



N° 6 | 2019

Questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible

De l'habiter dans l'espace documentaire scolaire : approche sensible

Valentine Mazurier

Docteur

MICA (EA4426)

Michel de Montaigne University Bordeaux 3

Édition électronique :

URL :

<https://revue-cossi.numerev.com/articles/revue-6/1857-de-l-habiter-dans-l-espace-documentaire-scolaire-approche-sensible>

DOI : 10.34745/numerev_1623

ISSN : 2495-5906

Date de publication : 20/09/2019

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. (2019). De l'habiter dans l'espace documentaire scolaire : approche sensible. *Revue COSSI*, (6). https://doi.org/https://doi.org/10.34745/numerev_1623

Dans les centres de documentation et d'information (CDI) des collèges du système éducatif secondaire français, les élèves et les professionnels déploient des compétences de spatialité qui leur permettent d'habiter cet espace documentaire pris dans sa totalité physique et numérique. Habiter cet espace codé, c'est tout à la fois se l'approprier et cohabiter avec l'autre, mais aussi avec le dispositif énoncé. 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 :

Habiter, Spatialité, Usages, Lieu de savoir, Contexte scolaire

Abstract : In French secondary school libraries, pupils and teachers develop active space abilities to move and live in such a standardized documentary space and make it signifiant. They are no passive users, instead they develop different ways of inhabiting this space. The ways they appropriate the place able them to build their own identity and to socialize in the same time.

Keywords : French secondary school - use -school library - space abilities - place of knowledge

INTRODUCTION

Le paysage de la documentation 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, tel est le constat porté par H. Fondin (2006). L'étude d'A. Piponnier (2002) l'établissait déjà en s'appuyant sur des arguments topographiques concrets et en recensant les topoï des centres de documentation et d'information (CDI), « lieux communs censés doter le territoire de repères lisibles et permettre sa distribution voire son parcours »[\[1\]](#). Cette taxonomie spatiale a vocation à répondre aux missions institutionnelles du professeur documentaliste, enseignant et responsable d'un lieu identifié comme « lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information ».[\[2\]](#) Elle correspond à une grille de lecture fonctionnelle du CDI dans la mesure où « 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 » (Gardies & Fabre, 2009). Dans quelle mesure un espace ainsi organisé, normé et codifié pour fournir à ceux qui le fréquentent « un code de lecture de l'espace » (Piponnier, ibid.) laisse-t-il de la place à l'expérience singulière qui fait l'habiter ?

Habiter

Pour répondre à cette question, un retour sur la notion d'habiter est essentiel. S'interroger sur les manières d'habiter le CDI c'est avec P. Bonnin (2002) « 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, affranchie de toute coloration matérielle car profondément liée à l'être. Pour M. Segaud (2010), l'habiter qu'elle distingue d'habiter, est un fait anthropologique. La proposition du géographe M. Stock (2007) 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 » confère à cette notion une dynamique spatiale certaldienne pertinente pour les sciences de l'information et de la communication (Certeau, 1990). C'est bien l'action des acteurs, individuelle et collective, qui fait l'habiter et l'expérience spatiale importe plus que l'espace. Dès lors, habiter un espace n'est pas conditionné à des questions de forme et de matérialité et l'espace numérique est tout aussi habité et habitable que n'importe quel autre (Ghliiss & Jahjah, 2019). Comme le précise le philosophe et historien J.M. Besse (2013), habiter un espace, c'est l'éprouver, le vivre en expérience, et c'est toujours aussi cohabiter. La notion d'habiter, largement développée dans les études qui portent un regard anthropologique sur les lieux de savoir en général, et les bibliothèques en particulier, permet d'appréhender 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).

Approche sensible

Saisir l'habiter c'est comprendre les logiques d'habitation qui se dessinent et approchent de plus près toute l'épaisseur sensible du rapport à l'espace documentaire entendu 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 » (Fabre, 2013) et appréhendé dans sa globalité physique et numérique comme un espace d'expériences, notamment spatiales, qui oscillent entre enracinement et exploration (Moles & Rohmer, 1998).

Si l'adjectif sensible est défini comme ce qui peut être perçu par la sensibilité ou les sens [3], l'expérience sensible ou le sensible, ainsi substantivé, ne peut s'y réduire.

Aussi l'entrée par les lieux quand ils sont traités comme éléments fragmentés et exclusivement liés au visible, nous semble trompeuse ou en tout cas, partielle, car les sens ne sauraient se réduire à la vue, pas plus que le sensible ne saurait se réduire aux sens. J.J. Boutaud (2016) nous rappelle, à ce titre, qu'il ne faut pas « tomber dans le piège d'une vision organiciste simplifiée, travaillée simplement par des forces affectives et émotives ». L'approche visible occulte les dimensions expérientielle et représentationnelle de l'espace qui le constituent pourtant dans une dynamique d'agrégation. Pour P. Lardellier (2016), le sensible « recouvre 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 ».

Méthodologie mobilisée

Pour répondre à cette problématique, notre article s'appuie sur des entretiens individuels, menés dans le cadre de notre doctorat, dans cinq collèges avec cinquante collégiens des niveaux cinquième et quatrième, soit dix collégiens par établissement, et les cinq professeurs documentalistes exerçant dans chacun des collèges[4]. Le choix de l'entretien et plus largement d'une méthode qualitative, répond à notre volonté de décrire les pratiques et les représentations des acteurs de l'espace documentaire scolaire, sans chercher ni à les expliquer ni à les justifier. Dans le cadre d'une approche qualitative, le topos, dans sa conception aristotélicienne ne se suffit pas à lui-même, et doit se voir adjoindre une qualité relationnelle, la chôra platonicienne (Berque, 2010) entre autres exprimée par les discours. La « parole de l'habitant » (Segaud, ibid.) permet de saisir l'habiter dans ses formes multiples. Elle permet d'interroger les éléments topographiques et de sonder, au-delà de l'uniformité apparente du visible, le sens accordé par les acteurs à leurs pratiques, sens qui peut échapper à l'observation. Les établissements, tous situés en Gironde, et construits après 2003 pour éviter les trop fortes contraintes de bâti, ont été choisis pour leur caractère ordinaire. Nous nous sommes attachée à ne pas choisir des cas exemplaires ou extra-ordinaires, car l'extra-ordinaire n'est pas, par essence, plus signifiant que l'ordinaire, entendu ici comme « ce qui ne se distingue par rien de particulier »[5]. Il n'est pas à comprendre au sens qualitatif ou péjoratif, mais à embrasser comme un objet signifiant, un objet de connaissance et de compréhension (Troude & Lebas, 2014). Nous avons fait le choix d'une méthode d'échantillonnage ciblée. Si nous considérons les non-usagers comme des acteurs sociaux à part entière, notre choix s'est porté sur les élèves qui fréquentent régulièrement le CDI dans la mesure où la fréquentation est ici constitutive de l'expérience. Pour éviter un biais de sélection, nous constituons notre échantillon à partir des listes d'appel des CDI, mais l'attitude volontaire des élèves retenus demeure un préalable indispensable à l'entretien. La grille d'entretiens semi-directifs utilisée vise à approcher les représentations et les pratiques de l'espace documentaire dans le cadre scolaire par ses deux principaux acteurs. L'analyse opérée est une analyse de contenu qui repose sur des unités de signification, et qui cherche à appréhender ce que les acteurs font avec l'espace documentaire et comment ils se le représentent.

Nous nous proposons d'étudier les dynamiques spatiales de l'habiter déployées dans

l'espace et qui participent de son appropriation, puis d'analyser les logiques d'habitation et de cohabitation mis en œuvre par les élèves et les professionnels dans un espace qui est aussi un espace social.

S'APPROPRIER L'ESPACE DOCUMENTAIRE

Quand les deux notions ne sont pas simplement synonymes (Leroux, 2008), l'appropriation apparaît comme constitutive de l'habiter. Pour M. Segaud (ibid.) « S'approprier un espace, c'est établir une relation entre cet espace et le soi (se le rendre propre) par l'intermédiaire d'un ensemble de pratiques. Il s'agit donc d'attribuer de la signification à un lieu ». L'appropriation, processus dynamique, se construit à travers un certain nombre de compétences de spatialité, parmi lesquelles celle de « délimiter » et de « franchir » (Lussault, 2013). Considérer la spatialité des acteurs, c'est penser l'habiter en actes. Les pratiques des acteurs informent l'espace documentaire, lui donnant une forme mouvante et singulière.

Délimiter

Si le lieu dans sa partie visible et matérielle est objectivement délimitable, les acteurs lui superposent des espaces singuliers qui ne se bornent pas à des délimitations matérielles et échappent parfois à toute tangibilité, traçant les contours de leur espace sensible. L'usage détermine le rapport à l'espace réel entretenu par les élèves et qui est, à première vue, invisible ou invisibilisé. Une fabrication personnelle de l'espace et de ses limites se construit et un rapport à l'espace parcellaire et volontairement sélectif, déjà observé par E. Véron (1990), se déploie dans l'espace topographique « Je vais jamais au fond que ce soit ici ou là-bas » (E8-A) « souvent je vais aux mêmes endroits » (E7-D)- « je vais jamais par là ». Pour les élèves, l'inclusion d'internet et surtout du web dans l'espace documentaire n'est pas une représentation unanime. Si la majorité l'inclut sans hésiter parce que c'est souvent le seul endroit où on peut y accéder dans le collège de façon autonome, d'autres, en revanche, hésitent, quand d'autres encore l'excluent fermement.

Les notions de contiguïté ou d'inclusion qui permettent de qualifier la distance et les interrelations entre deux unités sont déconstruites au regard de l'expérience. Aussi la contiguïté n'entraîne pas nécessairement de représentations inclusives, malgré une frontière commune. L'espace s'expérimente au regard d'un ensemble de représentations et de valeurs investies dans l'espace et qui ne sont pas seulement topographiques. Quand la salle informatique est contiguë au CDI (coll. B et E), 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 » (Prdoc E), mais elle peut être perçue comme une salle autonome, indépendante du CDI utilisée en complément d'autres espaces (Prdoc B), c'est alors la multi-spatialité 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 à un accès contraint et disciplinaire 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 spatialement plus liante, n'apparaît pas comme plus déterminante. La petite salle de travail incluse dans l'espace principal du CDI constitue bel et bien un élément topographique récurrent, présent dans tous les CDI de notre étude. 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 pour les élèves alors qu'elle est tenue à distance par les professionnels comme une extension spatiale du CDI qui supplée en capacité l'espace principal. Lié à une effectivité de l'usage, l'espace n'est pas figé. Pour certains élèves qui ont utilisé la petite salle les années précédentes, elle est essentiellement rattachée à un usage révolu qui contribue dès lors à redessiner les limites d'un espace qui est évolutif.

La traditionnelle relation extérieur/intérieur n'est pas systématiquement pertinente pour comprendre l'espace tel qu'il est pratiqué par les acteurs. Lieu interne au collège, l'espace documentaire permet de s'en échapper pourtant : « pour moi c'est surtout un lieu de détente, qui permet de s'évader du collège pendant un certain temps » (E10-A). Les limites de l'espace habité débordent les limites matérielles de la salle proprement dite : quand le CDI est fermé pendant la pause méridienne alors qu'elle souhaiterait y aller, une collégienne raconte comment elle pallie cet empêchement : « on se met juste devant, dans le coin là, puis on se serre » (E4-C). Le hall extérieur apparaît alors comme un substitut du CDI aux frontières poreuses. Bornage physique dans son acception la plus courante, la frontière peut être aussi symbolique, et se substituer par intériorisation aux barrières topographiques et matérielles (Lecat-Deschamps, 2012). Le CDI commence quand « on a envie d'être tranquille » et « s'arrête vraiment quand on veut venir là pour faire n'importe quoi » (E2-A).

Franchir

L'enquête ethnographique de M. Roselli et M. Perrenoud (2010) montre comment la bibliothèque crée des frontières « invisibles bien que palpables » à l'intérieur d'un lieu unique. Elle est le lieu d'une « territorialisation des pratiques ». Pour déjouer les frontières, qui peuvent aussi être de nature technique, des compétences de franchissement (Lussault, *ibid.*) sont mises en œuvre. La procédure obligatoire d'identification individuelle de chaque utilisateur qui accède au réseau apparaît comme une frontière empêchante qu'il s'agit de franchir. En tacticiens, les professionnels la contournent grâce à l'utilisation des terminaux mobiles pour lesquels « y a pas de session, c'est en free » (Prdoc C). Même quand elle n'est qu'à l'état de projet, l'utilisation prévue est une ruse : « moi ce serait plus pour aller sur internet, faire une recherche, contourner la session, ça prend trois minutes » (Prdoc D). La mémorisation des identifiants, la présence et la compatibilité des logiciels obligent à des parcours polytopiques (Schneider, 2016) complexes, entre la maison et le CDI mais aussi entre le papier et l'écran. Les étapes du travail, de la recherche d'information à la production finale demandée, sont inscrites dans des espaces-temps différents. Aux acteurs de

trouver les compétences et les perméabilités qui leur permettent de jouer avec ces frontières ou de les déjouer.

Les pratiques informationnelles appellent ces mêmes compétences. 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) est une activité aux fondements hybrides qui se déploie comme telle dans l'espace. Comme l'a déjà constaté C. Fluckiger (2008) qui pointe de faibles verbalisations et capacités de conceptualisation du processus de recherche, le discours des élèves décrit des pratiques empiriques peu ancrées dans des savoirs ou un lexique formalisés : « J'ai juste à taper ce que je cherche et voilà » (E3-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 » (E3-A), ou encore : « Je tape juste le nom de ce qu'on doit trouver et en général ça marche » (E2-C). Pour se repérer dans cet espace, les élèves développent des stratégies personnelles. Si E1-A opte pour la persévérance « 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 », d'autres racontent comment ils se repèrent dans l'espace web « moi par déduction je regarde les cinq-six premiers sites, je regarde le site qui explique le mieux » (E6-E), « 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 » (E6-C). Les exemples décrits par les élèves confirment le choix de la formulation de requête (Boubée, 2008), en conséquence (algorithmique) de quoi les pratiques informationnelles des élèves s'organisent aussi massivement autour de Wikipédia. « Autour » de Wikipédia, car précisément nombre d'élèves contournent l'encyclopédie pour épouser les contours d'un espace de recherche recommandé. Les prescriptions du corps professoral qui ne « conseillent pas » Wikipédia nourrissent un sentiment de circonspection chez les élèves qui dessine les frontières d'un espace documentaire légitime « Déjà je vais pas sur Wikipédia parce que les profs ils disent que c'est pas bien », (E8-E) « et surtout j'vais pas sur Wikipédia » (E5-C) - « on nous a toujours dit que c'étaient pas vraiment des gens qu'y s'y connaissent » (E3-E). Mais ces recommandations peuvent entrer en conflit avec d'autres critères. 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 qui alimentent le substrat d'une culture de l'information.

Quand l'espace documentaire est aussi espace de travail

Pour les professionnels, l'espace documentaire, objet de leur travail, est tout autant leur espace de travail. Étudié en tant que construction sociale d'un territoire, l'espace de travail touche à l'identité des acteurs (Fischer, 2011), au-delà de sa seule fonctionnalité. Ces derniers y développent des formes d'appropriations spatiales individuelles car « les bureaux ne sont pas seulement des espaces de travail » (Monjaret, 2002). 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. 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 » (Prdoc E) ; PrdocD « essaie de bosser au maximum à [s]on bureau », PrdocB y fait de la « préparation pédagogique ». Dès lors, c'est un endroit où les professionnels 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, PrdocD s'exclame « dès fois je peux regretter d'y être trop » et PrdocC avoue « c'est un piège parce que j'ai du mal à m'en décoincer ». Le bureau apparaît alors comme une frontière potentiellement enfermante. 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 » (E1-B). 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 » (PrdocB) - « c'est pas leur espace du tout » (PrdocE) - « dans la mesure du possible les élèves ne vont pas dans l'espace de mon bureau » (PrdocA). Des professeurs documentalistes analysent cette barrière matérielle comme un élément symbolique signifiant en termes de construction identitaire, voire d'autorité : « ça met une limite par rapport à mon positionnement personnel par rapport à eux » explique PrdocB. Quand le bureau est un comptoir, il institue de façon spatiale une forme de pouvoir portée par le professionnel. Il lui permet d'asseoir un positionnement professionnel par rapport aux élèves « un comptoir en hauteur qui pose bien les choses » (PrdocB) et qui aide à se sentir pleinement professeur dans ce collège. - « je me rends compte que je me mets derrière et que ça donne une position, c'est curieux » (PrdocC).

« Parler est une manière d'habiter » (Bonnin, 2002)

En interrogeant le CDI à l'aune de la notion de « non-lieu » développée par M. Augé (1992), I. Fabre & V. Couzinet (2008) font de la question lexicale, une question signifiante. L'organisation par pôles, mais aussi le lexique employé pour les désigner apparaissent à la fois comme responsables et symptomatiques de l'absence de signification propre au non-lieu. Or, comme le rappelle P. Bonnin (ibid.), le langage participe de l'habiter car 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). À l'échelle de chaque CDI, les parties qui composent le CDI sont variables et font appel à des objets différents : caractéristique architecturale, objet du mobilier, type de ressource, fonctionnalité de l'espace sont

autant d'entrées significatives qui organisent le CDI du point de vue des élèves comme des professionnels. Les mots et expressions sont hétérogènes plus que stéréotypés, mélangeant organisation symbolique et matérielle, vocabulaire courant et plus professionnel. La variation du vocabulaire employé de façon inter-catégorielle ou intra-catégorielle infirme un état statique qui fige l'espace en un paysage lexicalement formaté. Cette absence globale de lexique commun raconte un usage plus personnel que collectif, plus intuitif que normé qui participe de l'appropriation de l'espace documentaire sur le mode sensible. Pour décrire l'organisation spatiale, un professionnel explique « je me suis dit que j'allais faire des pôles » et répertorie un « pôle BD », un « pôle lecture », un « pôle fictions », un « pôle documentaires » et un « pôle enseignants » (PrdocA). Un autre, en revanche, préfère parler d' « espace » « pour moi ça c'est l'espace bibliothèque, après il y a l'espace informatique, l'espace de travail collectif » (PrdocB) mais aucun de ces deux termes n'est unanimement utilisé. On trouve aussi dans les discours des appellations plus volontiers hétéroclites : une zone, la salle de travail, les étagères, le rayon, le coin, qui leur confèrent une certaine matérialité. Un autre professionnel se réfère également à une organisation des supports par pôle mais évoque aussi des formes géométriques « là j'ai fait un carré livres documentaires » ou un « coin plus lecture albums, bandes-dessinées, mangas » - « 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 » (PrdocD). De la nature des ressources à la fonction des espaces, les critères de différenciation des sous-espaces ne sont pas universels. Dans les discours des élèves, l'organisation du CDI est décrite de façon singulière et reprend rarement le lexique usité par les professeurs documentalistes. Les sous-espaces sont variables : Pour un élève le CDI « est divisé en trois, il y a le studio, les ordinateurs et puis les livres » (E3-A) tandis que pour le même CDI, un autre explique qu' il y a au CDI « un espace pour lire, un espace pour travailler, un espace pour faire des recherches » (E4-A). Si pour l'un, il y a « une salle avec un vidéoprojecteur et une autre salle avec des livres et des ordinateurs » (E9-B), pour sa camarade (E7-B) qui se place à une autre échelle, le CDI est décrit à travers les ordinateurs, les livres, les tables et les fauteuils. L'appropriation va parfois jusqu'à l'émergence d'une réalité alternative. Une élève évoque le « studio » (E10-A) pour parler de la petite salle vitrée située à l'intérieur du CDI, appellation qui provient de l'activité que cette élève mène avec ses amis dans cette salle, à savoir le chant. Pour décrire le « coin lecture » ou « l'espace lecture », identifié spatialement et lexicalement comme tel par les professionnels, les élèves ont recours à des expressions variées se rapportant au mobilier ou aux fonctions assignées à cet espace « zone des fauteuils » (E5-C), « coin BD avec les poufs » (E9-B), « coin détente » (E6-E), « espace des livres qui sont le plus empruntés » (E7-D), « coin repos » (E9 D), « espace des livres, des BD, des mangas » (E4-A) « espace un peu sympa et détente » (E5-A).

Qualifier : des lieux communs sensibles

E. 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. Parmi les cinq sens, et au premier chef de ces lieux communs sensibles, celui de l'ouïe est souvent convoqué par les élèves. Dans les représentations qu'ont les élèves du CDI, le calme est une notion centrale récurrente. A l'instar d'autres élèves, c'est même la toute première image qui vient à l'esprit de certains « c'est un endroit calme » (E8-E) « un espace calme, reposant où on s'y sent bien » (E2-D). 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, il s'agit d' « être au calme et puis au collège sinon c'est très bruyant » (E5-B), un élève va même jusqu'à utiliser le superlatif « le plus calme » (E3-E). Cette qualité se détache du lieu pour caractériser un bien-être, une sensation « pour être dans le calme » (E6-B). Détachés des décibels, ces adjectifs renvoient à un état d'esprit, à un repos symbolique, les élèves se sentent « au calme », un élève y trouve une forme de sérénité tandis qu'un autre va même jusqu'à décentrer les ressources au profit du calme lui-même, décrivant le CDI comme « quelque chose de calme avec des livres » (E2-B). Les couleurs, le mobilier et la lumière sont des éléments qui participent aussi d'une appréhension et d'une appropriation sensibles de l'espace par les élèves quand ils apprécient « un grand cdi, agréable, illuminé » (E3-E) ou « l'ambiance, les couleurs, le fait qu'il y ait des livres un peu partout » (E8-B) -

À la différence de la cour de récréation, le CDI en tant que pièce intérieure chauffée est évoqué de façon très simple par les élèves dans leurs motivations de fréquentation et dans la façon dont ils se représentent l'espace. Ce facteur, non négligeable dans les usages des élèves, n'est d'ailleurs pas négligé par les professeurs documentalistes, certains énonçant clairement que les élèves « viennent se réchauffer l'hiver » (Prdoc B) - « midi-deux, ils viennent pour lire, être au chaud » (PrdocC). Des élèves disent venir pour se réchauffer tout en faisant une activité propre au CDI à l'image de cette élève qui associe immédiatement le CDI à « un espace chaud quand il fait froid » (E4-A), quand une autre avoue « j'ai ma petite excuse, je viens souvent quand il fait froid » (E4-C) « 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 » (E8-A) : le glissement sémantique opéré 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.

D'un point de vue signifiant, la liberté apparaît comme une notion centrale dans les discours des élèves. La majorité des élèves associe l'espace de la documentation scolaire au sentiment de liberté « en fait, on a notre liberté ici » - « on peut s'évader, se libérer, y a tout qui nous est ouvert » (E1-B). La liberté éprouvée concerne le type d'activités que l'on peut y mener « comme si c'était une autre classe, mais on peut faire ce qu'on veut » (E3-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 » (E8-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 » (E7-B). Une multi-activités qui permet de lutter contre un certain sentiment d'ennui ou de répétition. 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 » (E6-B). 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 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 fin notre travail on va poser nos affaires et après on peut aller sur les ordinateurs, se documenter, s'asseoir par terre et lire le document à côté » (E10-B). Pour autant, les élèves distinguent clairement liberté et anarchie et évoquent à plusieurs reprises leur sentiment de liberté à l'intérieur même 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 » (E4-E). Un élève (E1-A) utilise même l'expression de « liberté conditionnelle » pour expliquer qu'« on est à la fois en liberté mais à la fois surveillé » faisant ainsi écho à une acception pleine et entière de l'autorité telle que l'École la poursuit et qui seule permet le développement de rapports sociaux.

UN ESPACE DE SOCIABILITE

Le rapport à soi et aux autres apparait comme un pilier du sensible. 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.

La sociabilité : une dynamique spatiale ?

« Dans sa définition la plus achevée, la sociabilité désigne aujourd'hui en sociologie, l'ensemble des relations qu'un individu entretient avec d'autres compte tenu de la forme que prennent ces relations » (Rivière, 2004). 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. O. Galland (2011) évoque une adolescence qui est « avant tout relationnelle » et qui accorde une place plus importante au « être-ensemble » plus encore 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 instaurent un régime spatial plus complexe qui met en jeu des logiques plurielles. Dans une étude qui s'appuie sur un dispositif appelé « collègue idéal » au cours duquel des adolescents sont amenés à commenter les plans de réhabilitation de leur collège, A. Maurin (2010) 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 ». On retrouve dans la bouche des élèves cette même préoccupation « on a le droit de parler, de rire, de bouger, de discuter » (E1-D). Ces activités, essentielles dans la vie d'un adolescent, ne sont pas réservées aux espaces de circulation qui échappent à l'autorité mais peuvent aussi avoir lieu dans un espace traditionnel institutionnel habité.

Cette fonction induit des modes spécifiques d'habiter l'espace qui viennent se superposer à une lecture plus fonctionnelle. Il semble que l'espace de sociabilité soit un dénominateur presque commun des représentations des acteurs. Les professeurs documentalistes identifient clairement que la sociabilité peut être directement liée à un projet d'usage, les élèves viennent « discuter » (PrdocD), « papoter » (PrdocA), « être en table ronde à plusieurs » (PrdocC). Quand la sociabilité n'apparaît pas comme effective, elle est source de tension fonctionnelle pour le professionnel entre « espace de vie » et « espace scolaire » (PrdocE).

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 recherchent l'isolement et la tranquillité, la majorité exprime cette possibilité de « se regrouper ensemble » : « on lit ensemble, on se met là on partage nos lectures » (E6-C) - « c'est plus agréable de rester avec des gens » (E4-B) - « c'est bien ici parce qu'on peut parler en même temps, du coup on prend un livre, on parle en même temps » (E7-D).

La recherche de sociabilité apparaît comme un facteur décisif d'occupation de l'espace. « 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 marrant » (E6-C). Pour expliquer comment il se repère dans le CDI, un élève explique « 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 » (E5-A). Les élèves constituent ici l'axe principal des repérage spatiaux tandis que les documents apparaissent comme un élément périphérique. La recherche de sociabilité peut aller jusqu'à conditionner l'usage du dispositif documentaire proposé quand une élève 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 » (E1-C).

La sociabilité permise au CDI trouve, du côté des élèves, sa matérialité la plus achevée dans le cercle « souvent avec mes amis, on va là et on fait un cercle » (E2-C). Une élève « trouve ça bien, on est en rond. Ça donne quelque chose 'tous à côté' » (E8-A). La figure du cercle apparaît comme un motif social. 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 » (E4-C). En tant qu'espace fermé, elle permet d'exercer un contrôle sur l'espace et les personnes autorisées à l'occuper. Pour un élève, la table ronde est directement associée à son groupe de copains avec lequel il fréquente le CDI, « parce que c'est sympa d'être en rond tout autour de la table » (E6-C). 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 » (E1-C). Il s'agit aussi de reconstituer une aire de sociabilité à soi qui, pour exister, a parfois besoin d'être tenu à l'écart des autres, et surtout du professeur documentaliste. Une élève raconte qu'elle va tout au fond avec ses copines « 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 » (E3-E). On se cache « pour faire les bêtises, des fois, on se met à la table du fond » (E6-C).

Être soi au CDI

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 » (E10-B). C'est le sentiment de réconfort et de protection qui sous-tend cette comparaison à l'espace intime ou à celle de « bulle » : « c'est ma petite bulle, c'est l'endroit où je me sens vraiment moi, là où je peux exprimer ma personnalité » (E2-D). Un autre élève reconnaît que le CDI l'a changé, lui a « forgé » son caractère (E6-C). Il s'agit aussi d'occuper des parties volontairement plus reculées pour jouir d'un « petit effet renfermé » (E2-B). Les élèves investissent toute sorte d'espace, chacun pouvant se (dé)poser dans un coin, dans une approche toute bachelardienne de l'habiter (Bachelard, 1961) : « 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 » (E8-B). Le CDI, tout en étant un élément spatial d'un système scolaire codé plus vaste, apparaît comme ce qu'A. Dizerbo (2017) appelle des « lieux à 'soi' à l'intérieur du lieu-école », un « chez-soi » au sens de P. Serfaty-Gazon (2003).

« Habiter c'est toujours cohabiter » (Besse, 2013)

La cohabitation est consubstantielle du partage d'un espace en commun. Elle opère à différents niveaux et, concerne non seulement les acteurs, mais aussi les actants.

A. Sgard et A.F 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. A l'échelle du CDI, l'espace « commun », espace d'échanges, de solidarité entre pairs et d'attention portée aux autres qui fréquentent volontairement le CDI, est la forme spatiale la plus partagée. À ce titre, plusieurs élèves ont manifesté une attention particulière à leurs pairs, ces autres qui fréquentent le CDI, et qui ne sont pas nécessairement leurs amis. La notion d'échange agit comme une notion structurante, espace d'échanges avec ses pairs, avec le professeur documentaliste, mais aussi échanges intellectuels en vue d'enrichir 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. Une élève explique le sens qu'elle donne aux livres exposés par les pairs dans le CDI : « pour

moi ça représente le CDI parce que ça représente le fait que chacun dit ce qu'il pense et d'avoir cette connexion entre les élèves » (E8-A).

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. Elles participent d'un « habiter ensemble » (Besse, ibid.) dans l'espace de la documentation scolaire. La mise à disposition et le partage des outils sont des éléments clés dans le discours des élèves. Ils concernent surtout le numérique, lequel est le plus souvent convoqué comme outil relevant d'un service public « parce qu'il y en a qu'ont pas internet comme ça ils peuvent venir chercher ici » (E10-D). Ce partage révèle une solidarité entre pairs « pas moi, mais pour les autres aussi, y en a qui ont pas d'ordinateur chez eux, ni de téléphone » (E2-E). La juste répartition des activités de loisir et de travail est également une préoccupation partagée : « les jeux on n'est pas obligé. C'est mieux de laisser ceux qui ont besoin de travailler sur les PC » (E10-C). On remarque dans ces propos une forte intériorisation des codes propres au CDI, ciment du vivre ensemble dans un espace commun. La possibilité faite à tous les élèves de proposer des ressources à acquérir participe également de ce sentiment d'appartenance à un espace commun « au final, c'est comme si tout le monde avait un petit bout du CDI » (E1-D).

La relation à l'espace est aussi marquée par les actants en présence. L'approche sensible nous incite à interroger les interrelations entre espace énoncé et espace vécu, examinées du point de vue des acteurs. L'énonciation de l'espace de la documentation scolaire est multiple, à la fois professionnelle institutionnelle, et scientifique. H. 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 la nette valorisation de l'orientation « formation ». Cette orientation formative est également mise en avant d'un point de vue légal quand la circulaire de missions définit le CDI comme « un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. ».[6] Cette convergence 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. Les orientations usages et usager sont, du point de vue du professionnel, les orientations très majoritairement visées et énoncées : « c'est vraiment l'usage qui est central » (Prdoc B). Elles se déclinent de façon très hétérogène : la simplification de la cotation, le choix des acquisitions, l'aménagement du lieu, la facilitation des accès aux ressources ou le contenu des formations sont autant de signes explicites mis en avant par les professionnels pour illustrer cette orientation. L'orientation usager apparaît aussi comme une opposition assumée à la technique : « une prise en compte plus de l'utilisateur plus que de la technique. Pour un puriste, ce serait peut-être pas bien du tout. » explique PrdocD à propos de la personnalisation et de la simplification des cotes. Un professionnel explique comment il a modelé ses choix « au regard de ce vers quoi ils vont et j'ai gardé un petit pourcentage de choses que je leur propose parce qu'il faut quand même leur proposer des choses ». Les usages au sein de l'espace de la documentation scolaire contredisent parfois des représentations idéales comme

l'exprime ce professeur documentaliste à propos du catalogue «ça c'est l'idéal des élèves qui utiliseraient tous, super, le logiciel documentaire à la maison » (PrdocE)- « 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 » (PrdocA) ou de la figure de l'élève autonome « techniquement tout est mis en place pour qu'ils soient autonomes là-dessus : y peuvent interroger e-sidoc[7], ils ont le toucan[8] là sur le comptoir, enfin bon y a plein d'outils pour, bon ils vont généralement passer par moi » (PrdocB).

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. A l'instar du professeur documentaliste qui justifie ainsi le classement des fictions « Parce que je les ai vus toujours comme ça » (PrdocC). « 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 », ce constat oblige PrdocE à réorienter ses objectifs de formations au regard des usages constatés. Le principe de réalité se heurte parfois explicitement à celui de plaisir quand les ressources achetées par plaisir ne rencontrent pas les besoins des élèves (PrdocB).

Les logiques d'activités réelles des élèves ne s'inscrivent pas toujours non plus dans un espace national programmatique et prescriptif commun. 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 » (E1-A), ne fait pas exception. La cohabitation peut être source de tensions quand elle rassemble dans un même lieu des élèves qui n'ont pas tous les mêmes projets d'usage. Alors, plus subie que choisie, elle apparaît comme un point de cristallisation : « 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 » (E5-C) L'usage de référence, à savoir le travail, s'oppose à un usage détourné qui apparaît comme déviant par rapport à un usage normé. Un élève, qui apprécie d'être « éloigné du monde » au CDI, déplore, la présence de « petits intrus » qui « restent là juste pour discuter » (E1-B). La cohabitation d'usages hétérogènes dans un lieu unique soulève des questions d'affiliation qui se posent précisément en termes d'espace : « 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 »(E10-B).

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 et al., ibid.). Pour les élèves, les pratiques sont un marqueur fort de l'espace et c'est à travers elles qu'ils se le représentent. Ils 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. Les élèves construisent un espace d'activités contextuel qui interroge l'espace énoncé : « 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, mais bon » (PrdocB) - « 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. C'est pas extraordinaire, c'est pas un modèle de fonctionnement de CDI » (PrdocC). Dans ces tensions protéiformes, l'attention portée à l'écart entre réalité et virtualité crée un espace singulier façonné par les acteurs dans une interaction dynamique qui les oblige à développer des stratégies spatiales. L'attention portée au sensible, à la fois comme approche méthodologique et objet d'étude apparaît alors comme une entrée féconde pour questionner l'utopie au sens où l'entendent A. Cordier & V. Liquète (2018) : « Interroger les utopies revient à analyser et tenter de comprendre une époque, un moment d'une société, et à considérer les attentes des acteurs, que nous ayons à faire à des masses ou à des groupes d'intérêt, professionnel, sectoriel, etc. L'utopie s'inscrit ainsi comme force d'opposition à des modalités d'organisation sociale, économique, technique et revendique des formes de changement pour une supposée amélioration de l'ordre des choses ».

CONCLUSION

L'approche sensible, vue dans une tradition philosophique rationaliste comme empêchante, est parfois méprisée au profit d'une démarche rationnelle et scientifique jugée à la fois plus noble et plus probante et qui seule permettrait d'accéder aux faits, au vrai et au certain. Pourtant, 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, Dufour, Hugol-Gential, 2016). La difficulté pour le chercheur à saisir cet « intelligible complexe » (Laplantine, 2007), n'en reste pas moins grande.

Comment ne pas faire sienne l'interrogation de l'écrivain G. Perec (1989) : « 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, comment en rendre compte, comment l'interroger, comment le décrire ? » Cette question du sensible pose, de fait, des questions d'ordre méthodologique. Pour embrasser toute cette complexité sensible, il revient au chercheur de démultiplier les inventions et les variations sur le terrain. Les travaux d'I. Fabre (2006) autour de l'espace documentaire à travers les textes et images littéraires contribuent à cette approche sensible de l'espace documentaire et nous laissent entrevoir toute sa richesse. En construisant des méthodologies participatives centrées sur l'image, des chercheurs en SIC cherchent à appréhender la pratique par son versant sensible, à l'instar de C. Dupin de Saint Cyr-Heckel (2018) qui interroge les pratiques et postures de lecture à travers le dessin. Au-delà des seules méthodes visuelles, l'anthropologie de l'olfaction ou encore l'ethnographie sensorielle offrent, dans le champ des sciences humaines et sociales, des pistes épistémologiques et méthodologiques intéressantes qui peuvent potentiellement enrichir la compréhension des lieux de savoir en faisant émerger des représentations et des usages ordinaires, souvent fuyants et impensés. L'appel de F. Laplantine (ibid.) pour une « épistémologie de la continuité » invite les chercheurs à jouer de ces frontières qui

quadrillent l'espace de la recherche pour mieux l'habiter.

BIBLIOGRAPHIE

Amar, M. et al. (2019). Habités, séjourners, habitants. Bulletin des bibliothèques de France (BBF), 2019, n° 17, p. 32-41.

Aristote (2015). Les politiques. Paris : Flammarion.

Augé, M. (1992). Non-lieux : Introduction à une anthropologie de la surmodernité. Paris : Seuil.

Bachelard, G. (1961). La poétique de l'espace. Paris : Les Presses universitaires de France, 3e édition.

Bernoux, P. (1998). 15. Systèmes d'autorité et relations de pouvoir au sein d'une organisation. Dans : Michel De Coster éd., Traité de sociologie du travail (pp. 359-376). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Berque, A. (2010). Logique des lieux de l'écoumène. Communications, 87(2), 17-26.

Besse, J.M. (2013). Habiter un monde à mon image. Paris : Flammarion.

Bonnin, P. (2002) Nommer/habiter. Langue japonaise et désignation spatiale de la personne. Dans Bonnin, P. (dir) Communications, 73, 2002. Manières d'habiter, pp. 245-265.

Boubée, N. (2008). Les stratégies des jeunes chercheurs d'informations en ligne. Questions de communication, 14(2), 33-48.

Boutaud, J.J., Dufour, S. & Hugol-Gential, C. (2016). Pour une approche qualitative du sensible. Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative, 2016, Prudence empirique et risque interprétatif, 341-354.

Boutaud, J.J. (dir.) 2016. Sensible et communication : du cognitif au symbolique. Paris : ISTE édition.

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

Cordier A., Liquète V. (2018). Utopies contemporaines en information-documentation. Paris : ISTE édition.

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

Dizerbo, A. (2017). « Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves », Éducation et socialisation [En ligne], 43 | 2017, mis en

ligne le 01 février 2017, consulté le 18 février 2019.

Dupin de Saint Cyr-Heckel, C. (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.

Fabre, I. (2006). [L'espace documentaire comme espace de savoir](#) : itinéraires singuliers et imaginaires littéraires (Thèse de doctorat). Sciences de l'information et de la communication. Université de Toulouse.

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

Fabre, I. & Couzinet, V. (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*, vol. 32, 85-105.

Fischer, G. (2011). Chapitre 8. Les espaces de travail. Dans : G. Fischer, *Psychologie sociale de l'environnement* (pp. 175-193). Paris : Dunod.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 51-61.

Fondin, H. (2006). La conception et le fonctionnement du CDI : Principes et rôles, *Inter CDI*, n° 199, 6-11.

Galland, O. (2011). Chapitre 8 - Sociabilité et loisirs. Dans : O. Galland, *Sociologie de la jeunesse: 5ème édition* (pp. 217-242). Paris : Armand Colin.

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 : Hermes.

Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre ». *Ethnologie française*, vol. 40(1), 19-30.

Ghliss, Y. & Jahjah, M. (2019). Habiter WhatsApp ? Éléments d'analyse postdualiste des interactions en espace numérique. *Langage et société*, 167(2), 29-50.

Heidegger, M. (1980). *Essais et conférences*. Paris : Gallimard.

Laplantine, F. (2007). Réhabiliter le sensible. Dans : Denis Poizat éd., *Désinsulariser le handicap* (pp. 253-262). Toulouse : ERES.

Lardellier, P. (2016). Ce qui fait sens(ible) : perspectives sur quinze années de recherche incarnée. p. 37-54 Dans Boutaud (dir.) 2016. *Sensible et communication: du cognitif au symbolique* Paris : ISTE édition

Lecat-Deschamps, J. (2012). La vidéosurveillance, un mur virtuel. *Hermès, La Revue*, 63(2), 124-129.

Leroux, N. (2008). Qu'est-ce qu'habiter : Les enjeux de l'habiter pour la réinsertion. *VST - Vie sociale et traitements*, 97(1), 14-25.

Liquète, V., de Lourdes Oliveira, I. & Salgueiro Marques, Â. (2017). Les nouvelles cultures de l'information dans les organisations. *Communication & Organisation*, 51(1), 5-11.

Lussault, M. (2013). Compétences de spatialité. Dans Lévy, J. et Lussault, M. (dir.) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Nouvelle édition. Paris : Belin.

Maurin, A. (2010). Un espace potentiel au collège : Les espaces et les temps informels, lieux et moments adolescents. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 83-94.

Moles, A. et E. Rohmer (1998). *Psychosociologie de l'espace : textes rassemblés, mis en forme et présentés par V. Schwach*. Paris : L'Harmattan.

Monjaret, A. Les bureaux ne sont pas seulement des espaces de travail... , *Communication et organisation* [En ligne], 21 | 2002, mis en ligne le 27 mars 2012, consulté le 04 août 2019.

Perec, G. (1989). *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil.

Piponnier, A. (2002). Codes et usages topographiques au CDI. *Cahiers pédagogiques*, n° 404 (Quoi de neuf à la doc ?).

Rivière, C. (2004). La spécificité française de la construction sociologique du concept de sociabilité. *Réseaux*, 123(1), 207-231.

Roselli, M. et Perrenoud, M. (2010). *Du lecteur à l'utilisateur*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Schneider, E. (2016). Écritures lycéennes et numériques : Quelles formes de spatialisation ? Dans Cottier, P. et Burban, F. (dir), *Le Lycée en régime numérique. Usages et recomposition des acteurs*. Toulouse : Octares.

Segaud, M. (2010). *Anthropologie de l'espace : habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin.

Serfaty-Garzon, P. (2003). *Chez soi, les territoires de l'intimité*. Paris : Armand Colin.

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.

Souchier, E. (2012). La mémoire de l'oubli : éloge de l'aliénation : Pour une poétique de « l'infra-ordinaire ». *Communication & langages*, 172(2), 3-19.

Stock, M. (2007). 6. Théorie de l'habiter. Questionnements. Dans Paquot, T. (éd.). Habiter, le propre de l'humain (pp. 103-125). Paris : La Découverte.

Troude, B. & Lebas, F. (2014). Introduction : Re-penser l'ordinaire. Sociétés, 126(4), 5-9.

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

[1] À savoir 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.

[2] 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, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°13 du 30 mars 2017 disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 [consulté le 31 juillet 2019]

[3] Sensible. (2005). Dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Disponible sur <http://www.cnrtl.fr/definition/sensible> [consulté le 31 juillet 2019].

[4] Pour plus de lisibilité dans les verbatims, les collègues sont codés comme suit : « coll. A, B, C, D et E » ; les élèves de « E1 à E10 », ainsi « E1-A » est employé pour l'élève 1 du collège A, etc. ; les professeurs documentalistes sont codés « Prdoc », ainsi « PrdocA » est employé pour le professeur documentaliste du collège A, etc.

[5] Ordinaire. (2005). Dans Rey, A. (dir.). Dictionnaire Culturel en langue française. Paris : Le Robert.

[6] 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, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°13 du 30 mars 2017 disponible sur http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 [consulté le 31 juillet 2019]

[7] 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.

[8] 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.