens de Hall, où les organisations matérielles et les structures symboliques cachées sont très restrictives. Elles organisent une ségrégation entre les individus, les objets, les objets et les individus. C'est ce que Hall désigne comme un espace « sociofuge ». La production et la circulation des textes et documents sont assujetties aux contraintes du programme et du pouvoir magistral dans ce lieu où se déploient à la fois la simultanéité pédagogique, l'autorité magistrale, la domination disciplinaire et la surveillance scolaire :

“Dans cette rationalité où le principe méthodologique de simultanéité gomme les coutumes individuelles tout en refoulant la différenciation, il y a détermination d'une correspondance exacte entre âge des élèves et espace d'enseignement : la classe ! Un espace non plastique, instruisant par transmission directe de la psalmodie ou du décor, mais un espace moderne du pouvoir qui induit les règles d'une relation psychologique enseignant-enseignés. Un espace circonscrit où la géographie d'une série ordonnée de bancs faisant face à un maître régnant sur la discipline, sur l'avancement d'un programme érigé en arbitre de la réussite et de l'échec »⁵⁰¹

En porte-à-faux avec cet espace sociofuge, le CDI, espace semi-fixe, favorise les rapprochements entre les élèves, entre les élèves et le professeur-documentaliste, entre les élèves et les objets documentaires. Fragmenté en sous-espaces différenciés, le CDI offre aux élèves un lieu paradoxal où à la fois se déploie le pouvoir de la bibliothèque et se dilue l'autorité professorale. Tables collectives, espaces de lecture, espace multimédia, banque de prêt, fauteuils confortables démultiplient les circulations des élèves et des documents. Ce lieu fragmenté, organisé vers l'accueil, favorise des comportements plus individualisés de l'élève. En même temps, le classement selon des classifications, la place des archives, l'autorité enseignante du professeur-documentaliste, les règlements, font de

⁵⁰¹ Brugnard, Pierre-Philippe. *Le temps des espaces pédagogiques : de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : PUN, Presses Universitaires de Lorraine, 2013. p. 33

ce lieu avant tout une bibliothèque et un lieu de travail : donc un lieu fixe, orienté, magistral.

Le CDI est également un espace de circulation, un lieu de passage. Comme espace semi-public⁵⁰², ce n'est pas nécessairement un espace ouvert. Comme tous les espaces sursignifiants, c'est un espace réparti, régulé et ritualisé⁵⁰³. Lieu réel et effectif d'une utopie scolaire, lieu de partage et de contribution pour les élèves, il peut être considéré comme un espace hétérotopique⁵⁰⁴ tel que le définit Michel Foucault : à la fois un lieu déviant et un lieu désiré pour l'institution scolaire ; un lieu où les normes et formes documentaires, les normes et formes d'apprentissage, sont, en même temps, prégnantes et contournées et altérées. D'après Michel Foucault, il y a fondamentalement deux types d'espace signifiants : les utopies et les hétérotopies. Les utopies sont des lieux avec lesquels la société a un rapport d'analogie, inverse ou non. Les hétérotopies sont des lieux réels, des espaces qui deviennent des lieux, forgés par l'institution, mais dont les significations dépassent les significations symboliques de cette dernière, comme des « *utopies devenues réalité* ». Il y a six principes à l'hétérotopie. Le premier est que toute culture produit diverses hétérotopies, surtout en temps de crise. Je pourrais supposer que le CDI est aujourd'hui l'hétérotopie du système rationaliste d'éducation de masse. Le deuxième principe est que chaque société donne à ses hétérotopies différents rôles à différents moments : comme ces CDI entre lieu de préservation, lieu de travail et lieu de sociabilité. Le troisième principe est la capacité des hétérotopies à juxtaposer différents sous-espaces en un seul lieu. Le CDI est ainsi à la fois et en même temps une salle de classe, une bibliothèque, un lieu multimédia, un lieu de sociabilité, un lieu refuge, un lieu de travail. Le quatrième principe est que les hétérotopies sont aussi des hétérochronies : le CDI est le lieu où, à des moments différents, les élèves lisent des livres pour leurs loisirs, de la presse,

⁵⁰² Maury, Yolande. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI? *CAIS Conferences : Exploring Interactions of People, Places and Information*. University of New Brunswick/St. Thomas University, Fredericton, N.B. Canada. June 2 - 4, 2011.

⁵⁰³ Lamizet, Bernard. *Les lieux de communication*. Liège : Pierre Mardaga, 1992.

⁵⁰⁴ Foucault Michel. (2001a). Des espaces autres. In *Dits et écrits I : 1954-1975*. Paris : Gallimard. (Première édition du texte in *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.)

fabriquent des affiches, font leurs devoirs en s'entraïdant, discutent avec un adulte, prennent du repos, jouent au théâtre, naviguent (un peu) sur Internet et s'échappent parfois de la contrainte scolaire... Le CDI est une frontière entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, particulièrement dans les temps d'articulation entre les cours. Cette frontière se concrétise en particulier dans la collection des documents, reflétant l'hétérogénéité et l'hétérodoxie du monde extérieur. Le cinquième principe qui définit les hétérotopies est d'être des lieux en même temps ouverts et fermés : franchir le seuil du CDI est toujours une opération complexe pour l'élève, car il doit « montrer patte blanche », prouver qu'il vient lire ou travailler, qu'il est légitime dans le lieu ; mais, c'est au CDI qu'il pourra le plus facilement maintenir les liens entre ses espaces de travail à la maison et ceux de l'école. Enfin le sixième principe est qu'un lieu hétérotopique est aussi un lieu utopique qui révèle comment les autres lieux du quotidien organisent la vie (scolaire). Ordonné, ritualisé, voué au travail et à la lecture, le CDI révèle les ordres et désordres de nos lieux de vie ordinaire. Le CDI est finalement un lieu entre pratiques info-documentaires formelles et informelles, entre culture légitime et créativité ordinaire, entre magistralité enseignante et tactiques des élèves, qui questionnent en retour la légitimité de l'espace de la classe.

Économie du document et trivialité : penser les docotomies

Entre le CDI, la classe et la maison, l'élève fait avec les ordres documentaires qu'il traverse, en trouvant sa place et/ou en créant des situations de travail pour mener à bien les tâches scolaires. Si le CDI est un entre-deux entre le scolaire et le non-scolaire, si la maison est une hybridation entre l'intime et le scolaire, si dans la classe, les textes et les documents sont assujettis à l'ordre disciplinaire, dans tous les cas, la valeur info-documentaire se construit dans des situations de travail avec des documents, au croisement de l'inventivité des pratiques, des normes de la production et du partage des savoirs, et des règles de conduite qui en découlent pour les pratiques info-documentaires. Cette économie du document, dans des temps et dans des lieux sociaux donnés, répond à des règles d'habitation des lieux documentaires, mais vit dans les pratiques du « faire document », qu'il s'agisse de le fabriquer ou de le partager.

Ces pratiques du « faire document », dans l'école, et on peut légitimement le supposer, dans tous les lieux où l'on travaille avec des documents, sont majoritairement des pratiques d'agencement de morceaux, bribes, éclats de textes et de documents pour les hiérarchiser, répartir, mettre en espace, en signes et en matérialité(s), dans un (nouveau) document. Ces pratiques documentaires du Relié et du Délié sont aussi bien des pratiques d'écriture que des pratiques de lecture, des pratiques de production que des pratiques de réception. Ce sont les distributions des rôles, les ordonnancements des textes, des documents et des sujets, les dispositifs de travail et de documentation qui légitiment ou délégitiment certaines pratiques de création, composition, recomposition, et donc qui créent des équivalences, parfois idéologiques, entre légitimité des manières de faire et valeur info-documentaires. Dans la pratique, au-delà des rôles sociaux de chacun, des figures d'auteur, de lecteur, d'éditeur, des postures d'élève ou d'enseignant, chacun est une agence potentielle du document et de sa valeur. Cette agence possible devient effective dans les pratiques du Relié et du Délié, de la récupération des textes, des documents et de leurs motifs. Comprendre l'économie réelle des documents, les manières dont se construisent et évoluent les valeurs info-documentaires, c'est donc en deçà des ordres documentaires, regarder les intrications entre les actes documentaires et les documents, entre les pratiques du Relié et du Délié et ces morceaux constitutifs du document, de la mise en espace et en communication du texte / des textes.

J'ai tout au long de la thèse utilisé le terme de fragment documentaire, sans jamais en être totalement satisfaite, et ceci pour deux raisons. La première est que la notion de fragment désigne aussi et surtout un genre littéraire, celui qu'a si bien analysé Caroline Angé⁵⁰⁵. Le fragment perd alors son caractère de morcellement du texte pour devenir une unité textuelle, voire même un genre littéraire. La deuxième raison est que parfois les morceaux du texte ou du document, ne sont pas vraiment des fragments : trop petits, dénaturés, ce sont des bribes, des éclats comme les réponses de Google ; trop grands, ce sont des agrégats, des grains de sites Web, des tomes de livre. J'ai alors pensé que la notion de petite

⁵⁰⁵ Angé Caroline. Le fragment comme forme texte : à propos de Fragments d'un discours amoureux. *Communication & langages*. N° 152, 2007. pp. 23-34.

forme pourrait convenir, mais cette notion est justement critiquable dans son énonciation, car elle fait du morceau de document une forme et seulement une forme, un réceptacle vide du texte. Or tout document, et tout morceau de document, sont cette alliance incassable entre des signes, des matérialités et leurs significations, même quand il s'agit de « simples » formes graphiques. M'inspirant du terme de « tome », je me permets alors de proposer le terme de docotomie pour désigner ces morceaux, ces éclats, ces bribes, ces fragments, ces grains documentaires qui, sans cesse, dans la trivialité, par des pratiques, sont créés, récupérés, imités, cités, combinés (etc.) dans les motifs de l'énonciation éditoriale. Si on essaie de qualifier ces docotomies, de comprendre le sens qu'elles donnent et qu'elles prennent dans les motifs documentaires, on ne peut le faire que si on relie ces docotomies à des pratiques du document, dans les temps et les lieux sociaux où se fabriquent et s'échangent ces mêmes documents. C'est dans la salle de classe, dans l'inscription de la leçon sur le cahier que les morceaux de manuels, de livres jeunesse et de sites Web (qu'a recomposés l'enseignant dans un polycopié), sont découpés, collés, classés et tissés à des inscriptions, par l'élève, dans son cahier. C'est en cherchant sur le Web pour répondre aux questions d'un exercice en histoire que l'élève inscrit des mots-clés dans le formulaire de Google (mots-clés détournés de la consigne), reçoit la liste des réponses de Google comme un document de référencement, survole les éclats des documents numériques générés par l'algorithme de Google (images, pseudo-titres, extraits avec les mots-clés), ouvre une « page » web, grain d'une unité documentaire hypertextuelle, l'évalue par sa ressemblance iconique avec les documents scolaires, en sélectionne des phrases, des paragraphes, des images, pour les cumuler dans un document de collecte ou pour les noter isolés sur des feuilles, pour finalement, au bout du compte, produire, dans un document, la réponse à la tâche scolaire.

Dans ces pratiques de la docotomie, dans ces valeurs info-documentaires en travail, les figures d'auteur, d'éditeur et de lecteur, les notions de sources et de références, les modes de classement et de désignation des objets documentaires ou de leurs docotomies, leur mise en espace dans des lieux matériels et sociaux sont autant de manières de figer, pour un temps, les signes de leur valeur, alors que sans cesse, cette valeur peut changer.

Bibliographie

Adell, Nicolas. *L'anthropologie des savoirs*. Paris : Colin, 2011. (Collection U).

Aillierie Karine. *Pratiques informationnelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Sous la direction de Roger Bautier. Paris : Université Paris 13, 2011.

Allard Laurence. L'amateur : une figure de la modernité esthétique. *Communications*, n° 68 - Le cinéma en amateur, 1999. p. 9-31.

Angé Caroline. Le fragment comme forme texte : à propos de Fragments d'un discours amoureux. *Communication & langages*. N° 152, 2007. pp. 23-34.

Atelier BNP-Paribas. *Nouvelles générations et culture numérique*. Avignon : Atelier Conseil et Stratégie numérique pour le Forum d'Avignon 2012, 2012. Disponible sur : <http://www.forum-avignon.org/sites/default/files/editeur/Atelier_Bnpparibas_Nouvelles_generations_et_culture_numerique_def_FR.pdf>

ATILF. Trésor de la langue française informatisé.[en ligne]. Nancy : ATILF, CNRS, Université de Lorraine. Disponible sur : <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>.

Atkinson Paul. *Understanding ethnographic texts*. Newbury Park : Sage, 1992.

Augé, Marc. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil, 1992. (La librairie du XXI^e siècle).

Augé Marc et Colley Jean-Paul. *L'anthropologie*. Paris : PUF, 2004. (Que sais-je ?)

Aumont Jacques. *L'image*. Paris : Nathan, 2000. (Nathan Cinéma).

Auray Nicolas, et al. La négociation des points de vue. *Réseaux*. 2009, vol. 27, n° 154, pp. 15-50.

Bachelard Gaston. *La poétique de l'espace*. Paris : PUF, 1957. (Quadrige : Grands textes).

Bakhtine Mikhaïl. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984. (Bibliothèque des idées).

Barrère Anne. *Les lycéens au travail*. Paris : PUF, 1997.

Barrère Anne. *L'éducation buissonnière. Comment les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris, Armand Colin, 2011.

Barth, Fredrick. An anthropology of knowledge. *Current Anthropology*, vol. 43, n° 1, 2002. pp. 1-11.

Barthes Roland. Théorie du texte. In *Encyclopaedia Universalis : édition numérique pour la recherche documentaire et l'enseignement* [en ligne]. Disponible sur : <<http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/theorie-du-texte/>>

Barthes Roland. La rhétorique de l'image. In Barthes Roland. *L'obvie et l'obtus : essais critiques 3*. Paris : Le Seuil, 1982. pp. 25-42.

Barthes Roland. *La chambre claire*. Paris : Seuil, 1980.

Barthes Roland. La mort de l'auteur. In *Le bruissement de la langue*. Essais critiques IV, p.63-69. Paris : Seuil, 1984.

Bateson Gregory. *Vers une écologie de l'esprit 1 et 2*. Paris : Seuil, 1995. (Points essai).

Baudelot Christian, Cartier Marie et Détrez Christine. - *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil, 1999. (L'épreuve des faits).

Béaud Paul. *La société de connivence : média, médiations et classes sociales*. Paris : Aubier, 1984. (Res Babel)

Béguin-Verbrugge Annette. *Lectures et lisibilité des manuels d'histoire*. Thèse de doctorat. Sciences de l'Information et de la communication. Lille : Université de Lille 3, 1994.

Béguin-Verbrugge Annette. *Images en texte, images du texte : dispositifs graphiques et communication écrite*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2006. (Information – Communication).

Béguin-Verbrugge Annette. *Pourquoi faut-il étudier les pratiques informelles des apprenants en matière d'information et de documentation ?* [en ligne]. CCSD, Préluce, 2006.

Disponible sur : <http://prelude.in2p3.fr/documents/archives0/00/00/15/74/prl-00001574-00/Beguिन_Pratiques_informelles_3.doc>.

Béguin-Verbrugge Annette. Communication écrite et iconicité : les leurres publicitaires comme source d'observation.[en ligne]. *Colloque « Sur les traces de Jack Goody »*, ENSSIB, 24-26 janvier 2008. Villeurbanne : ENSSIB, 2008.

Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011.

Béguin-Verbrugge Annette. *Présentation de l'ouvrage "Le cahier et l'écran"* sur le site de l'Erté culture informationnelle et curriculum documentaire. Lille : GERiICO, janvier 2008, mis à jour en 2012. Disponible sur : <http://geriico.recherche.univ-lille3.fr/erte_information/>

Benjamin Walter. *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*. Paris : Payot, 2013. (Petite bibliothèque Payot).1^{er} édition en 1955.

Bévort Evelyne et al. *Les jeunes et Internet : représentations, usages et appropriation*. Synthèse internationale de la recherche [en ligne]. Paris : CLEMI, 2003. Disponible sur : <http://www.cleminet.org/fichier/plugin_download/7448/download_fichier_fr_ji_international.pdf>

Bévort Evelyne et Bréda Isabelle. *Appropriation des nouveaux médias par les jeunes : une enquête européenne en éducation aux médias*. Paris : Médiapro, 2006. Disponible sur : <http://www.cleminet.org/fichier/plugin_download/7449/download_fichier_fr_mediapro_light.pdf>

Bolka-Tabary Laure. Culture adolescente VS culture informationnelle : l'adolescent acteur de la circulation de l'information sur Internet. *Les Cahiers du Numérique*, vol. 5, n° 3 - Penser la culture informationnelle, p. 85-97.

Bonaccorsi Julia. La lecture en société : saisir la lecture dans sa circulation sociale. *Culture & musées*, n° 17, 2011. pp. 13-14.

Bonaccorsi Julia. *Le devoir de lecture : Médiations d'une pratique culturelle* ; Paris : Hermès-Lavoisier, Lavoisier, 2009. (Communication, médiation et construits sociaux).

Bonaccorsi Julia et Jarrigeon Anne. Chapitre 3 : les Observatoires photographiques ou la production d'un regard public sur le paysage. In Tardy Cécile. *Les médiations documentaires du patrimoine*. Paris : L'Harmattan, 2014.

Bonaccorsi Julia. La colonisation en image dans les documentaires pour enfants : médiation éditoriale et écriture de l'histoire. *Spirale*, n° 40 – Images pour apprendre, 2007. pp. 27-36

Bord Jean-Paul. Le géographe et la carte. Point de vue et questionnement de la part d'un géographe cartographe. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Cartographie, n° 17 - , Imagerie, SIG, document mis en ligne le 20 mars 1997. Disponible sur : <<http://cybergeo.revues.org/6470>>

Boubée Nicole et Tricot André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. (Systèmes d'information et organisations documentaires)

Boubée Nicole et Tricot André. *Qu'est-ce que rechercher de l'information : état de l'art*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010. (Papiers. Séries usages des documents).

Boubée Nicole et Tricot André. *L'activité informationnelle juvénile*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011.

Boubée Nicole. *Des pratiques documentaires ordinaires : analyse de l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication. Sous la direction de Viviane Couzinet et André Tricot. Toulouse : Université Toulouse 2, 2007.

Boubée Nicole. Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire. In Françoise Chapron et Eric Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB. Disponible sur : <<http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/41/61/PDF/NBoubee-Erte-CopieColle.pdf>>.

Boubée Nicole. L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. *Spirale*, n° 40 – Images pour apprendre, 2007.

Bouchardon Serge et Deseilligny Oriane. SIC et littérature. In *Actes du XVII^e congrès de la SFSIC : au cœur et aux lisières de SIC*, 23-25 juin 2010. Dijon : SFSIC, Université de Bourgogne, 2010. p. 168-177

Bougnoux Daniel et Gaillard Françoise dir.). Qu'est-ce que transmettre ? *Cahiers de médiologie*, n° 11, 2001

Bougnoux Daniel. Transmuniquer / Commettre. *Cahiers de médiologie*, n°11, 2001. Ppp. 343-349.

Bourdieu Pierre. *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de minuit, 1979. (Le sens commun).

Bourdieu Pierre. *Le sens pratique*. Paris : Les éditions de minuit, 1980. (Le sens commun).

Bourdieu Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Paris : Le Seuil, 2000. (Points essais)

Boure Robert et al. *Les origines des sciences de l'information et de la communication : regards croisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002.

Bouvier Alban et Conein Bernard. *L'épistémologie sociale : une théorie sociale de la connaissance*. Paris : EHESS – CNRS, 2007. (Raisons pratiques).

Briet Suzanne. *Qu'est-ce que la documentation ?* Paris : Éditions Documentaires Industrielles et Techniques, 1951.

Bronfenbrenner Urie. *The ecology of human development. : experiments by nature and design.* Cambridge : Harvard University Press, 1979.

Broudoux Evelyne, Grésillaud Sylvie, Le Crosnier Hervé, Lux-Pogodalla Véronika. Construction de l'auteur autour de ses modes d'écriture et de publication. In *Actes du colloque H2PTM'05*, Sep 2005. <sic00001552>

Broudoux Evelyne et Paloques-Berges Camille. *Autorités calculées : écritures en réseau, système technique et faire autorités [en ligne]*. Paris : Open Edition, 2012-2015. Disponible sur : <<http://ac.hypotheses.org/>>

Broudoux Evelyne. *Construction de l'autorité informationnelle sur le web. A Document (Re)turn : Contributions from a Research Field in Transition*. [n.c.] : Archivesic, 2007. <sic 00120710>. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00120710/document

Broudoux, Evelyne. *Éditer et publier en ligne : la proximité entre amateur et auteur*. [n.c.] : Archivesic, 2007. <sic 00191167>. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00191167/document

Broudoux Evelyne. *Pratiques autoritatives de publication d'images détournées*. [n.c.] : Archivesic, nov 2004. <sic 00001140>. Disponible sur : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001140/document

Brugnard, Pierre-Philippe. *Le temps des espaces pédagogiques : de la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy : PUN, Presses Universitaires de Lorraine, 2013.

Bruner Jérôme. *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz, 2008. (Petit forum).

Butler Judith. *Humain, inhumain : le travail critique des normes*. Entretiens. Paris : éditions Amsterdam, 2005.

Brunn Alain. *L'auteur*. Paris : Flammarion, 2001. (GF, Corpus, Lettres).

Campaignolle-Catel Hélène. Le livre : réflexions/réfractions dans Glas de Derrida et Rhizome de Deleuze et Guattari. In Alain Milon et Parc Perelman (dir.). *Le livre et ses espaces*. Paris : Presses Universitaires de Paris ouest, 2007.

Disponible sur : <<http://books.openedition.org/pupo/484?lang=fr>>

Candel Étienne, Jeanne-Perrier Valérie et Souchier Emmanuel. Petites formes, grands desseins : d'une grammaire des énoncés éditoriaux à la standardisation des écritures. In Davallon, Jean (dir.), *L'économie des écritures sur le web, volume 1 : Traces d'usage dans un corpus de sites de tourisme*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2012. p. 135-166.

Carbou Guillaume. Pour une fondation anthropologique du rapport entre SIC et sémiotique[en ligne]. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 3 | 2013, mis en ligne le 30 juillet 2013. Disponible sur : <<http://rfsic.revues.org/446>>

Catellani Andrea et Versel Martine. Les applications de la sémiotique à la communication des organisations. *Communication et organisation*, 2011, n° 39, pp. 5-14

Case Donald O. *Looking for information: a survey of Research on Information, seeking, needs, and behavior*. Bingley : Emerald, 2012. (Library and Information Science).

Cefaï Daniel. *L'enquête de terrain*. Paris : la Découverte, MAUSS, 2003.

Chaptal Alain. Usages prescrits ou annoncés, usages observés : réflexions sur les usages scolaires du numérique par les enseignants. *Document numérique*, n° 10, 2007. p. 81-106.

Chartier Anne-Marie et Hébrard Jean (dir.). *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Paris : BPI, Fayard, 2000.

Chartier Roger (dir.). *Les usages de l'imprimé*. Paris : Fayard, 1987.

Chartier Roger. (dir.). *Pratiques de la lecture*. Paris : Payot, 2003. (Petite Bibliothèque Payot).

Chartier Roger et Cavallo Guglielmo (dir.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil, 2001. (Points Seuil).

Chartier Roger. Écrit et cultures dans l'Europe moderne [en ligne]. Paris : Collège de France, 2007-2013. Disponible sur : <<http://www.college-de-france.fr/site/roger-chartier/>>

Chartier Roger. *L'Ordre des livres : lecteurs, auteurs et bibliothèques en Europe, entre XVI^e et XVIII^e siècles*. Paris : Alinéa, 1992.

Chartier Roger. La mort du livre ? *Communication & langages*, n° 159, 2009. p. 57-66.

Chauviré Christiane et Ogien Albert (dir.). *La régularité*. Paris : Éditions de l'EHESS, 2003. (Raisons pratiques).

Chervel André. *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin, 1998

Chevalier Yves et Juanals Brigitte (dir.) *Espaces physiques, espaces mentaux : identités et échanges*. Villeneuve d'Ascq : Éditions de l'Université Lille 3, 2007.

Clément-Schneider Elisabeth. *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat en Géographie sous la direction de Jean-François Thémines et Hervé Le Crosnier. Caen : Université de Caen Basse Normandie, 2013.

Cordier Anne. *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6^{ème} et de professeurs documentalistes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication. Sous la direction d'Éric Delamotte et Vincent Liquète. Lille : Université de Lille 3, 2012.

Cotte Dominique. *Des médias au travail : emprunts, transferts, métamorphoses*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Avignon : Université d'Avignon et des pays du Vaucluse, 2007.

Cotte Dominique. *Émergences et transformations des formes médiatiques*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. Pp. 193-194

Cotte Dominique, Després-Lonnet Marie. Le document numérique comme " lego " ou La dialectique peut-elle casser des briques ? *Information - Interaction - Intelligence*, CEPADUES, 2004, 4 (1). < sic 00001021>

Cotte Dominique. Le concept de « document numérique ». *Communication & langages*, n° 140, 2004. p. 31-41.

Coulon Alain. *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997, Ecomica 2005.

Coulon Alain. *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires*. Paris : Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques - Université de Paris 8, 1999.

Courbières Caroline et Regimbeau Gérard. Entrées pour le document : praxis, matières et formes sociales. In Boure, Robert (dir.) *Dimensions sociales du document. Sciences de l'homme et de la société*, n° 68, 2006. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Couzinet Viviane (dir.). *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires* ; Paris / Hermès, Lavoisier, 2009.

Couzinet Viviane. *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS, 2001.

Couzinet Viviane. Le document : leçon d'histoire, leçon de méthode. *Communication & langages*, n° 140, 2004. p. 19-29.

Cuche Denys. La notion de culture en sciences sociales. Paris : La Découverte, 2010. (Grands Repères).

Cuin, Charles-Henry. Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence. *Revue Européenne des Sciences sociales*, n°49, 2011. pp. 71-92

Dabène Michel. La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui : Concevoir Écrire*, n° 93, 1991.

Danic Isabelle, Olivier David et Depeau Sandrine (dir.). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR, 2010. (Géographie sociale).

Davallon Jean. La médiation : la communication en procès ? *MEI*, n° 19 - Médiations et médiateurs, 2003. Disponible sur :

< http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_3.pdf >

Davallon Jean. Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès*, n° 38, 2004.

Disponible sur :

<http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/9421/HERMES_2004_38_30.pdf>

De Certeau Michel. *L'invention du quotidien : 1. arts de faire*. Paris : Gallimard, 1990. (Folios Essais).

Delamotte Éric, Liquète Vincent, Frau-Meigs Divina. La translittératie ou la convergence des cultures de l'information : supports, contextes et modalités [en ligne]. *Spirale*, 2014, pp. 145-156. < hal-00927529 >. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00927529/document>

Delamotte Eric. et Liquète Vincent. (2010). La trans-littéracie informationnelle : éléments de réflexion autour de la notion de compétence info-communicationnelle scolaire et privée des jeunes. *Recherches en communication*, n° 33, 2010. pp. 17-34.

Delamotte Eric et Chapron Françoise (dir.). *L'éducation à la culture informationnelle*. Vlleurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2010. (Papiers).

Deleuze Gilles et Guattari Félix. Rhizome. In Gilles Deleuze et Félix Guattari (dir.). *Capitalisme et schizophrénie 2. Mille plateaux*. Paris : Les Éditions de Minuit, 1980. (Critiques).

Denecker Claire. *Les compétences documentaires : des processus mentaux à l'utilisation des informations*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, 2002.

Denis Jérôme et Pontille David. Ficelles pour une ethnographie de l'écrit. In Datchary Caroline (dir.). *Petit précis de méthodologie : le sens du détail dans les sciences sociales*. Lormont : le bord de l'eau, 2013. p. 17-30.

Derlon Brigitte et Jeudi-Ballini Monique. *L'art d'Alfred Gell : de quelques raisons d'un désenchantement*. Paris : Groupe de recherche en Ethnopoétique.

Disponible sur : http://ethnopoetique.com/dropbox/articke_Gell_%281%29.pdf

Derrida Jacques. *La vérité en peinture*. Paris : Flammarion, 1978.

Descola Philippe. *Ontologie des images*. Paris : Collège de France, 2009. Cours du 11 mars 2009.

Disponible sur : <https://www.college-de-france.fr/media/philippe-descola/UPL62016_Descola.pdf>

Descola Philippe. *Les formes du paysage* [en ligne]. Paris : Collège de France, 2011-2012. Disponible sur : <<http://www.college-de-france.fr/site/philippe-descola/course-2011-2012.htm>>

Deseilligny Oriane. Du journal intime au blog : quelles métamorphoses du texte ? *Communication & langages*, n° 155, mars 2008. p. 46

De Singly François. *Les jeunes et la lecture*. Paris : France. Ministère de l'éducation nationale et de la culture, 1993.(Dossier Education & formation, n° 24).

De Singly François. *Le soi, le couple et la famille*. Paris : Nathan, 1996.

De Singly, François. *Les adonaissants*. Paris : Armand Colin, 2006.

Després-Lonnet Marie. *Temps et lieux de la documentation : transformation des contextes interprétatifs à l'heure d'Internet*. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches. Lille : Université Lille Nord de France, 2014.

Després-Lonnet Marie, Gentes Annie, Moreau Émilie et Roque Cécile. Le couple dispositif/pratique dans les échanges interpersonnelles. In Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves et Le Marec Joëlle. *Lire, écrit, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI, 2003. pp 159-232

Després-Lonnet Marie et Cotte Dominique. Usages professionnels des TIC, vers une textualisation des pratiques. In *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels, Bordeaux, vol. 1*. Bordeaux : EUTIC, 2005.

Després-Lonnet Marie et Courtecuisse Jean-François Les étudiants et la documentation électronique. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2006, n°2, p. 33-41. Disponible sur : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-02-0033-005>>

Després-Lonnet Marie. Recherche documentaire en ligne : Associer un document à un lieu de pratique pour en estimer la pertinence, *Actes du colloque MUSSI 2011 : Médiations et hybridations, construction sociale des savoirs et de l'information*, Toulouse, 14 au 16 juin 2011. Toulouse : MUSSI, 2011.

Després-Lonnet Marie. Premières approches de la recherche d'informations. In Béguin-Verbrugge Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès-Lavoisier, 2011. pp. 197-230.

Doueïhi Milad. *La grande conversion numérique*. Paris : le Seuil, 2008. (La librairie du XXI^e siècle).

Doueïhi Milad. *Pour un humanisme numérique*. Paris : Seuil, Paris, 2011.

Doueïhi Milad. *Qu'est-ce que le numérique ?* Paris : PUF, 2013.

Dubet, François. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002

Dubois Jean. Énoncé et énonciation. *Langages*, vol. 4, n° 13, 1964. p. 100-110.

Ducrot Oswald, Schaeffer Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique du langage*. Paris : Seuil, 1995.

Duru-Bellat Marie. *Aspirations et pratiques éducatives des familles face à leurs enfants, garçons ou filles*. Dijon : IREDU, Université de Bourgogne-CNRS, 1995

Eco Umberto. *Lector in fabula ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1995.

Eisenstein Elizabeth L. *La révolution de l'imprimé dans l'Europe des premiers temps modernes*. Paris : la Découverte, 1991. (Textes à l'appui, Anthropologie des Sciences et des Techniques)

Elalouf Deborah. *Internet sans crainte*. Paris : Tralalère, 2011.

Disponible sur : <http://www.saferinternet.fr/mentions-legales/>

Emerson Robert M., Fretz Rachel I. et Shaw Linda L. Participant observation and fieldnotes. In Atkinson Paul (dir.). *Handbook of ethnography*. London : Sage Publications, 2001.

Ertzscheid Olivier et Gallezot Gabriel. Chercher faux et trouver juste. In *X^e Colloque bilatéral franco-roumain, CIFSIC Université de Bucarest, 2003*. Bucarest : Université de Bucarest, 2003. Disponible sur : <sic00000689>

Escarpit Robert. *Théorie générale de l'information et de la communication*. Paris : Hachette Supérieur, 1976.

Fluckiger Cédric. L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 163 | avril-juin 2008, mis en ligne le 01 juin 2012. Disponible sur : <<http://rfp.revues.org/978>>

Forquin Jean-Claude. *École et culture*. Bruxelles : De Boeck, 1996.

Foucault Michel. *L'archéologie des savoirs*. Paris : Gallimard, 1969 (Bibliothèques des sciences humaines).

Foucault Michel. Le sujet et le pouvoir. In *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris : Gallimard, 2001. p. 1060-1061

Foucault Michel. Des espaces autres. In *Dits et écrits I : 1954-1975*. Paris : Gallimard. (Première édition du texte in *Architecture, Mouvement, Continuité*, n°5, octobre 1984, pp. 46-49.)

Foucault Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 1975.

- Foucault Michel, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque des histoires », 1976, p. 299.
- Foucault Michel. *Les mots et les choses (une archéologie des sciences humaines)*. Paris : Gallimard, 1990. (Collection Tel).
- Foucault Michel. Qu'est-ce qu'un auteur ? In Brunn, Alain. *L'auteur*. Paris : Flammarion, 2001. (GF, Corpus, Lettres, n° 3058).
- Frau-Meigs Divina (dir.). *Littératies : médias, information et numérique* [en ligne]. Paris : ISC, 2010. Disponible sur : < <http://www.iscc.cnrs.fr/spip.php?article1115>>
- Frau-Meigs Divina, Bruillard Eric et Delamotte Eric. *L'éducation aux cultures de l'audiovisuel : –e-dossiers de l'audiovisuel* [en ligne]. Paris : Ina, 2012. Disponible sur : <<http://www.ina-sup.com/ressources/dossiers-de-laudiovisuel/les-e-dossiers-de-laudiovisuel/e-dossier-leducation-aux-cultures>>
- Frau-Meigs Divina. Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies* 3, n° 6, 2012. pp. 14-27.
- Gabert Pierre et Metton Alain (dir.) *Commentaire de documents géographiques de la France*. Paris : Sedes, 1992.
- Galinon-Mélénec Béatrice. *L'homme-trace : perspectives anthropologiques des traces contemporaines*. Paris : CNRS éditions, 2011.
- Galland Olivier. *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin, 2006. (Collection U).
- Gardiès Cécile, Fabre, Isabelle et Couzinet, Viviane. Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n°35, 2010.
- Gardey Delphine. *Écrire, calculer, classer : comment une révolution de papier a transformé les sociétés contemporaines*. Paris : Éditions de la découverte, 2008.
- Geertz Clifford. *The interpretation of cultures : selected essays*. New York : Basic Books, 1973.
- Gell Alfred. *L'art et ses agents : une théorie anthropologique*. Paris : Les presses du réel, 2009.
- Genette Gérard. *Figures III*. Paris : Seuil, 1992.
- Genette Gérard. *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil, 1993.
- Goody, Jack. *La raison graphique. : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : les éditions de Minuit, 1977, 1979. (Le sens commun).
- Grandmontagne Elodie et Poissenot Claude. Le CDI vu par les élèves : 2 – Usages. *InterCDI*, n°183, 2003. pp. 14-18.
- Greyson Devon. Ecological systems modelling of information behaviour [en ligne]. In *Actes du colloque de l'ACSI/CAIS*, 31 mai – 2 juin 2012. Kitchener : Université de Laurier, 2012. Disponible sur : <http://www.researchgate.net/publication/267987501_Paper_Ecological_Systems_Modelling_of_Information_Behaviour_Theory_to_Increase_Research_Impact>

Gunthert, André. La culture du partage ou la revanche des foules [en ligne]. In Gunthert, André. *L'atelier des icônes : le carnet de recherche d'André Gunthert* [en ligne]. Paris : Culture visuelle, EHESS ? 2013. Disponible sur : <<http://culturevisuelle.org/icones/2731>>.

Hall Edward T. *La dimension cachée*. Paris : Le Seuil, 1966 (Points essai).

Haraway Donna. Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle. In Haraway Donna. *Manifeste Cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils, 2007. Anthologie établie par Laurence Allard, Delphine Gardey et Nathalie Magnan

Hasenmuller Christine. Panofsky, Iconography and Semiotics. *The Journal of Aesthetics and Art criticism*, vol. 36, n° 3 - Critical Interpretation, 1978. p. 289-301.

Hébrard Jean ; Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire ? In Roger Chartier (dir.) *Pratiques de lecture*. Paris : Payot, 2003. (Petite bibliothèque Payot ; n° 167).

Hébrard Jean. L'invention de l'illettrisme dans les pays alphabétisés : le cas de la France. In Privat, Jean-Marie et Reuter, Yves. *Lectures et médiations culturelles : Actes du colloque de Villeurbanne*, mars 1990. Villeurbanne : Maison du livre, de l'image et du son, 1991.

Hegel G.W.F. *Encyclopédie des sciences philosophiques I : La science de la logique*. Vrin, 1986.

Hert Philippe. Le corps du savoir : qualifier le savoir incarné du terrain. *Études de communication*, n° 42, 2014. pp. 29-46.

Hjelmslev Louis. *Prolegomènes à une théorie du langage : la structure fondamentale du langage*. Paris : Éditions de minuit, 2000. (Arguments).

Hoggart, Richard. *La culture du pauvre = The Uses of Literacy : Aspects of Working Class Life*. Paris : Éditions de Minuit, 1970.

Jacob, Christian (dir.). *Lieux de savoir : espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, 2007.

Jacob Christian. *L'Empire des cartes - Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*. Paris, Bibliothèque Albin Michel, Histoire, 1992.

Jacob, Christian et Baratin, Marc (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques*. Paris : Albin Michel, 1996.

Jauss, Hans-Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, 1990. (Collection Tel).

Jeanneret Yves, Souchier Emmanuel, Le Marec Joëlle (dir.) *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI- Éditions Centre Georges Pompidou, Paris, 2003.

Jeanneret Yves et Souchier Emmanuel. L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication & langages*, n° 145, septembre 2005. p.3-15.

Jeanneret Yves. Désigner, entre sémiotique et logistique. *Actes du colloque Indice, index, indexation*, Lille 3 et 4 novembre 2005. Paris : ADBS, 2006.

Jeanneret Yves ; *Y a-t-il vraiment des technologies de l'information ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2007. (Les savoirs mieux).

Jeanneret Yves. *Penser la trivialité volume 1 : la vie triviale des êtres culturels*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008. (Communication, médiation et construits sociaux)

Jeanneret Yves. Les harmoniques du web : espaces d'inscription et mémoire de pratiques. *MEI*, n° 32 - Mémoires et Internet, 2011, pp. 31-40.

Jeanneret Yves. Communication, transmission, un couple orageux. *Sciences humaines*, HS n°36 – « Qu'est-ce que transmettre ? », mars-avril-mai 2002.

Jeanneret Yves. La relation entre médiation et usage dans les recherches en information - communication. In *Actes du 1^{er} Colloque Médiations et usages des savoirs de l'information (MUSSI) : un dialogue France – Brésil (Réseau MUSSI), Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde – ICICT/FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 4 – 7 novembre 2008*. Rio de Janeiro : MUSSI, 2008.

Jeanneret Yves. Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication & langages*, n°151, 2007. pp. 3-19.

Jouet Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 2000, volume 18 n°100. pp. 487-521.

Klinkenberg Jean-Marie. *Précis de sémiotique générale*. Paris : Le Seuil, 2000. (Points essai)

Kovacs Susan. Transformation des documents : pratique pédagogique, savoir social. In Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs (dir.). *Le cahier et l'écran : culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Paris : Hermès Lavoisier, 2011. P. 95-112.

Kredens Elodie et Fontar, Barbara (dir.). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*. Paris : Fréquences école, 2010.

Kuhlthau Carol. *Seeking Meaning : a process approach to library and information services*. Wesport, London : Libraries Unlimited, 2004.

Kühn Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 2008. (Champs)

Lafrance Jean-Paul. L'économie numérique : la réalité derrière le miracle des NTIC [en ligne]. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 3, 2013, Disponible sur : <<http://rfsic.revues.org/639>>.

Lahire Bernard. *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte, 2004, 2006. (La découverte/Poche, n° 230).

Lahire, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL, 1993

Lahire Bernard. *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoirs et pouvoir*. Rennes : PUR, 2008. (Paideia).

Lamizet Bernard et Silem Ahmed (dir.). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences de l'Information et de la Communication*. Paris : Ellipses, 1997.

Lamizet, Bernard. *Les lieux de communication*. Liège : Pierre Mardaga, 1992.

Laplantine François. *Le social et le sensible, introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre, 2005. (L'anthropologie au coin de la rue).

Latour Bruno. Ces réseaux que la raison ignore : laboratoires, bibliothèques, collections. In Christian Jacob et Marc Baratin (dir.). *Le pouvoir des bibliothèques*. Paris : Albin, Michel, 1996.

Larnaudie Mathieu et al. Dossier : la récupération. *Inculte : revue littéraire et philosophique*, n° 8, 2006. pp. 24-69.

Lave Jean et Wenger Étienne. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : University of Cambridge Press, 1991.

Le Deuff Olivier. Culture de l'information et web 2.0 Quelles formations pour les jeunes générations. In *Doctoriales du GDR TIC & Société*, janvier 2007, Marne-la-Vallée. Marne La vallée : Université de Marne-la Vallée, Archivesic, 2007. Disponible sur : <sic 00140079>

Le Douarin Laurence et Delaunay-Téterel Hélène. Le net scolaire à l'épreuve du temps libre des lycéens. *Revue Française de Socio-économie*, second semestre 2011, n° 80. p. 130-121.

Le Douarin Laurence. Socialisation autour des documents et usages de la BCD. In Bégin-Verbrugge, Annette et Kovacs, Susan (dir.). *Le cahier et l'écran*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2011. pp. 63-94.

Le Douarin Laurence, Petite-Peypoudat Ségolène. La diversité des usages et des étudiants au sein de la médiathèque Jean Lévy à Lille. *Bibliothèque(s)*, n° 40, 2008. pp. 66-69.

Lefebvre Muriel. L'ambivalence des mathématiciens face à l'image. Tension entre normes et usage. *Communication & langages*, n°136, 2ème trimestre 2003. pp. 13-28.

Le Marec Joëlle. *Ce que le terrain fait aux concepts : vers une théorie des composites*. HDR en Sciences de l'Information et de la Communication. Paris : Paris 7. 2001-2002. Disponible sur : <sciences-medias.ens-lyon.fr/scs/IMG/pdf/HDR_Le_Marec.pdf>.

Le Marec Joëlle. Partage et transmissions ordinaires dans les institutions du savoir [en ligne]. *Tracés*, 3/2012, n° HS-12, p. 107-121. Disponible sur : <www.cairn.info/revue-traces-2012-3-page-107.htm>.

Lecourt Dominique. Sur l'archéologie et le savoir : à propos de Michel Foucault. *La pensée*, n° 152, 1970. p. 68-87.

Leleu-Merviel Sylvie. Effets de la numérisation et de la mise en réseau sur le concept de document. *Revue Information – Interaction – Intelligence*, vol. 4, n° 1, 2004. pp. 121-140.

Leroi-Gourhan André. *Le geste et la parole*. Paris : Aubier, 1977.

Lévy Jacques. Géographies. In Jacques Lévy et Michel Lussault. *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003.

Licoppe Christian. Sociabilité et technologies de communication : deux modalités d'entretien des liens interpersonnels dans le contexte du déploiement des dispositifs de communication mobiles. *Réseaux*, n° 112-113, 2002, p. 172-210.

Liquète, Vincent et Maury Yolande. *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris: Armand Colin, 2007.

Livet, Pierre. *Les normes*. Paris : Armand colin, 2006. (Vocation Philosophie).

Livingstone Sonia et al. (dir.). *Risks and safety on the Internet : the perspective of european children. Full findings*. LES, Londres : EU Kids Online, 2011.

Lussault, Michel et Guyon, Régis. L'école ne peut pas être indifférente l'expérience singulière du monde : entretien avec Michel Lussault. *Diversité : revue d'actualité et de réflexion pour l'action éducative*, n° 179 - Habiter l'école : lieu ouvert, lieu fermé ? 1^{er} trimestre 2015. pp. 7-10

Macherey Pierre. *De Canguilhem à Foucault : la force des normes*. Paris : La Fabrique, 2009.

Martin Henri Jean. *Histoire et pouvoirs de l'écrit*. Paris : Albin Michel, 1996.

Maury, Yolande. La culture informationnelle, entre SIC et Sed. *Les cahiers de la SFSIC*, n° 4, 2009. p. 15-16.

Maury Yolande. *L'Éducation à l'information-documentation dans un environnement d'apprentissage informatisé: Dynamiques de pratiques émergentes*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation sous la direction de Geneviève Jacquinet-Delaunay et Christiane Étévé. Université Paris VIII –Vincennes –Saint-Denis, 2005.

Maury, Yolande. 2011. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ? In *CAIS Conferences : Exploring Interactions of People, Places and Information. University of New Brunswick/St. Thomas University, Fredericton, N.B. Canada. June 2 - 4, 2011*.

Maury, Yolande et Serres Alexandre (dir.). Chapitre I. Les cultures informationnelle : définitions, approches, enjeux. In Delamotte Eric et Chapron Françoise. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB, 2010. pp. 26-87

Maury, Yolande et Étévé, Christiane. *Les CDI : regards de chercheurs*. In *Les 50 ans des CDI : hommage à Marcel Sire*. Paris : Lycée Jeanson de Sailly, 2010.

Maury, Yolande et Kovacs, Susan. Étudier la part de l'humain dans les savoirs : les Sciences de l'information et de la communication au défi de l'anthropologie des savoirs. *Études de communication*, n°42, 2014, pp. 15-28.

Merle Pierre. La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 8 | 2013, mis en ligne le 04 février 2013. Disponible sur : < <http://socio-logos.revues.org/2719>>

Merzau Louise. L'intelligence de l'utilisateur. In Calderan Lisette, Hidoine Bernard et Millet Jacques (coord.). *L'utilisateur numérique*. Paris : INRIA, 2010. pp. 9-37

Metton, Céline. Les usages de l'Internet par les collégiens : explorer les mondes sociaux depuis le domicile. *Réseaux*, n° 123 – L'Internet en famille, 2004. p. 59-84.

Micheau Béatrice. Le changement climatique dans la presse magazine : expliquer la menace, impliquer les individus, prédire la catastrophe. *Communication & langages*, n° 172, 2012. pp 27-51.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Des dispositifs collectifs de scolarisation dans le second degré : les ULIS*. Eduscol. Paris. Disponible sur : <<http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>>.

Millerand Florence, Proulx Serge et Rueff Julien. *Web social, mutation de la communication*. Québec : Presses Universitaires de Québec, 2010. (Communications).

Milon Alain et Perelman Marc (dir.). *Le livre et ses espaces*. Paris : Presses Universitaires de Paris ouest, 2007. Disponible sur : < <http://books.openedition.org/pupo/484?lang=fr>>

Milon Alain. *La valeur de l'information entre dette et don : critique de l'économie de l'information*. Paris : PUF, 1999.

Moles Abraham. *Socio-dynamique de la culture*. Paris, La Haye : Mouton, 1967.

Monnoyer-Smith Laurence. Pour une épistémologie complexe des SIC. In *Actes du XVI^e congrès de la SFSIC : Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité*. Compiègne : UTC, SFSIC, 2008.

Disponible sur : <http://www.sfsic.org/congres_2008/spip.php?page=imprime&id_article=78>

Monnoyer-Smith, Laurence. Le web comme dispositif : comment appréhender le complexe ? In Barats, Christine. *Manuel d'analyse du Web en Sciences Humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, 2013. (Collection U).

Chapitre disponible en ligne sur :

<http://www.academia.edu/2606162/Le_web_comme_dispositif_comment_appr%C3%A9hender_le_complexe_p._2>

Montalbetti Christine. Narrataire et lecteur : deux instances autonomes, *Cahiers de Narratologie* [En ligne], n° 11, 2004, Disponible sur : <http://narratologie.revues.org/13>

Noiriel Gérard. Naissance du métier d'historien. *Genèses*, n° 1-. Les voies de l'histoire, 1990. pp. 58-85. Disponible sur : <[web/revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_1990_num_1_1_1014](http://web.revues/home/prescript/article/genes_1155-3219_1990_num_1_1_1014)>.

Ogden Albert. *Les formes sociales de la pensée : la sociologie après Wittgenstein*. Paris : Colin, 2007.

Olivesi Stéphane. *Référence, déférence : une sociologie de la citation*. Paris : L'Harmattan, 2007.

Olivier de Sardan Jean-Pierre. *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Bruylant, 2008. (Anthropologie prospective).

Olson David R. *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz, 2010. (Petit Forum).

Olson David R. et Cole Michael. *Technology, Literacy, and the Evolution of Society*. New York : Psychology Press, 2012.

Otlet Paul. *Traité de documentation : le livre sur le livre, théorie et pratique*. Liège : Centre de Lecture Publique de la Communauté Française de Belgique ; Bruxelles : Mundaneum – Palais Mondial, 1989.

Ottoviani Didier. Foucault – Deleuze : de la discipline au contrôle. In Da Silva, Emmanuel (dir.). *Lectures de Michel Foucault : volume 2*. Paris : ENS éditions, 2003. pp 59-73.

Ouvry-Vial Brigitte. L'acte éditorial : vers une théorie du geste. *Communication & langages*, 2007, n° 154. pp. 67-82

Paloque-Berges Camille. Merzeau Louise, le 28 mars : twitter, une machine à fabriquer de l'autorité. In Broudoux, Evelyne et Paloque-Beges, Camille. *Autorités calculées : écriture en réseau, systèmes techniques et faire autorité* [en ligne]. Paris : Hypothèses, 2015. Disponible sur : <<http://ac.hypotheses.org/141>>.

Panofsky Erwyn. *Essai d'iconologie*. Paris : Gallimard, 1967.

Passeron Jean-Claude. Le plus ingénument polymorphe des actes culturels : la lecture. In *Bibliothèque publique et illettrisme*. p 11-22.

Payeur Cécile et Zacklad Manuel. Dispositifs d'articulation entre espaces physiques et virtuels pour accéder à l'offre de presse. *Études de communication*, n° 30, 2007. p. 39-53.

Pédauque Roger T. *Document : forme, signe et médium, les re-formulations du numérique*. 2003. <sic_00000511>

Pédauque Roger T. *La redocumentarisation du monde*. Toulouse : Cépaduès, 2007.

Peraya Daniel. *Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de communication et de formation médiatisés*. Genève : Tecfa, Université de Genève, consulté en avril 2015. Disponible sur :

<<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/Microsoft%20Word%20-%20comudisposi.pdf>>.

Pérec Georges. *Penser / Classer*. Paris : Le Seuil, 2003. (La librairie du XX^e siècle).

Pérec Georges. *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil, 1995. (Librairie du XXI^e siècle).

Pérec Georges. *Espèces d'espaces*. Paris : Galilée, 1974, 2000. (l'espace critique).

Perrenoud Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF, 1994.

Perriault Jacques. *La logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion, 1989, L'Harmattan, 2008.

Perriault Jacques et Paul Virginie (coord.). Critique de la raison numérique. *Hermès*, n° 39, 2004.

Pierce C.S. *Ecrits sur le signe*. Paris : Le Seuil, 1978. Textes traduits et réunis par Georges Deladalle.

Polanyi Karl. *La grande transformation*. Paris : Gallimard, 1983. (Bibliothèques des sciences humaines)

Poulain Martine (dir.). *Histoire des bibliothèques françaises [4] : les bibliothèques au XX^e siècle*. Paris : Editions du cercle de la librairie, 2009.

Poulain, Martine (dir.). *Lire en France aujourd'hui*. Paris : Éditions du cercle de la librairie, 1993.

Poulain Martine. Les pratiques de la lecture [en ligne]. *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 2, 1986. Disponible sur : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1986-02-0182-006>>

Proulx François. De nouveaux et étranges éducateurs : dangers de la lecture et remèdes littéraires, 1883-1914. *Culture & musées*, n° 17, 2011.

Proulx Serge. La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions. In *Culture et barbarie : communication et société contemporaine : hommage à Edgar Morin*. Athènes : 26-28 mai 2011. Disponible sur :

<<http://sergeproulx.uqam.ca/wp-content/uploads/2011/07/2011-proulx-la-puissance-d-625.pdf>>

Putman Hilary. *Reason, Truth and History*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

Putman Hilary. *Raison, vérité et histoire*. Paris : Minuit, 1984.

Querval Isabelle. *Le corps aujourd'hui*. Paris : Gallimard, 2008. (Folio essais).

Rectorat de Lyon. Le croquis [en ligne]. In Rectorat de Lyon. *Histoire-Géographie-Lyon* [en ligne]. Lyon : Rectorat de Lyon, novembre 2006. Disponible sur : < <http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/histoire/spip.php?article13>>

Renard, Fanny. *Les lycéens et la lecture : entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PUR, 2011. (Paideia).

Richaudeau François. *Dictionnaire de la chose imprimée*. Paris : Retz, 2004.

Robert Pascal. *L'impensé informatique: critique du mode d'existence idéologique des technologies de l'information et de la communication. Vol. 1 : les années 1970-1980*. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2012.

Roque Georges. Le peintre et ses motifs. *Communications*, n° 47 - Variations sur le thème. Pour une thématique, 1988, p. 140.

Rosnay, Joël de. Les risques de l'infopollution [en ligne]. *Le Carrefour du Futur : regard vers le 3^{ème} millénaire*. 2002.

Disponible sur : <http://csiweb2-citecsiences.fr/derosnay/articles/Transversales_infopollution.htm>

Rosnay Joël de. Internet: dix ans de révolution : chat avec Joël de Rosnay [en ligne]. *Le Monde.fr*, 12 janvier 2006. Disponible sur : <http://www.lemonde.fr/web/imprimer_element/0,40-0@2-651865,50-732205,0.html>

Salaün Jean-Michel. La redocumentarisation, un défi pour les sciences de l'information. *Études de communication* [En ligne], n° 30, 2007, Disponible sur : <<http://edc.revues.org/428>>

Salaün Jean-Michel. *Vu, Lu, Su : les architectes de l'information face à l'ogilopole du Web*. Paris : La Découvert, 2012. (Cahiers Libres).

Sahut, Gilles. Citez vos sources : archéologie d'une règle au cœur du savoir wikipédien (2002-2008). *Études de communication*, 42 | 2014, 97-110.

Savolainen Reijo. *Everyday information practices : a social phenomenological perspective*. Lanham : Rowman & Littlefield Publishing, 2008.

Ségaud Marion. *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin, 2010. (Collection U : sociologie)

Segré Monique et Horellou-Lafarge, Chantal. *Sociologie de la lecture*. Paris : la découverte, 2007. (Repères).

Sembel Nicolas. Autour des mots : « le travail scolaire ». *Recherche et formation*, n° 44 2003. p. 125-135

Sense Xavier. De l'espace du document numérique à l'espace d'Internet : projet d'une pensée (im)possible. *Études de communication*, n° 30, 2007.

Disponible sur : <<http://edc.revues.org/index498.html>>.

Serres Alexandre. *Dans le labyrinthe : évaluer l'information sur Internet*. Caen : C & F éditions, 2012.

Serres, Alexandre. *Un exemple de translittératie : l'évaluation de l'information sur Internet* [en ligne]. Paris : Inaexpert, janvier 2012. Disponible sur : < <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de>

l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/un-exemple-de-translitteratie-l-evaluation-de-l-information-sur-internet.html>

Settis Salvatore Warburg continuatus : description d'une bibliothèque. In Jacob, Christian et Baratin, Marc. *Le pouvoir des bibliothèques : la mémoire des livres en occident*. Paris : Albin Michel, 1996. pp. 142-143

Simonnot Brigitte. Être usager de l'information en ligne nécessite-t-il de nouvelles compétences documentaires ? In Dinot, Jérôme (dir.). *Usages, usagers et compétences informationnelles au 21ème siècle*. Paris : Hermès Lavoisier, 2008.

Sirota Régine. Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, n° 104, 1993. p. 85-108.

Sobel Richard. Penser comme ou penser avec Karl Polanyi ? *Cahiers Lillois d'Economie et de Sociologie*, Hors-Série 2006, 2006. Penser la marchandisation du monde avec Karl Polanyi. Disponible sur : <<http://clerse.univ-lille1.fr/Sitecles/pages/HorsSeriePolanyi/IntroPolanyi.htm>>.

Souchier Emmanuel et Jeanneret Yves. La « valeur » de la médiation littéraire. *Communication & langages*, n° 150, 2006. p. 35-43.

Souchier Emmanuel. La mémoire de l'oubli : éloge de l'aliénation Pour une poétique de « l'infra-ordinaire ». *Communication & langages*, n° 172, 2012. pp. 3-19.

Souchier Emmanuel, L'image du texte pour une théorie de l'énonciation éditoriale. *Les cahiers de médiologie*, 2/1998 (N° 6), p. 137-145.

Souchier Emmanuel, Jeanneret Yves et Le Marec Joëlle. *Lire, écrire, récrire : objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : BPI, Centre Pompidou, 2003. (Etudes et recherche).

Sperber Dan et Wilson Deirdre. *La pertinence : communication et cognition*. Paris : Éditions de Minuit, 1989.

Tabary-Bolka Laure. Culture adolescente versus culture informationnelle. *Les cahiers du numérique*, vol.5, 2009. p. 85-97.

Tardy Cécile et Jeanneret Yves (dir.). *L'écriture des médias informatisés : espaces de pratiques*. Paris : Hermès Lavoisier, 2007.

Tardy, Cécile (dir.). *Les médiations documentaires du patrimoine*. Paris : L'Harmattan, 2014.

Taylor J.R. et al. The communicationnal basis of organization : between the conservation and the text. *Communication Theory*, 1996. p. 1-39/

Temperville Véronique. La lecture de Wikipédia. In Béguin-Verbrugge, Annette (dir.). *Journée d'études des doctorants de l'Erté*. Villeneuve d'Ascq, Université Lille 3, 23 octobre 2009.

Temperville Véronique. *Le rôle des inscriptions dans la transmission des savoirs : le cas de la psychologie comme discipline*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication sous la direction de Dominique cotte et Susan Kovacs. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 3, 2014.

Thomas, Sue. et al. Transliteracy : Crossing divides . *First Monday*, Vol. 12, n° 12, 3 décembre 2007.. *Relief*, décembre 2007. Trad. de Guité, François. La translittératie.

Thonon Marie. Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. *MEI*, n° 19, 2003, p. 11-34.

Tiercelin Claudine. *Hilary Putnam, l'héritage pragmatiste*. Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Collège de France, Disponible sur : <<http://books.openedition.org/cdf/2010>>. ISBN : 9782722601888>.

Tiercelin Claudine. *Le pragmatisme : une réévaluation*. Paris : Collège de France, 2012-2013. Disponible sur : <<http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/seminar-2012-2013.htm>>

Turner Fred. *Aux sources de l'utopie numérique*. Caen, C & F Éditions, 2012.

Valéry Paul. Première leçon du cours de poétique. In *Œuvres*, vol 1. Paris, Gallimard, [1937] 1957. (Bibliothèque de la Pléiade). p. 1340-1358.

Veron Eliséo. L'analyse du contrat de lecture. In *IREP. Les médias : expériences et recherches actuelles*. Paris : IREP, 1985.

Vidal Geneviève (dir.). *La sociologie des usages : continuités et transformations*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2012. (Traité des Sciences et Techniques de l'Information).

Walter Jacques. Cadres du témoignage historique et médiatique : frontières disciplinaires. *Questions de communication*, n° 3, 2003. Frontières disciplinaires. p. 11-30. Disponible sur : <<http://questionsdecommunication.revues.org/7437>>

Weissberg Jean-Louis. *Présences à distance*. Paris, L'Harmattan, 1999. p. 173.

Zacklad Manuel, Processus de documentation dans les Documents pour l'Action (DopA) : statut des annotations et technologies de la coopération associées. *Actes du colloque « Le numérique : Impact sur le cycle de vie du document pour une analyse interdisciplinaire »*, 13-15 Octobre 2004, Éditions de l'ENSSIB, Montréal (Québec), 2005.

Zacklad Manuel. Annotation : attention, association, contribution. In Salembier, Pascal et Zacklad, Manuel (dir.). *Annotations dans les Documents pour l'Action*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2007.

Zacklad Manuel. Dimension économique des interactions verbales : quand illocutoire et perlocutoire se rejoignent. In *Actes des journées stratégies cognitives et discursives dans les interactions verbales*, 8 et 9 octobre 2004. Paris : 2005. Disponible sur : <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/1209-processus-de-documentation-dans-les-documents-pour-l-action-dopa.pdf>>.