



N° 5 | 2018

Processus de normalisation et durabilité de l'information

---

## Faire avec les normes dans l'espace de la documentation scolaire

**Valentine Mazurier**

Docteur

MICA (EA4426)

Michel de Montaigne University Bordeaux 3

---

### Édition électronique :

**URL :**

<https://revue-cossi.numerev.com/articles/revue-5/1855-faire-avec-les-normes-dans-l-espace-de-la-documentation-scolaire>

**DOI :** 10.34745/numerev\_1614

**ISSN :** 2495-5906

**Date de publication :** 30/11/2018

Cette publication est **sous licence CC-BY-NC-ND** (Creative Commons 2.0 - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification).

---

Pour **citer cette publication** : Mazurier, V. (2018). Faire avec les normes dans l'espace de la documentation scolaire. *Revue COSSI*, (5). [https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev\\_1614](https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1614)

Dans le système éducatif secondaire français, les élèves évoluent dans un espace ritualisé et normé qui vise à répondre aux attentes sociales et institutionnelles de la société envers l'école et à assurer la durabilité du système. L'espace documentaire scolaire, pris dans ses dimensions à la fois physique et numérique, n'échappe pas à la règle : les élèves y sont confrontés à différentes normes qui organisent l'espace et régissent son fonctionnement matériel et symbolique. Ces normes ont des origines multiples. Dans leurs pratiques quotidiennes, les élèves développent un éventail de tactiques singulières pour composer avec ces normes. Entre normes prescrites et usages, l'espace documentaire apparaît alors comme un espace fertile de négociation des normes, dans un souci de durabilité. Cette communication s'ancre dans un cadre méthodologique qualitatif d'entretiens semi-directifs menés avec des élèves de collège et des professeurs documentalistes.

---

**Mots-clefs :**

Espace documentaire, Usages, Contexte scolaire, Élèves, Rapport à la norme

---

**Abstract :** In French secondary school, pupils attend a standardized and ritualized space aiming at meeting social and institutional expectations of society. The school library is seen as a documentary space both physical and digital. Various standards organize this space, both materially and symbolically. However pupils and teachers are not passive users. They develop active strategies to adjust and negotiate with prescribed standards to ensure the sustainability of the system.

**Keywords :** Norms-documentary space-French secondary school-use-pupils-school library

## **INTRODUCTION**

L'école française est un espace régi par des normes matérielles et symboliques nécessairement fortes parce qu'instituantes : normes explicites, mais aussi normes relationnelles et comportementales implicites qui ne sont pas enseignées et peuvent être source d'inégalités (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012), normes spatiales et temporelles multiples et variables à l'intérieur même d'un établissement scolaire et qui

rendent l'espace scolaire complexe (Sgard & Hoyaux, 2006).

À l'intérieur de l'établissement scolaire, nous nous focalisons sur un autre espace, le centre de documentation et d'information (CDI). Ce lieu dédié est placé sous la responsabilité d'un professeur documentaliste, professionnel de la documentation et de l'information au statut et aux missions d'enseignant et qui occupe, à ce titre, une place remarquable dans le paysage mondial des bibliothèques et des bibliothécaires scolaires. Son activité professionnelle est au croisement de différents champs, méthodes, modèles et pratiques (Frisch, 2013) et repose sur des savoirs scientifiques, pédagogiques et professionnels, mais aussi sur des standards et des normes documentaires qui tous se superposent.

Nous nous intéressons dans cette communication aux normes dans les usages ordinaires des élèves et des professeurs documentalistes au sein de cet espace. L'espace documentaire défini par I. Fabre (2013) comme « un dispositif, lieu où humains, objets matériels et liens s'organisent pour mettre en œuvre les interactions à la fois réelles et symboliques qui instituent des modalités et des logiques d'usage » est appréhendé dans sa globalité physique et numérique comme un espace d'expériences fondamentalement lié aux acteurs, à leurs actions, c'est-à-dire à ce qu'ils font et à ce qu'ils en font.

La proximité entre usage, règle et norme défendue par E. Prairat (2014) structure notre réflexion. La norme est entendue dans une acception large qui dépasse un mouvement vertical prescriptif et l'inclut dans une dynamique horizontale. Norme et règle ne s'opposent pas, mais sont considérées ici comme les deux dimensions d'une même notion complexe « qui se définit selon deux points de vue : elle peut être prescriptive et correspondre à ce qui doit être, à la règle ; elle peut aussi être objective et désigner un état habituel, conforme à la majorité des cas » (Lopez, Condamines, Josselin-Leray, 2014).

Notre communication s'appuie sur des entretiens individuels menés dans cinq collèges avec cinquante collégiens des niveaux cinquième et quatrième et le professeur documentaliste de chacun de ces cinq collèges, choisis pour leur caractère ordinaire. Ces collégiens et collégiennes sont tous fréquentants du CDI et choisis comme tels selon une méthode d'échantillonnage ciblée. La grille d'entretiens semi-directifs utilisée vise à approcher les représentations et les usages de l'espace de la documentation scolaire par ses deux principaux acteurs. Cette approche méthodologique nous a permis de voir émerger différentes formes et logiques normatives à l'intérieur de cet espace. Vertical, mais aussi horizontal, lié aux pratiques informationnelles mais aussi plus largement sociales, le rapport à la norme traverse l'espace de la documentation scolaire et implique de façon croisée tout aussi bien les élèves que les professionnels.

Quels choix les acteurs opèrent-ils face à la norme dans un espace institutionnel ? À quel point des normes hétérogènes, voire contradictoires, qui visent en tant qu'instances opératoires (Prairat, 2012) à organiser nos comportements, peuvent-elles cohabiter sans mettre en péril la durabilité de cet espace ?

# DES NORMES PLURI-ORIGINELLES : UNE MENACE POUR LA DURABILITE ?

## Les pratiques informationnelles sous tension normative

Les pratiques informationnelles définies de façon générique comme « une manière concrète d'exercer une activité d'information visant des résultats concrets sans intention d'expliquer comment le résultat a été atteint » (Gardiès, Fabre, Couzinet, 2010) révèlent l'établissement de normes ou de repères normatifs à l'œuvre dans l'espace documentaire. Elles s'organisent très massivement autour de deux objets, *Wikipédia* et *Google*, qui structurent l'espace d'expérience des élèves tout en se distinguant par des problématiques normatives différentes.

Souvent, quand ils sont questionnés sur les ressources qu'ils utilisent pour leurs recherches, les élèves évoquent Wikipédia comme un espace non fréquentable. Très vite dans l'entretien, ils expliquent ne pas utiliser l'encyclopédie dans le cadre de leurs recherches. Une élève raconte qu'au CDI comme chez elle, elle ne va « *surtout pas dans Wikipédia* ». Cette interdiction est incorporée dans les discours, qu'elle soit associée à la fiabilité - « *je prends pas Wikipédia parce qu'apparemment c'est souvent faux* » - ou à la dimension collaborative de l'encyclopédie : « *J'essaie toujours de pas trop chercher Wikipédia car je sais que tout le monde peut y accéder et qu'on dit pas mal de choses* ». Quand un élève cherche à expliciter ce qu'il considère être un « *bon site* », il prend 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* ». Quand elle est explicitée, cette non-utilisation est fréquemment imputée aux professeurs : « *Ils nous disent le plus souvent de ne pas utiliser Wikipédia* » - « *les professeurs, ils le conseillent pas* » - « *les profs ils disent que c'est pas bien* ».

Se dessine une zone de recherche normalisée qui exclut Wikipédia à l'extérieur de ses frontières. Cette normalisation réduit le champ des possibles informationnels (Prairat, 2014) en éliminant un pan entier pourtant socialement reconnu et utilisé

L'adoption de la norme se double parfois d'un rapport intériorisé à d'autres normes scolaires, en premier lieu desquelles celle de la note. Un élève explique pourquoi il n'utilise pas les ordinateurs pour faire ses recherches : « *Une fois, j'ai été sur Wikipédia et j'ai pas eu une bonne note, donc maintenant je vais plus sur les ordinateurs* ». En cela, la norme « *opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre* » (Prairat, 2012). Quand l'utilisation de l'encyclopédie est malgré tout indispensable, elle peut obliger à déroger à une autre norme scolaire, et plus largement intellectuelle et éthique, à savoir la mention de la source dans un travail de recherche. Pour cacher qu'elle a enfreint la norme professorale, et qu'elle a quand même utilisé Wikipédia car c'est le seul site qu'elle connaît, une élève explique « *Ils nous disent à chaque fois de marquer le site, mais je le marque pas. Ils disent 'Ah, t'as oublié de marquer les sources' et je dis 'Ah oui j'ai oublié'* ». Dans un souci d'efficacité, et tout en évaluant les risques, les élèves

composent avec différents régimes normatifs.

Si l'on se replace dans un environnement plus large qui dépasse les frontières de l'école, cette norme se heurte, à d'autres normes, extra-scolaires. Les pratiques informationnelles ne sont pas l'apanage de l'école, elles s'insèrent dans des logiques d'usages plus vastes. Les élèves développent un certain nombre d'habitudes et de compétences dans le cadre privé. Les interactions amicales et familiales produisent des normes comportementales et intellectuelles qui peuvent entrer en tension avec les normes scolaires. Une élève 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, soumis 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 : « *Je regarde sur ça parce que c'est la première chose qu'on me propose et puis après je cherche d'autres choses* ». Des normes qui sans engendrer nécessairement une schizophrénie informationnelle participent de l'écart entre pratiques scolaires et pratiques sociales (Fluckiger, 2008 ; Guichon, 2012) alors que la maîtrise de cette articulation inter-contextuelle apparaît précisément comme un indicateur dans la maîtrise des compétences informationnelles et scolaires.

L'utilisation de l'encyclopédie Wikipédia cristallise, de fait, un certain nombre de stratégies qui attestent de compétences informationnelles - « *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 « *Je vais sur Wikipédia c'est seulement pour vérifier que j'ai pas loupé des liens qui pourraient m'envoyer justement sur des sites que j'ai pas vus* ».

Mais, quand l'évitement est parfois systématique et contraint « *Alors du coup, je prends d'autres sites qui sont en bas de Wikipédia*<sup>[1]</sup>, *parce que Wikipédia c'est toujours le premier site* », il n'apparaît pas comme une pratique informationnelle durable (Mallowan, 2013) qui peut être exercée dans un environnement médiatique changeant et en toute conscience informationnelle. L'enjeu de durabilité est donc aussi un enjeu de médiation (Liquète, Fabre, Gardiès, 2010) qui doit permettre aux élèves de construire des compétences durables afin de ne pas subir une norme, mais au contraire d'en user librement.

À l'inverse de Wikipédia, le moteur de recherche Google apparaît comme un allié sûr pour mener une recherche d'information sur le web. 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* ».

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* » ; « *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* », ou encore : « *Je tape juste le nom de ce qu'on doit trouver et en général ça marche* ». Comme l'a déjà constaté A. Cordier (2010) qui évoque un imaginaire de la recherche sur internet empreint de magie, les élèves éprouvent des difficultés à verbaliser clairement le processus de recherche. Le lien de causalité entre la recherche et le résultat n'est pas explicité. 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. Cela crée une norme d'usage qui dépasse la seule utilisation des moteurs de recherche. Des horizons d'attente opératoires normatifs en matière de recherche d'information se dessinent.

Cette norme se trouve confrontée au fonctionnement d'autres outils, même s'ils sont de nature différente. Un professeur 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 ne va pas t'aider plus que ça, si tu mets pas l'accent il ne va pas t'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.* », tandis qu'un autre explique à propos du portail : « *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<sup>[2]</sup> on n'a pas direct la réponse* ».

Si Google exerce un certain pouvoir normatif sur les pratiques des éditeurs de contenu (Sire, 2016), on peut émettre l'idée que le pouvoir normatif se situe aussi du côté l'utilisateur. Google normalise les invariants d'une recherche informationnelle en ligne, voire d'une recherche d'information en général, qui doit être simple, rapide et d'une efficacité sans faille. 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* ». En ce sens, il rend d'autres conditions de recherche moins acceptables, voire anormales.

À condition de ne pas être passées sous silence, ces tensions normatives peuvent générer des pratiques informationnelles durables qui permettent de négocier les normes. À la construction ou à la consolidation d'un ordre documentaire normé qui légitimise certaines pratiques et en délégitimise d'autres (Micheau, 2015), peut se substituer le motif de l'incertitude « *vue comme un principe d'ordonnement des pratiques pédagogiques visant à donner des clés de compréhension et d'action pour mener une recherche d'information dans un environnement complexe* » (Cordier, 2012)

## Entre norme objective et norme prescriptive : gérer les tensions

« *Lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information* »[3], le CDI permet aux élèves dans l'établissement scolaire de lire et d'effectuer leurs travaux de recherche, d'accéder à l'information via des supports et des objets différents. Des activités normées par l'Institution s'y déroulent. Dans leurs discours, quand ils racontent les activités qu'ils mènent au CDI, les élèves évoquent de façon conforme le travail, la lecture, l'utilisation des ordinateurs et la recherche d'information. Ces activités répondent aux fonctions institutionnelles du lieu et s'accordent avec les normes prescriptives.

Des élèves investissent également le CDI d'autres activités, moins pédagogiques et plus ludiques : le coloriage et le dessin par exemple. De façon plus surprenante, une élève raconte « *on s'amuse, on chante, on parle un peu et voilà* » ; pour d'autres encore, c'est un lieu dans lequel on se divertit, on se repose, on se détend, on se réchauffe, on « est ensemble ». Ce type d'activité est constaté et relayé par les professionnels. Ces logiques d'activités interrogent une norme essentiellement pédagogique liée au travail et à la recherche et à une mission d'enseignement et de gestion. Ces usages sont générateurs de tensions entre pédagogique et ludique, national et local, programmatique et contextuel, prescriptif et objectif. Le professionnel aux prises avec cette tension la verbalise : « *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*[4], mais bon. Et puis la collègue CPE a commencé à l'autoriser en étude donc je me suis dit 'bon', mais c'est vrai que le CDI n'est pas un lieu pour ça techniquement ». Aussi le rapport à la norme apparaît-il comme une entrée possible pour questionner l'identité professionnelle des professeurs documentalistes déjà largement étudiée selon des perspectives multiples (Le Gouellec-Decrop, 1997; Couzinet & Gardiès, 2009 ; Marcel & Gardiès, 2011; Hedjerassi & Bazin, 2013).

Ces usages hors-normes peuvent apparaître comme déviants, voire transgressifs et à ce titre être sanctionnés. Les tensions qu'ils suscitent peuvent être source de désordre et de déséquilibre, et à terme perturber le fonctionnement du système si elles demeurent irrésolues. Pour assurer sa durabilité, le professionnel doit apaiser cette tension entre norme prescriptive et norme objective, ainsi que composer avec les demandes institutionnelles et les acteurs dans une interaction dynamique. De la reconnaissance tacite à l'officialisation, l'éventail des arrangements organisationnels est large. La verbalisation de ces activités lors des entretiens témoigne déjà d'une certaine reconnaissance « *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 feuilletent, ils font des petites choses, ils travaillent ensemble...* ». La régulation de l'usage des jeux en ligne par l'affichage d'une liste de jeux *ad hoc* fermée n'empêche pas les élèves d'en utiliser d'autres à visée moins éducative. Leur usage s'installe de façon implicite et officieuse sans être textuellement et officiellement relayé « *mais elle nous a dit qu'on pouvait* » et témoigne d'un écart entre marqueur écrit et message oral, norme objective et norme prescriptive. La puissance normative de l'implicite est parfois jugée insuffisante pour apaiser cette tension et la pratique nécessite d'être formellement entérinée : « *J'en ai vu arriver avec*

*leur carnet de coloriage, alors je me suis dit 'bon ben je vais le prévoir ''*. L'usage observé structure l'organisation du dispositif et lui permet d'évoluer. Les élèves, premiers usagers du lieu, produisent des normes qui deviennent à leur tour prescriptives. En ce sens, l'attention portée à la normativité (Prairat, 2012) participe de la durabilité du système.

Si les usagers produisent des normes, ils doivent aussi composer avec les normes énoncées dans l'espace scolaire en général et dans l'espace documentaire en particulier.

## **PETITS ARRANGEMENTS AVEC LES NORMES**

### **Négocier la norme**

Le rapport à la norme se construit de façon interspatiale, dans l'interaction entre les espaces. En effet, s'interroger sur les usages ordinaires des élèves dans le CDI revient nécessairement à s'interroger, en creux, sur les usages et les codes à l'œuvre dans d'autres espaces de l'établissement scolaire.

Le temps n'échappe pas à la norme, dans la vie sociale comme dans l'espace scolaire. Le découpage disciplinaire matérialisé par la sonnerie rythme invariablement les journées des élèves, tandis que l'emploi du temps et le rythme des devoirs structurent les semaines des élèves et imposent une temporalité propre au cadre scolaire. Parce que certains jeunes la trouvent vide de sens, ils opèrent dans ce même cadre des « actes de désynchronisation » (Lachance, 2011) - retards systématiques par exemple - qui leur permettent de redonner du sens et de s'affirmer par rapport à cette norme.

Au collège, les discours des élèves révèlent des logiques de même nature à l'œuvre dans le CDI. Le « *métier d'élève* » tel qu'il est pensé par Ph. Perrenoud (2010) se compose d'un certain nombre de codes, de normes que l'élève doit observer, voire intérioriser, et qui concernent aussi bien les devoirs, l'attitude en classe, que les interactions avec le professeur, et entre les élèves dans la classe. Ils participent de la réussite scolaire de l'élève au regard des attentes institutionnelles. Ces normes pluridimensionnelles sont ainsi résumées par une élève : « *En cours, déjà on n'a pas le droit de parler comme ça, on doit lever la main, et puis on doit attendre qu'il nous dise 'oui' pour parler, et puis on peut pas se lever pour aller lui demander et puis c'est toujours en rapport avec le cours* ». Si le lycéen peut s'extraire plus facilement de cette norme, spatiale et temporelle en tout cas, le collégien, contraint de rester dans l'enceinte du collège, doit composer avec ces normes sans sortir de l'établissement. L'espace du CDI apparaît alors dans son unité comme un espace qui permet aux élèves de négocier cette norme à différents niveaux.

Pour beaucoup d'élèves, le CDI est un espace propice à la détente et au repos, dans un espace collège plus largement dédié à l'apprentissage « *au CDI on est surtout là pour*



*vraiment se détendre* ». En cela, il permet de rompre avec le rythme de travail imposé : « *C'est un peu un lieu de repos parce qu'on passe d'un cours à un autre (...) c'est quelque chose qui est à l'extérieur de la pression qu'on peut nous mettre* ».

En outre, le sentiment de liberté associé au CDI, et fréquemment exprimé par les élèves, est un élément central dans leur accommodement à la norme. Pour une élève, « *on a la liberté de travailler ou pas* » ; pour une autre, c'est la non-assignation de l'espace à une fonction unique qui confère cette 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* ». Cette seule possibilité de faire ou de ne pas faire apparaît déjà comme une première négociation avec la norme. À cette possibilité s'ajoute celle de l'offre des activités « *qu'on ne peut pas faire en cours, genre lire, se reposer, écrire, les ordinateurs* ».

L'espace du CDI, dans son fonctionnement, permet aussi en un même lieu différentes postures et différentes modalités de travail, éventuellement interchangeables en cours d'heure. Pour un professeur documentaliste, cette liberté apparaît même comme une motivation possible de fréquentation, les élèves viennent « *pour travailler tranquille, être en table ronde, à plusieurs, au lieu d'être en rang d'oignon en permanence* ». Cette liberté dans les postures corporelles et pédagogiques s'oppose aux postures plus normées de la salle de classe où les déplacements sans autorisation demeurent transgressifs et où la gestion de l'espace très codifiée est un élément clé dans le maintien de l'ordre rituel scolaire (Delory-Momberger, 2005) : « *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* ».

Les élèves s'extraient aussi des normes de communication et apprécient une certaine forme d'interaction avec le professeur : « *Là on peut demander diverses choses, on peut demander si on a un problème avec la chaise, si on a pas compris un livre, voilà pour n'importe quelle chose, en fait.* » Et de conclure : « *Le CDI c'est tout et tout. Y a de tout. C'est libre, vraiment. C'est pour ça que j'aime beaucoup être au CDI. On peut faire beaucoup de choses qu'on peut pas faire autre part.* ». Pour certains élèves, ce sentiment de liberté par rapport à la norme approche une préoccupation existentielle. Au-delà des postures, des actes de mobilité et des activités, le CDI accueille des actes de responsabilisation individuelle de l'élève. « *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* », explique un élève qui s'extrait d'une forme de passivité pour adopter un statut plus actif qui lui semble incompatible avec la norme scolaire. L'élève dans l'établissement scolaire, investit le CDI pour négocier avec la norme. En tant que « *bricoleur* », « *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 rapport à la norme, parce qu'il met à jour cette fonction intermédiaire du centre de documentation entre normes sociales et normes scolaires, normes en-classe et hors-

classe, prescriptif et objectif, participe de sa construction scientifique en tant que « *dispositif* » (Peeters & Charlier, 1999).

## **Classements et classifications : les acteurs face à la norme**

Comme nous l'avons évoqué, l'espace documentaire est organisé par les classifications et les classements, éléments normatifs qui organisent le savoir : les centres de documentation et d'information « 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. » (Gardies & Fabre, 2009). Pour les professionnels, cette organisation assure un cadre cognitif et spatial qui répond à un besoin pédagogique et didactique d'organiser l'espace et le savoir en les découpant. Elle apparaît comme un gage de bonnes pratiques de l'information. Pour Y. Maury et C. Etevé (2010) cette « appréhension de l'espace qui passe aussi par le corps, par les sens, est une étape essentielle à l'entrée dans la culture informationnelle, du sensible vers l'intelligible ». Ces normes sont relayées au CDI dans différents marqueurs textuels ou visuels : élément de signalétique, affiche, ou code couleur. Ils apparaissent comme des éléments mobilisables, mais pas toujours mobilisés par les élèves ni par les professeurs documentalistes. Les acteurs déploient une variété « d'arts de faire » (Certeau, 1990) face à ces normes qui vont de l'appropriation à la réappropriation en passant par le contournement.

### **Appliquer la norme**

Le recours à la classification décimale de Dewey est un principe organisateur récurrent des CDI. Ce choix semble s'imposer de fait, tout en étant finalement de peu d'importance, à l'image de ce professionnel qui s'en « *fiche* » de la classification, l'essentiel de l'accès aux ressources n'y étant pas, à ses yeux, subordonné. L'application de cette norme par les professeurs documentalistes est variable. Parfois l'adaptation tourne même, selon les propres mots du professionnel, à « *la cata* » : « *je respecte pas bien la classification parce qu'en fait j'ai complètement simplifié* ». La personnalisation de certaines cotes est telle que ces dernières doivent être consignées 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 !'* ».

Pour une catégorie d'élèves, cette organisation est intégrée et les normes leur permettent de se repérer de façon autonome dans le CDI, aussi un élève répertorie-t-il quelques catégories « *les coins romans, les poèmes, les théâtres, les contes, les documentaires, les mangas, les bd* ». Un autre 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* ». Un troisième raconte : « *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* ». D'autres ont compris globalement le système de classification : « *Les minerais, les cristaux ils sont tout le temps ensemble* ». Plus généralement, les élèves se repèrent par thème (les animaux,

l'histoire...). Les élèves connaissent et identifient les affiches, pancartes et autres étiquettes qui sont apposés par les professeurs documentalistes pour servir de repères, même si tous ne s'en servent pas de façon égale.

Le doublement de la norme, qui voit coexister indice de la classification décimale de Dewey et code couleur propre à chaque classe, pourrait apparaître comme un gage d'utilisation et d'une meilleure compréhension. Ce code couleur est différemment investi par les professeurs documentalistes, tantôt aide au rangement à destination du professionnel lui-même, tantôt outil de repérage pour les élèves dans une perspective plus pédagogique. A priori plus intuitif et plus immédiatement lisible, le code couleur, quand il est mis en place, est pourtant globalement absent des discours des élèves. La surenchère normative n'apparaît pas comme une garantie d'usage.

L'appropriation de la norme est parfois extrême quand la norme institutionnelle est concurrencée par un autre système normatif mis en place par les usagers eux-mêmes. 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* ». La concurrence normative n'apparaît pas nécessairement comme un motif de désorientation dans l'espace documentaire.

## **Contourner la norme**

Ces éléments de repérage ne sont pas toujours déterminants pour faire des choix et trouver le bon document. Qu'ils le veuillent ou qu'ils y soient obligés, les élèves mettent en place des stratégies personnelles. Plus tacticiens, ils prennent appui sur des repères tout personnels et attribuent à des objets ou à des qualités une fonction organisatrice et de repérage : le bureau du professeur 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* ». Ces éléments rappellent finalement la variété des parcours individuels déjà observée par E. Véron (1990) en bibliothèque, lesquels se déploient en dépit de l'organisation spatiale unique proposée.

Spontanément, à la question de savoir comment ils procèdent quand ils cherchent un document, une autre catégorie d'élèves évoque très vite la médiation du professeur documentaliste. Un professeur documentaliste relève cette tendance : « *C'est : "Madame où est ce que je peux trouver ?", ou : "Madame, vous avez ça ?", alors que techniquement tout est mis en place pour qu'ils soient autonomes là-dessus : ils peuvent interroger e-sidoc, ils ont le toucan<sup>[5]</sup> là sur le comptoir, enfin bon y a plein d'outils pour, bon ils vont généralement passer par moi.* ». Cette médiation du professeur documentaliste 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 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* ». Mais parfois elle supplée intégralement ces systèmes normatifs : « *Ben 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* ». Comme une volonté de ne pas se confronter à la norme. Ces normes de classement et de classification ne s'éprouvent pas seulement du point de vue des élèves, mais également du côté du professionnel.

## **Interroger la norme**

Parce qu'elle se dilue dans l'implicite et le quotidien, la norme perd parfois de son sens en contexte. La conformité à la norme par tradition ou par habitude se révèle précaire plus que durable. Si la norme peut être questionnée au regard de la temporalité, elle l'est aussi au regard de l'espace. L'espace de la documentation scolaire est ouvert sur un environnement documentaire local avec lequel il interagit. En ce sens, les usages des élèves sont à considérer dans un continuum spatial. Le questionnement de normes internes à l'aune de l'environnement proche peut redonner du sens à des normes qui en avaient perdu. Un professeur documentaliste 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* ». Qu'en est-il de la norme qui ne se justifie plus que par sa seule existence ? Les interactions spatiales et temporelles éclairent la norme, laquelle doit aussi être éprouvée pour questionner sa propre capacité à durer.

## **CONCLUSION**

Espace documentaire, acteurs et normes ne sont pas considérés dans une dynamique d'affrontement. Si la norme structure l'espace, elle l'interroge aussi. Bousculer la norme, la contourner ou l'ignorer, se l'approprier ou l'interroger sont autant de façons de vivre dans l'espace documentaire et d'en faire l'expérience. Si, dans la démarche littéraire pérecquienne, jouer avec l'espace, consiste à jouer avec les nombres, les mesures et les distances (Perec, 1974), on peut avancer qu'il s'agit aussi, en ce qui nous concerne, de jouer avec les normes.

S'il peut, à première vue, apparaître corseté dans un format normatif institutionnel unique, l'espace de la documentation scolaire se déploie aussi dans ces écarts vis-à-vis des normes et fait apparaître une expérience singulière des acteurs. La stabilité normative n'apparaît pas comme un objectif organisationnel en soi. La norme, éprouvée de façon dynamique et interactive, s'intègre dans un continuum de pratiques qui dépasse les frontières matérielles de l'espace. La norme est à construire autant qu'à déconstruire. C'est dans ces conditions qu'elle peut être une ressource (Darré, 1994) pour des pratiques professionnelles et informationnelles durables

Cette approche de la norme par l'expérience des acteurs infirme les discours générationnels qui tendent à uniformiser les pratiques des élèves et oblige à revisiter des lieux communs : les pratiques informationnelles et professionnelles, et l'usage de l'espace en général, sont pris dans des logiques normatives complexes portées par des acteurs qui ne se réduisent pas à de simples exécutants de la norme. Cette contribution appelle également à une certaine prudence scientifique face à des discours hyper-modélisants et potentiellement déterministes qui prètent à l'espace seul la capacité à produire des pratiques informationnelles, ou plus largement sociales, nouvelles.

L'articulation des notions de norme et de durabilité examinée au prisme du récit d'expérience des élèves et des professeurs documentalistes dans le cadre situé du centre de documentation et d'information français apporte un éclairage scientifique qui vient enrichir les recherches consacrées à l'espace documentaire et contribuer ainsi à sa durabilité en tant qu'objet d'étude des Sciences de l'information et de la communication.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Certeau, M. de. (1990). *L'invention du quotidien*. 1. Arts de faire. Paris : Gallimard.

Cordier, A. (2010). [Êtreprofdoc@sos.com](mailto:Êtreprofdoc@sos.com) Ou comment Internet questionne le sentiment de légitimité du professeur documentaliste. Dans *C'est fou tout ce qu'on peut faire au CDI !* (p. 201-212). Paris : L'Harmattan.

Cordier, A. (2013). Et si on enseignait l'incertitude pour construire une culture de l'information ? *Colloque Spécialisé en Sciences de l'Information COSSI*, France. Poitiers, 19-20 Juin 2012.

Couzinet, V. & Gardiès, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, vol. 46,(2), 4-12.

Darré, J.-P. (1994). Le mouvement des normes, avec Bakhtine et quelques agriculteurs. Dans Darré J.-P., *Pairs et experts dans l'agriculture* (p. 15-29). Ramonville-Saint-Agne : Érès.

Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès, La Revue*, 43,(3), 79-85.

Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2012). Chapitre 6 - Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. Dans M. Duru-Bellat & A. van Zanten (Dir), *Sociologie de l'école* (pp. 135-158). Paris : Armand Colin

Fabre, I. (2013). L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Revue Esquisse*.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue*

*Française de Pédagogie*, 2(163), 51-61.

Frisch, M. (2013). Didactique de l'information-documentation : épistémologie plurielle et statut des savoirs en question Dans Frisch, M. *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.

Gardies, C., Fabre, I. (2009). Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole. Dans Couzinet, V. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires* (p.71-105). Paris : Hermès.

Gardiès, C. Fabre, I. & Couzinet, V. (2010) Re-questionner les pratiques informationnelles , *Études de communication*, 35/2010, 121-132.

Guichon, N (2012). Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF, 19.

Hedjerassi, N. & Bazin, J-M. (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ?, *Recherche et formation*, 74, 71-86.

Lachance, J. (2011). La temporalité : un matériel d'autonomie ?. *Adolescence*, 75,(1), 161-169.

Le Gouellec-Decrop M. A. (1997). Les documentalistes des établissements scolaires : émergence d'une profession écartelée en quête d'identité, thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Nantes.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*, Paris : Plon.

Liquète, V., Fabre, I. & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ?. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, dossier 2010,(2), 43-57.

Lopez, S., Condamines, A. & Josselin-Leray, A. (2014). Analyse des communications pilote-contrôleur : entre norme et réalité des usages langagiers. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XIX,(1), 87-101.

Mallowan, M. (2013). « Les pratiques informationnelles durables. » *Congrès des milieux documentaires du Québec*, Montréal.

Marcel, J.F. et Gardiès, C. (2011). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, n°10, mars, 146-160.

Maury, Y., Etévé, C. (2010). *L'information-documentation et sa mise en scène au quotidien : la culture informationnelle en questions*. [Rapport de recherche] Université Lille 3.

Micheau, B. (2015). *Faire avec les ordres documentaires : pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens*. Thèse de doctorat, Sciences de l'information et de la communication. Lille, Université Charles de Gaulle.

Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue* 1999/3, 25, 15-23.

Perec, G. *Espèces d'espaces*, Paris : Galilée, 1974.

Perrenoud, P. (2010). *Métier d'élève et sens du travail*. Paris : ESF.

Prairat, E. (2012). Considérations sur l'idée de norme. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45,(1), 33-50.

Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles, *Recherche et formation*, 75 | 2014, 81-94

Sgard, A. & Hoyaux, A. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, vol. 70,(3), 87-108.

Sire, G. (2016). Le pouvoir normatif de Google. Analyse de l'influence du moteur sur les pratiques des éditeurs. *Communication & langages*, 188,(2), 85-99.

Véron, E. (1990). *Espaces du livre : perceptions et usages de la classification et du classement en bibliothèque*. Paris : BPI.

---

[1] Par cette expression, l'élève fait référence à la position et au classement des réponses sur la page de résultats de Google.

[2] E-sidoc : portail d'information et de recherche documentaire développé par « Réseau Canopé » et présent dans la majorité des centres de documentation et d'information français.

[3] Ministère de l'Education nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les missions des professeurs documentalistes*, circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017, BO n°13 du 30 mars 2017.

[4] « ça » fait ici référence à l'activité de coloriage.

[5] Le « toucan » fait référence à un outil à destination des élèves utilisé dans certains CDI qui schématise la classification décimale de Dewey sous la forme d'un toucan.

Chacune des classes compose une partie de l'oiseau.