Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Représentations et pratiques ordinaires de l'espace documentaire en milieu scolaire

Présentée et soutenue publiquement le 20 décembre 2019 par

Valentine MAZURIER

Sous la direction de Vincent Liquète

Membres du jury

Mme Isabelle Fabre, Professeure des Universités, ENSFEA - Rapportrice

M. Éric Delamotte, Professeur des Universités, Université de Rouen Normandie - Rapporteur

M. Alain Chante, Professeur des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3 - Examinateur

Mme Anne Lehmans, Maître de conférences HDR, Université de Bordeaux - Examinatrice

M. Vincent Liquète, Professeur des Universités, Université de Bordeaux - Directeur de thèse

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Représentations et pratiques ordinaires de l'espace documentaire en milieu scolaire

Présentée et soutenue publiquement le 20 décembre 2019 par

Valentine MAZURIER

Sous la direction de Vincent Liquète

Membres du jury

Mme Isabelle Fabre, Professeure des Universités, ENSFEA - Rapportrice

M. Éric Delamotte, Professeur des Universités, Université de Rouen Normandie - Rapporteur

M. Alain Chante, Professeur des Universités, Université Paul Valéry Montpellier 3 - Examinateur

Mme Anne Lehmans, Maître de conférences HDR, Université de Bordeaux - Examinatrice

M. Vincent Liquète, Professeur des Universités, Université de Bordeaux - Directeur de thèse

Résumé :

Il s'agit d'étudier, pour mieux les connaître, les représentations et les pratiques ordinaires des professeurs documentalistes et des collégiens dans l'espace documentaire institutionnel qu'est le centre de documentation et d'information (CDI) au sein du système scolaire secondaire français. L'espace documentaire est appréhendé dans sa globalité physique et numérique comme un espace d'expérience fondamentalement lié aux acteurs et à leurs actions. Les pratiques sont étudiées dans leur diversité, pratiques scolaires, documentaires mais aussi plus largement sociales. Nous questionnons les éléments visibles et topographiques de l'espace documentaire pour les confronter à l'expérience déclarée des acteurs à travers des entretiens semi-directifs et des photographies prises et commentées par les acteurs eux-mêmes. Les acteurs sont envisagés comme des individus dotés de compétences de spatialité qui, dès lors, habitent l'espace documentaire. L'analyse des résultats rend compte de paysages documentaires hétérogènes élaborés dans la pratique quotidienne par les professionnels et les élèves.

Mots-clés :

représentations - pratiques - espace documentaire - contexte scolaire - méthode visuelle participative

Abstract:

This study aims at analysing the representations and ordinary use of school librarians and students in the documentation space known as “Centre de Documentation et d’Information” (CDI) in French secondary schools. The school library is understood as a documentary space both in a physical and digital way. Its use is academic, information-related, but also social. Use and representations are studied spatially. In this dimension, the actors are seen as individuals with a spatial ability of their own, who experience the documentation space : indeed, beyond sheer visual aspects, we look into the dynamics of the space as it is said to be experienced.

The methodology used is qualitative. Semi-directed interviews are carried out with school librarians and students in five middle schools. Participative photo elicitation interviews allow us to show the different visions of the documentary space that the various actors may have. The analysis of the results shows different kinds of documentation landscapes, created by both professionals and students in their everyday use.

Keywords:
documentary space – use – representations –visual method – school -

Sommaire

Sommaire 5
Remerciements 7
Introduction 11
Prologue 19
Approche spatiale de la documentation scolaire : retour historique 21
Première partie : Positionnements théoriques 49
Chapitre 1. L'espace documentaire 51
Chapitre 2. Le système d'information 68
Chapitre 3. Les pratiques 75
Chapitre 4. Les représentations 85
Chapitre 5. Approche écologique 94
Deuxième partie : Réflexions méthodologiques 101
Chapitre 1. Construction méthodologique 103
Chapitre 2. Protocole de recherche 113
Chapitre 3. Présentation des établissements 123
Troisième partie : Analyse 135
Chapitre 1. Des pratiques et des représentations qui informent l'espace documentaire 137
Chapitre 2. La sociabilité et le sensible, des acteurs spatiaux 183
Chapitre 3. Vers un espace maîtrisé 210
Conclusion 257
Bibliographie 265
Table des matières 292
Annexes 297
Annexe A : Grille d'entretien des professeurs documentalistes 299
Annexe B : Grille d'entretien des élèves 300
Annexe C : Photographies 301

Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord à Vincent Liquète pour son soutien au long cours, sa détermination communicative et la confiance qu'il m'a accordée, pour son exigence scientifique et intellectuelle et la ligne qu'il a toujours su m'indiquer quand parfois j'étais tentée par d'autres détours. Pour ses incitations à écrire et à communiquer. Pour l'esprit d'équipe qu'il sait insuffler. Il m'a fait découvrir le plaisir de la recherche, qu'il en soit ici très sincèrement remercié.

Je remercie les membres de mon comité de thèse, Anne Lehmans, Franc Morandi et Soufiane Rouissi. Leur regard, à la fois bienveillant et exigeant, a indéniablement enrichi ma réflexion.

J'adresse également mes chaleureux remerciements à toute l'équipe de l'INSPE d'Aquitaine : à Anne Lehmans, Camille Capelle, Clément Dussarps, Franc Morandi, Julie Pascau et Karel Soumagnac. Pour la confiance qu'ils m'ont immédiatement et toujours manifestée, pour leur soutien, les moments partagés au Loft, et la place qu'ils m'ont faite dans leur équipe.

Je remercie très sincèrement et chaleureusement les professeures documentalistes rencontrées qui n'ont pas hésité à donner de leur temps pour la recherche et qui ont su organiser efficacement la passation des entretiens. Je vous remercie pour ce partage. Un grand merci aux élèves, évidemment, pour tout ce qu'ils ont apporté à ce travail. Je remercie également les chefs d'établissements qui ont autorisé ma présence, convaincus de l'intérêt des liens qui unissent la recherche et le terrain.

Merci…

Aux formateurs et formatrices, collègues, chercheurs et chercheuses d'ici ou d'ailleurs, aux étudiants et étudiantes, et aux élèves qui, tous à leur façon, ont stimulé ma réflexion.

À Stéphane pour ses relectures et son aide.

À tous, enfants, parents, famille, amis, collègues, proches ou lointains, pour leurs « Et ta thèse ? » qui portent, réconfortent et obligent.

« On ne vit pas, on ne meurt pas, on n'aime pas dans le rectangle d'une feuille de papier. »

Michel Foucault, Conférence *Les hétérotopies*, 7 décembre 1966.

« Nul n’a le monopole de la réalité. »

Augustin Berque, *Médiance : de milieux en paysages*, 2000.

Introduction

Inscription de la recherche dans le champ des sciences de l'information et de la communication

Notre étude a pour objet de recherche étendu l'espace documentaire en milieu scolaire. Ce dernier s'incarne dans un espace matériel identifié institutionnellement dans les établissements scolaires du second degré comme le « centre de documentation et d'information » (CDI). Ce choix s'inscrit dans la continuité des travaux de recherche en sciences de l'information et de la communication qui étudient le centre de documentation et d'information au travers de prismes hétérogènes qui tous participent de la compréhension de cet objet (Maury, 2010). Si les dernières recherches l'ont plus souvent étudié comme un espace de pratiques informationnelles ou info-documentaires (Cordier, 2011 ; Micheau, 2015), notre recherche propose de contribuer à l'enrichissement de ce champ de recherche en saisissant l'expérience de l'espace documentaire par les acteurs, élèves et professeurs documentalistes, qui y vivent et y travaillent. L'espace documentaire est appréhendé comme un espace de pratiques ordinaires qui inclut les pratiques informationnelles mais ne s'y limite pas.

Notre thèse s'inscrit en sciences de l'information et de la communication, lesquelles, selon Yves Jeanneret et Bruno Ollivier (2004), se sont construites scientifiquement en suivant les trois caractéristiques suivantes : l'interdisciplinarité par l'utilisation d'autres disciplines des sciences humaines et sociales, l'originalité des questions et des approches, et enfin l'adaptation à l'évolution et aux transformations des réalités qu'elles étudient. En ce sens, l'étude de l'espace documentaire quand elle s'attache à interroger les mutations du document (Béguin, Chaudiron, Delamotte, 2012), l'espace de la bibliothèque étudié comme un espace habité (Dehail, Le Marec 2018) ou les transformations de l'espace documentaire en milieu scolaire (Maury, 2012 ; Maury, Condette, Fabre *et al*., 2014) participe de cette richesse scientifique.

En sciences de l'information et de la communication, notre questionnement s'est nourri des travaux de la chercheuse Isabelle Fabre (2009, 2013, 2017) qui interrogent l'espace documentaire du CDI dans une approche complexe qui (dé)mêle mémoire collective, représentations, imaginaires et sensible. Ses travaux font une large place aux représentations de l'espace et à la médiation documentaire qui s'inscrit dans l'espace, lequel est à la fois à la fois pratiqué, vécu, conçu et rêvé. Son travail sur les liens entre imaginaire littéraire et espace documentaire éclaire de façon singulière cette notion en l'amenant sur le terrain sensible. Au-delà des champs de

recherche, ce sont les méthodologies qualitatives élaborées par la chercheuse, notamment son recours au dessin et à la photographie, qui ont élargi et décentré notre réflexion méthodologique et nous ont autorisée à penser les pratiques ordinaires des acteurs.

Les professionnels ne sont pas coupés de ces réflexions et alimentent aussi, sur leur terrain d'expertise, une réflexion globale sur l'espace documentaire qui n'est pas étanche à celle des chercheurs. La question de la pertinence des modèles alternatifs d'espace documentaire (*Idea Store* ou *Learning Center)*, la nature essentiellement numérique de l'information et l'intérêt pour le *Design Thinking* sont quelques-uns des éléments qui nourrissent, ces dernières années, la réflexion des professionnels[1] et des pouvoirs publics[2] et irriguent leurs pratiques.

Genèse de la réflexion

Ces considérations professionnelles, si elles peuvent paraitre éloignées de notre travail scientifique, en constituent pourtant le socle lointain, mais néanmoins fondateur, car nous exerçons nous-même le métier de professeur documentaliste dans un centre de documentation et d'information depuis vingt ans. Notre familiarité avec le terrain (entendu ici au sens large) ne constitue pas pour autant un obstacle. Le tiret utilisé dans l'expression « praticien-chercheur » dénote un lien fort entre les deux unités lexicales qui crée un espace d'interaction entre monde professionnel et monde scientifique (De Lavergne, 2007) que nous revendiquons dans un souci « d'étayages mutuels » (Couzinet, 2003). Cet espace d'interaction est exploité comme un espace de tensions fertile, entre « engagement » et « distanciation » (Albarello, 2004 : 15).

[1]Par exemple : MULOT, Hélène et BURRET, Antoine (2017). Des tiers-lieux au CDI : effet de mode ou représentations communes ?. *Docspourdocs* [en ligne]. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article602 ou FAVIER, Julie. Le CDI : un espace protéiforme où plusieurs pratiques cohabitent dans le même lieu. *Académie de Nantes. Documentation* [en ligne]. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/documentation/actualites/le-cdi-un-espace-proteiforme-ou-plusieurs-pratiques-cohabitent-dans-le-meme-lieu-820997.kjsp

[2] Le site *Archiclasse* du Ministère de l'Éducation nationale se présente comme une boite à outils pour penser les projets d'aménagement ou de réaménagement des espaces scolaires en articulation avec le numérique. FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Archiclasse* [en ligne]. 2019. [consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://archiclasse.education.fr/

Notre implication, notre connaissance pratique et notre participation sur le terrain ont été utiles pour percevoir les enjeux spatio-informationnels, et entrevoir des problématiques qui méritent l'attention du chercheur. D'autres avant nous ont eu cette même démarche, posant leur regard de chercheur sur des sujets ancrés dans leur milieu professionnel (Cordier, 2011 ; Thiault, 2011 ; Dupin de Saint Cyr-Heckel, 2018). Florence Thiault (2009) analyse les enjeux de cette posture, favorable à la fois au chercheur et au praticien, chacun bénéficiant, comme dans un jeu de miroir, du regard de l'autre. Au cours de ces années, nous avons observé avec un intérêt social et professionnel les évolutions des modes d'accès à l'information proposés dans les CDI d'une part, et les transformations des pratiques des élèves d'autre part. Elles ont été intégrées dans notre réflexion professionnelle en tant que pédagogue, mais aussi gestionnaire d'un système d'information et responsable d'un lieu. En plus de l'observation, les discussions quotidiennes et autres interactions sociales ordinaires nous ont permis, en tant que professionnelle, de connaître les pratiques et les attentes des élèves. Mais cet engagement professionnel serait stérile pour la recherche, voire incapacitant, s'il n'était pas fructifié et même transformé, par un travail épistémologique et méthodologique rigoureux qui permette de le valoriser (Albarello*,* 2004).

L'évolution des pratiques informationnelles des adolescents et l'explosion des documents numériques ont conduit les professionnels à faire évoluer les modes d'accès et de médiation à l'information. En ce sens, la multiplication des portails numériques créés par les professeurs documentalistes pour faciliter l'accès des élèves à l'information à la fin des années 2000 nous a amenée à nous interroger, dans le cadre de notre mémoire de recherche de Master 2 en sciences de l'information et de la communication, sur les médiations mises en jeu à travers ce type de dispositif. Exclusivement centré sur un type d'acteur et une relation unidirectionnelle entre un dispositif et ses usagers à réception, ce travail nous a fait entrevoir *a posteriori* les limites de cette démarche qui isolait l'élève de ses pratiques ordinaires et décontextualisait un dispositif pourtant pris au quotidien, dans un jeu d'échelles, avec d'autres dispositifs socio-documentaires qui l'englobent. C'est de cette première expérience de recherche que naît, entre autres, la nécessité et l'envie d'un regard scientifique plus globalisant.

Un positionnement interdisciplinaire

Fidèle à la construction et à l'évolution de la discipline des sciences de l'information et de la communication dans l'interdisciplinarité, ce travail puise dans d'autre disciplines des sciences humaines et sociales. La chercheuse en sciences du langage Marie-Anne Paveau (2012 : 55) a forgé l'expression « épistémologie contributive » pour désigner le fait « qu'une discipline bénéficie de la contribution des autres d'une manière qui peut être considérée comme approximative par les spécialistes de ces disciplines, mais qui rend possible l'importation des savoirs ». Notre posture anthropologique qui s'intéresse à l'homme dans sa totalité (Maury, Kovacs, 2014) impose cette ouverture intellectuelle. C'est essentiellement la géographie, dans toute sa diversité d'approches, qui a, à la fois, stimulé et aiguillé notre réflexion sur l'espace, et en particulier la lecture des géographes Mathis Stock (2015) et Michel Lussault (2017), respectivement spécialistes des mobilités et de l'habiter, et de la pratique spatiale. Les réflexions du géographe Augustin Berque (1987, 2007, 2010), que nous avons seulement entraperçues tant son œuvre est riche et complexe, nous ont permis de décentrer notre regard pour mieux le poser. Ces travaux, qui ont aussi une assise et des ramifications épistémologiques et culturelles larges et une portée qui dépasse leur cadre strictement disciplinaire pour questionner la place de l'homme dans le monde, et son être-au-monde, ont particulièrement enrichi notre approche. Ces connexions épistémologiques entre disciplines n'ont pas pour objectif de dégrader ni de dénaturer l'une ou l'autre des disciplines. Au contraire, l'attention portée aux liaisons et solidarités pluridisciplinaires sont condition de leur existence (Morin, 1990) et c'est en ce sens que nous avons travaillé.

Contrairement aux autres termes du titre qui sont longuement développés et justifiés dans le corps de ce travail, l'adjectif « ordinaire » ne l'est pas et mérite, pourtant, que l'on s'y attarde. Il est à prendre dans son sens courant, au sens perecquien de « ce qui se passe chaque jour et qui revient chaque jour, le banal, le quotidien, l'évident, le commun, l'ordinaire, l'infra-ordinaire, le bruit de fond, l'habituel » (Perec, 1989 : 11). L'attention portée à l'ordinaire et autres synonymes ici inventoriés n'est pas nouvelle en sciences humaines et sociales ainsi qu'en littérature. Dans son essai *Traversées du quotidien*, Michael Sheringam (2013) date des années mil neuf-cent soixante l'émergence d'une pensée du quotidien. Il retrace le caractère interdisciplinaire en même temps que l'intérêt et l'apport distinct des réflexions

littéraires, sémiotiques et plus largement philosophiques de Henri Lefebvre, Michel de Certeau, Roland Barthes et Georges Perec qui ont donné leurs lettres de noblesse à cet objet difficilement saisissable car difficilement objectivable. Sujet à la dissolution dès lors qu'on veut l'observer, l'ordinaire réside dans des pratiques. Il a une valeur performative, et lui prêter attention c'est le faire exister (Sheringham, 2013). Si étudier l'ordinaire présuppose et nécessite de penser et de poser un regard dédié, notre réflexion épistémologique et méthodologique a eu vocation à faire exister ce regard et à lui donner une dimension scientifique. « Les choses minuscules ont le même degré de réalité que les événements spectaculaires : ontologiquement, il n'y a pas de plus et de moins c'est toujours de l'existant. Naïveté que de hiérarchiser les expériences humaines selon une échelle d'importance » (Picard, 2017 : 80) : si cette réflexion vaut pour la littérature, nous la faisons nôtre dans le cadre de ce travail qui récuse avec Michel Lussault (2017 : 88) une quelconque « héroïsation des pratiques » dans les études spatiales. L'extra-ordinaire n'est pas, par essence, plus signifiant que l'ordinaire. Ce dernier est à concevoir comme un objet signifiant, un objet de connaissance et de compréhension (Troude, Lebas, 2014).

Problématique

Notre travail interroge l'espace documentaire en milieu scolaire dans ses relations avec les acteurs. Il cherche à interroger les pratiques ordinaires des élèves et des professeurs documentalistes dans cet espace, dans ses dimensions à la fois physique et numérique.

La relation consubstantielle, mais néanmoins évolutive, qui unit le professeur documentaliste et l'espace documentaire nous interroge et traverse notre questionnement.

Si, comme le remarque Hubert Fondin (2006), le paysage documentaire scolaire en France est caractérisé par une uniformité des lieux, des outils et des produits au nom de l'universalité et en dépit des situations particulières, nous souhaitons mettre en discussion cette universalité d'une part, et cette relation entre universalité et particularité d'autre part.

Quelles sont, dans l'espace documentaire, les traces de cette uniformité et de cette universalité ? Selon quelles modalités, uniformité instituante et modulations

singulières peuvent-elles avoir lieu dans le même espace ? Produisent-elles un espace réel ou un espace utopique ? Nous faisons l'hypothèse que le paysage documentaire n'est pas uniforme dans la mesure où il est, entre autres, lié aux représentations des professeurs documentalistes. Dès lors, nous faisons l'hypothèse conséquente que les professionnels projettent leurs représentations dans l'espace à travers le dispositif et leurs pratiques.

À ces premières hypothèses s'articule une approche de l'espace documentaire à travers le prisme de l'expérience. Nous faisons en effet l'hypothèse que, dans l'espace documentaire scolaire, parce qu'il est un espace d'expérience propre à l'individu, les élèves engagent des logiques spatiales et des pratiques hétérogènes qui dépassent la seule adaptation d'un élève à un dispositif et actualisent un espace documentaire qui est aussi vécu de façon sensible.

Notre travail s'ouvre par une lecture historique des interrelations qui unissent le centre de documentation et d'information, les professionnels et les missions qui leur sont assignées. L'objet est étudié d'un point de vue institutionnel tel qu'énoncé dans les textes officiels qui régissent et orientent la profession. Ce retour historique a pour but de situer notre recherche dans une perspective diachronique. La deuxième partie présente les fondements théoriques de notre travail qui s'articulent autour de quatre grandes notions : l'espace, le système d'information, les pratiques et les représentations. Une fois les fondements épistémologiques posés, nous détaillerons notre construction méthodologique qui s'appuie sur deux éléments essentiels, l'entretien et la photographie. Le dernier chapitre, enfin, présente les résultats de notre travail.

Prologue

Approche spatiale de la documentation scolaire : retour historique

Intérêt du regard historique

Notre étude est située et, en tant que telle, s'inscrit dans un contexte éducatif qui l'est tout autant et dont nous souhaitons, au regard de notre problématique, retracer l'historicité. Étudier l'espace documentaire en milieu scolaire au début du vingt-et-unième siècle ce n'est pas faire table rase du passé mais s'appuyer sur celui-ci et tenter de le comprendre. Cette inscription historique n'a pas vocation à être une histoire totale de la documentation ou des centres de documentation et d'information. Elle a pour but de saisir les évolutions du contexte et de l'exercice d'une profession qui s'articule autour d'un espace et d'examiner comment les liens se sont tissés, entre cet espace et les acteurs qui évoluent dans cet espace.

Plusieurs chercheurs en sciences de l'information et de la communication et en sciences de l'éducation ont contribué à écrire l'histoire de la documentation en général (Fayet-Scribe, 2000) et de la documentation scolaire en particulier (Frisch, 2003), en privilégiant l'entrée par les professionnels (Le Gouellec Decrop, 1997 ; Braun 2000 ; Thiault, 2011), les pratiques et les activités (Duarte-Cholat, 2000 ; Corbin-Ménard, 2013), ou le lieu (Petit, 1980 ; Chapron, 1999).

Dans un article intitulé « Codes et usages topographiques au CDI », Anne Piponnier (2002) synthétise ainsi l'évolution spatiale des CDI : « D'abord élément périphérique (l'armoire) du Centre du savoir et de l'apprentissage que constitue la classe, l'espace documentaire, après avoir dessiné les contours de son premier territoire (la bibliothèque d'établissement), se trouve dans un rapport inversé à partir des années soixante-dix, en devenant le Centre de Documentation et d'Information (CDI), occupant à ce titre un lieu et une position éminemment symboliques, représentatifs, au moins dans le discours institutionnel, des choix pédagogiques que souhaite mettre en œuvre la Loi d'Orientation de 1989 ». Nous nous appuyons sur cette analyse pour penser qu'une approche spatiale historique est légitime et éclairante.

Françoise Chapron et Éric Delamotte (2009) ont choisi de découper l'histoire des CDI en trois tranches : le modèle de l'autonomie documentaire ou le paradigme

méthodologique (1958-1989), le modèle de la rationalisation des compétences ou le paradigme de la compétence (1989-2003) et enfin le modèle de l'usager dans la société de l'information ou le paradigme de la culture informationnelle depuis 2003. Il s'agit d'une approche délibérément pédagogique avec en son noyau central les missions de formation et d'éducation de l'élève. Cette approche peut être mise en parallèle de la réflexion plus générale de Brigitte Juanals (2003) qui analyse l'émergence de la culture de l'information selon une perspective historique et dégage trois paradigmes successifs : la maitrise de l'accès à l'information, la culture de l'accès à l'information et enfin la culture de l'information.

Nous proposons une approche différente mais qui n'est en rien contradictoire : l'approche spatiale. Ces approches sont même, sans doute, superposables, les missions pédagogiques des professeurs documentalistes étant précisément historiquement attachées au lieu CDI dans le paysage éducatif français. Comme les approches citées précédemment, chaque phase convoque des postures professionnelles, des rapports au savoir, des rapports à l'usager et au document qui lui sont propres. Comme toute périodisation, ce découpage est une construction scientifique *a posteriori*. Elle n'a pas d'autre but que de contribuer à éclairer une histoire déjà écrite et structurée par des moments forts identifiés et reconnus comme tels (Chapron, Delamotte, 2009. ; Chapron, 2012 ; Blanquet, 2014).

Les textes officiels auxquels il est fait référence au cours de cette analyse historique sont rassemblés dans le corpus qui suit.

Corpus

Les références sont présentées dans l'ordre chronologique.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Second degré. Cabinet du directeur. *Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré*. Circulaire du 13 octobre 1952.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires. Cabinet du Directeur général. *Instruction générale concernant le service de documentation des établissements d'enseignement*. Circulaire du 10 février 1962.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Application de l'instruction du 10 février 1962 : concours apporté par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique à la mise en place et au fonctionnement des services de documentation*. Circulaire du 10 juin 1963.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Secrétariat d'État auprès du Ministre de l'Éducation Nationale. *Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements de second degré*. Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Tâches des responsables des centres de documentation et d'Information des établissements d'enseignement de second degré en vue de la rentrée scolaire 1974*. Circulaire n° 74-224 du 12 juin 1974.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de la programmation et de la coordination. *Le centre de documentation et d'information : son rôle - son fonctionnement*. Septembre 1974.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Utilisation de la presse à l'école*. Lettre du 28 septembre 1976.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Utilisation de la presse à l'école*. Circulaire n° 76-356 du 20 octobre 1976.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Personnels enseignants de lycées : service de la réglementation et de la gestion. *Fonctions des responsables de centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré*. Circulaire n° 77-070 du 17 février 1977.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation.* Circulaire n° 79-314 du 1er octobre 1979.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information.* Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986.

.

FRANCE. Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. Déclaration de M. Lionel Jospin, Ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, sur les Centres de documentation et d'information*. Paris le 19 mai 1989.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Ministère de l'Économie, des finances et du budget. *Loi d'orientation sur l'Éducation*. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*. Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'Éducation nationale de la recherche, Établissements et vie scolaire. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Rapport réalisé par Jean-Louis Durpaire, mai 2004.

FRANCE. Ministère de L'Éducation nationale. *Apprendre autrement à l'ère numérique : Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport réalisé par Jean-Michel Fourgous. Paris : La Documentation française, 2012.

FRANCE. Ministère de L'Éducation nationale. *Vers des centres de connaissances et de culture*. Vademecum, 2012.

FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les missions des professeurs documentalistes*. Circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017.

Principes d’analyse

L'analyse des textes officiels nous permet de mettre en évidence un modèle professionnel de référence ancré dans une organisation et des logiques d'acteurs institutionnelles. Au principe d’exhaustivité, nous préférons celui de représentativité et d’homogénéité du corpus de textes analysés (Bardin, 2013) qui nous permet de dégager une évolution de la composante spatiale sur une période allant de 1962 à 2018. L'analyse de contenu permet d'éviter le recours aux intuitions ou interprétations subjectives (Muchielli, 2006). Les indicateurs utilisés sont l'occurrence et la nature du vocabulaire spatial et la caractérisation des fonctions et des activités documentaires. Les textes institutionnels de référence étudiés et rassemblés dans le corpus sont contextualisés et enrichis des regards de chercheurs et de professionnels.

Commencer cette étude en 1973, année officielle de la création des CDI serait un choix pertinent sur le plan sémantique mais fragile sur le plan historique. Il est difficilement justifiable de ne pas prendre en compte les strates fondatrices ou de ne commencer notre histoire qu’une fois celles-ci posées. Les CDI ne sont pas créés *ex nihilo*, ils s’inscrivent dans l’histoire longue de l’éducation faite d’élans professionnels et de réformes officielles.

L'information-documentation est au carrefour de plusieurs disciplines, activités et pratiques qui ne se réduisent pas aux seules sciences de l'information et de la communication. La profession, elle-même, s’est construite en prenant appui sur différents champs et en s'enrichissant d'influences multi-catégorielles : les sciences des bibliothèques, les sciences de l’éducation, les sciences de l’information et de la communication, la didactique. Muriel Frisch (2013) propose une analyse historique et épistémologique à plusieurs niveaux de l'information-documentation. Elle distingue des champs de recherche, des champs professionnels et des champs conceptuels qui fondent l'épistémologie « plurielle » de l'information-documentation. Les missions assignées au professeur documentaliste dans la circulaire de missions la plus récente et dans les textes antérieurs sont le reflet de différentes évolutions exogènes (internet par exemple) ou endogènes (la création du CAPES par exemple) au monde de l’éducation.

À l’image de l’histoire de l’enseignement en France qui « n’est assurément pas une histoire immobile » (Prost, 1997 : 220), celle des CDI ne l’est pas non plus et le

CDI en tant que lieu superpose des couches géologiques différentes dont les plus anciennes remontent à l'après-guerre.[3] L'idée pionnière et novatrice au lendemain de la Seconde Guerre mondiale d'introduire le document dans la classe a largement contribué au développement des premières bibliothèques et des services de documentation. Même s'il demeure « un testament plus qu'un programme » (Prost, 2013 : 51), le plan Langevin-Wallon, qui doit réformer le système d'enseignement en France à la Libération, est une étape importante dans l'évolution des idées et méthodes pédagogiques qui ont favorisé le développement de ces nouveaux lieux dans les établissements scolaires. Il contribue à l'ouverture des classes nouvelles, qui cherchent à faire exister les conditions pour développer l'autonomie, le travail de groupe, le sens des responsabilités des élèves. Ces classes nouvelles mettent au centre l'activité de l'enfant et font entrer dans la classe des sujets et centres d'intérêt qui en étaient autrefois exclus. Elles prennent appui sur des modalités pédagogiques innovantes : l'autodiscipline dans la classe et le travail en équipe pour les professeurs (Prost, 2013).

C'est dans ce contexte qu'est publiée la circulaire de 1952 intitulée *Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré.*[4] Elle incite à faire une place réelle au document dans l'enseignement, et à se penser, en tant qu'enseignant, en « ignorant intelligent » [5] et non à se maintenir dans une posture d'érudition. Le document pénètre dans la salle de classe, sous l'égide du professeur. Il n'est plus question de l'utiliser de manière illustrative, mais comme base et support. À partir de 1958, documentation et petit matériel sont mis à disposition des professeurs dans les premiers Centres locaux de documentation pédagogique (CLDP)[6], échelon local du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), et viennent compléter les ressources des bibliothèques, qui ne sont guère plus développées en parallèle. C'est en 1962, que le Ministère rationnalise et institutionnalise les services de documentation à l'intérieur de l'espace scolaire, première brique de notre histoire spatiale.

Dès lors, nous organisons cette analyse historique en quatre phases : le modèle hors-sol (1962-1973), le modèle de la centralité (1973-1989), le modèle du lieu (1989-

[3] Sans compter les strates plus lointaines encore des bibliothèques scolaires (Chapron, 2012).
[4] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Second degré. Cabinet du directeur. *Le rôle de la documentation dans l'enseignement du second degré.* Circulaire du 13 octobre 1952.
[5] *Ibid.*
[6] C'est au Lycée Janson de Sailly à Paris que s'ouvre en 1958 le premier CLDP, à l'initiative de l'Inspecteur André Jacotin.

2003) et enfin celui de l'interspatialité (2003-2018). Chacune des phases convoque un modèle spatial mais aussi un modèle de système d'information soutenu par des logiques d'acteurs et des logiques d'action différentes.

Première phase : le hors-sol (1962-1973)

À partir de 1962, le Ministère impose dans tout établissement qui comporte au moins un cycle d'observation (6e/5e) un « service de documentation »[7]. Ce service, qui n'est pas un lieu, est celui qui « rassemble et conserve documentation et appareils, qui fait connaître les ressources et s'enquiert des besoins, qui reproduit et diffuse les documents, qui réalise, dans ce même domaine, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la maison, les liaisons nécessaires. Ce faisant, il ne se substitue pas aux installations et cabinets traditionnellement et régulièrement organisés, mais il a entre autres missions, celle de mettre à la disposition de tous, ce qui est par trop localisé, donc insuffisamment connu et utilisé »[8]. Il ne requiert pas de lieu dédié et existe hors le lieu. On peut alors parler d'une documentation hors-sol dans la mesure où la situation géographique du service définie par la distance par rapport à la bibliothèque des professeurs est, elle seule, déterminante et constitue l'essentiel de son intérêt. Dans cette phase, l'espace est considéré comme « un champ de distances » (Knafou, Stock, 2003 : 470).

Si le vocabulaire spatial n'est pas absent de cette circulaire, il porte, en revanche, sur d'autres espaces externes à l'établissement scolaire. Les dix-huit des vingt-quatre occurrences du mot « centre » concernent le centre régional (ou départemental) de documentation pédagogique tandis que les autres font référence à d'autres centres (Centre de recherches documentaires de l'enseignement technique - CERDET par exemple) ou sont employées dans l'expression « centres d'intérêt ». Si le mot lieu est comptabilisé sept fois c'est essentiellement dans l'expression « il y a lieu » (six occurrences). Seule la question du « lieu de conservation » des revues est posée mais en tant qu'espace externalisé. Le terme espace est absent.

[7] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires. Cabinet du Directeur général. Instruction générale concernant le service de documentation des établissements d'enseignement. Circulaire du 10 février 1962.

[8] *Ibid*.

Cette forme hors-sol est en résonnance avec les modalités d'implantation des services de documentation (SD) dans les établissements : c'est la proximité du SD avec la salle des professeurs qui est déterminante ; on se contente d'une exigence de « local », terme spatial générique, espace vide qu'il faut remplir en visant « le plus grand volume de rangement accessible »[9]. De fait, le local (onze occurrences) n'est pas qualifié autrement que par sa contiguïté avec les professeurs, *via* l'espace de leur bibliothèque ou de la salle des professeurs : « Dans les nouveaux plans, le service de documentation est situé au rez-de-chaussée, face à la salle des professeurs et à la bibliothèque générale. Dans les bâtiments existants, on s'attachera à dégager un local attenant à la bibliothèque des professeurs ou qui en soit très proche. Cette proximité est essentielle. Si aucun local ne peut être spécialement affecté au service de documentation près de la bibliothèque générale, on installe alors le service de documentation dans la bibliothèque, à condition que les dimensions de cette dernière le permettent. Toutefois si la bibliothèque est nettement à l'écart de l'externat, on choisit un local proche de la salle des professeurs »[10]. La préoccupation est de l'ordre de l'équipement ; le local doit comporter rayonnages, tableaux, armoires, placards, tablettes murales, étagères, boites, classeurs, et fichiers à cet effet.

La documentation culturelle tournée vers l'extérieur est un pan important des documents acquis, conservés et mis à disposition, le service devant être à la fois « syndicat d'initiatives », « agence de spectacles » et « conservatoire des activités »[11] de l'établissement. À travers ces analogies, l'information s'incarne dans des lieux d'information génériques externes à l'établissement. La documentation est aussi essentiellement interne à l'institution : documentation officielle et administrative, documentation scolaire et professionnelle et documentation pédagogique générale. Elle rassemble des objets divers : manuels scolaires, livres, revues, diapositives, disques, bandes magnétiques, cartes murales et films, mais aussi du matériel (appareil audiovisuel et matériel de reprographie) recensés dans le fichier pédagogique.

La circulaire du 10 février 1962 est sans ambiguïté quand elle définit le service de documentation et précise les modalités de fonctionnement dudit service confié à un « fonctionnaire responsable » : « Il est, pour l'administration collégiale, le dépositaire du matériel d'enseignement ; il répond de l'état de ce matériel, de son inventaire : il

[9] *Ibid.*
[10] *Ibid*.
[11] *Ibid*.

fournit à l'ordonnateur des dépenses et à l'agent comptable tous renseignements, toutes justifications pouvant servir : à l'élaboration du budget de fonctionnement de l'établissement en matière de crédits d'enseignement, à l'estimation, du coût de fonctionnement du service, aux divers contrôles réglementaires. Il est à la disposition des maîtres et des bibliothécaires qu'il informe rapidement et largement »[12]. Il s'agit d'une fonction de secrétariat, voire de magasinage, qui subordonne le responsable aux enseignants et aux bibliothécaires. En tant que dépositaire du matériel d'enseignement, le responsable est au service des enseignants et doit se tenir prêt à satisfaire leurs demandes matérielles. Il jouit d'une autonomie professionnelle limitée, voire inexistante. Le service de documentation est plus actif que le responsable du service. En focalisant sur l'objet, à savoir les produits et objets documentaires, ce texte marque un effacement de la responsabilité de l'acteur.

La seule initiative qui soit reconnue au responsable du service est celle des acquisitions qui concernent le matériel d'enseignement. Les verbes utilisés sont en majorité des verbes de nature technique (répertorie, conserve, reproduit, diffuse). Du point de vue de la division du travail, cela place le documentaliste en dehors des considérations pédagogiques vues comme plus nobles d'un point de vue social dans l'établissement. Il apparaît comme l'un des rouages de l'organisation générale de l'enseignement et du bon fonctionnement d'un établissement. Il apparaît dans les textes au service des enseignants et non d'une mission, ce qui du point de vue de la logique organisationnelle française (Iribarne, 1992) le place dans une position de servilité.

Pour assurer ces fonctions, le Ministère, par l'intermédiaire des Centres régionaux de documentation pédagogique, recrute sur dossier des enseignants volontaires ou écartés de la classe (Chapron, 2012). Le responsable du service n'est pas l'unique acteur de la chaîne et ce d'autant que la bibliothèque comporte également son propre responsable. Il ne s'agit pas tant d'un travail de veille et de production que d'un travail de relais d'une documentation interne à l'organisation et produite essentiellement par elle. Des personnels autres que les bibliothécaires-documentalistes ont, dans l'établissement, des missions de conseil et diffusion de l'information : le Professeur délégué à l'information (PDI) est spécifiquement chargé de la documentation scolaire et professionnelle et doit coordonner les actions

[12] *Ibid.*

destinées à la diffuser. Le documentaliste doit tenir à sa disposition la documentation en question provenant du Bureau universitaire de statistiques (BUS) et du Centre de recherches documentaires de l'enseignement technique (CERDET).

L'ouverture, l'installation et le fonctionnement du service au sein de l'établissement peuvent être délégués à la compétence du directeur du Centre régional de documentation pédagogique.[13] Les services d'aide et d'accompagnement institutionnels sont hors les murs. L'usager élève[14] n'est pas concerné - directement en tout cas - par le service de documentation ; le service de documentation n'est pas concerné par l'élève non plus. Il faut attendre l'année 1966 pour que le lieu soit ouvert aux élèves. Cela marque une étape évidemment importante qui donne naissance aux Services de Documentation et d'Information (SDI).

En 1966, les Services de Documentation deviennent des Services de Documentation et d'Information « comme si l'on avait voulu différencier l'information de la documentation et affirmer que l'information est le but à atteindre, la documentation n'en étant que le moyen » (Sire, 1975 : 259). La mise à disposition de la documentation pédagogique, scolaire et professionnelle, les fonctions d'accueil et le fonctionnement de la bibliothèque s'élargissent. Les activités précédemment tournées vers les professeurs s'ouvrent désormais aux élèves avec l'absorption des bibliothèques de classe.

Ce nouveau service n'est pas un simple changement terminologique. Les enseignants commencent à utiliser le document avec les élèves ; cette nouvelle pratique fait émerger un besoin d'accompagnement et incite certains documentalistes à revendiquer un rôle pédagogique. Cette orientation qui émerge au début des années soixante-dix est d'ailleurs en dissonance avec les objectifs des premières bibliothèques et les missions afférentes assignées aux bibliothécaires. Les travaux de Bernadette Seibel (1995) sur les représentations du métier par les documentalistes des collèges et lycées soulignent cette ligne de partage entre deux pôles principaux, l'orientation gestionnaire et l'orientation pédagogue, entre professionnels attachés à la fonction de bibliothèque et professionnels attachés à la fonction documentaire. Cette séparation entre bibliothécaire et documentaliste qui n'est pas propre au milieu

[13]FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Application de l'instruction du 10 février 1962 : concours apporté par les Centres Régionaux de Documentation Pédagogique à la mise en place et au fonctionnement des services de documentation*. Circulaire du 10 juin 1963.
[14]Expression délibérément anachronique.

scolaire et qui s'explique historiquement est assez proprement française, d'autres pays, notamment anglo-saxons, rassemblant les deux logiques dans une même fonction[15]. Ces deux logiques ont perduré à travers les années et sont selon Françoise Chapron (2012) constitutives de la problématique de l'identité professionnelle.

La création des SDI va de pair avec l'idée d'une rénovation des méthodes d'enseignement qui commence à se faire entendre dès le début des années 1960. Pour l'historien Antoine Prost (1997 : 161) « l'idée souvent exprimée selon laquelle 1968 aurait été à l'origine d'un vaste mouvement de réforme pédagogique est une idée fausse ». Des idées réformatrices précèdent déjà les événements de 1968. Dès le début des années 1960 en effet, les effectifs d'enfants scolarisés sont en pleine expansion et des enseignants ressentent la nécessité de faire évoluer les cadres : « les méthodes d'enseignement semblent archaïques. Scolariser la masse de la population dans les formes pédagogiques imaginées pour les enfants de la bourgeoisie au début du siècle semble une gageure » (Prost, 1997 : 160). Les SDI apparaissent alors comme un vecteur et un support particuliers pour développer des formes d'enseignement nouvelles qui engagent une nouvelle relation au savoir. Le colloque de Sèvres de 1970 marque le début de l'introduction de l'informatique dans les établissements mais l'expérimentation est encore limitée à quelques dizaines d'établissements et d'enseignants et sans conséquence sur le service de documentation (Maury, 1999). À l'opposé du cours magistral, le travail sur les documents, potentiellement plus autonome, individuel et interactif est cœur d'une pédagogie moins dirigiste.

À la fin de cette période, pour accompagner et tenter de mettre en œuvre ces nouvelles « façons de faire » dans les établissements, les documentalistes se fédèrent autour de leurs pratiques. En 1972, le Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaire (CEDIS) est créé et fait paraitre le numéro zéro de sa revue consacrée au SDI et intitulée *Inter-SDI*. Un an plus tard, en 1973, la Fédération des documentalistes bibliothécaires de l'Éducation Nationale (FADBEN, devenue APDEN en 2016) voit le jour pour fédérer les professionnels de l'ADEN (D de documentaliste) et de l'ABEN (B de bibliothécaire) (Chapron, 2012). Cette union est aussi spatiale.

[15] Jean Meyriat (1996) analyse « la dualité persistante » des systèmes de formation aux professions de bibliothécaire d'une part, et de documentaliste d'autre part, en France, et ce malgré des fonctions communes.

Deuxième phase : la centralité (1973-1989)

Après l'apparition du mot « information » au côté de la documentation dans le sigle SDI, le glissement sémantique du substantif « service » vers celui de « centre » en 1973 marque une étape essentielle du point de vue spatial : l'acquisition d'une existence spatiale autonome. Cette nouvelle période constitue le paradigme de la centralité (1973-1988) définie comme la « capacité de polarisation de l'espace et d'attractivité d'un lieu ou d'une aire qui concentre acteurs, fonctions et objets de société » (Dematteis, 2003 : 139). Objets documentaires, acteurs et fonctions convergent vers ce nouveau centre. Les deux services distincts qu'étaient la bibliothèque et le service documentaire sont rassemblés dans un espace commun, « un ensemble documentation bibliothèque »[16]. En 1974, la « note » de l'Inspecteur Georges Tallon issue de son rapport sur les centres documentaires (Chapron, 2012.) explicite les rôle et fonctionnement de ces nouveaux centres[17]. Elle organise le « centre » (trente-sept occurrences) et plus précisément encore le « centre documentaire » (dix-huit occurrences). Le terme espace n'est utilisé pour qualifier le centre que dans l'expression « espace de consultation individuelle et de recherche tranquille »[18]. Selon ce modèle de la centralité, les périphéries (armoires et autres laboratoires ou salles) se vident au profit d'un lieu unique. Jusqu'alors disséminées dans des pièces et meubles divers de l'établissement, les ressources de l'établissement doivent être répertoriées et centralisées afin d'être disponibles à l'ensemble de la communauté éducative à laquelle on prête une certaine apathie intellectuelle et informationnelle : « Ainsi apparaît le besoin d'un organisme capable d'aiguiller toute information vers cette 'majorité silencieuse' et moutonnière d'attentistes souffrant de sous-information endémique en dépit de la pléthore de documents offertes au public » (Sire, 1975 : 196).

Centre « dans tous les sens du terme »[19], le modèle déborde son acception spatiale. Les missions du documentaliste qui étaient jusqu'alors éparses, disséminées et dépourvues de lieu spécifique, peuvent désormais prendre place. Des fonctions

[16] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de la programmation et de la coordination. *Le centre de documentation et d'information : son rôle, son fonctionnement*. Septembre 1974.

[17] *Ibid.*

[18] *Ibid.*

[19] *Ibid.*

divergentes ou complémentaires sont réunifiées dans un lieu commun de la documentation dans les établissements scolaires : « Le fonctionnement du centre documentaire ne peut qu'être facilité par un groupement aussi fonctionnel que possible des divers éléments qui le composent (bibliothèques, salles de lecture, salles de documentation et d'auto-documentation, salles de travail de groupe, atelier de reprographie, éventuellement audio vidéothèque). À la limite, on peut estimer que l'intégration de ces divers éléments en un seul ensemble, diversifié et modulé selon les fonctions, est la meilleure solution »[20]. La primauté de l'unicité et le phénomène de centralisation modèlent l'espace. L'organisation en sous-espaces (Piponnier, 2002) apparaît comme un héritage de ce mouvement de polarisation qui regroupe des éléments et des fonctions dispersés et fait converger, dans un même lieu, des fonctions technique, d'accueil, d'information générale, de relations publiques, d'information scolaire et professionnelle et pédagogique. La lecture est essentiellement associée à une autre de ces fonctions qui vient compléter la liste, la « fonction loisirs ».[21] Les personnels en charge des centres ont une mission essentielle de diffusion des documents qui circulaient auparavant en périphérie de l'établissement et à l'intérieur de l'établissement. Documentation pédagogique, scolaire et professionnelle sont centralisées. Le dossier documentaire constitue un objet documentaire emblématique de cette période, résultat d'un processus de centralisation dans un seul dossier de différents documents traitant d'un même thème de façon à faciliter la recherche documentaire, même si le rôle pédagogique des documentalistes n'a pas à s'y réduire.[22]

Le CDI attire, polarise et centralise progressivement aussi les activités autour du document. En 1974, le Ministère de l'Éducation Nationale Joseph Fontanet produit des avancées en termes d'intégration d'activités pédagogiques hors programme et d'ouverture de nouveaux centres. L'enseignant est censé favoriser le « travail indépendant », qui deviendra ensuite « autonome », et la responsabilisation des élèves. L'acquisition de méthodes efficaces de recherche documentaire, la

[20] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Secrétariat d'État auprès du Ministre de l'Éducation Nationale. *Aménagement de centres de documentation et d'information dans les établissements de second degré*. Circulaire n° 74-108 du 14 mars 1974.

[21] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de la programmation et de la coordination. *Le centre de documentation et d'information : son rôle - son fonctionnement*. Septembre 1974.

[22] *Ibid.*

fréquentation du centre qui peut disposer de ressources audiovisuelles, le travail sur document apparaissent comme autant d'approches innovantes favorables à un apprentissage plus actif qui peut avoir lieu au CDI.

Cette évolution s'inscrit dans un contexte politique général d'unification avec l'instauration du « collège unique » en 1975 sous le Ministre de l'Éducation Nationale René Haby. Cette réforme, qui bouleverse les fondements du système, interroge l'acte d'enseigner et favorise l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques. Les pédagogies de l'autonomie développées dans les années soixante-dix pour lutter contre l'échec scolaire et l'encyclopédisme prennent appui sur les CDI, le document et l'information dans l'acquisition du savoir (Liquète, Maury, 2007)[23]. Une circulaire en date du 20 octobre 1976[24] fait suite à une lettre du Ministre datée du mois de septembre de la même année qui incite les enseignants à utiliser des articles de presse en tant que documents pédagogiques pour « ouvrir l'école aux réalités du monde moderne ».[25] Pour rassurer, l'absence d'incidence budgétaire est soulignée, les élèves pouvant apporter eux-mêmes les articles ; en cas d'impossibilité, ils seront achetés sur les crédits d'enseignement.

L'appartenance pleine et entière des documentalistes à la communauté éducative est instituée par la circulaire du 17 février 1977 : « Le documentaliste bibliothécaire, au même titre que ses collègues enseignants, est membre à part entière de la communauté éducative que constitue un établissement scolaire. »[26] Il s'agit dans cette circulaire de montrer comment toutes les actions et fonctions du documentaliste ont une orientation et une finalité pédagogiques, tournées vers l'élève. Mais aussi de souligner le « rôle pédagogique proprement dit »[27] du documentaliste bibliothécaire qui peut intervenir directement auprès des élèves ou sur le mode de la collaboration

[23] On veillera cependant à ne pas caricaturer ni la pédagogie traditionnelle ni la pédagogie nouvelle et à les enfermer dans des périodes historiques étanches.
[24] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Utilisation de la presse à l'école*. Circulaire n°76-356 du 20 octobre 1976.
[25] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Utilisation de la presse à l'école*. Lettre du 28 septembre 1976.

[26] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Personnels enseignants de lycées : service de la réglementation et de la gestion. *Fonction des responsables des centres de documentation et d'information (CDI) des établissements d'enseignement du second degré*. Circulaire n°77-070 du 17 février 1977.
[27] *Ibid.*

« pour leur enseigner les méthodes de recherche du document et du travail sur document *»*[28]*.*

En 1982, « la rénovation du collège unique » menée par le Ministre Alain Savary propose des voies pédagogiques nouvelles qui doivent permettre de répondre, sur le terrain, à la diversité des publics sans perdre de vue l'idéal démocratique poursuivi par le collège unique. Les propositions vont dans le sens d'un travail pluridisciplinaire, en équipe et porté par des projets éducatifs favorables à l'évolution du rôle des documentalistes.[29] Les réflexions et expériences pédagogiques autour du travail autonome se diffusent à travers des ouvrages dont celui d'Albert Moyne intitulé *Le travail autonome vers une autre pédagogie* qui fait une place centrale à l'activité documentaire (Braun, 2000).

Cette reconnaissance pédagogique acquise se manifeste dans la publication d'ouvrages consacrés plus spécifiquement à la recherche documentaire. Dans un article intitulé « Culture documentaire en milieu scolaire » Odile Britan-Fournier (1997) retrace l'ensemble des publications concernant l'utilisation pédagogique du document qui évolue vers une pédagogie documentaire, entre les années 1960 et 1990. De ce recensement, on peut retenir l'ouvrage *Une nouvelle manière d'enseigner : pédagogie et documentation* de Jean Hassenforder et Geneviève Lefort publié en 1977 qui propose comptes-rendus d'expériences et réflexions sur le travail sur documents. La revue *Les Cahiers pédagogiques* consacre le numéro 146 de 1976 au CDI « lieu pédagogique ». La FADBEN publie en 1978 son Manifeste intitulé « Documentation discipline nouvelle ». L'ouvrage de Brigitte Chevalier (1980) *Méthodologie d'utilisation d'un centre de documentation* ou celui de Claude Fournier et François Giraudeau, intitulé *Doc ! doc ! doc ! entrez : guide de la recherche documentaire* sont des guides pour les documentalistes qui initient les élèves aux méthodes de recherche. La même année également, un collectif de l'académie de Grenoble publie chez Magnard *Apprivoiser la documentation, tome I : Je cherche, je trouve, je classe, initiation à la recherche documentaire.* L'étude de Joëlle Hopin (1982) qui recense les articles parus dans la revue *Inter-CDI* entre 1973 et 1981 témoigne de l'évolution de l'intérêt de la profession : entre 1973 et 1981, les thématiques pédagogiques, d'animation et de

[28] *Ibid.*
[29]Précisons toutefois que ces réformes sont inégalement et différemment appliquées sur le terrain.

fonction représentent plus de trente pour cent des sujets traités dans la revue, tandis que dès 1979 des expériences avec micro-ordinateur commencent à être relatées.

Au cours de cette deuxième phase, les différentes politiques d'équipement informatique et multimédia, permettent une entrée des ordinateurs dans l'établissement scolaire avec, par exemple, le plan « 100.000 micro-ordinateurs et 100.000 enseignants formés » en 1981. Cette même année, le rapport Pair-Le Corre encourage l'utilisation de l'informatique en documentation mais les CDI échappent à ces expérimentations (Maury,1999). En 1985, le plan « Informatique pour tous » (IPT) d'équipement massif de micro-ordinateurs et de formation des enseignants marque pour Isabelle Pybourdin (2009 : 203) « le passage d'une intégration restreinte et concertée de la technique à une intégration massive ». L'équipement de tous les lycées est prévu pour 1986, et celui des collèges pour 1988. Dans les CDI, l'informatique documentaire se développe au milieu des années quatre-vingt avec la création de logiciels permettant la gestion informatisée.

Malgré une reconnaissance des fonctions pédagogiques du documentaliste, le recrutement spécifique n'a pas cours et le métier en tant que tel n'est pas reconnu statutairement. La responsabilité du centre est plurielle, « tous, administrateurs, professeurs, élèves, doivent s'en sentir collectivement responsables et contribuer, chacun à son niveau et selon ses attributions et ses moyens, à son fonctionnement ».[30] Les personnels en charge des CDI sont nombreux, agrégés, certifiés, chargés d'enseignement, adjoints d'enseignement ou PEGC « ceux dont les aptitudes et les goûts les destinent à ces activités » et de préférence provenant de disciplines où les besoins en personnels sont déjà « largement couverts » [31]:

L'autorité de tutelle se translate également vers l'établissement scolaire. Depuis 1960, les recteurs d'académie pouvaient donner délégation aux directeurs des Centres régionaux de documentation pédagogique pour les missions de recrutement, d'affectation, de formation et encadrement des documentalistes. Sans qu'elle soit abrogée, cette modalité est progressivement délaissée et c'est le chef d'établissement qui centralise l'ensemble de ces fonctions. En gagnant l'attribution d'un lieu propre, le

[30] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction générale de la programmation et de la coordination. *Le centre de documentation et d'information : son rôle, son fonctionnement*. Septembre 1974.

[31] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. *Exercice de fonctions de documentation et d'information par certains personnels enseignants du ministère de l'Éducation*. Circulaire n° 79-314 du 1er octobre 1979.

documentaliste gagne en autonomie professionnelle. En ce sens, l'autonomie spatiale accompagne la professionnalisation des documentalistes.

Il devient finalement nécessaire de clarifier et formaliser les missions des responsables des CDI. La circulaire de missions du 13 mars 1986[32] dépasse l'appartenance à la communauté éducative et lui substitue l'appartenance à la catégorie des personnels enseignants. Elle définit la fonction « de nature essentiellement pédagogique »[33] du documentaliste-bibliothécaire. Sa fonction se décline en quatre missions principales essentiellement tournées vers le « centre » (quatorze occurrences) qui doit apporter en tant que tel sa « contribution accrue » à la rénovation pédagogique : l'initiation et la formation des élèves à la recherche documentaire, une activité en étroite liaison avec l'activité pédagogique de l'établissement, la participation à l'ouverture de l'établissement et la responsabilité du centre de ressources documentaires multimédia. Comme l'explique Françoise Chapron (2012 :51), cette circulaire « est somme toute le reflet des strates de fonctions accumulées au fil de l'histoire des CDI ». La préexistence institutionnelle du lieu sur les missions n'est pas étrangère au problème d'identité chronique du corps des professeurs documentalistes (Gardies, Couzinet, 2009 ; Hedjerassi, Bazin ; 2013) d'une part, ni au débat sur l'évolution de l'espace CDI d'autre part.

Troisième phase : le lieu (1989-2003)

L'année 1989 est à la fois celle de la création du CAPES des sciences et techniques documentaires par le Ministre de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports Lionel Jospin et celle de la publication de la Loi d'orientation[34] qui place l'élève au centre du système éducatif. Cette année 1989 ouvre l'ère paradigmatique du lieu, au sens que lui donne l'anthropologue Jean-Didier Urbain (2010 : 101) : « Le lieu est bien davantage qu'un fragment d'espace délimité. Bien davantage également que de l'étendue organisée. Il a partie liée avec l'événement, l'action, le rôle, l'histoire : history ou story, peu importe. (…) Il est une scène opérationnalisée :

[32] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Missions des personnels exerçant dans les centres de documentation et d'information*. Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986.
[33] *Ibid.*
[34] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Ministère de l'Économie, des finances et du budget. *Loi d'orientation sur l'Éducation*. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

investie par un scénario, à jouer, joué, rejoué ou, fantôme du passé, seulement évoqué ». Ce qu'il résume ainsi : le lieu est « un espace + un récit mode d'emploi ».

En l'absence de programmes et d'horaires et sans ancrage proprement disciplinaire (en 1989), le lieu joue un rôle fondateur dans la construction de la profession. En dépassant le statut d'outil pour acquérir celui d'objet à penser et à didactiser, le lieu apparaît comme un marqueur de professionnalisation, c'est-à-dire du passage du métier à la profession (Thiault, 2011). Cet ancrage spatial est également relevé par Hubert Fondin (1996 : 24) pour qui la documentation dans l'enseignement secondaire, « c'est d'abord un lieu dans un établissement ». Du point de vue des élèves aussi, le chercheur se demande si la représentation de la documentation à travers le lieu (CDI) n'est pas celle que les élèves conservent le plus longtemps (Fondin, 2006).

Le CDI en tant que lieu est un marqueur essentiel de construction pédagogique, à l'image de la place qui lui est faite dans le discours du Ministre de l'Éducation Nationale Lionel Jospin le 19 mai 1989[35] à l'occasion de la création du CAPES de sciences et techniques documentaires. Le rôle professionnel officiel semble subordonné au lieu qui apparaît comme élément structurant, structurel et personnifié : « Le CDI a aussi un rôle privilégié à jouer dans l'approche des technologies nouvelles » ou « les refus de lecture ou les inappétences sont mieux contournés au CDI car celui-ci propose des activités ludiques ou concrètes qui entraînent les plus réticents »[36]. « Catalyseur d'actions », le CDI est « carrefour », « source », « foyer », « cœur »[37]. On note l'absence du mot « espace », omniprésent plus de vingt ans plus tard dans le Vademecum *Vers des centres de connaissances et de culture* (2012). Les missions des professionnels doivent répondre à « l'éventail des services que proposent les CDI »[38] et au-delà.

Les réformes qui accompagnent la rénovation des collèges et lycées dans les années 1990 ont un impact fort sur les CDI en termes de visibilité et d'intervention pédagogique pour les documentalistes. Le « Nouveau contrat pour l'École » de François Bayrou (1994) relance l'ouverture d'un CDI dans chaque collège et met en œuvre les parcours diversifiés pour les élèves en difficulté et les études dirigées en

[35] FRANCE. Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Déclaration de M. Lionel Jospin, ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, sur les Centres de documentation et d'information*. Paris, le 19 mai 1989.
[36] *Ibid.*
[37] *Ibid.*
[38] *Ibid.*

sixième et cinquième. L'introduction des itinéraires de découverte (IDD) et les travaux personnels encadrés (TPE) en 2002 s'inscrit dans la continuité pédagogique de ces parcours diversifiés. Ils reposent sur le principe de la pluridisciplinarité, déjà expérimentée avec les travaux croisés mis en place par la Ministre Ségolène Royal. Ils sont censés donner du sens aux apprentissages tout en tenant compte de la diversité des élèves. Ils s'appuient sur des pédagogies différentes qui privilégient la recherche d'information et la production de travaux. C'est à ce titre que ces dispositifs font appel aux professeurs documentalistes et s'inscrivent dans l'espace du CDI. Les activités pédagogiques s'adaptent aux nouvelles formes d'accès à l'information (annuaire, moteur de recherche). Pour Raoul Pantenalla (2000 : 121), les TPE donnent un « formidable coup d'accélérateur à la pédagogie documentaire » et si « jusqu'ici ils [les documentalistes] ont été vécus comme des auxiliaires utiles, parfois un peu le *supplément d'âme* de l'établissement en fonction de la personnalité des documentalistes en place », ils acquièrent en lycée avec les TPE à une certaine reconnaissance de leur fonction pédagogique qui reste, cependant, dépendante d'un cadre disciplinaire et du bon vouloir des enseignants qui font appel à eux.

Ces dispositifs doivent favoriser une plus grande implication des élèves et une meilleure appropriation des connaissances. Ils visent à développer l'autonomie de l'élève. Le CDI est, en ce sens, un lieu du « savoir apprendre » et du braconnage (Alava, 1995 : 48). En se plaçant sur le terrain de l' « apprendre à apprendre » et des compétences métacognitives, le documentaliste, tout en revendiquant son statut d'enseignant, circonscrit aussi son champ d'intervention par rapport aux autres enseignants. Le carnet de bord est un objet documentaire emblématique de cette période. Il permet à l'élève de consigner les traces de sa recherche et de construire une réflexion méta- sur sa démarche de recherche et de travail. Une telle vision confère au lieu, du fait de ses outils de recherche et de sa configuration, un rôle déterminant. On peut développer au CDI, comme ailleurs dans l'établissement, des relations actives au savoir, qui loin d'être désintermédiées reposent sur des nouvelles formes de médiation humaine ou technologique. Le texte de 1997[39] qui définit la mission du professeur exerçant en collège et lycée fait textuellement référence au « professeur documentaliste » et rapproche dans un même paragraphe l'utilisation des technologies de l'information et de la communication et celle du centre de

[39] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*. Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997

documentation et d'information qui doivent participer à la capacité des enseignants à construire des situations d'enseignement. Bruno Devauchelle (2012 : 128) affirme, de son côté, que « les CDI sont donc des espaces qui n'ont jamais été réellement articulés avec le reste de l'établissement. Comme si l'idée d'une pédagogie nouvelle était impossible à articuler avec des fonctionnements traditionnels du monde scolaire ».

Malgré la création du CAPES, les missions officielles du documentaliste demeurent celles établies par la circulaire de 1986. Pourtant, celles-ci évoluent nécessairement sur le terrain pour s'adapter aux nouvelles technologies. Les supports et les outils de recherche et d'accès à la connaissance se diversifient et connaissent une profonde mutation. Bien qu'inégale selon les académies, l'informatisation des CDI dans le courant des années 1990 est bien amorcée (Duarte-Cholat, 2000). Les formations à la recherche documentaire facilitées par les versions successives des logiciels de gestion progressivement en réseau constituent dès le début des années quatre-vingt-dix la base du travail pédagogique du professeur documentaliste. Les cédéroms documentaires, culturels, encyclopédiques ou éducatifs constituent une ressource multimédia importante pour les élèves et la formation à l'utilisation de ces documents constitue un des champs d'intervention pédagogiques du professionnel. Le Ministère soutient l'usage de ces nouveaux outils massivement présents sur les étagères des CDI en créant, dès 1998, par exemple, la marque « RIP » (reconnu d'intérêt pédagogique), attribuée aux logiciels et créations multimédia qui correspondent aux besoins du système éducatif. Le logiciel de recherche documentaire (majoritairement BCDI) est l'outil central en termes de gestion. On peut considérer avec les auteurs de *Le numérique une chance pour l'école* (Boissière, Fau, Pedro, 2013) que les années 2000 marquent un tournant avec le passage des technologies de l'information et de la communication (TIC) vers les technologies de l'information communication pour l'éducation (TICE) ; cette évolution intègre la prise en compte, en amont, des problématiques éducatives, voire pédagogiques. En 2000, le Ministère fait état de l'équipement et des usages des TICE dans les établissements scolaires : en termes d'équipement, et selon le Ministère, les centres de documentation et d'information bénéficient d'une attention particulière. En 1999, la totalité des lycées et collèges bénéficient d'au moins un accès à internet pour la pédagogie. La mise en réseau ouvre de nouvelles perspectives pour l'activité de recherche documentaire et « l'étend aux ressources du monde entier » (Danon, 2000). Cette ouverture au monde et la mise en réseau des lieux et des ressources à l'échelle

de l'établissement interrogent le lieu CDI et la notion d'espace documentaire (Vernotte, Chapron, 1998).

Quatrième phase : l'interspatialité (2003-2018)

Avec la mise en réseau, l'espace documentaire disponible est démultiplié et il s'agit de penser et d'organiser les interactions entre des espaces, surtout quand ils sont de nature différente. L'interspatialité définie comme l' « interaction entre espaces » (Lévy, 2003 : 523) caractérise cette dernière phase qui commence avec la généralisation officielle des Espaces numériques de travail (ENT) et se termine en 2018. Notre travail n'ayant aucune visée prospective, il nous semble en effet logique et rigoureux de clore notre réflexion à la date à laquelle nous rédigeons. La généralisation des espaces numériques de travail répond à une volonté d'organiser les ressources et services numériques en un espace structuré et unique. Il s'agit de créer un espace total complémentaire, prolongement de l'établissement, qui regroupe sur un portail unique accessible aux parents, aux élèves, au personnel enseignant et administratif un ensemble de services numériques qui relèvent des champs pédagogique, administratif, de vie scolaire, et de la communication.

La complexification des espaces documentaires combine des logiques d'agencement horizontal, vertical ou d'emboitement (Lévy, 2003). Dans une logique verticale, l'espace numérique de travail est une couche superposée dans l'organisation spatiale de l'établissement public local d'enseignement. Sur un plan horizontal, elle met en contact des espaces, des services et des fonctions spatialement dissociés et met également en jeu des acteurs et des échelles différentes : élève, classe, parent, personnel, établissement. Ces espaces dépassent le cadre strict des espaces de la documentation scolaire. Mais dès 2003, le Ministère développe aussi une politique de développement de ressources numériques des savoirs. En effet, l'équipement des établissements étant relativement assuré, l'attention des politiques se portent sur les ressources avec notamment la création, en 2004[40], de bouquets de ressources

[40]Cependant, les résultats de l'enquête EVALuENT de 2014 montrent que les enseignants ont peu intégré les services d'ENT dans leurs pratiques de travail et méconnaissent la possibilité d'accéder à des ressources pédagogiques éditoriales *via* l'ENT. Les nouvelles pratiques collaboratives espérées restent en-deçà des attentes, un professeur sur deux estimant que l'ENT n'a pas favorisé l'émergence de nouvelles pratiques.

comme le Canal numérique du savoir (CNS) ou le Kiosque numérique pour l'Éducation (KNE) souvent gérés par les professeurs documentalistes. Pour se rapprocher de l'esprit du formulaire de Google devenu référence en termes de recherche, les catalogues assurent de plus en plus une fonction de portail en donnant à la fois accès au catalogue du CDI, en agrégeant des ressources numériques externes et en donnant accès à des fonctions 2.0.

La limite, auparavant plus franche, entre formalité et non formalité des apprentissages, espace scolaire et non scolaire, espace matériel et numérique, espace documentaire scolaire et espace scolaire générique se brouille. Dans le même temps, les travaux interdisciplinaires responsables d'une certaine massification de l'utilisation du lieu et des ressources interrogent les contraintes spatiales. Dans un article au titre évocateur « le CDI entre multipolarité et virtualité », l'Inspecteur général de l'Éducation nationale Jean-Louis Durpaire (2005 : 84) exprime cette tension spatiale, entre unicité et multiplicité, physique et numérique, dans le CDI et en dehors du CDI : « Le CDI est passé d'une salle unique à un ensemble de salles et d'espaces ; demain, dans certains établissements, on pourra certainement considérer que la documentation est partout : toute salle sera en quelque sorte une annexe du CDI puisqu'en tout point on pourra consulter une grande partie des ressources ». Les catalogues informatisés, potentiellement intégrés aux ENT, peuvent être interrogés au CDI, dans l'établissement, mais aussi à l'extérieur sur le temps libre, dans l'espace social et familial. L'accès au réseau depuis n'importe quel point à l'intérieur de l'établissement ou à l'extérieur a démultiplié l'accès à l'information et affranchit des cadres temporels et spatiaux. Pour Jocelyne Corbin-Ménard (2012), l'implication des professeurs documentalistes dans les espaces numériques de travail constitue une nouvelle voie de professionnalisation. Le mouvement stratégique de l'unicité vers la multiplicité en termes de ressources et de points d'entrée de l'information participe de l'institutionnalisation des politiques documentaires à l'échelle des établissements scolaires.[41]

Cette question déborde le champ de l'école et ce d'autant plus qu'à partir de 2008, le rapport sphère scolaire/sphère sociale s'est inversé dans l'accès aux outils numériques : les jeunes français de douze à dix-sept ans ont désormais plus accès au

[41]FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Inspection générale de l'Éducation nationale de la recherche, Établissements et vie scolaire. *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Rapport réalisé par Jean-Louis Durpaire, mai 2004.

numérique en dehors de l'école qu'à l'école (Boissière, Fau, Pedro, 2013). Les usages des élèves se sont élargis souvent hors des cadres normatifs imposés par l'école. Les recherches de Nicole Boubée (2007) sur l'utilisation des images par les élèves du secondaire montrent comment les élèves initient des « arts de faire » dans le contexte d'une recherche d'information. Sans ignorer l'hétérogénéité et la variété des usages, et sans jamais envisager les compétences comme des dispositions naturelles, la lecture des recherches en sociologie et en sciences de l'information et de la communication nous permet de dresser quelques grandes tendances contextuelles de ces usages. La sociologue Sylvie Octobre (2014 : 220) qualifie les jeunes de l'ère numérique de « générations de la documentation » : constamment connectés, ils développent le besoin de se documenter en temps réel. Deux modes de construction des connaissances coexistent selon la chercheuse : « mobile, additive, informative, collaborative » d'un côté, « sédimentée, intégrée et experte » de l'autre (Octobre, 2014 : 226).

Dans le sillage des politiques numériques nationales[42] inscrites dans une dynamique déterministe d'industrialisation des technologies aux dépens des usages (Pybourdin, 2009), d'autres politiques se succèdent. Le plan DUNe (Développement des usages du numérique à l'école) lancé en 2010 par le Ministre Luc Chatel est un échec relatif : s'il a permis d'accorder de l'importance aux usages et aux ressources quand l'attention était trop souvent tournée vers les infrastructures et l'équipement, il a souffert d'un certain nombre de dysfonctionnements et n'a pu impulser une dynamique nouvelle dans les pratiques pédagogiques, les usages et la formation[43]. En 2012, le Ministère lance une stratégie globale sur le numérique appelée « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique ». En 2018, le Ministère, sous la direction du Ministre Jean-Michel Blanquer, lance la politique « Le numérique au service de l'école de la confiance ». Ces réformes ne modifient pas fondamentalement la forme scolaire. De fait, à l'intérieur de l'école, les élèves sont peu enclins à utiliser les TICE : Jean-François Cerisier et Aruna Popuri (2011) y voient un manque de pertinence des utilisations, des efforts requis supplémentaires, des attentes conservatrices et le rejet

[42] Les collectivités territoriales dont l'action a cru sensiblement dans le domaine éducatif sont également à l'origine de plans locaux qui ont pu susciter une généralisation, mais dont nous ne faisons pas état.
[43] FRANCE. Inspection Générale de l'Éducation nationale. Inspection générale de l'Administration de l'éducation nationale et de la recherche. *Suite de la mise en œuvre du plan de développement des usages du numérique à l'école*. Rapport n°2012-082. [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/05/8/Rapport_IGEN-IGAENR_2012-082_plan_developpement_usages_du_numerique_225058.pdf

d'une ingérence des adultes dans leur univers entre pairs. L'utilisation des appareils nomades personnels ou de l'établissement dont les recherches mettent en avant un intérêt en termes d'apprentissage et de motivation (Song, 2014) est promue, voire médiatisée, mais peu effective. La mobilité permise par le téléphone portable bouscule en puissance ces agencements spatiaux, mais, en pratique, reste encore assez limitée. Les recherches pointent un relatif échec de ces politiques successives menées dans une « logique de reconduction cyclique de discours positivistes alors que les différentes actions menées conduisent régulièrement à des désillusions diverses et répétées » (Rouissi, 2017 : 39).

L'action de formation du professeur documentaliste évolue dans ce contexte. Les logiques pédagogiques sont nécessairement bousculées, le professeur documentaliste n'intervenant plus tant dans la méthode de recherche que dans celle de l'évaluation de l'information et de sa production (Liquète, 2018). En ce sens, ces nouvelles pratiques questionnent le sentiment de légitimité des professeurs documentalistes (Cordier 2010). Dès 2015, l'acronyme EMI, pour Éducation aux médias et à l'information, fait son apparition dans le discours politique (Corroy, Froissart, 2017). Cette éducation qui intègre les domaines de l'éducation aux médias et de la maitrise de l'information « consiste à donner à chaque être-au-monde informationnel tous les éléments/critères/nœuds de savoirs composites qui sont nécessaires à la formation d'un jugement et d'une pratique » (Delamotte, 2017). Elle est au cœur du métier de professeur documentaliste mais est aussi partagée avec les autres enseignants, tous devant concourir à la maitrise d'un socle commun de connaissances et de culture dont les compétences d'EMI font désormais partie. La circulaire de missions de 2017[44] donne au professeur documentaliste la maitrise d'œuvre d'une « culture de l'information et des médias » pour tous les élèves. Cette culture de l'information, relève pour Alain Chante (2010) de la société de la connaissance, plus que de celle de l'information. Anne Lehmans (2014) souligne toute la diversité épistémologique de la culture de l'information et rejoint en ce sens les chercheurs qui étudient cette notion à travers le prisme de l'objet-frontière (Chante, Verlaert, Vaisman, 2013). Pour Isabelle Fabre et Viviane Couzinet (2008) cette culture est intimement liée à l'espace documentaire, elle se construit entre autres « par

[44] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les missions des professeurs documentalistes*. Circulaire n°2017-051 du 28-3-2017.

l'immersion dans l'espace documentaire et la confrontation à une organisation des savoirs ».

Ce contexte est une donnée déterminante quand sont évoquées les évolutions possibles des CDI à court ou à long terme comme en témoignent les préconisations du rapport du député Jean-Michel Fourgous *« Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour l'égalité des chances* : « À l'heure où l'information est accessible à tous, les centres de documentation tels que nous les avons connus, n'ont plus lieu d'être. Il est nécessaire d'envisager de faire évoluer les CDI en Learning-Center, espace flexible permettant d'accéder à de nombreuses ressources et supports numériques ».[45] Quelques trouvailles terminologiques, parfois empruntées à d'autres, sont semées au gré du rapport, lieu de « Créativité, Découverte Innovation »[46], « Centre de Développement de l'Imaginaire »[47], mais aussi plus classiquement « Learning-Center ».[48] Les études et les rapports prospectifs insistent sur la nature évolutive et malléable de l'espace documentaire. Ce rapport n'a pas eu de suite directe sur le plan terminologique, le Ministère préférant proposer le « Centre de Connaissances et de Culture[49] » inspiré lui aussi des *learning centers* de cultures anglophone et scandinave et autres carrefours d'apprentissage canadiens. La multiplicité des espaces, leur flexibilité et leur polyvalence sont des attributs essentiels de ces nouveaux espaces (Jouguelet, 2009) qui ne manquent pas d'être soulignés.

En choisissant de maintenir le terme « centre » comme noyau de l'expression « centre de connaissances et de culture », le Ministère semble réaffirmer son attachement à la notion de centralité. Pourtant, l'analyse du Vademecum *Vers des centres de connaissances et de culture* nous apporte des éléments contraires : c'est le terme « espace », au singulier ou au pluriel, qui revient quasi exclusivement pour décrire le centre de connaissances et de culture. Il est souvent précisé et qualifié, le centre de connaissances et de culture étant à la fois, et selon les chapitres : un espace social, virtuel, physique, collectif, de ressources, d'information, de travail, de vie, pédagogique, augmenté, de simulation et de stimulation, de travail en groupe,

[45] FRANCE. Ministère de L'Éducation nationale. *Apprendre autrement » à l'ère numérique : Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport réalisé par Jean-Michel Fourgous. Paris : La Documentation française, 2012. p. 103
[46] *Ibid*. p. 8
[47] *Ibid.*
[48] *Ibid.* p. 103
[49] France. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. *Vers des centres de connaissances et de culture*. 2012 (Vademecum).

d'échange, documentaire, numérique, de convivialité. Le terme « centre » apparaît quasi uniquement dans l'expression figée « centre de connaissances et de culture », mais n'est pas utilisé pour sa signification propre, comme s'il y avait la volonté de garder le terme « centre » en le vidant de son référent. Du point de vue des activités du professeur documentaliste et de ses relations avec les autres enseignants et membres de la communauté éducative, le travail d'équipe au sens large semble être le modèle professionnel propre au centre de connaissances et de culture. Le centre de ressources est différencié du « centre de connaissances et de culture » qui apparaît alors comme un espace plus symbolique. L' « établissement » (plus de quatre-vingts occurrences) est l'échelle à laquelle on considère le centre de connaissances et de culture qui s'inscrit dans un renouvellement du cadre de vie et de travail pensé et énoncé : « L'évolution du CDI vers un centre de connaissances et de culture concrétise la complémentarité et la continuité entre des espaces de vie et de travail de l'établissement (du CDI à la salle de classe en passant par la salle de permanence) »[50]. Dans ce document qui appelle à la transformation de l'espace documentaire[51], les changements d'échelles et des modes d'interspatialité caractérisent le fonctionnement du centre de connaissances et de culture : espace de vie et espace de travail, espace de vie scolaire et espace documentaire, espace physique et numérique, espace documentaire interne et espace documentaire élargi à l'extérieur de l'établissement par l'intermédiaire d'autres structures avec lesquelles il interagit. Les modes de connexion entre ces espaces, essentiellement physique et numérique, mais aussi documentaire et non-documentaire sont explicités : interface et complémentarité sont les deux logiques spatiales les plus utilisées. Plus rarement, le prolongement et la continuité apparaissent comme des modes d'interaction spatiale possibles.

La circulaire de missions de 2017[52] reprend les missions essentielles d'enseignement, de gestionnaire et de médiation culturelle, en insistant plus particulièrement sur les dispositifs et les conditions d'enseignement et de co-enseignement. Si le terme « espace » est absent de la circulaire de 1986, on en trouve quatre occurrences dans celle de 2017, lesquelles désignent des espaces

[50] *Ibid.*
[51] *Ibid.* p. 31
[52] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les missions des professeurs documentalistes*. Circulaire n°2017-051 du 28-3-2017.

hétérogènes à échelle différente : espaces de formation et d'information et espace de culture, mais aussi à l'intérieur du CDI, espace multimédia et « espace CDI » dédié dans l'environnement numérique de travail. Si les occurrences lexicales du mot « centre » sont significativement différentes de celles de la circulaire de 1986, cette donnée ne fait pas tellement de sens dans la mesure où le terme est employé dans l'expression « centre de documentation et d'information » (et à pondérer alors avec les occurrences de l'acronyme CDI). Néanmoins, les trois grandes missions assignées au professeur documentaliste sont décentrées du CDI qui n'apparaît pas dans l'intitulé de ces missions alors qu'il structurait deux de celles de 1986. L'échelle se déporte vers l'établissement. Un mouvement de décentralisation est notable entre les deux circulaires.

L'espace ainsi énoncé depuis 1962 n'est pas figé, il évolue dans sa nature, ses fonctions et les interrelations qui lui sont assignées avec le professionnel qui en a la responsabilité. Cette dernière phase ancre notre recherche dans un contexte institutionnel qui pense l'espace documentaire sous l'angle de l'interspatialité.

Synthèse du prologue

Notre étude est située et, en tant que telle, s'inscrit dans un contexte pédagogique et éducatif dont nous avons retracé l'historicité. Cette inscription historique a pour but d'enrichir les approches historiques existantes (Blanquet, 2000 ; Chapron, Delamotte 2009 ; Chapron, 2012) d'une réflexion spatiale. Nous choisissons de découper l'histoire des CDI en quatre périodes distinctes :

- Première phase : le hors-sol (1962-1973). Cette période est caractérisée par une absence de valeur propre au lieu au bénéfice d'une considération exclusive de distance.
- Deuxième phase : la centralité (1973-1989), c'est-à-dire une période de polarisation de l'espace et d'attractivité du lieu. Fonctions, organisation et objets documentaires convergent.
- Troisième phase : le lieu (1989-2003). Les processus de professionnalisation et de reconnaissance professionnelle s'articulent autour de l'espace.
- Quatrième phase : l'interspatialité (2003-2018) l'« interaction entre espaces » (Lévy, 2003 : 523) qui décentre l'espace pour le penser en interaction avec d'autres.

C'est dans cette dernière phase que s'inscrit notre travail. C'est cette dernière phase qu'interroge notre travail.

Première partie : Positionnements théoriques

Chapitre 1. L'espace documentaire

1.1. Considérations générales

A l'heure des réseaux et des pratiques médiatiques continuées, la notion d'espace documentaire a-t-elle encore un sens ? Le bain informationnel et médiatique dans lequel l'homme est potentiellement immergé confine-t-il cette notion à un espace symbolique semblable à « l'espace littéraire » (Blanchot, 1982) qui place l'expérience comme un principe fondateur et essentiel ? Plus qu'un détour, un retour épistémologique est indispensable pour penser l'espace documentaire loin des clichés et discours mythiques qui accompagnent le développement de ladite société de l'information (George ; 2008). Pour ce faire, il nous faut comprendre les différentes approches de l'espace dans les sciences sociales. Loin de viser l'exhaustivité, les approches retenues permettent de saisir les conceptions épistémologiques de l'espace qui nourrissent des rapports singuliers au monde et à l'autre et irriguent toutes les disciplines, sciences de l'information et de la communication comprises. Elles alimentent des cadres théoriques variés, parfois opposables, pour penser l'espace documentaire.

Circonscrire la notion d'espace c'est accepter son appartenance multidisciplinaire et son cadrage complexe. L'espace est un mot essentiel de la géographie mais les géographes n'en n'ont pas le monopole, il est aussi un concept essentiel en mathématiques, en astronomie ou en philosophie, un objet de réflexion professionnelle des architectes et des urbanistes, des documentalistes et des bibliothécaires. Sur le plan terminologique et étymologique, il faut attendre le 12e siècle pour que le terme acquière une dimension spatiale et soit entendu en tant que « dimension » ou « étendue » et plus tard comme « intervalle » ou « interstice ». Avant cette date, il était aussi une notion temporelle désignant un laps de temps ou une durée. En latin, *spatium* désignait tout autant un espace assigné à une fonction, à savoir l'arène ou le champ de course, qu'un lieu de promenade sans fonction précise.[53]

D'un point de vue mathématico-philosophique, plusieurs conceptions liées à l'approche géographique permettent d'appréhender l'espace. L'espace euclidien induit

[53] Espace (2005). *Dictionnaire culturel en langue française.* Paris : Le Robert. p. 644-647.

une approche physiciste des phénomènes et des espaces. Pour Épicure, l'espace vide est condition nécessaire du mouvement des corps ; Pour Descartes, philosophe rationaliste, l'espace est, à l'inverse, constitutif de la matière[54]. Kant (2006) réfute la conception matérialiste selon laquelle l'espace est une réalité extérieure à l'individu, objective et indépendante de nos perceptions. Pour le philosophe allemand, il est une forme *a priori* de la sensibilité, une des catégories de la connaissance et condition de la possibilité des phénomènes. À la réalité kantienne, s'oppose la pluralité des espaces subjectifs et qualitatifs merleau-pontienne, et à l'espace de la géométrie, celui de la perception. La psychosociologie de l'espace développée par Abraham Moles et Elisabeth Rohmer (1998) se fonde sur la synthèse entre deux de ces philosophies, phénoménologique et cartésienne, de la centralité et de l'étendue. La première est organisée autour du corps et de l'ici ; la seconde est une philosophie qui considère l'espace comme un espace de coordonnées. Ces deux philosophies ne sont pas exclusives, elles engagent des perceptions de l'espace différentes et « se partagent nos pensées d'espace » (Moles, Rohmer, 1998 : 31).

Les études du rapport de l'homme à l'espace évoluent dans un jeu d'échelles qui combine des approches topo-centrée, anthropocentrée et ego-centrée, des analyses sociale et individuelle, micro et macro, anthropologique et sociologique.

1.2. Approche sociologique

Pour le sociologue, l'espace n'est pas seulement un cadre pour le fait social, il est résolument social et étudié comme tel. En étudiant la ville américaine de Chicago au prisme de ses habitants issus des vagues d'immigration successives, les sociologues dits de l'École de Chicago ont initié une sociologie de l'espace fondatrice qui considère l'espace de la ville comme un « laboratoire social ». Ils prennent appui sur le courant de l'interactionnisme symbolique pour comprendre, à travers les pratiques, les significations mises en œuvre par l'acteur à qui l'on reconnait, en ce début du vingtième siècle, une dimension sociale (Coulon, 2012). L'espace, dans la mesure où il est partie prenante des phénomènes d'interaction entre des acteurs situés, est un champ de la sociologie, même si les théories contemporaines l'ont plutôt laissé à la géographie sociale (Dassetto, Rémy, 2017). En tant que milieu de l'activité

[54] *Ibid*.

sociale et produit social, l'espace incorpore des mémoires, il a des acteurs individuels ou collectifs, il est régi par des lois et des règles d'organisation (Brunet, Ferras, Théry, 1993).

Pour les sociologues structuralistes, l'espace participe de la structuration de la société. Dans la théorie développée par le chercheur britannique Anthony Giddens (2012), la régionalisation d'un espace, c'est-à-dire son zonage spatial (mais aussi temporel) en fonction des pratiques sociales, est structurante, elle participe du maintien, voire de la reproduction de pratiques sociales. À travers l'étude de la maison et de la société kabyles, Pierre Bourdieu (1972) veut montrer que l'espace est à la fois produit et matrice d'*habitus*, condition et résultat de schèmes incorporés et actualisés par la pratique. L'étude de l'espace au prisme de la notion de classe sociale incite Denis Merklen (2015) à replacer plus largement la bibliothèque « dans l'espace des conflits de classes ». Cette approche alimente aussi les études sur l'espace scolaire, quand il est étudié comme un espace de reproduction des inégalités sociales jusque dans ses dynamiques spatiales (Van Zanten, 2009).

Cette inscription sociale fait de l'espace un champ d'investigation fertile pour les *gender studies* (Maruejouls, 2014), même si celles-ci sont plus largement pluridisciplinaires. L'espace de la classe n'échappe pas au social quand il est étudié comme espace de construction et de gestion des genres à l'école (Ruel, 2011) tandis que la territorialisation genrée de la bibliothèque observée par Mariangela Roselli (2011) fonde l'espace de la bibliothèque en matrice et moteur des rôles sociaux.

Prenant le contre-pied de l'approche bourdieusienne, les sociologues de la traduction « aplatissent » (Latour, 2007) au contraire l'espace comme espace social de négociation et de circulation entre différents acteurs, humains ou non humains qui constituent le réseau.

1.3. Approche architecturale

Loin d'être déconnectée du social, l'architecture nourrit, de son côté, les recherches et réflexions sur l'espace. L'espace est interrogé dans ses relations de représentation et de détermination avec le social. À travers l'architecture, l'espace

social s'exprime, à la fois symboliquement et réellement dans l'espace physique (Chadoin, 2014). Cette mise en architecture sociale questionne la représentation de la connaissance à travers la forme bâtie : « *buildings can be inspirational or tyrannical creating spaces of beauty and harmony or stamping on complexity with an imposed simplistic order. Buildings are, therefore, great communicators* » (Dade-Robertson, 2011 : 4). Les historiens de l'éducation, de leur côté, s'intéressent à l'architecture de l'école, à son évolution, dans un contexte qui n'est pas seulement pédagogique mais aussi plus largement, politique et social (Châtelet, 2004). En examinant l'espace, les chercheurs en sciences de l'éducation cherchent à identifier les facteurs spatiaux et architecturaux déterminants dans l'acte d'apprentissage « les écoles elles-mêmes sont des constructions – de briques et de mortier mais aussi des interprétations sociales de ce que les enfants devraient apprendre, ainsi que du « quand ? » et du « comment ? » de cet apprentissage. Ainsi, l'un des défis à relever est de comprendre la relation entre ces deux constructions, concrète et abstraite » (New, 2013 : 41). L'identification de facteurs architecturaux qui ont un impact sur les progrès de l'apprentissage et sur la performance des élèves (Barrett, Davies, Zhang *et al*., 2015) constitue un objectif de recherche aux applications directes. La réflexion se fait en interrogeant le bâti et l'espace, à conception, comme des actants à part entière. La question de l'organisation spatiale scolaire dépasse même les problématiques d'apprentissage quand elle est mise en regard avec le développement de l'identité à l'adolescence à l'école : la chercheuse australienne en architecture Neda Abbasi (2013) conclut à une influence de l'environnement sur les processus de formation de l'identité chez les adolescents.

Cependant, en sociologie, les travaux de Marie-Claude Derouet Besson (1998) nous rappellent que si la tentation du déterminisme existe, les influences de l'espace sur les pratiques pédagogiques, les résultats ou les interactions entre élèves ou entre élèves et professeurs ne sont pas démontrées. Les dispositions spatiales sont à voir comme des ressources mobilisables, mais pas nécessairement mobilisées qui peuvent prendre des sens différents selon les projets, les contextes ou les individus. L'étude menée dans les années 1980 sur les patios dans trois collèges différents montre clairement qu'à dispositions et contraintes spatiales identiques, les usages sont nombreux et variés (Derouet-Besson, Koval, 1989). Pour d'autres champs disciplinaires, l'espace considéré est avant tout symbolique.

1.4. L'approche communicationnelle

Pour Bernard Lamizet (1992), l'espace est un aspect essentiel de la communication, toute situation de communication étant nécessairement située. Plus encore qu'une proximité, les deux notions se fondent, la communication constituant un espace. Pour circonscrire l'espace de la communication, le chercheur articule espace naturel et symbolique, « balisé de marques et de repères, par lesquels les hommes se l'approprient en l'intégrant à leurs systèmes de représentation » (Lamizet, 1992. : 27). La relation de communication ne peut évacuer la nécessité de cet espace symbolique, fondé sur la signification, d'un espace de pensée commun pour qu'advienne la communication. Cette approche ne considère plus l'espace à partir du sujet mais de l'autre qui devient le centre de cette relation, et donc de cet espace.

À l'intersection de la communication et de l'espace, la notion de médiation vient enrichir l'étude de l'espace, notamment l'espace public qu'elle contribue à définir. Pour les sciences de l'information et de la communication, au regard des médias qui participent de ses configurations, l'espace public est terrain et objet de recherche fertiles. L'espace public dont Dominique Wolton (1992) situe la dématérialisation aux XVIe et XVIIe est un espace symbolique de discours (surtout contradictoires) émanant des différents acteurs de la société. Sans existence naturelle, c'est la médiation technique (Chambat, 1995) ou politique (Lamizet, 2015) qui l'institue. Pourtant, Éric Dacheux et Sébastien Rouquette (2013) refusent de limiter l'espace public à une instance de médiation : parce qu'il s'incarne dans des lieux physiques où les citoyens engagent une activité, l'espace public est aussi un espace réel d'engagement. Cette question de la nature de l'espace et de sa matérialité traverse les sciences de l'information et de la communication qui cherchent à appréhender l'espace contemporain pour mieux le comprendre.

1.5. La matérialité de l'espace

Les relations entre l' « ailleurs médiatique » et l' « ici physique » (Jauréguiberry, 2000) pose la question de l'espace, de ses limites et de son contenu. L'espace euclidien de la distance métrique est bousculé par des systèmes de liens topologiques (Serres, 2007) qui redéfinissent l'espace. L'espace parce qu'il est « condition sémiotique du sens » (Beyaert-Geslin, 2018 : 166) est une donnée essentielle pour

penser l'architecture de l'information. La coexistence des espaces physiques traditionnels et des espaces numériques interrogent des cadres épistémologiques, sociologiques et culturels hérités du XIXe siècle (Salaün, 2012). Pensés sur le mode de la coexistence parallèle, les espaces sont opposables. Les métaphorisations par le labyrinthe et par l'océan sont des motifs rhétoriques récurrents (Juanals, 2004) pour décrire le web, cet espace chaotique, « déstructuré, informe et en mutation permanente » (Fingerhut, 2000), inverse à la mise en ordre des bibliothèques. Des chercheurs en sciences de l'information et de la communication dépassent cette dichotomie en pensant l'espace du web à la lumière des théories du chaos utilisées pour examiner la structuration, les points d'ancrage et l'évolution du web dans l'espace informationnel (Vieira, Pinède, 2000). Franck Ghitalla et Charles Lenay (2002) ont montré comment, en naviguant sur le web, les individus construisent des espaces de compréhension en mettant en place des stratégies d' « arpentage » du web. Boris Beaude (2012) politise cette question de l'appréhension et de l'appropriation de l'espace et souligne toute l'hypercentralité de l'espace numérique.

Quand les espaces dits virtuel et réel sont considérés comme distincts à l'aune de leur forme et de leur matérialité, il s'agit de penser les articulations et les éléments pivots qui connectent espace physique et espace virtuel (Payeur & Zacklad, 2007). L'espace contemporain exige un réexamen des cadres théoriques, dans notre rapport à la distance et à nos possibilités d'interaction. Les sciences de l'information et de la communication se dotent de moyens pour penser l'organisation des connaissances, à l'instar de notion de pervasivité, c'est-à-dire de la capacité d'un contenu à circuler à travers différents média (Zacklad, 2012). Boris Beaude (2012) pense une nouvelle forme de spatialité : fondée sur le même modèle linguistique que la synchronisation, la *synchorisation* « consiste à se donner un espace commun pour être et pour agir ».

Les technologies qui permettent l'immersion d'un individu dans un environnement numérique requalifient les contours de l'espace, entre espace physique et espace numérique et interrogent les interactions qui prennent place dans l'espace ainsi reconfiguré, notamment par l'usage du corps (Bonfils, 2015). Au regard du numérique, d'autres préfèrent considérer l'espace comme une globalité et développent la notion d'écosystème informationnel ou de milieu et insistent sur le caractère structurant d'un environnement global dans lequel les individus sont immergés. Dans cette conception spatiale totalisante et immersive, le numérique n'est plus un support, c'est un « méta-medium », un « milieu ambiant » (Merzeau, 2014).

Cette question de l'ancrage physique est une donnée essentielle dans la construction définitoire de l'espace documentaire. Dans une acception matérielle, et peut-être datée, l'espace documentaire est avant tout un lieu. Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation* (Cacaly 1997 : 222) l'espace documentaire et le lieu ne font qu'un, c'est un « lieu dans lequel sont rassemblées et organisées des collections pluridisciplinaires ou spécialisée sur tous types de supports ». Pour Jean-Paul Metzger et Geneviève Lallich-Boidin (2004 : 13), l'espace documentaire est « un lieu de mémoire, de structuration, de mise en relation de documents. Matérialité et rémanence donnent à l'espace documentaire ce rôle de transmetteur. C'est donc un moyen de communiquer en traversant le temps ». Si le terme de lieu revient dans cette définition, comme dans celle de Serge Cacaly, le substantif est néanmoins employé dans un sens plus symbolique qui détache l'espace de sa seule matérialité et lui confère une dimension médiatrice. Pour Yolande Maury (2011), l'espace documentaire scolaire est tout à la fois espace matériel et symbolique, il est aussi espace social et lieu d'expériences. La pensée de l'espace peut aussi s'affranchir ou se détourner de cette question de la matérialité pour l'envisager dans ses fonctions.

1.6. Espace de médiation

Espace d'énonciation (Véron, 1990), l'espace documentaire est aussi un espace de médiation « lieu de rencontre virtuel entre l'usager et le professionnel », espace propice à l'établissement d'un contrat de confiance (Bourdenet, 2014 : 28).

Pour Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès (2010) la médiation doit participer de la définition de l'espace documentaire. Pour appréhender la situation et les enjeux actuels des espaces de la documentation scolaire, un détour par la médiation muséologique, également objet de réflexion des sciences de l'information et de la communication (Caune, 2000 ; Davallon, 2010) nous semble pertinent. Ces deux champs partagent un contexte social commun, des publics, et se retrouvent autour des problématiques de la médiation. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication, des espaces numériques et des réseaux ajoute une convergence supplémentaire. À l'instar des différentes logiques de communication qui s'affrontent à l'intérieur du musée, des formes spatiales différenciées permettent

de penser la médiation muséologique : l'espace disposé (défini par les lieux et l'exposition), l'espace vectorisé (défini par les types de parcours proposés), l'espace médiatisé (fondé sur les supports et les formes médiatiques) et l'espace représenté, (qui résulte du travail du musée pour élaborer son monde idéal) interagissent et les interactions possibles sont multiples (Jeanneret, Rondot, 2014).

En sciences de l'information et de la communication, Isabelle Fabre (2013) construit une part de ses travaux sur les interrelations entre espace documentaire et médiation, mais le regard choisi inclut les usagers et les professionnels. Avec Cécile Gardiès (2014), elles s'approprient cette notion pour penser les rapports entre réel et représentations et pointent, dans leur étude, l'écart entre l'espace documentaire décontextualisé et conceptualisé d'une part, et l'espace documentaire vécu par les professeurs documentalistes, d'autre part. L'espace par intention et l'espace par attribution (Fabre, 2013), s'ils sont distants, doivent être fructifiés dans l'interconnaissance et la confrontation. C'est notamment grâce à la littérature que la chercheuse fait le lien entre les espaces réel, imaginaire, vécu, et rêvé qui forment l'espace documentaire dans toute sa complexité.

1.7. L'approche constructiviste

1.7.1 Espace vécu

Si l'on se place dans une perspective constructiviste, il n'y a pas d'espace, il y a seulement un « espace vécu ». L'espace ne peut se réduire à une réalité physique objective extériorisée. Cette approche s'inscrit dans une géographie plus humaine à l'opposé d'une géographie qui pense société et espace comme deux entités dichotomiques (Stock, 2015). Les tenants d'une approche sociale réfutent dès les années soixante-dix l'idée selon laquelle nous vivons dans un espace vide qui permet le déroulement des activités de l'expérience et qu'il s'agirait d'occuper.

« Un 'être humain' n'a pas devant lui, autour de lui, l'espace social – celui de sa société – comme un tableau, comme un spectacle ou un miroir. Il sait qu'il *a* un espace et qu'il *est* dans cet espace. Il n'a pas seulement une vision, une contemplation, un spectacle ; il agit, il se situe dans l'espace, partie prenante » (Lefebvre,1974 : 339). Pour le philosophe Henri Lefebvre l'espace est produit, et il est à la fois l'espace perçu, conçu et vécu. Mais il rappelle aussi

l'importance de le considérer dans son unité.

C'est au géographe Armand Frémont (1976) que l'on doit la paternité du concept « espace vécu » qui a irrigué les recherches géographiques et au-delà les sciences humaines ; il comprend l'espace des interrelations sociales, mais comprend en plus « les valeurs psychologiques qui s'attachent aux lieux et qui unissent les hommes à ceux-ci par les liens matériels » (Frémont, 1980 :49). Cet espace est centré sur le sujet, il est donc évolutif à tous les âges de la vie. Il fait une large place aux représentations de l'espace. C'est l'espace « vu, perçu, ressenti, aimé ou rejeté, modelé par les hommes » (Frémont, 1980 : 14). Il est tel que les hommes se le représentent, le chargent de sens et de valeurs.

1.7.2. Espace d'interaction

L'interaction est au cœur de la sociologie goffmanienne. Erving Goffman (1973) définit une "situation sociale" comme un espace physique dans lequel l'individu est exposé dès son entrée à la présence d'un ou plusieurs autres. L'analogie du monde social avec le théâtre proposée par Erving Goffman rapproche interaction sociale et représentation et lui permet de décrire les interactions sociales au quotidien. L'espace, organisé entre la scène et les coulisses (aussi appelées région antérieure et postérieure), permet à l'acteur de négocier son rôle et de jouer de sa façade. Ces représentations de soi mises en interaction dans l'espace ne sont pas figées elles reconfigurent l'espace social et lui confère une dimension dynamique.

1.7.3. Analyse proxémique

Influencée par la réflexion d'Erving Goffman, l'analyse anthropologique de l'espace établie par Edward T. Hall (1971) ouvre le champ de la proxémie, néologisme inventé par l'auteur désignant « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Hall, 1971 : 13). Elle s'appuie notamment sur une typologie des distances interpersonnelles d'inspiration éthologique. Le chercheur souligne la dimension cachée et personnelle de l'espace qui est aussi fortement dépendante des codes culturels. L'organisation de l'espace, constitué d'espaces à organisation fixe et semi-fixe, doit permettre une

variété spatiale qui fasse jouer ces distances, intime, personnelle, sociale et publique. Elles définissent un espace dit « informel » (Hall, 1971 : 142) parce qu'il échappe à la formulation. L'équilibre nécessaire à l'homme dans l'espace vu comme un espace d'interaction et de communication se niche dans les dimensions cachées de la culture. Ce cadre théorique est repris dans les analyses de l'espace scolaire par des chercheurs qui interrogent les distances entre corps enseignant et corps enseignés (Pujade-Renaud, 1977) ou examinent les corrélations spatio-pédagogiques qui définissent la proxémie d'apprentissage (Issaadi, Jaillet, 2017). Largement critiquée depuis, notamment pour son analyse culturelle comparée, l'analyse de l'anthropologue américain a néanmoins été poursuivie dans le champ des sciences de l'information et de la communication par les psychologues Abraham Moles et Elisabeth Rohmer (1998). En étudiant le rapport de l'homme à l'espace, Abraham Moles en fait un élément de sa théorie psycho-sociologique de l'espace. Sa proxémique s'organise autour de la théorie des « coquilles », zones concentriques qui entourent l'individu. L'espace existe dans le rapport à soi et à l'autre. L'approche molesienne est une théorie de l'appropriation spatiale qui s'articule autour du « Point Ici » qui ancre l'individu dans l'espace. Anthropocentrée, son approche s'organise autour d'un espace appréhendé comme une « denrée » consommable et appropriable par un individu qui oscille entre enracinement et exploration (Moles, Rohmer, 1998 : 81).

1.8. L'approche anthropologique

Pour Marion Segaud (2007), qui propose une approche anthropologique de l'espace, l'espace n'est ni une notion homogène ni une notion mesurable ; elle n'existe pas *a priori*. Pour Christian Jacob (2014), qui définit le « lieu de savoir » comme « un système de relations, entre ses acteurs, entre ceux-ci et le mobilier, entre les acteurs humains et les acteurs non humains que sont les livres, les machines, les échantillons », l'approche est résolument sociale et symbolique. C'est ce même constat que fait Geert Leemans (2013) quand il envisage les bâtiments scolaires comme des « nœuds de relations ». De même, Mariangela Roselli et Marc Perrenoud (2010) qui à l'issue de leur étude sur les usagers d'une des bibliothèques universitaires de Toulouse, concluent que la bibliothèque est constituée de relations, et non pas seulement de collections, comme on pourrait rapidement le concevoir.

L'espace scolaire entendu fonctionnellement comme « l'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent » (Mazalto et Paltrineri, 2013 : 31) s'individualise et s'anthropologise. L'occupation de l'espace de la cour de récréation questionnée par Julie Delalande (2001) dépasse une approche fonctionnelle et utilitaire. Tout espace aussi scénarisé, organisé, rationalisé et ciblé soit-il ne peut donc échapper à sa dimension humaine qui appartient à l'acteur.

1.8.1. La pratique

L'apport certaldien d'une réflexion combinée de la pratique et de l'espace est fondamental sur le plan épistémologique. Michel de Certeau (1990) nous invite à distinguer dans leur essence l'espace et le lieu, alors qu'ils sont souvent employés indistinctement dans les discours, même scientifiques. Le lieu univoque et stable est « une configuration instantanée de positions. Il implique une indication de stabilité » Il relève de l'ordre. En revanche, l'espace « est un lieu pratiqué », il « est en quelque sorte animé par l'ensemble des mouvements qui s'y déploient » (Certeau, 1990 : 173). Au lieu propre, Michel de Certeau oppose l'espace « *impropre* », produit par la pratique. À la détermination des objets, s'adosse un espace mis en récit par des opérations. Il développe une pensée qui vise à comprendre et à théoriser l'éventail des combinaisons qui permettent de lier ces deux catégories d'espaces, de l'immobilité minéralogique à la « frénésie spatialisante » (Certeau, 1990 : 175). Dans une perspective certaldienne, les individus peuvent s'affranchir de ces espaces pour (s') en créer d'autres, utiliser les espaces existants à des fins de braconnage et de détournement en développant des tactiques qui « n'obéissent pas à la loi du lieu » (Certeau, 1990 : 51).

Les technologies de l'information et de la communication étudiées d'un point de vue spatial ouvrent des horizons épistémologiques nouveaux (Bakis, 1997, Beaude, 2009). En tant que lieu de pratiques, internet apparaît comme un espace réel et non virtuel, doté d'une spatialité (Beaude, 2012). Dans une approche compréhensive, ce sont les pratiques qui sont au fondement de l'appréhension de l'espace qui déjoue alors les frontières matérielles. En sciences de l'information et de la communication, Élisabeth Clément-Schneider (2012) a montré comment, à travers l'écriture et l'échange de SMS, les adolescents prolongent, voire fabriquent de

nouveaux espaces en marge des lieux et des espaces scolaires institutionnellement identifiés et circonscrits. L'analyse des logs de consultation d'internet en accès libre à la bibliothèque publique d'information (BPI) dessine un espace de pratique informationnelle singulier (Amar, 2017). En étudiant les pratiques ordinaires des lycéens, Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux (2006), contribuent à la compréhension de l'espace scolaire, en confrontant un espace objectivé et un espace symbolique construit par les acteurs.

1.8.2. Espace d'expérience

1.8.2.1 Cadres notionnels renouvelés pour penser l'espace

Pour penser l'espace de façon renouvelée, des chercheurs ont trouvé utile d'inventer ou de s'appuyer sur des notions qui diffractent l'espace sémantiquement en éclairant des facettes qui font une plus large place à l'expérience. Un certain nombre d'expressions ainsi construites autour du lieu fleurissent, issues de disciplines diverses desquelles nous retenons celles de tiers-lieu, de non-lieu et d'hyper-lieu. Plus en amont chronologiquement, la notion d'hétérotopie développée par Michel Foucault (1966) permet au philosophe de penser l'espace réel dans ses relations avec les « autres » espaces.

Ces approches qui font une large place à l'expérience spatiale nous obligent à penser l'espace documentaire comme un espace qui n'est ni monolithe, ni immobile, ni surdéterminé. En étudiant l'espace documentaire expérimenté par les acteurs, nous nous inscrivons dans une approche anthropocentrée, qui fait une large place à l'expérience ainsi définie par le philosophe Jean-Marie Schaeffer (2015 : 39) : « ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus ».

1.8.2.2 Hétérotopie

La notion d'hétérotopie désigne étymologiquement un lieu autre. Elle s'oppose à l'utopie qui est étymologiquement sans lieu réel. Michel Foucault développe une

amorce d'hétérotopologie en décrivant les caractéristiques essentielles de l'hétérotopie : l'hétérotopie est culturelle et évolutive, elle juxtapose en un seul lieu réel plusieurs espaces incompatibles, en rupture avec le temps traditionnel, isolés de l'espace mais néanmoins pénétrables, elle est fonctionnelle assurant une fonction d'illusion ou de compensation. L'hétérotopie permet aux acteurs d'investir un lieu, de se saisir de ses possibilités pour le charger de sens et le vivre en expérience à l'image des enfants qui investissent le lit des parents et le diffractent à l'infini, tantôt océan, ciel, forêt, mais faisant aussi appel à d'autres sens. Isabelle Fabre (2011) a montré la part d'hétérotopie dans l'espace documentaire vu et vécu par les professeurs documentalistes. Pour Béatrice Micheau (2015) le CDI, dans son fonctionnement, dans son rapport à l'espace scolaire institutionnel, dans les formes d'apprentissage et les pratiques qui y sont développées, satisfait les caractéristiques de l'hétérotopie foucaldienne.

1.8.2.3. Tiers-espace

En sociologie, la notion de tiers-espace est empruntée au sociologue américain Ray Oldenburg (1989) qui développe cette nouvelle forme spatiale, parfois indifféremment appelé tiers-lieu, même si quelques-uns les distinguent dans une relation d'inclusion, le tiers-lieu serait une sous-catégorie de tiers-espace. Le troisième lieu est à considérer par opposition au premier lieu (le foyer) et au deuxième lieu (le travail). Il désigne un espace propice aux rencontres interpersonnelles, ancré dans l'espace physique et social, comme autrefois la place du marché. Le troisième lieu doit également éveiller un sentiment d'appartenance au sein d'une communauté. Largement développée et appliquée, cette notion est aussi élargie par Charles Soukup (2006) par exemple qui l'interroge dans le cadre des communautés en ligne et la précise en la qualifiant de virtuelle.

Cette notion est reprise depuis plusieurs années déjà dans le monde des bibliothèques (Servet ; 2010) pour définir un nouveau modèle de bibliothèque : un endroit neutre mais familier, facilement accessible qui favorise la mixité sociale, l'interaction et les échanges informels, le tout dans une ambiance détendue, un *home away from home*, comme on se plaît souvent à le décrire. La réalité que recouvre cette appellation « tiers-lieu » évolue, puisqu'on en serait aujourd'hui selon Marie D. Martel (2017) à la troisième génération de tiers-lieu centrée sur le design du *care*. Ces

caractéristiques sont donc essentiellement sociales. C'est un dispositif qui doit être tourné vers l'usager, voire impulsé par l'usager, dans un modèle *bottom-up*. Isabelle Fabre (2011) reprend cette notion pour l'appliquer aux CDI et en propose une analyse ambitieuse : en tant que tiers-espace, le CDI unifie des contraires temporels, temps scolaire et temps périscolaire. C'est également un tiers-espace épistémologique car il permet l'articulation de différents types de savoirs : des savoirs à enseigner issus des sciences de l'information, des savoirs pour enseigner plutôt issus des sciences de l'éducation ou des sciences cognitives et des savoirs pour exercer propre à la bibliothéconomie. Dans son analyse des choix et des pratiques de lecture des adolescents, le sociologue Pierre Périer (2007 : 54) aboutit à la même conclusion du CDI comme un « espace mixte de l'entre-deux, ni totalement scolaire ni dédié à l'animation culturelle, le CDI ne peut-il être le tiers-lieu permettant de conjuguer les genres et niveaux culturels de lecture, les formes loisir et travail de la pratique, les exigences lettrées et les plaisirs des lecteurs ? » Le risque de ce type de modèle tel qu'il est actuellement utilisé est de tomber dans une forme de déterminisme qui nierait, entre autres, l'influence des représentations et des dispositions des usagers, l'expérience des acteurs qui fait que rien n'empêche qu'un troisième lieu soit vécu comme un non-lieu par certains usagers.

1.8.2.4 Non-lieu

À l'opposé de ce modèle, Marc Augé (1992) propose celui de non-lieu, lieu par définition a-social. Il interroge les lieux dans l'univers contemporain sous un angle anthropologique et oppose le non-lieu au lieu. Si ce dernier est un univers clos où tout fait signe et qui crée du social organique, le premier, produit de la surmodernité, ne crée que de la « contractualité solitaire » (Augé, 1992 : 119). Les non-lieux se définissent dans les textes qu'ils proposent et qui énoncent les conditions d'utilisation et de circulation dans ces espaces, à l'image de la signalétique dans les centres de documentation et d'information. Ils inscrivent l'utilisateur dans une relation contractuelle avec le non-lieu.

Isabelle Fabre (2011) convoque cette notion de non-lieu pour analyser l'espace du CDI. Lieu parmi d'autres de la surmodernité, le CDI, en tant que non-lieu, ne crée « ni identité singulière, ni relation, mais solitude et similitude » (Augé, 1992 : 130). Le CDI, qui fait coexister des sous-espaces et des usagers seuls, mais semblables,

s'apparenterait alors à un lieu vidé de signification (Fabre, Couzinet, 2008). Il s'oppose à d'autres espaces scolaires plus classiques, comme la salle de classe signifiante et ritualisée.

Dans un article intitulé « Retour sur les non-lieux : les transformations du paysage urbain », Marc Augé (2010) revient quelques années après la parution de son livre pour expliciter son propos. Le terme, assez séduisant, a été repris dans de nombreux domaines avec des significations parfois éloignées de son sens original qui justifie cette contribution. À la lecture de cet article, nous souscrivons à l'idée que le lieu et le non-lieu n'existent pas en soi. Il y a toujours dans le lieu la possibilité d'un non-lieu car c'est l'expérience du lieu par des individus situés qui est créatrice. Le lieu est à considérer ici dans l'expérience qu'un individu peut avoir d'un endroit. L'espace n'est pas figé et prend du sens à travers ses habitants et leurs usages ; nous n'excluons pas que des expériences divergentes puissent advenir dans un même lieu. Un lieu peut apparaître comme un non-lieu pour un autre individu : « Le couple lieu/non-lieu est un instrument de mesure du degré de socialité et de symbolisation d'un espace donné » (Augé, 2010 : 172). Dans l'étude qu'elle a menée sur les lieux de vie des adolescents, Aurélie Maurin (2011) conclut que ce sont finalement les lieux que Marc Augé nomme les non-lieux qui sont paradoxalement les plus investis par les adolescents. De même pour le géographe Michel Lussault (2017 : 82) le non-lieu « n'est finalement qu'un lieu mal observé et mal compris ». Cette critique sévère (re)donne toute sa place à l'expérience vécue par les acteurs, expérience qui acquiert toute sa signification pour le chercheur qui sait se doter des cadres épistémologiques et méthodologiques adéquats.

1.8.2.5 Hyper-lieu

En réaction à l'approche de Marc Augé, jugée trop réductrice car appréhendant notamment la mobilité en négatif alors qu'elle est expérience spatiale à part entière, Michel Lussault (2017) propose de saisir la société actuelle grâce à la notion d'hyper-lieu. Néologisme inventé dans le contexte d'une société globalisée et connectée, l'hyper-lieu s'organise autour de cinq principes : il concentre une intensité d'activités et d'interactions, il existe dans la mise en tension entre espace-temps du vécu et espace-temps du réseau numérique, il relève de l'hyperscalarité (c'est-à-dire qu'l fonctionne à des échelles différentes au même moment), il est marqué du sceau de

l'expérience, et enfin, il est le lieu d'une affinité spatiale élective. L'expérience est tellement première dans l'appréhension que le chercheur évoque dans un expression toute synesthésique « les expériences concrètes de moments d'hyper-lieu » *(*Lussault, 2017 : 60).

Dès lors, nous nous intéressons à la notion de spatialité définie comme « l'ensemble des actions spatiales réalisées par les opérateurs d'une société » (Lussault, 2003 : 866). Elles sont mises en œuvre à travers un certain nombre de compétences dites de spatialité, à savoir les compétences métrique, d'emplacement, de parcours, de franchissement, de délimitation et enfin la compétence scalaire. Plus active et dynamique que l'espace, la spatialité insiste sur la dimension expérientielle et la part active de l'acteur qui est celle que nous retenons.

Synthèse du chapitre

L'appartenance multidisciplinaire de l'espace n'apparaît pas comme un obstacle, mais comme une richesse. La sociologie, la géographie, l'architecture et l'anthropologie nourrissent des rapports singuliers au monde et à l'autre et éclairent le regard du chercheur en sciences de l'information et de la communication. Les déclinaisons et constructions spatiales (tiers-lieu, non-lieu) sont à utiliser avec prudence quand elles formatent et déterminent l'espace sans prendre en considération la pratique, quelle qu'elle soit.

Aux catégories spatiales prédéterminées, nous préférons une approche plus constructiviste qui fait une large place à l'expérience et réfute l'idée d'un espace déjà là, totalement extérieur. Les travaux qui donnent une large place à la pratique spatiale et aux représentations de l'espace (Clément-Schneider, 2012 ; Fabre, 2009) retiennent notre attention.

L'acteur, qui ne peut être au monde qu'en mettant en place des compétences de spatialité (Lussault, 2003) est au contraire central, c'est lui crée l'espace considéré comme un espace d'expérience en (re)composition permanente.

Chapitre 2. Le système d'information

2.1. Définitions et approches

Dans le cadre scolaire, l'espace documentaire ne peut être entendu sans être rapporté et rapproché du système qui l'englobe, à savoir le système d'information. Hubert Fondin (2002) justifie ce rapprochement car, selon lui, « tout lieu peut être considéré comme un système ». Pour autant, système et lieu physique ne sont pas liés par essence.

Dominique Cotte (2009) rappelle les racines technologique et organisationnelle qui fondent le concept de système d'information et dans lequel le terme information est à entendre, au départ, dans un sens quantitatif et informatique. Les sciences de l'information et de la communication ont ensuite élargi l'acception du terme pour englober des problématiques de recherche plus larges, de réception et d'usage notamment.

L'enveloppe sémantique de l'expression « système d'information » est assez souple et large pour recouvrir différentes réalités et la notion est facilement employée pour définir un tout ou sa partie, les chercheurs l'analysant à différentes échelles, de la société de l'information dans son ensemble à celle de l'organisation (Volant, 2008). Nous nous restreignons au niveau du centre de documentation et d'information défini par Françoise Chapron (2012 : 125) comme un « système d'information à visée pédagogique ». Quand une strate supplémentaire concernant la structuration, la gestion et l'organisation du système s'ajoute, le système change de nature. C'est ce qui constitue, selon Vincent Liquète (2005), la différence entre le système documentaire et le système d'information qu'il englobe en gérant des informations de niveau organisationnel.

La définition souvent citée de Bernard Lamizet et Ahmed Silem (1997 : 535) du système d'information comme « ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert de l'ensemble des informations caractérisant une activité, un flux financier ou un flux matériel » est l'acception courante et générique. Elle peut être utilisée dans des contextes variés, même si la notion de transfert semble légèrement dépassée dans les logiques

contemporaines. Elle a l'intérêt de ne pas réduire le système d'information à sa dimension technique et de lui attribuer une composante humaine.

À une vision de l'activité documentaire qui relève du mythe d'un monde fusionnel entre offre et demande, et repose sur une unicité du lieu et du professionnel, sur un accès médiatisé aux documents et sur une obligation de se plier à une organisation imposée par le lieu, Hubert Fondin (2002) oppose une approche plus sociale qui fait une place plus large aux acteurs : l'action du professionnel qui fait acte de médiation, doit être contextualisée et surtout tournée vers la communication humaine et la rencontre interpersonnelle. Il s'agit d'une vision dans laquelle les hommes sont au cœur du système, et les technologies et les normes au service des hommes. Marie-France Blanquet (2004) insiste, elle aussi, sur la nécessaire prise en considération de facteurs pluriels dans l'appréhension du système d'information, parmi lesquels les acteurs, les besoins, les objectifs et les valeurs du système. Le système repose sur une démarche active. Il inclut des dispositifs de production, d'accès, mais aussi d'usage. Selon Brigitte Guyot (2004 : 16), « un système d'information n'est pas simplement un système technique de traitement d'information (outil), il mobilise avant tout un système social, des acteurs munis de compétences, notamment cognitives, selon des normes organisationnelles et éventuellement techniques ». Dans le système, l' « activité d'information » (Guyot, 2009) est une activité personnelle sans cesse reliée au plan collectif. Il s'agit d'une vision systémique qui prend en compte l'environnement global dans lequel évolue l'usager. Si la dimension technique du système n'est pas occultée, le système d'information est aussi un système d'acteurs (Roux, 2004). Pour rendre compte de la dynamique des acteurs, Béatrice Guyot (2004 : 4) propose d'ailleurs d'utiliser l'expression « système informationnel » qui, en l'adjectivant, décentre le système de l'objet information. La conception du système inspirée du management des organisations telle que l'envisage Christine Volant (1998) est dans cette continuité. C'est le principe du pilotage partagé et non plus celui de gestion qui gouverne le système. Le système doit avoir une forte capacité d'adaptation globale. La structure est au service de l'activité, l'orientation est organisationnelle et non structurelle. Pour une inscription durable, le système doit être apprenant (Senge, 2015). Les travaux sur la gouvernance et la confiance informationnelle (Maurel, Chebbi, 2012) enrichissent cette dimension sociale.

Les modèles théoriques et systémiques de l'activité (Engeström, 2000 ; Groleau, 2006) donnent le primat à l'activité dans un écosystème de relations entre l'être humain et son environnement. L'analyse d'une entité isolée n'est pas opérante, ce sont les interactions de plusieurs entités qui permet d'analyser l'activité. La théorie de l'activité, dès lors, considère l'expérience des acteurs et lui fait une place centrale, proche en cela du courant phénoménologique (Engeström, 2011).

Nous partageons la vision de Dominique Cotte (2009 : 47) qui rappelle que le système d'information n'existe pas en soi : « Si 'l'information' (terme qui demeure flou) fait système, ce serait sans doute un contresens de considérer qu'elle le fait en s'isolant en tant que système. Ce qui fait système, précisément, c'est qu'à un degré ou à un autre, chaque activité menée dans l'organisation secrète et/ou en même temps se nourrit de sa part d'information ».

2.2. Du système au dispositif

Pour rendre compte et analyser ce paradigme « acteurs » des systèmes d'information et dépasser une approche plus strictement fonctionnelle, la recherche a opéré un glissement entre les notions de système d'information et de dispositif informationnel (Roux, 2004) qui semble marquer un renouvellement des questions et des enjeux liés aux systèmes d'information. La distinction faite par Angélique Roux (2004) entre système d'information et dispositif informationnel est liée à la place donnée aux acteurs : l'entrée par le dispositif donne au chercheur un cadre dynamique qui place l'acteur dans une position autonome et active dans la construction des interactions avec l'outil. Quoi qu'il en soit, l'immense littérature consacrée au concept de dispositif (Berten, 1999 ; Agamben 2006 ; Appel, Boulanger et Massou 2010 ; Larroche, 2018) nous incite à le circonscrire avec plus de précision.

La notion de dispositif n'est pas propre aux sciences de l'information et de la communication mais elles s'en sont emparées comme d'autres disciplines l'ont fait. C'est au philosophe Michel Foucault (1975) que l'on doit l'émergence de ce concept qu'il développe dans son essai *Surveiller Punir*. Issu originellement du vocabulaire juridique, des domaines technique et militaire, ce concept s'est « progressivement installé dans le lexique commun des sciences sociales » au point qu'on peut s'interroger sur son unité conceptuelle (Beuscart, Peerbaye, 2006 : 3). En se

développant, le dispositif s'est parfois éloigné de son sens originel. Isabelle Gavillet (2010) va jusqu'à évoquer un concept galvaudé et une utilisation sclérosée du concept foucaldien.

2.2.1 Le dispositif traversé par des logiques différentes

D'un point de vue épistémologique, et si l'on suit la typologie proposée par Violaine Appel et Thomas Heller (2010)[55], notre étude du dispositif s'inscrit dans une logique analytique plutôt que dans une logique d'agencement ou une logique critique. Plusieurs chercheurs ont mis en avant la capacité structurante du dispositif sur les usages, les espaces ou encore les rôles sociaux ou professionnels : « J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agemben, 2007 : 32). La logique critique marque sans doute une différence profonde entre système d'information et dispositif, en questionnant la dimension politique du dispositif. Cadre symbolique, lié aux valeurs, le dispositif questionne la relation de pouvoir.

L'originalité du dispositif dans sa forme scolaire réside dans son lien avec l'apprentissage et les savoirs. Dans son étude sur les relations entre la notion de dispositif et les théories de la communication, Jean-Pierre Meunier (1999) insiste sur le fait que les dispositifs ne sont pas isolables. L'individu est toujours situé dans un dispositif qui peut lui-même être enchâssé dans un autre, à l'image des différents dispositifs qui se superposent dans l'établissement scolaire. Il y a enchâssement et contiguïté de plusieurs échelles. Ainsi, Viviane Couzinet (2011) distingue dispositif primaire et dispositif secondaire dans le contexte documentaire qui tous deux concourent à la production de connaissances.

2.2.2 Dispositif secondaire

Le dispositif documentaire « ensemble de liens unissant celui qui produit l'information, celui permet sa circulation, celui qui intervient pour faciliter la diffusion et enfin celui qui est capable de se l'approprier comme contenu permettant d'agir » (Couzinet, 2011 : 118-119) se spécifie à travers le dispositif primaire et le dispositif secondaire. Les médiations qui mettent en forme et rendent visibles l'information

[55] Si la typologie concerne le champ de la communication organisationnelle, sa portée heuristique la dépasse, c'est pourquoi nous nous autorisons à y faire référence dans le cadre de ce travail.

manifestent de ce passage d'un dispositif primaire à un dispositif secondaire (Couzinet, 2011) dont l'espace est partie prenante. Le dispositif secondaire a pour but d'optimiser l'accès à l'information dans un objectif de construction des connaissances, tandis que le dispositif primaire est axé autour du document. En ce sens, l'organisation de l'espace documentaire tel qu'il est nommé et délimité en sous-espaces constitue un dispositif secondaire. Parce qu'il articule information et communication, le dispositif est, selon la chercheuse un dispositif info-communicationnel.

Classements et classifications sont des éléments structurants du dispositif. Créées pour faciliter l'accès aux documents et à l'information, les classifications apparaissent comme un dispositif secondaire qui peut jouer un rôle de médiation pour aborder la complexité documentaire. Pour Éric Delamotte (2013 : 198) le classement est « générateur d'utopie : universalité supposée de la connaissance utile et de la réception par tous ». Mais, les classifications, dans cette volonté de découper les connaissances pour mieux les mettre en ordre, sont à la fois sources de simplification du réel et de hiérarchisation des savoirs, et ce malgré leur forme évolutive (Maury, 2013). Les classifications documentaires donnent à voir un ordonnancement du monde et, au-delà des enjeux bibliothéconomiques, ouvrent des questionnements d'ordre anthropologique (Rolland-Tomas, 1996) et éthique : « *Each standard and each category valorizes some point of view and silences another. This is not inherently a bad thing – indeed it is inescapable. But it is an ethical choice* ». (Bowker et Star, 1999 : 5). En ce sens, elles témoignent, dans les lieux de savoir, d'une véritable « politique de la connaissance » (Delamotte, 2013 : 195).

Dans une perspective d'éducation à une culture de l'information, les professionnels privilégient pourtant l'instrumentation de la genèse instrumentale (le repérage et l'enseignement de la classification comme savoir de base) et ignorent au contraire son instrumentalisation (Fabre, Veyrac, 2013). Ce positionnement contribuerait au « renforcement de l'esprit classificatoire » (Cordier, Soumagnac, 2013), et d'un point de vue plus général, à l'épaississement de la complexité documentaire.

Il faut se garder de l'illusion de la transparence et de l'immédiateté du dispositif. S'il permet de lier des éléments de nature hétérogène, il nécessite d'être décodé. Pour Mariangela Roselli et Marc Perrenoud (2010 : 24), qui étudient l'articulation entre dispositifs spatiaux et pratiques à l'œuvre dans la mise en place d'une territorialisation

des usages, les dispositifs « n'ont pas de valeur illocutoire ». Isabelle Fabre (2009) va jusqu'à employer le terme d'« opacité », opacité à laquelle les dispositifs, de formation cette fois, ne permettent pas toujours de remédier (Gardiès, 2007).

2.2.3 Le dispositif un espace de médiation

Dans ce contexte, le dispositif est aussi étudié comme un espace de médiation. Le dispositif est potentiellement un espace de médiation des savoirs : « un dispositif dont le but est de produire ou permettre une forme de médiation (d'un savoir, d'un point de vue, d'une position individuelle, d'un questionnement, etc.) fait exister un espace particulier, préalable à la médiation, et dans lequel elle peut se produire » (Hert, 1999 : 93). Cette médiation du savoir s'oppose à la notion de transmission de savoirs qui suppose que les savoirs sont déjà constitués, existent en tant que tels, et passent directement de l'enseignant à l'élève, de la transmission à l'acquisition. Loin d'un dispositif rigide et contraignant, Isabelle Fabre (2009) envisage plutôt le CDI comme un dispositif d'accompagnement de l'éducation à l'information. « Dans la mesure où il s'agit de médiation, on ne peut pas prédéterminer ce qui sera appris » nous dit André Berten (1992 : 42). C'est cette logique de « l'entre- deux » qui selon Hugues Peeters et Philippe Charlier, (1999 : 15), doit être interrogée dans le dispositif. Par principe, le dispositif n'absorbe ni ne concilie des contraires, ce qui nierait toute la portée du concept qui doit au contraire être le « lieu d'une dialectique » (Peeters, Charlier, 1999 : 22). En sciences de l'information et de la communication c'est cette fonction médiatrice qui rapproche précisément information et communication (Couzinet, 2011) sans pour autant les confondre.

Synthèse du chapitre

Dans le cadre scolaire, l'espace documentaire est partie prenante du système d'information qui l'englobe. La place donnée à l'acteur et à son activité dans le système est essentielle et nous ne limitons pas le système à un cadre technico-spatial.

Si la recherche a progressivement supplanté la notion de système par celle de dispositif c'est aussi pour penser les interactions dynamiques qui le caractérisent (Roux, 2004). Dans une approche plus certaldienne que complètement foucaldienne, notre recherche ne s'inscrit pas dans une logique critique d'analyse des rapports de pouvoir en jeu à travers le dispositif.

Les sciences de l'information et de la communication insistent sur le fait que le dispositif n'est ni performatif ni transparent. Il est pris dans un jeu d'échelles qui fait se combiner, voire se superposer, des dispositifs de différente nature.

Le dispositif est aussi envisagé comme un cadre qui permet de penser la médiation.

Chapitre 3. Les pratiques

3.1. Une question de vocabulaire ?

Pour décrire « ce que les gens font effectivement avec les objets et dispositifs techniques » (Jauréguiberry, Proulx, 2011 : 24), les sciences de l'information et de la communication utilisent différents cadres de pensée parmi lesquels les notions de pratique et d'usage. Rassemblés autour d'objectifs communs de compréhension du monde et des hommes, ces choix terminologiques relèvent de positionnements scientifiques, d'appartenances disciplinaires et de parcours de recherche hétérogènes (Jeanneret, 20007).

Pour Josiane Senié-Demeurisse et Isabelle Fabre (2011 : 221), le recours aux termes usages et usagers est tellement fréquent dans la littérature professionnelle des bibliothèques que les deux termes en sont vidés de leur référent et « employés comme concepts linguistiques et non comme concepts scientifiques. ». Les sciences de l'information et de la communication ont beaucoup questionné les usages, en les opposant aux pratiques, alors qu'ailleurs les termes sont souvent employés de façon synonymique.

Cette confusion, que conforte l'expression « pratiques d'usage », est relevée il y a plusieurs années déjà par Florence Millerand (1998) et confirmée par l'étude de Céline Paganelli (2012) sur l'emploi des termes « usage » « usager » et « pratique » qui montre que, dans les discours, ces termes recouvrent des réalités diverses et, pourtant, l'objet auquel ils renvoient est rarement défini et peu souvent explicité. Pour ne pas tomber dans l'approximation ni l'amalgame lexical, nous prendrons soin de distinguer ces termes d'autres qui leur sont proches, de les définir et de les circonscrire dans le contexte des sciences humaines et sociales, et plus particulièrement des sciences de l'information et de la communication.

Avant cela, il est nécessaire de replacer usages et pratiques dans l'historicité des sciences de l'information et de la communication. Différents paradigmes (Kuhn, 2008) structurent l'histoire de cette discipline et demeurent des grilles de lecture éclairantes pour comprendre et situer les relations entre usager et dispositif.

3.2. Paradigme orienté-système

Chronologiquement, le premier paradigme est le paradigme orienté-système qui a constitué pendant des décennies le paradigme dominant. Cette approche, de type binaire et linéaire, est centrée sur une relation duale objet/usager. Les enjeux sont essentiellement d'ordre technique et concernent l'accès à l'information. Il s'agit, à l'ère des premières technologies de l'information et de la communication, d'améliorer les performances des systèmes. Ce premier paradigme privilégie les rapprochements avec les chercheurs issus des sciences exactes (mathématiques et sciences de l'ingénieur notamment) qui travaillent à l'amélioration des systèmes et des interfaces. Si les problématiques et les objets ont évolué, les recherches orientées système n'ont pour autant pas disparu et le design des interfaces, contribue, entre autres, à les renouveler. Notre étude ne s'inscrit pas dans cette approche car elle fait une plus large place à l'usager.

3.3 Paradigme orienté-usager

Les fondements disciplinaires et épistémologiques de l'approche orientée usager qui apparaissent dans les années 1980 se construisent en opposition au paradigme système. À l'instar des courants des *Uses and Gratifications* et plus tard des *Cultural Studies*, des chercheurs inversent la perspective jusque-là admise et proposent une approche orientée-usager. Cette approche est fortement influencée par les travaux de Hans-Robert Jauss (1978) sur l'esthétique de la réception dans le domaine littéraire. La centration sur l'usager s'inspire, entre autres, de la sociologie et des sciences cognitives, les sciences de l'information évoluant dans l'interdisciplinarité (Miège, 2004). Elle délaisse le système pour s'intéresser aux interactions entre le système et l'usager « Ce parti pris suppose que l'on tienne le plus grand compte des contextes psychologiques, sociologiques, culturels, économiques, si l'on veut comprendre comment s'établit et se propage l'usage d'un appareil » (Perriault, 1989 : 16). Yves-François Le Coadic (2004), dont les travaux s'intéressent aux usages et aux usagers de l'information définit cette orientation par un changement du statut de l'usager qui acquiert le statut de « partenaire ».

3.3.1. Une diversité d'approches

Le paradigme usager n'est pas monolithe, il s'est densifié et ramifié en plusieurs approches. Dans l'approche cognitive, l'action est le fruit de la cognition et étudiée comme telle par les chercheurs qui s'intéressent aux mécanismes cognitifs de la recherche d'information (Kuhtlau, 1993). L'activité de recherche en tant que processus cognitif est modélisée de façon linéaire (Guthrie, 1988), puis cyclique (Bates, 1989 ; Rouet Tricot, 1998). Des chercheurs ont mis en avant l'importance des capacités d'attention et de mémoire à l'origine des phénomènes de surcharge cognitive et de désorientation (Rouet, Tricot 1998). En conduisant ses travaux sur l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire, Nicole Boubée (2007) s'inscrit dans cette lignée.

Des chercheurs, qui reprochent à ce modèle de s'intéresser à l'individu pris isolément sans prendre en compte son environnement, choisissent une approche plus sociale. Le courant du *sense-making* cherche à donner du sens dans un processus interactionniste qui relie l'homme et le monde, l'échelle individuelle et sociale (Maurel, 2010). Pour Vincent Liquète (2018), le courant est porteur pour enrichir un des objets d'étude des sciences de l'information et de la communication, à savoir les pratiques informationnelles. Il permet « de résister aux tentatives de globalisation et donc d'idéalisation des processus d'appropriation des savoirs à partir des pratiques informationnelles, qui serait forcément commune, partagée et faisant sens pour tous » (Liquète, 2018 : 114).

Les frontières entre les approches sont parfois poreuses et certains chercheurs proposent des analyses médianes : celle de David N. Perkins (1995) est à mi-chemin entre le cognitif et le social, qui attribue un rôle actif à l'environnement qui apparaît comme un artefact qui influence les mécanismes cognitifs. Il considère « l'individu-plus » c'est-à-dire la personne mais aussi l'environnement physique et social dans lequel il apprend.

L'usager d'un système d'information évolue dans un contexte, voire des contextes. L'usage est intégré dans une compréhension plus large, à la fois sociale, psychologique, culturelle, cognitive et même économique. En tant qu'individu, il est porteur de représentations individuelles auxquelles viennent s'ajouter celles du groupe, voire des groupes, auquel il appartient. La diversité des appartenances, des

contextes sociaux, des trajectoires individuelles, des représentations individuelles et collectives sont autant de facteurs qui entrent en considération.

Appuyée, entre autres, à cette critique, l'approche usager orientée acteur affirme l'importance de l'individu par rapport au corps social. Dans le domaine de la sociologie de la culture, Bernard Lahire (2006 : 65) interroge les thèses de Pierre Bourdieu et développe une théorie de l' « acteur pluriel » : « Nous sommes donc pluriels, différents dans des situations de la vie ordinaire différentes, étrangers à d'autres parties de nous-mêmes lorsque nous sommes investis dans tel ou tel domaine de l'existence sociale ». Les individus connaissent des expériences socialisatrices multiples et hétérogènes au cours de leur vie : famille, école, pairs. Il existe un enchevêtrement du collectif et de l'individu, et l'action résulte à la fois des dispositions et des situations.

À ce titre, le courant de l'action située est souvent mobilisé en sciences humaines et sociales « *pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales* » (Suchman, 1987 : 50 - cité par Clot et Béguin, 2004). Pour les tenants de l'action située, les circonstances, autrement dit le contexte, sont des éléments à part entière car elles participent à la construction d'une situation singulière. Elle permet une entrée par les « logiques d'action » qui veut dépasser une lecture par les habitus et les déterminismes, pour prendre en compte toutes les « raisons d'agir » des agents, terme alors préféré à celui d'« usagers » pour souligner toutes les capacités d'action, d'adaptation et de transformation des individus.

Si nous considérons que toute action est située, nous considérons par conséquent que les « manières de faire » que nous observons sont *in situ*. Claude Poissenot et Sophie Ranjard (2005) qui ont mené plusieurs études d'usages dans les bibliothèques universitaires, distinguent, sur ce modèle, usages et logiques d'usages. Les logiques d'usages rassemblent différents éléments comme la situation, les habitudes, les contraintes. C'est « une configuration à la fois objective et subjective dans laquelle les individus se trouvent et qui oriente leur comportement » (Poissenot, 2014 : 65). Ainsi, les élèves au CDI passent d'une logique à l'autre, sur des temporalités courtes ou longues, mais ne sont en aucun cas enfermés dans un schéma d'usage prédéfini et imposé. Il s'agit d'appréhender l'acteur dans toute la complexité des situations d'action qu'il construit et auxquelles il attribue lui-même des significations.

Pour dépasser l'approche orientée usage et ses déclinaisons, et au vu des évolutions des pratiques informationnelles et de l'environnement médiatique, des chercheurs envisagent d'autres paradigmes, telles que l'approche « info-communicationnelle » (Chaudiron, Ihadjadene, 2010) qui renouvelle les modèles antérieurs en faisant la synthèse des enjeux informationnels et communicationnels au lieu de les traiter de façon distincte. Karel Soumagnac et Anne Lehmans (2013) proposent une approche orientée partage caractérisée par la co-construction de ressources.

Concernant la liberté et le pouvoir de l'usager, les écrits de Michel de Certeau sont fondateurs pour les chercheurs en sciences humaines et sociales. Il renouvelle l'analyse des pratiques et propose « une conception politique de l'agir » (de Certeau : XV). Michel de Certeau avance l'idée, maintes fois reprises en sciences de l'information et de la communication comme dans d'autres disciplines, de la résistance, du braconnage et des détournements d'usages des pratiquants face aux stratégies. L'usager n'est ni contraint ni passif, il est capable d'originalité, de créativité et d'inventivité : « À la manière des Indiens les usagers 'bricolent' avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. De cette activité fourmilière, il faut repérer les procédures, les soutiens, les effets, les possibilités » (Certeau, XXIX). Ce sont les qualités du bricoleur, telles qu'elles sont également développées par Claude Lévi-Strauss (1962) à des fins anthropologiques dans *La pensée Sauvage*, et qu'il distingue de celles de l'ingénieur, qui permettent d'atteindre des résultats brillants et imprévus. « Son univers instrumental est clos » et « la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les 'moyens du bord', c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et matériaux » (Lévi-Strauss, 1962 : 31). Le bricolage n'a donc pas la connotation péjorative qu'on lui confère souvent pour désigner un travail d'amateur mené avec peu de soin et de savoir-faire. Même l'évolution biologique est fondée sur un « bricolage moléculaire » (Jacob, 1981 : 71). Il faut le considérer pour ce qu'il « peut avoir de gratifiant, à la fois par ses contraintes et par la liberté de jouer au mieux avec les matériaux disponibles » (Perrenoud, 1983). Pour Béatrice Vacher (2004), le bricolage informationnel apparaît même comme un facteur de performance, porteur d'enjeux sur les plans stratégique et organisationnel.

Yves Jeanneret (2014 : 379) appelle néanmoins à la prudence quant à l'utilisation abusive et déplacée de la pensée certaldienne qui amène à des

conclusions attendues : « On vérifiera, au bénéfice de multiples intérêts, que décidément, les usagers sont incroyablement inventifs et qu'ils parviennent à s'affranchir des dispositifs. » Malgré tout, la conception globale de l'usager envisagé par Michel de Certeau demeure un soutènement lointain qui participe de la tenue de notre entreprise scientifique.

3.4. Pratique et usage

Si le terme de pratique apparaît dès le treizième siècle pour désigner la vie active par opposition à la contemplation, il se développe dès le seizième siècle comme « manière habituelle de faire, de procéder (propre à un une personne ou à un groupe) » ; il fait généralement référence à « une action habituelle, concrète ». En tant qu'« activités volontaires visant des résultats concrets, positifs » [56], la pratique s'oppose à la théorie. L'étude des pratiques constitue un vaste champ de la sociologie de la culture dont les enquêtes d'Oliver Donnat (2009) sur les pratiques culturelles des français sont un exemple largement médiatisé. Pour Bruno Latour (1996), il est complétement stérile et inopportun d'opposer théorie et pratique, la pratique désignant la totalité des activités humaines. L'usage apparaît en surplomb et dès le douzième siècle comme « pratique, manière d'agir ancienne et fréquente, ne comportant pas d'impératif moral, qui est habituellement et normalement observée par les membres d'une société déterminée, d'un groupe social donné »[57].

Pour certains, la différence s'opère entre la transitivité des usages et l'intransitivité des pratiques. Pour d'autres, l'usage relève de l'utilisation d'un objet ou d'un dispositif tandis que la pratique relève de l'exercice d'une activité telle que la pratique d'écriture, les pratiques culturelles ou les pratiques informationnelles (Chaudiron, Ihadjadene, 2010). Le rapport à l'objet ou au dispositif constitue effectivement une composante essentielle de l'usage. Pour Annette Béguin-Verbrugge et Susan Kovacs (2010 : 182) l'usage est « une conduite située face à des objets », en ce sens, il comporte « une dimension technique de relation à l'objet ». Cette centration sur l'objet est essentielle, mais pour Joëlle Le Marec (2001), la notion

[56] Pratique (2005). *Dictionnaire culturel en langue française.* Paris : Le Robert. p. 1991.
[57] Usage (2012). *Centre National de Ressources Textuelles et Linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.cnrtl.fr/definition/usage

d'usage est souvent utilisée pour désigner les rapports à la technique mais aussi sociaux entre les individus ou groupes et les objets techniques.

Centré sur l'usage d'un dispositif technique, un large courant de la sociologie des usages pense l'usage en creux, en termes d'écart entre un usage *ad hoc* pensé à conception et des usages déployés par les acteurs. Le regard est porté sur la phase de conception au cours de laquelle l'usager est configuré (Woolgar, 1991). Les études produites par les sociologues de la théorie de l'acteur réseau investissent cette problématique et placent l'usage dans un contexte « tourbillonnaire » composé d'interactions entre actants hétérogènes. Pour le chercheur en psychologie Pierre Rabardel (1995 : 100), l'usager détient un pouvoir de « détournement au regard d'une rationalité instrumentale théorique, instituée, telle qu'elle est inscrite dans l'artefact ». Ces travaux, dans toute leur diversité d'approche des usages, ont permis d'interroger et de qualifier la distance avec des usages de référence, avec l'« usage conforme » (Perriault, 1989 : 206) tel qu' envisagé par le concepteur. Dans la littérature concernant les bibliothèques, l'usager modèle, que définit un « ensemble de compétences virtuellement attendues » (Davallon ; 2000), demeure une référence pour la construction et l'organisation matérielle et symbolique des bibliothèques (Roselli, Perrenoud, 2010 : 11). Il permet d'envisager ce que Madeleine Akrich (2010) appelle « un "script" qui prédétermine des « mises en scène » en attente d'acteurs potentiels pour les rendre effectives de façon plus ou moins fidèle. En étudiant l'imaginaire d'internet, Patrice Flichy (2001) cherche à appréhender l'usage de façon plus horizontale, sans opposer concepteurs et usagers mais en proposant une sociologie qui mobilise ces deux catégories.

Pour Yves-François Le Coadic qui définit les usages comme des « utilisations constantes et récurrentes intégrées dans la quotidienneté » (Le Coadic, 2004 : 44), c'est la stabilisation d'une utilisation et son implantation généralisée qui distinguent usage et utilisation. L'utilisation est plus directement fonctionnelle et procédurale. Elle est associée à des disciplines et à des champs qui dépassent le champ des sciences de l'information et de la communication, tels les sciences cognitives, le HCI (Human Computer Interaction), le design des interfaces et l'ergonomie, alors que l'usage est objet d'étude des sociologues et des chercheurs en sciences de l'information et de la communication (Jouët, 2000). Si l'utilisateur est plus contraint, l'usager est potentiellement créateur, initiateur de différentes et nouvelles formes d'usage. Avec Josiane Jouët (2000 : 500), nous affirmons que l'usage est un construit social : il

n'existe pas d'usage *sui generis*. Libérées de cette attache matérielle et fonctionnelle, les études d'usage s'attachent à définir le cadre social et symbolique dans lequel s'inscrivent l'activité et les interactions avec le dispositif (Chaudiron, Ihadjadene, 2010).

L'usage n'est pas figé. Il est « toujours pluriel : il est pérennisé et inscrit dans des formes, mais aussi actualisé et porté par des pratiques vivantes » (Jeanneret, 2007 : 16). Cette relation d'inclusion des pratiques dans l'usage n'est pas suffisante encore pour les distinguer. De l'analyse comparative notionnelle de Stéphane Chaudiron et Madjid Ihadjadene (2010) nous retenons la dimension hybride et disparate (« composite »), mais aussi praxéologique de la pratique par rapport à l'usage. Cette proximité avec l'action est essentielle pour nous. L'usage est inscrit de façon (relativement) stabilisée dans le temps. Les logiques d'usages ne sont pas isolées mais bien au contraire partagées. L'usage est incorporé dans un tissu social de pratiques passées et présentes et met en relation des objets et des espaces variés. Il se déploie dans un « cadre d'usage » (Flichy, 2004 : 33) « qui décrit le type d'activités sociales proposées par la technique, qui la positionne dans l'éventail des pratiques sociales, des routines de la vie quotidienne, et précise les publics envisagés, les lieux et les situations où cette technique peut se déployer » (Flichy, 2008 : 148). L'usage incorpore une mémoire collective. La « logique d'usage » (Perriault,1989) s'inscrit dans une histoire qui est aussi sociale, voire supra sociale, quand l'usage est pensé « à l'échelle d'ensembles sociaux plus larges (groupes, communautés, sociétés, civilisations) » (Proulx, 2005).

L'écueil du déterminisme, qu'il soit technique ou social, est à exclure. Au lieu d'envisager les phénomènes sociaux « soit sous l'angle d'un déterminisme technique irréversible, soit sous l'angle d'un déterminisme anthropocentrique indépassable », Massié (1993 : 245) soutient l'idée une relation de co-détermination entre l'homme et la technique. L'œuvre du philosophe Bernard Stiegler, dont Alexandre Serres (2008) salue l'apport précieux pour une pensée critique des médias, explore également ce rapport entre l'homme et la technique : « Tout est technique. Il s'agit de ne plus opposer homme et technique. Il y a anthropogenèse dans la mesure où le devenir de l'homme se confond avec le devenir du monde et des objets. » (Stiegler, 1996 : 31)

On ne peut donc qu'adhérer à ces mots d'Yves Jeanneret « Il n'est pas plus juste d'étudier ce que les gens font aux médias que de se demander ce que les médias font aux gens. Ce qui pose problème, c'est l'extériorité supposée entre deux entités

que la médiatisation rend indissociables. La pratique médiatique tient à la liaison intime de ces deux faire. Tout privilège exclusif accordé à l'un d'entre eux la fait disparaître » (Jeanneret, 2007 : 10). Cette réflexion transposée à l'espace nous guidera tout au long de notre étude.

Parce que les pratiques englobent les représentations, il nous faut maintenant définir cette notion.

Synthèse du chapitre

Différents paradigmes (Kuhn, 2008) historiquement et scientifiquement situés permettent de penser la relation entre individu et dispositif. Notre réflexion se situe dans une approche qui fait toute sa place à l'usager.

La réflexion de Michel de Certeau (1990) sur la liberté de l'usager, individu capable de détournements et de bricolage, a marqué la réflexion sur l'usage et la pratique, même si son inscription contre un dispositif dont on s'affranchit nécessairement doit éveiller notre attention (Jeanneret, 2014).

Souvent confondues et/ou peu explicitées, les notions de pratique et d'usage ne sont pas synonymes. Parce qu'elle a une visée praxéologique et une dimension hybride (Chaudiron, Ihadjadene, 2010), la pratique retient notre attention.

Chapitre 4. Les représentations

4.1. Représentation, connaissance et imaginaire

C'est au sociologue Émile Durkheim (1898) que l'on attribue la paternité du concept de représentation qu'il analyse dans son article « Représentations individuelles et représentations collectives ». Il y oppose représentations individuelles, variables et éphémères et représentations collectives, universelles et stables qui permettent d'expliquer des phénomènes sociaux et auxquelles il accorde la primauté. Depuis, la théorie durkheimienne a été largement commentée et critiquée et le concept a migré dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Les représentations sont, de fait, étudiées dans des disciplines variées, de la psychologie à la géographie, en passant par les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication. Les travaux de Serge Moscovici (2013) et Denise Jodelet (2003) ont, participé notamment, à l'enrichissement et au renouvellement des approches du concept. Pour la chercheuse (Jodelet, 2003), l'importance des représentations est telle dans la vie sociale, que la représentation est un objet d'étude aussi légitime que la connaissance scientifique. Si les pratiques sont *a priori* plus franchement explicites et observables, « le repérage de la 'vision du monde' que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales » (Abric, 2011 : 15).

La migration des concepts, sur laquelle nous nous appuyons nous-même, créé sans aucun doute un appel d'air intellectuel stimulant et permet « aux disciplines de se désasphyxier, de se désembouteiller » (Morin, 2005 : 154). Mais, l'utilisation abondante et dispersée du concept et son archipélisation (Roussiau, Bonardi, 2001) doit aussi « éveiller notre vigilance épistémologique « (Chevallard, 1987). À ce titre, nous proposons d'explorer ce concept pour mieux le circonscrire dans le cadre de notre étude en sciences de l'information et de la communication.

Le contexte scolaire appelle notre vigilance dans l'approche des représentations et des connaissances. En sciences de l'éducation, le terme « représentation » est extrêmement usité. On peut même aller jusqu'à dire que l'enseignement comme transformation des représentations des élèves est devenu

« un véritable lieu commun de l'orthodoxie éducative contemporaine » (Firode, 2013 : 38). L'idée que l'élève, loin d'être un réceptacle vide possède, en tant qu'être social, des représentations dites « initiales », en ce qu'elles précèdent le moment de l'apprentissage et qui peuvent servir d'appui ou d'obstacle à l'apprentissage, a largement nourri les études qui visent à comprendre les mécanismes de l'apprentissage d'un point de vue cognitif. L'approche psychologique et cognitive de Jean Piaget (1947) des stades de développement, dans laquelle les connaissances prennent finalement la place des représentations selon un modèle linéaire, est remise en cause par les recherches ultérieures qui montrent la persistance des représentations. Après lui, d'autres chercheurs en psychologie, déploient une approche plus culturelle de la psychologie et du développement qui montrent, au contraire, comment langage et action se construisent en interaction avec l'environnement extérieur. Les représentations sont dès lors « un élément moteur entrant dans la construction du savoir » (Giordan, Vecchi 1994 : 79) ; elles perdurent d'ailleurs après le temps de l'apprentissage et nous guident dans notre appréhension du monde. Précisons également pour clore cette approche psycho-pédagogique que la connaissance se différencie du savoir dans sa forme sociale : le savoir vit dans l'institution tandis que la connaissance vit dans une situation (Margolinas, 2014).

La représentation est également souvent rapprochée du concept d'imaginaire qui désigne dans son acception courante une « œuvre, domaine, monde de l'imagination ».[58] Semblable à une « folle du logis, maintenue sous tutelle par la raison », (Warnier, 1999 : 92), l'imaginaire, quand il est convoqué dans les théories de la connaissance, est défini par défaut, par rapport à un modèle rationaliste qui place la raison comme unique référence. La psychosociologue Florence Giust-Desprairies (2009) insiste sur l'articulation de l'imaginaire à l'identité et au désir. Pour Jean-Jacques Wunenburger (2016 : 35) l'imaginaire est un « ensemble dynamique de productions, mentales ou matérialisées dans des œuvres, à base d'images visuelles (tableau, dessin, photographie) et langagières (métaphore, symbole, récit), formant des ensembles cohérents et dynamiques, qui relèvent d'une fonction symbolique ». Les études sur les imaginaires irriguent la recherche en sciences humaines et sociales, à l'instar des travaux de Patrice Flichy (2001) sur les imaginaires d'internet ou de la sociologie de Michel Maffesoli (2004). Dans le champ des sciences de

[58] Imaginaire (2012). *Centre national de ressources textuelles et linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.cnrtl.fr/definition/imaginaire

l'information et de la communication, Anne Cordier (2011) a mis en tension représentations et imaginaires sans les amalgamer ou les substituer l'un à l'autre, mais en les considérant chacun dans leur spécificité respective, le savoir et l'émotion ; elle a montré comment ils sont, à des niveaux différents, intimement liés aux pratiques.

4.2. Définitions

Les représentations sont à la fois « processus », « produit » et « processeur » (Sallaberry, 1997 : 77), l'activité mentale d'élaboration et le produit de cette activité mentale qui permet de construire le réel (Abric, 1988). Cette polysémie ne constitue ni une pauvreté, ni une approximation de vocabulaire, mais atteste, au contraire, de la complexité de cette notion. Notre étude n'a pas vocation à traiter les logiques et les dynamiques de cette triade, elle s'intéresse plutôt au produit, au signifié.

Dans son ouvrage sur les représentations sociales, Denise Jodelet (2003) postule que l'inscription des représentations dans une logique sociale est un des points sur lesquels s'accorde l'ensemble de la communauté scientifique. Elle rappelle que la représentation est constitutivement sociale car l'homme est un sujet social et il n'existe pas de pensée qui ne soit pas socialisée. En tant que sujet social, l'individu a intériorisé les normes, les codes, et les valeurs d'une société donnée et ses représentations en sont nécessairement pétries. La représentation est définie alors comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003 : 53).

La représentation, définie par Jean-Claude Sallaberry (1997 :19-20) comme la « capacité, détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image, à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet », comporte une dimension individuelle et psychologique indéniable qui s'articule à cette dimension sociale et collective. Le chercheur évoque une double dynamique des représentations, intérieure car internes à la psyché et extérieure car circulant dans l'espace social, les représentations pouvant, à ce titre, être modifiées. Les représentations sont le fruit d'un jeu d'interactions permanent entre représentations individuelles et collectives. Cette dualité est constitutive des représentations et il semble artificiel et inopérant d'opposer précisément les représentations dans ce qu'elles ont d'individuel et de collectif. Jean-

Claude Sallaberry (1996) introduit une notion intermédiaire, entre la représentation individuelle et la représentation sociale, pour penser cet entre-deux : la représentation dominante. Une représentation est « dominante » quand elle est instituée et intégrée au système de références. Les trois « moments » évoqués par le chercheur en sciences de l'éducation spécialiste des représentations (1996 : 26) nous semblent, à ce titre, opératoires. Il distingue trois moments dans le fonctionnement de l'institution : L'Universel, le moment de la règle commune à tous, le particulier, le moment de l'application individuelle de cette même règle et enfin le Singulier, produit par l'interaction des deux moments. L'interaction des deux moments guide l'action individuelle.

4.3. Représentations et réel

La question du rapport à la réalité est une question épistémologique essentielle pour comprendre la portée de la notion de représentation. L'approche objectivée et positiviste selon laquelle les représentations sont le reflet de la réalité n'est pas en cohérence avec l'approche choisie et nos choix opérés pour les autres notions. En accord avec l'analyse sur l'espace, nous choisissons l'approche selon laquelle les représentations sont une construction par l'agir, l'interaction et la pratique. La représentation dit un rapport au monde, une relation d'un sujet et d'un objet. Elle est une construction d'une représentation du monde, une reconstruction du réel, une interprétation de la réalité. Denise Jodelet (2003 : 47) synthétise ainsi cette fonction : « Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations [...]. Elles nous guident dans la façon de nommer et définir ensemble les différents aspects de notre réalité de tous les jours, dans la façon de les interpréter, statuer sur eux et, le cas échéant, prendre une position à leur égard et la défendre ».

Il existe un lien étroit entre représentations et *praxi*s : « il ne peut y avoir de représentation que par les conduites qui les établissent et les font fonctionner » (Bresson, 1987 : 935). Les représentations sont des « modalités de pensée pratique » (Jodelet, 1984 : 24). Pour autant, elles ne s'inscrivent pas dans un schéma d'antériorité figée par rapport à l'action. La représentation organise l'action, mais elle est elle-même

le produit de l'action. Les représentations précèdent l'action, l'accompagnent et lui succèdent. Jean-Claude Abric (2011) attribue quatre fonctions principales aux représentations qui éclairent ce rapport au réel : la fonction de savoir, la fonction identitaire, la fonction d'orientation et la fonction justificatrice, les représentations permettant à la fois d'appréhender le réel, de définir l'identité sociale, d'orienter et de guider l'action en produisant « *un système d'anticipations et d'attentes* » (Abric, 2011 : 22) et, en aval de l'action, de justifier *a priori* une conduite.

4.4. Représentations professionnelles

Sur le plan collectif, les représentations mobilisent les valeurs, les discours, les éléments de culture propre à un groupe social. Si la nature des liens qui unissent représentation et identité est variable selon les courants de pensée, la recherche s'accorde sur l'existence de ce lien (Cohen-Scali, Moliner, 2008). Les représentations relèvent des phénomènes de construction et d'appartenance à un groupe donné. Elles sont liées à la question de l'identité et la fonction identitaire des représentations scelle l'appartenance à un groupe.

Des chercheurs ont mis en évidence une catégorie spécifique de représentations sociales, à savoir les représentations d'un groupe professionnel donné : « ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, les représentations professionnelles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias *et al*., 1997 : 63). Ces représentations, parce que profondément ancrées et liées au contexte professionnel se différencient des représentations liées aux mêmes objets mais portées par d'autres groupes sociaux non professionnels (Lac, Mias, Labbé, *et al*. 2010). L'évolution de ces représentations est notamment étudiée dans une perspective de compréhension du processus de professionnalisation, dans le champ de l'éducation par exemple (Perez-Roux, 2008). Ce sont, entre autres, la connaissance, la pratique et l'expérience qui fondent et modifient les représentations professionnelles qui sont, non pas isolées, mais en interaction dynamique avec les représentations non-professionnelles. L'expression « polyphasie cognitive » permet au chercheur Serge Moscovici (2011) de formaliser cette multiplicité des

représentations sociales qui fait coexister et s'articuler des représentations hétérogènes, tant dans leur forme que dans leur contenu.

Notre approche qui fait une large place à l'individu nous conduit à ne pas éviter ou contourner les contradictions, même intra-individuelles. Au-delà de l'individu, c'est l'ancrage (Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi, 2013) qui est aussi à l'origine de cette hétérogénéité. Dès lors, notre terrain se composant de cinq espaces documentaires différents, nous ne cherchons pas à atteindre le savoir commun des professeurs documentalistes en matière d'espace documentaire.

Cette forme de représentation est d'autant plus pertinente dans le cadre de notre travail que l'espace documentaire est une notion strictement professionnelle et que l'identité professionnelle des professeurs documentalistes interroge les chercheurs, qu'ils s'attachent à questionner l'ancrage disciplinaire en sciences de l'information et de la communication (Couzinet, Gardiès, 2009), à identifier les composantes de cette identité (Thiault, 2016) ou à interroger le malaise qu'elle suscite (Hdjerassi, Bazin, 2013).

4.5. L'organisation des représentations

Plusieurs chercheurs ont contribué à la théorie de l'organisation des représentations. L'approche structurale développée par Jean-Claude Abric (2011) articule la représentation autour d'un noyau dit central. On retrouve sous un vocabulaire différent cette même approche chez d'autres chercheurs, lesquels s'accordent globalement sur cette centralité. Le noyau central assure une double fonction, à la fois génératrice et organisatrice. C'est l'élément le plus stable et donc le plus résistant au changement (Abric, 2011 : 28). Il est lié aux valeurs, à l'idéologie, aux normes communes à un groupe et qui constituent son fondement.

Pour saisir les variations individuelles, il faut accéder non seulement au noyau central mais aussi aux éléments périphériques qui tous deux constituent la représentation. Les éléments périphériques sont moins stables, plus contextualisés et donc plus individualisés (Abric, 2005). Leur nature périphérique ne les rend pas moins essentiels : ils permettent l'ancrage dans le réel, le contexte et donc une « modulation personnalisée » (Flament, 1989) des représentations et des actions. Ils peuvent

révéler des différences entre les acteurs interrogés au-delà du consensus autour d'un noyau central identique.

Du point de vue de l'objet de la représentation, deux courants optent pour des positions différentes : en psychologie sociale, les représentations regroupent l'ensemble des traits représentationnels quels qu'ils soient qui se rapportent à un objet. Jean-Claude Abric (2011 : 19) confirme que la représentation « tolère et intègre des contradictions apparentes », précisément parce qu'elle est à l'intersection du cognitif et du social. À l'inverse, d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales optent souvent pour une définition plus restrictive dans laquelle les représentations regroupent les traits représentationnels non contradictoires d'un objet (Sallaberry, 1997).

Le principe même d'organisation des représentations semble faire consensus. C'est « l'idée d'une représentation isolée, insulaire qui est mystificatrice » (Sallaberry, 1997, 173). Nous préférons retenir l'idée d'un modèle dynamique dans lequel les nouvelles représentations sont en interaction avec les anciennes représentations et dont l'interaction permet au système de représentations d'évoluer. Il ne s'agit donc pas d'une superposition ou d'une suppression régulièrement renouvelée. La notion de système de représentations prend alors tout son sens et c'est elle que l'on préfère à l'utilisation du mot représentation au singulier ou à celle de réseau. C'est un système auto-poïétique (Sallaberry, 1996) au sens biologique du terme c'est-à-dire qui se reproduit tout seul. La nouvelle représentation réorganise le système et prend une position « stratégique » : la réorganisation est en fait « une restructuration au sens strict – modification de l'organisation des liaisons » (Sallaberry, 1996 : 97). Dès lors, les représentations sont évolutives. Sur le plan organisationnel, les représentations recueilles appartiennent à un ensemble de représentations associées et hiérarchisées dans un environnement symbolique et social. On peut les qualifier avec Jean-Claude Abric (2011) de représentations non-autonomes. Les études de Jean-Claude Abric et Pierre Vergès (1994) ont mis en lumière la dépendance des représentations d'un objet avec un autre. Les modalités relationnelles entre représentations sont modélisées : relation de réciprocité, d'antonymie et d'emboitement.

4.6. Accéder aux représentations

La question du recueil des représentations est une question complexe. Nous ne négligeons pas l'importance du contexte dans lequel sont produites les représentations recueillies. Elles sont ancrées dans un contexte professionnel et dans une situation de recherche, qui malgré tout n'est pas ordinaire. Il s'agit de « recueillir » par le biais d'entretiens, qui sont eux-mêmes des productions de discours, le compromis, « l'objet frontière », produit par le professeur documentaliste. Les représentations sont susceptibles d'être modelées et orientées de façon consciente, ou moins intentionnelle, par les cadres intériorisés dans les contextes professionnel et familiaux, et plus largement sociaux.

Comme l'explique Bernard Lahire (1998 : 18), le « faire » n'implique pas *de facto* « le dire sur le faire » et il n'existe pas de « continuité naturelle » entre pratiques et déclarations de pratiques. Parmi d'autres méthodes, l'entretien permet néanmoins d'approcher les représentations. Pour Jean-Claude Sallaberry (1997), deux façons semblent prémunir contre cet écart possible : prévoir des entretiens qui permettent au sujet de s'exprimer longuement et effectuer un travail d'interprétation pointu en variant les points de vue pour saisir tous les aspects des représentations.

Dans le cadre de l'interprétation, il propose une typologie de représentations qui s'articule autour de trois types de représentations : les « représentations image », imprécises aux bords flous qui n'appellent pas la précision ; les représentations rationnelles, en revanche, recherchent la précision, une justification par le discours scientifique et s'engage déjà dans l'interprétation. Une troisième catégorie, appelée représentations composites, correspond à des représentations hybrides à mi-chemin entre représentations image et représentations rationnelles. Ce que nous retenons de cette analyse, outre la catégorisation, c'est le mode de pensée qu'elle révèle. Le recours aux représentations image relève plutôt d'une approche artisanale tandis que les représentations rationnelles s'appuient plus directement sur un discours. Les représentations composites révèlent plutôt une approche systémique qui synthétise les deux dynamiques. Cette catégorisation des types de pensée n'a pas vocation à les hiérarchiser mais elles sont un outil d'analyse et de compréhension pour le chercheur sur lequel nous pourrons nous appuyer pour analyser les représentations qui organisent la vision de l'espace documentaire par les acteurs.

Synthèse du chapitre

Notion complexe car à l'articulation de champs disciplinaires, elle l'est aussi car elle articule des dimensions sociale et cognitive, collective et individuelle, pratique et symbolique. La représentation n'est pas entendue ici comme un état antérieur à la connaissance qu'il faut dépasser. Elle est à entendre comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003 :53.).

Contrairement à la notion d'imaginaire, la représentation a une visée plus franchement praxéologique qui retient notre attention. Elle est liée à la construction identitaire d'un professionnel donné. Pourtant, notre travail ne cherche pas à atteindre les représentations communes des professeurs documentalistes en matière d'espace documentaire, elle fait une place aux différences inter-individuelles.

Chapitre 5. Approche écologique

Le découpage notionnel auquel nous venons de procéder répond à une exigence scientifique et intellectuelle de poser un cadre théorique qui pour être légitime, efficace et compréhensible doit s'appuyer sur des notions distinctes et définies. Pourtant, ce séquençage ne correspond en rien à la réalité telle que nous la concevons. L'individu n'a pas autour de lui comme autant de réalités matérielles, l'espace, le système d'information, pas plus qu'il ne dispose en lui, de ses représentations, stock quantifiable, qui lui permettent de « pratiquer » à l'intérieur de ce cadre. La théorisation ne doit pas mener à l'essentialisation. La fixation des notions sur l'espace de la page ne doit pas plus mener à leur rigidification en entités indépendantes quand nous les concevons comme un tout.

5.1. Considérations générales

Parce que nous ne considérons pas l'espace comme un cadre, un déjà-là, la relation contenu/contenant n'est pas pertinente. Pour donner toute son importance à la pratique, Boris Beaude (2012) réfute l'extériorité de l'espace et associe étroitement espace et action qui ne peuvent être pensés isolément : « l'agir est toujours spatial, il est vain de penser l'un sans l'autre » (Beaude, 2012 : 33). L'expérience est au fondement de notre approche spatiale. Elle justifie notre choix de mettre en relation représentations de l'espace et pratiques de l'espace dans l'action.

Pour dépasser l'aporie pratique/individu qui extériorise l'espace, des chercheurs pensent le monde en termes écologiques. Ce courant s'appuie sur l'écologie, définie au sens large en tant que « science qui étudie les relations entre les êtres vivants (humains, animaux, végétaux) et le milieu organique ou inorganique dans lequel ils vivent ».[59] L'approche écologique postule que les relations entre l'homme et l'environnement doivent être considérées dans une relation dynamique, globale ce qui explique et présuppose un rapprochement entre sciences humaines et biologiques.

Ce courant est fructifié par de nombreuses disciplines, autant qu'il les fructifie. Bonnie Nardi et Vicki O'Day (1999) proposent une définition très générique de

[59] Écologie (2012). *Centre National de ressources textuelles et linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 31 juillet 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.cnrtl.fr/definition/ecologie

l'écologie informationnelle (*information ecology*) comme « *a system of people, technologies, practices, and values in a local setting. Key concerns are the complex interdependencies between tools and social practices and the possibility of diverse local variations and local influences* ». L'approche écologique est un des cadres possibles pour penser le monde et la place de l'homme dans le monde et son rapport avec lui. Elle réfute précisément cette inclusion et lui substitue une relation intégrative, fusionnelle qui évacue le « dans » pour être l'environnement. Le choix du terme « milieu » ou « monde propre », « *Umwelt* » chez Jakob Johann von Uexküll (1912), car propre à chaque animal parce que dépendant de son activité (de perception), est opposable à celui d''environnement.

5.2. Affordance

Cette approche écologique doit aussi beaucoup aux travaux de James Jerome Gibson (1979) sur la perception visuelle dont il a proposé une théorie dite écologique. La théorie du psychologue social américain développée dans les années mil neuf-cent soixante-dix et inspirée des théories de la Gestalt, s'articule autour de la notion d'affordance. Le substantif est un néologisme crée à partir du verbe *to afford* qui signifie « donner la possibilité de », « offrir ». En tant que substantif, le terme affordance est toujours absent des dictionnaires français, malgré son passage tel quel dans la langue française. Il est traduit couramment par possibilité, potentialité ou opportunité - d'agir ou d'action. Les suffixes -abilité et -ibilité qui expriment la possibilité et la capacité traduisent souvent les applications possibles de l'affordance en langue française. Didier Paquelin (2015) s'empare de cette notion d'affordance en ingénierie pédagogique pour penser l'articulation nécessaire des *design* pédagogique et spatial. Des chercheurs tentent de rendre en français toute la complétude et la complexité de la notion : Augustin Berque (1990) propose le terme de « prise ». Le linguiste François Rastier suggère, quant à lui, celui de « pourvoi » (cité par Saadi Lahlou (2007) ; Marie-Anne Paveau et Laurence Rosier (2010)), et plus récemment le néologisme « invite » est apparu sous la plume du traducteur O. Putois (Gibson, 2014). Parce qu'aucun ne nous paraît plus explicite, nous choisissons d'employer le terme original d'affordance.

Le concept d'affordance n'externalise ni n'intériorise la perception du monde, mais il donne la possibilité de penser le rapport d'édification du monde par

l'expérience. Si les affordances relèvent des propriétés intrinsèques de l'objet, elles ne peuvent s'y réduire, elles relèvent tout autant, des capacités globales de l'individu et de leur mise en relation. C'est dans la relation des deux que se niche le concept d'affordance, permettant ainsi, selon James Jerome Gibson lui-même, de dépasser la dichotomie objectif/subjectif. Contrairement aux approches qui l'ont précédée, l'approche écologique gibsonienne postule une perception active qui nécessite de saisir l'information, et non de la laisser s'imprimer dans état de réception passif : « *Information pick-up is not passive processing of environmental information, but active perceving of the world-for-the-individual-in-a-particular-context* « (Raudadoski, 2003). Leo Van lier (2004) précise qu'il s'agit de considérer comment les individus saisissent l'information, ce qu'ils saisissent mais aussi pourquoi ils la saisissent. Cette prise d'information est intentionnelle, elle est liée à l'action.

À l'opposé de la théorie de l'information de Claude Shannon (1948) qui fige un émetteur, un récepteur et un message, l'approche écologique analyse l'activité comme un espace d'actions possibles, offertes. Au-delà de son influence en psychologie, même sociale, la théorie de James Jerome Gibson est largement reprise dans d'autres domaines de recherche comme l'ergonomie, le design ou les sciences cognitives. Pour garder toute la portée heuristique de cette notion, nous nous éloignons des débats qui opposent externalisme et internalisme dans la théorie des affordances. Interrogeant les théories de l'acteur réseau, le chercheur en sociologie Thierry Bardini (1996) substitue l'affordance à l'inscription qui postule un langage qui anticipe les usages : « en ce sens l'affordance traduit une relation de l'usager au dispositif ». Nous ne retenons pas les typologies dérivées utilisées en *design* ou en ergonomie. Le découpage de la notion en catégories pratiques (affordance trompeuse, dissimulée ou perceptible) nous paraît peu utile. À travers des travaux autour de l'*ecological interface design*, des chercheurs étudient le processus de hiérarchisation et de sélection des affordances (Vicente & Rasmussen, 1990 ; Morineau, 2001), la nôtre n'a pas cette portée.

Nourri de la pensée gibsonienne, Tim Ingold (2012) apporte, plusieurs années après, sa pierre à cet édifice écologique. S'extrayant des barrières disciplinaires, il propose une réflexion anthropologique d'envergure qui balaie l'opposition nature/culture. Il se saisit de la notion d'affordance pour développer sa théorie écologique qui réfute la transcendance de l'individu sur l'environnement. Pour Tim Ingold (2012 : 35) l'ensemble que constitue « l'organisme dans son

environnement » est une totalité indivisible qu'étudie l'écologie de la vie.

Notre étude ne s'inscrit pas dans une vison écologique totale, mais dans une vison mixte qui articule affordance et représentations, cognition et perception, nature et culture. Plus fidèle en cela à la théorie de Donald Norman (2013) qui introduit les facteurs de l'expérience, de la connaissance ou de la culture du sujet dans ce jeu de relations entre l'individu et l'environnement.

Augustin Berque (1987, 2016) propose la notion de trajection pour dépasser cette approche ni subjectif ni objectif, ni interprétation totale ni détermination absolue, ni fait ni représentation. Pour le penseur, c'est précisément du mouvement de va-et-vient entre ces pôles que résulte la réalité. C'est dans ce mouvement que se loge notre recherche qui articule représentations de l'espace documentaire et expérience des acteurs, dimension interne et externe, matériel et humain, sensible et factuel, dimension cachée et visible et qui nous incite à considérer la notion d'habiter.

La pensée du chercheur Augustin Berque n'a de cesse de questionner la vision classique et occidentale de l'espace en l'interrogeant notamment à partir de la culture et de la langue japonaises dont il est également traducteur. Sa définition du « milieu » comme « relation d'une société à l'espace et à la nature » (Berque, 1990 : 48) a inspiré le terme retenu dans le titre de notre travail dans l'expression « milieu scolaire ».

5.3. Habiter l'espace

C'est depuis cette perspective particulière d'être-au-monde qu'il nous semble pertinent de considérer ce qu'habiter signifie.

S'interroger sur les manières d'habiter l'espace du CDI c'est avec Philippe Bonnin (2002 : 7) « comprendre comment, au probable tournant d'une ère, nos sociétés produisent et spécifient leurs lieux, en créent de nouveaux et réinterprètent ceux dont elles héritent, les agencent et les distribuent en des configurations signifiantes ».

L'apport de la pensée heideggerienne (Heidegger, 1980) en fait une notion existentielle bien différente de la notion de logement. Pour le philosophe, habiter est constitutif de la condition humaine. Pour Marion Segaud (2012), l'habiter qu'elle distingue d'habiter, est un fait anthropologique. Elle est ancrée dans l'écoumène pensé

par Augustin Berque (2010), qui fait une large place à la *chôra*, lieu existentiel. La proposition du géographe Mathis Stock (2007 : 104) d'« un autre fondement de la conceptualisation de l'habiter, fondée sur le problème de la pratique : '*faire avec* de l'espace' au lieu d''*être dans* l'espace' » propulse cette notion dans une dynamique spatiale certaldienne pertinente pour les sciences de l'information et de la communication.

Aussi l'habiter relève-t-il de la spatialité plus que de l'espace, il « place l'espace et ses acteurs à égal niveau ontologique, sur le même plan de légitimité épistémologique » (Lévy, Lussault, 2003 : 442). C'est bien l'action des acteurs, individuelle et collective, qui fait l'habiter et l'expérience spatiale importe plus que l'espace.

La poétique de l'espace bachelardienne (Bachelard, 2014) donne à l'activité d'habiter toute sa dimension humaine et intime. Analyse sensible, voire onirique, elle est centrée sur la maison qui est pour l'homme refuge de son intimité, mais aussi de ses rêveries. Coin, nid et coquille, sont autant de « formes élémentaires » de l'habiter qui permettent précisément une projection de l'intime. C'est dans ces espaces que l'homme pourra se réfugier, car « blottir appartient à la phénoménologie du verbe habiter » (Bachelard, 2014 : 19).

Après Gaston Bachelard, et dans d'autres champs disciplinaires, des chercheurs se sont intéressés à cette notion d'habiter. Certains se sont éloignés de cette vision enracinée et protectrice de l'habiter pour l'envisager de façon plus générique comme un activité qui spécifie et signifie un espace par la pratique, en réaction aux « machines » à habiter de l'architecte Le Corbusier. Dès lors, habiter un espace n'est pas conditionné à des questions de forme et de support et l'espace numérique est tout aussi habité et habitable que n'importe quel autre (Merzeau, 2010 ; Ghliss, Jahjah, 2019).

Les travaux dans le champ des sciences humaines et sociales qui portent un regard anthropologique sur les lieux de savoir en général, et les bibliothèques en particulier, appréhendent les pratiques des usagers dans toute leur complétude. Choisir d'étudier un espace sous l'angle de l'habiter, c'est accorder *a priori* une légitimité pleine et entière à l'expérience ordinaire des acteurs qui occupent un espace et s'y sentent à leur place (Amar *et al.*, 2019). Comme le précise le philosophe et historien Jean-Marc Besse (2013), habiter c'est plus que s'approprier un espace, c'est l'éprouver, le vivre en expérience, et c'est toujours aussi cohabiter.

L’habiter de Tim Ingold (2013) s’inscrit dans cet héritage, mais insiste plus particulièrement sur la dimension dynamique de l’habiter. C’est le mouvement et le chemin qui constituent l’habiter. L’élément géométrique de la ligne, que l’on retrouve dans le titre de son essai *Une brève histoire des lignes* (Ingold, 2011) représente les lignes tracées par les pratiques et l’expérience. Contrairement à la vision enracinée de Gaston Bachelard ou d’Elisabeth Rohmer et Abraham Moles, la pratique de l’habiter se réalise dans le mouvement de traces et de fils qui compose des entrelacs variés et infinis, à l’opposé d’un espace à occuper.

Synthèse du chapitre

Notre approche se situe dans une vision écologique du monde. L'approche écologique développée par James Jerome Gibson postule que la perception de l'individu est une perception active qui nécessite de saisir l'information, et non de la laisser s'imprimer. La notion d'affordance développée par le chercheur américain et renouvelée par d'autres après lui, permet de penser cette relation de l'homme à son environnement. L'affordance relève tout autant, des propriétés de l'environnement que des capacités globales de l'individu et de leur mise en relation.

C'est dans cette perspective que nous nous intéressons à l'habiter. Trait de la condition humaine pour le philosophe Heidegger, c'est une notion qui donne une place essentielle aux acteurs dans leurs interactions avec l'espace. Conçu sur un mode enraciné (Bachelard, 2014) ou dynamique (Ingold, 2011), l'habiter est une manière pleine et entière de vivre et d'expérimenter le monde.

Deuxième partie : Réflexions méthodologiques

Chapitre 1. Construction méthodologique

1.1 Approche générale

Pour mener à bien notre recherche, différentes méthodologies sont envisageables. Il n'existe pas d'équation préconçue entre méthodologie et objet d'étude. Chaque projet de recherche, parce qu'il est sous-tendu par des choix épistémologiques et un terrain propre, constitue une situation inédite. Théorie et méthode sont imbriquées, nécessairement interdépendantes, même si, dans un souci de clarté, nous les présentons de façon distincte.

Nous retenons la définition de la « méthode » proposée par Jean-Émile Charlier et Frédéric Moens (2006 : 16) qui la définissent comme la « forme du rapport que le chercheur décide d'entretenir avec le monde ». Nous nous inscrivons en faux contre une approche positiviste, une forme de mystique de la découverte selon laquelle la réalité serait à dévoiler alors que nous estimons qu'elle est à construire (Charlier, Moens, 2006). Il s'agit d'apporter de la compréhension et de l'intelligibilité. À ce titre, le chercheur doit rester humble : notre interprétation ne dégage pas la vérité, elle n'est qu'une « proposition de compréhension » (Paillé, 2006 : 117).

Si chaque individu est porteur d'appartenances et fait d'influences multiples, le chercheur en tant qu'individu socialisé n'échappe pas à la règle. Il aborde un objet d'étude, un terrain avec les influences et des appartenances multi-sectorielles à la fois personnelles et professionnelles. Comme le rappellent à bon escient Pierre Paillé et Alex Mucchielli (2012 : 43), aucun chercheur ne peut traiter un sujet en marge de son expérience et toute analyse qualitative se présente toujours comme une « construction autour d'une construction ». Notre position de praticien-chercheur entendu comme « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche » (De Lavergne, 2007) nous rend particulièrement sensible à cette question. Une fois levée la peur d'un objet scientifique qui serait trop proche et pas assez « exotique », nous renvoyant à des conflits scientifiques qui ont marqué l'histoire des sciences humaines et sociales, nous décidons au contraire d'assumer cette proximité et d'en tirer bénéfice intellectuel, comme nous l'avons expliqué en introduction.

1.2. Les élèves : un public spécifique ?

Notre étude concerne deux catégories d'acteurs, les professionnels et les usagers. Nous choisissons de qualifier ces derniers par le terme « élèves » tout en gardant à l'esprit qu'il s'agit toujours d'une construction par le chercheur et que l'élève est tout à la fois, dans sa singularité, élève, jeune, apprenant, adolescent, usager, etc. (Fluckiger, 2014). Il en est de même pour le professionnel, interrogé en tant que « professeur documentaliste » dans son contexte professionnel d'exercice dans des espaces documentaires qu'il organise dans l'établissement. Nous interrogeons des acteurs nécessairement « pluriels» (Lahire, 2006) mais l'inscription de notre étude dans un dispositif et dans un lieu de l'Éducation nationale, et interrogés comme tels, guide ce choix terminologique.

Les enquêtes auprès des jeunes, voire des très jeunes, souffrent parfois encore d'un déficit, ressenti ou réel, de reconnaissance et de légitimité scientifiques alors que l'adulte a, *a priori*, une légitimité à produire un discours sur ses pratiques. Attentive aux mises en garde formulées par Cédric Fluckiger et Renaud Hétier (2014) sur les représentations et les discours généralisants des élèves à l'heure du numérique, nous souhaitons apporter notre touche scientifique au « portrait impressionniste des élèves relevant de cette génération ».

Ce double public est ici à considérer sur un plan d'égalité pour le chercheur. Les jeunes en tant que public ciblé ont leurs spécificités, il n'en reste pas moins des acteurs à part entière comme nous le rappellent Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006). Si dans le cadre scolaire, une asymétrie structure les relations, les représentations ou les comportements, il n'est rien dans le cadre d'une recherche. Au même titre que les professeurs documentalistes, les élèves sont considérés comme des « acteurs déjà dotés de compétences pour agir et réagir aux situations qui leur sont faites » (Danic, Delalande et Rayou, 2006 : 11). Le terme d'« acteurs » est évidemment essentiel ; il met en évidence la part active de l'élève qui n'apparaît pas comme passif mais doué d'une autonomie d'action dans son environnement quotidien. L'adolescence, parfois encore considérée comme un moment flottant, de seule transition entre deux périodes distinctes, pourrait être particulièrement propice à un sentiment de désintérêt, voire de dénigrement, par les adultes de référence comme par les chercheurs. Or, l'ancrage temporel et spatial des jeunes est indéniable. En

tant qu'acteurs sociaux et étudiés comme tels par les *Childhood Studies* (James, Prout, 1997), ils développent un rapport au monde présent.

1.3. Pour une approche qualitative

Au vu des notions et des approches mobilisées, la méthode qualitative s'est rapidement imposée. Ce choix s'appuie sur une volonté de comprendre. Les méthodes qualitatives s'inscrivent dans une approche compréhensive telle que l'envisage la sociologue M.N. Schurmans (2003) citée par Maryvonne Charmillot et Caroline Dayer (2007 : 132) : « si les déterminismes existent - biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux -, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes socio-humains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes ».

Historiquement, les méthodes qualitatives prennent leur essor grâce aux chercheurs de l'École de Chicago qui rompent avec les méthodes utilisées alors en sciences humaines et sociales et calquées sur celles utilisées en sciences dites « dures ». Ces méthodes sollicitent plus directement les facultés humaines. Elles s'appuient sur une approche plus incarnée qui engage le chercheur d'un point de vue non seulement intellectuel, mais également humain. Elles cherchent à rendre compte des représentations et des pratiques des acteurs, notamment à travers leurs discours. Ce qui retient notre intérêt dans la méthode qualitative, c'est la focalisation non pas sur une situation mais sur des acteurs et leurs activités abordées comme une pratique située, dans un espace du quotidien. Les acteurs ne sont pas considérés comme des objets figés : « partir des activités permet de centrer l'analyse sur la situation dans laquelle toute activité a lieu et sur toutes les connexions que votre objet d'étude entretient avec les choses qui l'entourent, c'est-à-dire avec son contexte » (Becker, 2002 : 85). Le choix d'une méthode qualitative répond à notre volonté de décrire les pratiques et les représentations des acteurs de la documentation scolaire sans chercher ni à les expliquer ni à les justifier.

Pour ne pas essuyer les critiques de relativité et de subjectivité totale, les méthodes qualitatives doivent s'adosser à des méthodes et des procédures explicites et explicitées. Nous souhaitons honorer l'idée de Jean-Pierre Olivier de Sardan (2008) d'une « rigueur du qualitatif ».

C'est notre objectif de recherche qui a motivé le choix de l'entretien comme élément méthodologique principal. Le recours à l'entretien qualitatif n'est pas nouveau. Il est à la fois inspiré de ces mêmes travaux de l'École de Chicago, mais aussi des recherches du psychologue Carl Rogers (1945) qui s'appuient sur le principe de non-directivité. Fritz Jules Roethlisberger et William J. Dickson (1947) ont largement contribué à montrer les vertus de l'entretien qualitatif et à expliciter ses règles élémentaires, encore en usage aujourd'hui.

Conduire un entretien, c'est instaurer une relation interpersonnelle. La communication apparaît alors comme l'élément de base de l'entretien : « la relation qui s'établit est une relation que le philosophe Martin Buber (1970) qualifie de « Je-Tu : c'est un 'être avec' qui invite l'intervieweur à comprendre la vie de l'autre » (Boutin, 1997 : 55). Nous veillerons à ne pas sombrer dans la relation fusionnelle d'un « nous », mise en garde précieuse car nous sommes nous-même sur le terrain.

Cependant, de l'entretien de recherche à la conversation anodine, il y a un pas qu'il ne faut pas franchir. La relation entre l'interviewer et l'interviewé doit rester une situation de recherche. Si la confiance réciproque et la relation humaine sont des éléments centraux de l'entretien, celui-ci ne s'y réduit pas. Au-delà d'une « neutralité bienveillante » (Bréchon, 2011 : 21), le chercheur doit garder le contrôle de l'entretien pour le conduire, sans le subir, en fonction de ses objectifs de recherche. Les relances pour faire expliciter, clarifier, approfondir, nuancer ou préciser les enquêtés au cours de l'entretien restent, à ce titre, un élément guidant. La relation d'enquête doit fonctionner « en double régime » (Cefaï, 2006 : 38) : c'est-à-dire qu'en instaurant une relation de confiance, le chercheur doit prendre au sérieux, sans émettre de jugement, les dires des acteurs enquêtés, et en même temps, il ne peut totalement s'y fier et doit chercher à les soupçonner d'un point de vue intellectuel. Pour décrire cet équilibre nécessaire entre empathie et sens critique, Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) n'hésite pas à parler « d'injonction contradictoire ». Quoi qu'il en soit, les entretiens que nous menons sont invariablement gouvernés par le principe d'interaction et non d'extraction (Olivier de Sardan, 1995).

Le choix de la nature de l'entretien incombe au chercheur. L'entretien directif et l'entretien collectif, aussi appelé *focus group*, ne retiennent pas notre attention car peu adaptés au recueil des représentations qui exige que l'interviewé puisse s'exprimer assez longuement. À l'inverse, l'entretien non directif souvent utilisé dans une approche thérapeutique et parfois proche de l'entrevue clinique, permet au sujet de s'exprimer de façon continue à partir d'une seule « consigne ». Il nous semble que la qualité ordinaire de l'expérience spatiale, qui peut demeurer enfouie, conduit le chercheur à accompagner les interviewés tout au long de l'entretien pour donner corps et conscientiser leur vécu plutôt qu'à laisser une longue prise de parole continue, qui ne peut être exigée de tous les collégiens sur un sujet qui a trait, malgré tout, au scolaire.

Pour ce faire, nous choisissons l'entretien semi-directif, non parce qu'il est aujourd'hui l'entretien le plus utilisé, mais parce qu'il laisse une certaine liberté tout en permettant aux chercheurs de s'appuyer sur un canevas commun qui permet une comparaison des discours produits (Bréchon, 2011). Il est, comme le disent Enrick Barbillon et Jeanne Le Roy (2012), un espace de construction de discours par le sujet.

Le questionnement méthodologique du chercheur est hanté par la complétude : quelle méthodologie peut permettre d'approcher l'intégralité de l'objet d'étude ? Il nous fallait trouver une méthodologie qui permette de saisir l'ordinaire des pratiques du point de vue des acteurs. Si l'entretien nous a vite paru évident pour leur donner voix, il ne nous a pas paru suffisant pour saisir l'ordinaire dans toutes ses dimensions sensibles. « Il y a derrière les pratiques de communication banales, derrière les objets usuels et les dispositifs ordinaires qui saturent notre quotidien, des questions essentielles d'ordre anthropologique que l'on n'a guère l'habitude d'interroger. La raison tient sans doute à ce que ces objets ou ces pratiques disparaissent sous nos yeux à force de coutume » (Souchier, 2012 : 3) : affirmation qui vaut pour le chercheur autant que pour les acteurs interrogés et qui a motivé le recours aux méthodologies visuelles, définies « comme l'ensemble des méthodes de recherche en sciences humaines et sociales qui ne se limitent pas à la production et/ou la restitution d'écrits dans leurs modes d'argumentation scientifique » (Bouldoires, Meyer, Reix, 2017). Si elles ne sont pas très répandues, les méthodes visuelles sont néanmoins utilisées dans des recherches issues de disciplines variées dont certaines font référence, à l'image de l'étude d'Hervé Glevarec (2010) qui mêle carnets d'activités produits par les enquêtés et photographies produites par le chercheur pour saisir « la culture de la chambre » des

préadolescents dans l'espace familial. En sciences de l'information et de la communication, Cécile Dupin de Saint-Cyr-Heckel (2018) analyse des scènes de lecture dessinées par des enfants qu'elle mêle à des dessins produits par elle-même.

1.4. Le choix d'une méthode visuelle participative

Le dispositif méthodologique choisi est proche, pour une partie de l'entretien, de la méthode dite de *photo elicitation interview* issue des *visual studies* et particulièrement développée dans les recherches anglo-saxonnes, même si des chercheurs français l'ont également utilisée avec grand intérêt, en géographie notamment (Bigando, 2013 ; Chaudet, Péribois, 2014) ou en sociologie (Meyer, 2013). Souvent recommandée pour aborder des sujets et/ou des publics dits sensibles ou peu enclins à accueillir un regard extérieur, fût-il scientifique, nous estimons que cette technique a un intérêt même avec des publics ou des thématiques qui ne relèvent pas de ces catégories.

Comme l'explique Douglas Harper (2002 : 13), son intérêt tient déjà d'abord à la nature même de l'image et de son traitement cognitif par l'homme « This has a physical basis : the parts of the brain that process visual information are evolutionarily older than the parts that process verbal information. Thus images evoke deeper elements of human consciousness that do words ; exchanges based on words alone utilize less of the brain's capacity than do exchanges in which the brain is processing images as well as words ». Aussi elle n'est pas utilisée pour produire plus d'information d'un point de vue quantitatif mais une information de nature différente. L'image peut encourager les collégiens à s'exprimer et convoquer des évocations sensibles, parfois impensées ou non formalisées à travers la parole.

On recense souvent sous la même appellation générique de *photo elicitation interview* différents formats méthodologiques, les photographies pouvant être produites par le chercheur (Meyer, 2013), par l'enquêté (Bigando, 2013) ou par les deux (Guinchard, 2016). La palette d'images utilisées est large : photographies, mais aussi collages, vidéos ou dessins, comme dans les études en sciences de l'information et de la communication d'Isabelle Fabre (2009) et de Laura Jankeviciute (2013). Souvent utilisé en début d'entretien pour faciliter l'entrée dans le thème et la tenue de l'entretien, mais aussi l'expression des enquêtés, nous choisissons pourtant de placer

ce moment en fin d'interview pour « relancer » l'expression, favoriser l'émergence de représentations qui auraient pu être tues, et capter des indices et des traces plus sensibles. On peut supposer que la tenue de l'entretien semi-directif classique qui précède aura permis aux acteurs de s'immerger dans le sujet, de développer une réflexion qui se structure aussi progressivement et d'arriver dans de telles dispositions bénéfiques au moment de la prise de photographies.

Pour approcher l'expérience des acteurs dans toutes ses facettes, nous optons pour une approche participative. Dès lors, nous choisissons de faire produire aux acteurs eux-mêmes des photographies de l'espace documentaire scolaire. Les propositions photographiques, permettent de donner à voir des pratiques de l'espace variées de leurs points de vue. L'acte de photographier relève d'un choix de l'acteur et ce choix est lui-même révélateur d'une pratique singulière, d'un regard personnel, d'un faisceau de représentations potentiellement proches du noyau car articulées autour d'un petit nombre de photographies. Il s'agit donc de permettre aux acteurs de matérialiser, ou plus encore de produire, une vision personnelle de l'espace et au chercheur d'approcher les expériences individuelles de l'espace. Albertina Pretto (2015 : 172) fait ainsi de cette dimension participative une distinction sémantique et méthodologique essentielle à laquelle nous choisissons de nous rallier : « *My proposal is to use 'participatory photo interview' as term including the research techniques that involve both the shooting and/or the collection of images by the interviewees (that can further be defined as autodriving, photovoice and so on) and the subsequent discussion on the photos with the researcher, for which we will use the expression photo interview. This will allow us to use the term photo elicitation exclusively for the type of interview in which it is the researcher who shoots and/or chooses the images to be shown to the interviewee and on which to base the discussion* ».

Pour éviter les risques de projection, de surinterprétation ou simplement de mauvaise interprétation par le chercheur et parce que les images offrent bien plus qu'elles-mêmes quand elles sont interrogées avec les participants (Mitchell, 2011), il nous semble effectivement essentiel que les acteurs expliquent, commentent leurs prises de vues. La photographie, en tant que telle, ne délivre aucun message évident et univoque. Elle doit s'accompagner d'un travail du chercheur car on ne peut imaginer, en tant que chercheur, que les photographies « disent la vérité » (Becker, 2007). Le débat autour de la photographie comme artifice ou reproduction du réel nous semble

stérile et hors de propos. Notre méthode ne se contente pas de donner à voir un imagier auto-suffisant et auto-référentiel mais s'efforce de lier ces photographies aux discours. À ce titre, elle « place le chercheur dans un travail sur le visible et l'invisible » (Tardy, 2012 : 79).

Comment sinon garantir que le chercheur n'impose pas une lecture personnelle de ces photographies qui seraient alors détournées de leur signification et intention premières ? Dès lors, dans notre étude, les photographies n'existent pas en soi mais toujours associées aux discours qui les accompagnent, et ce afin de ne pas biaiser ou minorer la dimension participative de cette technique d'enquête, constitutive de notre construction théorico-méthodologique. La tentation de l'exemplarité (Tardy, 2007) et le risque de l'iconicisation formulé par Julia Bonaccorsi (2013) dans son article de synthèse sur la pratique des images en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement en sciences de l'information et de la communication, nous semblent ainsi tenus à distance.

La photographie doit être utilisée avec toute la responsabilité du chercheur. Le regard de chacun est façonné par une pluralité d'éléments, parmi lesquels la culture, le passé individuel et collectif, le contexte matériel ou les interactions sociales. Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou (2006 :187) mettent d'ailleurs en garde contre une éventuelle « imposition thématique, réflexive, perceptive du chercheur » et rappellent que si les photographies disent un rapport au monde, les justifications des acteurs peuvent tout aussi bien se révéler esthétiques, affectives, sociales, sensorielles ou scolaires. Quelles qu'elles soient, toutes contribuent à la compréhension de l'expérience des acteurs au quotidien. Dans une approche écologique telle que nous l'avons définie, la photographie ne saurait suffire à saisir ce que les élèves et les professionnels font avec l'espace et seul l'individu concerné sait quelles affordances il a voulu saisir et le sens qu'il lui donne. Paradoxalement, ces photographies permettent d'approcher des significations qui ne sont pas nécessairement figées ou factuelles ; elles éclairent aussi sur les dynamiques actionnelles et sociales en jeu.

Une fois les entretiens réalisés et les photographies recueillies, et pour ne pas tomber dans le piège de la facilité ou de la démagogie, il faut évidemment traiter ce matériau, en analyser le contenu. C'est généralement au sociologue Bernard Berelson (1952 : 18) que l'on attribue la paternité de l'analyse de contenu (*content analysis*) qu'il définit comme « *a research technique for the objective, systematic and quantitative*

description of the manifest content of communication ». La définition proposée par Roger Mucchielli (1991 : 17), à savoir « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que 'contient' ce document ou cette communication » permet d'entrevoir les différentes étapes de l'analyse. Laurence Bardin (2013) emploie la métaphore technique du tamisage pour décrire les opérations intellectuelles de codage, de découpage, d'énumération, de catégorisation et de comparaison qui jalonnent l'analyse.

Si les préoccupations linguistiques et l'analyse de la narration et de ses ressorts concernent plutôt l'analyse de discours, l'analyse de contenu s'intéresse davantage aux contenus thématiques et aux relations qu'ils entretiennent entre eux. Pour autant, il ne s'agit pas d'une analyse comptable qui déshumanise la relation humaine engagée par l'entretien et le travail du chercheur, car l'analyse de contenu oscille toujours entre deux pôles, la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité, relevant à la fois de la découverte et de la compréhension de l'explicite et de l'implicite (Bardin, 2013.).

L'analyse de contenu n'a de sens que parce qu'elle engage un travail d'interprétation, Si la finalité de l'analyse de contenu est, selon Alain Blanchet et Anne Gotman (1992), de rendre intelligible et significatif le contenu étudié au vu de l'objet de recherche défini, elle n' acquiert véritablement de sens que si elle engage un travail d'interprétation qui dépasse, selon nous, le seul « contenu manifeste ».

La retranscription intégrale des entretiens est sujet à débat : opium du chercheur ou appropriation indispensable des données ? Pour Stéphane Beaud et Florence Weber (2003), la retranscription intégrale n'est rien d'autre qu'une fuite en avant devant l'angoisse de la page banche. Nous choisissons malgré tout de suivre cette étape qui, même si elle est chronophage, nous permet d'acquérir une bonne connaissance de nos données.

Comme nous le rappelle Roger Muchielli (2006), l'analyse de contenu s'est construite contre le risque d'interprétation subjective. Pour prétendre au rang d'analyse, elle s'appuie sur une méthode scientifique et objective, explicite et rigoureuse sur lequel le chercheur peut s'appuyer. Les chercheurs André D. Robert et Annick Bouillaguet (2007) explicitent une méthode générique qui commence par une lecture dite « flottante » du corpus qui permet à la fois une vision intégrale des entretiens mais donne aussi des premières impressions, voire des orientations.

Pour donner du sens, il faut aller évidemment encore plus loin et analyser le corpus en fonction d'indicateurs thématiques qui ne sont pas établis pour eux-mêmes, mais à partir de nos hypothèses.

Les unités retenues sont des unités de signification, mais en aucun cas des unités fondées sur des découpages formels ou linguistiques. Nous choisissons d'établir des catégories en fonction de nos hypothèses de travail, et non en fonction du contenu recueilli. Même si les deux sont nécessairement proches, la démarche adoptée est résolument déductive car « Il faut savoir pourquoi on analyse, et l'expliciter, pour savoir comment analyser » (Bardin, 2013 : 134). Il est important de préciser à ce stade, que la vérification des hypothèses n'entraine pas nécessairement leur validation.

Pour R. Mucchielli (2006) les catégories doivent être clairement définies et recouvrir quatre qualités : exhaustivité, exclusivité, objectivité et pertinence. C'est cette exigence qui a guidé notre catégorisation qui repose sur les représentations de l'espace, les pratiques dans et avec l'espace, le dispositif et les formes d'interaction spatiales. Au cours de l'analyse, les données recueillies acquièrent du sens pour elles-mêmes mais surtout entre elles, l'ensemble de ces opérations permettant précisément de comparer, en les rapprochant ou en les différenciant les unités de sens retenues.

La phase dite d'interprétation des données peut seulement alors débuter. Rappelons ici qu'il s'agit ici d'une interprétation possible, car malgré les techniques, le sens n'est pas fluide et peut donner lieu à des interprétations différentes (Paillé et Mucchielli, 2012).

Chapitre 2. Protocole de recherche

2.1. Circonscription du terrain

Notre échantillon n'est pas construit dans un souci de représentativité quantitative. Nous avons croisé les variables géographiques, matérielles et organisationnelles qui permettent d'obtenir un panel qualitatif qui n'est représentatif de rien d'autre que de lui-même. Nous nous interdisons de procéder à une généralisation à partir de notre échantillon constitué de cas différenciés.

Le choix de l'académie de Bordeaux répond à des raisons pratiques puisque c'est l'académie dans laquelle nous exerçons nous-même notre activité professionnelle. Si les questions organisationnelles et matérielles ne sont évidemment pas prépondérantes, elles influent certainement sur la disponibilité du chercheur pendant son enquête. Le choix de l'académie n'est pas un critère déterminant au regard de la méthodologie qualitative pour laquelle nous avons optée. Notre étude est située géographiquement et nous la revendiquons comme telle.

Dans l'académie de Bordeaux, nous avons opté pour le département de la Gironde. Avec une surface de 10 000 km2, et une population de plus de 1 500 000 habitants, la Gironde est le département français métropolitain le plus vaste. Il offre une diversité territoriale qui ne restreint pas *a priori* les critères de choix. De la Métropole de Bordeaux qui compte plus de 700 000 habitants aux communes rurales plus isolées du Réolais, du nord Médoc, ou de la frontière landaise, la Gironde compte cent cinq collèges publics au moment où nous construisons notre protocole.

Sur le plan matériel, nous avons choisi un critère temporel de construction ou de rénovation du bâtiment. Tous les établissements choisis ont été construits après l'année 2003. Il nous semble qu'avant cette date, la contrainte du bâti peut être forte et les possibilités d'ouverture du réseau contraintes par des considérations techniques. En choisissant des constructions postérieures à 2003, date à laquelle nous situons le début de notre dernière phase dans l'histoire spatiale du CDI, nous choisissons des espaces *a priori* facilitants et capacitants. Nous avons d'emblée éliminé les établissements trop récents, construits après 2013, pour lesquels on suppose qu'il existe des contraintes encore fortes liées à l'organisation, à la dotation d'équipements informatiques ou à la mise en place du fonds documentaire. Aux premiers temps de

l'occupation d'un CDI par ses usagers, on suppose que le rapport entre la force du bâti et l'interprétation des usagers est encore vive et peut être encore empêchée par des contraintes matérielles et structurelles. L'établissement le plus récent (coll. C) a ouvert ses portes à la rentrée 2013 ; à la rentrée 2016, date à laquelle nous avons commencé notre étude sur le terrain, débutait sa quatrième année de fonctionnement.

La politique éducative en France distingue les établissements de réseaux d'éducation prioritaire (1093 réseaux en 2018) des autres établissements. Cette différenciation vise à réduire les inégalités et écarts de réussite entre élèves qui rencontrent des difficultés sociales importantes et les autres. Tous les établissements ont été choisis hors réseaux d'éducation prioritaire (REP) pour écarter les variables sociales, le poids d'une culture d'établissement plus marquée autour de la démarche de projet, et l'influence des moyens différenciés alloués. Dès lors, les établissements « autres » qui ne relèvent pas d'une politique prioritaire sont des établissements que l'on peut qualifier d'ordinaires. Le Centre de connaissances et de culture, tel que décrit dans le Vademecum *Vers des centres de connaissances et de culture* publié par le Ministère de l'Éducation Nationale[60], est encore une forme si peu courante que les établissements qui opèrent, ou ont opéré, ce changement sont exemplarisés.[61] Dès lors, aucun des CDI de notre étude ne se revendique comme un centre de connaissances et de culture, tous restent sur une forme organisationnelle originelle.

Concernant les profils d'établissements et les politiques publiques ministérielles, notre recherche de situation ordinaires nous a amené à éliminer *de facto* plusieurs types d'établissement. La politique numérique de l'établissement est une donnée importante à considérer dans le cadre de notre étude, dans la mesure où elle pourrait influencer, impulser, voire imposer des usages même si malgré un cadre national commun et une politique d'équipement du Département qui vise l'équité entre tous les établissements, les équipes pédagogiques, la nature du projet d'établissement, les conditions matérielles, les heures allouées à la maintenance, le fonctionnement du réseau en local et l'impulsion d'un chef d'établissement sont autant

[60] Voir Corpus.

[61] Par exemple : Le collège du Val de Cère, un exemple de mise en place de centre de connaissances et de cuture. *EcriTech* [en ligne] 2014. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : http://www.ecritech.fr/colloque-2014-2/elargir-lespace-scolaire-et-le-temps-nouveau-de-la-classe/le-college-du-val-de-cere-un-exemple-de-mise-en-place-de-centre-de-connaissances-et-de-culture/ ou Un CDI au collège : Vers un centre de connaissances et de culture. *Archiclasse* [en ligne] 23 février 2018. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://archiclasse.education.fr/Vers-un-Centre-de-Connaissances-et-de-Culture

de facteurs également décisifs dans l'usage du numérique à l'échelle d'un établissement scolaire.

Dans la mesure où nous sommes toujours en recherche de situations documentaires ordinaires, nous avons éliminé les collèges qui ont bénéficié d'un plan numérique type « cocon » c'est-à-dire « collège connecté » développé dans le cadre de la politique « Pour faire entrer l'école dans l'ère numérique » en 2013/2014 et 2014/2015. À travers ce plan, l'objectif fixé par le Ministère était de développer les usages pédagogiques du numérique en intégrant des contenus et des services dématérialisés tant sur les plans administratif, communicationnel que pédagogique, de mobiliser le numérique pour renouveler les pratiques pédagogiques et de faciliter les apprentissages. À partir de 2016, l'appel à projet « Collèges numériques et innovation pédagogique » veut doter les classes de cinquième d'équipement individuel mobile tout en proposant de nouvelles ressources pédagogiques numériques. L'objectif de cet appel à projets est de favoriser l'innovation et l'évolution des pratiques pédagogiques ainsi que la continuité des apprentissages entre l'école et le domicile. L'exploration du terrain commençant en 2016, nous n'avons pas intégré cette donnée dans la construction de notre échantillon, le dispositif n'ayant pas eu le temps de démarrer concrètement dans les établissements, les temporalités dans les établissements et au niveau décisionnel national n'étant pas concordants.

En termes de présence numérique, le travail universitaire de Master 2 effectué par Claire Cassaigne (2011) sur l'identité numérique des CDI à travers l'étude de leurs espaces virtuels demeure à notre connaissance la seule étude sur le sujet exclusivement consacrée aux CDI. L'auteure de ce travail évoque une évolution possible, voire souhaitable, vers une réelle identité numérique des CDI qui dépasserait la simple juxtaposition de données. Au vu des pages d'établissements et de CDI visitées sur le web pour la constitution de notre échantillon, il semble que, plusieurs années après cette étude, la présence numérique des CDI soit toujours « disséminée » ou éclatée en différents lieux et outils. C'est pourquoi le nombre d'interfaces nous semble un critère pertinent. Nous nous appuyons pour notre part sur les interfaces exclusivement visibles sur le web, ce qui exclut, de fait, toutes les ressources proposées en interne sur le réseau de l'établissement, dont l'ENT soumis à un accès restreint et personnel. Les cinq CDI ordinaires choisis ont une visibilité numérique variable. Cette hétérogénéité reflète l'hétérogénéité des situations que nous avons étudiées pour constituer notre échantillon. L'ensemble constitue un panel

large. Les espaces documentaires numériques sont de type consultatif (Zacklad, 2007).

2.2. Organisation des entretiens

Paradoxalement, même s'il est composé de peu de questions, l'entretien qualitatif nécessite une préparation fine en amont. Nous affirmons même que c'est parce qu'il est composé de peu de questions que celui-ci doit être soigneusement pensé. Pour certains, cette préparation requiert une technique ; d'autres réfutent ce terme, et lui préfèrent préfère celui plus large, mais aussi plus ambitieux, de « politique de l'entretien » (Olivier de Sardan, 2008 : 55).

Il nous a fallu élaborer une grille d'entretien. Il nous semble important de revenir sur ce qu'est, et ce que n'est pas, la grille d'entretien. La grille d'entretien n'est évidemment pas une série de questions chronologiquement liées et préétablies qui éloignerait d'une situation d'interaction familière que recherche l'entretien qualitatif. L'entretien , à partir du moment où il est bien différencié d'une situation d'interrogation, permet de mettre l'accent sur cette interaction complexe que nous avons cherché à construire pendant nos entretiens.

Nos questions sont formulées sous forme de questions ouvertes. Il s'agit de privilégier les questions qui induisent une réponse de type narratif et non des réponses fermées ou un discours argumentatif. La grille d'entretien permet de n'oublier aucun grand thème abordé. Les questions posées doivent permettre à l'interviewé de s'exprimer longuement et en confiance sans se sentir prisonnier d'une forme. Jean-Paul Bozonnet et Séverine Louvel (2011) osent comparer l'entretien semi-directif avec une vulgaire liste de courses. La comparaison est prosaïque et inattendue, mais elle a le mérite de mettre en évidence de façon simple la forme que peut prendre le guide d'entretien : tout doit être abordé, rien ne doit être oublié, le principe d'ordre n'est pas essentiel. Il s'agit d'un support de mémoire.

La grille d'entretien a été testée dans un collège de l'Académie de Bordeaux avec la professeure documentaliste et deux élèves, un garçon et une fille de 5e et de 4e. Elle a été soumise à la critique des deux catégories d'acteurs. Cette phase de test avait pour but de tester la pertinence de la grille dans le fond et la forme. Si la grille a bien fonctionné avec les élèves comme avec la professionnelle, cette dernière a

soulevé la nécessité d'aborder et d'expliciter la prise de photographies dès le début de l'entretien car l'effet de surprise a paru gênant, voire contre-productif. Cette remarque a été prise en compte dans tous les entretiens ultérieurs, et nous avons indiqué dès le début de l'entretien que la dernière partie consisterait en une prise de clichés.

Concernant les élèves, deux points importants ont été soulevés lors de cette phase de test. Au vu de leurs réponses et de leurs hésitations, la nécessité de rendre concrètes nos questions et nos relances nous a paru évidente. Pour ce faire, nous avons essayé au cours des entretiens de nous appuyer notamment sur des exemples et des demandes d'exemples (« as-tu un exemple de recherche que tu as fait récemment ? » ou encore « comment fais-tu quand tu cherches un livre ? »). Par ailleurs, l'expression « espace documentaire » que nous avions au départ choisie pour les professeurs documentalistes comme pour les élèves, s'est révélée non pertinente pour la grille d'entretien des élèves. Les deux élèves interrogés ayant exclusivement associé « l'espace documentaire » à l'espace des « livres documentaires ». De fait, cette expression relève plutôt du champ professionnel de la documentation et de l'information. Sans doute trop abstraite pour des élèves de collège, elle ne fait pas partie de leur vocabulaire courant. Elle ne correspond à aucune réalité sémantique ni matérielle. Dès lors, c'est l'expression « espace du CDI » qui a été employée. Au cours de l'entretien ensuite, nous avons évidemment abordé toutes les facettes de l'espace documentaire.

Un planning d'entretien a été élaboré pour qu'il convienne à tous les participants. Tous les entretiens ont eu lieu au CDI. Ce choix est une prise en compte des conseils méthodologiques donnés par Bernard Lahire (1998) pour réduire l'écart entre le « dire » et le « dire sur faire » et être ainsi au plus près des pratiques réelles des acteurs. Les entretiens ont eu lieu dans une/la petite salle de travail du CDI pour les élèves, et dans l'espace principal pour les professeurs documentalistes. Ce choix a été dicté par des raisons pratiques : le CDI était fermé aux élèves pendant l'entretien avec le professeur documentaliste, nous disposions donc de tout l'espace, alors qu'il ne l'était pas nécessairement pour les entretiens avec les élèves. La petite salle étant toujours vitrée, nous étions toujours en contact visuel avec l'espace principal et la possibilité de montrer pour expliciter, confirmer ou infirmer des choix existait.

Tous les entretiens ont été enregistrés après demande et accord des intéressés. En déléguant à un appareil numérique l'enregistrement de la totalité des entretiens, nous avons précisément en mémoire les mots d'Yves Winkin (1996) : si nous ne voulons pas que l'entretien soit un simple « aspirateur de données », il faut que le chercheur puisse se concentrer sur la situation de communication et sur la nécessaire « récursivité de l'entretien » (Olivier de Sardan, 2008 : 60). Une prise de notes manuelle, absorbante et laborieuse l'en éloignerait. Par ailleurs, l'enregistrement permet de constituer un matériau exhaustif et réutilisable. La prise de notes manuelle est nécessairement lacunaire et implique des choix instantanés qui peuvent se révéler dommageables, car on ne peut savoir *a priori* quels éléments sont porteurs de sens, ni ce qui relève du détail ou de l'essentiel.

À la fin de l'entretien, nous avons demandé à tous les enquêtés de réaliser trois photographies à l'aide de l'appareil photographique numérique fourni qui a servi pour les cinquante-cinq entretiens. Le nombre de photographies demandées est volontairement limité et en cela exige un réel choix. Néanmoins, pour éviter un choix binaire qui pourrait paraître artificiel, nous avons exclu de demander deux photographies uniquement ou un nombre pair de photographies. Lors du commentaire des photographies, il était laissé au choix des enquêtés de commencer par la photo de leur choix. Pour chacune des trois photos, les enquêtés ont commenté et expliqué leur choix. C'est à la fois chaque image en tant que telle mais aussi le lien entre les trois photographies qui était soumis à commentaire. La durée moyenne des entretiens est de 89 minutes avec les professeurs documentalistes et 25 minutes avec les élèves.

2.3. À propos des acteurs

Une fois la méthodologie stabilisée, il convient d'établir un protocole qui matérialise sur le terrain les choix méthodologiques opérés. Il s'agit de préciser le cadre spatio-temporel de l'étude, les étapes chronologiques, les conditions matérielles et organisationnelles d'exploration du terrain. Nous n'envisageons pas le terrain comme une étape intermédiaire prosaïque et dévalorisante dont il faudrait s'acquitter par nécessité. Nous nous appuyons sur notre réflexion théorique pour construire un protocole qui réponde à nos choix méthodologiques et épistémologiques. Il en est de notre responsabilité de chercheuse de procéder en amont à une formalisation de notre travail sur le terrain qui soit à la fois concrète, engageante et théoriquement étayée.

Notre étude concerne les principaux acteurs des CDI de collège, à savoir les élèves et les professeurs-documentalistes. Les acteurs de l'écosystème de la documentation scolaire sont pourtant multiples mais ce sont les interrelations entre les deux principaux acteurs qui constituent le cœur de notre étude. Les autres membres de la communauté éducative (enseignants et personnels de direction par exemple) qui n'utilisent pas aussi directement et massivement ces espaces n'ont, volontairement, pas place dans la présente étude. En effet, il s'agit de croiser représentations et pratiques de deux publics distincts qui, au quotidien, fréquentent et investissent l'espace, chacun avec ses représentations, ses intérêts et son expérience propres.

Ces deux types d'acteurs ont, pour la chercheuse que nous sommes, la même valeur. Mais, au-delà de la théorie, il était important pour nous d'expliciter cette égalité aux élèves afin d'éviter des blocages, de « libérer » leur parole d'une éventuelle retenue incorporée ou d'une production de discours conforme aux attentes institutionnelles, parce que précisément ancrée dans un lieu scolaire avec des considérations qui touchent leur environnement scolaire quotidien.

Lors des entretiens, nous avons explicité cette égalité en introduction pour instaurer une relation de confiance et d'estime mutuelle avec les élèves interrogés. Pour des raisons pratiques et méthodologiques déjà évoquées, les entretiens ont eu lieu dans l'enceinte de l'établissement, au CDI. Il était donc essentiel d'expliciter l'usage qui serait fait des discours et des enregistrements, à savoir l'utilisation à des fins exclusives de recherche.

Pour les mêmes raisons, nous avons passé sous silence notre qualité d'enseignante et nous nous sommes présentée aux élèves comme une chercheuse, en cherchant à valoriser l'intérêt scientifique et social porté à leurs discours et à leurs actes. Nous avons, autant que possible, évité une position frontale avec l'enquêté, professionnel comme élève, privilégiant autant que faire ce peut, le côte-à-côte plutôt que le face-à-face.

Si notre choix s'est avant tout organisé autour de critères propres aux établissements et aux CDI, nous avons néanmoins prédéfini des critères précis concernant les acteurs, professeurs documentalistes comme élèves.

Il nous a paru important que tous les professeurs documentalistes interrogés soient titulaires de leur poste. Non pas pour légitimer leur parole, mais parce que nous assumons le postulat qu'un professeur titulaire n'investit pas le lieu et les espaces de la même façon qu'une personne susceptible de changer de poste tous les ans, et ce tant pour des raisons symboliques que pratiques.

Malgré un CAPES spécifique tourné vers les sciences de l'information et de la communication depuis 2001, la littérature professionnelle fait état de l'hétérogénéité des pratiques pédagogiques et des identités des professeurs documentalistes sur le terrain. Il ne s'agit pas dans notre étude d'homogénéiser de façon artificielle un corps qui ne l'est pas et dont les représentations du métier et les définitions du métier sont hétérogènes (Corbin-Ménard, 2013). Dès lors, aucune variable qui lisserait artificiellement le profil des professeurs documentalistes interrogés n'est prise en compte.

Nous avons choisi d'établir un seuil d'ancienneté dans le poste d'au moins deux ans. Ce qui nous importe, c'est que les professeurs documentalistes aient vu fonctionner le CDI sur une année complète pour pouvoir en parler, et se sentir légitimes à en parler, tout en disposant d'éléments concrets de référence. La durée de deux ans permet également au professeur documentaliste d'avoir pu opérer les changements et aménagements qui lui paraissaient nécessaires. En pratique, l'ancienneté la moins longue parmi les professeurs documentalistes est de quatre ans, la plus longue de douze ans.

Le public des élèves d'un établissement est large du point de vue de l'âge. Au-delà de l'âge, les pratiques numériques, informationnelles, les profils scolaires, les appartenances sociales, les interactions familiales sont hétérogènes et l'on ne saurait dégager un profil de collégien type. Nous nous sommes interrogée sur les critères de choix des élèves.

Nous avons d'abord exclu les non-fréquentants ou non-usagers du lieu physique. Nous considérons évidemment les non-usagers comme des acteurs sociaux à part entière et non comme des usagers victimes d'une défaillance ou d'un manque (Kellner, Massou & Morelli, 2010) mais notre étude s'intéresse à l'espace et aux interactions spatiales, elle envisage le CDI comme un système et à ce titre nous ne pouvons désolidariser, voire ignorer, une partie du système. La fréquentation est constitutive de l'expérience quotidienne.

Nous avons fait le choix d'un échantillon homogène constitué de filles et de garçons, élèves de cinquième et de quatrième et d'exclure ceux de sixième et de troisième. Les élèves de sixième sont un public particulier puisqu'ils font leur entrée dans l'univers du collège, cette année constitue une période de « transition » (Jacques, 2015). Lors de cette première année, les élèves découvrent et acquièrent progressivement les codes et des habitudes de la vie collégienne. On attend d'eux

qu'ils intériorisent « le modèle scolaire de conduite » (Delalande, Dupont, Filisetti, 2010). On peut supposer que les collégiens ont été initiés à l'usage du CDI de façon variable dans leur établissement en 6e, sans que cela soit toutefois un préalable nécessaire pour notre étude. Ils ont en tout cas pu au cours de cette première année, et c'est cela qui nous importe, se familiariser avec les espaces de ressources mis à leur disposition au collège et les pratiquer.

Les niveaux cinquième, quatrième et troisième sont réunis, quant à eux, dans un cycle dit « d'approfondissement ». Les élèves de ce cycle forment un public dont on attend progressivement de plus en plus d'autonomie dans le travail personnel. Le travail personnel s'étend sur un temps de préparation plus long et plus autonome pour préparer progressivement l'entrée au lycée. Ces élèves ont *a priori* un besoin plus grand de ressources documentaires qu'elles soient disponibles à la maison, à l'école ou en dehors de l'école, sur support imprimé ou numérique, depuis un terminal mobile ou non. Nous nous focalisons sur le cœur du public du collège en excluant la dernière année de troisième. Le nombre d'élèves interrogés dans chaque établissement nous paraît favorable à regrouper les élèves sur deux niveaux de classe plutôt qu'à les éparpiller sur trois niveaux, d'où l'exclusion du niveau troisième. Le choix s'est porté sur le nombre de dix élèves par établissement, soit cinquante élèves au total : l'idée n'est pas de viser une exploitation statistique mais de constituer un échantillon assez important qui permet dès lors de lisser des cas trop atypiques.

Nous partageons avec Lorraine Savoie-Zajc (2007 : 100), l'idée qu'un échantillonnage est « scientifiquement valide » quand « il est intentionnel, il est pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, il est balisé théoriquement et conceptuellement, il est accessible et il répond aux balises éthiques qui encadrent la recherche ». Pour ce faire, diverses techniques d'échantillonnage s'offrent à nous. Nous éliminons la méthode probabiliste pour nous tourner vers une méthode par choix raisonné. Pour éviter les biais affectif et de désirabilité, nous ciblons nous-même les élèves interrogés et ne laissons pas les professeurs documentalistes opérer ce choix en amont. L'option unique des seuls élèves volontaires, à l'exclusion de tout autre critère ne retient pas non plus notre attention. Cependant, l'attitude volontaire des élèves ciblés demeure un préalable indispensable à l'entretien. Nous constituons notre échantillon à partir des listes d'appel des CDI afin de cibler des élèves fréquentant régulièrement le CDI de façon volontaire sur leur temps dit libre, c'est-à-dire hors séance pédagogique. Les élèves ciblés sont des fréquentants réguliers, voire très réguliers.. L'étude des listes d'appel qui consignent heure par

heure les élèves présents au CDI ont été réalisées manuellement ou à l'aide d'un logiciel, et fournies par les professeurs documentalistes. Elles ont révélé des disparités fortes en termes de fréquentation qui empêchent d'établir un seuil absolu. Aucun seuil de fréquentation n'a été déterminé dans la mesure où il n'était pas mathématiquement transférable d'un établissement à un autre. Le critère de fréquentation retenu est relatif à l'établissement concerné.

Chapitre 3. Présentation des établissements

Si notre approche est résolument qualitative, une simple cartographie du terrain sous forme factuelle et quantitative nous semble un complément indispensable. Elle n'a pas pour but de faire « couleur locale » (Becker, 2002) mais de donner des informations contextuelles et d'expliciter les conditions documentaires, matérielles et spatiales. Cette cartographie apporte des connaissances sur l'espace dans sa matérialité grâce à la surface, au plan fourni par les professeurs documentalistes, mais aussi dans son contenu avec les données chiffrées sur le fonds. Ces dernières sont issues du logiciel de gestion. La cartographie ainsi brossée permet de rendre visible et tangible le système dans sa matérialité.

Les plans proposés ci-après sont de qualité et de nature inégales, tous les établissements scolaires n'ayant pu fournir un plan d'architecte. Ils sont néanmoins tous traités comme tels.

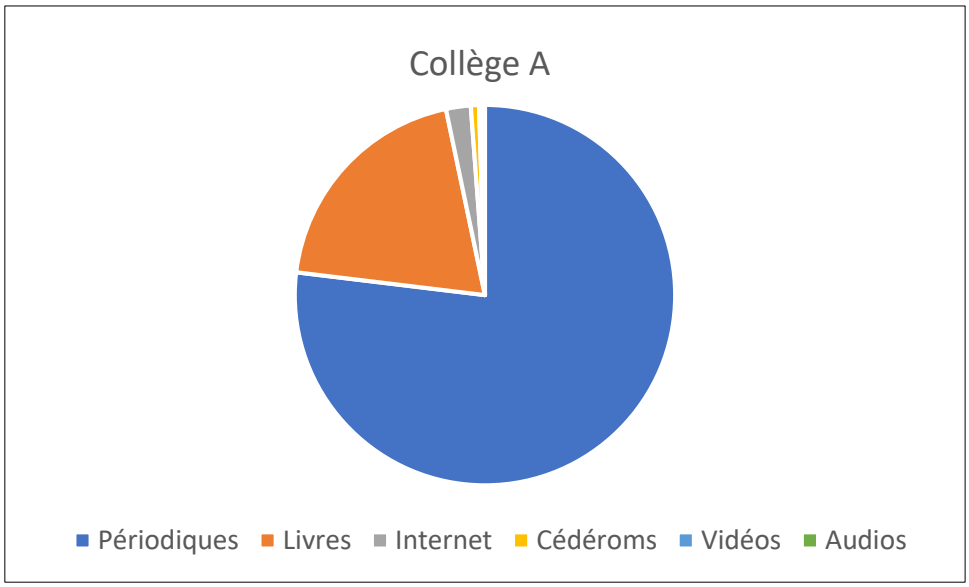
L'entrée du CDI est matérialisée sur le plan par une croix rouge.

Le collège A

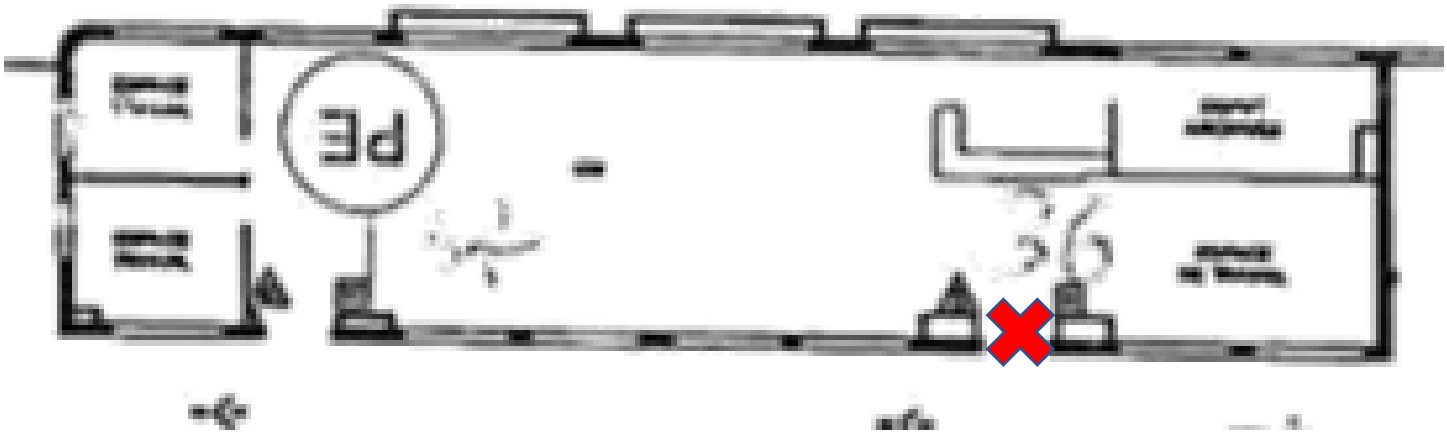
Le collège A est situé en centre-ville d'une grande métropole. Il compte 750 élèves. Le CDI occupe une surface de 266 m^2. Il y a cinquante places assises. Le professeur documentaliste (Profdoc A) est une femme de quarante-neuf ans, depuis dix ans sur ce poste.

Les élèves ont accès en ligne à la page consacrée au CDI sur le site de l'établissement et au portail documentaire.

Répartition du fonds documentaire :



Plan du CDI du collège A

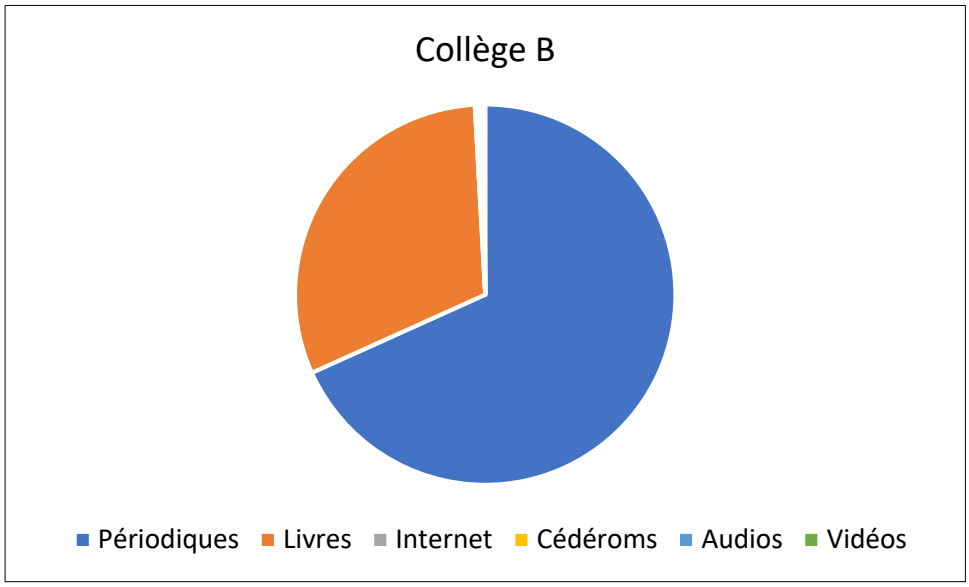


Le collège B

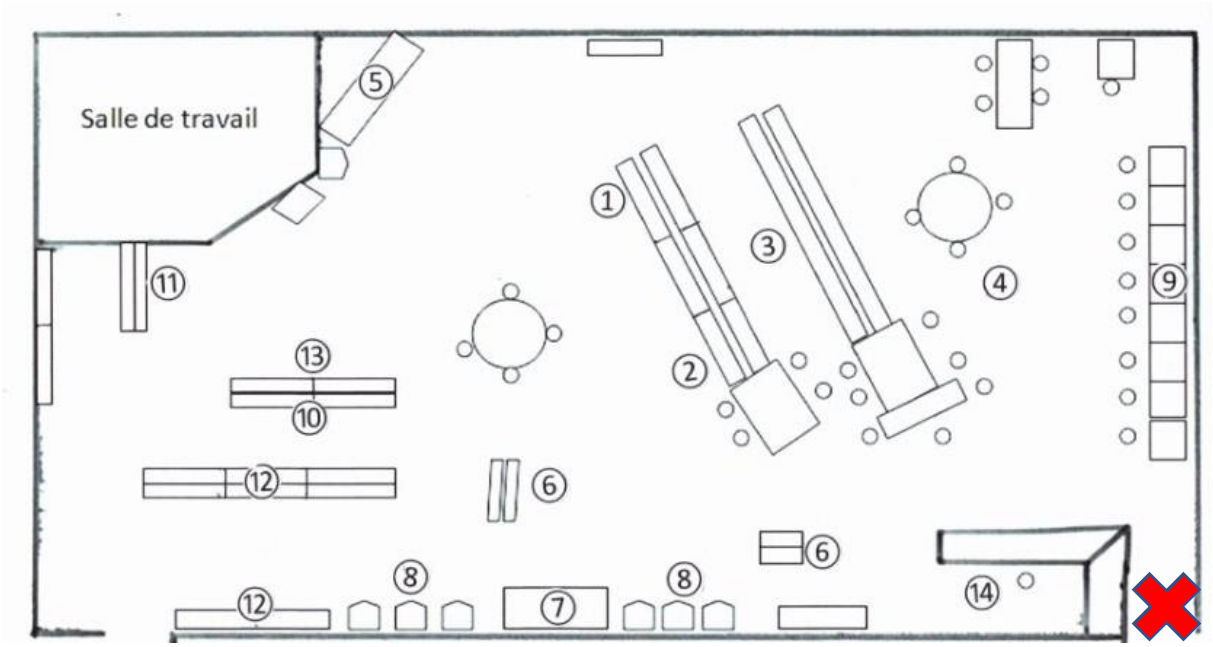
Le collège B est situé dans une commune rurale de moins de 1500 habitants. Il compte 540 élèves. Le CDI occupe une surface de 260 m^2. Il compte quarante places assises. Le professeur documentaliste (Profdoc B) est une femme de quarante-quatre ans, depuis onze ans sur ce poste.

Les élèves ont accès en ligne au portail documentaire.

Répartition du fonds documentaire :



Plan du CDI du collège B

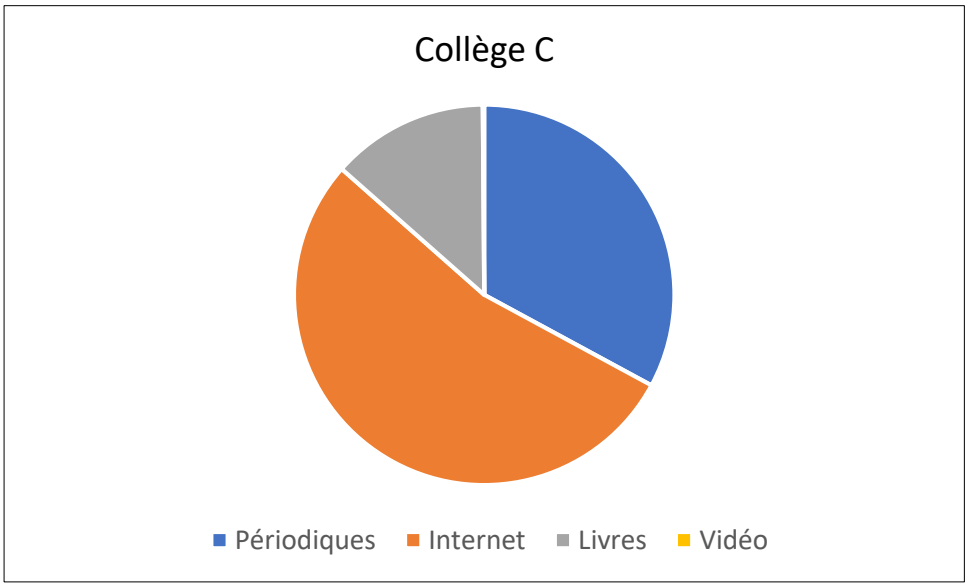


Le collège C

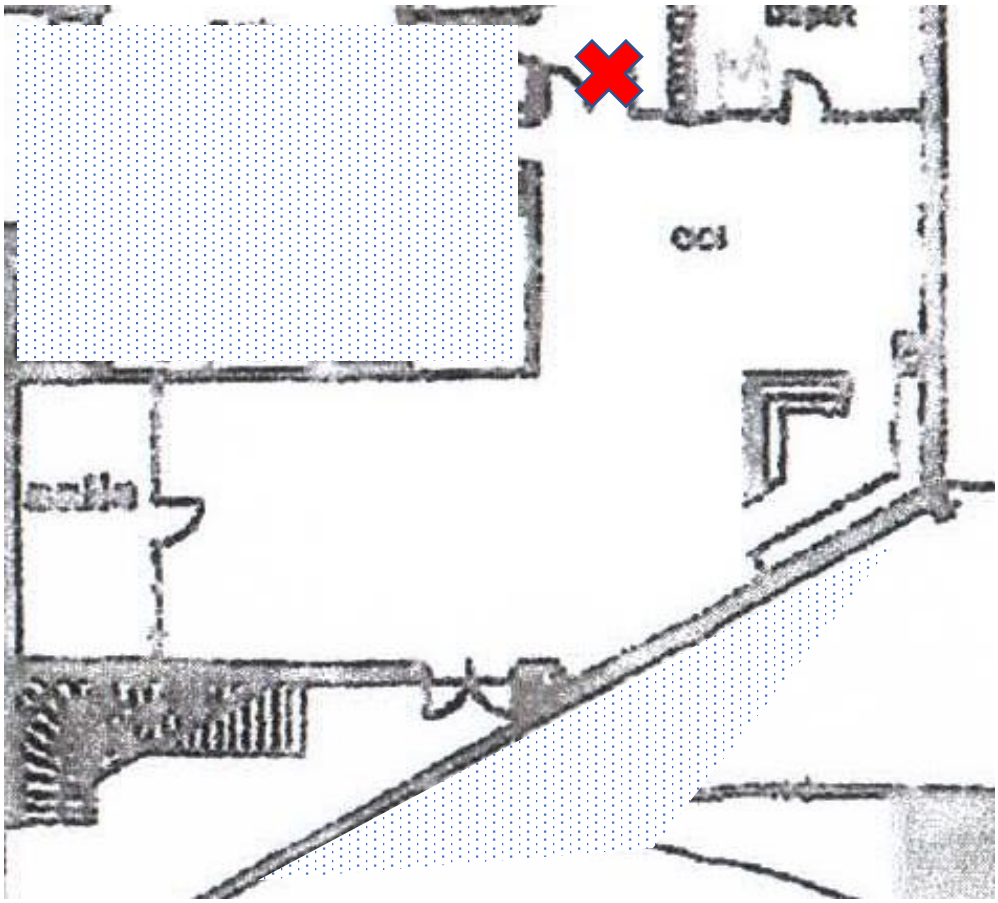
Le collège C est situé dans une commune rurale de moins de 5000 habitants. Il compte 500 élèves. La superficie du CDI est de 180m^2. Le CDI compte quarante-huit places assises. Le professeur documentaliste (Profdoc C) est une femme de cinquante-sept ans, depuis quatre ans sur ce poste.

Les élèves ont accès au portail documentaire.

Répartition du fonds documentaire :



Plan du CDI du collège C

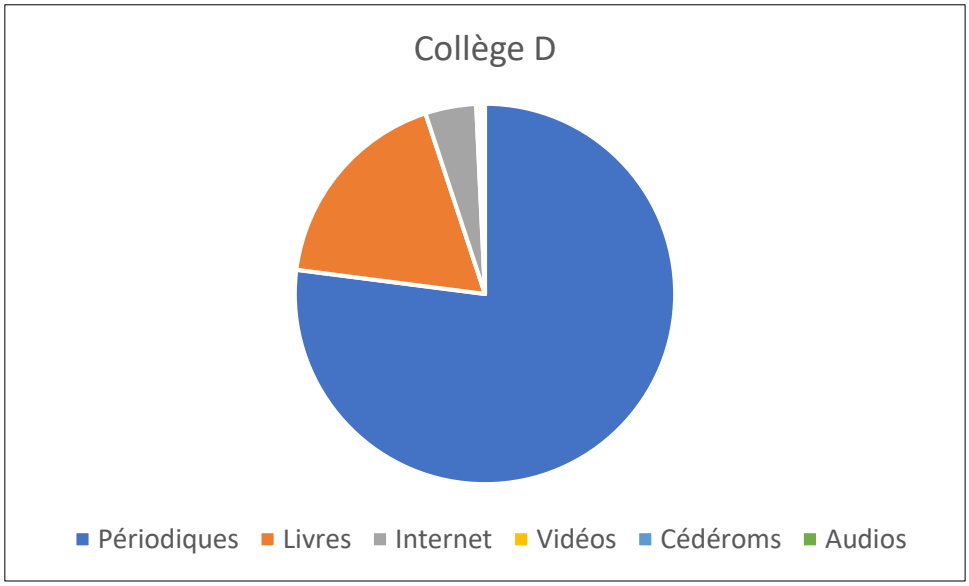


Le collège D

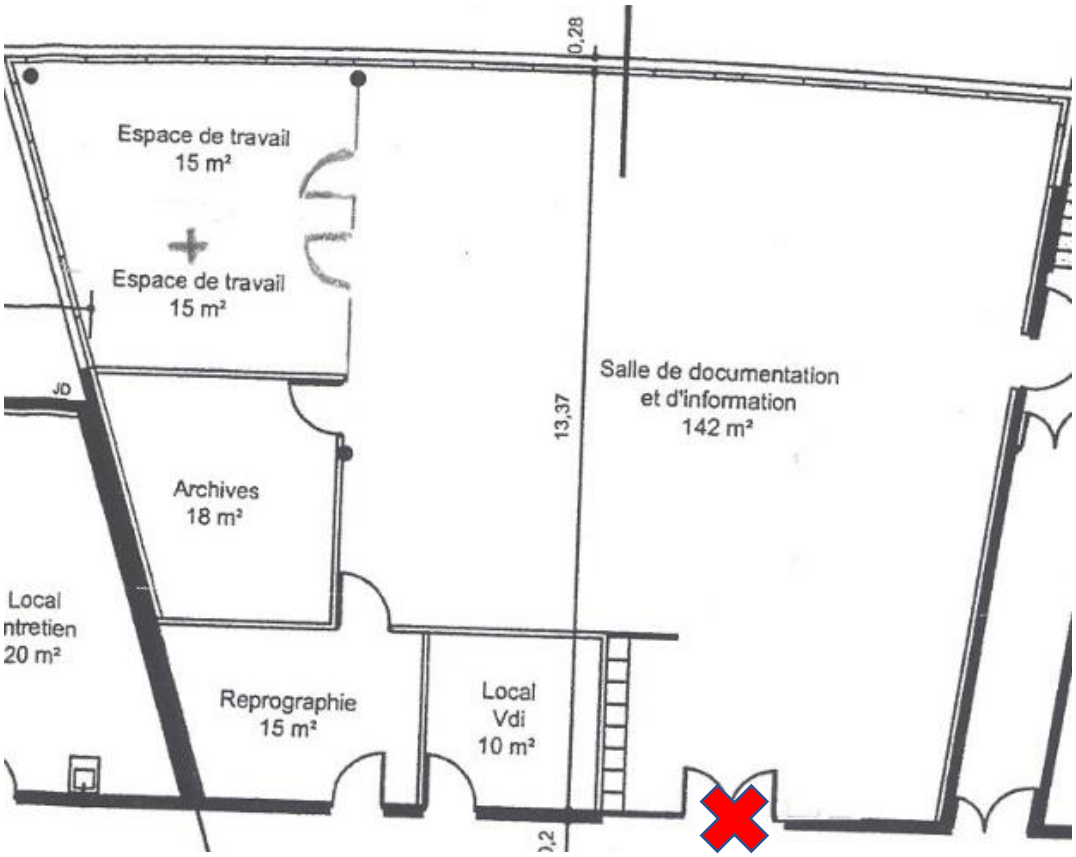
Le collège D est situé dans une commune de 8000 habitants incluse dans l'unité urbaine d'une grande métropole. Il compte 577 élèves. La surface du CDI est de 205 m². Il compte quarante-sept places assises. Le professeur documentaliste (Profdoc D) est une femme quarante-trois ans, depuis onze ans sur ce poste.

Les élèves ont accès en ligne à une page dédiée au CDI sur le site de l'établissement, un accès à un portail documentaire, un accès à une plateforme de curation Pearltrees, un accès à un portail Netvibes et un fil Twitter.

Répartition du fonds documentaire :



Plan du CDI du collège D

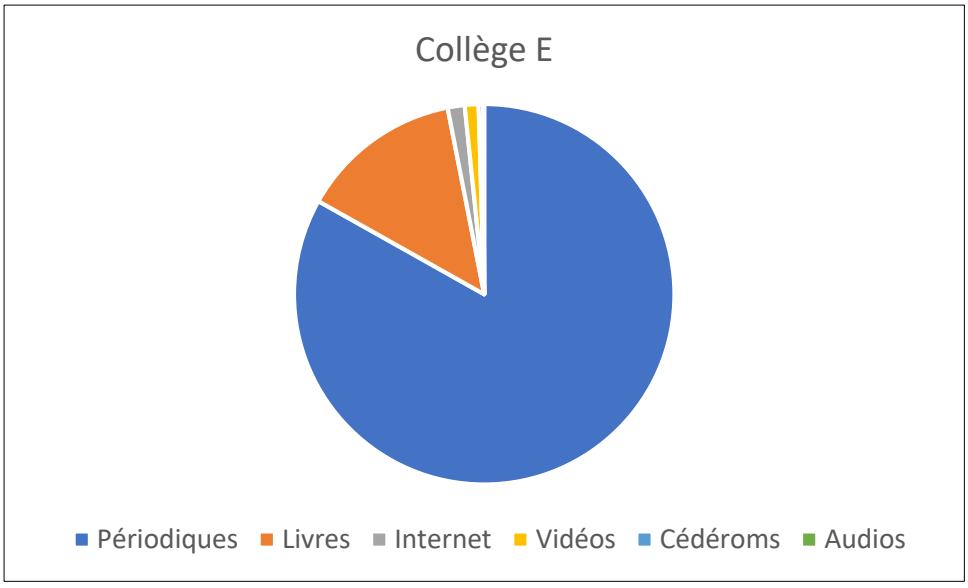


Le collège E

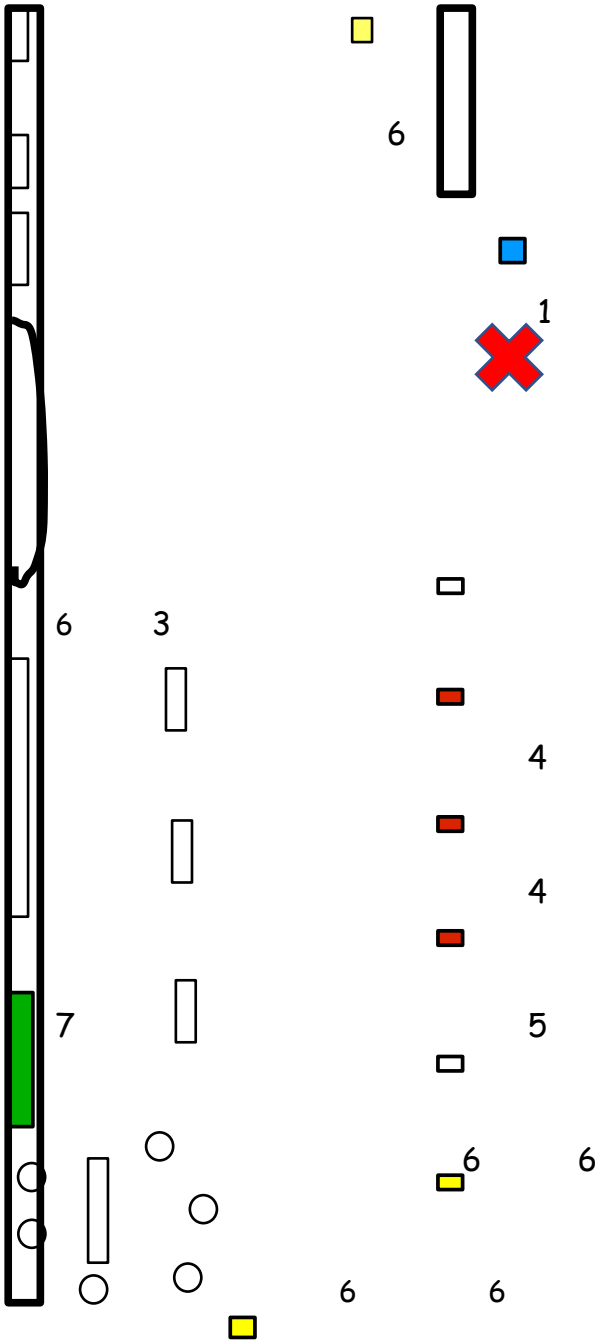
Le collège E est situé dans une commune de 7000 habitants dans l'unité urbaine de la métropole. Il compte 500 élèves. La surface du CDI est de 193 m2. Il compte trente-trois places assises. Le professeur documentaliste (Profdoc E) est une femme, de quarante ans, depuis onze ans sur ce poste.

Les élèves ont accès en ligne à une page dédiée au CDI sur le site de l'établissement et au portail documentaire.

Répartition du fonds documentaire :



Plan du C.D.I. du collège E



Synthèse du chapitre

C’est notre objectif de recherche et notre positionnement théorique qui ont motivé le choix d’une méthode qualitative. Si l’entretien semi-directif nous a vite paru évident pour donner voix aux professeurs documentalistes et aux élèves, il ne nous a pas paru suffisant pour saisir l’ordinaire dans toutes ses dimensions sensibles.

Pour approcher l’expérience des acteurs dans toutes ses facettes, nous choisissons d’enrichir l’entretien d’une dimension visuelle. Il s’agit d’une méthode visuelle participative dans laquelle il est demandé à chaque acteur de prendre trois photographies de l’espace documentaire.

Notre terrain est délimité comme suit : cinq établissements ordinaires et construits entre 2003 et 2013 dans chacun desquels nous avons choisi dix élèves, filles et garçons, des niveaux 5e et 4e, parmi les fréquentants volontaires du CDI.

Troisième partie : Analyse

Chapitre 1. Des pratiques et des représentations qui informent l'espace documentaire

Le verbe « informer » est à prendre dans son sens étymologique latin de « donner une forme à ». Les pratiques des acteurs et leurs représentations de l'espace documentaire forment l'espace, qui est alors toujours une forme mouvante et singulière.

1.1. Éléments topographiques

D'un point de vue spatial, l'entrée par les *topoï*, éléments topographiques et « lieux communs censés doter le territoire de repères lisibles et permettre sa distribution voire son parcours », permet à Anne Piponnier (2002) d'appréhender l'espace visible du CDI dont elle recense les neuf *topoï* : l'accueil, la banque de prêt, le coin lecture, la bibliothèque, la salle de documentation, les postes de consultation informatique, la salle de travail, la salle audiovisuelle et la salle informatique. Hubert Fondin (2006) corrobore cette approche : le paysage documentaire scolaire en France est caractérisé par une uniformité des lieux, des outils et des produits au nom de l'universalité et en dépit des situations particulières. Dans un souci de dialogue inhérent à la posture du chercheur, nous nous proposons d'interroger ces *topoï* et de sonder au-delà de l'uniformité apparente du visible.

L'entrée par les *topoï*, quand ils sont traités comme éléments fragmentés et exclusivement liés au visible, nous semble trompeuse si ces derniers ne sont pas questionnés à l'aune des discours et de la perception des acteurs. Le *topos* tel que le décrit Aristote dans la *Physique* (1966) le comparant à un vase, ne peut bouger, il possède des limites ; c'est sur cette racine et sur cette conception du lieu que la langue française a bâti son rapport à l'espace, en témoignent les termes en *topo-* qui la parsèment. Or, Augustin Berque (2010) nous explique qu'il est une autre conception du lieu qui ne s'est pas installée dans la langue, et qui est celle de la conception platonicienne de *chôra*. Elle est radicalement différente car elle associe de façon ontologique le lieu et la chose. Et l'être-au-monde relève à la fois de la *chôra* et du *topos* dans ce mouvement de trajection déjà abordé précédemment.

1.2. Vers d'autres lieux communs ?

Plutôt que ces lieux communs topographiques, nous proposons des lieux communs expérienciels et représentationnels de l'espace qui proposent une autre vision de l'espace documentaire vu à travers l'expérience des acteurs. L'expression « lieu commun » ne doit évidemment pas cacher la singularité de l'expérience.

La typologie produite par Anne Piponnier est inscrite dans son temps, celui des années 2000. À l'exception du « coin lecture », les espaces ne sont pas uniformément et nommément identifiables, même si une grille de lecture fonctionnelle de l'espace ne la rend pas nécessairement caduque. La salle audio-visuelle, souvent abandonnée au profit d'équipements plus mobiles, n'est jamais mentionnée par les professionnelles[62] dans leurs discours. À l'intérieur du CDI, l'accueil est rarement répertorié dans les discours comme un espace en tant que tel alors qu'il apparaît à plusieurs reprises comme une fonction non négligeable du lieu et des missions de l'enseignant. Seule Profdoc E l'envisage nommément, et c'est précisément pour dire qu'elle compose avec cette partie qu'elle peut « *enlever* ». La salle informatique, en revanche existe toujours, indépendante mais parfois attenante au CDI et communiquant avec lui (coll. B et E) tout en étant toujours une salle commune à tous les professeurs. Les autres professionnelles n'y font pas référence, ne l'intègrent pas dans leurs représentations, mêmes extensives de l'espace. Cette catégorisation spatiale et cette répartition architecturale sont déconstruites par les pratiques.

À l'opposé d'un espace stable, fini et dénombrable construit par le professionnel, nous proposons un espace d'expérience construit par le prisme de ses représentations et de ses pratiques.

1.3. Un espace documentaire mouvant

1.3.1. Des frontières matérielles aux frontières signifiantes

Si le lieu CDI dans sa partie visible et matérielle est objectivement délimitable, les acteurs lui superposent aussi des espaces singuliers à géométrie variable. Ces

[62] Tous les professeurs documentalistes interrogés étant des femmes, le féminin est utilisé au singulier comme au pluriel quand il fait référence à l'une ou plusieurs d'entre elles. Le masculin seul est conservé pour faire référence de façon générique aux professeurs documentalistes.

espaces ainsi délimités, échappant parfois à toute tangibilité, varient à l'aune des professeurs documentalistes et des élèves, traçant les contours d'un espace singulier à échelle variable.

La force de la frontière symbolique est parfois telle qu'elle peut se substituer par intériorisation aux barrières topographiques et matérielles (Billard, Madoré, 2012 ; Lecat-Deschamps, 2012). Sur une échelle géographique donnée, la contiguïté et l'inclusion permettent de qualifier la distance et les interrelations entre deux unités. Cette échelle interrogée ici à travers le prisme des discours des acteurs est déconstruite et apporte un éclairage nouveau sur la réalité de l'espace documentaire. La contiguïté, celle de la salle informatique et du CDI observée dans deux des CDI (coll. B et E), n'entraîne pas nécessairement de représentations inclusives, malgré une frontière commune. Elle peut apparaître comme partie intégrante, voire essentielle « *quand je pense une recherche d'info avec les élèves, maintenant essentiellement, je pense à la salle informatique* » (Profdoc E), mais elle peut être perçue comme une salle autonome, indépendante du CDI utilisée en complément d'autres espaces (Profdoc B), c'est alors la multispatialité plus que la contiguïté qui apparaît comme pertinente et signifiante. Dans ces établissements, les élèves ont très fortement tendance à exclure cette salle de leurs représentations spatiales du CDI, soit qu'elle est totalement absente de leurs discours, soit qu'elle est associée au professeur et à la classe et donc à un accès réglementé et contraint qui s'oppose à leurs représentations de l'espace documentaire comme permettant un accès libre et autonome au web.

L'inclusion physique d'un espace dans un autre, alors qu'elle est topographiquement plus liante, n'apparaît pas comme plus déterminante. L'inclusion, concerne dans tous les CDI de notre étude, la petite salle vitrée située dans le CDI et accessible seulement depuis celui-ci. Elle constitue bel et bien un élément topographique récurrent ; Il s'agit invariablement d'une salle incluse dans l'espace principal du CDI, sans entrée indépendante à l'extérieur, pouvant contenir un demi-groupe d'élèves environ et dont les parois sont partiellement vitrées assurant ainsi un contact visuel. Elle peut être équipée d'un ordinateur et éventuellement d'un vidéoprojecteur (coll. B et D) ou sans aucun matériel informatique (coll. A, C et E). On y trouve parfois un tableau blanc (coll. B, D et E).

Pour les professeures documentalistes interrogées, et même si elles l'intègrent au CDI, il semble que cette salle soit l'objet de moins d'attention que l'espace principal

et soit comme délaissée dans leurs représentations du CDI. Les dénominations du type « *au fond, salle de travail* » (Profdoc C) ou « la petite salle là-bas » (Profdoc D) dénotent une mise à distance symbolique qui s'accompagne parfois d'une mise à distance réelle : « *Ici je ne viens pratiquement jamais* » (Profdoc A). Quant à Profdoc E, elle explique : « *Elle sert à rien, c'est une salle de travail quand ils sont un petit groupe de travail qui travaille comme ça* ». Salle de cours (Profdoc D), de travail en petit groupe (Profdoc A) ou en plus grand « *globalement c'est quand je fais un point collectif* » (Profdoc B), elle est proposée aux élèves pour une activité qui ne peut se faire dans l'autre partie du CDI : « *C'est un endroit que je prête quand ils ont besoin de faire du bruit* » (Profdoc A). L'utilisation de cette salle semble anecdotique, voire accidentelle : au coll. D, les élèves l'utilisent, selon la professeure documentaliste, « *des fois, un peu maintenant* » et en tout cas lié à un contexte défavorable de sur-fréquentation : « *s'ils sont plus de 30 voilà. Si on a pas besoin, je tiens pas spécialement à ce qu'ils aillent là-bas* » tout comme au collège C « *quand c'est les heures de perm et qu'il y a du monde, ils y vont quand même, quand ils veulent travailler, peut-être les 3e un peu plus calmes* ». C'est une salle qui supplée en capacité l'espace principal du CDI, qui apparaît comme une extension spatiale du CDI, mais non comme un élément central dans les représentations des professeures documentalistes, à la fois dans leur vision générale de l'espace CDI mais aussi dans la place qu'elles y accordent pour les élèves. Au point, qu'à terme, Profdoc B s'interroge sur l'utilité de cette salle.

A l'inverse, du point de vue des élèves, cette salle fait l'objet d'une palette d'expériences et de représentations très large. Elle peut être totalement exclue, mais aussi mentionnée comme un élément à part entière, voire central, du CDI. Quand la salle est équipée, l'avantage des possibilités techniques est souligné par les élèves (usage de l'ordinateur, du tableau et du vidéoprojecteur) : quand il décrit le CDI, Mathis (coll. B) évoque dans cet ordre « *une salle avec un vidéoprojecteur et une autre salle avec des livres et des ordinateurs* ». Mais cette salle est également appréciée par les élèves dans les établissements où elle est simplement pourvue de tables et de chaises, au collège A, une autre explique *« surtout y a une petite salle là-bas où on peut faire nos devoirs et c'est extrêmement bien* » (Raphaëlle coll. A). L'usage détermine le rapport à l'espace réel entretenu par les élèves et qui est, à première vue, invisible ou invisibilisé. Baptiste (coll. E) exprime clairement le lien entre usage et espace : à la question « Pour toi cette salle, elle fait partie du CDI ? », il répond « *vu*

que je l'utilise pas, pour moi je la connaissais pas trop, donc 'non' ». Quand il y a deux salles identiques incluses dans le CDI, une élève fait clairement la distinction entre les deux espaces, en incluant un, tandis qu'elle en exclut l'autre de ses représentations spatiales du CDI occupée par un autre personnel de l'établissement : « *pas trop parce que c'est pas le CDI, pas le CDI, c'est le bureau de …enfin je sais plus trop …c'est un bureau* » (Hannaline coll. A). Lié à une effectivité de l'usage, l'espace n'est pas figé. Pour certains élèves des collèges B et D où les professeures documentalistes ont utilisé la petite salle pour la formation des élèves de 6e, elle est essentiellement rattachée à un usage prescrit et révolu qui contribue dès lors à redessiner les limites d'un espace qui est évolutif. Cette frontière d'usage entre les lieux distincts est, plus rarement, non signifiante quand c'est l'activité elle-même qui prime sur le lieu et devient immersive *« je lis dans la cour, parfois même, c'est pas bien, quand y a un petit moment de flop dans le cours, j'ouvre mon livre et je lis, c'est pas bien, mais quand je suis vraiment dans l'histoire, je lis partout* » (Lexane coll. D).

Dès lors, la relation extérieur/intérieur n'est pas systématiquement pertinente pour comprendre les limites de l'espace telles qu'elles sont perçues. L'espace tel qu'il est expérimenté par les acteurs peut déborder les limites matérielles de la salle proprement dite : quand le CDI est fermé pendant la pause méridienne alors qu'elle souhaiterait y aller, Stella (coll. C) s'installe avec ses camarades dans l'espace situé à l'extérieur juste à l'entrée du CDI « *on se met juste devant, dans le coin là, puis on se serre* ». Le hall extérieur apparaît alors comme un substitut du CDI aux frontières poreuses. Lieu interne au collège, l'espace permet aussi de s'en échapper symboliquement « *pour moi c'est surtout un lieu de détente, qui permet de s'évader du collège pendant un certain temps* » (J.B. coll. A). Il est de fait, « *à l'extérieur de la pression qu'on peut nous mettre* » (Nolwen coll. A).

Une fabrication personnelle de l'espace et de ses limites se construit et un rapport à l'espace parcellaire subjectif prime parfois sur les limites matérielles qui ne sont pas toujours porteuses de sens. Du coté des professeures documentalistes, les frontières se portent sur des objets professionnels matériels ou symboliques et convoquent des questions d'échelle. Le mandat professionnel du professeur documentaliste constitue une de ces réalités mises en avant par Profdoc D qui distingue l'espace documentaire du collège et celui du CDI par la responsabilité de gestion. Pour Adèle (coll. A), le CDI commence quand « *on a envie d'être tranquille* » et « *s'arrête vraiment quand on veut venir là pour faire n'importe quoi* ». Pour Antoine

(coll. A), les frontières sont liées au sentiment de détente qu'il recherche et éprouve à la fois. Les livres sont tellement constitutifs du CDI que pour Camélia (coll. E), la salle vitrée, pourtant située à l'intérieur du CDI, est exclue de ses représentations spatiales du CDI car précisément on n'y trouve pas de livres.

1.3.2. Affordances multiples

Ni la configuration spatiale, ni l'objet en tant que tels ne sont intrinsèquement porteurs d'une signification unique et univoque pour les acteurs. Des clichés semblables ou très proches sont assortis de discours hétérogènes qui mettent en lumière des affordances de nature différente. Dans la pratique, l'intentionnalité des acteurs oscille entre fonctionnel et social, individuel et collectif, calme et convivialité.

- Affordance fonctionnelle ou sociale (coll. E)



« les étagères pour montrer que c'est rangé » Léane (coll.E)



« *c'est au fond où on se met et on parle* » Manon (coll.E)

- Une tension entre individuel et collectif, calme et convivialité (coll. A)



*«cette table **c'est vraiment là où tous mes amis et moi on se rassemble** avec mes amis pour **faire les devoirs** ou pour **lire** ou écrire des choses, voilà j'aime bien cet endroit »* Adèle (coll.A)



*« ça représente **un endroit assez calme** avec les **manuels** pour travailler derrière »* Antoine (coll.A)



*« déjà la grande table, c'est **un espace de convivialité,** puis surtout y a plein de livres sur les côtés, y a plein de **dictionnaires** donc on peut apprendre des nouveaux mots et puis surtout la longueur de la table, c'est un truc que j'adore »* Raphaël (coll.A)



*« j'aime bien me mettre **ici quand je veux vraiment, je veux être tranquille ou toute seule**, parce que c'est **des fauteuils un peu espacés** »* Adèle (coll. A)



*« les fauteuils, et **le cercle avec les fauteuils** »* Nolwen (coll.A)



*« c'est **l'espace un peu sympa et détente où il y a des magazines et des revues** »* Télémaque (coll. A*)*

- À travers les étagères : des modes de sélection d'un roman



« les couvertures des livres et le panneau 'romans'. Quand je vois un livre avec ***une couleur****, ou comment dire,* ***une couverture qui me plait****, quand ils sont* ***bien rangés*** *comme ça, ça va de suite m'attirer* » Lexane (coll. D)



« j'avais pris ça parce que je trouvais qu'il y en avait pas mal justement, y ***avait pas mal de romans, j'avais vu aussi qu'ils étaient bien classés*** *»* Noam (coll. D)



« j'ai voulu montrer justement ***les lettres*** *dont j'ai parlé pour* ***pouvoir se repérer*** *par rapport aux romans »* Maéva (coll.D)



« personnellement ***c'est un endroit où je vais beaucoup*** *parce que y* ***a plein de thèmes*** *différents sur les romans, après au fond y a aussi des dictionnaires, si on a des recherches tout ça,* ***voilà j'aime bien cet endroit*** *»* Matteo (coll.D)



» là c'est les étagères là où on choisit suivant le nom du livre, ***moi je choisis en général suivant le nom du livre*** *»* Mathis(coll.D)

- Un ordinateur, des discours : l'ordinateur perçu

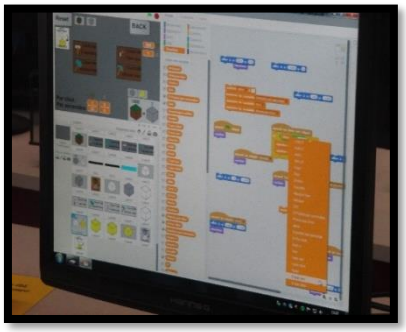
  - Le faire



« les recherches et les jeux » Lucas (coll. E)



« les jeux » Baptiste (coll. E)



« c'est avec la programmation que maintenant beaucoup de personnes au CDI font - parce que ça c'est une des activités que presque tout le monde fait au CDI » J.B. (coll. A)



« on peut faire des recherches à plusieurs ou travailler sur un ordinateur à plusieurs si on en a envie » Clément (coll. C)

  - L'objet



« c'est pratique, je passe beaucoup de temps ici, quand je viens ici c'est pour les ordis, du coup je passe beaucoup de temps dessus » Élodie (coll.C)



« les ordinateurs parce que c'est la troisième partie du CDI pour moi » Lola (coll.A)



« les ordinateurs parce que j'y vais souvent dessus et que c'est un peu logique qu'il y ait ça dans un CDI » Marine (coll.E)



« c'est juste pour dire qu'il y avait des ordinateurs de libres » Pascal (coll.E)

- L'ordinateur : un bien commun



« pour montrer qu'on peut faire des recherches et ceux qui ont pas d'ordinateurs chez eux, ils peuvent au CDI (…) pas moi, mais pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux ni de téléphone » Sabrina (coll.E)



« Ceux qui ont besoin de faire des recherches pour les cours » Mathis (coll. B)

- Ceci n’est pas (qu’) un ordinateur



« ici tous les ordinateurs à disposition. ***Derrière il y a quelques petites affiches****. Par exemple celle-là sur l’hyperbole, j’ai pas très bien compris dessus, mais c’est comment dire une sorte de petit exemple, de définition »* - Tu regardes souvent ces affiches là ? - ***Souvent quand je suis sur les ordinateurs*** *»* Élinaï (coll. B)



« le vidéoprojecteur (…) c’est un peu la zone technologique du CDI » Elias (coll. C)



Celle-ci ça montre déjà l’espace du CDI et en plus ça montre les ordinateurs ***et là on voit que l’ordinateur est proche de la table, pour qu’on puisse parler*** *et voilà* » Maéva (coll. D)

1.4. L'espace documentaire

1.4.1. Le lieu, élément essentiel mais non suffisant

L'offre informationnelle et médiatique ajoutée au développement des ressources numériques dans le cadre des politiques éducatives successives interrogent la notion d'espace documentaire. Comme nous l'avons montré, la dynamique de centralité est historiquement et sémantiquement constitutive de l'histoire des CDI mais le mouvement de décentrage est perceptible dans les discours plus récents.

À l'instar de la chercheuse en psychologie sociale et environnementale Dorothée Marchand (2005) nous pouvons nous demander si le centre documentaire est le noyau central de la représentation de l'espace documentaire. La figure du « centre », motif récurrent dont l'héritage était tangible dans les représentations et pratiques informationnelles des enseignants (Liquète, 2005) est explicitement présente chez certaines professeures documentalistes, sans être absolument partagée : Profdoc A voit dans le CDI une forme de « *point de rencontre* » de dynamiques et partenaires extérieurs. Cette même dynamique centripète est exprimée par Profdoc B pour qui les figures du centre et du carrefour demeurent un idéal : « *Pour moi, c'est un lieu central ».* Cette dynamique centripète est associée au public, aux élèves plus encore qu'aux ressources. Profdoc B et Profdoc C insistent sur la qualité sociale et relationnelle du lieu et associent directement l'espace documentaire à la notion de « *lieu de vie* » ou de *« lieu aussi convivial où on a envie de venir chercher des choses* ». Les professeures documentalistes associent intrinsèquement les élèves au CDI : « *un endroit où les élèves ont envie de venir* » (Profdoc B) « *forcément, les élèves, le public qui vient* » (Profdoc C) ; Profdoc A voit le CDI comme un lieu rempli « *je trouve que c'est sympa quand il y a du monde* » quand Profdoc B, évoquant la fin de l'année où il n'y a plus d'élèves, explique « *un CDI qui serait ça toute l'année, c'est même pas envisageable* ». Cette cohabitation et cette association lieu/élève sont perçues comme un soubassement fort de l'espace.

Pour la majorité des professeures documentalistes, le lieu physique et ou l'espace dans sa dimension concrète est unanimement prégnant. Elles lui donnent la primauté, une importance essentielle – qui fait partie de son essence. Profdoc A attache une importance notable au lieu : « *C'est d'abord le lieu physique* », « *le lieu, le*

CDI, qui accueille quand même les documents et les élèves pour accéder à ces documents » (Profdoc C). Quand elle fait défaut, on cherche les moyens de créer cette dynamique centripète, par le biais d'expositions extérieures par exemple car « *ça amène les profs vers le CDI, ça attire, ça aimante* » (Profdoc C).

Pour Profdoc D, ce sont les documents et leur classement qui constituent le noyau central de l'espace documentaire et plus généralement « l'organisation » de cet espace . Profdoc A et Prodoc C évoquent aussi très vite dans l'entretien la place constitutive qu'elles donnent aux « *documents* » ou « *fonds documentaire* », lequel peut englober des ressources extérieures qui viennent enrichir le fonds le temps d'un projet et s'inclure ainsi dans un espace documentaire évolutif. Les livres et les ordinateurs sont les deux objets génériques convoqués très rapidement par les élèves. Les ordinateurs sont souvent cités indépendamment de toute activité de recherche, ils sont évoqués en soi ou liés à la notion générale de travail. L'utilisation maintes fois citée des outils bureautiques de traitement de texte qui permettent notamment la réalisation de diaporamas corrobore cette vision. Ces représentations-images, attendues au vu de l'âge des élèves, se réfèrent à des éléments matériels visibles qui « remplissent » l'espace. Ils disent le rapport qu'entretiennent les élèves avec cet espace vu comme un espace équipé, « plein de » qui propose une offre que l'on ne trouve pas ailleurs dans l'établissement. Les livres demeurent à ce titre une caractéristique identitaire du lieu, porteurs d'une signification délimitante. Pour autant, la lecture ne fait pas toujours partie de leurs usages. Lola (coll. A) associe les livres au CDI de façon essentielle, et ce même si elle ne lit « *pas très souvent* ».

1.4.2. Un espace documentaire (inégalement) médiatisé

La médiation n'apparaît pas comme un supplément d'âme ou comme subalterne mais comme une partie constitutive de l'espace. Sans médiation, l'espace documentaire seul serait appauvri, voire ne serait pas « *si c'est pas attractif on aura beau avoir toutes les ressources à disposition. Si on les fait pas connaitre et si on attire pas du public, elles seront pas utilisées* » explique Profdoc C. Profdoc D déplore les dispositifs techniques tels les automates de prêt installés dans les bibliothèques de la ville qui remplacent parfois la médiation directement humaine. Elle se refuse de son côté, selon ses propres mots, à « *lâcher* » cette forme directe de médiation qu'elle estime appréciée et importante aux yeux des élèves.

La médiation documentaire telle que circonscrite par Vincent Liquète, Isabelle Fabre et Cécile Gardiès (2010) recouvre des pratiques professionnelles qui touchent à la fois à la veille professionnelle, au fonds documentaire et à la gestion. Ces trois champs semblent inégalement investis par les professionnelles. Quand ils existent, comme au collège D, les portails et autres réseaux sociaux qui ne répondent pas à un besoin pédagogique immédiat, mais plutôt à une veille au long cours, sont moins sujets à une médiation dans la durée. La création de l'outil est la médiation elle-même, les questions d'accès, de communication et d'usage étant évacuées. Profdoc B a créé « un portail de ressources » qui pour des raisons techniques n'est pas en accès libre ; les élèves, qui doivent demander l'adresse pour y accéder, ne l'évoquent d'ailleurs pas au cours des entretiens. Quand Profdoc D met en place une plateforme de curation ou des réseaux sociaux, elle constate le peu de visibilité et d'usage par les élèves qu'elle impute à un manque de médiation : « *Alors tu mets des trucs et finalement ça a pas l'impact que tu aimerais que ça ait, personne...pas grand monde le consulte, voilà. C'est pas très facile de mesurer l'impact aussi. Mais j'en parle pas assez. Je suis pas tout le temps derrière les élèves à leur dire 'allez', s'ils le découvrent pas par eux-mêmes…* ».

À un portail de ressources sélectionnées qui apparaît comme peu pertinent - « *est ce qu'ils le regarderaient ? Qui le regardera ?* » - Profdoc C préfère un espace sinon grand ouvert, du moins relativement ouvert sans que les limites spatiales soient textuellement énoncées et partagées « *Je mets pas de limites. Enfin je mets pas de limites … les miennes qui sont floues et c'est mon appréciation* ». L'approche de médiation « sans filet » est préférée : « *Moi, l'accès surtout que je leur donne, c'est l'accès internet, enfin moi c'est ma vision, c'est accès internet et dans mon idée il faut les former à savoir se débrouiller sur internet* » (Profdoc E). Cette approche sans filet se fait aux risques et périls des élèves : « *Moi j'oblige pas. Moi je suis toujours là en aide. 'C'est votre responsabilité', s'ils veulent pas…. Si vous voulez vous débrouiller tout seul avec internet, on verra le résultat* » (Profdoc D). La sécurité prend forme dans des supports de médiation « *je leur propose souvent des sites, des sitographies pour un travail précis, parce que c'est tellement difficile, c'est presque infaisable, mais même pour les 3e* » (Profdoc D) ou dans un travail pédagogique en aval de la recherche effectué par Profdoc E « *on réfléchit à ce qu'on trouve, on travaille sur ça* »

Une autre forme de médiation est celle de la restriction spatiale - bloquer l'accès à un espace indéfini pour le resserrer quantitativement et qualitativement- « *Non parce*

qu'en fait le portail c'est vraiment… L'intérêt c'est vraiment de verrouiller la détente éducative » (Profdoc B). Cette idée de verrouillage a vocation à resserrer les ressources autorisées et à faire évoluer les élèves dans un espace déjà restreint. Cette restriction spatiale a d'autres résonnance quand elle freine ou empêche : « *Il y a quand même beaucoup de profs qui ont du mal à sortir (…) de leur classe, de leur discipline* » (Profdoc C). La mobilité spatiale qu'elle soit encouragée ou, au contraire, limitée apparaît comme une des facettes de la médiation avec laquelle il est possible de composer.

Profdoc D explique l'importance et l'influence des actions de valorisation et de sélection et fait primer « *l'accès* » par rapport au classement. L'accès tel que décrit ici par la professionnelle regroupe des actions de médiation du fonds documentaire qui visent à ne pas limiter les élèves, à ne pas « *se cantonner à l'étagère des romans d'amour* » (Profdoc D). Profdoc E met en place des stratégies de médiation vis-à-vis des professeurs « *il faut vraiment cibler les ressources pédagogiques, hyper utiles, intéressantes* ». Elle différencie « *l'espace documentaire qu'on encadre* » de l'espace documentaire plus global qui le dépasse et s'affranchit de toute « *marque pédagogique* ».

En termes de médiation et de recherche d'information tous les CDI de notre étude disposent du portail « e-sidoc », techniquement aussi facile d'accès qu'internet. Il est « l'outil de mise à disposition et de médiation auprès des élèves et de l'équipe pédagogique de l'ensemble des ressources documentaires sélectionnées par le professeur documentaliste »[63]. L'intentionnalité de ce dispositif si elle est énoncée et reconnue ne fait pas toujours sens pour les usagers. Cette affordance n'est pas saisie car elle ne s'articule pas aux pratiques réelles des usagers. Dès lors, s'il est hors du champ de pratiques, cet outil ne fait pas partie du paysage des usagers, ou en tout cas pas comme un élément essentiel.

Si la dimension « gestion » est partagée et vécue comme essentielle, voire suffisante, la dimension de recherche et de médiation en direction des élèves est, selon les professionnelles, peu, voire très peu utilisée, certaines allant même jusqu'à la trouver peu utile, voire inutile. La recherche de documents, nécessairement

[63] Solution documentaire conçue et vendue sous forme d'abonnement par l'éditeur de ressources pédagogiques public Canopé et présentée comme telle sur leur page. Réseau Canopé [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/notice/e-sidoc.html

sélectionnés, par les élèves via e-sidoc est une configuration de recherche rare : « *même dans les séances avec les profs, on fait rarement la recherche documentaire* « (Profdoc D). Cette étape est souvent éludée par la professeure documentaliste qui préfère sélectionner elle-même en amont les ressources sur lesquelles la classe va travailler. Profdoc E évoque cette même tendance générale « *j'amène les livres à disposition* », de même que Profdoc C : « *je connais le sujet avant, on va aller chercher les docs, on va les mettre sur une table et après ils vont venir les chercher* ». La consultation à la maison par les élèves du collège D est, en revanche plus courante, selon la professionnelle « *les élèves, je pense qu'ils utilisent pas mal e-sidoc chez eux pour regarder s'il y a un bouquin* » Sa non-utilisation n'est pas imputée à ses qualités intrinsèques mais à sa mise en concurrence. Quand il est comparé au moteur de recherche Google, son mode de fonctionnement suscite une certaine circonspection. Une professeure documentaliste essaie de trouver des explications quant à la très faible utilisation du portail documentaire par les élèves, et fait immédiatement le rapprochement avec le moteur Google : *« Effectivement en termes de mots clés il est beaucoup plus exigeant, si tu fais une faute de frappe, il va pas t'aider plus que ça, si tu mets pas l'accent il va pas aider plus que ça. Il est exigeant. Voilà. Du coup ça les satisfait pas comme Google. Google on a l'impression qu'il trouve tout le temps. Donc c'est pour ça que c'est beaucoup plus dur »* (Profdoc B). Profdoc C explique à propos d'e-sidoc *:« Je doute beaucoup, je doute beaucoup de l'utilité parce qu'on va trouver peu, peu de choses pour eux. Eux ils sont habitués à avoir direct la réponse, et nous avec e-sidoc on n'a pas direct la réponse ».*

La médiation du catalogue est aussi mise en concurrence avec la médiation humaine assurée par la professeure documentaliste : « *techniquement tout est mis en place pour qu'ils soient autonomes là-dessus : ils peuvent interroger e-sidoc, ils ont le toucan*[64] *là sur le comptoir, enfin bon y a plein d'outils pour, bon ils vont généralement passer par moi* » (Profdoc B). Profdoc D explique « *Je pourrais lui dire 'alors tu te connectes, tu vas sur esidoc'… je me dis 'je vais le perdre'* ». Profdoc A résume ainsi l'alternative à laquelle sont confrontés les élèves : « *soit ils sont autonomes* », soit « *ils ont envie de discuter avec moi* ». Les enseignants n'échappent pas toujours à la règle comme le raconte Profdoc C « *même les profs, je leur dis 'regarde' mais ils n'y*

[64] Toucan : représentation graphique de la classification de Dewey sous forme de toucan, qui attribue à chaque classe une couleur et une partie de l'oiseau. Il s'agit d'un outil pédagogique sous forme d'affiche édité par le CEDIS.

vont jamais sur e-sidoc, ils me demandent 't'as ça ? t'as ça ?', ils viennent, mais ils vont pas sur e-sidoc »

Différents paramètres permettent de comprendre ce désintérêt, voire dans certains cas, cette désertion. Si l'outil est peu habité « *honnêtement il est quasiment tel qu'on me l'a livré* » (Profdoc A), sa qualité n'est pas remise en cause. Les professionnelles le trouvent « *super* » (Profdoc E) « *facile d'utilisation* » « *convivial* » (Profdoc A), Profdoc B le trouve « *très bien* ». Les types de médiation et de formation élaborés autour de ce dispositif sont variables, de l'absence de formation au « *former à* » en passant par le « *montrer* » : « *Ils ne le connaissent même pas, ils n'y vont pas. Je sais même pas si je vais continuer* » (Profdoc C) - « *je ne sais pas si c'est lié à ce CDI mais j'ai peu d'élèves qui utilisent e-sidoc. Je les forme. Ils savent tous que ça existe* » (Profdoc A). De leur côté, les élèves relayent, de fait, peu l'utilisation du catalogue. La référence spontanée à cet outil est rare. Plusieurs profils cohabitent, certains connaissent sans l'utiliser comme Lola (coll. A) « *je sais ce que c'est, mais j'y vais pas* », d'autres l'associent exclusivement à la lecture « *e-sidoc pas souvent parce que je lis pas souvent* » (Marine coll. E), et d'autres encore l'utilisent « *pas souvent* » (Matteo coll. D). Ceux qui, comme Inoé (coll.D), expliquent « *dès que j'ai des livres à chercher je viens regarder ici* » sont très rares. L'utilisation, quand elle existe, est occasionnelle, est souvent peu liée à une recherche d'information car presque exclusivement liée à la recherche de la disponibilité d'un livre ou des titres d'un auteur. L'utilisation par les élèves est plus souvent *intra-muros*. Même s'il il constitue pour Profdoc A « *une porte d'accès* » du CDI qui permet d'entrer dans l'univers du CDI sans être présent physiquement dans le CDI ou dans le collège, sa possible utilisation hors des frontières de l'établissement est une caractéristique souvent méconnue et peu utilisée.

Cette situation est parfois regrettée par les professionnelles qui souhaiteraient un usage plus intensif du catalogue, que les raisons soient à imputer à la professeure documentaliste elle-même : « *je le montre pas assez* » (Profdoc D) « *e-sidoc je trouve que j'utilise pas, je l'utilise pas assez je communique pas assez* » (Profdoc B), aux élèves « *Ils viennent me demander et je leur dis d'aller sur e-sidoc. Mais c'est pas un réflexe qu'ils ont eux* » (Profdoc A) ou à l'immédiate utilité en termes de formation « *est-ce que ça sert vraiment ? ou alors oui, pour qu'ils soient formés pour après ?* » (Profdoc C). La ténacité convaincue de Profdoc B « *Passer par e-sidoc, je l'obtiendrai petit à petit…* » ou le lâcher-prise tout aussi convaincu de Profdoc E « *je leur montre*

en 6ème esidoc, et encore j'y passe même de moins en moins de temps. C'est chouette parce que y en a qui aiment bien, mais deux ans après s'ils l'utilisent pas…donc, en fait, bon je lâche un peu prise sur ça j'avoue. » apparaissent comme deux voies de médiation documentaires possibles.

Souvent le catalogue e-sidoc est associé à la communication plus qu'à l'information. Profdoc D envisage clairement la dimension communicationnelle du portail : « *Au début esidoc je voyais pas l'intérêt personnellement parce que moi dans mon collège j'avais déjà une vitrine* ». Vision partagée au terme près par Profdoc C qui doute de l'utilité de poursuivre l'abonnement : « *Si je ne continue pas, si je ne garde pas e-sidoc, je n'ai plus de vitrine du tout* ». Quant à Profdoc A elle exprime cette même idée que le logiciel e-sidoc permet aux élèves qui ne sont pas présents dans le CDI de « *voir ce qui s'y fait* ». Ainsi il apparaît, conformément aux fonctions du catalogue, comme un espace d'exposition tourné vers l'intérieur du CDI, reflet de ses ressources comme de ses activités. Un espace réfléchissant, peu tourné vers d'autres ressources extérieures alors que techniquement le portail le permet. Cette idée de boucle est également présente dans les représentations des professeures documentalistes qui pensent que « *que ceux qui viennent au CDI sont ceux qui consultent e-sidoc* » (Profdoc D) ou que « *ceux qui vont sur le portail e-sidoc c'est souvent des lecteurs* » (Profdoc A).

1.4.3. La dimension (presque) essentiellement numérique de l'espace documentaire

Pour les professeures documentalistes, le numérique n'est pas une variable, il est partie intégrante de l'espace documentaire mais il n'a clairement pas une importance équivalente dans les représentations. Pour certaines, la mention du numérique n'intervient que tardivement dans l'entretien et sur suggestion de la chercheuse, pour une autre en revanche, le numérique est directement associé dès les premières évocations en tant qu'espace « *disponible pour les élèves* » dans son ensemble, dans ses parties numérique et physique (Profdoc E). Le numérique recouvre pour les professeures documentalistes internet dans son ensemble, et non pas une seule catégorie de ressources scolaires ou parascolaires présélectionnées, lesquelles existent d'ailleurs très peu. A l'inverse, l'inclusion d'internet et surtout du web dans l'espace documentaire n'est pas une représentation unanime chez les

élèves. Si la majorité l'incluent sans hésiter (Milo coll. D, Stella coll. C ; Élodie coll. C ; Enzo coll. B) parce que c'est souvent le seul endroit où on peut accéder à internet dans le collège de façon autonome (Baptiste coll. E) ou que les ressources accessibles sont perçues comme complémentaires « *ça fait vraiment partie du CDI parce que ça se complète, on sait qu'on trouve pas une info sur un livre, on va la trouver sur internet* » (Noam coll. D) - « *Oui ça fait partie du CDI, le CDI c'est un endroit où on fait des recherches aussi* » (Sabrina coll. E). D'autres, en revanche, hésitent, quand d'autres encore l'excluent fermement (Phil coll. D ; Mathias coll. B). Pour autant, les espaces numériques dédiés et de proximité ne sont pas nécessairement plus signifiants.

Le site web de l'établissement occupe une place à part dans l'espace personnel des élèves. Aucun élève ne parle de façon spontanée du site internet du collège en tant qu'espace de ressources. Pour Roxane (coll. A), le jugement est clair : « *c'est pas un site animé en fait, y a pas grand-chose dessus* » Clément (coll. C) n'en voit pas l'utilité. Quelques rares élèves évoquent quelques consultations sur le site, miroir de la vie de l'établissement (Lexane coll. D ; Célia coll. B ; Marine coll. E). Mais, pour la très grande majorité d'entre eux, il n'apparaît clairement pas comme une ressource référentielle. Le site comme unité spatiale de ressources n'est pas clairement identifié et souvent confondu dans une relation métonymique avec le cahier de textes GEPI ou le logiciel Pronote, tous deux plus signifiants et plus utilisés « *j'écris collège de X ; j'descends en bas y a écrit Pronote indexation et je clique dessus je tombe directement sur la page* » (Élias coll. C). Les élèves, à l'usage, vident le site internet de sa dimension informationnelle pour s'en servir comme point d'accès facile vers d'autres ressources qui suscitent plus d'intérêt de leur part. C'est l'antichambre d'autres espaces signifiants.

Si, comme nous l'avons vu précédemment, le lieu physique est important dans la conception de l'espace documentaire, il ne s'y limite pas pour autant et Profdoc A « *pense vraiment l'espace au-delà du lieu* ». Profdoc E qui pense « *essentiellement* » « au CDI » ne peut absolument pas le limiter à ça « *ça n'est vraiment pas que ça l'espace documentaire* » : l'espace documentaire existe en soi, comme un espace indépendant d'un ancrage physique ; il est conditionné à un accès à l'information « *dès qu'il y a une personne qui peut être connectée à l'information* » (Profdoc E) et déborde alors largement les frontières du centre de documentation et d'information pour inclure la salle informatique et au-delà, le domicile des élèves. Il forme malgré tout un

ensemble unifié et symbolique, un espace « *où on va trouver de l'info* » car précise-t-elle *« je définis pas l'espace documentaire via le pédagogique* ». L'espace documentaire se différencie alors nettement du lieu CDI qui apparaît alors plus comme un lieu de lecture et de travail quand l'espace documentaire, calqué sur le web, est très majoritairement dédié à la recherche d'ordre documentaire : « *Je ne lie pas l'espace documentaire au CDI en fait* » (Profdoc E). « *J'envisage au niveau du collège oui, je limite pas au CDI l'espace documentaire. Après dans le collège, enfin c'est-à-dire que via le numérique, tout devient un peu espace documentaire, quand ils sont des fois dans les salles de classe, dans les salles infos…* ».

Les représentations de l'espace documentaire des acteurs entretiennent une relation de réciprocité (Abric, Vergès, 1996) avec leurs représentations liées au numérique dans sa globalité et non seulement à la documentation scolaire, formant ainsi des éléments d'un même système représentationnel. Paradoxalement, la professeure documentaliste (Profdoc C) qui développe peu les ressources numériques mentionne très rapidement l'espace numérique comme faisant partie intégrante de l'espace documentaire ; elle en souligne en retour toute la matérialité et la difficulté concrète à l'entretenir en état de marche efficace. Tandis que Profdoc D qui développe de nombreuses interfaces numériques n'admet pas le numérique dans l'espace documentaire « *oui en même temps je me suis dit, ça fait pas partie de l'espace documentaire le numérique (…) c'est vrai que j'aurais pas appelé ça 'espace documentaire'* ». Cette distinction est riche de sens. Cette mise à l'écart spatiale du numérique s'explique par la fonction qu'elle assigne aux ressources numériques qui relèvent moins précisément de l'information que de la communication ; c'est selon ses propres mots une « *vitrine d'action* » qu'elle n'assimile pas aux ressources imprimées qui servent exclusivement à s'informer « *il y aussi le côté où tu vas mettre les actions, vitrine, les nouveautés, les blogs c'est ça quand même* ». Profdoc D associe directement le portail e-sidoc à la communication des actions pédagogiques, et occulte la sélection de contenus. Les différents outils et ressources qu'elle propose ne semblent pas tant guidés par un besoin d'information réel que par une appétence personnelle envers les outils numériques, un attrait de la nouveauté de « *ce qui se fait ou que les élèves utilisent* » et une dimension facilitante de ces outils « *c'est plus facile de faire une perle que de remplir une fiche et mettre le lien sur e-sidoc* ». Se dessine une tension entre les dimensions communicationnelle et informationnelle d'une part, et conjoncturelle et structurelle d'autre part. Ainsi perçus, les outils numériques

participent d'une dynamique centripète alors que l'imaginaire collectif leur prête volontiers des effets contraires.

1.4.4. La variable humaine

Cet entrelacement des représentations est à mettre en résonnance avec le phénomène de personnalisation de l'espace. Les professeurs documentalistes se déposent aussi dans l'espace et l'informent de leur personnalité. Cette personnalisation participe au façonnage des pratiques. Au cours des entretiens, on note une interrelation déclarée entre la figure du professeur documentaliste et l'espace documentaire. La coloration est forte, agissant, selon Profdoc C, sur les choix de fonds, la présentation, l'accueil, la communication « *c'est vraiment un lieu qui est dépendant de la personne qui le tient* ». Ce sont, selon Profdoc C, les « *affinités* » qui organisent les relations professionnelles à l'intérieur de l'établissement, et ce malgré des cadres institutionnels qui devraient être, selon elle, prescriptifs. Profdoc B à propos des activités proposées et menées par les délégués-CDI explique : *« On retrouve ce que je suis en fait, c'est-à-dire on retrouve ces trois volets, y a du manuel, y a du numérique et y a du lire* ». Cette vision incarnée de l'espace documentaire se retrouve de façon plus implicite dans d'autres discours. La figure du professionnel colore l'espace documentaire, mais aussi les pratiques des élèves. Aussi Profdoc D émet-elle l'hypothèse que sa timidité pourrait être la cause de la non-utilisation ou de la sous-utilisation des différentes ressources numériques qu'elle initie mais autour desquelles elle n'ose communiquer, quand Profdoc E reconnait que certains comportements dans l'espace documentaire sont une conséquence directe de ce qu'elle incarne « *mais ça c'est ce que j'induis, je pense, quand même* ».

1.5. « Ce qui fait paysage »

L'analyse des liens inter-photographiques tissés par les acteurs permet de dégager des logiques récurrentes dans l'expérience et les représentations des acteurs. Dans cette expression « ce qui fait paysage », le paysage est à entendre non pas dans son sens courant qui désigne une forme fixe et finie, une vue d'ensemble soumise à notre champ visuel, mais au sens où l'entend Tim Ingold (1993). Pour l'anthropologue le paysage est lié à l'habiter, il est profondément lié à l'activité et à la mobilité et donc à la pratique. Cette conception dynamique est telle que le chercheur propose même la notion de *taskscape* pour mieux rendre compte de cette construction du paysage par la pratique. Nous préférons garder le terme paysage qui rend compte des deux dimensions spatiales (*chôra* et *topos*) déjà évoquées.

Le paysage est au carrefour d'une triade féconde qui réunit pratique, perception et représentation. Cette construction paysagère, figée par la photographie mais qu'il faudrait toujours considérer en construction, se niche dans l'articulation des discours et de la photographie. Cette analyse s'appuie sur les réponses à l'une des dernières questions de l'entretien : « Pour toi, elles ont un lien ces trois photos ? ».

1.5.1. Ce qui fait paysage chez les professionnelles

L'espace documentaire photographié par les professeures documentalistes s'articule autour d'une perception dominante, d'une intention qui tisse entre les trois photos un fil, une « ligne d'habitation » qui contribue à l'élaboration de ce paysage.

L'espace social

« *Je pense le CDI comme un lieu d'ouverture pour les élèves, c'est mon idée dans la conception du lieu* » (Profdoc E)





L'espace contenant, l'espace support

« *C'est une trace du travail fait. Pas que mon travail* » (Profdoc C)






« L'élève, l'élève (…) c'est montrer la pluralité de ce qu'ils peuvent faire, le fait qu'ils le font. (…) Le fait que ce soit un carrefour » (Profdoc B)





L’espace - dispositif

« *l’information et l’accès à cette information* » (Profdoc D)






« *montrer la pluralité de l’espace documentaire dans lequel je travaille qui reflète aussi toutes mes missions diverses et variées* » (Prodoc A)





1.5.2. Ce qui fait paysage chez les élèves

Du point de vue des élèves, on retrouve ces mêmes catégories auxquelles, il faut en ajouter une autre assez récurrente, qui fait une place importante au moi et aux habitudes individuelles. Pour une partie d'entre eux, l'espace documentaire est subjectif, voire égo-centré.

- **L'espace documentaire, un espace ego-centré**

« *c'est les trois choses que je vois le plus et que j'utilise le plus* » Baptiste (coll. E)





« *je serais tentée de dire moi* » Lilou (coll. B)






« *les trois endroits où je vais le plus souvent* » Hannaline (coll. A)





« *c'est autour de ma table ronde* » Stella (coll.C)





- **Le « faire », un marqueur de l'espace documentaire**

« *tous les trois ça donne un CDI* » *pour « travailler », « se documenter », « lire » , « être bien », « se détendre* » Camille (coll. B)






« *les activités* » Antoine (coll. A)





« *c'est qu'on peut y travailler* » Gabriel (coll. C)





- **Espace-support**

« *c'est des lieux différents dans une pièce et c'est bien* » Camélia (coll.E)





« *C'est ce qui forme le CDI pour moi, le bureau, les ordinateurs et les livres, les tables de travail* » Élinaï (coll. B)





L’espace social

« *il y a soit vraiment la solitude totale où on va chercher des livres, après y a un endroit où on peut être avec une ou deux amies où on est tranquille et où on peut voir dehors avec les fauteuils, et après celle où on veut vraiment travailler avec des amis, où on est tous ensemble* » Adèle (coll. A)





L’espace - dispositif

« *la documentation, le fait de se documenter* » Noam (coll. D)





1.6. Des pratiques plurielles spatialisées

Les pratiques sont un marqueur fort de l'espace. Elles participent selon Marion Segaud (2012) de l'appropriation de l'espace. Les élèves associent très directement l'espace documentaire aux activités que l'on peut y mener : lire, travailler, faire ses devoirs, travailler sur l'ordinateur, faire des jeux éducatifs mais aussi s'instruire et se cultiver, se détendre, se reposer, faire des recherches, se documenter, ou dessiner. Une typologie de cinq types de pratiques majoritaires permet de caractériser l'espace : lire, jouer, travailler, se reposer, rechercher. La pluralité apparaît comme un élément fort pour les élèves mais aussi pour les professionnelles qui mettent en avant « *toutes les activités qui peuvent être faites* » (Profdoc A). Parce qu'elles constituent l'expérience quotidienne des acteurs dans l'espace, la question de la légitimité de ces pratiques est hors de propos pour le chercheur (Amar, Evans, Le Marec *et al*, 2019).

La spatialisation des pratiques combine différentes échelles spatiales. À l'échelle de l'établissement, les acteurs développent des usages spatialisés comme Elliot (coll. C) qui explique : « *si j'ai des devoirs à faire je vais automatiquement en permanence . Mais si j'ai pas de devoirs j'ai juste envie de lire, de dessiner, je viens ici* » ou de Mattéo (coll. D) qui explique « *ici c'est les recherches vraiment, et chez moi c'est les occupations ou d'autres choses* » - « *les devoirs que je fais chez moi c'est les exercices, et au CDI c'est les choses où faut travailler avec internet ou imprimer, faire des tableaux, des trucs à faire sur ordinateur* » (Harmonie coll. A). Au CDI du collège B, les activités se spatialisent entre « devoirs sur table » et « devoirs sur ordinateur », « jeux éducatifs sur ordinateur » et « détente créative » sur table. Au collège E, Pascal raconte « *je crois que j'ai déjà fait ça…de lecture il peut passer directement en recherche et puis si toutes les places sont pleines, par exemple, on peut avoir que deux jeux, eh ben y a un jeu qui doit partir pour laisser la recherche* ». Quand Profdoc C voit « *qu'ils s'inscrivent pour travailler sur ordinateur et qu'après ils tiennent 5 minutes et qu'y font autre chose, genre c'est pour consulter les devoirs, ça maintenant ils savent que c'est pareil, c'est non* ».

1.6.1. Un espace de lecture

- Une évidence instituée



« c'est un lieu de livres » Camélia (coll.E)



« une des parties aussi importantes du CDI, puisque c'est aussi la base du CDI, les livres, la lecture, l'actu et aussi le travail avec les tables » Élinaï (coll. B)



« y a les bouquins, c'est classique, c'est pour pouvoir lire les romans etc » Olivia (coll. C)



« j'ai pris les livres et les tables parce que ça fait partie du CDI et voilà - Oui parce que le CDI y a plein de livres du coup voilà » Lola (coll. A)

- Lire : une question spatiale



« c'est déjà ce cercle, vraiment en fait automatiquement, si je vais pas dans le studio, c'est automatiquement là où je vais, c'est un automatisme, je m'installe sur un fauteuil, je vais chercher quelque chose à lire, voilà c'est là où je vais » Nolwen (coll. A)



« Et celle-ci ben c'est le coin BD avec les poufs et des personnes qui lisent » Mathis (coll. B)



« c'est mon coin préféré, c'est là où je vais le plus souvent pour les livres » Léa (coll. C)



« Celle-ci c'est l'espace des livres, des BD des mangas où on peut s'asseoir pour lire tranquille. C'est pour ca qu'on reste là. C'est un endroit dans le CDI que j'aime bien, j'y vais souvent, je suis bien, je suis tranquille » Harmonie (coll. A)



« on voit un coin lecture, on voit les livres » Justine (coll. B)



« C'est les livres documentaires, donc sur des animaux, l'histoire de la France tout ça, pour les devoirs d'hiHistoire-géo c'est bien » Matteo (coll. D)

- « moi »



« c'est les mangas, mes livres préférés, et puis c'est là où je vais le plus souvent » Enzo (coll. B)



Les mangas, c'est ce que je lis le plus maintenant. C'est certainement le plus intéressant » Elliot (coll.C)



« *Les romans. Parce que j'y vais souvent dans les romans donc…après j'aime bien* » Hannaline (coll. A)



« C'est pour dire que je lis beaucoup de BD » Clément (coll. C)



« C'est moi, un roman et un manga, pour montrer qu'il y a plusieurs sortes de livres au CDI et ils sont bien ces livres, moi je les aime bien » Sabrina (coll. E)

- Une pratique médiée



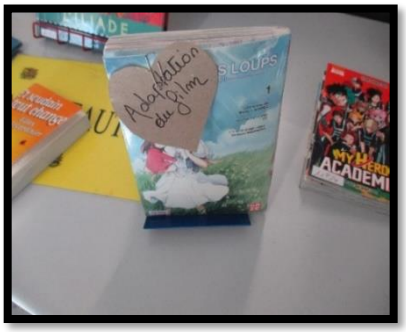
« c'est les nouveaux livres, j'adore cet endroit » Lilou (coll. B)



Un grand choix de livres qu'on peut lire. Assez bien rangé.(…)Si on en veut un c'est facile à trouver lequel on veut, avec les étiquettes et tout ça. » Antoine (coll. A)



« c'est pour montrer qu'on peut bien se repérer dans les livres » Mathias (coll.B)



« ça représente le CDI parce que ça représente le fait que chacun dit ce qu'y pense et d'avoir cette connexion entre les élèves » Roxane (coll. A)



« Alors là j'ai voulu montrer justement les lettres dont j'ai parlé, pour se repérer par rapport aux romans, là j'ai pas trop pris ça mais y a marqué romans dessus, et on voit toutes les différentes sortes de livres, ça montre qu'il peut y avoir plein de choix dans ce cdi » Maéva (coll. D)



« Après j'avais pris ici parce que je trouvais qu'il y en avait pas mal justement, y avait pas mal de romans, j'avais vu aussi qu'ils étaient bien classés, par exemple des fois quand j'en recherche un, c'est facile de les trouver, je trouve que c'est bien » Noam (coll. D*)*



« C'est pour montrer qu'il y a des rangements (…) Non les étagères, pour montrer que c'est rangé mais ça se voit pas trop par contre (…)Bien rangé avec des petits numéros et tout ça » Léane (coll. E)



« c'est tous les livres qui sont exposés qu'on peut prendre » Mathis (coll. D)

Conformément aux prescriptions institutionnelles et aux études déjà menées (Perier, 2007 ; Dupin de Saint Cyr-Heckel, 2018), le CDI est un lieu très vite et très fréquemment associé à la pratique de la lecture. Pour les professeures documentalistes, l'espace de lecture est un soubassement fort : « *c'est un espace, en fait, de lecture et de recherche d'information, identifié comme tel* » (Profdoc E) - « *Qu'il y ait quelque part un espace de lecture, le conserver, plus que le conserver, le développer. Je trouve quand même que c'est essentiel* » (Profdoc C) - « *Je voudrais développer le pôle lecture en le rendant plus important et plus convivial, qu'ils aient envie de venir lire* » (Profdoc A).

Pour les élèves, il est également identifié comme « un endroit où on peut lire » (Lucas coll. E), parfois comme une évidence « *c'est juste un lieu où je peux lire tranquille* » (Gabriel coll. C). Nombreux élèves lisent effectivement sur place : « *je vais souvent lire* » (Baptiste coll E) ou *« je viens souvent pour lire* » (Mathis coll. B). Les profils sont néanmoins variés, de l'engouement de Lexane (coll. D) qui « *adore lire* » ou de Lilou (coll. B) « *je suis une grande lectrice, j'adore lire.*» à Marine (coll. E) ou Elodie (coll. C) qui n'aiment « *pas trop lire* » ou de Stella (coll. C) qui ne cache pas son désintérêt persistant pour les livres malgré tous les « efforts » de sa famille : « *en fait, c'est bizarre, j'crois qu'on m'a toujours incitée à lire, mais à mes anniversaires et tout on m'offre tout le temps des livres alors qu'ils savent très bien que je vais pas les lire, du coup dans ma chambre j'en ai plein, mais ça sert à rien* ». D'Élias (coll. C) qui lit rarement à Manon (coll. E) qui vient « *surtout pour lire* » ou à Lola (coll. A) « *des fois je lis, mais pas très souvent* », de Maéva (coll. D) qui « *préfère les romans d'aventure, policiers…* » à Nolan (coll. D) qui lit « *les livres sur les animaux sauvages, les records* », de Raphaëlle (coll. A) qui lit bandes-dessinées et magazines à Célia (coll. B) qui préfère « *plutôt les BD, parce que les romans, moi pas trop »*, la fréquence, comme le type de livres, sont variés. Le support est quasi exclusivement imprimé même si quelques-uns évoquent, à la marge, la lecture sur support numérique.

La durée contribue à formater des pratiques de lecture en présentiel au CDI. Contrairement à Léa (coll. C) qui revient lire jour après jour un livre au CDI *« parce que on n'a pas de portable autour de nous,, du coup je suis plus concentrée et je suis à fond dans mon livre alors que quand je suis chez moi j'ai toujours un truc qui me déconcentre* », plus nombreux sont ceux dont le choix se porte sur un format plus qu'un contenu, à l'image d'Hugo (coll. B) : « *les BD c'est toujours court, je peux arriver à les lire* » ou Ninon (coll. C) « *les gros livres je vais pas les prendre, parce que je sais*

que je vais pas pouvoir les terminer » ou Télémaque (coll. A) « *Les gros livres je préfère les lire chez moi, mais au CDI je préfère lire les tout petits livres que je lis assez rapidement* ».

Un effet de dissociation s'opère parfois entre le livre et l'activité de lecture elle-même à l'image de Célia (coll. B) qui n'aime pas lire mais vient au CDI car, dit-elle « *j'aime bien l'ambiance, les couleurs, le fait qu'il y ait des livres un peu partout, j'aime bien* » car « *c'est pas parce qu'on aime pas lire qu'on aime pas le CDI forcément* » ou de Roxane (coll. A) qui dissocie la fréquentation du CDI de l'intérêt porté à la lecture « *t'es pas obligé, comme pourraient penser certains, de lire, si t'as pas envie de lire, tu lis pas* ».

1.6.2. Un espace de travail

Au-delà de la lecture, le CDI apparaît comme un espace pour le travail et plus particulièrement le travail en groupe. Dans leur enquête, Isabelle Joing, Olivier Vors, Clément Llena et François Potdevin (2018) rapprochent l'expérience positive du CDI déclarée par les élèves et la possibilité d'un apprentissage en autonomie et entre pairs. Ce travail, c'est à la fois « les devoirs », mais aussi l'utilisation de logiciels et outils en ligne utilisés majoritairement en technologie ou en mathématiques. L'impression de documents et le traitement de texte demeurent des activités centrales dans l'utilisation des ordinateurs. Le travail « ensemble » qui n'est pas nécessairement un travail collaboratif a toute sa place au CDI : « *quand il y a les exposés qu'on doit faire à deux ou à trois, ils viennent du coup au CDI oui, on le fait ensemble* » (Mohamed coll. E). L'échange avec les pairs apparaît comme stimulant et efficace « *souvent je le fais au CDI avec des copains comme ça ils me donnent des conseils etc.* » (Mathis coll. B) - « *Ensemble, on s'aide et donc du coup ça va plus vite et c'est plus, c'est plus sympa* » (Noé coll. C).

Le travail c'est aussi celui des autres, visible parce qu'exposé au CDI. Intention réelle des acteurs, élèves et professeures documentalistes, mais qui ne trouve pas de résonnance matérielle à conception par les architectes. L'intention est largement relayée par les élèves comme une des fonctions importantes du CDI. Les travaux des élèves peuvent prendre différentes formes. Ils sont exposés au CDI, qu'ils aient été faits ou non au CDI, ou non avec la professeure documentaliste : « *Quand les*

collègues veulent mettre le travail des élèves, on expose pour les élèves, ça on l'a fait pas mal cette année d'ailleurs » (Profdoc E) et Profdoc C affirme : « *Ça reste un lieu d'exposition quand même, de travaux d'élèves* ». Exposer, c'est-à-dire, au sens fort, à la fois proposer un « agencement technique de choses » et un « texte » (Davallon, 2010 : 230) apparaît comme une fonction importante de l'espace aux yeux des élèves comme des professionnelles en ce qu'elle constitue une trace du travail mené dans le CDI, et plus largement dans le collège. Cette fonction est construite *a posteriori* par les acteurs car le lieu semble ne pas être prévu pour, ou en tout cas pas toujours comme les professionnelles le souhaiteraient. Pour les élèves, pouvoir rassembler et voir les travaux des élèves dans le lieu est important car « *tout le monde peut voir le travail qu'on fournit* » (Noam coll. D), « *pour montrer le travail justement qu'ils ont fourni et pour donner des exemples* » (J.B. coll. A) Dès le début de l'entretien, Élias (coll. C) évoque la grandeur du CDI « *pour mettre des panneaux, exposer les travaux des autres élèves* ». Toutes les professionnelles regrettent en effet le manque d'espace dédié à l'exposition (des travaux et des livres) dans le CDI, mais la fonction est malgré tout assurée avec des moyens techniques divers, à savoir des fenêtres (coll. B), des grilles (coll. C), des tables (coll. D et E) « *le comptoir ça sert de truc d'exposition, voilà. Ça me sert d'exposition* » (Coll. D). Profdoc B déplore cette absence « *Ce qui manque c'est effectivement un espace d'exposition, vraiment ».*

1.6.3. Un espace de jeu

Le jeu apparaît comme une activité récurrente dans le panel des activités effectuées au CDI. Les jeux traditionnels trouvent leur place, de façon moindre que les jeux en ligne, dans l'espace. Profdoc C qui achète des jeux pour le fonds du CDI n'exclut pas que le CDI soit un lieu de jeu. Au collège A, Nolwen raconte qu'elle et ses amis ont joué au « Loup-Garou » pendant un temps, dans une des petites salles du CDI. Profdoc B qui a encadré un atelier de conception de jeux par les élèves spatialise cette activité, de la fabrication du jeu, boîte et règles comprises, par les élèves qui a eu lieu au CDI à l'usage même du jeu qui est ensuite externalisé au « foyer ».

Pour J.B. (coll. A), la référence au jeu est essentielle. Par jeux, il faut donc essentiellement entendre les jeux en ligne. Pour Pascal (coll. E), « *la plupart des élèves viennent ici pour jouer dessus* ». Gabriel (coll. C) croit savoir « *que les trois-quarts qui sont là-dessus, je pense que la plupart ils font autre chose que travailler* ».

Les professionnelles n'associent pas tous explicitement le CDI à un espace de jeu en tant que tel mais n'occultent pas les usages ludiques des élèves : « « *Hier soir j'avais zéro élève qu'est venu pour travailler. Ça donne un ordre d'idée. Y a des créneaux c'est zéro. Y a des créneaux c'est les trois-quarts et les autres espèrent avoir un ordinateur pour jouer* » (Profdoc B).

Les jeux, « pas n'importe quels jeux » (Profdoc C), c'est-à-dire quand ils sont éducatifs ou appartiennent à la catégorie « détente éducative » (Profdoc B) sont permis selon des modalités organisationnelles précises, même quand la professionnelle n'est pas « *hyper convaincue* » (Profdoc E) par le bien-fondé de cet usage. L'activité reste souvent subordonnée à d'autres, plus directement documentaires « *Mme X priorise les recherches* » par rapport aux jeux, comme nous l'explique Pascal (coll. E). La frontière entre éducatif et strictement ludique est parfois poreuse ou peu signifiante. Même quand une liste de ressources éducatives *ad hoc* encadre l'espace de jeux (coll. E), d'autres sont utilisées et s'installent de façon implicite et officieuse sans être textuellement relayées dans l'espace mais « *elle nous a dit qu'on pouvait* » explique Mohamed (coll. E). Le flou est entretenu et parfois déclaré, les limites pour Profdoc C sont « *les miennes qui sont floues et c'est mon appréciation* ». Une tension entre la règle et l'usage qui joue des frontières imposées.

1.6.4. Un espace pour « se poser »

- **Se détendre n'est pas qu'une question de posture corporelle**



« ce côté, c'est plus détente » Lucas (coll.E)



« pour moi c'est ça le coté détente, c'est tout ce qu'on peut lire au CDI » Mathis (coll. D)



« c'est l'espace un peu sympa et détente où il y a des magazines et des revues » Télémaque (coll. A)

La détente et le repos, apparaissent comme des éléments centraux dans les représentations et les pratiques des élèves : « *détente, c'est le mot principal* » explique Lilou (coll. B). Parfois liés à un espace précis « *le coin détente où on peut se poser* » (Corentin coll. E), détente et repos peuvent être aussi associés à une activité car « *lire ça apaise* » (Elliot coll. C), mais aussi au CDI dans son ensemble : « *c'est une sorte d'espace de travail, mais relaxant un peu* » (Noé coll. C) - « *au CDI on est surtout là pour vraiment se détendre* » (J.B. coll. A) ; « *Pour moi c'est un endroit de détente* » (Célia coll. B). Le repos est également une activité à part entière citée aux côtés d'autres activités plus directement scolaires comme lire, faire des recherches ou faire ses devoirs « *tu peux aller ici pour lire ou te reposer* » (Léane coll. E). Parfois la détente est même première par rapport au travail : pour Mohamed (coll. E) *« c'est une bonne idée de faire un CDI parce que quand on a besoin de silence, de se relaxer pour quelque chose, y a le CDI* » - « *C'est un endroit où on peut se détendre* » (Antoine coll. A). Du repos à la lutte contre le vide ou l'ennui, il n'y a qu'un pas que certains élèves franchissent « *on passe le temps, ça parait moins long, on s'occupe* » (Inoé coll. D). Si plusieurs professeures documentalistes l'envisagent comme un espace de détente (Profdoc B) ou de repos « *C'est un endroit où ils aiment bien être. Y compris pour se reposer* » (Profdoc A), d'autres l'excluent de leurs discours. Quel que soit le discours pourtant, les élèves assignent assez fortement au CDI cette fonction dans tous les collèges de notre étude.

1.6.5. Un espace de recherche informationnelle

Les études sur les pratiques informationnelles des jeunes ont déconstruit bon nombre d'oppositions binaires parmi lesquelles les oppositions générationnelle, d'expertise, de formalité ou de support. La culture de l'information définie comme « un ensemble de pratiques informationnelles articulant des connaissances issues de la culture académique traditionnelle (école, université, entreprise) avec celles plus intuitives et moins formalisées liées à l'information, aux documents et plus largement aux médias de masse » (Liquète, de Lourdes Oliveira, Salgueiro Marques, 2017) en fait une activité aux fondements hybrides.

1.6.5.1. Une activité en ligne

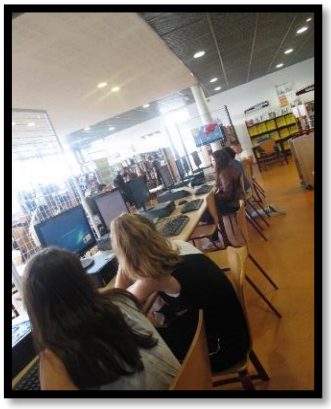
Majoritairement, l'activité de recherche est entendue comme une activité de recherche en ligne, et souvent exclusivement en ligne. La médiation, si elle est souvent associée aux livres, est quasiment absente des discours des élèves concernant les recherches en ligne.



« *on peut faire des recherches à plusieurs ou travailler sur un ordinateur à plusieurs si on en a envie* » Clément (coll.C)



« pour montrer qu'on peut faire des recherches et ceux qui ont pas d'ordinateurs chez eux, ils peuvent au CDI (…) pas moi, mais pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux ni de téléphone » Sabrina (coll.E)



« c'est pour les ordinateurs du coup. Pour es recherches et tout ça »
Inoé coll. D)



« les recherches et les jeux »
Lucas (coll.E)

Les frontières de pratiques entre imprimé et web sont assez nettes pour les élèves. Elles convoquent des motifs de nature variée : la facilité « *j'ai beaucoup plus de mal à trouver un mot dans le dictionnaire que sur internet par exemple* » (Clément coll. C), l'efficacité, la vitesse « *vu qu'on peut chercher quelque chose de très précis en un seul clic* » (Pascal coll. E), la simplicité à l'instar de Clément (coll. A) qui raconte que dans les livres c'est plus compliqué, et l'aisance, voire l'attrait, quand Mohamed (coll.E) explique simplement « *Je sais pas…internet ça donne envie d'y aller* ». Les professionnelles relaient assez massivement cette tendance. Profdoc E explique que la recherche documentaire dans les livres ne constitue pas « *leur quotidien* », les élèves « *Ils ne cherchent pas. Ils vont d'abord sur la recherche internet* » (Profdoc C).

1.6.5.2 Une activité peu fréquente

Les élèves peinent souvent à se rappeler au cours de l'entretien une recherche récente et sont obligés, pour certains, de remonter dans le temps pour donner un exemple. Rechercher des dates de naissance d'inventeurs, rechercher des images pour illustrer une page de garde ou un exposé, chercher un poème d'amour de Baudelaire, faire une biographie, faire une recherche sur les ponts, sur les explorateurs du vingt-et-unième siècle ou sur les gladiateurs sont quelques-uns des exemples donnés qui permettent d'approcher ce que recouvrent les mots et expressions « *faire des recherches* », « *exposés* » (Raphaëlle coll. A) « *rechercher des trucs sur internet* » (Maéva coll. D), « *se documenter* » (Baptiste coll. E). Un certain nombre d'élèves racontent aussi ne jamais faire de recherches au CDI (Manon coll. E) ou très rarement

« *internet, je crois que ça m'est arrivé une deux fois dans l'année* » (Stella coll. A). Soit qu'elle se fassent à la maison, soit qu'il n'y ait pas de prescription dans ce sens, ce qu'évoque d'ailleurs Profdoc C : « *Il n'y a pas forcément de recherche documentaire en dehors d'une prescription prof et souvent avec le prof qui accompagne les élèves ici* ». Dans l'école, le CDI n'apparaît pas forcément, même pour la professeure documentaliste, comme le lieu unique et incontournable d'une activité de recherche encadrée « *le maximum de recherches que je fais avec les élèves, c'est pas sur les livres, et c'est pas dans le CDI, quand on fait des recherches avec les élèves on est dans la salle informatique* » (Profdoc E).

1.6.5.3 La balise Google

Le moteur de recherche Google apparaît comme un allié sûr pour mener une recherche d'information. Comme à l'échelle nationale, c'est le moteur de recherche le plus cité « *on utilise tous le même, Google* » (Lucas coll.E), qu'il soit paramétré comme page d'accueil par défaut comme au collège D, ou pas. Il apparaît aux yeux des élèves comme un champ ouvert de possibles et en cela comme un terrain d'information potentiel immense pour leurs travaux : « *Je vais sur Google et puis je vois* » (Stella coll. C)

Quand ils expliquent comment ils effectuent leurs recherches d'information avec le moteur Google, les élèves racontent : *« J'ai juste à taper ce que je cherche et voilà* » (Mathias coll.B) ; « *On tape ce qu'on cherche et voilà on va sur le premier site et normalement y a des choses bien et qu'on prend* » (Lola coll.A), ou encore : « *Je tape juste le nom de ce qu'on doit trouver et en général ça marche* » (Gabriel coll.C). Comme l'ont déjà constaté Anne Cordier (2010) qui évoque un imaginaire de la recherche sur internet empreint de magie, et Cédric Fluckiger (2008) qui pointe de faibles verbalisations et capacités de conceptualisation du processus de recherche, le discours des élèves est successif plus que causal, descriptif plus qu'explicatif : Inoé (coll. D) raconte *« j'ai mis 'qu'est-ce qu'on peut faire en Australie' et ça m'a donné 14 choses, et 14 choses, vu que je devais passer 14 jours ben…*[Ça tombait bien ! et quand tu dis j'ai mis 'qu'est-ce qu'on peut faire en Australie' c' était où ? dans Google ?] *Dans Mozilla Firefox ou quelque chose comme ça. Et après du coup c'était Google*. » La médiation apparaît comme le chaînon absent et les phases du travail s'enchainent, voire se bousculent, dans un espace contracté. Certaines de ces phases

semblent omises ou fortement elliptiques « *j'allume l'ordinateur, je vais sur ma session, je trouve ce que je veux, quand j'ai fini j'éteins* » (Abigaël coll. D) – « *Ça m'a donné plein d'informations, j'ai cliqué sur le site et après ça allait sur Wikipédia et ça m'a donné tout ce qu'il me fallait* » (Mathis coll. D). Pour d'autres, les phases se succèdent : « *J'ai tapé le nom, j'ai trouvé une photo, la date de naissance, les inventions qu'il a fait, et après j'ai marqué sur le DM* » explique Lola (coll. A) à propos de sa recherche sur Don Juan : « *on était allé chercher des trucs sur lui et on l'avait marqué sur Word et on l'avait imprimé et voilà* » - « *j'ai tapé des recherches et après je mets les images dans mon diapo, les textes et tout* » (Manon coll.E).

Un élève qui utilise exclusivement internet pour faire ses recherches est même perplexe face à cette simplicité désarmante : « *C'est plus rapide et un peu trop simple des fois aussi : on marque juste ce qu'on cherche et on nous le donne* » (Mattéo coll. D). Ainsi se déploie la vision d'une recherche d'information nécessairement facile et efficace grâce à la puissance algorithmique de Google, mais aussi parce que les professeurs demandent aux élèves des informations ciblées et cadrées (Micheau, 2015), pour lesquelles suffit la méta-description de la page de résultats de Google, ce que déplore Profdoc C : « *C'est pas vraiment très intéressant. Ils s'en rendent pas compte, je crois. Ça ne demande aucun effort aux gosses, si ce n'est allumer l'ordi et taper direct le truc* ». Les exemples décrits par les élèves confirment le choix de la formulation de requête (Boubée, 2008), et la première page de résultats du moteur de recherche apparaît comme un point central de référence avec lequel ils composent. Dès lors des stratégies informationnelles individuelles hétérogènes se développent, alimentant le substrat d'un culture de l'information : « *Y a marqué le début du texte de ce que je recherche et si c'est le même début et je vérifie que tout est pareil* » (Elliot coll. C) – « *on fait par recherche, donc moi par déduction je regarde les cinq-six premiers sites, je regarde le site qui explique le mieux, ceux qui nous informent le mieux aussi* » (Corentin coll. E) ; « *disons que je fais plus des recherches au hasard, pour trouver et puis si je trouve, je reste sur le site et je cherche les informations qui m'intéressent* » (Clément coll. C) ; « *c'est plutôt moi qui me guide, oui voilà je me disais ça avait pas de trop de sens mais c'est plutôt moi qui me guide, et qui cherche des choses par moi-même et ça arrive pas souvent mais des fois je demande à Mme X, par exemple 'est-ce qu'il y a un site qui pourrait expliquer ça ?' et puis si elle trouve pas c'est pas grave, je chercherai encore* » (Nolwen coll. A). Des élèves établissent des critères personnels pour juger de la pertinence ou de la fiabilité d'un site :

l'absence de fautes d'orthographe pour Baptiste (coll. E), quand pour Corentin (coll. E) les sites qui « *informent le mieux* » sont ceux qui n'ont pas trop de pages ni trop de liens. En conséquence (algorithmique) de quoi, les pratiques informationnelles des élèves s'organisent aussi massivement autour de Wikipédia.

1.6.5. Wikipédia, un espace peu fréquentable

« Autour » de Wikipédia, car précisément nombre d'élèves contournent l'encyclopédie pour épouser les contours d'un espace de recherche recommandé. Contrairement à d'autres chercheurs qui lui ont consacré un travail de recherche (Sahut, 2015), Wikipédia ne constituait pas un point d'entrée opératoire dans notre travail mais l'encyclopédie a été fréquemment citée et commentée par les élèves. Les expériences racontées autour de cet objet documentaire sont multiples et les usages évoluent dans un spectre large de l'utilisation régulière « *pour les exposés, Wikipédia et des sites comme ça* » (Hannaline coll. A) à l'utilisation proscrite « *et surtout j'vais pas sur Wikipédia* » (Olivia coll. C) à l'utilisation mesurée « *j'essaie toujours de pas trop chercher Wikipédia* » (Abigaël coll. D) - « *Non je l'utilise pas. Enfin ça dépend, des fois* » (Camille coll. B).

Leur connaissance de l'encyclopédie Wikipédia en tant qu'encyclopédie libre et collective est observable. Et si les élèves ne la qualifient pas de façon savante, ils sont capables d'expliquer avec leurs mots ses principes contributifs de fonctionnement : « *y a tout dessus mais comme je sais qu'il y a beaucoup de personnes qui modifient des choses* » (Camille coll. B) ou « *c'est des gens n'importe qui, qui peuvent remplir le site* » (Élias coll. C) ou encore « *je sais qu'on peut changer, qu'on peut modifier certains trucs* » (Corentin coll. E).

Parmi les élèves qui utilisent Wikipédia, l'efficacité au regard de leur recherche est souvent mise en avant : « *la première page où je vais c'est Wikipédia et après je regarde. Des fois je prends des informations ou je résume* ». L'efficacité de Wikipédia est également soulignée par Noé (coll. C) qui utilise l'encyclopédie selon ses besoins : « *c'est pas le plus sûr, mais quand même on apprend pas mal de choses sur Wikipédia* ». Mathis (coll. D) n'utilise que Wikipédia, car comme il l'explique, exemple à l'appui, Wikipédia « *m'a donné tout ce qu'il me fallait* ». À l'inverse, on retrouve dans les entretiens les raisons recensées par Gilles Sahut (2015) pour justifier des opinions

négatives vis-à-vis de l'encyclopédie : la connotation négative de l'aspect contributif et son corollaire le manque de fiabilité qui repose également sur la question de l'exactitude. Souvent sans que nous leur posions la question, les élèves ont émis un avis circonspect sur l'encyclopédie collaborative. Une circonspection souvent proche de la méfiance. « *Wikipédia, mais après je fais pas trop confiance* » (Milo coll. D). La représentation de Wikipédia comme un espace peu fréquentable est partagée par nombre d'élèves interrogés : « *j'vais pas trop sur Wikipédia parce qu'apparemment c'est pas sûr* » nous explique Élias (coll. C). Les prescriptions des professeurs qui ne « *conseillent pas* » W*ikipédia* dessinent les contours d'un espace documentaire légitime « *Déjà je vais pas sur Wikipédia parce que les profs ils disent que c'est pas bien* », (Mohamed coll. E). Quand Corentin (coll. E) explique ce qu'est un « *bon site* » à ses yeux, il utilise Wikipédia comme contre-exemple « *c'est un peu comme Wikipédia, mais pas du genre où n'importe qui peut mettre l'information qu'il veut* ». Au collège C, un élève raconte comment un professeur a piégé une classe en alimentant un article de fausses informations. L'acceptabilité documentaire (Sahut, 2015) ainsi déclarée tronque l'espace documentaire disponible.

Ainsi, l'espace documentaire est un espace inégalement occupé, expérimenté et médiatisé. Certains espaces sont plus individualisés que d'autres pour lesquels l'approche est plus fonctionnelle. Ces espaces interagissent et reconfigurent un espace documentaire dont l'approche ne serait pas complète sans la prise en compte de sa dimension sociale et sensible.

Synthèse du chapitre

L’analyse des discours tisse les relations entre réel, représentations et pratiques. C’est dans cette interaction que s’informe l’espace documentaire. L’espace est facetté, à la fois centré sur le moi, les activités ou l’espace matériel. Les frontières de l’espace documentaire perçues par les acteurs sont hétérogènes et évolutives. Les pratiques déconstruisent des rapports traditionnels à l’espace (dedans/dehors par exemple) en les signifiant par leurs pratiques.

Les représentations de l’espace documentaire s’organisent autour du lieu CDI, du numérique et de la médiation dans des proportions et des configurations variables. Ces représentations sont liées à d’autres représentations et forment un système plus complexe.

La notion de paysage documentaire entendu dans une acception anthropologique et dynamique permet de saisir la variété des approches et des façons d’être-au-monde, à l’espace documentaire. Elle s’oppose à une vision exclusivement topographique qui fige le paysage.

Les pratiques ordinaires nourrissent le rapport de l’acteur à l’espace qui saisit les affordances qui lui conviennent pour construire son paysage. À ce titre, les pratiques sont un des marqueurs de l’espace. Les discours des élèves s’organisent autour de pratiques majoritairement partagées : la lecture, le travail, le jeu, la détente et la recherche informationnelle, très souvent en ligne.

Chapitre 2. La sociabilité et le sensible, des acteurs spatiaux

2.1. La forme scolaire

Au prisme de l'expérience quotidienne des acteurs, l'espace documentaire apparaît comme un espace de négociation de la forme scolaire (Vincent, 1994), laquelle dans sa configuration la plus normée, laisse peu de place au sensible. Sans embrasser la vision postmoderne sensible totale de Michel Maffesoli (2005), nous faisons une place au sensible qui recouvre, ainsi substantivé « les dimensions synesthétiques des relations sociales et du rapport de l'individu à son identité, à autrui et à son environnement. Il implique une relation au monde construite sur la prise en considération des différents sens, participent de la mémoire et de l'identité » (Lardellier, 2016). Pour Aurélie Maurin (2010 : 90), cela aurait à voir avec l'informel qui « serait alors ce que les individus investissent, en conférant ainsi des rôles, des fonctions et des enjeux singuliers et sociaux aux espaces et aux temps laissés vacants. L'informel peut être pensé comme le réceptacle possible de ce que ne peut comprendre le formel : les sensations, leur expression, les corps en mouvement, l'espace-temps de la rencontre avec soi-même et avec un autre, dans sa ressemblance et dans sa différence, le jeu et la créativité ». Le sensible ne saurait se réduire aux sens et nous veillons avec Jean-Jacques Boutaud (2016 : 21) à ne pas « tomber dans le piège d'une vision organiciste simplifiée, travaillée simplement par des forces affectives et émotives ».

Si les nombreux dispositifs scolaires institutionnels sont envisagés par Anne Barrère (2013 : 113) comme « une ruse de l'organisation bureaucratique », l'espace documentaire assure aussi pleinement cette logique de l'entre-deux propre au dispositif (Berten, 1999 ; Peters, Charlier, 1999 à) quand il est du point de vue des élèves, un espace tactique qui leur permet de négocier avec des espaces et des logiques scolaires normés. Jocelyn Lachance (2011) évoque des actes de désynchronisation opérés par les adolescents qui leur permettent de redonner du sens et de s'affirmer par rapport à une norme temporelle. Si, en effet, l'école est une « institution de la contrainte temporelle » (Lachance, 2011 : 52), elle impose également des contraintes spatiales. À l'intérieur d'un espace scolaire, sinon normé,

du moins fortement réglementé, les élèves actualisent un espace anomal au sens de « qui s'écarte de la règle »[65], qui leur permet de s'écarter de certaines de ces règles. Dans le cadre de notre étude, nous choisissons de prolonger cette analyse à l'espace scolaire. L'espace scolaire est fortement codifié dans son occupation et ses déplacements, de l'école maternelle au lycée. Le CDI, tout en étant un élément spatial d'un système scolaire codé plus vaste, est investi pour négocier avec des espaces jugés plus hostiles (cour de récréation) ou plus contraignants (salle d'étude).

Quand ils expriment les motivations qui les poussent à fréquenter le CDI, les usagers le réfèrent à deux autres espaces très présents dans leur vie de collégien : la salle de permanence et la cour. C'est dans un collège l'alternative classique et partagée, la possibilité de se rendre à la « maison des collégiens » étant, de fait, très rare et souvent soumise à d'autres conditions. Si la dépendance entre ces espaces hors-classe tient évidemment à la nature même de l'organisation de la vie au collège, les élèves interrogés mettent fortement l'accent sur ces interrelations comme principe organisateur de fréquentation du CDI. La gestion des flux entre la cour, la permanence et le CDI, parce qu'elle s'appuie sur des éléments à la fois quantitatifs et qualitatifs, organisationnels et pédagogiques génère des relations de nature dissymétrique. Quand on l'interroge sur ses motivations de fréquentation, Mathis (coll. D) répond « *j'en ai pas tellement en fait, des fois j'ai pas tellement envie, mais je me dis 'faut y aller' parce que sinon en permanence c'est le bazar* ». Les élèves recherchent aussi un lieu avant de rechercher un dispositif, qu'ils sollicitent certes finalement, mais qui ne constitue pas toujours leur motivation première « *en permanence, on est obligé de faire ses devoirs, mais si on en n'a pas, on fait rien, alors que là au moins on lit, on s'instruit* » (Noam coll. D). Aussi étudier les intentions des acteurs à fréquenter l'espace documentaire c'est comprendre que leur projet d'usage est aussi un projet de rejet d'autres lieux scolaires. L'espace est alors considéré à l'échelle de l'établissement comme un élément d'un système spatial plus vaste qui comprend le CDI mais ne s'y réduit pas.

Le rejet de la cour, moins mobilisé que celui de la permanence, car exclusivement lié à l'organisation de la pause méridienne, concerne l'ennui que Juliette (coll. B) résume ainsi « *dans la cour y a rien d'intéressant, vraiment* » tandis que Lucas (coll. B) explique « *avoir moins de bruit, parce que la cour c'est bruyant* ». Si l'enquête

[65] Anomal (2012). *Centre National de ressources textuelles et lexicales* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible sur https://www.cnrtl.fr/definition/anomal

menée par Thibaut Hébert et Éric Dugas (2017) sur les espaces scolaires étudiés à travers le prisme du ressenti des collégiens montre que la cour de récréation, au même titre que les toilettes ou les abords du collège, est vécue comme un espace anxiogène, dans lequel ils ne sentent pas en sécurité, à l'échelle de notre terrain, cette question sécuritaire n'est pas explicitement soulevée sauf à penser que ces arguments sensibles participent de ce sentiment d'insécurité[66].

2.1.1 « *Choisir une vie de routine ou choisir une vie où il y a souvent des choses qui changent* » (Élinaï coll. B)

Le rejet de la permanence s'appuie sur des éléments variés : l'ennui toujours, à l'image de Corentin (coll. E) « *ce qui me motive aussi c'est qu'en perm on s'ennuie vite* », ou, « *En permanence, pfff, c'est le vide, c'est long, l'heure elle est longue, la relativité du temps…Ça inflige pas mal, comment dire, sur le temps* » (Élinaï coll. B) ; la relation personnelle avec l'autorité « *on se fait engueuler pour rien* » (Camélia coll. B) « *je préfère aller au CDI qu'en permanence parce que souvent les surveillants ils crient pour dire d'arrêter de parler* » (Phil coll. D) ou Adèle (coll. A) « «*Mme X elle est très gentille, du coup c'est plus agréable que d'avoir tous les surveillants qui nous crient tout le temps dessus* » ; l'ambiance qui y règne qui peut être vécue comme « *très stricte, cadrée* » (Roxane coll. A) ou au contraire avec « *beaucoup de bruit* » (Maéva coll. D). Dans tous les cas elle s'oppose de façon assez radicale à celle du CDI. C'est aussi la nature des activités permises « *je trouve ça moins bien parce qu'on est plus limité dans l'action, c'est moins reposant, on va dire, que le CDI* » (Lilou coll. B). D'autre y voit la possibilité d'être soi, d'être « normal » : « *on rigole beaucoup, ça c'est pas bien pour le cdi, faut pas trop rigoler fort mais c'est vrai, on a un comportement normal, contrairement à la permanence où on peut pas trop parler ou chuchoter ça dépend.* » (Célia coll. B) , cette « normalité » permise s'oppose pour Noam (coll. D) à un espace où on « fait semblant » pour répondre à un demande : « *je pense que le CDI c'est mieux parce qu'en fait on a le droit de parler, parce que au moins parfois comme j'ai dit pour l'aide et tout ça, alors que vraiment en permanence on peut pas parler, tu es*

[66] Le CDI ne faisant pas partie du terrain de cette enquête, aucune information comparative ne peut être discutée.

tout seul, donc du coup parfois t'es obligé de faire semblant de travailler parce que les surveillants ils veillent, et du coup voilà c'est mieux ici ».

Le dispositif pédagogique de la permanence est également souvent incriminé par les élèves et mis en opposition avec celui du CDI. « *En perm on n'a pas de table de quatre ou même on peut…on n'a pas le droit de circuler en perm* » (Noé coll. C) qui revient dans la bouche de nombreux autres élèves comme Célia (coll. B) « *là c'est pas pareil qu'en permanence, parce que là, tout le monde peut se lever un peu* ». L'échange de compétences, l'observation et l'imitation des pairs constitutives des pratiques quotidiennes des adolescents est spatialement empêchée et l'organisation spatiale et pédagogique est parfois si contrainte que les élèves la trouvent inadaptée à leurs besoins Mathis (coll.B) « *parce qu'en perm on peut pas parler donc on peut pas s'aider entre nous* », de même Olivia (coll. C) déplore le manque d'espace en permanence « *on est deux par table et on est voilà serrés. On peut pas, on peut pas travailler, non* » ; « *si on a un travail en groupe, on nous laissera pas faire en perm, du coup on vient ici au CDI* » Abigaël (coll. D). La liberté de déplacement apparaît aussi comme un motif de fréquentation en creux car en permanence « *on peut pas se balader, on peut pas aller n'importe où, où on veut, et donc j'trouve que ça ressemble quand même pas mal à la classe* » (Noé coll. C)

Ce sont aussi les usages imposés qui s'opposent aux usages choisis qui génèrent une opposition et facilitent la fréquentation « *si on a rien à faire en perm il nous donne des dictionnaires à recopier ou des manuels, ils nous disent de faire des exercices alors que là, y a des livres, donc on a de quoi s'occuper* » (Inoé coll. D)

La relation entre le CDI et les autres espaces proposés aux élèves au sein du collège est constitutive de son identité qui se construit en opposition à ces autres espaces, plus encore peut-être que par des rituels. Même si un effet établissement renforce dans certains cas cette interrelation, elle traverse tous les collèges de notre échantillon. Ces sensations comparatives qui se développent en creux concourent à l'identité du CDI comme un espace sensible, ou plus sensible.

2.1.2. Donner à voir le sensible

Certaines photographies sont motivées par des arguments sensibles. Parmi eux, le calme est le sentiment le plus partagé.



« En fait tout, c'est une salle avec juste des chaises, c'est pas une salle, y a rien de spécial, juste elle est vitrée donc c'est insonorisée, et on peut parler sans avoir les bruits. » Nolwen (coll. A)



« C'était pour dire que y avait une salle où on pouvait faire des trucs tranquillement, calmement, et que c'était bien d'être isolé de tout le monde pour faire quelque chose, quand on a besoin qu'il y ait du calme, qu'il faut pas qu'il y ait de bruit, ça c'est bien » Mohamed (coll. E)



« la pratique et la tranquillité » Nolan (coll. D)



« C'est un endroit dans le CDI que j'aime bien, j'y vais souvent, je suis bien, je suis tranquille » Harmonie (coll. A)



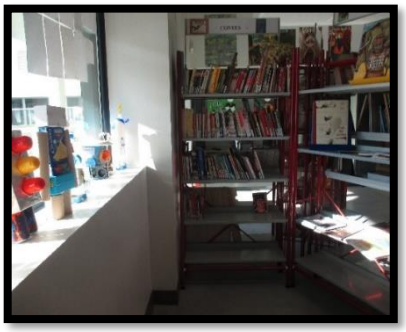
« J'ai pris cette photo pour montrer que le CDI était assez grand quand même » Corentin (coll. E)



« j'aime bien me mettre ici quand je veux vraiment je veux être tranquille ou toute seule » Adèle (coll. A)



« la salle insonorisée pour qu'on puisse travailler (…), qu'on puisse être tranquille et qu'il y a pas beaucoup de tables où y a pas beaucoup de gens qui, qui parlent » Olivia (coll. C)



« c'est souvent ça au CDI en fait, y a des grandes baies vitrées et sauf généralement quand on va dans les rayons. Souvent le soleil qui tape sur les vitres, c'est vrai que ça crée aussi l'ambiance chaleureuse du CDI » Roxane (coll. A)



« y avait un livre où y avait des images en 6e et tout, j'adorais regarder, et du coup à chaque fois je venais tout le temps à cette étagère » Stella (coll. C)



« là c'est mon coin »
« d'habitude on se bat pour aller là, c'est l'endroit où on est…c'est le plus confortable » Juliette (coll. B)



« on voit qu' il y a plein de fenêtres, que ça apporte de la lumière, que c'est pas une pièce renfermée sur elle-même » Maéva (coll. D)

2.1.3. Spatialisation sensible

Emmanuel Souchier (2012) explicite la qualité polysensorielle de l'absorption des informations qui constituent notre espace dans toute sa quotidienneté. La chaleur, la lumière, le bruit sont autant d'éléments qui participent d'une appréhension et d'une appropriation sensibles de l'espace par les élèves.

Cette appréhension de l'espace volontairement sélective, et déjà observée par Éliséo Véron (1990), peut être motivée par le bruit qui agit souvent comme un repoussoir « *je préfère aller vers le fond pour être plus au calme* » (Adèle coll. A) ou Mathias (coll. B) qui ne s'installe jamais à la table près de la fenêtre car « *y a trop de bruit* ». Si certains évoluent dans la totalité du CDI, d'autres développent des compétences d'évitement. Certaines parties du CDI sont totalement évitées, « *je vais jamais par là* » (Adèle coll. A), « *Je vais jamais au fond que ce soit ici ou là-bas* » (Roxane coll. A) ou une autre élève (Abigaël coll. D) qui ne va jamais aux « *tables ici qui sont à la vue de tout le monde* ». Les raisons invoquées sont variées, de l'absence d'intérêt à l'expérience personnelle malheureuse (Juliette coll. B).

Si tous n'expriment pas le besoin d'occuper une place précise dans le CDI, quelques élèves recherchent explicitement son centre spatial : Télémaque (coll. A) utilise la table située « *vers le milieu à peu près. Elle est sympa, elle est au milieu et comme ça on a un peu accès à tout, on n'est pas trop loin, pas trop près* », un milieu proche d'un point d'équilibre comme Lexane (coll. D) qui défend « sa » place qui est à la fois près de l'entrée, près de Mme X, près des ordinateurs et « *près de partout en fait* ». Parfois cette logique centripète n'est pas seulement fonctionnelle, à l'image de Roxane (coll. A) qui a sa table préférée, celle au milieu des livres et des étagères « *ça fait comme si t'étais au cœur du CDI. J'aime bien*. ». Pour Profdoc A, « ils sont plus concentrés comme moi vers le centre ».

L'ambiance visuelle générale est parfois mise en avant « *dans le CDI y a plein de couleurs et tout ça* » (Maéva coll. D) , « *un grand CDI, agréable, illuminé* » (Manon coll. E) ; Léa (coll. C) apprécie la modernité du CDI de son collège symbolisée par la couleur et la forme du mobilier car « *faut qu'on s'y sente vraiment bien parce que quand c'est vieillot on n'a pas forcément l'envie d'y aller* » . La grandeur du CDI (sa surface) est souvent énoncée par les élèves, à l'image de Marine (coll. E) « *je trouve que c'est bien que le CDI soit grand* »). Rarement qualifiée ou précisée, on peut seulement supposer que cette grandeur est relative aux salles calibrées des

établissements scolaires, le CDI apparaît de fait comme l'un des espaces intérieurs fermés les plus grands dans lesquels les collégiens évoluent.

La chaleur d'une pièce intérieure a été évoquée de façon très simple par des élèves dans leurs représentations ou leurs motivations. Ce facteur non négligeable dans les usages des élèves est non négligé par les professeures documentalistes. Certaines l'évoquent clairement au cours de l'entretien. Profdoc B énonce que les élèves « *viennent se réchauffer l'hiver* » - « *midi-deux, ils viennent pour lire, être au chau*d » (Profdoc C). Des élèves disent venir pour se réchauffer tout en faisant une activité propre au CDI : Harmonie (coll. A) qui associe immédiatement dès le début de l'entretien le cdi à « *un espace chaud quand il fait froid* » ou de Stella (coll. C) qui avoue « *j'ai ma petite excuse aussi, c'est souvent quand il fait froid* » ». Pour Roxane (coll. A), *« le CDI c'est un espace chaud, il fait meilleur que dans la cour et ça rajoute aussi…de passer de ce glacial où personne ne se parle au CDI chaleureux où tout le monde discute, tout le monde lit* » : le glissement sémantique qu'elle opère entre le sens propre et le sens figuré confère à la chaleur une dimension doublement significative, à la fois physiologique et morale et finalement éminemment sensible car au carrefour des sens et du sens (Boutaud, 2016).

2.1.4. « *Quelque chose de calme avec des livres, puis voilà* » (Hugo coll. B)

Dans les représentations qu'ont les élèves du CDI, le calme est une notion centrale récurrente. À l'instar d'autres élèves, c'est même la toute première image qui vient à l'esprit de Célia (coll. B) « *c'est un endroit calme* », pour Mathis (coll. D), c'est « *un espace de calme* » « *un espace calme, reposant où on s'y sent bien* » (Lexane coll. D), « *un endroit calme »* (Mohamed coll. E). Le calme est associé à l'espace en soi en tant que qualité intrinsèque du lieu, ou en tant que qualité relative par rapport au reste du collège, pour Hannaline (coll. A) il s'agit d' « *être au calme et puis au collège sinon c'est très bruyant* », Manon (coll. E) va même jusqu'à utiliser le superlatif « *le plus calme* ». Qualité que certains élèves estiment nécessaire, ou en tout cas apprécient pour travailler ou lire. Cette qualité se détache aussi du lieu « *je pense plutôt au calme* » (Adèle coll. A) pour caractériser un bien-être, une sensation « *pour être dans le calme* » (Enzo coll. B). Détaché des décibels, l'adjectif renvoie à un état d'esprit, à un repos symbolique, les élèves se sentent « *au calme* », un élève y trouve

une forme de sérénité. Hugo (coll. B), va même jusqu'à décentrer les ressources au profit du calme lui-même : « *quelque chose de calme avec des livres* » - « *Je préfère travailler à cette table-là, à côté de la salle vitrée, parce que c'est plus calme* » (Phil coll. D). Quand la recherche du calme reste insatisfaite, l'intérêt se porte sur la petite salle du CDI dans un effet de mise en abyme spatiale, l'espace isolé dans l'espace isolé : « *c'était pour dire qu'il y avait une salle où on pouvait faire des trucs tranquillement, calmement et que c'était bien d'être isolé de tout le monde* » (Mohamed coll E) - « *la salle insonorisée pour qu'on puisse travailler tranquille* » (Olivia coll. C)

2.1.5. « C'est pratique »

Un adjectif est souvent employé par les élèves au cours des entretiens pour qualifier le CDI celui de « *pratique* », c'est-à-dire à la fois efficace et utilitaire. Le CDI est apprécié par les élèves pour sa praticité : il regroupe différentes activités et équipements à portée de main que l'on peut choisir d'utiliser ou non. C'est également l'endroit, le seul du collège pour beaucoup, où les élèves peuvent imprimer, parfois en couleur, des documents, du poème d'amour à la chanson en passant par des fiches. C'est pratique parce que l'on a à disposition des ordinateurs pour les travaux qui les requièrent. C'est pratique parce « *y a toujours un truc à faire* » nous dit Corentin (coll. E). Cette praticité est aussi celle d'un espace qui offre les conditions nécessaires pour répondre à la demande institutionnelle « *déjà, c'est assez pratique, parce qu'on va pas se mentir, je fais rarement mes devoirs, du coup j'essaye de rattraper le plus vite possible au CD*I » (Pascal coll. E) ou « *j'essaie de faire de mon mieux justement dans le travail pour, comment dire, pour avoir des bonnes notes, ça sert aussi à ça le CDI, c'est pour ça que c'est pratique »* (Élinaï coll. B) . Cette praticité est aussi relative, mise en perspective avec d'autres espaces : « *C'est pratique parce qu'on peut venir y travailler pendant les heures…au lieu d'aller en permanence* » (Phil coll. D) « *le CDI c'est pratique, parce que des fois on peut y aller et y a des choses qu'on pense pas forcément quand on est chez soi* » (Télémaque coll. A). Elle est aussi absolument spatiale : c'est un « *grand espace qu'est pratique, on peut se déplacer* » (Milo coll. D).

2.1.6. Un espace libre : « *en fait, on a notre liberté ici* » (Léa coll. C)

La liberté est une notion centrale dans les représentations des élèves. La majorité des élèves associe l'espace de la documentation scolaire au sentiment de liberté « *en fait, on a notre liberté ici* » (Léa coll. C) - « *on peut s'évader, se libérer, y a tout qui nous est ouvert* » (Élinaï coll. B). Pour Matteo (coll. D), c'est le tout premier mot associé à l'espace. La liberté éprouvée concerne le type d'activités que l'on peut y mener - « *on a la liberté de travailler* » ou pas (Olivia coll. C). Parce que cet espace n'est pas assigné à une seule fonction, il offre une possibilité de choix qui peuvent être pris en toute liberté « *c'est un espace libre et pas très limité parce que tu peux vraiment faire ce que tu veux, par exemple, t'es pas obligé, comme pourraient penser certains, de lire, si t'as pas envie de lire, tu lis pas* » (Roxane coll. A). La multi-activités potentielle et permise est souvent associée à ce sentiment de liberté « *on peut y faire plein de choses, on peut lire, aller sur les ordinateurs* ». Une multi-activités toute relative, qui permet de lutter contre un certain sentiment d'ennui ou de répétition. Une liberté d'activités ainsi inventoriée par Hannaline (coll. A) : « *dessiner, travailler, lire, aller sur les ordis voir Pronote* » - « *on peut faire beaucoup de choses qu'on peut pas faire autre part* » (Camille coll. B). L'espace CDI en ce qu'il permet en un même lieu différentes activités, mais aussi différentes postures et différentes modalités de travail, éventuellement interchangeables en cours d'heure, est vu comme moins fortement ritualisé que d'autres espaces scolaires « *c'est le seul endroit où on peut…pas forcément parler, mais faire ce qu'on veut à peu près, pas rester assis et écouter* » (Enzo coll. B) ; *« comme si c'était une autre classe, mais on peut faire ce qu'on veut* » (Camélia coll. E). Ce sentiment de liberté fortement exprimé par les élèves est également corrélé à des choix spatiaux : on a la liberté de choisir « sa » place, sa position dans l'espace, mais elle se réfère aussi à la liberté de circuler, de se déplacer à l'intérieur du CDI (même si celle-ci n'est pas toujours effective, les élèves racontant souvent ne pas trop « bouger », avoir une place et s'y tenir) alors que dans la classe, les déplacements sans autorisation demeurent transgressifs et la gestion de l'espace très codifiée est un élément clé dans le maintien de l'ordre rituel scolaire (Delory-Momberger, 2005). « *On bouge beaucoup c'est le but du CDI je trouve. On a une question, on se lève et on va chercher le dictionnaire et on se rassoit. On a fini notre travail on va poser nos affaires et après on peut aller sur les ordinateurs, se documenter, s'assoir par terre et lire le document à côté* » explique Camille (coll.B).

On retrouve dans la bouche de Matteo (coll. D) cette même préoccupation liée à un sentiment de liberté « *on a le droit de parler, de rire, de bouger, de discuter* ». Ces activités, essentielles dans la vie d'un adolescent, ne sont pas réservées aux espaces de circulation qui échappent à l'autorité. Pour autant, les élèves distinguent clairement liberté et anarchie et évoquent à plusieurs reprises leur sentiment de liberté à l'intérieur d'un cadre réglementé qui semble à la fois nécessaire et appréciable « *C'est bien parce qu'il y a des règles, mais, enfin, c'est plus libre* » (Marine coll. E). J.B. (coll. A) utilise même l'expression de « *liberté conditionnelle* » pour expliquer qu' *« on est à la fois en liberté, mais à la fois surveillé* ».

2.2. La sociabilité, une dynamique spatiale

2.2.1. « Quand l'espace fait société »[67]

Le rapport à soi et aux autres apparaît comme un pilier du rapport à l'espace. Cette construction de l'individu pour lui-même, par lui-même mais aussi pour les autres et par les autres s'exerce dans l'espace, et avec lui. Cette appétence sociale induit des appropriations de l'espace et des modes d'habiter l'espace spécifiques qui viennent se superposer avec une lecture plus fonctionnelle. La notion d'habiter, largement développée dans les études qui portent un regard anthropologique sur les lieux de savoir, et les bibliothèques en particulier permet d'appréhender les pratiques des usagers dans tout leur ordinaire. L'intérêt de cette approche réside pour Joëlle Le Marec dans la légitimité d'occuper un espace et de s'y sentir à sa place, quelle que soit l'activité que l'on y pratique (Amar, Evans, Le Marec *et al.*, 2019).

Dans sa définition courante et large, la sociabilité est le « principe des relations entre personnes »[68] ; « l'aptitude à vivre en société » ou « caractère d'un groupe qui favorise les relations humaines ».[69] « Dans sa définition la plus achevée, la sociabilité désigne aujourd'hui en sociologie, l'ensemble des relations qu'un individu entretient

[67] Ce titre fait référence au numéro de *Communication & Langage* coordonné par Anne Cordier intitulé « Quand le document fait société » qui veut engager « une réflexion sur les processus de sociabilités qui se déploient à la faveur de l'utilisation ou de l'exploitation du document » (Cordier, 2019 : 31).

[68] Sociabilité (2012). *Centre national de ressources textuelles et linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.cnrtl.fr/definition/sociabilit%C3%A9

[69] Sociabilité (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert, p. 822.

avec d'autres compte tenu de la forme que prennent ces relations » (Rivière, 2004 : 210). Pour Anne Cordier (2019 : 27) « le processus de sociabilité consacre l'être humain comme un être social, voué à la communication, qui développe une vie relationnelle, faite donc de liens caractérisés comme forts ou faibles ». Cette approche sociologique générique est d'autant plus pertinente que la sociologie de la jeunesse a montré comment la sociabilité est une des caractéristiques essentielles de la période adolescente. Olivier Galland (2011 : 224) évoque une adolescence qui est « avant tout relationnelle » et qui accorde une place plus importante au « être-ensemble » qu'au « faire-ensemble ». Les activités scolaires ne peuvent suffire alors à définir et à comprendre les pratiques spatiales des acteurs. Ces activités s'entremêlent à des préoccupations d'ordre social et instaure un régime spatial plus complexe qui met en jeu des logiques plurielles. Les lycéens interrogés par Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux (2006) sur l'espace de leur lycée formulent aussi des réponses qui sont avant tout centrées sur les relations sociales et sur leurs activités. Il apparaît qu'ils n'ont pas de vision globale de l'espace dans lequel ils évoluent pendant la journée et privent ces lieux de tout caractère spatial ou architectural pour les rattacher exclusivement à des activités ou des rencontres. Le CDI est lieu d'apprentissage (Cordier, 2013 ; Micheau, 2015), de lecture (Dupin de Saint Cyr-Heckel, 2018), mais il est envisagé de façon moindre comme lieu de sociabilité même si l'enquête quantitative menée par Élodie Grandmontagne et Claude Poissenot (2003) sur les usages lycéens du CDI montre déjà l'importance du groupe et de la sociabilité amicale dans les motivations de fréquentation du CDI.

Dans une étude qui s'appuie sur un dispositif appelé « collège idéal » au cours duquel des adolescents sont amenés à commenter les plans de réhabilitation de leur collège, Aurélie Maurin (2010 : 87) écrit que « ce qu'ils redoutent par-dessus tout, c'est que ce qui leur est aujourd'hui presque impossible, à savoir : rester 'tranquilles' dans les couloirs pour 'parler ensemble', 'se raconter', 'discuter', 'blaguer', 'jouer à se bagarrer un peu', leur soit finalement interdit ». L'étude déjà évoquée d'Isabelle Joing, Olivier Vors, Clément Llena et François Potdvin (2018) pointe la satisfaction du besoin d'affiliation comme une condition du sentiment de bien-être ressenti par les collégiens. Dès lors, la recherche de sociabilité apparait comme un facteur décisif d'occupation de l'espace.

Au vu des entretiens menés avec les professeures documentalistes d'une part et avec les élèves d'autre part, il semble que l'espace de sociabilité soit un

dénominateur presque commun des acteurs. Les professeures documentalistes énoncent cet usage de façon assez spontanée. Quand on les interroge sur les raisons qui poussent les élèves à fréquenter le CDI, elles évoquent facilement parmi d'autres raisons, des raisons de fréquentation liées à la sociabilité entre élèves.

Les professeures documentalistes identifient clairement que la sociabilité peut être directement liée à un projet d'usage, les élèves viennent « *discuter* », « *papote*r », « *être en table ronde à plusieurs* ». Le discours de Profdoc E, qui fait le moins référence à une sociabilité effective, est empreint d'une tension forte exprimée à plusieurs reprises entre sociabilité et travail, « *espace de vie* » et « *espace scolaire* » : « *je me demande à un moment donné dans quelle mesure je pourrais pas lâcher un peu de rigidité pour aller vers plus de lieu de vie, parce que pour moi ça peut être quand même ça aussi.* ».

On trouve également des traces de cette sociabilité dans les discours des élèves. À une question posée de façon individuelle et singulière à la deuxième personne du singulier, certains élèves comme Juliette (coll. B) et Elliot (coll. C) répondent directement par l'emploi du pronom personnel « on » : « *on s'assoit là* » « *on se pose, on lit* » associant ainsi directement les pairs comme une présence évidente à côté du « je ». De fait, dans tous les établissements, les élèves expriment simplement ce besoin d'être ensemble, que celui-ci supplée toute autre forme d'activité ou vienne s'y ajouter. D'un point de vue général, et même si certains sont adeptes d'une fréquentation plus solitaire et reconnaissent aussi y aller seul(e), quand leurs amis ne sont pas là, ou pas « pris » au CDI, la majorité exprime cette possibilité de « *se regrouper ensemble* » (Léa coll. C) « *on lit ensemble, on se met là on partage nos lectures* » (Elliott coll. C), « *c'est plus agréable de rester avec des gens* » (Lilou coll. B). Abigaël (coll. D) explique que « *c'est bien ici parce qu'on peut parler en même temps, du coup on prend un livre on parle en même temps* » ou encore Élias (coll. C) : « *on dessine chacun de notre côté, après on se montre les dessins* » - « *au collège, on est souvent par groupes, y a pas souvent de personnes toute seules. »* (Lilou coll.B). Elle transparaît dans la grande majorité des entretiens et coïncide plus spécifiquement avec les études menées sur les pratiques culturelles adolescentes qui mettent en avant l'importance des amis qui partagent la même activité, source de plaisir plus grande encore que l'activité elle-même (Pronovost, 2013*),* ce qu'exprime ainsi Noé (coll. C) « *des fois c'est ça qui fait le truc c'est que si le copain il est pas….., si on a pas d'ami au CDI, c'est pas très, très marrant quoi* ». Pour expliquer comment

il se repère dans le CDI, Télémaque (coll. A) raconte « *c'est vachement simple, d'abord je vais à gauche, là il y a un petit coin avec plein de gens assis en cercle avec des BD autour* ». Les élèves constituent ici l'axe principal des repérage spatiaux tandis que les ressources apparaissent comme un élément périphérique.

2.2.2. Cohabiter dans l'espace : « *le CDI, c'est pas un ensemble que de matières, c'est aussi quelque chose avec les gens* » (Roxane coll. A)

Le discours des professeures documentalistes fait une place assez large au lieu en tant qu'élément de sociabilité. Le lieu, parce que différent d'une simple salle par son mobilier ou ses équipements, apparaît déjà comme facteur de sociabilité en soi. Plusieurs évoquent une volonté d'équiper l'espace pour le rendre plus adapté, plus agréable. Des professeures documentalistes identifient très vite la sociabilité à un espace précis : le coin lecture - « *c'est un endroit où ils aiment bien être. Y compris pour se reposer, ils viennent là juste sans rien faire, ils se reposent, des filles quelquefois qui viennent papoter* » (Profdoc A). Cet investissement du « coin lecture » s'accompagne d' une focalisation sur un type d'équipement associé à des postures du corps plus relâchées. Pour ce faire, Profdoc A envisage pour le coin lecture « *de mettre des poufs…il a tellement de succès ce petit coin* » tandis que Profdoc B prévoit l'achat de gros coussins et que Profdoc C songe à mettre des tables basses, des coussins et des fauteuils « *plus bas* » pour un espace plus « *chaleureux* » pour créer un véritable « *salon* » de lecture. Cette analogie avec une pièce consacrée historiquement dans l'architecture aux activités mondaines de réception est le symbole d'une sociabilité permise et revendiquée.

Du point de vue des élèves, aucune focalisation massive n'est faite sur le coin lecture. Certains l'apprécient, mais certains disent aussi ne jamais s'installer dans ce type d'espace (Élias coll. C), comme Hannaline (coll. A) qui s'assoit rarement sur « *les chaises plutôt molles* ». Les fauteuils du coin lecture sont appréciés des élèves pour leur confort : Sabrina (coll. E) utilise les chaises bleues parce qu' « *elles sont confortables* », « *plus confortables que les chaises* » reconnait Clément (coll. C). Le besoin d'équipement plus propice encore à la détente des corps est peu évoqué. Mais, contrairement aux professeures documentalistes qui associent cet espace à la convivialité et à la sociabilité, chez les élèves, le coin lecture est aussi apprécié comme un endroit calme qui permet de s'isoler plutôt que d'être nécessairement partie

prenante d'une configuration collective à l'image d'Abigaël (coll. D) qui différencie les sièges où on peut s'asseoir individuellement (à savoir le coin lecture) et les tables qui signifient « *on est en groupe* ». Pour les élèves, la co-présence du coin lecture se distingue des interactions vécues ailleurs dans le CDI.

La sociabilité permise au CDI trouve, du côté des élèves, sa matérialité la plus achevée dans la table, plus encore que dans les fauteuils, poufs ou autres éléments du « coin lecture ». Cette importance des tables est déjà pointée par Isabelle Fabre et Hélène Veyrac (2008) comme un élément saillant des représentations graphiques de l'espace documentaire par les élèves. Elle permet la reconstitution d'une aire amicale empêchée dans d'autres espaces de l'établissement « *des fois en permanence on a pas le droit d'être à côté des amis, ils nous mettent un par table* » Stella (coll. C). En tant qu'espace fermé, elle permet d'exercer un contrôle sur l'espace et les personnes autorisées à l'occuper. Au-delà de l'objet, la forme circulaire est souvent préférée à la forme rectangulaire. Quand ils ont le choix, les élèves choisissent souvent la table de forme ronde. Pour Noé (coll. C), la table ronde est directement associée à son groupe de copains avec lequel il fréquente le CDI : « *Elle, parce que c'est les tables rondes où, quand on est un groupe de copains par exemple à quatre, on s'y met parce que c'est sympa d'être en rond tout autour de la table* ». La forme circulaire favorise les interactions entre pairs : « *C'est mieux on peut toutes se voir, alors que dans les tables carrées on doit, on est exprès de tourner la tête et tout, alors que dans les tables rondes on jette juste un coup d'œil et c'est bon* » (Élodie coll.C). La forme circulaire, qui peut aussi bien concerner la disposition des fauteuils que la table elle-même constitue une motivation à part entière qui dépasse le choix de l'assise, une élève « *trouve ça bien, on est en rond. Ça donne quelque chose 'tous à côté'* » (Roxane coll. A) alors que Léa (coll. C) raconte « *souvent avec mes amies, on va là et on fait un cercle* ».

La sociabilité se manifeste également à travers l'offre documentaire. Le rapport à autrui et à l'objet se construit aussi dans l'espace. La fonction sociale de l'objet concurrence sa nature informationnelle, voire la surpasse. C'est le cas des jeux de société proposés par Profdoc C. Historiquement opposé au travail, le jeu est une activité qui nécessite et génère des interactions sociales propres au jeu, médiatisées par lui auxquelles s'ajoutent les interactions propres au fonctionnement de groupe (Barbier, 2018). Pour Profdoc C, il semble que l'expérience vécue soit plus importante que l'intérêt pédagogique et éducatif du jeu : « *Je préfère qu'ils jouent à un jeu de*

société tous autour d'une table que à un jeu sérieux là, entre guillemets. Chacun devant son truc. Finalement je trouve que c'est pas plus mal en termes de convivialité, c'est un jeu de société ça s'appelle, c'est pas pour rien non plus ». À la solitude en présentiel du jeu en ligne s'oppose un usage social du jeu traditionnel qui le justifie, aux yeux de la professionnelle. La recherche de sociabilité peut aller jusqu'à conditionner l'usage du dispositif documentaire proposé : Élodie (coll. C) dit ne pas utiliser les ordinateurs au CDI « *parce qu'en fait sur ordinateur on est, on doit être un par ordinateur, et souvent comme je viens avec mes amies, j'ai plus envie d'être avec mes amies que d'être seule sur l'ordinateur* ».

Pour autant, le CDI n'apparaît pas comme une matrice de socialisation : la simple fréquentation du lieu ne semble pas donner pas naissance à de nouvelles relations sociales qui seraient propres au CDI. On vient avec son groupe de pairs déjà constitué, souvent non mixte. La fréquentation de l'espace commun CDI n'est pas une condition suffisante pour transformer la co-présence en lien social.

2.2.3. Pour vivre heureux au CDI vivons cachés

Cette préoccupation sociale pousse les élèves à reconstituer une aire de sociabilité à soi qui pour exister a parfois besoin d'être tenue à l'écart des autres, et surtout de la professeure documentaliste. « *Ce qu'ils adorent faire aussi c'est se cacher* » raconte Profdoc A. Manon (coll. E) explique qu'elle va tout au fond avec ses copines et qu'elles s'y tiennent debout « *comme ça Mme X elle nous voit pas* » et le livre apparaît comme un alibi certain « *on prend un livre dans la main et on fait semblant* ». Il s'agit de fuir le centre pour occuper des parties volontairement plus reculées comme Juliette (coll. B) qui a son petit coin au fond et ne peut se mettre à la table devant au milieu car elle perd « le *petit effet renfermé* » de son coin à elle, ou comme Noé (coll. C) qui s 'éloigne « *pour faire les bêtises, des fois, on se met à la table du fond* » ou Mathis (coll. D) « *Parce que c'est caché ces tables-là, personne ne vient nous embêter, nous dire 'de quoi vous parlez ?' c'est tranquille* ».

Les élèves investissent tout l'espace, et la notion de vide devient très individuelle, relative, voire « irréelle » (Bachelard, 2014). « *Autant je mets d'espace, autant ils en occupent* » (Profdoc B) – « *entre midi et deux quand le CDI est vraiment rempli, il y a des élèves partout, parterre, sur les appuis de fenêtres* » (Profdoc A). Le

« vide », l'espace en tant que « place libre » apparaît comme une donnée importante qu'il faut savoir préserver ou gagner au sein du lieu, les rayonnages apparaissant parfois comme une place prise au détriment d'espaces dédiés aux élèves « *j'en ferais bien sauter, une étagère, je gagnerais bien de la place* » (Profdoc C) - « *Reste le problème des rayonnages, faut bien les mettre quelque part* » (Prof doc A).

2.2.4. Être soi au CDI

Quelques élèves développent plutôt une forme enracinée d'habiter et transforment l'espace commun en un espace sinon intime, du moins plus personnel, plus propre. Des formes d'appropriation d'un espace « à soi » se développent. Le rapprochement de l'espace CDI à l'espace de la maison, voire à l'espace encore plus intime, surtout à l'adolescence, de la chambre « lieu qu'ils désignent comme leur 'endroit' à eux, 'ma pièce', 'mon endroit perso' » (Glevarec, 2010) révèle un processus d'individuation « *c'est vraiment comme chez nous* » « *ça me rappelle un peu ma chambre* » (Camille coll. B). Aucun marqueur mobilier ou architectural n'alimente pourtant cette impression alors que le malentendu est souvent entretenu du côté des concepteurs, comme l'explique Joëlle Le Marec (Amar, Evans, Le Marec, *et al*., 2019) : « On est comme chez soi dans l'espace institutionnel parce que cet espace institutionnel appartient à tous. On est donc dedans de plein droit ».

Célia (coll. B) raconte « *j'aime bien des endroits réservés. Dans ma chambre des fois je fais des cabanes avec des couvertures et tout, je fais encore ça. J'aime bien mon petit cocon ».* C'est le sentiment de réconfort et de protection qu'il procure qui sous-tend cette comparaison à l'espace intime ou à celle de « *bulle* » (Matteo coll. D), « *c'est ma petite bulle, c'est l'endroit où je me sens vraiment moi, là où je peux exprimer ma personnalité* » (Lexane coll. D) tandis qu'un autre élève (Elliot coll. C) reconnait que le CDI l'a changé, lui a « *forgé* » son caractère. Le CDI, tout en étant un élément spatial d'un système scolaire codé plus vaste, apparaît pour certains élèves comme ce qu'Anne Dizerbo (2017) appelle des « lieux à 'soi' à l'intérieur du lieu-école », un « chez-soi » au sens de Perla Serfaty-Gazon (2003).

Dans l'acception dynamique et expériencielle de l'espace qui est la nôtre, les acteurs jouent des échelles spatiales. Un espace centré sur le moi se combine avec

une vision plus collective, voire communautaire qui participent d'un « habiter ensemble » (Besse, 2013 : 47) dans l'espace de la documentation scolaire.

2.3. L'élève est un animal politique

2.3.1. Jeux d'échelle

Les discours révèlent des choix qui s'inscrivent dans échelles spatiales hétérogènes. Les affordances saisies évoluent dans un spectre qui va de l'intime au collectif, d'une perception personnalisée à une perception distanciée.

- **À moi**



« c'est parce que c'est ma place » Lexane (coll. D)



« c'est mon coin » Juliette (coll. B)



« c'est déjà ce cercle, vraiment en fait automatiquement, si je vais pas dans le studio, c'est automatiquement là où je vais, c'est un automatisme » Nolwen coll. A



« Ahah ma table » Élodie (coll. C)

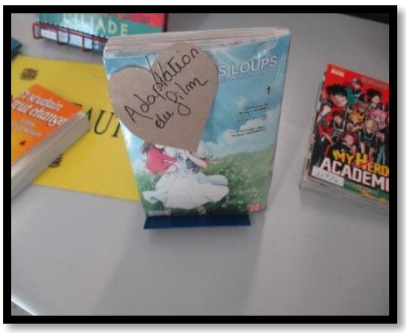


« c'est mon coin « préféré » Léa (coll. C)

- **Espace commun**



« le fait qu'il y ait assez de choix pour tous les goûts, que chaque élève soit servi comme il veut » Maéva coll. D



« ça représente le CDI parce que ça représente le fait que chacun dit ce qu'y pense et d'avoir cette connexion entre les élèves » Roxane (coll. A)



« là on voit l'espace des livres qui sont le plus empruntés, là où le monde va le plus » Abigaël (coll. D)



« pour montrer qu'on peut faire des recherches et ceux qui ont pas d'ordinateurs chez eux, ils peuvent au CDI (…) pas moi, mais pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux ni de téléphone » Sabrina (coll.E)



« Ça c'est ce que j'ai envie de mettre en avant, les activités les sujets du moment qui ont été traités, avec des profs » Profdoc (coll. C)



« pour dire que c'est pour faire des recherches. C'est peut être un endroit important pour certaines personnes, peut-être pas pour moi, mais pour certaines personnes » Célia (coll. B)

- **Espace politique**



« c'est là qu'on contrôle un peu le CDI » Baptiste (coll. E)



« C'est justement la zone d'exposition pour le concours là. Parce que je trouve que c'est…que ça représente autant qu'on le peut que c'est les élèves qui fassent vivre cet endroit. C'est leur lieu. » Profdoc (coll. B)

Anne Sgard et André-Frédéric Hoyaux (2006) insistent sur le caractère collectif de l'espace scolaire, qui n'est pas un espace public dans la mesure où il n'est pas accessible à tous et qui n'est pas 'commun' dans la mesure où la présence et le parcours des élèves relèvent souvent plus d'une contrainte que d'un choix. Ces notions spatiales traversent la géographie, mais aussi les sciences politiques et les sciences de l'information et de la communication qui se les approprient et les enrichissent au prisme de leur culture disciplinaire. Dominique Wolton résume en ces termes ce qui différencie espace politique, espace public et espace commun tout en soulignant leur synchronicité : « l'espace commun concerne la circulation et l'expression ; l'espace public, la discussion ; l'espace politique, la décision » (Wolton, 2010) Ces « modalités » d'espace nous aident à envisager les différentes échelles spatiales qui s'agencent dans l'espace documentaire. À l'échelle du CDI, l'espace « commun », espace d'échanges, de solidarité entre pairs et d'attention portée aux autres qui fréquentent le même espace, est la forme spatiale la plus partagée,

L'élève en tant qu'« *animal politique* » (Aristote, 2015) habite dans un espace commun dont il approuve les règles. Les pratiques ordinaires et les représentations s'articulent autour de l'échange et du contact et concourent à la co-construction d'un

espace social. Certains actes relèvent de l'habiter au sens où ils témoignent d'une forte implication des acteurs.

La notion d'échange parait chez Adèle (coll. A) comme une notion structurante, espace d'échanges avec ses pairs, avec le professeur documentaliste, mais aussi échanges intellectuels en vue d'augmenter ses connaissances. Les interactions avec les autres élèves sont recherchées par des élèves, via des échanges directs par le langage ou indirects par l'exposition de travaux ou de livres proposés par d'autres élèves à l'intérieur du CDI. La mise à disposition et le partage d'outils commun est une préoccupation partagée par les collégiens. Matteo (coll. D) apprécie la présence et la diversité des thèmes couverts par les livres documentaires « *pour d'autres s'ils en ont besoin pour leurs recherches, ou bien juste s'ils aiment l'histoire* ». Plus que les livres, les équipements numériques sont l'objet d'attention particulière. Mohamed (coll. E) apprécie « *le grand investissement* » et la « *gentillesse* » dont fait preuve le collège en mettant des ordinateurs à disposition. Le numérique est convoqué soit en tant que réponse nécessaire à une injonction sociale « *comme c'est notre génération, je sais qu'i y a beaucoup de personnes qui s'en passeraient pas* » (Camille coll. B) soit comme outil relevant d'un service public comme Phil (coll. D) « *parce qu'il y en a qu'ont pas internet comme ça ils peuvent venir chercher ici* ». L'utilité des ordinateurs est relevée par Sabrina (coll. E) « *pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux ni de téléphone* ». La juste répartition des activités de loisir et de travail est également une préoccupation partagée : « *les jeux n'est pas obligé. C'est mieux de laisser ceux qui ont besoin de travailler sur les PC* » (Mathis coll.C). On remarque dans ces propos une forte intériorisation des codes propres au CDI. Le pédagogique et l'éducatif priment sur le ludique. Ces indices textuels sont intégrés comme ciment du vivre ensemble dans un espace commun. Elliot (coll. C) va dans ce même sens concernant la limitation du temps sur ordinateur, pratique courante dans les cinq CDI de notre étude : « *limiter le temps sur les ordis, 15/20 minutes par personne, c'est suffisant, si on glande pas, ça suffit* ». À titre personnel, il déclare pourtant ne pas utiliser les ordinateurs au CDI car quand il utilise l'ordinateur il a besoin de temps. Cette apparente contradiction est fortement significative. Le collégien intègre ici une logique d'usage collective de partage d'un bien commun qui va jusqu'à modeler son usage singulier. De même c'est ce même esprit qui oblige Raphaëlle (coll. A) à choisir entre livre et web : « *parce que si je fais les deux en même temps, y a peut-être quelqu'un qui avait fait la même chose qui pourrait pas prendre un des trucs, donc je préfère*

rester sur un seul truc, que les gens puissent prendre le même sujet mais autre part, que prendre les deux et laisser pour personne ». La médiation des ressources par les pairs apparaît également comme symptomatique de cette appartenance à un espace commun que tous habitent. La possibilité faite à tous les élèves de proposer des acquisitions participe également de ce sentiment « *au final, c'est comme si tout le monde avait un petit bout du CD*I » (Matteo coll. D). Pour Élinaï (coll. B) qui donne ses livres personnels au CDI pour que d'autres élèves en profitent, cette interaction permet à l'espace d'évoluer de ne pas rester figé « *on peut aussi faire des petits dessins, genre là j'ai fait un dessin, je l'ai donné au CDI, ils les affichent* ».

La jouissance de droits particuliers propres à un espace revêt une importance certaine aux yeux des élèves et leur permet de donner une couche supplémentaire de sens. C'est le cas des « médiateurs » de CDI ou délégués-CDI mis en place par Profdoc B qui ont des droits et des devoirs particuliers, comme acheter des livres, les ranger ou organiser des événements. Les élèves apprécient ce dépassement possible d'une certaine forme de passivité, qu'ils en fassent ou non partie : « *c'est bien parce que ça permet aussi aux gens de prendre…pas de l'importance, mais de se dire « oui moi aussi je peux faire des trucs importants, je reste pas forcément au statut d'élève…mais que justement ça permet de créer des choses, de faire autre chose que les cours* » (Lilou coll. B).

La liberté dont disent jouir les élèves au CDI est créatrice. Elle permet la prise de responsabilités et d'initiatives nouvelles « *c'est pas forcément une salle de classe où les élèves y font ce que leur prof leur dit, c'est vraiment quelque chose où les élèves peuvent changer carrément, qu'ils soient plus responsables, peuvent proposer des choses, avoir des initiatives* » (Élinaï coll. B) Un acte de bricolage (Lévi-Strauss, 1962) qui dans le cadre institué et institutionnel actualise des arrangements qui concourent à la création et à l'évolution de l'espace.

Cette dimension sociale et collective est partagée à son niveau par la professionnelle. Les professeures documentalistes insistent sur ce fait « *pour moi l'espace documentaire n'appartient pas du tout au prof doc* » (Profdoc E) ; « *c'est pas mon CDI…mais en même temps un petit peu* » (Profdoc C) « *c'est pas mon CDI, moins c'est mon CDI mieux ça va* » (Profdoc B). Ce refus déclaré de la propriété se fait au profit des élèves qui peuvent être laissés en autonomie totale (coll. B) et /ou au profit de l'ensemble de la communauté éducative qui peut utiliser le lieu pour des heures de

permanence sous la responsabilité d'un autre personnel par exemple (coll. C) ou pour des heures de cours sous la responsabilité d'un enseignant (coll. E).

La cohabitation avec d'autres élèves est inhérente à tout espace scolaire et le CDI, ouvert à tous « *de la 6e à la 3e, de ceux qui font chier le monde dans la cour à ceux qui ont énormément de potes* » (J.B. coll. A), ne fait pas exception. Ce besoin d'affiliation corrélé au bien-être (Joing, Vors, Llena *et al*., 2018) peut aussi être source de tension quand, dans un même lieu, des élèves n'ont pas tous les mêmes projets d'usage. Alors, subi plus que choisi, le partage d'un espace commun apparaît comme un point de cristallisation, source d'une cohabitation difficile : « *c'est pas que ça me gêne, mais je trouve ça pas correct d'utiliser un endroit pour faire ça, juste pour se réchauffer, alors que de base c'est pour travailler* ». Clément (coll. C) convoque ici un usage de référence, à savoir le travail, qu'il oppose à un usage détourné. Pour Enzo (coll. B), il ne s'agit pas tant non plus d'une gêne personnelle qui nuirait à son travail que d'un manquement, un usage qui apparaît comme déviant par rapport à un usage normé « *Les professeurs y font pas ce métier pour avoir des élèves pour le chaud* ». Élinaï (coll. A) qui apprécie d'être « *éloigné du monde* » au CDI déplore la présence de *« petits intrus* » qui « *restent là juste pour discuter* ». Camille (coll. B) propose une explication spatiale à ce défaut d'affiliation constaté : « *je vois qu'il y a un manque, ils ont peut-être besoin d'endroit justement, ils ont besoin de ce côté pour se défouler, pour rigoler*. »

Même si les professionnelles interrogées travaillent activement sous forme de projets pédagogiques avec leurs collègues, le CDI ne semble pas, par ailleurs, fréquenté par les professeurs alors qu'il apparaît bien institutionnellement comme un espace ouvert à toute l'équipe et non seulement aux élèves : « *C'est pas un lieu de vie pour les profs effectivement. Ça devrait mais…Enfin moi je pense que ça devrait, mais j'y suis pas arrivée.* » (Profdoc B). Cette cohabitation est parfois durement acquise quand il faut « *harponner* » les collègues (Profdoc C), ou partielle à l'échelle de l'établissement « *je travaille avec les collègues de lettres, les collègues d'histoire géo, les classiques quoi* » (Profdoc B). Les professeurs agissent comme des actants quand ils sont à l'origine de la venue des élèves dans le CDI « *il n'y a pas forcément de recherche documentaire en dehors d'une prescription prof* » (Profdoc C). Avec humour, Profdoc C explique combien le prêt de matériel est un vecteur important de passage, mais de passage seulement au CDI : *« ils viennent pour demander des ciseaux, une agrafeuse. Mais comme ça ils viennent* » - « ils passent » (Profdoc D).

C’est un lieu où les professeurs viennent avec les élèves mais qui n’est pas institué en lieu de travail pour les professeurs. Lieu de passage ou de travail collaboratif, il n’est pas du point de vue des élèves et des professeures documentalistes, un lieu habité par les enseignants. La relation collégiale semble peu présente à l’intérieur même du CDI, pour Profdoc D cela se fait *« pas ici. En salle des profs beaucoup* ». La salle des professeurs, les instances comme le conseil pédagogique, ou les messageries sont d’autres espaces plus propices à la construction de projets pédagogiques et à la communication. Pour Profdoc B l’un et l’autre sont peut-être même exclusifs, c’est parce qu’il y a des élèves au CDI qu’il n’y a pas de professeurs. Argument également avancé par Adèle (coll. A) « *On est tranquille parce qu’y a pas de prof au CDI* » Pour autant, l’entrée dans le lieu aussi rare soit-elle, apparaît comme gage d’une certaine forme d’affiliation. Le franchissement du seuil est, pour Roxane (coll.A), un franchissement symbolique qui modifie le comportement des professeurs qui ne sont plus dans leur rôle de professeur, à l’exemple d’une de ses professeurs qui quand elle vient *« vient comme si c’était une élève en fait, elle en fait pas des tonnes, elle fait pas de réflexions* ».

- **Formes spatiales de sociabilité**



«C’est pour dire j’aime bien être sur les poufs que j’aime bien m’être relaxée sur les poufs, lire ma BD tranquillement et à coté l y a les romans, c’est bien. (…)C’est tout en fait, que je puisse lire tranquillement en plus c’est moelleux contrairement aux chaises » Célia (coll. B)



« les tables de groupe » Élias (coll. C)



« je voulais montrer qu'on pouvait s''asseoir à plusieurs pratiquement au même endroit et donc c'est sympa » Noé (coll.C)



« Celle-ci ça montre déjà l'espace du CDI et en plus ça montre les ordinateurs ***et là on voit que l'ordinateur est proche*** *de la table, pour qu'on puisse parler et voilà »* Maéva (coll.D)

Synthèse du chapitre

L’espace documentaire apparaît comme un espace de négociation de la forme scolaire. Le sensible entendu dans une acception large qui déborde les seuls sens dessine une espace documentaire raconté par les élèves comme un espace majoritairement « libre » et « calme » dans lequel ils peuvent pratiquer différentes activités selon des modalités plus variées.

La spatialité des élèves à l’intérieur de l’espace documentaire est prise dans un jeu d’échelles qui combine ancrage et mouvement, moi et les autres, sociabilité et apprentissage, fonctions documentaires et plus largement sociales. Cette spatialité dépasse aussi le lieu CDI pour s’inscrire dans une logique spatiale plus large à l’échelle de l’établissement.

Chapitre 3. Vers un espace maîtrisé

Comme nous l'avons déjà entrevu dans les pratiques de recherche informationnelle des élèves, dans les pratiques de médiation des professionnelles, mais aussi dans la prise en compte élargie de l'espace scolaire dans les représentations et pratiques de l'espace documentaire, être « dans » l'espace scolaire met en jeu la spatialité des acteurs. En cherchant à organiser l'espace et à l'ordonner pour et par leurs pratiques quotidiennes, les élèves et les professeures documentalistes tissent des liens interspatiaux. Dans une logique écologique de l'information (Sutter, 1998), les mobilités sont constitutives de l'agir et de l'habiter. Pour Tim Ingold (2011) c'est la multiplicité et l'entrelacement des lignes qui fait l'habiter. Pour le chercheur, les lignes, qu'ils opposent aux points, relèvent du trajet et de l'habiter quand les points s'inscrivent dans une logique de transport.

La spatialité est définie par le géographe Michel Lussault (2014) comme « un *art de faire* avec l'espace (De Certeau, 1980), une expérience constitutive de l'humain en général et de chaque humain en particulier ». Elle se construit dans l'action (Lussault, 2013) et se décline en différentes compétences, qui ne sont pas toujours conscientisées comme telles par les acteurs, mais qui toutes participent à et de leur expérience au sein de l'espace documentaire scolaire et visent à le maîtriser c'est-à-dire à savoir l'utiliser pleinement[70]. Elles visent à une appropriation de l'espace par l'usager. L'appropriation n'est pas seulement fonctionnelle ou propre à un dispositif documentaire, elle est plus globale, elle est relationnelle. Elle n'est pas figée mais à voir comme un processus qui se redéfinit sans cesse.

3.1. Un espace sécable

« Le découpage de l'espace en unités élémentaires pertinentes » est une des compétences nécessaires à la maitrise spatiale, selon Michel Lussault (2013). Pour décrire et appréhender l'espace documentaire dans sa totalité, les professionnelles

[70] Maîtriser (2012). *Centre national de ressources textuelles et linguistiques* [en ligne]. [Consulté le 20 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.cnrtl.fr/definition/maitriser

racontent comment elles le divisent pour en dégager des parties signifiantes. Cet agencement matériel spatial du système d'information opère comme un premier niveau de médiation censé aider l'usager à se repérer (Fabre, 2013). Si les espaces sont finalement assez ressemblants dans leur globalité visible, cette similitude ne doit pas cacher des représentations individuelles singulières, des typologies hétérogènes et des réalités organisationnelles variables. Profdoc A explique : « *Je me suis dit que j'allais faire des pôles. Un pôle BD, un pôle lecture, un pôle fictions, un pôle 'documentaires' et un pôle enseignants* ». Profdoc B procède à un découpage différent « *pour moi ça c'est l'espace bibliothèque, après il y a l'espace informatique, l'espace de travail collectif* ». De la nature des ressources à la fonction des espaces, les critères de différenciation des sous-espaces ne sont pas universels. Le découpage par zone fait appel à des objets très différents : caractéristiques architecturales, objets du mobilier, types de ressources, fonctionnalités de l'espace. Ils sont autant d'entrées significatives qui organisent le CDI du point de vue des acteurs. Prodoc D répertorie ainsi les composantes du CDI : « *Les DVD, les périodiques, après tout ce qui est livre. À part les dictionnaires, qui sont des livres tu vas me dire, mais des livres un peu à part. Là les manuels scolaires en usage. Là c'est ce que j'ai reçu (…), le kiosque ONISEP qui est un peu entre les deux, parce qu'à l'intérieur il peut y avoir et des livres et des périodiques (…) Moi c'est mon pôle fiction là si tu veux, mais au milieu j'ai l'orientation, bon ben c'est comme ça, c'est pas très grave. Là j'ai fait un carré livres documentaires (…) j'avais fait un coin plus lecture albums, bandes dessinées, mangas, avec les périodiques proches* ». Profdoc C explique, quant à elle, son organisation en ces termes : «*J'ai mis tous les documentaires là, là c'est le rayon pour les profs, toutes les ressources profs, là c'est mon bazar, projet voilà (…) les BD là-bas (…) vidéoprojecteur ici* ». Le support n'apparaît pas comme un élément toujours déterminant dans l'organisation du CDI, certains y voient un critère discriminant (Profdoc D) quand pour d'autres c'est une donnée non signifiante (Profdoc B et C). Profdoc E répertorie différents « *espaces* », ceux des ordinateurs, des tables, de travail et de lecture. L'organisation actuelle n'apparaît pas nécessairement comme une organisation figée et soumise à des choix bibliothéconomiques ou pédagogiques. Les logiques intentionnelles d'organisation de l'espace se mêlent à des considérations pratiques « *je pourrais aller mettre les BD dans cet endroit-là, rien ne m'empêche de les déplacer. Si un jour je vois que cela ne fonctionne pas comme ça ou une stagiaire me donne d'autres idées, je suis preneuse* » (Profdoc A) ou « *faut faire vite des choix. Et après t'as jamais le temps (…) quelqu'un d'autre aurait fait différemment* » (Profdoc

D). La fonctionnalité et l'efficacité constatées apparaissent comme un indice de satisfaction peu corrélé à des considérations théoriques.

Dans les discours des élèves, l'organisation du CDI est également décrite de façon singulière. Les sous-espaces sont variables et sans grand rapport avec la description qu'en font les professeures documentalistes. Deux grandes tendances se dégagent, le découpage fonctionnel ou le découpage par objet. Pour Lola (coll. A) le CDI « *est divisé en trois, il y a le studio, les ordinateurs et puis les livres* » tandis que pour le même CDI, Harmonie explique qu' il y a au CDI « *un espace pour lire, un espace pour travailler, un espace pour faire des recherches* », pour Marine (coll. E) « *il y a partie livres, partie travail, partie ordinateurs* » tandis que pour son camarade Baptiste (coll. E) « *il y a plein de bibliothèques, d'étagères, il y a plein de postes, et puis c'est tout* ». Pour Maéva (coll. D) « *c'est un espace où il y a des ordinateurs, des espaces pour les différentes sortes de livres* » tandis que, dans le même collège, Noam (coll. D) recense un coin BD, un coin encyclopédies et dictionnaires, un coin pour les métiers, beaucoup de romans et des postes d'ordinateurs. Pour Mathis (coll. B), il y a *« une salle avec un vidéoprojecteur et une autre salle avec des livres et des ordinateurs* » tandis que sa camarade Justine (coll. B) se place à une autre échelle et répertorie les ordinateurs, les livres, les tables et les fauteuils. Stella (coll. C) répertorie ce qui constitue pour elle le CDI : « *il est assez grand, les chaises sont orange, il y a des grandes armoires avec des livres, y a une rangée d'ordinateurs, y a des tables rectangles et rondes* » quand Gabriel (coll. C), pour le même CDI, raconte : « *il y a des BD, des romans, des mangas, une réserve et des tables pour s'asseoir* ».

Espace et pratiques semblent liés et cette combinaison marque l'organisation interne des CDI. Les professeures documentalistes manifestent d'ailleurs un attachement aux différents espaces qui composent selon elles le CDI et qu'elles associent nettement à la pluralité des usages qui peuvent avoir lieu, à l'image de Profdoc D, ou de Profdoc B qui apprécie la « *vision d'ensemble des différents espaces et donc des différentes activités qui vont y être menées* ». Profdoc E voit dans les différents espaces, les différents usages des élèves, « *ce que les élèves viennent faire quand ils sont là* ».

3.2. Kaléidoscopie de l’espace documentaire

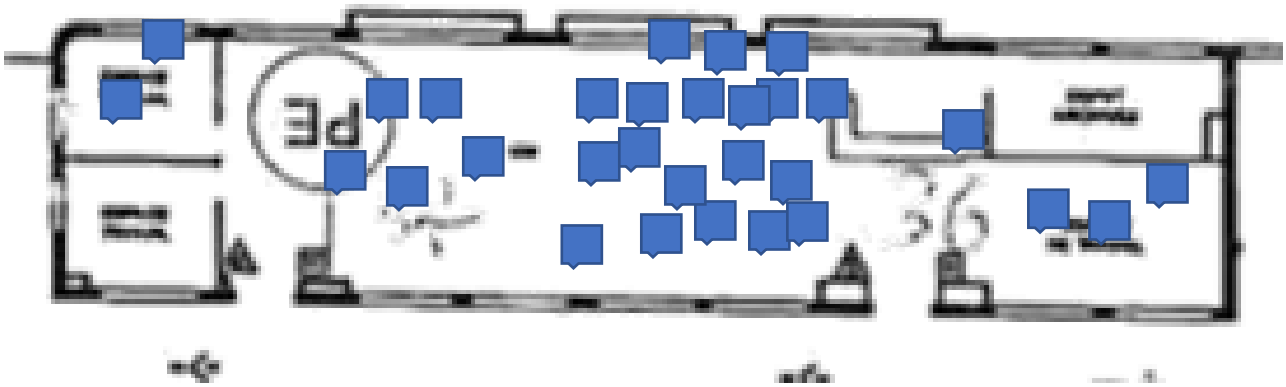
La kaléidoscopie est double, à l’échelle de l’établissement, mais aussi à l’échelle individuelle. À partir d’« un ensemble à chaque instant fini d’outils et matériaux » (Lévi-Strauss, 1962 : 31), les acteurs configurent leur espace documentaire. L’espace documentaire d’un acteur n’a pas moins de réalité que celui d’un autre. Le kaléidoscope « instrument qui contient aussi des bribes et des morceaux, au moyen desquels se réalisent des arrangements structuraux » (Lévi-Strauss, 1962 : 49) permet des combinaisons d’éléments de nature différente qui créent l’espace documentaire et qui ne sont pas seulement topographiques. Pour créer ces combinaisons, les acteurs évoquent le sensible et le factuel, le personnel et le fonctionnel, l’activité et l’objet, moi et les autres, la pratique et l’espace, le grand et le petit.

Aucun des cinquante élèves n’a pris les trois mêmes photos et beaucoup d’élèves mêlent plusieurs de ces éléments. Une présentation successive de toutes les photos nous semble fastidieuse et répétitive à la lecture. Nous avons choisi de ne montrer qu’une sélection de photographies pour chaque collège.

Parce que tous les élèves n’ont pas pris les photographies dans les mêmes conditions, le CDI était parfois vide d’autres élèves au moment de l’entretien, nous n’avons pas analysé cette donnée comme un critère distinctif ou signifiant. En revanche, quand les élèves mentionnent explicitement la présence ou l’absence d’autres élèves, celle-ci est examinée.

Collège A

1. Les photographies planifiées



2. Habiter à travers les photographies

- Un espace sécable





*« le CDI vu que **c'est divisé en trois** il y a **le studio, les ordinateurs,** puis **les livres** »* Lola (coll.A)



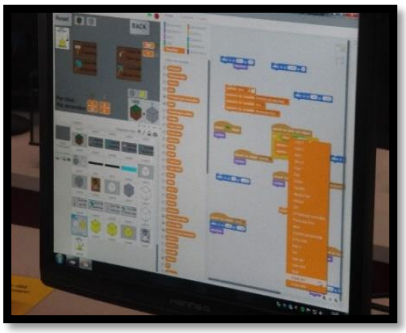


*« Les **expositions** »*

« ***l'espace des livres**, des BD des mangas où on peut s'asseoir **pour lire tranquille*** »

« ***l'espace où on travaille*** » Harmonie (coll. A)

- Trois photographies pour montrer le « faire »


*« C'est la vue globale de **tout ce qu'on peut faire** »*

« *c'est avec la programmation que maintenant beaucoup de personnes au CDI font, ça c'est **une des activités que presque tout le monde fait au CDI** »*

« *là avec le bureau de Mme X et là avec **les activités de travail*** » J.B. (coll. A)

- Se raconter dans l'espace

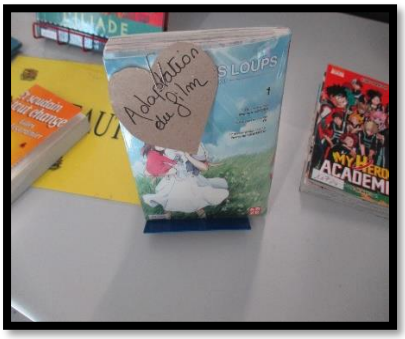


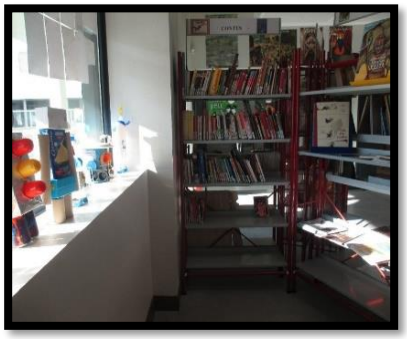



*« la grande **table** (…) la longueur de la table **c'est vraiment un truc que j'adore** »*

« ***le coin mangas** parce **que** **j'adore les mangas***»

« *le coin Espagnol parce que déjà je fais espagnol, j'adore l'Espagne**, j'adore l'espagnol**, je suis originaire, , ma mère, enfin, **ma grand-mère est originaire d'Espagne*** » Raphaëlle (coll. A)






*« Pour moi ca représente le CDI parce que ca représente **le fait que chacun dit ce qu'il pense** »*

« *souvent **le soleil** qui tape sur les vitres, ca crée **l'ambiance chaleureuse** du CDI* »

« *c'est pour montrer un peu comme la première **qu'on partgaeait tous un petit bout de nous*** »
Roxane (coll. A)

- L'espace d'habitude





« *c'est vraiment les trois endroits où je vais, c'est vraiment les trois endroits* ***où je peux aller le plus souvent****. Donc c'est* ***là où je vais lire****,* ***le studio****, et* ***les ordinateurs*** » Nolwen (coll. A)

- Un espace vu à travers les ressources





« C'est l'espace ***magazine****s »*

« *les* ***BD*** *les* ***magazines*** *et les tables à part* »

« ***Les livres*** *et là où on peut être ensemble sur les tables* » Télémaque (coll. A)





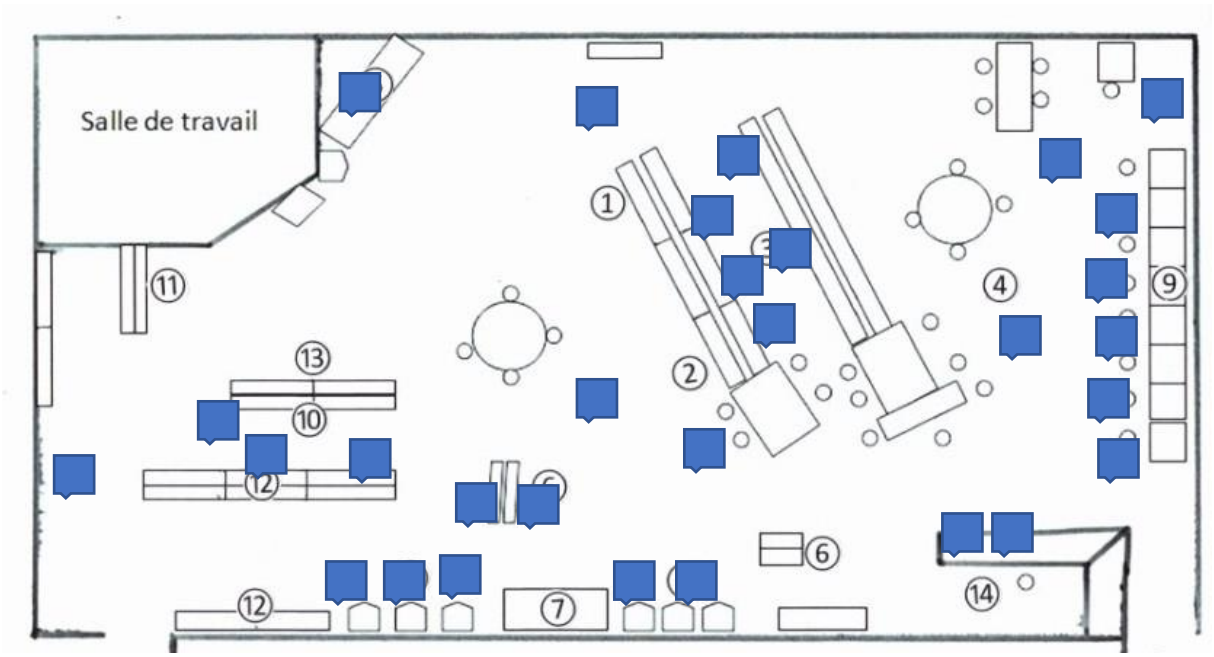
« *Un grand choix de* ***livres*** *assez bien rangés »*

*« **un endroit assez calme** avec **les manuels** pour travailler derrière »*

« les ***BD*** *et les* ***ordinateurs*** » Antoine (coll. A)

Collège B

1. Les photographies planifiées :



2. Habiter à travers les photographies

- Un espace de médiations



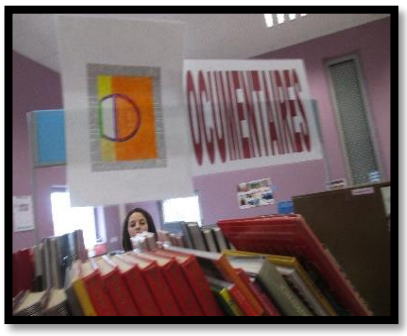


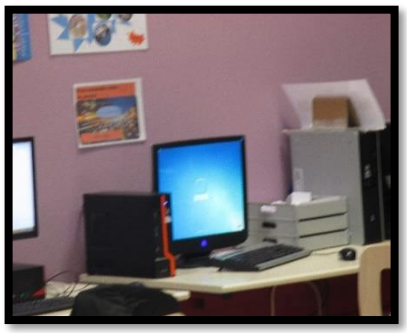


« C'est la zone où il y a tous les nouveaux livres »

« *C'est le comptoir de Mme* X »

« *C'est l'espace fictions* » Lilou (coll. B)






« on voit l'étiquette pour montrer qu'on peut bien se repérer dessus »

« *C'est pour montrer qu'il y a des ordinateurs* »

« *c'est pour montrer qu'on peut bien se repérer dans les livres* » Mathias (coll.B)

- Un espace pluriel





« *Les* ***ordinateurs***, ***les tables*** *pour travailler et le* ***bureau de l'autre professeur*** »

« *là où il y a* ***les gros livres***, ***la grande table*** *et là il y a* ***la fenêtre avec toutes les affiches*** »

« *là c'est* ***tous les romans***, *les fictions là où les élèves vont le plus* » Hugo (coll. B)

- Hybridation du sensible et du factuel





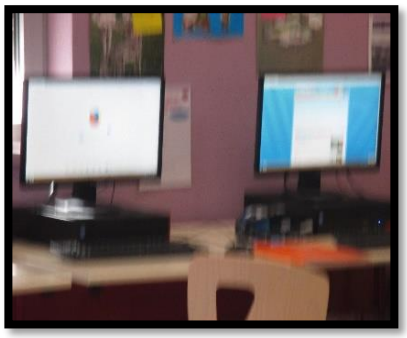

« *celle-ci je l'ai prise parce que je trouve ça sympa l'endroit où on peut circuler entre les deux* »

« *c'est la table où je vais tout le temps* »

« *c'est d'être bien pour lire* » Camélia (coll. B)







« *les mangas* ***mes livres préférés*** »

« *les documentaires pour vous montrer* ***comment c'était trié par les grandes étiquettes*** »

« *les ordinateurs (…)* ***pour montrer comment on s'en sert*** » Enzo (coll. B)






« **C'est l'espace BD, mangas**. **J'aime pas les mangas**, mais j'aime bien qu'ils soient sous les BD comme ça »

« *pour dire que c'est pour faire des recherches* ***C'est peut être un endroit important pour certaines personnes****, peut être pas pour moi, mais pour certaines personnes oui quand même* »

« *C'est pour dire* ***j'aime bien être sur les poufs****, j'aime bien m'être relaxée sur les poufs* » Célia (coll. B)

Collège C

1. Les photographies planifiées



2. Habiter à travers les photographies

- Emboitement et interface







«, là c'est les étagères, derrière cette étagère-là y a des mangas, y a, y a plein d'autres documents, là derrière cette porte y a la réserve mais j'ai pas pris »

« *c'est la deuxième partie* »

« *c'est la pièce isolée* » Gabriel (coll. C)

- Un espace d'objets





*« C'est **les tables de groupe**, et **les bibliothèques** derrière, pour montrer aussi où est **le bureau de la cheffe** »*

« ***le vidéoprojecteur**, je m'en suis jamais servi mais en fait là c'est un peu la zone technologique du CDI* »

« ***la bibliothèque** où là c'est les livres, les histoires les BD, y a un **petit fauteuil** aussi* » Elias (coll.C)

- Moi et autrui, lecture et travail, objet et document





« c'est sur les tables que je travaille »

« *pour dire que je lis beaucoup de BD* »

« *j'ai pris des amis qui étaient en train de travailler* » Clément (coll.C)

- Un espace élargi…..





« Y a un espace de travail écrit et en même temps qu'il y a internet disponible »

« *une disponibilité de livres* »

« *là je voulais prendre un plan d'ensemble* » Ninon (coll. C)

- ….. Un espace resserré





« *Les mangas* »

« *les BD* »

« *l'autre c'est pareil, c'est l'autre côté* » Elliot (coll. C)

Collège D

1. Les photographies planifiées :



2. Habiter à travers les photographies

- Variations autour du document







« c'est tout ce qu concerne les thèmes qu'il y a énoncé sur les casiers »

« c'est *tous les livres qui sont exposés qu'on peut prendre* »

« *là c'est les étagères* » Mathis (coll. D)

- Un espace tourné vers la professeure documentaliste…





« *C'est là où on rentre (…)Mme X est là, ce que je trouve important* »

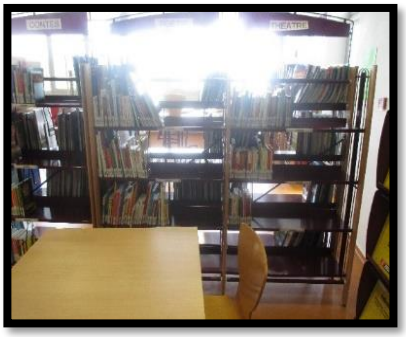
« *celle-ci on voit les ordinateurs, on voit que Mme X est là* »

« là *on voit l'espace des livres qui sont le plus empruntés, là où le monde va le plus* » Abigaël (coll.D)

- Un espace tourné vers soi…







« *Les couvertures des livres et le panneau 'romans' (…) quand ils sont bien rangés comme ça,* ***ça va de suite m'attirer*** »

« *Encore les romans (…)quand je regarde la couverture et que je vois que c'est joli, que c'est bien écrit tout ça ,* ***je vais avoir envie de le lire*** »

« ***C'est ma place****, c'est celle où je suis tout le temps* » Lexane (coll. D)

- … ou vers les autres





« *les ordinateurs, en plus la il y a les élèves qui les utilisent* »

« *Là on est en groupe on peut s'y mettre* »

« *C'est pour les élèves qui l'utilisent, c'est une classe quoi* » Phil (coll.D)

- « *C'est grand avec des livres* »… (Milo coll. D)





« à gauche on peut *voir les documentaires, qu'il y a des tables, les ordinateurs, un grand espace, des grilles d'exposition, des personnes qui travaillent, un peu… les grands rayons derrière* »

« On *peut voir aussi tous les documents. Bon après on voit pas trop, mais à droite y a les dictionnaires y a un grand espace pour ranger nos sacs à gauche qu' on voit pas bien non plus* »

« *Voilà encore tous les documentaires, les ordinateurs, les tabes pour travailler la vue d'ensemble encore. La salle qu'on voit, où on est* » Milo (coll. D)

- … Un espace de coins



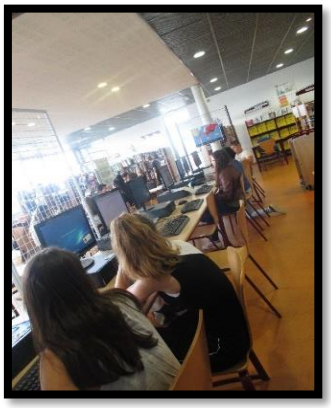


*« on est dans le **coin tranquille au fond** »*

« *on voit les ordinateurs, et là c'est les tables où je fais plus souvent mes devoirs* »

« *c'est **le coin repos*** » Nolan (coll. D)

- Un espace de recherche

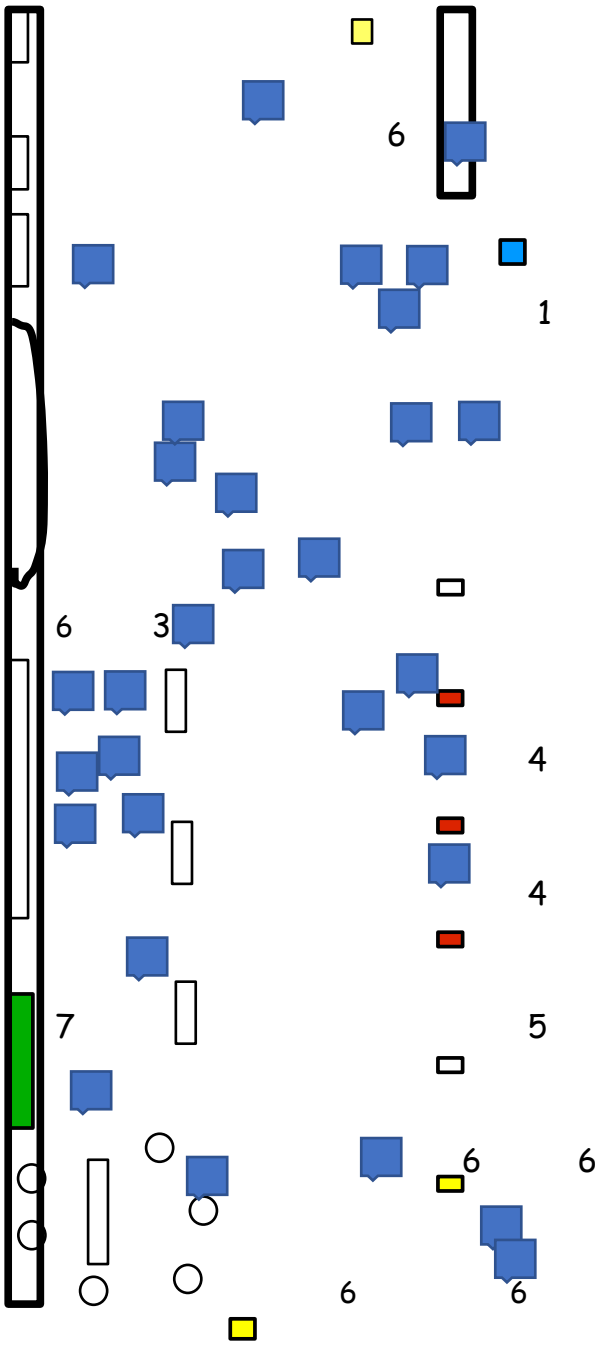

« parce que la pièce est renfermée. On peut y venir avec ses amis. Un **exposé ou un oral** à faire, on peut venir ici pour pouvoir parler assez fort »

« c'est pour les ordinateurs du coup. Pour **les recherches** et tout ça »

« C'est pour les r**echerches** » Inoé (coll.D)

Collège E

1. Les photographies planifiées :



2. Habiter à travers les photographies
   - Décrire l'espace





« *Là c'est vraiment le coin où on peut se poser* »

« *J'ai pris cette photo pour montrer que le CDI était assez grand quand même* »

« *On voit l'espace BD et les livres à côté pour la documentation, les ordinateurs de l'autre côté* » Corentin (coll. E)





« Pour dire déjà qu'il y a un espace et qu'il y a un grand nombre de livres, qu'il y a le choix, c'est tout »

« Là j'ai voulu prendre les postes c'est tout, pour dire qu'il y a des ordinateurs, qu'on peut faire des recherches »

« Ça c'est la dernière photo, c'était pour dire que y avait une salle où on pouvait faire des trucs tranquillement, calmement » Mohamed (coll. E)

   - Un espace d'objets





« pour montrer un peu tout »

« *pour montrer qu'il y a des rangements* »

« *pour montrer qu'il y des chaises pour se poser aussi, pour lire*» Léane coll. D

- Distance et personnalisation





« Quand on rentre, ***c'est ce qu'on voit*** *et le bureau là où on doit s'inscrire »*

« C'est ***pour montrer comment ça se présente*** *»*

« Les ordinateurs parce que ***c'est aussi le truc que j'utilise le plus*** » (Baptiste (coll. E)





« parce qu'il y a ***plein de romans****, voilà-(…) les petites tables d'exposition,* ***où y a des livres intéressants à regarder*** (…) D'accord c'est important par rapport aux livres qui sont dans les rayons ?*Oui c'est mieux, enfin* ***c'est plus joli*** *(…).****C'est bien rangé c'est bien étiqueté***. Ça c'est important pour s'y retrouver pour toi, ça compte ? *Oui très important oui* »

« ***les tables et les ordinateurs*** *- (…)Voilà on peut* ***travailler****, on peut* ***se poser pour être à l'aise****, les ordinateurs pour faire nos recherches et au* ***fond Mme X qui est là pour nous aider tout le temps*** »

« *la recherche de métiers et tout* ***c'est super important au CDI****, y a plein de livres qu'on peut emprunter, le dico des métiers après la 3ème…* » Manon coll. E







*« C'est **des livres qui peuvent nous aider** pour notre orientation, chaque livre a une spécialité pour notre orientation «*

*« C'est moi, euh un roman et un manga, pour montrer qu'il y a plusieurs sortes de livres et cdi et ils sont bien ces livres, **moi je les aime bien** »*

*« pour montrer qu'on peut faire des recherches et **ceux qui ont pas d'ordinateur chez eux, ils peuvent au CDI** »* Sabrina coll. E

3.2.1. Vues d'ensemble

En majorité, les professeures documentalistes ont choisi parmi les trois photographies une vue d'« ensemble ». L'ensemble - le tout - revient comme un leitmotiv, très souvent associé à l'espace, mais aussi aux activités professionnelles ou à celles des élèves. L'intérêt de l'ensemble se fonde sur la diversité et la multiplicité des espaces et des activités qu'il permet. À l'inverse, les élèves n'ont fait que peu de vues d'ensemble explicitées comme tel.



« C'est une vue d'ensemble du CDI qui reflète bien toutes les activités qui peuvent être faites » Profdoc A



« J'ai pris celle-ci parce que je trouve qu'on y voit tous les espaces » Profdoc B



« *c'est le lieu avec l'ensemble bon j'ai pas pris les ordinateurs, j'aurais pu… l'espace de tables, de travail, de lecture, j'ai pris l'ensemble de l'espace «de ce que les élèves viennent faire quand ils sont là* » Profdoc E



« Parce qu'on voyait tout, toutes les multiples activités du prof doc » Profdoc C



« *Parce qu'on voit aussi plusieurs espaces* » Profdoc D

3.3. Un critère partagé : voir

En aval, la « surveillabilité » apparaît comme un principe organisateur fort. Elle est une donnée essentielle aux yeux des professeures documentalistes. Si elle ne conditionne pas l'organisation première, elle constitue comme un critère de qualification et d'organisation de l'espace : « *il est relativement facile à surveiller en collège c'est important* » (Profdoc B) tandis que Profdoc C explique que ce qui a influencé les petits changements opérés c'est « *d'abord, voir* ». Le besoin de visibilité déborde le lieu physique. La disposition des ordinateurs en ligne répond bien, selon elle, à cette volonté « *comme ça en passant derrière, on y voit bien* ». Profdoc E déclare à propos des écrans d'ordinateurs, que c'est tout simplement « *impossible de pas les voir* ». Quand les choix de disposition des ordinateurs sont imposés et peu facilitants la surveillance change de nature mais reste une préoccupation centrale : « *là j'ai de la visibilité car j'ai un petit logiciel qui permet de regarder ce qu'ils font* » (Profdoc A).

3.4. Raconter l'espace

Si notre analyse est sémantique, la nature même du matériau recueilli nous pousse à poser la question lexicale. Comme le rappelle Jean-Charles Depaule (2002 : 235), nommer l'espace « c'est non seulement reconnaître un lieu, mais se l'approprier, lui donner consistance en le faisant sien, lui prêter un sens, le produire en quelque sorte ». En nous intéressant au lexique employé par les différents acteurs pour décrire et désigner l'espace, nous nous intéressons aux manières dont ils reconfigurent l'espace car « c'est bien dans les cadres de la langue que nous pensons, c'est bien à travers elle que nous élaborons nos réflexions ou plus simplement que nous vivons au quotidien » (Souchier, 2012 : 14). D'un point de vue méthodologique, le caractère ordinaire des établissements choisis et le niveau scolaire resserré auxquels nous nous sommes tenue nous autorisent à envisager la question lexicale de façon homogène.

Anne Piponnier (2002) impute les variations lexicales pour décrire l'espace du CDI à la personnalité et à la formation du professionnel. À l'inverse, Isabelle Fabre et Viviane Couzinet (2008) interrogent le CDI à l'aune de la notion de « non-lieu » développée par l'anthropologue Marc Augé (1992), et font de la question lexicale, une question signifiante : elles sondent la signification des toponymes qui composent cet espace et qui tendent à l'appauvrir. Le lexique employé apparaît à la fois comme responsable et symptomatique de l'absence de signification propre au non-lieu.

L'analyse des entretiens nous laisse entrevoir un rapport au lexique peu normé. Une langue commune aux acteurs ne semble pas constitutive des cadres requis dans l'espace documentaire. Les professionnelles que nous avons rencontrées n'ont pas, recours à ces expressions idiomatiques. Le terme « banque de prêt » n'est, par exemple, jamais utilisé, les documentalistes lui préférant ceux à la fois plus courants et plus fonctionnels de « comptoir » et de « bureau ». Pôle, espace, rayon, zone, étagères, rayonnage, salle sont autant d'appellations hétéroclites également qualifiées de façon variable. Souvent aussi les objets suffisent à eux seuls à qualifier une zone : les ordinateurs, les livres documentaires, les « *ressources pour les profs* » (coll. C) « *là j'ai fait un carré livres documentaires* » ou un « *coin plus lecture albums, bandes-dessinées, mangas* » (Profdoc D). Les mots et expressions utilisés par les professeures documentalistes sont hétérogènes, mélangeant organisation symbolique et matérielle, vocabulaire courant et plus professionnel. En revanche, le « coin lecture » ou « l'espace lecture » est identifié spatialement et lexicalement comme tel

par toutes les professionnelles. Les dénominations des élèves traduisent, quant à elles, une représentation plutôt concrète des espaces liée au mobilier et à l'équipement ou à la fonction assignée par les élèves à cette zone, qui n'est pas nécessairement la lecture. Mais si l'expression est parfois utilisée, elle se manifeste aussi sous d'autres termes « *zone des fauteuils* » (Élias coll. C), « *coin BD avec les poufs* » (Mathis coll. B), « *coin détente* » (Corentin coll. E), « *espace des livres qui sont le plus empruntés* » (Abigaël coll. D), « *coin repos* » (Nolan coll. D), « *espace des livres, des BD, des mangas* » (Harmonie coll. A) « *espace un peu sympa et détente* » (Télémaque coll. A). Les éléments de langage sont plutôt développés à l'échelle individuelle et non à l'échelle collective de la communauté professionnelle ou des élèves. Aucun des élèves du CDI du collège A n'emploie le terme « pôle » alors que la professionnelle explique : « *C'est peut-être un peu dirigiste de dire c'est par pôles, mais moi je m'y sens comme ça. Je pense qu'ils s'y retrouvent bien aussi.* ». De même dans le collège B, la terminologie très personnelle proposée par la professeure documentaliste n'est pas relayée par les élèves : les élèves n'emploient pas l'expression « *détente créative* » pourtant textuellement énoncée comme telle lors de l'inscription des élèves au CDI ou « *détente éducative* », expression personnelle prononcée par la professionnelle elle-même. À la marge, un groupe d'élèves baptise même la petite salle vitrée *« le studio »,* (Nolwen coll. A) en référence au chant qu'il y pratique, lui donnant ainsi une existence pleine et nouvelle. Chez les élèves, on note une variété des termes rencontrés qui traduit une certaine liberté et appropriation linguistiques.

La variation du vocabulaire employé infirme un état statique qui fige l'espace en un paysage lexicalement formaté. L'appropriation du vocabulaire propre à la documentation ou d'un vocabulaire commun quel qu'il soit ne constitue pas, de fait, un marqueur d'appartenance à l'espace commun de la documentation dans l'établissement. La fréquentation de l'espace de la documentation scolaire par les élèves ne présuppose ni ne génère de discours documentaire formaté. Cette absence globale de lexique commun raconte un usage plus personnel que collectif, plus intuitif que normé.

3.5. Le temps pour maitriser l'espace

Le traitement du temps et de la durée ne nous intéresse pas en soi mais dans son rapport à l'espace en ce qu'il raconte la temporalisation des pratiques dans

l'espace documentaire et par la même son in-formation. À la segmentation des temps correspond une segmentation spatiale. Une forte distinction est faite par les professionnelles entre la pause méridienne et les récréations d'une part, et les heures de permanence d'autres part. Distinction qui s'opère de façon unanime avec des modalités variées. Toutes reconnaissent que c'est « *un moment un peu particulier* » (Profdoc A) où la tolérance en termes d'occupation de l'espace est supérieure « *entre midi et deux quand le CDI est rempli, il y a des élèves partout, par terre, sur les appuis de fenêtres* » (ProfdocA) - « *Y a un moment où l'espace leur appartient plus j'ai envie de dire, c'est la récréation de dix-heures* » (Profdoc E).

De la même façon, l'espace est indexé sur le temps. L'espace documentaire est médié selon des modalités temporelles qui participent de l'appropriation spatiale. Il apparaît de façon plus ou moins ouvert et médiatisé en fonction du format de l'heure. Profdoc D observe que les usages des élèves sur l'ordinateur sont à ce moment plus tournés vers la détente. Au collège A, l'espace s'ouvre sur le temps de récréation : les sites de jeux éducatifs en ligne sont autorisés alors qu'ils ne le sont pas sur d'autres créneaux. Le format de la récréation crée un type d'usage particulier qui coexiste avec les usages plus courants lire, faire ou recopier un devoir rapidement. Profdoc B explique « *ceux qui viennent bouquiner à la petite récréation je sais qu'ils lisent pas. On peut pas dire qu'ils lisent vraiment, ils prennent quelque chose qu'ils ont déjà lu* ». Sous couvert de solliciter le dispositif proposé, les élèves sollicitent en réalité le lieu pour sa valeur refuge. Le CDI accueille *« aussi des élèves esseulés qui n'ont pas d'amis qui sont un peu à part* » » (Profdoc A). Au collège D, la professeure documentaliste temporalise également les activités numériques qu'elle trouve inappropriées au réveil, en début de matinée « *y en a qui dès 8h00 voudraient aller sur l'ordi faire Google Earth, Sweet home 3D. Non, non, vos parents à 8h00 ils aimeraient pas. On vient d'arriver, on vient de se lever. Donc c'est l'après-midi, plutôt en fin d'après-midi quand ils ont rien à faire* ».

L'évolution est qualitative ou quantitative, quand certains disent venir moins que les premiers temps du collège. L'évolution déclarée réfute souvent une permanence des pratiques ou des parcours sur le temps long des trois années de collège que notre travail nous permet d'étudier. Le temps passé au CDI et la fréquentation apparaissent clairement dans les propos des élèves comme le facteur clé de leur appropriation du dispositif ce que résume ainsi Milo (coll. D) « *Avant je rentrais et je disais « c'est où ça ? c'est où ça ? » et maintenant j'arrive à trouver tout seul* ». « À force d'y

aller » (Mathis coll. D) est l'explication la plus partagée. La question de la maitrise de l'espace documentaire est également posée à travers l'espace de travail.

3.6. L'espace documentaire, un espace de travail

3.6.1. Une pleine frontière

Le terme frontière est abordé ici dans une acception entière : d'une part comme élément qui intègre une dimension matérielle et symbolique et d'autre part comme un élément qui peut être séparateur, mais aussi liant et de nature relationnelle. Pour les professionnels, l'espace documentaire, objet de leur travail, est tout aussi leur espace de travail. La sociologie des organisations met en avant les relations de pouvoir qui structurent nécessairement les organisations (Bernoux, 1998), et auquel l'espace ne pourrait échapper. Le psychosociologue Gustave-Nicolas Fischer (2011) s'intéresse à l'espace de travail en tant que construction sociale d'un territoire, qui dès lors touche à l'identité des acteurs. Les acteurs y développent des formes d'appropriations spatiales individuelles car « les bureaux ne sont pas seulement des espaces de travail » (Monjaret, 2002). Si le CDI en tant qu'espace didactisé et pédagogique a largement contribué à instituer la professionnalité du professeur documentaliste, les formes d'occupation et d'appropriation de l'espace de travail racontées y contribuent également. L'espace de travail en tant que marqueur identitaire territorialise un espace statutaire symbolique. Le bureau, élément de mobilier essentiel dans l'espace scolaire et dans l'espace de travail, apparaît comme une frontière autour de laquelle se tissent des représentations et des pratiques signifiantes qui mettent en jeu l'identité du professionnel et construisent son rapport à autrui.

Le bureau est identifié comme un « *espace de travail* » (Profdoc E) ; Profdoc D « *essaie de bosser au maximum à [s]on bureau* », Profdoc B y fait de la « *préparation pédagogique* ». Dès lors, c'est un endroit où les professionnelles passent un certain temps au quotidien. Il circonscrit au sein du centre de documentation et d'information leur espace de travail resserré. Évoquant son bureau, Profdoc D s'exclame « *Je suis souvent derrière* » « *dès fois je peux regretter d'y être trop* » et Profdoc C avoue « *c'est un piège parce que j'ai du mal à m'en décoincer* ». Le bureau apparaît alors comme une frontière potentiellement enfermante qui pourrait couper de façon momentanée le professeur documentaliste des élèves. Une tendance que ne contredit pas une élève

qui y voit même un avantage certain dans sa stratégie d'occupation de l'espace « *si elle avait pas son bureau, elle circulerait, du coup y aurait moins d'endroits cosy* » (Camille coll. B).

Du point de vue des professeures documentalistes, le bureau agit également comme une barrière par rapport à une relation qui peut parfois être vécue comme envahissante : « *je veux que ce soit mon territoire et je leur dis et ils passent pas de l'autre côté* » (Profdoc B). Cette délimitation est également teintée d'un sentiment rassurant de protection : « *j'aime bien ce côté protégé »* (Profdoc D). Profdoc C le voit également comme « *un espace protégé* », les élèves « *voient tout de suite qu'ils n'ont pas à passer derrière non plus* » - « *c'est pas leur espace du tout* » (Profdoc E) - « *dans la mesure du possible les élèves ne vont pas dans l'espace de mon bureau* » (ProfdocA). Cette barrière reste néanmoins franchissable sur invitation de la professionnelle pour des raisons pratiques ou pédagogiques mais marque la construction d'un territoire que seule Profdoc A va jusqu'à appréhender comme « un espace un peu personnel ».

Des professeures documentalistes analysent cette barrière matérielle comme une élément symbolique important : « *ça met une limite par rapport à mon positionnement personnel par rapport à eux* » explique Profdoc B qui passe ainsi du sens propre au sens figuré du mot « limite ». Quand le bureau est un comptoir et se différencie par sa hauteur d'un bureau classique ou d'une table, il confère un certain statut. Il institue de façon spatiale une forme de pouvoir portée par le professionnel. Il lui permet d'asseoir un positionnement par rapport aux élèves « *un comptoir en hauteur qui pose bien les choses* » et qui l'a aidée à se sentir pleinement professeure dans ce collège. La configuration de l'espace de travail élève à une certaine position, comme le reconnaît Profdoc C « *je me rends compte que je me mets derrière et que…ça donne une position, c'est curieux* ». L'espace de travail apparaît bien comme un élément signifiant et mobilisable par les professionnelles en termes de construction identitaire.

Un élément clé du dispositif vécu par les professionnelles comme un espace de travail, un élément d'appropriation et d'affirmation de son identité, voire de son autorité, mais très peu finalement comme un lieu de médiation ou d'accueil. Du côté des élèves, beaucoup assignent à cet espace une fonction d'aide, d'accompagnement « *au fond, Mme X qui est là pour nous aider tout le temps* » (Manon coll. E) « *on doit aller voir Mme X à son bureau pour imprimer, demander, photocopier, aller sur ordi, avoir une*

feuille blanche » (Élias coll. C). Pour Lilou (coll. B) : « *c'est le comptoir de Mme X. donc là où on peut demander tout, plein de conseils de livres, je vois beaucoup d'élèves venir et demander des livres parce qu'ils savent pas quoi prendre en fait* ». Cette fonction n'est pas nécessairement la résultante d'un statut, quand au collège D, la même élève s'intéresse au bureau de l'aide-documentaliste « *j'aime bien aussi parce que parfois on peut lui demander des choses ou carrément emprunter* » ou Hugo (coll. D) qui choisit le bureau de « *l'autre professeur* » car c'est l'endroit où l'on peut plastifier et imprimer des documents. Sabrina (coll. E), met en avant la fonction de responsable et de « dirigeante », Abigaël (coll. D) insiste aussi sur la relation humaine « *Mme X est là, ce que je trouve important. C'est là qu'on sait qu'on va la trouver* ». L'usage du bureau à des fins d'exposition pour pallier le manque d'espace ou de mobilier prévus à cet effet, marqueur visible de sa dimension médiatrice, est visible et raconté par ailleurs à d'autres moments des entretiens. Pour Élinaï (coll. B), les raisons sont tout autres et se portent plutôt vers une logique de seuil. C'est à la fois « *l'endroit qui doit faire référence si on doit trouver quelque chose, si on a un problème* » mais c'est aussi et surtout « *la première chose qu'on voit ce fameux bureau* », « *c'est l'endroit qui commence, le plus important quoi* ». Si la relation entre les acteurs s'ancre en partie dans cet élément de mobilier, elle le dépasse aussi largement et traverse l'ensemble de l'espace.

3.7. Classer et classifier

3.7.1. Un invariant

Au-delà de la division spatiale, classification, classement et signalétique apparaissent dans la tradition des bibliothèques, comme des outils essentiels d'organisation : « les centres de documentation et d'information sont construits et structurés pour offrir des repères, des lieux guidés, des circuits accompagnés, des espaces éclaircis. Ils sous-tendent donc une organisation des savoirs qui se traduit par un agencement intellectuel, un aménagement matériel, une normalisation, une signalétique et des divisions. Cette organisation est le pilier de l'espace qu'elle structure » (Fabre, Gardiès, 2009 : 84). Ces formes d'organisation nourrissent un paysage qui se réagence au prisme de l'expérience. Aussi les formes visibles de

médiation et d'organisation ne constituent pas le paysage, elles forment une des couches hétérogènes qui le constituent.

L'homogénéité des modèles de formation et l'héritage de la tradition bibliothéconomique constituent par exemple une de ces couches qui justifie pour la professionnelle le classement des livres *:* « *Parce que je les ai vus toujours comme ça* » (Profodc C) tandis que Profdoc D explique « *parce que c'était souvent comme ça* ».

Le recours à la classification décimale de Dewey est le principe organisateur commun des cinq CDI de notre étude. Même si Profdoc D relève sa dimension « *un peu trop Wasp* », ce choix s'impose de fait, tout en étant finalement de peu d'importance. Profdoc E s'en « *fiche* » de la classification, et même si elle n'apprécie pas la précision des cotes qu'elle trouve trop poussée, elle n'exprime aucune volonté de changement, l'essentiel de l'accès aux ressources n'étant pas, selon elle, subordonné à la classification. La classification de Dewey si elle ne semble pas toujours utile au quotidien, se justifie, pour d'autres, par l'utilisation d'e-sidoc (Profdoc B et Profdoc D).

3.7.2. Classifications et classements au prisme des affordances

La classification est rendue visible à travers la signalétique. Selon les principes bibliothéconomiques, la signalétique agit comme un marqueur qui doit encadrer les différents usages et aider l'usager à se repérer spatialement et intellectuellement dans l'organisation. Elle contribue à donner une cohérence unitaire au lieu, à lui donner du sens et à le rendre intelligible. C'est un élément clé du dispositif qui propose par ses différents marqueurs une écriture spatiale (Bürki, 2013). Mais Mariangela Roselli et Marc Perrenoud (2010 : 24) rappellent que les dispositifs « *ne parlent pas tout seuls*[71], ils sont parlés ». Cette composante du dispositif constitue une des hypothèses de leur étude sur la bibliothèque universitaire de l'Université du Mirail à Toulouse qui montre l'articulation entre dispositifs spatiaux et pratiques des usagers à l'œuvre dans la mise en place d'une territorialisation des usages. Dans leurs discours, chaque professeure documentaliste, à sa façon, fait parler « son » dispositif.

[71] L'italique est dans le texte.

L'usage de la classification est variable et adapté, à l'instar de Profdoc D qui a supprimé les lettres et se contente d'un indice à trois chiffres. L'adaptation peut même tourner, selon les propres mots de Profdoc B, à « *la cata* » : « *je respecte pas bien la classification parce qu'en fait j'ai complètement simplifié* ». La personnalisation des cotes en histoire est telle qu'elle doit être consignée dans un cahier pour un système durable « *la collègue qui prendra la relève elle va se dire 'mais qu'est-ce qu'elle a fait ? Mais c'est n'importe quoi !'* ».

La classification de Dewey est parfois doublée d'un code couleur qui a un usage variable d'une professionnelle à un autre. Tantôt aide au rangement pour la seule professeure documentaliste (Profdoc C) alors que les élèves « *ne les connaissent pas…mais c'est orange c'est que c'est là quand même* », elle est aussi utilisée, à destination des élèves, dans une perspective pédagogique par Profdoc B pour qui la couleur « *est plus importante que la cote* ». Dans la mesure où elle lui permet de voir les élèves « *fonctionner* », elle agit comme un indice de compréhension de la classification. Elle peut être le principe mineur ou majeur : « *Les cotes, je veux qu'elles fonctionnent en gros par couleur. Voilà c'est la couleur qui m'importe* » (Profdoc B). Pour la professeure documentaliste, des systèmes coexistent parfois visuellement sans que cela soit signifiant : au collège E, plusieurs livres ont des étiquettes de couleur alors que la professionnelle en poste n'utilise pas de code couleur : « *c'est de l'ancien, je sais pas trop ce que c'est, c'est des vieux bouquins, oui c'était peut-être bien les couleurs de la marguerite*[72] *anciennement* » (Profdoc E). La référence au code couleur, *a priori* plus intuitif, est peu relayée dans les discours des élèves qui ne s'en saisissent pas comme repère. Ainsi le feuilletage de médiation s'il n'est pas nécessairement signifiant, n'apparaît pas comme empêchant.

Les éléments d'organisation communs à des échelles diverses sont très différemment interprétés et utilisés par les acteurs pour saisir cet espace symboliquement et pratiquement. Mais, si la désorientation dans l'espace est en soi une aliénation (Hall, 1971), les élèves ne se sentent pas asservis par le dispositif, ils le dominent par des moyens qui leur sont propres et en fonction de leurs besoins,

[72] Marguerite : représentation graphique de la classification de Dewey sous forme de marguerite, qui attribue à chaque classe une couleur et un pétale de la fleur.

rejoignant ainsi les intuitions de Profdoc D « *Après j'ai l'impression quand même qu'ils savent trouver ce qui les intéresse, ce qu'ils veulent sans trop de problème* ».

Concernant le lieu, les élèves partagent majoritairement une impression générale de « bien rangé », expression couramment rencontrée et qui se réfère soit à l'idée de classement et de classification (Noam coll. D), soit à l'idée d'ordre et de rangement (Lexane coll. D), soit à une combinaison des deux : « *bien rangé avec des petits numéros et tout ça* » (Léane coll. E). Les élèves connaissent et identifient en grande majorité les pancartes, étiquettes et autres « *petites affiches qui nous aident* » (Lucas coll. E) qui sont apposées par les professeures documentalistes. Gabriel (coll. C) explique : « *y a un coin plus dans les BD et dictionnaires, mais en même temps y a aussi des affiches qui marquent tout, tous les types de livres donc, si j'veux aller voir, je cherche au-dessus* ». Sabrina (coll. E) explique : « *y a des lettres je crois, enfin y a des rayons par catégories, et par exemple les romans ils sont rangés par ordre alphabétique des noms d'auteurs* ». D'autres ont compris globalement le système de classification à l'instar de Mathis (coll. B) « *les minerais, les cristaux ils sont tout le temps ensemble* ». Plus généralement les élèves se repèrent par thème (les animaux, l'histoire). Des élèves sont capables d'expliciter le classement général des documents. Aussi Mathis (coll. D) répertorie-t-il quelques catégories « *les coins romans, les poèmes, les théâtres, les contes, les documentaires, les mangas, les BD* ». J.B. (coll. A) explique « *je me demande si c'est un roman, de la poésie, du bidule ou des machins et ensuite je vais voir dans les coins et je regarde livre par livre* ». Antoine (coll. A) peut expliquer « *si c'est une poésie je vais aller chercher dans poésie, et après c'est classé par ordre alphabétique et je cherche, par exemple si ça commence par un D je cherche le D* ». Certains prennent appui sur des repères tout personnels et attribuent à des objets, ou à des qualités, une fonction organisatrice et de repérage : le bureau de la professeure documentaliste, l'épaisseur des livres, la hauteur des étagères, la forme des étiquettes, voire le taux de remplissage des étagères « *Les étagères avec beaucoup de livres dedans c'est souvent les documentaires* » (Mathis coll. B). Tous les élèves ne s'en servent pas, non plus. Une fois devant les livres documentaires, Élinaï (coll. B) « *regarde tous les livres jusqu'à ce qu* ['il] t*rouve* ». Le recours à la signalétique est variable : soit qu'ils s'en sont servi au début de leur fréquentation, soit qu'elle ne leur est d'aucune aide personnellement, soit enfin qu'elle est l'ultime recours quand ils ne trouvent pas le document cherché. La connaissance d'un système n'implique pas non plus nécessairement sa compréhension. « *je vais du 0, enfin ça*

commence du 1, et je vais jusqu'à la fin si je trouve pas » explique Nolan (coll. D). Une connaissance *a priori* fine, potentiellement efficiente mais qui dénote une compréhension partielle de la classification ou en tout cas, une dissociation entre connaissance et pratique.

Ces couches superposées peuvent paradoxalement être source de difficultés pour les élèves. Isabelle Fabre (2009) va jusqu'à employer le terme d' « opacité » à laquelle il semble difficile de remédier (Gardiès, 2007), pourtant quand ils ont eu « cours » en 6e, les élèves y voient aussi une explication de leur orientation efficace dans l'espace de la documentation, essentiellement physique.

L'organisation de l'espace dans sa partie numérique est vue comme indépendante de sa partie physique. Les principes bibliothéconomiques qui régissent l'organisation et la médiation des ressources imprimées ne sont pas convoqués soit que la nature des ressources apparaisse comme déterminante : « *c'est vraiment la détente éducative. Du coup j'ai pas eu besoin de le mettre par thématique* » (Profdoc B) soit que cela paraisse simplement hors de propos « *c'est un truc de spécialiste ça, de bibliothécaires ou de documentalistes c'est pas un truc d'usager* » (Profdoc D, évoquant la Dewey). De fait, l'aide au repérage parait aux yeux des élèves une notion totalement inepte et somme toute inutile quand il s'agit du web. Cela corrobore, sans en être nécessairement une conséquence, la vision des professeures documentalistes qui ne souhaitent pas organiser la recherche sur le web préférant souvent « *les laisser* ».

Ces différents éléments d'analyse sont assez proches de ceux observés par Éliséo Véron (1990) : un repérage parfois exclusif des espaces qui suscitent l'intérêt, des parcours variés sont autant de conclusions communes. Pour Éliséo Véron (1990) l'appartenance socio-professionnelle, plus que la mise en espace, apparaît comme déterminante dans les parcours de lecture des usagers ; notre propos n'est pas de trouver des explications causales sociologiques mais il pointe les résonnances actuelles de cette étude menée dans un lieu de savoir d'un autre type.

La médiation humaine est importante dans les pratiques des élèves soit qu'elle supplée d'autres dispositifs soit qu'elle vienne s'y ajouter. Spontanément, à la question de savoir comment ils procèdent quand ils cherchent un document, une catégorie d'élèves évoque très vite la médiation de la professeure documentaliste. Cette médiation professionnelle peut intervenir après un temps de recherche infructueux

comme nous l'expliquent ces élèves : « *Je regarde les étiquettes qu'il y a en haut, et si je trouve pas je demande à Mme X et elle me trouve le livre* » ; *« On avait fait un gros EPI*[73] *sur l'esclavage donc on avait besoin de plein de livres, et juste avant on avait fait un exposé avec une amie sur l'esclavage voilà. Du coup je lui ai demandé si elle avait des livres. Forcément elle en avait. Elle m'en a donné plein. J'avais cherché partout sauf à un endroit-là et c'était les livres documentaires »* (Inoé coll. D). Mais parfois elle supplée intégralement ces systèmes normatifs : *« je demande à Mme X si elle peut m'aider à trouver »*. Un autre élève explique comment il fait pour se repérer : *« Je demande, parce que voilà c'est plus simple »*. De cette préférence humaine, Roxane (coll. A) a l'explication « évidente » : « *une personne elle est interactive tu peux lui poser des questions, tu peux pas poser des questions à une étiquette !* ».

3.8. Interactions spatiales

La mobilité définie par Michel Lussault (2017) comme l'ensemble des mouvements qui permettent de mettre en contact des réalités matérielles ou immatérielles participe nécessairement de l'agir dans l'espace documentaire. Rapprocher des espaces hétérogènes éloignés nécessite des compétences de spatialité, en particulier celles du franchissement et du parcours.

Cette mobilité, dans son acception physique, n'est pas très présente dans les représentations et pratiques des élèves qui associent l'espace documentaire à un espace physique dans lequel ils bougent physiquement assez peu. C'est un espace où l'on se pose et où l'on se repose. La mobilité actionnelle est aussi dictée par des contraintes organisationnelles mises en place par la professeure documentaliste. Sur les ordinateurs, comme l'explique Mathis (coll. B), « *il y a 30 minutes pour faire passer plusieurs personnes* » donc nécessairement les élèves inscrits à une activité « à l'ordinateur » passent ensuite à une activité de nature différente qui peut être distribuée différemment dans l'espace ; de même au collège E « *pour la recherche on peut se mettre en lecture si on a terminé et puis le reste je sais pas, puisque je suis jamais passé de recherches à jeux et puis soit j'avais pas terminé soit j'avais pas le temps ou des choses comme* ça » (Pascal coll. E).

[73] EPI : Enseignement pratique interdisciplinaire introduit lors de la réforme du collège de 2015.

D’autres types d’interactions spatiales permettent pourtant de rapprocher des espaces qui peuvent être distants, espace pensé par autrui, espace institué et espace pratiqué au quotidien par d’autres, ou bien encore des espaces physiquement distincts comme la bibliothèque ou la maison. L’espace documentaire est un espace qui fait appel et convoque d’autres espaces que les acteurs ajustent et investissent. En termes spatiaux, le géographe (Lussault, 2017) rappelle que la cohabitation ne peut être interrompue, elle est le fruit d’un ajustement permanent entre ce que le respect du dispositif impose et les arrangements de l’acteur.

3.8.1. Ordonner l’espace

La question de l’ordre documentaire est à la fois historique et chronologique mais aussi plus profondément sociale (Salaün, 2012). D’un point de vue scolaire, « 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’ » (Micheau, 2015 : 265). Notre approche spatiale vient compléter cette approche certaldienne de la norme. Les expériences translittéraciques de l’activité informationnelle (Lehmans, Morandi, 2014) posent pourtant des questions d’ordre spatial et interrogent la mobilité dans l’espace documentaire.

Si Profdoc B voit dans l’activité informationnelle, une activité unique et unifiée quel que soit le support, « *c’est un outil comme un autre, je travaille beaucoup, beaucoup sur le numérique effectivement. Je leur dis pas ‘va plutôt prendre un livre documentaire’, ils ont une recherche à faire, il y a différents outils à leur disposition, c’est un outil parmi les autres* ». Cette volonté « *de leur apprendre à utiliser internet directement* » (Profdoc D) comme « *une urgence* » (Profdoc E) apparaît comme constitutive d’ une pratique informationnelle durable (Mallowan, 2013) qui pourra être exercée dans un environnement médiatique changeant. Dans d’autres circonstances, un ordre demeure dans les usages, qui privilégie, dans la chronologie de la recherche, les supports imprimés par rapport aux supports numériques : « *dans ces cas-là, essayer de trouver d’abord là et si vraiment vous avez besoin, vous avez les ordis, on peut vous donner une tablette après, et déjà cernez ce que vous cherchez* » (Profdoc

C). Une troisième modalité fait cohabiter ces deux supports : « *j'amène les livres à disposition, mais j'en fais pas une obligation de travailler dessus, et du coup ils y vont* » (Profdoc E). Le même type d'« e*xpérience* » est raconté par Profdoc C qui propose des livres lors d'une recherche : « *Et ils étaient heureux d'avoir des livres, ils s'y sont mis* ». L'échelle collective plus qu'individuelle permet ce travail hybride « *Comme ils sont à plusieurs, y en a qui préfèrent les livres, y en a encore, et puis ils discutent l'un l'autre. Moi j'ai lu ça et toi t'as quoi ? Ils mixent assez facilement en fait* » (Profdoc B). À l'ordre documentaire se superpose un autre type d'interaction, avec la fréquentation du lieu. L'ordre n'est pas seulement vertical, il met en jeu l'espace dans toutes ses dimensions et oblige à des triangulations. L'ordre qui différerait l'utilisation du web et s'éloignerait des pratiques des élèves est aussi mis en balance avec la fréquentation, à vouloir exiger un ordre documentaire, on prend le risque de « *perdre »* (Profdoc D) : « *ça c'est un coup à ce qu'ils ne viennent plus (…) Quand les élèves disent 'non, mais c'est bon, je le ferai chez moi', tu te dis j'ai loupé un truc, là y a un truc* » (Prof doc D).

Comme nous l'avons vu précédemment, Wikipédia ne semble pas appartenir à l'espace documentaire de référence enseigné. La méthodologie choisie ne nous permet pas de conclure à une augmentation croissante du sentiment de défiance envers Wikipédia, on peut néanmoins avancer que celui-ci est un sentiment déclaré partagé, que le discours des enseignants sur le sujet est plutôt homogène et que Wikipédia constitue un point de recommandation, voire de prescription quand l'enjeu de médiation pour un « usager acteur de sa culture de l'information » (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010) requerrait une connaissance plus fine de toutes les règles qui sous-tendent le développement d'une grammaire des usages (Lehmans, Morandi, 2014). Entre efficacité constatée et connaissance du principe de fonctionnement contributif qui inspire la méfiance, entre praticité incontestée et respect de la prescription professorale, les discours montrent un réagencement de l'espace documentaire et des itinéraires informationnels complexes. La mobilité qui permet aux élèves de rapprocher dans un même espace personnel, les espaces documentaires prescrit, social, intuitif, informe l'espace documentaire expérimenté et participe de la construction d'une culture de l'information (Liquète, de Lourdes Oliveira, Salgueiro Marques, 2017). En ce sens, ils habitent aussi l'espace documentaire au sens de l'anthropologue Tim Ingold (2011) par cheminements et lignes tracées. Pour ne pas se laisser enfermer dans un espace qui n'a pas toujours toute leur confiance, les élèves n'hésitent pas à jouer de certaines frontières. Mathis (coll. B) n'évite pas cet espace mais met en place

des stratégies légitimées de croisement et de comparaison « *des fois j'utilise Wikipédia mais j'essaie d'utiliser d'autres sites pour voir s'il y a des différences par rapport à ce qu'ils disent* » ou « *on vérifie qu'il y a les mêmes informations sur plusieurs sites, on va prendre cette info, c'est qu'elle est vraie* » (Lexane coll. D). Il s'agit de s'orienter par rapport à lui « *je vais pas trop sur Wikipédia parce qu'apparemment c'est pas sûr (…) alors du coup je prends d'autres sites qui sont en bas de Wikipédia, parce que Wikipédia c'est toujours le premier site* » (Élias coll.C). Quand la frontière a été franchie et l'encyclopédie utilisée malgré les prescriptions, elle oblige parfois à des petits arrangements : « *ils nous disent à chaque fois de marquer le site, mais je le marque pas. Il disent 'Ah Camélia t'as oublié de marquer les sources ' et je dis 'Ah oui j'ai oublié'* » (Camélia coll. E). La frontière à franchir la plus profitable n'est pas toujours celle que l'on croit. Les pratiques de recherche des élèves teintées de prescription, de savoirs et d'adaptabilité participent de l'information d'un espace documentaire qu'il faut aussi construire : « *si c'est compliqué on prend plutôt internet parce qu'on peut trouver plus rapidement et les livres, si on sait de quoi on parle* » (Phil Coll. D). Les interactions amicales et familiales produisent des normes comportementales et intellectuelles qui peuvent entrer en tension avec les normes scolaires. Une élève (Raphaëlle coll. A) raconte comment elle opère pour faire une recherche : « *Le plus souvent je vais sur le site où il faut pas aller, c'est Wikipédia, apparemment c'est pas un bon site* ». Elle poursuit : « *C'est ce qu'on me répète parce que c'est un site, les informations qu'il donne, apparemment ne sont pas sûres mais il y a quand même beaucoup d'informations, donc c'est quand même plus facile »*. Quand nous lui demandons d'où elle tient cette opinion, elle répond : *« Les professeurs en partie, mes parents sont pas tout à fait de cet avis mais bon… »* L'élève soumise à une injonction contradictoire entre normes professorales et parentales doit alors « ruser », mettre en place une stratégie informationnelle qui lui permet d'échapper à cette double injonction pour mener une recherche efficace et tisser des liens entre des recommandations hétérotopiques : « *Je regarde sur ça parce que c'est la première chose qu'on me propose et puis après je cherche d'autres choses* ».

3.8.2. Un espace pensé par autrui

La pratique spatiale est nécessairement sociale, donc en prise avec d'autres acteurs. L'espace documentaire pratiqué est aussi un espace pensé par autrui. Parmi

ces acteurs, les institutionnels et professionnels qui conçoivent l'espace d'un point de vue architectural et mobilier, mais ne le fréquentent pas, apparaissent en filigrane dans les discours des professionnelles. Sans déterminer complètement l'espace, ils influencent une certaine mise en espace avec laquelle il faut pactiser. Donner une place à cet espace pensé et projeté dans ses usages est intégré à la pratique quotidienne. Profdoc B explique ainsi l'organisation du CDI : « *Au départ, j'ai pas trop eu de latitude »* et se référant à la collectivité *« on nous laisse pas beaucoup de marge de manœuvre* ». Profdoc C explique : « *J'ai pas tout conçu, on m'a donné les meubles, la forme, donc ça limitait déjà un petit peu* ». Profdoc D raconte à propos de l'organisation : « *On est pas forcément maitre de ça, ça nous est souvent imposé* ». C'est parfois le bâti même qui impose certains choix : « *je n'ai pas eu énormément de possibilités non plus. Il est grand, le fait qu'il soit tout vitré. Pour les accès pompiers, on a pas le droit de mettre des étagères* » (Profdoc A), ou les meubles « *c'est hyper lourd, je peux pas tellement moduler les étagères* » (Profdoc C). D'autres interactions viennent se superposer à cette dernière, parmi lesquelles celle avec l'espace énoncé.

L'espace documentaire scolaire envisagé du point de vue de l'énonciation fait une large place à la dimension formative de l'espace. Les professeurs documentalistes auteurs de l'ouvrage *Politique documentaire et établissement scolaire* (Augé, Cardona, Chauvin, 2007) affirment que, dans un établissement scolaire, le système d'information vise à la formation des élèves et à l'information des enseignants qui en ont la charge. Cette orientation est également mise en avant d'un pont de vue institutionnel quand la circulaire de missions ministérielle définit le CDI comme « un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. » [74]. Quelques années auparavant, Hubert Fondin (2006) s'interrogeait sur les grands principes qui fondent l'organisation de l'institution scolaire documentaire, et, réfutant l'orientation-usager tout en concluant à l'absence de grand principe directeur, reconnaissait également la nette valorisation de l'orientation « formation ». La triple convergence professionnelle, institutionnelle et scientifique laisse entrevoir un principe fort qui enracine l'espace. Pourtant, l'intérêt porté à la formation dans l'organisation de l'espace semble assez limité. Profdoc D établit, certes, un lien indirect entre apprentissage et espace : « *c'est des élèves à qui on doit apprendre des choses, je préfère quand même qu'ils sachent* » explique -t-elle, mais

[74] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. *Les missions des professeurs documentalistes*. Circulaire n°2017-051 du 28 mars 2017.

celui-ci reste assez faiblement exprimé. Profdoc B évoque un espace orienté vers la formation et les usages « *c'est-à-dire ce qu'ils viennent faire spontanément et là où ils sont obligés de venir pour quelque chose de précis* ». Au-delà, les discours des professionnelles atténuent plutôt cette vision. Les orientations usages et usager sont, du point de vue des professionnelles, les orientations majoritairement partagées : « *c'est vraiment l'usage qui est central* » (Profdoc B), au détriment parfois des normes bibliothéconomiques : « *une prise en compte plus de l'usager plus que de la technique. Pour un puriste, ce serait peut-être pas bien du tout* » (Profdoc D). Ces orientations communes se déclinent de façon très hétérogène : la simplification de la cotation (Profdoc D), les acquisitions (Profdoc B), l'aménagement du lieu (Profdoc C), la facilitation des accès aux ressources (Profdoc A) ou le contenu des formations (Profdoc E) sont autant de choix mis en avant par les professionnelles pour illustrer cette prise en compte des usages et des usagers dans l'organisation et la médiation. Cette orientation reste déclarative et sans doute relative à un usager pensé plus que réel, aucune professeure documentaliste n'évoquant de méthode de recueil des usages, autre qu'informelle : « *Effectivement, je suis pas sûre, je leur ai jamais posé la question »* (Profdoc D), propos qui rejoignent ceux d'Isabelle Fabre (2013) qui appelle à la prise en compte du dispositif tel qu'il est vécu par les usagers comme moyen de construire un véritable dispositif d'accompagnement. Si Profdoc B explique « *Je vis dans le monde idéal, où je vais essayer de tout faire* », il n'en reste pas moins que l'espace apparaît essentiellement, en tant que dispositif de médiation, tourné vers les usages comme un espace de négociation entre forme instituée et pratiques. La force de ces dernières est parfois grande au point qu'un processus de normalisation les institutionnalise finalement.

3.8.3. Des réalités éloignées

L'orientation, c'est-à-dire l'information sur les formations et les métiers, symbolisée dans les CDI par un type de mobilier et de signalétique particuliers, n'est pas abordée par les professionnelles dans leurs discours, ou très peu. Pourtant, quand cette documentation pédagogique correspond à leurs besoins ou à leurs intérêts, les élèves perçoivent cet élément comme un élément fort de leur paysage. Si deux élèves du collège D. racontent leur intérêt pour l'utilisation d'un programme dédié à l'orientation, c'est dans le collège E que cette thématique est la plus photographiée.



« Et là c'est pour quand on sera grand, regarder les métiers et tout » Camélia (coll. E)



« la recherche de métiers et tout c'est super important au cdi, y a plein de livres qu'on peut emprunter, le dico des métiers après la 3ème » Manon (coll. E)



« c'est des livres qui peuvent nous aider pour notre orientation, chaque livre a une spécialité pour notre orientation » Sabrina (coll. E)



« c'est tout ce qui concerne les thèmes qu'il y a énoncés sur ces casiers en fait, donc « art-spectacle », « économie-gestion », « fonction publique », « finance-banque », tout ça en fait ça permet de savoir ce qu'on soit faire, ce qu'on doit pas faire quand on sera plus grand » Mathis (coll. D)



« c'est la table où je viens le plus pour faire mes devoirs et à gauche de la table y a tous les lvres pour l'orientation, j'aime bien voir tous les métiers qu'y a » Adèle (coll. A)

De même, si les élèves identifient les périodiques, seuls quelques élèves y font référence quand ils racontent leurs façons de mener une recherche au CDI ou quand ils évoquent leurs pratiques de lecture (Noam coll. D, Milo coll. D et Télémaque coll. A). Ils sont associés, dans ce cas, à la lecture sur place plus qu'à la recherche informationnelle *via l*e catalogue. Du côté des professeures documentalistes, les

périodiques sont traités comme des éléments du fonds, documents parmi d'autres documents. Elles n'évoquent pas d'usages spécifiques ou d'attention particulière à ce support imprimé. Au vu de la répartition des fonds documentaires des établissements présentée précédemment, l'écart entre l'occupation de l'espace documentaire par les périodiques et les pratiques des élèves racontées est manifeste. Cette occupation si elle est importante, n'est pourtant pas toujours proportionnellement visible. Les archives de périodiques sont majoritairement rangées dans la réserve du CDI, seule Profodc D met les archives de périodiques en accès libre. Méthodologiquement, rien ne nous permet de conclure pourtant à un lien de cause à effet entre visibilité et appropriation.

Lors des entretiens avec les professeures documentalistes, une frontière de nature technique apparaît de façon bien réelle. C'est la frontière qu'impose la procédure SSO (*Single Sign On*) d' identification individuelle de chaque utilisateur qui accède au réseau. Elle est obligatoire sur le plan de la responsabilité juridique. Il s'avère que cela apparaît comme une entrave à la libre circulation à l'intérieur de l'espace. Cela n'est pas apparu directement dans les entretiens, mais plutôt de façon indirecte lorsqu'a été abordée la question des terminaux mobiles, types tablettes. Au cours des entretiens, aucune professeure documentaliste ne remet explicitement en cause en effet ce type de fonctionnement. Mais des professeures documentalistes l'abordent en creux quand elles évoquent la possibilité de travailler avec d'autres équipements, à savoir des iMac ou des tablettes. Ces terminaux, qu'ils soient attendus (coll. D) ou déjà en fonctionnement (coll. C), sont jugés de façon positive, pas seulement en eux-mêmes, mais aussi en comparaison aux postes fixes traditionnels installés dans les CDI et nécessairement connectés au réseau de l'établissement « *parce que là quand on a des petites recherches, on est obligé d'aller sur un ordi, d'ouvrir ta session, d'aller sur le site du collège, d'ouvrir e-sidoc, ça prend un quart d'heure. Dès fois, t'aurais une tablette, hop tu regardes* » (Profdoc D). Ils apparaissent comme des moyens de contourner une frontière finalement jugée handicapante, sur les plans technique (multiplication des procédures) et temporelle. Cet avantage est également mis en avant par Profdoc C : « *Y a pas de session, c'est en free* ». L'usage envisagé, s'il n'exclut évidemment pas les applications spécifiques dédiées au montage vidéo par exemple, se tourne plutôt vers cette capacité de « franchissement » (Lussault, 2013) : « *Moi ce serait plus pour aller sur internet, faire une recherche, contourner la session, ça prend trois minutes* » (Profdoc D). Cette rapidité et cette

souplesse, au-delà de l'avantage immédiat de son efficacité, transforment les modalités de travail des élèves quand « *chaque table a sa tablette* », « *ils sont pas obligés d'être en rang sur les postes, là. La tablette, elle tourne, ils sont trois autour d'un bureau ça tourne*. » (Profdoc C). L'équipement individuel mobile quand il est utilisé sans authentification favorise également des modes de travail plus souples et plus coopératifs à l'intérieur du CDI. L'utilisation d'une machine dédiée hors réseau apparaît aussi, faute de mieux, comme facilitante « *là, la machine y a pas de session, y a rien, ils vont sur le site du collège et ils l'interrogent* » (Profdoc B).

Le franchissement d'espaces distincts est parfois, de fait, lié à des contraintes diverses que les technologies numériques ne résolvent pas. C'est le temps requis pour mener une recherche qui oblige les élèves à scinder leur travail en différents espaces plutôt qu'à l'envisager dans un *continuum* comme l'explique Baptiste (coll. E) « *soit je le fais en entier parce que c'est court, soit je le fais pas* », sans que l'on puisse dire si les raisons sont d'ordre cognitif, technique ou organisationnel. Élodie (coll. C) indique que le format contraint de l'heure l'oblige souvent à terminer un travail chez elle. Il arrive également que la contrainte ne soit pas externe mais intériorisée par l'élève. C'est son incompétence déclarée qui oblige Stella (coll. C) à finir un travail dans l'heure au CDI « *je suis très nulle dans les clés USB et tout (…) faut que je le termine, quand je le commence je suis obligée de terminer dans l'heure* ». La mémorisation des identifiants Pronote (Harmonie coll. A), la présence et /ou la compatibilité des logiciels entre la maison et le collège (Pascal coll. E) oblige à des parcours polytopiques (Schneider, 2016) entre la maison et le CDI mais aussi entre le papier et l'écran. Les étapes du travail, de la recherche à la production finale, sont alors, de fait, inscrites dans des espaces différents.

La multispatialité telle qu'elle est parfois vécue par les élèves appelle donc nécessairement des perméabilités et des ouvertures. La clé USB est l'outil pivot le plus majoritairement partagé pour faire le lien entre les espaces de l'élève, essentiellement la maison et le CDI. À l'inverse, les systèmes de stockage en ligne ne font pas partie des usages des collégiens rencontrés. Quand les élèves n'utilisent pas de clé USB, la feuille de papier apparaît, à la marge, comme un élément pivot transitionnel qui permet de lier les espaces de travail distincts comme cette élève qui imprime au CDI ce qu'elle a commencé à taper, retape tout chez elle et réimprime ensuite la version complétée. Léane (coll. E) repasse elle aussi par le papier pour faire le lien entre chez elle et le CDI car « *on peut pas prendre le diapo* ».

3.8.4. Petits arrangements avec la réalité

Toute société - et donc tout espace - est évolutif et fruit d'une permanente adaptation. Dans ces tensions et rapprochements protéiformes, entre réalité et virtualité se crée un espace singulier façonné par les acteurs dans une interaction dynamique. Le terme « singulier » est à entendre dans son acception sallaberienne (Sallaberry, 1997), l'espace documentaire est un espace d'action négocié entre l'Universel et le Particulier. Cette tension, examinée du point de vue des acteurs convoque un espace utopique au sens où l'entendent Anne Cordier et Vincent Liquète (2018) dans le champ de l'information-documentation. Les logiques d'activités des élèves ne s'inscrivent pas toujours dans un espace national programmatique et prescriptif commun. Les élèves construisent un espace d'activités contextuel, parfois plus ludique, qui interroge : « *Après tout on peut pas dire qu'ils fassent du bruit, c'est pas du travail non plus, je suis pas vraiment là pour ça*[75]*, mais bon ».* L'espace est aussi le point de rencontre entre des modèles de formation, tels qu'ils sont, ou ont été, enseignés ou partagés entre pairs et les usages effectifs des élèves. « *Je suis convaincue que c'est formateur d'apprendre à utiliser un livre documentaire et de travailler dessus, je suis convaincue à 100%, mais sauf qu'ils le font pas, le principe de réalité c'est que ça ne se fait pas* » (Profdoc E) », ce constat oblige la professionnelle à réorienter ses objectifs de formation au regard des usages constatés. Le principe de réalité l'emporte aussi parfois sur celui de plaisir « *non faut que t'arrêtes, parce que tu te fais plaisir à toi* » explique Profdoc B.

Les pratiques des élèves au sein de l'espace de la documentation scolaire contredisent parfois des idéaux difficiles à atteindre comme l'expriment ces professeures documentalistes à propos du catalogue : « *Il faudrait que les élèves prennent l'habitude, que ce soit un peu comme un réflexe, ils cherchent quelque chose il faudrait qu'ils aillent mais c'est loin d'être ça* » (Profdoc A) - «*ça c'est l'idéal, des élèves qui utiliseraient tous, super, le logiciel documentaire à la maison* » (prof doc E). Pour Profdoc A l'accommodation à l'idéal est stratégique : « *Je préfère qu'ils viennent. Même pour pas faire grand-chose que de plus venir parce que je vais les embêter à faire…. Les obliger à faire quelque chose qu'ils n'ont pas envie. Parce qu'ils viennent, ils feuillettent, ils font des petites choses, ils travaillent ensemble. C'est pas extraordinaire, c'est pas un modèle de fonctionnement de CDI* ». Cette distance est

[75] « ça » fait ici référence à l'activité de coloriage.

parfois abolie quand les usages des élèves deviennent déterminants, et à leur tour prescriptifs.

Au collège B, l'action des élèves contribue à modifier de façon importante le dispositif, en procédant d'une approche plus instrumentale que techno-centrée (Rabardel, 1995). Les modalités de normalisation peuvent demeurer informelles quand malgré le désordre, une élève raconte qu'elle est capable de trouver le livre qu'elle cherche *« parce qu'on sait que tout le monde le pose ici, tout le monde l'a pioché ici donc tout le monde le repose à sa place, mais c'est pas sa place…Mais c'est là où on va le trouver »* (Célia coll. B). Mais, l'espace documentaire se modifie aussi de façon formelle sous l'influence des pratiques effectives et constatées. Le dispositif actionnel est co-construit par l'élève et le professionnel sous l'impulsion de l'élève : « *j'en ai vu arriver avec leur carnet de coloriage, alors je me suis dit 'bon ben je vais le prévoir* ' » (Profdoc B). Et en créant cette nouvelle catégorie dans le menu d'activités officielles possibles au CDI, la professeure documentaliste assigne une place à cette activité qui peut désormais avoir lieu.

3.8.5. Un espace en interaction avec son environnement

L'approche écologique nous oblige à considérer l'espace documentaire comme un espace qui ne peut être ni fermé, isolé. Il est ouvert sur un environnement socio-documentaire local avec lequel il interagit. Pour Vincent Liquète (2011 : 78), l'écosystème info-documentaire est protéiforme, multidimensionnel, et spécifique à chaque acteur ; Il comporte des frontières communes mais chaque individu compose et recompose ses limites en fonction de son parcours, de ses représentations, de ses usages et de ses besoins, jouant précisément des frontières imposées par l'institution à travers les espaces physiques, la loi, les objets ou les actions. Une fois encore, la distance n'apparaît pas toujours comme un critère déterminant : en dépit de la distance et de l'extériorité, Profdoc C trouve plus facile le lien avec l'extérieur qu'avec l'intérieur : « *Donc à l'extérieur, facile, du moins facilité. À l'intérieur du collège, c'est plus compliqué* » - « *Pour moi ce qui est important dans un collège c'est de tisser des liens avec toutes les structures culturelles dont peuvent bénéficier les élèves dans leur quartier* » (Profdoc A). L'environnement proche et la localisation n'apparaissent pas comme des critères significatifs à même d'influencer les pratiques et les représentations des professeures documentalistes. La ruralité n'est pas mentionnée

pas comme dans le discours de Profdoc B ni dans celui de Profdoc C comme une donnée prise en compte, en amont, dans l'organisation de l'espace documentaire. L'ouverture ou la fermeture de l'espace vers l'extérieur ne répond pas de façon intentionnelle à la ruralité, mais *a postériori*, pour Profdoc C, « *elle compense cet isolement* » : « *Je sais pas si ça serait pas une bonne idée quand même. Je pense que ça attirerait quand même aussi. Et nous on est loin aussi* ». C'est, en revanche, son réseau local personnel et la « *demande aussi de l'extérieur à entrer dans le collège* » qui lui permettent d'être en contact et de faire entrer les associations culturelles proches dans le collège. L'espace lui semble donc très ouvert sur l'extérieur sans que cela soit lié au dispositif lui-même, aux prescriptions institutionnelles ou à la situation du collège. Le développement des ressources numériques n'apparaît pas comme un palliatif ou une conséquence de la localisation géographique.

D'un point de vue spatial, l'espace de la documentation scolaire est comme enchâssé dans un espace plus large qui inclut la sphère personnelle. Par le biais de cet espace, le CDI s'inscrit dans un *continuum* qui dépasse les frontières symboliques entre activités scolaires et activités pédagogiques, temporalités privées et publiques. Olivia (coll. C) voit dans le CDI un gain de temps appréciable dans l'avancement de ses devoirs tandis que Noé (coll. C) apprécie ce qu'il à faire pour déterminer le choix de son activité au CDI « *si je vois que j'ai pas beaucoup de devoirs ou même des devoirs assez faciles, je me dis que je peux les faire à la maison et m'amuser pendant une heure ici* ». Télémaque (coll. A) utilise les ordinateurs du CDI car, dit-il, « *moi j'ai le droit à l'ordi une fois par semaine et un peu le week-end* ». Les élèves développent des projets d'usage qui dépassent la frontière entre l'école et la maison pour les intégrer dans un projet plus global de gestion de leur espace-temps : « *J'essaye surtout de faire mes devoirs parce que du coup comme ça chez moi ça me permettrait de lire plutôt que de travailler* » (Noam Coll. D). Si la maison est souvent vue comme un espace dans lequel on a le temps, plus de temps, le CDI est vu comme un espace dans lequel l'activité informationnelle ou scolaire est socialisée et socialisante.

L'écosystème culturel proche est sollicité par les acteurs quelle que soit leur localisation. Malgré leur situation rurale, les deux collèges B et C sont proches de la médiathèque, les élèves du coll. B pouvant même s'y rendre facilement à pieds après leur journée de cours. Cette donnée est à considérer dans la mesure où la bibliothèque, autre lieu de savoir, constitue un élément symboliquement proche de l'école en général et de son centre documentaire en particulier. Globalement, les

professeures documentalistes soulignent l'importance de ces liens « *maintenant qu'il y a la médiathèque, on travaille avec la médiathèque* » (Profdoc B). « *Franchement c'est quelque chose que j'aimerais même bien développer. Pour nous qu'avons peu de formation, c'est vraiment un lien de proximité qu'on peut créer et qui est enrichissant*. » En réalité, les liens sont parfois plus difficiles à entretenir : « À la bibliothèque X *les bibliothécaires ont pas l'air trop ravis de recevoir nos élèves* » (Profdoc A) - « *j'ai pas créé de lien l'an dernier. Nul.* » (Profdoc B). Des logiques réciproques de flux et de fréquentation peuvent lier l'espace documentaire scolaire et la bibliothèque. Dans un des établissements, une professionnelle explique à propos des bibliothécaires : *« Eux ils se plaignent qu'à cause du collège les élèves viennent moins. (…) Ils les voient pas et s'ils demandent aux élèves, ils disent 'ben, on a le CDI du collège'* » (Profdoc D). À l'inverse, Profdoc B explique « *Les élèves, du fait qu'ils soient libérés de 16h à 17h, se retrouvent à la médiathèque. (…). Du coup les élèves y vont (…) Plutôt que de rester en étude ou de venir au CDI.* ». La relation se construit aussi du côté des professionnels en termes d'échanges de service et de formation mais aussi de ressources : « *Il m'arrive aussi d'emprunter des livres à la bibliothèque X, d'emprunter des livres pour enrichir mon fonds* » (Profdoc A), « *là où j'habite à X pareil, je prends des livres pour le collège* » (Profdoc D). Le questionnement du dispositif à l'aune de l'environnement proche est également signifiant. Le dispositif est éprouvé au regard d'autres espaces pour questionner sa propre capacité à durer. Une des professeures documentalistes évoque un lien de causalité entre le système de classement du CDI et celui de la bibliothèque nouvellement construite à côté du collège : *« Là-bas ils retrouvent la même chose qu'ici et ça s'est bien. Il n'y avait pas de médiathèque pendant x années. Donc je pouvais vivre tranquille et faire un peu ce que je voulais. Donc du coup, je ne sais pas si je le ferai au final parce qu'effectivement, maintenant, c'est pareil là-bas »*.

Synthèse du chapitre

L’analyse des photographies assorties des discours des acteurs montre un espace documentaire kaléidoscopique. Les acteurs se saisissent d’éléments hétérogènes et les signifient de leurs représentations et de leurs pratiques singulières. À ce titre, le bureau des professionnelles, en tant qu’espace de travail est étudié comme une frontière matérielle et symbolique, liante et séparatrice.

La vision spatiale documentaire des professeures documentalistes et des élèves est plus personnelle que normée, et ce jusque dans le vocabulaire utilisé. Malgré des apparences communes, parmi lesquelles les principes de classification et le classement, les sens attribués, tant par les professionnelles que les élèves sont variés.

Habiter l’espace documentaire c’est chercher à le maîtriser, à tracer des lignes entre des réalités spatiales distantes pour les combiner dans un espace documentaire renouvelé qui s’intègre dans un environnement perçu qui comprend d’autres espaces réels ou symboliques, proches ou lointains qui interagissent.

Conclusion

C’est dans une vision dynamique et collective de la recherche que nous souhaitons conclure ce travail. Ces remarques conclusives sont à considérer comme des perspectives tournées vers l’avenir plutôt que comme un inventaire de regrets figés. Des limites de notre travail et des difficultés auxquelles nous avons été confrontée, nous essayons de tirer bénéfice intellectuel pour des recherches ultérieures.

Le contexte scolaire de notre étude fait qu’elle participe à l’enrichissement d’un objet de recherche classique, restreint et déjà étudié par d’autres en sciences de l’information et de la communication : l’espace documentaire scolaire. Les entretiens et les photographies tels que nous les avons analysés nous ont donné l’occasion d’élargir la compréhension des pratiques et des représentations des acteurs usagers volontaires de l’espace documentaire considéré comme un espace d’expérience, vécu et renouvelé dans la pratique. Les recherches en sociologie de la culture ou en science de l’information et de la communication ne tiennent ni pour acquises ni pour scientifiquement valides certains cadres prêts-à-penser et médiatisables. Notre étude prévient contre la facilité avec laquelle on pourrait associer, par essence, une perspective institutionnelle énoncée et une catégorie générationnelle (ou socio-professionnelle). En déconstruisant les *topoï*, elle contribue, au contraire, à se détacher du « mythe stéréotypé des générations » (Rouet, 2019 : 133) pour s’attarder sur les singularités et la diversité de l’expérience.

Les approches théoriques mobilisées qui empruntent aussi à des champs disciplinaires autres que les sciences de l’information et de la communication confèrent une certaine originalité dans le traitement épistémologique de notre sujet. Les emprunts faits à la géographie ont été essentiels dans notre approche. En interrogeant des cadres théoriques qui peuvent paraître évidents, notre travail a cherché à construire un regard et à interroger ce qui précède et fonde l’espace documentaire, à savoir notre relation à l’espace. Cette étape de déconstruction de la notion d’espace, telle qu’elle est linguistiquement et culturellement ancrée dans la civilisation occidentale, a donné lieu dans notre travail à une déconstruction des oppositions spatiales classiques, voire modélisantes, à travers la pratique.

Si le choix l’entretien et de la photographie *in situ* avait cette visée hybride, à la fois sensible et factuelle, matérielle et phénoménologique, la question se pose pourtant de la construction d’un cadre qui permette à cet ancrage théorique un épanouissement

plus fort sur le plan méthodologique. La nature de l'entretien lui-même génère et comporte en puissance, malgré toutes les ficelles (Becker, 2002) et la bienveillance du chercheur, des difficultés et des inégalités, en partie compensées par les photographies, mais sans doute en partie seulement. Donner à voir le sensible « ne signifie pas renoncement et déficit de scientificité, mais au contraire progression en mode mineur dans les arcanes du sensible et du sensoriel, plus près du sujet, de l'expérience, de la saveur des choses et du monde » (Boutaud, 2007). La difficulté pour le chercheur à saisir cet « intelligible complexe » (Laplantine, 2007 : 256) n'en reste pas moins grande et il faudra sans doute encore investiguer d'autres méthodes. Des pistes alternatives peuvent déjà être dégagées pour une approche inclusive de l'espace documentaire qui rende compte de la dimension sensible totale de l'espace et de la spatialité des acteurs. Si la place du corps est interrogée dans le cadre des bibliothèques (Mercier, 2013) et dans le contexte scolaire en général (Voléry, 2015), son inscription dans l'espace documentaire scolaire reste encore à questionner. À l'instar des énonciations piétonnières de Michel de Certeau (1990), les parcours icono- ou vidéographiques ou, dans un autre registre, les cartographies sensibles, déjà utilisées dans certains travaux de recherches en géographie, pourraient constituer une piste méthodologique intéressante et nouvelle dans le cadre spécifique de l'étude de l'espace documentaire scolaire. Ces approches plus globalisantes permettraient aussi une interrogation de l'imbrication des échelles spatiales et documentaires que notre travail n'a pas investiguée.

Si nous avions prévu en effet de situer l'espace documentaire scolaire dans la vie « totale » des acteurs pour asseoir la dimension sensible, cette piste n'a pu être exploitée. Elle aurait engagé une vision beaucoup plus extensive de l'espace documentaire que celle que nous avons choisie et nous a paru difficilement tenable dans les contours méthodologiques et épistémologiques que nous nous sommes fixés. La nécessaire circonscription du terrain sur le plan scientifique constitue aussi une limite artificielle sur le plan sensible à laquelle nous nous sommes contrainte. Pourtant, questionner le jeu d'échelles dans lequel s'inscrivent les pratiques d'une part, et l'espace documentaire scolaire d'autre part, enrichirait encore la compréhension des pratiques spatiales individuelles et professionnelles.

Explorer plus avant et affiner la contribution possible des cadres théoriques de la spatialité et de l'habiter constitue une des réponses possibles. Ces cadres nous ont permis de nous décentrer de l'espace observable pour approcher les dynamiques et

logiques spatiales en jeu. Leur intérêt épistémologique dans l'exploration des objets d'étude propres aux sciences de l'information et de la communication n'a été ici qu'effleuré. Au vu de notre étude historique, le cadre de l'interspatialité nous a paru une entrée intéressante pour penser l'espace documentaire scolaire contemporain et la variété des articulations spatiales. Les entretiens ont montré un investissement inégal et individuel de l'espace documentaire scolaire, avant tout lié à leurs pratiques. Les élèves que nous avons rencontrés investissent l'espace selon quelques prismes majeurs : la sociabilité, le calme, la liberté, notamment. Ces représentations ne sont pas incompatibles avec le dispositif proposé. L'espace documentaire expérimenté par les élèves permet la pratique effective (espace personnel) ou possible (espace commun) d'un certain nombre d'activités. Les interactions spatiales mises en jeu sont polymorphes. Elles concernent des espaces pensés, énoncés, idéaux, personnels ou publics, internes ou externes à l'établissement. À ce titre, notre grille d'entretiens a montré ses limites. Les questions qui cherchaient à interroger la mobilité dans l'espace n'ont pas été aussi porteuses que nous l'imaginions. La difficulté à dire, qui plus est à dire ce qui n'est pas, ce qui n'appartient pas à son quotidien, ou ce qui ne fait pas sens ainsi questionné, est réelle. Cette difficulté se pose aussi pour le chercheur à écrire et rendre compte de ce qui n'est pas. Pour pallier cet obstacle, nous aurions peut-être pu par exemple investiguer autrement l'usage des ressources numériques en mettant à disposition des élèves et des professionnelles un ordinateur pendant l'entretien pour leur donner la possibilité d'expliciter leurs pratiques informationnelles. C'eût été une autre recherche. Nous avons préféré conduire nos entretiens en laissant les acteurs libres de leurs dires et de leurs pratiques.

Cette question de l'expérience des acteurs pourrait être éclairée par les pratiques des non-fréquentants du CDI, acteurs à part entière, que nous avions choisi d'exclure du champ de notre étude. Dans une perspective d'ouverture, ce double public serait intéressant à comparer. Nous pouvons faire l'hypothèse que la pratique de l'évitement qui consiste pour certains élèves à ne jamais fréquenter le CDI de façon volontaire, révèlerait sans doute un tissage complexe, et *a priori* différent, de lignes spatiales visant néanmoins à construire un espace documentaire propre. Sans doute révéleraient-elles aussi des modes d'habitation de l'espace scolaire différents, même si portés par des préoccupations qui peuvent être communes. La représentation partagée par les fréquentants d'un espace libre a-t-elle des résonnances chez les non-fréquentants ? Les qualificatifs prêtés à l'espace documentaire scolaire par ses

usagers se reportent-ils sur d'autres lieux dans les représentations et pratiques des non-fréquentants ?

Plus en amont de notre travail, l'analyse des textes officiels dans une perspective historique, nous a permis de montrer sur quelles bases la relation à l'espace documentaire a évolué pour le professionnel et pour les élèves, et dans quels termes elle a été énoncée entre 1962 et 2018. En identifiant quatre paradigmes spatiaux successifs (hors-sol, centralité, lieu, interspatialité), nous avons situé notre étude et lui avons donné une assise historique. Il ne s'agit pas de nous inscrire dans une vision téléologique de l'histoire de la documentation, notre perspective se veut dynamique, elle est aussi profondément liée à notre travail. Nous aurions pu, dans ce cadre, prolonger et interroger plus finement et plus explicitement l'inscription des pratiques dans l'espace institué. Deux options méthodologiques, au moins, auraient permis de questionner cette tension. L'inclusion, dans la grille d'entretien, de questions ou de références aux textes officiels qui régissent les missions du professeur documentaliste aurait pu permettre aux professionnelles de se situer par rapport à l'espace énoncé et de produire un discours qui intègre cette composante. D'une autre manière, nous aurions pu, en amont, nous saisir des traces de l'activité et de l'organisation des espaces produites par les professionnelles elles-mêmes, en récupérant des « inscriptions » - terme préféré à celui de « traces », jugé plus passif par Béatrice Fraenkel (2001). En tant que modélisations de l'activité et de l'organisation, ces inscriptions permettent d'articuler les activités des acteurs et l'organisation fonctionnelle, spatiale, matérielle et intellectuelle. Elles révèlent une certaine vision de l'espace documentaire produite dans le cadre professionnel pour rendre compte des activités, expliciter des contraintes et justifier des choix. En tant que documents de communication, elles s'articulent *a priori* avec l'espace officiel énoncé et révèlent une projection située de celui-ci. L'articulation de ces écrits du travail avec les discours des professionnels permettrait, dans une recherche ultérieure, une interrogation plus fine de la place accordée à l'espace documentaire ainsi énoncé.

Les représentations professionnelles des professeures documentalistes de notre étude concernant l'espace documentaire ne constituent pas un savoir commun partagé. Insérées dans un système représentationnel plus vaste qui engage le professionnel, mais aussi l'individu, elles montrent des similitudes, mais aussi des modulations individuelles. Lieu de vie, espace d'accès à l'information sous toutes ces formes, espace médiatisé, espace dédié à l'élève mais aussi centré sur le document,

espace de lecture, sont autant d'éléments qui se combinent dans des proportions et des priorités variables. Parce qu'elles guident et justifient l'action au quotidien dans l'espace, ces représentations sont intimement liées aux pratiques et aux réalités matérielles *in situ*. Malgré une ressemblance organisationnelle apparente des CDI, le sens injecté dans l'espace, peu attaché, dans les discours, à des principes institutionnels et théoriques, est ancré contextuellement et individuellement.

Néanmoins, l'homogénéité accidentelle des professeures documentalistes en termes d'âge et donc potentiellement de formation professionnelle initiale serait une variable à interroger. Ces considérations ont-elles une incidence sur les représentations ? Dans quelle mesure et selon quelles modalités, formation initiale et expérience professionnelle s'articulent-elles dans l'élaboration et l'évolution des représentations ? Un échantillon constitué de professeurs documentalistes débutant dans la profession, aurait-il produit des discours similaires ? Seule une étude avec une construction méthodologique dédiée et un échantillon sans doute plus important quantitativement permettrait de répondre à cette interrogation soulevée par notre travail.

Cela nous amène d'ailleurs à considérer une autre limite de notre travail. La corrélation entre les représentations des professeurs documentalistes et celle des élèves n'est pas démontrée. Un autre traitement des entretiens et des photographies aurait peut-être permis d'établir des corrélations et d'identifier des liens triangulaires entre le professionnel, les élèves et l'espace documentaire. Si l'on perçoit dans certains cas une coloration dominante par établissement, notre cadre méthodologique, plus horizontal, ne nous a pas permis de l'analyser et d'identifier la part de responsabilité du professeur documentaliste lui-même. La difficulté à cerner cette composante tient peut-être au fait qu'elle agrège des éléments hétérogènes qui appartiennent à des champs disciplinaires différents : la personnalité du professeur documentaliste, qui relèverait du champ de la psychologie, le fonctionnement plus global de l'établissement, qui relèverait du champ des organisation quand l'activité des acteurs emprunte aussi aux sciences de l'éducation. Il semblerait que ces deux échelles, individuelle et établissement, soient plus déterminantes que la localisation ou la configuration architecturale du lieu lui-même. Cela constitue un angle mort de notre recherche. L'imbrication des échelles individuelles, professionnelles, et de l'échelle-établissement mériterait un traitement plus approprié. Notre ressenti à l'issue des entretiens ne peut tenir lieu de conclusion ; il peut être, en revanche, source de

réflexion pour des travaux ultérieurs. La circulation des images et des discours entre élèves et professeure documentaliste d'un même établissement (voire éventuellement entre les cinq établissements) aurait peut-être permis de dégager des liens de corrélation, voire d'approcher (ou non) une unité ou une identité par établissement. En soumettant les photographies à d'autres regards, nous aurions, sur le plan scientifique, éprouvé la profondeur de la méthode visuelle participative.

Si se confronter à l'ordinaire peut paraître atone et peu ambitieux, notre travail nous a permis de constituer un matériau riche de cinquante entretiens d'élèves et de cinq entretiens de professionnelles, mais aussi de cent-soixante-cinq photographies prises par les acteurs eux-mêmes. Si le matériau issu d'une recherche lui est propre car répondant à une situation théorique et méthodologique singulière, il ne constitue pas moins un matériau qualitatif intéressant. Combiné aux enseignements que nous venons d'exposer, ce matériau nourrira sans aucun doute notre réflexion pour des travaux de recherche ultérieurs.

Dans un double mouvement de tissage, à l'échelle scientifique, comme à l'échelle de notre objet d'étude, nous avons choisi, avec François Laplantine (2018), le modal plutôt que le modèle, l'effleurement horizontal des surfaces, plutôt que l'excavation. Ce travail n'a pas révélé ce qu'est l'espace documentaire en milieu scolaire, il a simplement contribué, dans une vision baroque (Deleuze, 1988) de la recherche à le plier un peu plus, à tracer quelques lignes et à habiter ainsi l'espace de la recherche en sciences de l'information et de la communication.

Bibliographie

ABBASI, Neda (2013). Organisation de l'espace scolaire et formation de l'identité chez les adolescents. Une analyse de quatre établissements secondaires en Australie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°64, p. 133-145.

ABRIC, Jean-Claude (2011). Les représentations sociales : Aspects théoriques. In *: Pratiques sociales et représentations*. 3ème édition. Paris : P.U.F., p.11-36 (Psychologie sociale).

ABRIC, Jean-Claude et VERGES, Pierre (1994). *La représentation sociale de la banque*, Études et recherches du Gifresh. n° 26.

ABRIC, Jean-Claude (2005). *Méthodes d'étude des représentations sociales.* Paris *:* ERES, 296 p. (Hors collection).

AGAMBEN, Giorgio (2006). Théorie des dispositifs. *Po&sie*, n° 115, p. 25-33.

AKRICH, Madeleine (2010). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, n°54-55, p. 205-219.

ALAVA, Séraphin (1995). Bricolage et braconnage cognitifs. *Cahiers Pédagogiques*, n°332 /333, p. 44-48.

ALBARELLO, Luc (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck. 138 p. (Méthodes en sciences humaines).

AMAR, Muriel (2017). *Analyse des logs de consultation d'Internet en accès libre à la BPI : qu'apporte le Big Data ? : premières observations 2016-2017*. Rapport de recherche. Paris : Bibliothèque Publique d'information.

AMAR, Muriel, EVANS Christophe, LE MAREC Joëlle *et al*. (2019). Habitués, séjourneurs, habitants. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),* n° 17, p. 32-41.

APPEL, Violaine et HELLER Thomas (2010). Chapitre 3. Dispositif et recherche en communication des organisations. In : APPEL Violaine, BOULANGER, Hélène et MASSOU, Luc. *Les dispositifs d'information et communication : concepts, usages et objets*. Bruxelles : De Boeck, p. 39-57.

Aristote (2015). *Les politiques*. Paris : Flammarion, 592 p.

ARISTOTE (1926). *Physique. Tome I : Livres I-IV*. Paris : Les Belles lettres, 312 p.

AUGÉ, Marc (1992). *Non-lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil, 155 p. (La librairie du XXe siècle).

AUGÉ, Marc (2010). Retour sur les « non-lieux » : Les transformations du paysage urbain. *Communications*, n°*87*, p. 171-178.

AUGÉ, Nicole, CARDONA, Clotilde, CHAUVIN, Stéphane *et a*l. (2007). *Politique documentaire et établissement scolaire*. Paris : ADBS éd., 220 p. (Sciences et techniques de l'information).

BACHELARD, Gaston (2014). *La poétique de l'espace*. 11e éd. Paris : Presses universitaires de France, 214 p. (Quadrige).

BAKIS, Henry (1997). *Approche spatiale des technologies de l'information*. Éléments pour une recherche. Contribution à la préparation du 5eme programme-cadre de recherche et de développement. Pour le Ministère de la Recherche/mission Scientifique et Technique DSPT4, 10 p.

BARBIER, Jean-Emmanuel (2018). Construire le cadre du jeu : Pratiques d'engagement lors de parties de jeux d'édition. *Sciences du Jeu* [en ligne] n°10. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://doi.org/10.4000/sdj.1195

BARBILLON, Enrick et LEROY Jeanne (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche - De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick B. Éditions, 64 p.

BARDIN, Laurence (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 320 p. (Quadrige Manuels).

BARDNI, Thierry (1996). Changement et réseaux socio-techniques : de l'inscription à l'affordance. *Réseaux*, n° 76, p. 125-155.

BARRÈRE, Anne (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36, p. 95-116.

BARRETT, Peter, DAVIES, Fay, ZHNG, Yufan *et al. (*2015) The impact of classroom design on pupils' learning : Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building & Environment*, vol. 89, p. 118-133.

BATAILLE, Michel, BLIN, Jean-François, JACQUET-MIAS, Christine *et al*. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. L*'année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 57-89.

BATES, Marcia (1989). The design of browsing and berrypicking techniques for the online search interface. *Online Review*, vol. 13, n°5, p. 407-423.

BEAUD, Stéphane et WEBER, Florence (2003*). Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte, 356 p.

BEAUDE, Boris (2012). *Internet : Changer l'espace, changer la société : les logiques contemporaines de synchorisation*. Limoges : FYP Éditions, 256 p.

BECKER, Howard Saul (2002). *Les ficelles du métier : Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte, 352 p.

BECKER, Howard Saul (2007). Les photographies disent-elles la vérité ? *Ethnologie française*, vol. 37, p. 33-42.

BÉGUIN, Annette, CHAUDIRON, Stéphane et DELAMOTTE, Éric (2007). Introduction. *Études de communication. Langages, information, médiations*, vol. 37, p. 7-12.

BÉGUIN-VERBRUGGE, Annette et KOVACS, Susan (2009). Chapitre IV. Pratiques sociales de l'information documentation. In : CHAPRON, Françoise et DELAMOTTE, Éric. *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSSIB, p. 182-188.

BERELSON, Bernard (1952). *Content analysis in communication research.* Glencoe : The Free Press, 220 p.

BERNOUX, Philippe (1998). Systèmes d'autorité et relations de pouvoir au sein d'une organisation. In : COSTER, Michel de (éd.), *Traité de sociologie du travail.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 359-376. (Ouvertures sociologiques).

BERQUE, Augustin (1987). Milieu et motivation paysagère. *L'Espace géographique*, n°4, p. 241-250.

BERQUE, Augustin (1990). *Médiance : de milieux en paysages*. Paris : GIP Reclus, 163 p.

BERQUE, Augustin (2007). 3. Qu'est-ce que l'espace de l'habiter ? In : PAQUOT, Thierry. *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie.* Paris : La Découverte. p. 53-67.

BERQUE, Augustin (2010). Logique des lieux de l'écoumène. *Communications*, n° 87, p. 17-26.

BERTEN, André (1999). Dispositif, médiation, créativité : Petite généalogie. *Hermès, La Revue*, n° 25, p. 31-47.

BESSE, Jean-Marc (2013). *Habiter : Un monde à mon image*. Paris : Flammarion, 251 p. (Sens propre).

BEUSCART, Jean-Samuel et PEERBAYE, Ashveen (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux*, n° 11(2), p. 3-15.

BEYAERT-GESLIN, Anne (2018). Architecture de l'information *versus* design de l'information. *Études de communication*, vol. 50, n° 1, p. 161-174.

BIGANDO, Eva (2013). « De l'usage de la *photo elicitation interview* pour appréhender les paysages du quotidien : retour sur une méthode productrice d'une réflexivité habitante. *Cybergeo : European Journal of Geography* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/cybergeo/25919

BILLARD, Gérald et MADORÉ François (2012). Les enclaves résidentielles fermées et sécurisées contre la ville ?. *Hermès, La Revue*, n° 63, p. 75-81.

BLANCHET, Alain et GOTMAN, Anne (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin, 128 p.

BLANCHOT, Maurice (1982). *L'espace littéraire*. Paris : Gallimard, 376 p.

BLANQUET, Marie-France (2004). Quels systèmes d'information pour quels besoins des établissements ? [en ligne]. Savoirs CDI. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/societe-de-linformation/la-politique-documentaire/les-fondements-et-textes-generaux/quels-systemes-dinformation-pour-quels-besoins-des-etablissements.html

BLANQUET, Marie-France (2014). *Documentalistes : leur histoire de 1900 à 2000*. Poitiers : Canopé Éd., 190 p. (Maîtriser).

BOISSIÈRE, Joël, FAU, Simon et PEDRO, Francesco (2013). *Le numérique : Une chance pour l'école*. Paris : Armand Colin, 240 p. (Hors collection).

BONACCORSI, Julia (2013). Pratiquer les images en Sciences de l'information et de la communication : Semiose, eikones, montage. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [en ligne], n°3, Disponible à l'adresse : http://rfsic.revues.org/530

BONFILS, Philippe (2015). Immersion et environnements numériques : une approche méthodologique par l'expérience vécue. *Questions de communication*, n° 27, p. 261-277.

BONNIN, Philippe (2002). Présentation. In : *Communications*, n°73, Manières d'habiter, p. 5-9.

BOUBÉE, Nicole (2007). 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, p. 141-150.

BOUBÉE, Nicole (2008). Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne. *Questions de communication*, n°14, p. 33-48.

BOULDOIRES, Alain, REIX, Fabien et MEYER, Mickaël (2017). Méthodes visuelles : Définition et enjeux. *Revue française des méthodes visuelles* [en ligne]. N°1 [Consulté 28 septembre 2019]. Disponible à l'adresse à l'adresse : https://rfmv.fr/numeros/1/introduction/

BOURDENET, Philippe (2013). *L'espace documentaire en restructuration : L'évolution des services des bibliothèques universitaires*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Conservatoire national des arts et métiers. [Consulté le 30 septembre 2019]. 534 p. Disponible à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00932683/document

BOURDIEU, Pierre (1972). La maison ou le monde renversé. *Travaux de Sciences Sociales*, p. 45-59.

BOUTAUD, Jean-Jacques (2007). Du sens, des sens. Sémiotique, marketing et communication en terrain sensible. *Semen* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. n°23. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/semen/5011

BOUTAUD, Jean-Jacques (dir.) (2016). *Sensible et communication : du cognitif au symbolique.* Paris : ISTE édition, 250 p. (Sciences cognitives).

BOUTIN, Gérald (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 171 p.

BOWKER, Geoffrey et STAR, Susan. L. (2000). Sorting Things Out : Classification and Its Consequences. Cambridge : MIT Press, 390 p.

BOZONNET, Jean-Paul et LOUVEL, Séverine (2011). Préparer un plan d'enquête. In BRÉCHON, Pierre (dir.) *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p.31-45.

BRAUN, Jean-Paul (2000). *De l'identité professionnelle des documentalistes des centres de documentation et d'information des établissements scolaires du second degré*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Nancy II.

BRÉCHON Pierre (dir). (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 232 p. (Politique en +).

BRESSON, François (1987). Les fonctions de représentation et de communication. In : PIAGET, Jean MOUNOUD, Pierre et BRONCKART, Jean-Paul (éds). *Psychologie, Encyclopédie de la Pléiade*. Paris : Gallimard, p. 933-982.

BRITAN-FOURNIER, Odile (1997). *La culture documentaire en milieu scolaire : Naissance et évolution*. *Spirale*, n°19, p. 7-32.

BRUNET, Roger, FERRAS, Robert et THERY, Hervé (1993). *Les mots de la géographie dictionnaire critique*. Paris : Reclus-La Documentation française, 518 p.

BÜRKI, Reine (2013). La signalétique et la règle. B*ulletin des bibliothèques de France (BBF),* n° 4, p. 9-12.

CACALY, Serge (dir.) (1997). *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan Université, 634 p.

CASSAIGNE, Claire (2011). *De la dissémination à l'identité numérique des CDI : enjeux pédagogiques et identitaires des CDI virtuels*. Mémoire de recherche. Sciences de l'information et de la communication. CELSA, Paris Sorbonne/IUFM de Paris. 55 p.

CATOIR-BRISSON, Marie-Julie et JANKEVICIUTE, Laura (2014). Entretien et méthodes visuelles : Une démarche de recherche créative en sciences de l'information et de la communication. *Sciences de la société*, n°92, p. 111-127.

CAUNE, Jean (2000). La médiation culturelle : une construction du lien social. Les Enjeux de l'information et de la communication [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/wp-content/uploads/2018/12/04-2000-Caune.pdf

CEFAÏ, Daniel (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. In : PAILLÉ, Pierre. *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain.* Paris : Armand Colin, p. 33-62.

CERISIER, Jean-François et POPURI, Aruna (2011). Computers and School: Indian and French students' discourse. *European Journal of Education*, n°46(3), p.373-387.

CERTEAU, Michel de (1990). *L'invention du quotidien. 1, arts de faire*. Paris : Gallimard. 349 p. (Folio Essais).

CHADOIN, Olivier (2014). Les formes informent : le retour du symbolique dans la fabrique de la ville néolibérale. *Questions de communication*, n° 25, p. 21-39.

CHAMBAT, Pierre (1995). Espace public, espace privé : Le rôle de la médiation technique. In : PAILLIART, Isabelle (dir.), *L'espace public et l'emprise de la communication.* Grenoble : Ellug, p. 65-98.

CHANTE, Alain (2010). La culture de l'information, un domaine de débats conceptuels. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, vol. 2010/1, p. 33-44.

CHANTE, Alain, VERLAET, Lise et VAISMAN, Coleta (2013). Culture de l'information, durabilité : objets-frontière pour une conceptualisation à facettes. *Actes de la 5ème édition du COSSI "La culture de l'information et les pratiques informationnelles durables"*, 19-21 juin 2013 - Université de Moncton, campus de Shippagan, Canada.

CHAPRON, Françoise (2012). *Les CDI (centres de documentation et d'information) des lycées et collèges : de l'imprimé au numérique*. Paris : Presses universitaires de France, 315 p.

CHAPRON, Françoise et DELAMOTTE, Éric (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : Jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 46, p. 4-11.

CHAPRON, Françoise et VERNOTTE, France (1998). III. L'école et ses bibliothèques. In : AROT, Dominique. *Les Bibliothèques en France : 1991-1997*. Paris : Éditions du Cercle de la Librairie, p. 83-97.

CHARLIER, Jean-Émile et MOENS, Frédéric (dirs.) (2006). *Observer, décrire, interpréter. Un état des méthodes en sciences sociales*. Paris : INRP, 239 p. (Éducation Politiques Sociétés).

CHARMILLOT, Maryvonne et DAYER, Caroline (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, hors-série n°3, p. 126-139.

CHÂTELET, Anne-Marie (2004). *L'architecture des écoles au XXe siècle. Essai d'historiographie I. Histoire de l'éducation*, n°102, p. 7-37.

CHAUDET, Béatrice et PÉRIBOIS, Carine (2014). Une enquête géo-photographique participative pour interroger les modes d'habiter des seniors tourangeaux : une proposition méthodologique. *Norois*, n°232, p.23-34.

CHAUDIRON, Stéphane et IHADJADENE, Majid (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Études de communication. Langages, information, médiations*, n°35, p. 13-30.

CHEVALLARD, Yves (1987). Quelques représentations touchant le concept de représentation. Communication à la Seconde rencontre didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales. Chevallard, Y. (1987). Quelques représentations touchant le concept de représentation. In : AUDIGIER, François et MARBEAU, Lucile. *Actes de la seconde rencontre de didactique de l'histoire et de la géographie*. Paris : INRP, p. 111-137.

CLÉMENT-SCHNEIDER, Elisabeth (2012). *Économie scripturale des adolescents : enquête sur les usages de l'écrit de lycéens*. Thèse de doctorat. Géographie. Université de Caen, 2013.

CLOT, Yves et BÉGUIN, Pascal (2004). L'action située dans le développement de l'activité », Activités [en ligne]. [Consulté le 01 mai 2019]. Disponible à l'adresse : http:// journals.openedition.org/activites/1237

COHEN-SCALI, Valérie et MOLINER, Pascal (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°37-4, p. 465-482.

CORBIN-MÉNARD, Jocelyne (2011). *Le professeur documentaliste et le numérique : le renforcement d'un processus de professionnalisation dans le signalement, l'organisation et la mise à disposition de ressources*. In : Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation, Nantes, France. p.53-65.

CORBIN-MÉNARD, Jocelyne (2013). *La construction d'un métier de l'enseignement entre logiques identitaires et activité des sujets : Le travail du professeur documentaliste : une conception contemporaine de la fonction enseignante ?.* Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Rennes II.

CORDIER, Anne (2010). Êtreprofdoc@sos.com Ou comment Internet questionne le sentiment de légitimité du professeur documentaliste. In : *C'est fou tout ce qu'on peut faire au CDI !*. Paris : L'Harmattan, p.201-212.

CORDIER, Anne (2011). *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [en ligne]. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Lille III.

CORDIER, Anne (2012). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? *Communication & organisation*, n°42, p. 49-60.

CORDIER, Anne (2015). *Grandir connectés : Les adolescents et la recherche d'information*. Caen : C&F éd.

CORDIER, Anne et LIQUÈTE, Vincent (2018). *Utopies contemporaines en information-documentation*. Paris : ISTE édition, 246 p. (Systèmes d'information, web et société).

CORDIER, Anne et SOUMAGNAC, Karel (2013). Le renforcement de l'esprit classificatoire ? Le positionnement des professionnels dans la formation aux outils de classification. *Hermès, La revue*, vol. 66. Classer, penser, contrôler, p. 222-229.

CORDIER, Anne. (2019). Quand le document fait société. *Communication & langages*, n° 199, p. 21-35.

CORROY, Laurence et FROISSART, Pascal (2018). L'éducation aux médias dans les discours des ministres de l'Éducation (2005-2017). *Questions de communication*, n° 34(2), p. 173-188.

COTTE, Dominique (2009). Système, information, média, Le SI comme objet des Sciences de l'information et de la communication. *Communication & langages*, n° 160, p.39-48.

COULON Alain. *L'École de Chicago*. Paris : Presses universitaires de France, 128 p. (Que sais-je ?)

COUZINET, Vivianne (2003). Praticiens de l'information et chercheurs. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 40, p. 118-125.

COUZINET, Vivianne (2011). Question de dispositifs info-communicationnels. In : GARDIÈS, Cécile (dir.). Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs. Toulouse : Cépaduès, p. 115-164.

COUZINET, Viviane et GARDIÈS, Cécile (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*,. vol. 46, n°. 2, p. 4-12.

DACHEUX, Éric et ROUQUETTE, Sébastien (2013). Internet est-il un espace public ?. In : VACHER, Béatrice, LEMOENNE, Christian et KYINDOU, Alain. *Communication et débat public. Les réseaux numériques au service de la démocratie ?*. Paris : L'Harmattan, p. 165-173.

DADE-ROBERTSON, Martyn (2011). *The Architecture of Information : Architecture, Interaction Design and the Patterning of Digital Information*. London : Routledge, 192 p.

DANIC, Isabelle, DELALANDE, Julie, et RAYOU, Patrick (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 215 p. (Didact.Education).

DANON, Clara (2000). Vers la généralisation des usages des TICE. *Éducation & Formations*, n°56, p. 103-107.

DASSETTO, Felice, et RÉMY, Jean (2017). La question de l'espace en sociologie. À propos de L'espace, un objet central de la sociologie de Jean Rémy. *Recherches sociologiques et anthropologiques,* n°48-1, p. 145-155.

DAVALLON, Jean (2010). L'écriture de l'exposition : expographie, muséographie, scénographie. *Culture & Musées*, n°16, p. 229-238.

DE LAVERGNE, Catherine (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, hors-série n° 3, p. 28-43.

DEHAIL, Judith, et LE MAREC, Joëlle (2018). Habiter la bibliothèque : pratiques d'étude, entretien d'un milieu. *Communication & langages*, vol. 195, n°1, p. 7-22.

DELALANDE Julie, DUPONT Nathalie et FILISETTI Laurence (2011). Passages entre l'enfant-écolier et le préadolescent-collégien : regards croisés sur la transition du CM2 à la sixième. In : OCTOBRE, Sylvie et SIROTA, Régine (dirs). *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*, 15-17 décembre 2010, Paris, 11 p.

DELALANDE, Julie (2001). *La cour de récréation : pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 278 p. (Le sens social).

DELAMOTTE, Éric (2013). La classification et l'accès aux ouvrages (1850-1914) : genèse d'un geste informationnel. *Hermès, La Revue*, n° 66, p. 193-198.

DELAMOTTE, Éric (2017). L'Éducation aux Médias et à l'Information. In : BARTHES, Angela, LANGE, Jean-Marc et TUTIAUX-GUILLON, Nicole. *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des " éducations à "*. Paris : L'Harmattan, p. 154-163.

DELEUZE, Gilles (1988). *Le pli : Leibniz et le baroque*. Paris : Les Éditions de Minuit, 191 p. (Critique).

DELORY-MOMBERGER, Christiane (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès, La Revue*, n°43, p. 79-85.

DEMATTEIS. Giuseppe (2003). Centralité. In : LÉVY, Jacques et LUSSAULT Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, p. 139-141.

DEPAULE, Jean-Charles (2002). L'impossibilité du vide : fiction littéraire et espaces habités. *Communications*, n°73, p. 233-243.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude (1998). *Les murs de l'école : Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*. Paris : Métailié. 305 p. (Leçons de choses).

DEROUET-BESSON, Marie-Claude et KOVAL, Serge (1989). *Architecture scolaire : 3 collèges, 3 patios, mille usages*. Paris : Institut national de la recherche pédagogique.

DEVAUCHELLE, Bruno (2012). *Comment le numérique transforme les lieux de savoir*. Limoges : Fyp, 191 p. (Société de la connaissance).

DIZERBO, Anne (2017). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Éducation et socialisation* [en ligne] n°43. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/edso/1915

DOISE, Willem, Clémence, Alain et LORENZI-CIOLDI, Fabio (2013). Représentations Sociales et Analyses de Données. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 264 p. (Vies sociales).

DONNAT, Olivier (2009). Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique : éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études,* n°5, p. 1-12.

DUARTE-CHOLAT, Céline (2000). *TIC et documentation : études et réflexions sur des pratiques documentaires dans des CDI de collèges*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université René Descartes - Paris V.

DUPIN DE SAINT-CYR-HECKEL, Cécile (2018). *Le dessin comme médiation, du portrait à la scène de lecture : questionner les pratiques de lecteurs au collège.* Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Toulouse III.

DURKHEIM, Émile (1998). Représentations individuelles et collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, tome 6 [en ligne]. Consulté le 30 septembre 2019. Disponible à l'adresse : http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/Socio_et_philo/ch_1_representations/representations.html

DURPAIRE, Jean-Louis (2005). Le CDI entre multipolarité et virtualité. *Revue de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*. n° 2, p. 71 à 84.

ENGESTRÖM, Yrjö (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*. n° 43(7), p. 960-974.

ENGESTRÖM, Yrjö (2011). Théorie de l'Activité et Management. *Management Avenir*, n° 42, p. 170-182.

FABRE, Isabelle (2006). *L'espace documentaire comme espace de savoir : itinéraires singuliers et imaginaires de savoir*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Toulouse 2 – Le Mirail.

FABRE, Isabelle (2009). Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement. *Esquisse*, p. 127-139.

FABRE, Isabelle (2009). Dessine-moi un CDI. *Cahiers pédagogiques*, n°470, p.17-18.

FABRE, Isabelle (2011). *Professeur-documentaliste, un tiers métier*. Dijon : Educagri, 249 p.

FABRE, Isabelle (2013). *L'espace documentaire comme lieu de médiations* [en ligne]. Disponible à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837950/document

FABRE, Isabelle (2017). *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. Habilitation à diriger des recherches. Sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse 2 Jean Jaurès.

FABRE, Isabelle et GARDIÈS, Cécile (2014). *Expected usage and perceived usage, photography as a methodological tool : The case of a learning centre in France. Libraries in the Digital Age* (LIDA), 0. Juin 2014, Zadar, Croatia. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01120466

FABRE, Isabelle et COUZINET, Viviane (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : L'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, n°32, p. 85-105.

FABRE, Isabelle et VEYRAC, Hélène (2008). Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication & langages*, n°156, p. 103-115.

FABRE, Isabelle et VEYRAC, Hélène (2013). Classement et rangement : Mise à jour de genèses instrumentales. *Hermès, La revue*, vol. 66. Classer, penser, contrôler. p. 214-221.

FINGERHUT, Michel (2000). Le site Web de la bibliothèque considéré comme un espace. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),* n° 3, p. 78-82.

FIRODE, Alain (2013). Représentation et théorie : Une analyse critique du point de vue constructiviste. *Recherches en éducation*, n°17, p. 38-45.

FISCHER, Gustav-Nicolas (2011). Chapitre 8. Les espaces de travail. In : *Psychologie sociale de l'environnement.* Paris : Dunod, p. 175-193. (Psycho Sup).

FLAMENT, Claude (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In : JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, p. 204-219.

FLICHY, Patrice (2001). *L'imaginaire d'Internet. Paris :* La Découverte, 276 p. (Sciences et société).

FLICHY, Patrice (2004). L'individualisme connecté entre la technique numérique et la société. *Réseaux*, vol. 22, n° 124, p. 17-51.

FLICHY, Patrice (2008). Technique, usage et représentations. *Réseaux*, n° 148-149(2), p.147-174.

FLUCKIGER, Cédric (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°163, p. 51-61.

FLUCKIGER, Cédric (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. *Recherche*s, n°60, p. 57-68.

FLUCKIGER, Cédric et HÉTIER, Renaud (2014). Portrait(s) de l'élève en jeune internaute. *Recherches en éducation*, n°18, p. 2-10.

FONDIN, Hubert (1996). Le professeur documentaliste dans l'institution scolaire française : Contribution pour un nouveau rôle. *Administration et Éducation, Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation*, n° 4, p. 23-42.

FONDIN, Hubert (2002). L'activité documentaire : représentation et signification. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n° 4, p. 84-90.

FONDIN, Hubert (2006). La conception et le fonctionnement du CDI. *Inter-CDI*, n°199, p. 6-11.

FOUCAULT, Michel (1966). *Les hétérotopies* [en ligne]. France Culture. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=lxOruDUO4p8

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard, 352 p. (Bibliothèque des histoires).

FRAENKEL, Béatrice (2001). Enquêter sur les écrits dans l'organisation. In : BORZEIX, Anne et FRAENKEL, Béatrice (éds.). *Langage et Travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions, p. 231-261.

FREMONT, Armand (1976). *La région espace vécu*. Paris : Presses universitaires de France, 223 p. (SUP).

FRISCH, Muriel (2003). *Évolutions de la documentation : Naissance d'une discipline scolaire*. Paris Budapest Torino : L'Harmattan. 108 p. (Mouvement des savoirs).

FRISCH, Muriel (2013). Didactique de l'information-documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en *question*. In : *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*. Paris : L'Harmattan. 2ème Colloque international, 18 et 19 octobre 2013 à l'Université de Lorraine/ESPE/CRDP.

GALLAND, Olivier (2011). Chapitre 8. Sociabilité et loisirs, In : *Sociologie de la jeunesse.* Paris : Armand Colin, p. 217-242.

GARDIÈS, Cécile (2007). La formation à l'information dans l'enseignement agricole : état des lieux et perspectives. *Esquisse*, n°50, p. 181-191.

GARDIÈS, Cécile, FABRE, Isabelle, et COUZINET, Viviane (2011). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication*, n° 35(2), p. 121-132.

GAVILLET, Isabelle (2010). Chapitre 2. Michel Foucault et le dispositif : questions sur l'usage galvaudé d'un concept. In : APPEL, Violaine (éd.), *Les dispositifs d'information et de communication. Concepts, usages et objets.* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 17-38.

GEORGE, Éric (2008). En finir avec la « société de l'information » ? *Tic&société* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019] vol. 2, n° 2. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/ticetsociete/497 ; DOI : 10.4000/ticetsociete.497

GHITALLA, Franck et LENAY, Charles (2002). Les territoires de l'information. *Les Cahiers du numérique*, n°3, p. 51-63.

GHLISS, Yosra et JAHJAH, Marc (2019). Habiter WhatsApp ? Éléments d'analyse postdualiste des interactions en espace numérique. *Langage et société*, n°167, p. 29-50.

GIBSON, James J. et PUTOIS, Olivier (trad.) (2014). *L'approche écologique de la perception visuell*e. Olivier Bellevaux : Ed. Dehors, 528 p.

GIDDENS, Anthony (2012). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France, 474 p. (Quadrige).

GIORDAN, André et VECCHI, Gérard de (1987). *Les origines du savoir : Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé. 212 p. (Actualités pédagogiques et psychologiques).

GIUST-DESPRAIRIES, Florence (2009). 2. Représentation, idéologie, imaginaire. In : *L'imaginaire.* Toulouse : ERES, 2009, p. 43-73.

GLEVAREC, Hervé (2010). *La culture de la chambre*. Paris : DEPS. 184 p.

GOFFMAN, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. I. La présentation de soi*, Paris : Éditions de Minuit, 256 p. (Le sens commun).

GRANDMONTAGNE, Élodie et POISSENOT, Claude (2003). Le CDI vu par les élèves : 1- Fréquentation. *Inter CDI : revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*, n°182, p. 7-13

GRANDMONTAGNE, Élodie et POISSENOT, Claude (2003). Le CDI vu par les élèves : 2- Usages. *Inter CDI : revue des centres de documentation et d'information*

de l'enseignement secondaire, Centre d'étude de la documentation et de l'information scolaires, 2003, n°183, p. 14-18

GROLEAU, Carole (2006). One Phenomenon, Two Lenses: Apprehending Collective Action From the Perspectives of Coorientation and Activity Theories. In : COOREN, François, TAYLOR, James R., VAN EVERY, Elizabeth (dir.). *Communication as Organizing : Empirical and Theoretical Explorations in the Dynamic of Text and Conversation*. London : Routledge, 248 p.

GUINCHARD, Claire (2016). Observation photographique : Disqualification et requalification de l'espace et des personnes*. Espaces et sociétés*, n° 164-165, p. 67-84.

GUTHRIE, John T. (1988). Locating information in documents: examination of a cognitive model. *Reading Research Quarterly*, n°23, p. 178-199.

GUYOT Béatrice (2004). Éléments pour une approche informationnelle dans les organisations. In : LE MOËNNE, Christian (coord.) *Sciences de la Société. Systèmes d'information organisationnels ?* n° 63, [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001094/document

GUYOT, Béatrice (2009). Se mouvoir au sein du monde de l'information : Comment les personnes parlent de leur activité d'information*. Études de communication. Langages, information, médiations*, n°33, p. 101-118.

HALL, Edward. T (1971). *La dimension cachée*. Paris : Points, 254 p. (Essais).

HARPER, Douglas (2002). Talking about pictures : A case for photo elicitation. *Visual Studies*, n°171, p. 13-26.

HARPER, Douglas (2012). *Visual Sociology*. London : Routledge, 312 p.

HÉBERT, Thibaut et DUGAS, Éric (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* [en ligne], n°43. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/edso/1904#quotation

HEDJERASSI, Nassira et BAZIN, Jean-Michel (2014). Professeur-e-s documentalistes : Une identité professionnelle toujours problématique ? *Recherche & formation*, n°74, p. 71-86.

HEIDEGGER, Martin (1980). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard, 378 p. (Tel).

HERT, Philippe (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès, La Revue*, n°25, p.93-107.

HOPIN, Joëlle (1982). *Étude d'un périodique Inter-CDI (1972-1981)* [en ligne]. Mémoire de recherche ENSSIB. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/63213-etude-d-un-periodique-inter-c-d-i-1972-1981.pdf

INGOLD, Tim (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology* 25, no°2, p. 24-174.

INGOLD, Tim (2011). *Une brève histoire des lignes*. Bruxelles : Zones Sensibles, 256 p.

INGOLD, Tim (2013). *Marcher avec les dragons*. Paris : Seuil, 478 p. (Essais).

IRIBARNE, Philippe d' (1992). Les entreprises françaises et la logique de l'honneur. *Le Débat*, n°69, p. 145-155.

ISSAADI, Sofiane et JAILLET, Alain (2017). Proxémie d'apprentissage. *Éducation et socialisation Les Cahiers du CERFEE* [en ligne], n°43 [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/edso/1960?lang=en#quotation

JACOB, Christian (2014). *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*. Marseille : Open édition press, 122 p. (Encyclopédie numérique).

JACOB, François (1981). *Le Jeu des possibles essai sur la diversité du vivant*. Paris : Librairie générale française, 136 p.

JACQUES, Marie-Hélène (2015). *Les transitions scolaires : Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 424 p.

JAMES, Allison and PROUT, Alan (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Routledge. 280 p. (1re éd. 1990).

JANKEVICIUTE, Laura (2013). *Internet et les préadolescents : Quels usages ? : approche visuelle et participative*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université Bordeaux Montaigne.

JAURÉGUIBERRY, Francis (2012). La communication non-verbale des utilisateurs du téléphone mobile dans les lieux publics. *Communication & organisation*, n°18, p. 313-325

JAURÉGUIBERRY, Francis, PROULX, Serge (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Ramonville Saint-Agne : Érès. 144 p.

JAUSS, Hans Robert, (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard. 312 p. (Bibliothèque des idées).

JEANNERET, Yves (2007). Usages de l'usage, figures de la médiatisation. *Communication & langages*, n°151, p. 3-19.

JEANNERET, Yves (2009). La relation entre médiation et usage dans les recherches en information-communication en France. *Electronic Journal Commun. Information and Innovation in Health*, Vol. 3, n° 3.

JEANNERET, Yves et RONDOT, Camille (2013). Médiation de la médiation au musée du Louvre. Des logiques de recherche au sein d'un projet politique. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 14, p. 131-147.

JEANNERET, Yves (2014). *Critique de la trivialité : les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris : Éditions Non Standard, 765 p.

JEANNERET, Yves, et OLLIVIER, Bruno (2004). L'invention problématique d'un champ. *Hermès, La Revue*, n° 38, p. 27-29

JODELET, Denise (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In : MOSCOVICI, Serge. *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France, p. 357-378.

JODELET, Denise (2003). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France, 454 p. (Sociologie d'aujourd'hui).

JOING, Isabelle, VORS, Olivier, LLENA , Clément *et a*l. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale*, n°61, p. 19–40.

JOUËT, Josiane (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, vol.18, n°100. p. 487-521.

JOUGUELET, Suzanne. *Les learning centres : un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement et à la recherche*. Rapport à madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 69 p.

JUANALS, Brigitte (2003). *La culture de l'information. Du livre au numérique*, Paris : Lavoisier/Hermès Sciences, 242 p.

JUANALS, Brigitte (2004). L'arbre, le labyrinthe et l'océan. Les métaphores du savoir, des Lumières au numérique. *Communication & langages*, n°139, p.101-110.

KANT, Emmanuel (2006). *Critique de la raison pure*. Paris : Flammarion, 749 p.

KELLNER, Catherine, MASSOU, Luc et MORELLI, Pierre (2010). (Re)penser le non-usage des tic. *Questions de communication*, n°18, p. 7-20.

KNAFOU, Rémy et STOCK Mathis (2003). Tourisme. In : LÉVY, Jacques et LUSSAULT Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 931-934.

KUHLTHAU, Carol (1993). *Seeking Meaning : a Process Approach to Library and Information Services*. Norwood : Ablex Publishing Corporation, 199 p.

KUHN, Thomas S. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 284 p. (Champs sciences).

LAC, Michel, MIAS, Christine, LABBÉ, Sabrina *et al*. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n°24, p. 133-145.

LACHANCE, Jocelyn (2011). La temporalité : Un matériel d'autonomie ?. *Adolescence*, n°75, p. 161-169.

LAHIRE, Bernard (1998). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche & Formation,* n°27, p. 15-28.

LAHIRE, Bernard (2006). *L'homme pluriel les ressorts de l'action*. Paris : Hachette Littératures, 397 p.

LAHLOU, Saadi (2007). L'activité de réunion à distance. *Réseaux*, n° 144, p. 59-101.

LAMIZET, Bernard (1992). *Les lieux de la communication*. Paris : Éditions Mardaga. 347 p.

LAMIZET, Bernard (2015). Nouveaux espaces publics. Communiquer*. Revue de communication sociale et publique*, n°13, p. 15-31.

LAMIZET, Bernard et SILEM, Ahmed (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication.* Paris : Ellipses, 592 p. (Hors collection).

LAPLANTINE, François (2007). Réhabiliter le sensible. In : POIZAT, Denis. *Désinsulariser le handicap*. Toulouse : ERES. p. 253-262. (Connaissances de la diversité).

LAPLANTINE, François (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket, 222 p. (Agora).

LARDELLIER, Pascal (2016). Ce qui fait sens(ible) : perspectives sur quinze années de recherche incarnée.p. 37-54 In : BOUTAUD, Jean-Jacques (dir.) 2016. *Sensible et communication : du cognitif au symbolique* Paris : ISTE édtion, 250 p.

LARROCHE, Valérie (2018). *Le dispositif un concept pour les sciences de l'information et de la communication.* London : ISTE, 212 p. (Management des connaissances).

LATOUR, Bruno (1996). *Sur la pratique des théoriciens*. In : BARBIER, Jean-Marie. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, p. 131-146.

LATOUR, Bruno (2007). Le monde social est plat ! In : *Changer de société, refaire de la sociologie.* Paris : La Découverte, p. 241-252. (Poche/Sciences humaines et sociales).

LE COADIC, Yves-François (2004). *Usages et usagers de l'information*. Paris : Armand Colin : ADBS, 128 p. (Collection 128).

LE GOUELLEC-DECROP, Marie-Annick (1997). *Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité*. Thèse de doctorat. Sciences de l'éducation. Université de Nantes.

LE MAREC, Joëlle (2001). L'usage et ses modèles : quelques réflexions méthodologiques. *Spirale. Revue de Recherches en Éducation, Association pour la Recherche en Éducation (ARED*), n°28, p. 105-122.

LE MAREC, Joëlle (2004). Usages : Pratiques de recherche et théorie des pratiques. *Hermès, La Revue*, n° 38, p. 141-147.

LECAT-DESCHAMPS, Jean-Amos (2012). La vidéosurveillance, un mur virtuel. *Hermès, La Revue*, n° 63, p. 124-129.

LEEMANS, Geert (2013). Les bâtiments scolaires, nœuds de relations (R. Elbaz, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°64, p. 119-131.

LEFEBVRE, Henri (1974). *La production de l'espace*. Paris : Anthropos, 485 p.

LEHMANS, Anne (2014). La culture de l'information : ruptures et invariants épistémologiques. In : LIQUÈTE, Vincent (coord.). *Cultures de l'information*. Paris : CNRS Éditions, p. 31-51 (Les Essentiels d'Hermès).

LEHMANS, Anne et MORANDI, Franc (2014). Approche translittéracique de l'activité informationnelle en éducation. *Colloque Éducation aux médias, Nouveaux enjeux, rôles et statuts des acteurs, Abidjan 13-14 mars 2014*.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon, 347 p.

LÉVY, Jacques et LUSSAULT, Michel (2003). Habiter. In : LÉVY, Jacques et LUSSAULT Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 440-442.

LÉVY, Jacques (2003). Interspatialité. In : LÉVY, Jacques et LUSSAULT Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, 2003, p. 523-524.

LIER, Leo van (2004). The semiotics and ecology of language learning Perception, voice, identity and democracy. *UTBILDNING & DEMOKRATI*, vol. 13, n°, p. 79-103.

LIQUÈTE, Vincent (2005). Représentations et pratiques informationnelles dans le champ de la documentation scolaire. Spirale. *Revue de recherches en éducation*, hors-série n°4, p. 147-163.

LIQUÈTE, Vincent (2011). *Des pratiques d'information à la construction de connaissances en contexte : de l'analyse à la modélisation SEPICRI*. Habilitation à diriger des recherches. Sciences de l'information et de la communication. Université de Rouen.

LIQUÈTE, Vincent (2018). La culture de l'information au prisme des sciences de l'information et de la communication. *Études de communication*, n° 50, p. 109-128.

LIQUÈTE, Vincent et MAURY, Yolande (2007). *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*. Paris : Armand Colin, 224 p.

LIQUÈTE, Vincent, de LOURDES OLIVEIRA, Ivone et SALGUEIRO MARQUES, Angela (2017). Les nouvelles cultures de l'information dans les organisations. *Communication & organisation*, n°51, p. 5-11.

LIQUÈTE, Vincent, FABRE, Isabelle et GARDIÈS, Cécile (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, Dossier 2010, p. 43-57.

LOUVEL, Séverine, BOZONNET, Jean-Paul (2011). Préparer un plan d'enquête. In : *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 31-45.

LUSSAULT, Michel (2003). Spatialité. In : LÉVY, Jacques et LUSSAULT Michel (dirs.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, p. 866-868.

LUSSAULT, Michel (2007). 2. Habiter, du lieu au monde. Réflexions géographiques sur l'habitat humain. In : PAQUOT, Thierry. *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoire et philosophie*. Paris : La Découverte, p. 35-52.

LUSSAULT, Michel (2014). Compétences de spatialité. *EspacesTemps.net* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://www.espacestemps.net/articles/competences-de-spatialite/

LUSSAULT, Michel (2017). *Hyper-lieux : Les nouvelles géographies politiques de la mondialisation*. Paris : Éditions du Seuil, 307 p.

MAFFESOLI, Michel (2004). *Le rythme de la vie. Variations sur l'imaginaire postmoderne*. Paris : La table ronde, 224 p. (Contretemps).

MAFFESOLI Michel (2005). *Éloge de la raison sensible*. Paris : La Table ronde, 304 p. (La Petite vermillon).

MALLOWAN, Monica (2013). *Les pratiques informationnelles durables*. Congrès des milieux documentaires du Québec. Montréal.

MARCHAND, Dorothée (2005). Le centre-ville est-il le noyau central de la représentation sociale de la ville ?. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n°66, p. 55-64.

MARGOLINAS, Claire (2014). Connaissance et savoir. Concepts didactiques et perspectives sociologiques ?. *Revue française de pédagogie*, n°188, p.13-22.

MARTEL, Marie D. (2017). Le design du « care » en bibliothèque : du tiers lieu au lieu d'inclusion sociale. *I2D – Information, données & documents*, vol. 54, p. 52-54.

MARUEJOULS, Edith (2014). *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de doctorat. Géographie. Université Bordeaux 3.

MASSIÉ, Jean-Marc (1993). Société et nouvelles technologies de l'information et de la communication : Pour une indétermination socio-technique. *Technologie de l'information et société,* n°5, p. 237-273.

MAUREL, Dominique (2010). *Sense-making* : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Études de communication*, n°35, p. 31-46.

MAUREL, Dominique et CHEBBI, Aïda (2013). La perception de la confiance informationnelle. *Communication & Organisation*, n° 42, p. 73-90.

MAURIN, Aurélie (2010). Un espace potentiel au collège. Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, n° 55, p. 83-94.

MAURIN, Aurélie (2011). Le passage adolescent : Habiter les interstices. *Le Télémaque*, n°38, p. 129-142.

MAURY, Yolande (1999). Histoire des TIC dans les CDI : Entre recherche documentaire et culture de l'information. *Inter CDI : revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*, n°160, p. 12-20.

MAURY, Yolande (2010). *Les 50 ans des CDI : Regards de chercheurs* [en ligne] [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://hal.univ-lille3.fr/hal-01171116

MAURY, Yolande (2011). Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : Vers une (re)définition du modèle des CDI ? In : MCKENZIE, Pam, JOHNSON, Catherine et STEVENSON, Sarah (coord.) (Éd.), *Les intersections : Gens, lieux, information*. 39e congrès annuel CAIS-ACSI, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada.

MAURY, Yolande (2013). Classements et classifications comme problème anthropologique : entre savoir, pouvoir et ordre. *Hermès, La revue*, n° 66. p. 23-29.

MAURY, Yolande et KOVACS, Susan (2014). 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, p. 15-28.

MAURY, Yolande, CONDETTE, Sylvie, FABRE, Isabelle *et al.* (2014). (*R)évolutions dans les bibliothèques ? Les Learning Centres, un modèle de bibliothèque à interroger*. Rapport de recherche. Université Lille 3, 77 p.

MAZALTO, Maurice et PALTRINIERI, Luca (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°64, p. 31-40.

MERCIER, Édith (2013). Tentative d'épuisement des postures de lecteurs. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),* 2013, n° 4, p. 13-18.

MERKLEN, Denis (2015). Quand nos bibliothèques brûlent. *Vacarme*, n° 72, p. 72-87.

MERZEAU, Louise (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste - Sciences de l'Information*, ADBS, n° 47, p.32-33

MERZEAU, Louise (2014). L'expérience médiatique ou comment vivre ensemble dans le monde numérique ?. [en ligne]. [Consulté le 4 août 2019]. Disponible à l'adresse : https://merzeau.net/experience-transmediatique/

METZGER, Jean-Paul et LALLICH-BOIDIN, Geneviève (2004). Temps et documents numériques. *Document numérique*, vol. 8, n°4, p. 11-21.

MEUNIER, Jean-Pierre (1999). Dispositif et théories de la communication : Deux concepts en rapport de codétermination. *Hermès, La Revue*, n°3(25), p. 83-91.

MEYER, Michaël (2013). 9. Le travail des regards. Photographier les interactions et interagir avec les photographies. In : PERRENOUD, Marc. *Les mondes pluriels de Howard S. Becker.* Paris : La Découverte, p. 147-166. (Recherches).

MEYRIAT, Jean (1996). Documentalistes et bibliothécaires. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF),*n° 6, p. 37-40.

MICHEAU, Béatrice (2015). *Faire avec les ordres documentaires : Pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens* documentalistes [en ligne]. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Lille. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01285953 451 p.

MIÈGE, Bernard (2004). *L'information-communication, objet de connaissance*. Bruxelles, Paris : De Boeck , INA, 288 p.

MILLERAND, Florence (2008). Usages des NTIC : Les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation (1ère partie). *Composite*, n°2(1), p. 1-19.

MITCHELL, Claudia (2011). *Doing Visual Research*. London : SAGE, 232 p.

MOLES, Abraham et ROHMER, Elisabeth (1998). *Psychosociologie de l'espace*. Paris : L'Harmattan, 158 p. (Villes et entreprises).

MONJARET, Anne (2002). Les bureaux ne sont pas seulement des espaces de travail…. *Communication & organisation* [en ligne], n°21. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2645

MORIN, Edgar (1990). Sur l'interdisciplinarité. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* [en ligne], n° 2. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php

MORIN, Edgar (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 160 p. (Points).

MORINEAU, Thierry (2001). *Éléments pour une modélisation du concept d'affordance*. Actes de la conférence ERGO-IHM. p. 83-95.

MOSCOVICI, Serge (2013). *Le scandale de la pensée sociale : Textes inédits sur les représentations sociales*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. 319 p. (Cas de figure).

MUCCHIELLI, Roger (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications : Connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : ESF, 223 p. (Formation permanente).

NARDY, Bonnie et O'DAY, Vicki (1999). *Information Ecologies : Using Technology with Heart*. Cambridge : MIT Press, 225 p.

NEW, Rebecca S. (2013). Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance (R. Elbaz, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°64, p. 41-52.

NORMAN, Don (2013). *The Design of Everyday Things : Revised and Expanded Edition.* New York : Basic Books, 368 p.

OCTOBRE, Sylvie (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique.* Ministère de la Culture - DEPS, 288 p. (Questions de culture).

OLDENBURG, Ray (1989). *The Great Good Place : Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New-York : Paragon House, 338 p.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n°1, p. 71-109.

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre (2008). *La rigueur du qualitatif : Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant, 368 p.

PAGANELLI, Cécile (2012). Analyse des discours sur la notion d'« usage » dans deux revues en sciences de l'information : Doc-SI et BBF. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n°49, p. 64-71.

PAILLÉ, Pierre (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin, 240p. (Collection U).

PAILLE, Pierre et MUCCHIELLI, Alex (2012). L*'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin, 424 p. (Collection U).

PANTANELLA, Raoul (2000). *Les TPE : vers une autre pédagogie*. Amiens : CRDP, 236 p. (Repères pour agir).

PAQUELIN, Didier (2015). In : FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. *Campus d'avenir : concevoir des espaces de formation à l'heure du numérique*. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2015/57/7/guide_campus-2015_401577.pdf

PAVEAU, Marie-Anne (2012). Ce que disent les objets. Sens, affordance, cognition. *Synergies Pays riverains de la Baltique*, *Gerflin*t, 2012, p. 53-65.

PAVEAU, Marie-Anne et ROSIER, Laurence (2010). Le discours des objets. Pratiques et techniques de circulation, entre clandestinité et exhibition discursive. *Çedille. Revista de estudios franceses*, p. 178-196.

PAYEUR, Cécile et ZACKLAD, Manuel (2007). Dispositifs d'articulation entre espaces physique et virtuel pour accéder à l'offre de presse*. Études de communication*, n° 30, p. 39-53.

PEETERS, Hugues et CHARLIER, Philippe (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, n°25, p. 15-23.

PEREC, Georges (1982). *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien*. Paris : Christian Bourgois, 59 p.

PEREC, Georges (1989). *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil, 128 p.

PEREZ-ROUX, Thérèse (2008). Évolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps. *Éducation & Formation* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01716172/document

PERIER, Pierre (2007). La lecture à l'épreuve de l'adolescence : Le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie*. *Recherches en éducation*, n°158, p. 43-57.

PERKINS, David N. (1995). L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n°111, p. 57-71.

PERRENOUD, Philippe (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Éducation & Recherche*, n° 2, p. 198-212.

PERRIAULT, Jacques (1989). *La logique de l'usage : Essai sur les machines à communiquer*. Paris : L'Harmattan, 253 p.

PETIT, Etienne (1980). *Les centres de documentation et d'information : facteur de changement dans les établissements du second degré ?*. Thèse de 3ème cycle. Sciences de l'éducation. Université de Lyon 2.

PIAGET, Jean (1987). *Six études de psychologie*. Paris: Gallimard, 224 p. (Folio essais)

PICARD, Georges. *Cher lecteur*. Paris : Corti, 192 p. (Domaine français).

PIPONNIER, Anne (2002). Codes et usages topographiques au CDI. *Cahiers pédagogiques* [en ligne], [Consulté le 30 septembre 2019], n°404. Disponible à l'adresse : http://www.cahiers-pedagogiques.com/Codes-et-usages-topographiques-au-CDI

POISSENOT, Claude (2014). *CDI perceptions et réalités*. Poitiers : Canopé, 88 p. (Maitriser).

POISSENOT, Claude et RANJARD, Sophie (2005). *Usage des bibliothèques approche sociologique et méthodologie*. Villeurbanne : Les presses de l'ENSSIB, 350 p.

PRETTO, Albertina (2015). A Type Of Interview With Photos : The Bipolar Photo Elicitation. *L'Année sociologique*, vol. 65, p. 169-190.

PRONOVOST, Gilles (2013). *Comprendre les jeunes aujourd'hui : Trajectoires, temporalités*. Québec : Presses de l'université du Québec, 144 p.

PROST, Antoine (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours.* Paris : Seuil, 272 p.

PROST, Antoine (2013). *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Seuil, 386 p.

PROULX, Serge (2005). Penser les usages des TIC aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances in VIEIRA, Lise et PINEDE, Nathalie (éds.). *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, t. 1, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 7-20.

PUJADE-RENAUD, Claude (1977). Du corps enseignant. *Revue française de pédagogie*, n°40, p. 45-49.

PYBOURDIN, Isabelle (2009). Politiques publiques. *Les Cahiers du numérique*, vol. 5, p. 195-222.

RABARDEL, Pierre (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin, 239 p.

RAUDASKOSKI, Sanna (2003). *The affordance of mobile applications* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.1931&rep=rep1&type=pdf

RIVIÈRE, Carole-Anne (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Réseaux*, n° 123, p. 207-231.

ROBERT, André D. et BOUILLAGUET, Annick (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, 127 p. (Que sais-je ?).

ROETHLISBERGER, Fritz Jules et DICKSON, Willima J. (1947). *Management and the worker : An account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*. Cambridge : Harvard Université Press, 615 p.

ROGERS, Carl (1945). The Nondirective Method as a Technique for Social Research. *American Journal of Sociology*, n°50(4), 279-283.

ROLLAND-THOMAS, Paule (1996). Essai sur la contribution de l'anthropologie culturelle aux fondements de la classification documentaire. *Documentation et bibliothèque*, n°42, p. 7-18.

ROSELLI, Mariangela (2011). La bibliothèque, un monde de femmes. *Réseaux*, n° 168-169(4), p. 133-164.

ROSELLI, Mariangela et PERRENOUD, Marc (2010). *Du lecteur à l'usager : ethnographie d'une bibliothèque universitaire*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 283 p. (Socio-Logiques).

ROUET, Gilles (2019). Les stéréotypes générationnels : fondements, limites et dangers. *Hermès, La Revue*, n° 83, p. 125-133.

ROUET, Jean-François et TRICOT, André (Eds.) (1998). *Les hypermédias : approches cognitives et ergonomiques*. Paris : Hermès, 231 p. (Hypertextes et hypermédias).

ROUISSI, Soufiane (2017). L'apparition du numérique dans les discours officiels sur l'école en France. *Hermès, La Revue*, n° 78, p. 31-40.

ROUSSIAU, Nicolas et BONARDI, Christine (2001*). Les représentations sociales : états de lieux et perspectives.* Sprimont : Mardaga, 250 p.

ROUX, Angélique (2004). Système d'information et dispositif informationnel, quelle articulation ?. *Sciences de la société*, n°63, p. 27-37.

RUEL, Sophie (2011). L'espace classe : structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire. *Agora débats/jeunesses*, n°55, p. 55-66.

SAHUT, Gilles (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse Jean Jaurès. 794 p.

SALAÜN, Jean-Michel (2012). *Vu, lu, su : Les architectes de l'information face à l'oligopole du Web*. Paris : La Découverte, 151 p. (Cahiers libres).

SALLABERRY, Jean-Claude (1997). La représentation en questions. *Spirale*, hors-série n°2, p. 9-34.

SALLABERRY, Jean-Claude (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. Paris : L'Harmattan, 202 p.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives*, hors-série n°5, p. 99-111.

SCHAEFFER, Jean-Marie (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard, 366 p. (NRF Essais).

SCHNEIDER, Elisabeth (2016). Écritures lycéennes et numériques : Quelles formes de spatialisation ? In : COTTIER, Philippe et BURBAN, François (dir), *Le Lycée en régime numérique. Usages et recomposition des acteurs.* Toulouse : Octares.

SEFATY-GAZON, Perla (2003). *Chez soi, les territoires de l'intimité*. Paris : Armand colin, 256 p.

SEGAUD, Marion (2012). *Anthropologie de l'espace : Habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin, 223 p. (Collection U).

SEIBEL, Bernadette (1995). Les documentalistes des lycées et collèges : représentations du métier. *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 40, n° 6, p. 64-72.

SENGE, Peter (2015*). La cinquième discipline : levier des organisations apprenantes*. Paris : Eyrolles, 466 p.

SENIE-DEMEURISSE, Josiane et FABRE, Isabelle (2011). Usages et pratiques de l'information. In : GARDIÈS, Cécile (dir.). *Approche de l'information-documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès, 232 p.

SERRES, Alexandre (2008). *Bernard Stiegler : Pensée des techniques et culture informationnelle*. Présenté à Séminaire du GRCDI [en ligne]. [Consulté le 12 février 2017] Disponible à l'adresse http://culturedel.info/grcdi/wp-content/uploads/2008/10/seminairegrcdi_2008_aserres_stiegler-et-culture-info.doc

SERRES, Michel (2007). *Les nouvelles technologies : Révolution culturelle et cognitive*. Conférence prospective INRIA, Lille, 4 p.

SERVET, Mathilde (2010). Les bibliothèques troisième lieu. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, n°4, p. 57-63.

SGARD, Anne et HOYAUX, André-Frédéric (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, n°70, p. 87-108.

SHANNON, Claude (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, vol. 27, p. 379-423 et 623-656.

SHERINGHAM, Michael (2013). *Traversées du quotidien. Des surréalistes aux postmodernes.* Paris : Presses universitaires de France, 416 p. (Lignes d'art).

SIRE, Marcel (dir.) (1975). *Le document et l'information : Leur rôle dans l'éducation*. Paris : Armand Colin, 320 p.

SONG, Yanjie (2014). Bring Your Own Device (BYOD) for seamless science inquiry in a primary school. *Computers & Education*, n°74, p. 50-60.

SOOKUP, Charles (2006). Oldenburg's Great Good Places on the World Wide Web Computer-Mediated Communication as a Virtual Third Place. *New Media and Society*, vol. 8, n°3, p. 421-440.

SOUCHIER, Emmanuel (2012). La mémoire de l'oubli : Éloge de l'aliénation. *Communication & langages*, n° 172, p. 3-19.

SOUMAGNAC, Karel et LEHMANS, Anne (2013). *Classement, indexation et rangement de ressources partageables dans une communauté de pratique ouverte : le cas de l'écoconstruction*. 3d. International Symposium ISKO-Maghreb'2013 Concepts and Tools for Knowledge Management, Marrakech, Morocco.

STIEGLER, Bernard (1996). *La technique et le temps. 2. La désorientation*. Paris : Galilée, 281 p.

STOCK, Mathis (2007). 6. Théorie de l'habiter. Questionnements », dans : PAQUOT, Thierry (éd.), *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoire et philosophie.* Paris : La Découverte, p. 103-125.

STOCK, Mathis (2015). Habiter comme « faire avec l'espace ». Réflexions à partir des théories de la pratique. *Annales de géographie*, n°° 704, p. 424-441.

SUTTER, Éric (1998). Pour une écologie de l'information. *Documentaliste - Sciences de l'information*, vol. 35, n°2, p. 83-86

TARDY, Cécile (2007). La photographie, outil documentaire : Des musées aux paysages. *Recherches en Communication*, n°27, p. 151-164.

TARDY, Cécile (2012). *Représentations documentaires de l'exposition*. Paris : Hermann. 282 p. (Cultures numériques).

THIAULT, Florence (2009). Recherche indigène et familiarité avec l'objet de recherche. *Études de communication. Langages, information, médiations*, vol. 32, n°1, p. 129-140.

THIAULT, Florence (2011). *Communauté de pratique et circulation des savoirs : La communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc* [en ligne]. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Lille III. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse http://www.theses.fr/2011LIL30032

THIAULT, Florence (2016). L'ethos collectif des professeurs documentalistes sur Twitter : exploration de quelques pratiques. *Itinéraires*. [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/itineraires/3138

TROUDE, Bernard et LEBAS, Frédéric (2015). Introduction : Re-penser l'ordinaire. *Sociétés*, n°126, p. 5-9.

UEXKÜLL, Jakob von. (1912). Die Merkwelten der Tiere. *Deutsche Revue*, n° 37.

URBAIN, Jean-Didier (2010). Lieux, liens, légendes. *Communication*s, n° 87(2), p. 99-107.

VACHER, Béatrice (2004). Du bricolage informationnel à la litote organisationnelle ou comment considérer le bricolage au niveau stratégique ?. *Revue Sciences de la Société*, n°63, p.132-149.

VAN ZANTEN, Agnès (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales.* Paris : Presses universitaires de France, 304 p. (Le lien social).

VÉRON, Eliséo (1990*). Espaces du livre : Perception et usages de la classification et du classement en bibliothèque*. Paris : Bibliothèque publique d'information du centre Georges Pompidou, 99 p. (Études et recherche).

VICENTE, Kim et RASMUSSEN, Jens (1990). The ecology of human machine systems II: Mediating "direct perception" in complex work domain. *Ecological Psychology*, n°2, p. 207-249

VIEIRA, Lise et PINÈDE, Nathalie (2000). Internet et les théories du chaos. *Communication & langages*, n°124, pp. 58-74.

VINCENT, Guy (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 227 p.

VOLANT, Christiane (1998). Réseau documentaire... Organisation apprenante. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, n° 35(3), p. 144-146.

VOLANT, Christine (2008). *L'information dans les organisations : Dynamique et complexité*. Tours : Presses universitaires François-Rabelais, 363 p. (Perspectives « Villes et territoires »).

VOLÉRY, Ingrid (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, n°154, p. 643-654.

WARNIER, Jean-Pierre (1999). Chapitre 4 : L'imaginaire du matériel ? In : *Construire la culture matérielle. L'homme qui pensait avec ses doigts*. Paris : Presses universitaires de Paris, p. 91-112 (Sciences sociales et sociétés).

WINKIN, Yves (1996). *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Bruxelles : De Boek, 240 p.

WOLTON, Dominique (2010). Espace public. *Dominique Wolton* [en ligne]. [Consulté le 30 septembre 2019]. Disponible à l'adresse : http://www.wolton.cnrs.fr/spip.php?article67

WOOLGAR, Stephen (1991). Configuring the user : The case of usability trials. In : LAW, John (ed.), *A sociology of Monsters*, London : Routledge, p. 57-99.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, *L'imaginaire.* Paris : Presses universitaires de France, 128 p. (Que sais-je ?).

ZACKLAD, Manuel (2012). Organisation et architecture des connaissances dans un contexte de transmédia documentaire : les enjeux de la pervasivité ? *Études de communication*, n° 39, p. 41-63.

Table des matières

Sommaire **5**
Remerciements **7**
Introduction **11**
Inscription de la recherche dans le champ des sciences de l'information et de la communication 13
Genèse de la réflexion 14
Un positionnement interdisciplinaire 16
Problématique 17
Prologue **19**
Approche spatiale de la documentation scolaire : retour historique **21**
Intérêt du regard historique 21
Corpus 23
Principes d'analyse 25
Première phase : le hors-sol (1962-1973) 27
Deuxième phase : la centralité (1973-1989) 32
Troisième phase : le lieu (1989-2003) 37
Quatrième phase : l'interspatialité (2003-2018) 41
Synthèse du prologue 48
Première partie : Positionnements théoriques **49**
Chapitre 1. L'espace documentaire **51**
1.1. Considérations générales 51
1.2. Approche sociologique 52
1.3. Approche architecturale 53
1.4. L'approche communicationnelle 55
1.5. La matérialité de l'espace 55
1.6. Espace de médiation 57
1.7. L'approche constructiviste 58
1.7.1 Espace vécu 58
1.7.2. Espace d'interaction 59
1.7.3. Analyse proxémique 59
1.8. L'approche anthropologique 60
1.8.1. La pratique 61
1.8.2. Espace d'expérience 62
Synthèse du chapitre 67
Chapitre 2. Le système d'information **68**

2.1. Définitions et approches 68
2.2. Du système au dispositif 70
2.2.1 Le dispositif traversé par des logiques différentes 71
2.2.2 Dispositif secondaire 71
2.2.3 Le dispositif un espace de médiation 73
Synthèse du chapitre 74
Chapitre 3. Les pratiques 75
3.1. Une question de vocabulaire ? 75
3.2. Paradigme orienté-système 76
3.3 Paradigme orienté-usager 76
3.3.1. Une diversité d'approches 77
3.4. Pratique et usage 80
Synthèse du chapitre 84
Chapitre 4. Les représentations 85
4.1. Représentation, connaissance et imaginaire 85
4.2. Définitions 87
4.3. Représentations et réel 88
4.4. Représentations professionnelles 89
4.5. L'organisation des représentations 90
4.6. Accéder aux représentations 92
Synthèse du chapitre 93
Chapitre 5. Approche écologique 94
5.1. Considérations générales 94
5.2. Affordance 95
5.3. Habiter l'espace 97
Synthèse du chapitre 100
Deuxième partie : Réflexions méthodologiques 101
Chapitre 1. Construction méthodologique 103
1.1 Approche générale 103
1.2. Les élèves : un public spécifique ? 104
1.3. Pour une approche qualitative 105
1.4. Le choix d'une méthode visuelle participative 108
Chapitre 2. Protocole de recherche 113
2.1. Circonscription du terrain 113
2.2. Organisation des entretiens 116
2.3. À propos des acteurs 118
Chapitre 3. Présentation des établissements 123
Le collège A 124

Le collège B 126
Le collège C 128
Le collège D 130
Le collège E....132
Synthèse du chapitre....134
Troisième partie : Analyse 135
Chapitre 1. Des pratiques et des représentations qui informent l'espace documentaire 137
1.1. Éléments topographiques 137
1.2. Vers d'autres lieux communs ?....138
1.3. Un espace documentaire mouvant 138
1.3.1. Des frontières matérielles aux frontières signifiantes 138
1.3.2. Affordances multiples.... 142
1.4. L'espace documentaire 148
1.4.1. Le lieu, élément essentiel mais non suffisant 148
1.4.2. Un espace documentaire (inégalement) médiatisé 149
1.4.3. La dimension (presque) essentiellement numérique de l'espace documentaire.... 154
1.4.4. La variable humaine 157
1.5. « Ce qui fait paysage »....158
1.5.1. Ce qui fait paysage chez les professionnelles.... 159
1.5.2. Ce qui fait paysage chez les élèves.... 161
1.6. Des pratiques plurielles spatialisées....165
1.6.1. Un espace de lecture.... 166
1.6.2. Un espace de travail 172
1.6.3. Un espace de jeu 173
1.6.4. Un espace pour « se poser ».... 174
1.6.5. Un espace de recherche informationnelle.... 176
Synthèse du chapitre....182
Chapitre 2. La sociabilité et le sensible, des acteurs spatiaux 183
2.1. La forme scolaire 183
2.1.1 « *Choisir une vie de routine ou choisir une vie où il y a souvent des choses qui changent* » (Élinaï coll. B) 185
2.1.2. Donner à voir le sensible.... 187
2.1.3. Spatialisation sensible.... 189
2.1.4. « *Quelque chose de calme avec des livres, puis voilà* » (Hugo coll. B) 190
2.1.5. « C'est pratique » 191
2.1.6. Un espace libre : « *en fait, on a notre liberté ici* » (Léa coll. C).... 192
2.2. La sociabilité, une dynamique spatiale 193

2.2.1. « Quand l'espace fait société » 193

2.2.2. Cohabiter dans l'espace : « *le CDI, c'est pas un ensemble que de matières, c'est aussi quelque chose avec les gens* » (Roxane coll. A) 196

2.2.3. Pour vivre heureux au CDI vivons cachés 198

2.2.4. Être soi au CDI 199

2.3. L'élève est un animal politique 200

Synthèse du chapitre 209

Chapitre 3. Vers un espace maîtrisé 210

3.1. Un espace sécable 210

3.2. Kaléidoscopie de l'espace documentaire 213

Collège A 214

Collège B 217

Collège C 220

Collège D 223

Collège E 227

3.2.1. Vues d'ensemble 230

231

231

3.3. Un critère partagé : voir 231

3.4. Raconter l'espace 232

3.5. Le temps pour maitriser l'espace 233

3.6. L'espace documentaire, un espace de travail 235

3.6.1. Une pleine frontière 235

3.7. Classer et classifier 237

3.7.1. Un invariant 237

3.7.2. Classifications et classements au prisme des affordances 238

3.8. Interactions spatiales 242

3.8.1. Ordonner l'espace 243

3.8.2. Un espace pensé par autrui 245

3.8.3. Des réalités éloignées 247

3.8.4. Petits arrangements avec la réalité 251

3.8.5. Un espace en interaction avec son environnement 252

Synthèse du chapitre 255

Conclusion 257

Bibliographie 265

Table des matières 292

Annexes 297

Annexe A : Grille d'entretien des professeurs documentalistes 299

Annexe B : Grille d'entretien des élèves.....300
Annexe C : Photographies.....301

Annexes

Annexe A : Grille d'entretien des professeurs documentalistes

Professeur documentaliste
Présentation : l'entretien concerne l'espace documentaire. Aucune réponse attendue. Liberté de parole. Enregistrement. Photographies.
Si je te parle de l'espace documentaire, qu'est-ce que cela t'évoque ? (frontières – composantes – espace physique et numérique)
Comment as-tu pensé cet espace ? (principes organisateurs, organisation alternative, éléments empêchants, avec quels objectifs ? pour qui ? pour quoi ?)
Comment est-ce que tu conçois les liens entre les différentes composantes de l'espace ? et entre l'espace documentaire et son environnement ? (ce qui constitue l'environnement - quelles composantes ? quels passages ? éléments empêchants ?)
À ton avis, pour quelles raison les élèves viennent au CDI ? (que viennent-ils chercher ? pourquoi reviennent-ils ?)
Peux-tu me raconter ce que font les élèves dans l'espace ?
Que peux-tu me dire des déplacements dans cet espace ? (physique/numérique ? parcours idéal ou logiques idéales ? déplacement et mobilité)
Toi, comment tu t'arranges avec cet espace ?
J'aimerais que tu fasses trois photos de l'espace documentaire qui reflètent tes intentions, ce qui est important pour toi, l'image que tu veux en donner.

Annexe B : Grille d'entretien des élèves

Élève
Présentation : l'entretien concerne l'espace documentaire, les CDI. Intérêt pour ce que vivent et pensent vraiment les élèves. Liberté de parole. Enregistrement. Photographies.
Si je te parle de l'espace du CDI, à quoi tu penses ? (Limites, physique et numérique - comment est-ce que tu le vois par rapport au collège ? si tu devais le décrire à un ami ? comment est-il organisé ?)
Comment fais-tu pour te retrouver dans cet espace ? (Repères - évolution constatée dans le rapport à l'espace – exemple de recherche faite récemment à raconter)
Pour toi, quelle est la place du CDI dans ta vie de collégien ? pour la lecture ? les devoirs ? les recherches ? le travail ? etc. (espaces utilisés et ignorés, autres espaces fréquentés)
En général pourquoi tu décides de venir au CDI ?
Peux-tu me raconter ce que tu y fais ? (Habitudes - installation - documents utilisés - en groupe ou seul -)
Peux-tu me raconter comment tu te déplaces dans cet espace ? (parcours, physique/numérique)
Photos : Imagine que tu dois envoyer à un ami trois photos de l'espace documentaire tel que toi tu le vis, en montrant ce qui est important à tes yeux.

Annexe C : Photographies

- Élèves du collège A
- Élèves du collège B
- Élèves du collège C
- Élèves du collège D
- Élèves du collège E
- Professeures documentalistes A, B, C, D, E












MANGAS

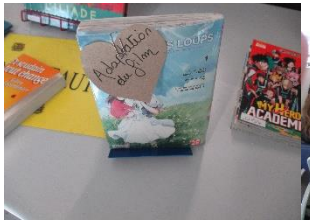


BLEKK









Adaptation
de Tim
ACADEMI











E F
MANGA
MANGA




ICTIONS



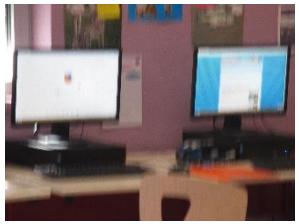




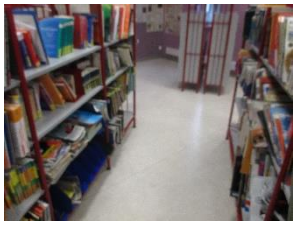


ICTIONS

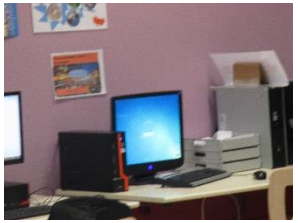
ICTIONS


NOIRE


ICTIONS


OCUMENTAIRES



OCUMENTAIRES

ICTIONS








































LIVRES
DOCUMENTAIRES

































Finance
Banque
Arts
Spectacles
Commerce
Transports
Industries








BLEU SAPHIR
Rose écarlate
SHIRAYUKI











900
Histoire


Profdoc A





Profdoc B





Profdoc C






Profdoc D





Profdoc E



