

## **Faire avec les normes dans l'espace documentaire scolaire**

Valentine Mazurier, doctorante, Université Bordeaux Montaigne, MICA, associée équipe Rudii – IMS CNRS UMR 5218 [valentine.mazurier@u-bordeaux.fr](mailto:valentine.mazurier@u-bordeaux.fr)

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 d'usages qui organisent l'espace et régissent son fonctionnement matériel et symbolique. Ces normes ont des origines multiples. Pourtant, dans leurs pratiques quotidiennes, les élèves développent aussi un éventail de tactiques singulières qui leur permet, précisément, de négocier les normes. Entre normes prescrites et usages, l'espace documentaire apparaît alors comme un espace fertile de médiations qui concourt à la durabilité du système. Cette communication s'ancre dans un cadre méthodologique qualitatif d'entretiens semi-directifs menés avec des élèves de collège et des professeurs documentalistes.

Espace documentaire-contexte scolaire-usages-élève-rapport à la norme

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.

.Norms-documentary space-French secondary school-use-pupils-school library

## **Introduction**

Notre étude s'inscrit dans le cadre du système scolaire français. L'école est un espace régi par des normes matérielles et symboliques nécessairement fortes parce qu'instituant. Normes langagières, normes comportementales, normes temporelles et normes spatiales organisent ce lieu du quotidien pour les élèves comme pour les professeurs.

À l'intérieur de l'établissement scolaire, nous nous intéressons à un autre espace, le centre de documentation et d'information (CDI). Celui-ci est placé sous la responsabilité d'un professeur documentaliste qui assoit son activité professionnelle sur des savoirs scientifiques, didactiques et pédagogiques, mais aussi sur des standards et des normes bibliothéconomiques qui viennent se superposer aux normes précédemment citées.

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 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 (2010) 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 tout au long de notre communication 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).

Comment dans l'espace documentaire ces formes normatives s'articulent-elles ? Quels choix les acteurs opèrent-ils face à la norme dans un espace institutionnel ? À quel point des normes hétérogènes, voire contradictoires, qui visent pourtant en tant qu'instances opératoires (Praison, 2012) à organiser nos comportements, peuvent-elles cohabiter sans mettre en péril la durabilité du système d'information ? Notre communication s'appuie sur des entretiens individuels menés avec des collégiens de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> et des professeurs documentalistes dans le cadre de notre thèse de doctorat.

## Des normes pluri-originelles : une menace pour la durabilité du système ?

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

“ Lieu de formation, de lecture, de culture et d'accès à l'information”<sup>1</sup>, 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. Parlant de l'espace situé à l'entrée, un professeur documentaliste explique : « *C'est un endroit où ils aiment bien être. Y compris pour se reposer, ils viennent là juste sans rien faire, ils se reposent, des filles quelquefois qui viennent papoter* ». 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, mais bon. Et puis la collègue CPE a commencé à l'autorise en étude donc je me suis dit 'bon', mais c'est vrai que le CDI n'est pas un lieu pour ça techniquement* ». Cette tension ainsi exprimée s'inscrit dans la question plus large de l'identité professionnelle qui traverse l'histoire de la profession (Hedjerassi, Bazin, 2013).

Ces usages « autres » 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

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche. *Les missions des professeurs documentalistes*, circulaire n° 2017-051 du 28-3-2017, BO n°13 du 30 mars 2017.

irrésolues. Pour assurer la durabilité du système, le professeur documentaliste 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. C'est pas extraordinaire, je vais pas ...c'est pas un modèle de fonctionnement de CDI mais.....* ».

La puissance normative de l'implicite est parfois jugée insuffisante pour apaiser cette tension. « *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 système et lui permet d'évoluer. Pour ce faire, la catégorie appelée « détente créative » qui regroupe les activités de loisirs a donc été créée cette année et figure désormais parmi les choix possibles au CDI. En créant cette nouvelle catégorie dans le menu déroulant des activités au choix, le professionnel assigne une place à celle-ci, la normalise et la spatialise. Ainsi, l'activité de loisirs qui apparaît bien dans un menu déroulant normé peut désormais *avoir lieu* au CDI. 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 fait, de la durabilité du système.

### **Les pratiques informationnelles sous tension normative**

La question des pratiques informationnelles à l'œuvre dans l'espace documentaire révèle également l'établissement de normes ou de repères normatifs censés guider les élèves.

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, souvent associée à la fiabilité – « *je prends pas Wikipédia parce qu'apparemment c'est souvent faux* » – et à la dimension collaborative de l'encyclopédie, est incorporée dans les discours : « *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 elle est explicitée,

cette habitude est fréquemment associée aux professeurs : « *Ils nous disent le plus souvent de ne pas utiliser Wikipédia* ». Elle peut relever d'une décision plus personnelle, mais toujours néanmoins scolaire. Un élève explique : « *Une fois, j'ai été sur Wikipédia et j'ai pas eu une bonne note, donc maintenant je vais plus sur les ordinateurs* » et ce dernier de raconter son expérience malheureuse de recherche sur le bœuf, que Wikipédia n'indiquait pas, selon lui, comme un bovidé. Depuis cette expérience fondatrice, il dit ne plus aller sur Wikipédia ni même sur les ordinateurs en général pour faire ses recherches. L'adoption de la norme se double ici d'un rapport intériorisé à une autre norme scolaire, celle de la note. Elle normalise un espace de recherche acceptable qui exclut Wikipédia. Elle réduit le champ des possibles informationnels et tronque l'espace documentaire de référence en éliminant un pan entier pourtant socialement reconnu et utilisé.

Si l'on se replace dans un environnement plus large qui dépasse les frontières de l'école, cette norme peut se heurter à d'autres normes, extra-scolaires. Les pratiques informationnelles ne sont pas l'apanage de l'école. 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 nous 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 peut être soumis à une injonction contradictoire entre normes professorales et parentales. Quand nous lui demandons son avis, elle conclut « *Bah non j'ai pas précisément d'avis.* » Pour se sortir de cette double injonction, il faut alors « ruser » mettre en place une stratégie informationnelle qui permette de 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 chose.* ». Des normes qui sans engendrer nécessairement une schizophrénie informationnelle participent de l'écart entre pratiques scolaires et pratiques sociales.

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 explicite. 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 va pas t'aider plus que ça, si tu mets pas l'accent il va pas aider plus que ça. Il est exigeant. Voilà. Du coup ça les satisfait pas comme Google. Google on a l'impression qu'il trouve tout le temps. Donc c'est pour ça que c'est beaucoup plus dur.* ». Un autre encore à propos d'esidoc toujours : « *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 esidoc on n'a pas direct la réponse* ».

Si Google exerce un certain pouvoir normatif (Sire, 2016) sur les pratiques des éditeurs de contenu, 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.

Ces normes techniques s'insèrent dans des logiques d'usages plus vastes. Les pratiques informationnelles sont soumises à des tensions avec lesquelles les élèves doivent composer. Pour ce faire, des élèves mettent en place des « arts de faire » (Certeau, 1990) informationnels. Une élève développe une stratégie d'évitement : « *Alors du coup je prends d'autres sites qui sont en bas de Wikipédia, parce que Wikipédia c'est toujours le premier site* ». 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'évitement de la norme est systématique, il n'apparaît pas comme une pratique informationnelle durable (Mallowan, 2013) qui peut être exercée dans un environnement médiatique changeant.

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'image des élèves qui mettent en place des stratégies de croisement et de comparaison – « *Des fois j'utilise Wikipédia mais j'essaie d'utiliser d'autres sites pour voir s'il y a des différences par rapport à ce qu'ils disent* » – ou de cet élève qui utilise cette encyclopédie comme un point central, un centre de gravité référentiel pour mener ses recherches sur le web : « *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* ».

Si elles ne sont pas passées sous silence, ces tensions normatives peuvent générer des pratiques informationnelles durables qui permettent de négocier les normes. La médiation du professeur apparaît comme un élément stabilisateur qui doit accueillir 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) plutôt que de construire ou de consolider un ordre documentaire normé qui légitimise certaines pratiques et en délégitimise d'autres (Micheau, 2015).

## **Petits arrangements avec les normes : regards sur les usages**

### **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, le rythme des devoirs et des contrôles 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 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.

D'un point de vue temporel d'abord, certains élèves n'hésitent pas à qualifier le CDI de « moment de détente », le comparant à un espace de temps qui leur permet de couper 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 accommodation 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'extrait aussi des normes de communication et apprécient une certaine liberté de parole et 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, si, 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, plus créatif qui lui semble incompatible avec la norme scolaire.

L'élève dans l'établissement scolaire, « univers instrumental clos » (Lévi-Strauss, 1962 : 31) 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).

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

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'espace documentaire est organisé par les classifications et les classements, éléments normatifs qui organisent le savoir. Les centres de documentation « 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 dans différents outils textuels ou visuels disponibles au CDI : éléments de signalétique, affiches, ou code couleur. Ils apparaissent comme des éléments mobilisables, mais pas toujours mobilisés par les élèves pour se repérer et conduire une recherche en autonomie. Les élèves 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**

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 (grandes ou petites) qui sont apposées par les professeurs documentalistes pour servir de repères, même si tous ne s'en servent pas de façon égale, soit qu'ils s'en sont servis au début, soit qu'elles ne leur sont d'aucune aide personnellement, soit enfin qu'elles sont l'ultime recours quand ils ne trouvent pas le document cherché. L'appropriation de la norme est parfois extrême. Une élève raconte qu' « *il y a pleins de livres qui sont posés comme ça [...], en général ils sont un peu n'importe*

où ». Malgré le désordre, elle est pourtant 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 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* ».

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 tension : « *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 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. Forcement 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. Un élève, qui ne connaît pas le portail documentaire et à qui nous demandons comment il fait pour trouver, nous répond : « *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.

### **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'écosystème documentaire ne peut être un système fermé, isolé. Il 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**

Une vision systémique de l'espace documentaire apparaît nécessaire pour saisir toute la complexité du rapport à la norme. Espace documentaire, acteurs et normes ne sont pas considérés dans une dynamique d'affrontement. Si la norme structure le système, 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. La stabilité normative n'apparaît pas comme un objectif organisationnel en soi. La norme, quand elle est éprouvée de façon dynamique et interactive, 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.

## Références bibliographiques

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

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

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

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

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

Gardies, Cécile, Fabre, Isabelle. (2009). Dispositifs info-communicationnels spécialisés et ambition cognitive : exemple de l'enseignement agricole p. 71-105. In Couzinet, Viviane. *Dispositifs info-communicationnels : questions de médiations documentaires*. Paris, Hermes.

Hedjerassi, Nassira et Bazin, Jean-Michel. (2013). « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? », *Recherche et formation*, 74, P 71-86.

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

Lévi-Strauss, Claude. (1962). *La pensée sauvage*, Paris, Plon (coll. Pocket).

Liquète, Vincent, Fabre, Isabelle. & Gardiès, Cécile. (2010). « Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? ». *Les Enjeux de l'information et de la communication*, (2), p. 43-57. <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-43.htm>.

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

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

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

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

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

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

Prairat, Eric. (2014). « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation* [En ligne], 75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2016, consulté le 20 février 2018.

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

