



HAL
open science

“ Qu’attend-on de nous ? ” Les représentations du métier de professeur.e documentaliste saisies à l’aune des expériences spatiales dans les CDI

Morgane Govoreanu

► To cite this version:

Morgane Govoreanu. “ Qu’attend-on de nous ? ” Les représentations du métier de professeur.e documentaliste saisies à l’aune des expériences spatiales dans les CDI. Sciences de l’Homme et Société. 2019. dumas-03516192

HAL Id: dumas-03516192

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03516192>

Submitted on 7 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« Qu'attend-on de nous ? »

Les représentations du métier de professeur.e documentaliste saisies à l'aune des expériences spatiales dans les CDI

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation, de la Formation »

Mémoire professionnel

Morgane Govoreanu

Directrice de recherche : Martine Barbé



Lackington's Circulating Library, London



Année universitaire 2018-2019

INSTITUT
CATHOLIQUE
DE TOULOUSE

ICT

*Je crois qu'il y a –et ceci dans toute société–
des utopies qui ont un lieu précis et réel,
un lieu qu'on peut situer sur une carte [...].
Il est probable que chaque groupe humain,
quel qu'il soit, découpe, dans l'espace qu'il occupe,
où il vit réellement, où il travaille,
des lieux utopiques[...].
Ces espaces singuliers que l'on trouve
dans certains espaces sociaux dont les fonctions
sont différentes de celles des autres,
voire carrément opposées,
Michel Foucault, *Le corps utopique, Les hétérotopies**

*Vivre, c'est passer d'un espace
à un autre en essayant le plus
possible de ne pas se cogner,
Georges Perec, *Espèces d'espaces**

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas pris le chemin ici retracé sans Martine Barbé, directrice de de cette recherche. Sa patience, sa confiance indéfectible et ses encouragements constants ont été déterminants durant cette année de titularisation et dans ce travail. Son acuité intellectuelle ainsi que le suivi universitaire qu'elle a assuré sont remarquables. Son accompagnement à toute heure pendant les dernières semaines d'écriture du mémoire, plein de bienveillance, d'humour et de rigueur, fut salvateur.

Je tiens également à remercier Anne Lachèze, tutrice universitaire à l'Isfec, pour son accompagnement bienveillant et ses conseils avisés qui m'ont été fort utiles dans diverses occasions. Sandrine Aliaga, ma tutrice de terrain doit également être remerciée pour l'expérience partagée.

Je tiens à remercier l'Isfec pour l'occasion d'approfondissement offerte à travers ce mémoire et pour toutes les découvertes, de divers ordres, pendant cette année de formation. Et je dois adresser ma profonde gratitude à Laëtitia Beignon pour son attention bienveillante et son souci sincère de tous les stagiaires, dont j'ai également bénéficié. Merci à Thierry Pujos pour l'accès au centre de ressources de l'Isfec, pour nos discussions sur le métier et pour sa patience vis-à-vis de mes retards quant aux retours de prêt.

Merci à tous les professeur.e.s documentalistes qui ont accepté de m'accorder du temps pour des entretiens, répondre à des questionnaires ou à des questions. De même, merci à tous les membres de la communauté éducative de l'établissement d'exercice pour leur participation, merci donc aux collègues enseignants et non enseignants, aux élèves et à leurs familles. Un petit clin d'œil aux élèves du lycée de stage pour l'humour dont ils ont fait preuve dans leurs réponses. Merci aussi au soutien des professeur.e.s documentalistes aguerris qui ont été présents par Internet. Notamment Leelou la prof doc et tous les collègues du groupe Profs docs et licornes. Merci aux associations professionnelles, l'ARDEP et l'APDEN, en particulier à Danièle Trouilh, pour ses réponses à mes questions. Merci à tous les collègues qui m'ont épaulée et suivie dans mes projets parfois un peu fous : Frédéric Pitout, assistant d'éducation toujours présent, Henri Saussol, professeur Histoire-Géographie formidable, Roselyne Tessier collègue de français de toutes les co-interventions et projets transdisciplinaires. Merci pour m'avoir supportée aussi quand j'étais fatiguée par l'activité de cette année. Merci à toutes les personnes bienveillantes qui m'ont beaucoup appris, parfois en très peu de temps, comme Brigitte Gallet et Amandine Geny.

Merci pour l'aide de Marion Serre, Manon Reuze et Nathalie Blanc pour les transcriptions d'entretien. Merci à Ide Blériot camarade doctorante du LAOIS pour ses relectures attentives, ainsi qu'à Anouk Dejoux pour sa précieuse aide à la mise en forme. Merci aux élèves Anna Larcombe, Théo Canosa, Matthieu Carrieu qui m'ont aidée à remplir la grille d'analyse des dessins.

Merci à Samuel, celui qui fait famille, présent à tous les instants, soutien indéfectible.

Et merci à Ce qui rend tout cela possible : les méandres qui deviennent des chemins, les signes qui prennent sens, les rencontres qui s'avèrent décisives, tous les futurs possibles et bien plus encore¹.

¹ Passage inspiré par Jessica Tillard, collègue professeure documentaliste et complice de publication.

Liste des sigles et abréviations

3C : Centre de Connaissance et de Culture

AE/AED : assistant.e d'éducation

AESH : assistant.e.s d'élève.s en situation de handicap

ANDEP : Association Nationale des Documentalistes de l'Enseignement Privé

APDEN : Association des Professeurs documentalistes de l'Éducation nationale
(anciennement FADBEN)

AVS : assistant.e.s de vie scolaire

BTS : brevet technicien supérieur

CAFEP : certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés
sous contrat

CCF : contrôle en cours de formation

CDI : Centre de Documentation et d'Information

CDR : Centre de Ressources

CE : Chef.fe d'établissement

CFA : Centre de formation d'apprentis

CLDP : Centre Local de Documentation Pédagogique

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

EMI : Éducation aux Médias et à l'Information

EN : Éducation nationale

ENT : Environnement numérique de travail

EPL : Établissement public local d'enseignement

FADBEN : Fédération des Associations des Documentalistes et Bibliothécaires de
l'Éducation nationale (ancien nom de l'APDEN)

FCPE : Fédération des conseils de parents d'élèves

IA : Inspecteur d'académie

IPR : Inspecteur pédagogique régional

IRD : Initiation à la recherche documentaire

LC : Learning Center

LGT : Lycée général et technologique (éventuellement LT : lycée technologique)

LP : Lycée professionnel

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MS : Métiers de Sécurité

OGEC : Organisme de gestion de l'Enseignement catholique

PE : Professeur.e.s des écoles

Prof-doc : reprise écrite de la dénomination orale du professeur documentaliste que l'on retrouve dans des articles de recherche (Marcel, Gardiès, 2011)

SD : Service Documentaire

SDI : Service de Documentation et d'Information

SIC : Sciences de l'Information et de la Communication

SN : Systèmes numériques

TIC : Technologies de l'Information et de la Communication (ou, selon les cas, NTIC : nouvelles...)

Sommaire

Sommaire

Introduction.....	10
Contextualisation	10
Un terrain : l'établissement d'affectation	12
Question(s) de départ	14
Remarques liminaires.....	16
Partie Théorique.....	19
1 Des représentations sociales du métier de « prof-doc » aux représentations spatiales des CDI.....	19
1.1 Des représentations sociales aux représentations professionnelles	19
1.1.1 Les représentations sociales.....	19
1.1.2 Les fonctions institutionnelles des professeur.e.s documentalistes.....	20
1.1.3 Les représentations professionnelles des professeurs documentalistes : entre militantisme et menace.....	22
1.2 Les professeurs documentalistes et les représentations spatiales.....	27
1.2.1 Tentative de définition de ces espaces	27
1.2.2 Le CDI : un espace vécu et pratiqué par le professeur documentaliste.....	30
1.2.3 Des espaces : pour quelle(s) identité(s) ?.....	33
2 Les « prof-doc » et les lieux des CDI : pratiques spatiales et représentations du métier de professeur documentaliste <i>in situ</i>	34
2.2 L'architecture et le Design, des espaces scolaires... aux CDI.....	35
2.3 De l'influence du Design thinking dans les CDI au Design d'expérience.....	37
3 Problématique	40
Partie empirique.....	43
1 De la question de départ à l'expérimentation	43
Hypothèses générales	43
Hypothèses opérationnelles.....	44
1.1 Cadre Méthodologique et outils	44
1.1.1 Une méthodologie mixte – réflexion générale.....	44
1.1.2 Entretiens exploratoires	45
1.2.3 Questionnaires	46
1.2 Matériaux de la recherche et expérimentations.....	47

1.3 Présentation des résultats : les attentes des différents publics des CDI	50
1.3.1 Fréquentation des CDI.....	52
1.3.2 Pour quels usages ?	52
1.3.3 Espace CDI en ligne : le catalogue	54
1.3.4 Représentations du prof-doc.....	54
1.3.5 Analyse des dessins concernant les « prof doc »	55
1.3.6 Qu'est-ce qui plaît au CDI ?	56
1.3.7 Qu'attendent les membres de la communauté éducative du CDI ?	57
1.4 Expériences des CDI et du métier par des professeur.e.s documentalistes	58
1.4.1 Noms et appellations rencontrées au quotidien.....	59
1.4.2 Les rapports au lieu CDI.....	61
1.4.3 Les prof-doc et l'aménagement de l'espace	63
1.4.4 Les questionnements des prof-doc quant à l'aménagement des CDI	64
1.4.5 Observations de terrain : les prof-doc dans la construction du CDI	65
2 « Repenser le CDI » par le Design Thinking : analyse d'une formation.....	73
3 Analyse des résultats et des pratiques.....	78
3.1 De quelques dilemmes et injonctions paradoxales.....	81
3.2 Spatialisation des rapports ordinaires à l'institution	83
Partie réflexive	85
1 Limites et perspectives.....	85
1.1 Limites et biais dans le traitement des résultats.....	85
1.2 Biais et limites de l'élaboration du dispositif de l'enquête de terrain	87
1.3 Biais de réponse : désirabilité sociale, artefacts du questionnaire et attractivité de l'enquêteur.....	89
1.4 Les biais cognitifs : confirmation, heuristique et appariement.....	92
2. Perspectives pour prolonger la discussion	94
3 Retour sur pratiques – Conclusion	96
Bibliographie.....	99
Textes légaux et réglementaires	99
CDI et espaces documentaires	99
Professeurs documentalistes	103
Espaces et géographie.....	105
Représentations	109
Pédagogie	111

Culture de l'information	113
Méthodologie	115
Divers (statistique, épistémologie, sciences cognitives...)	116
Liste des tableaux et graphiques	119
Table des matières	120

Introduction

*« La réflexion n'est plus le passage à un autre ordre
qui résorbe celui des choses actuelles, c'est d'abord
une conscience plus aiguë de notre enracinement
en elles »*

Maurice Merleau-Ponty²

Contextualisation

La question m'est souvent posée cette année : mais pourquoi ai-je choisi de faire un Master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) et de rédiger un mémoire si je suis déjà détentrice d'un M2 et que j'aurais donc pu en être exemptée ? Ce n'est pas par masochisme, éventuellement par amour de la pensée, l'égotisme, dénué de ses connotations négatives. Ce choix provient surtout de ma volonté de mieux saisir et de m'inscrire dans le champ de la documentation, discipline dans laquelle j'ai réussi un CAFEP (certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignement dans les établissements privés sous contrat) en candidat libre, donc sans les apports théoriques et empiriques, les connaissances et pratiques professionnelles d'une préparation au concours dans une école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) ou un institut de formation. Après trois années de suppléance à mi-temps dans cette discipline à essayer de faire de mon mieux en bricolant (Perrenoud, 1983)³ et braconnant (Liquète, Maury, 2007, p.184)⁴ à partir de ce que je comprenais des textes et de toutes les idées, suggestions et autres conseils que je glanais dans mes lectures, jusque dans des forums de professeurs documentalistes, ma curiosité et mon envie de savoir n'en étaient qu'accrues : qu'est-ce que le métier de professeur documentaliste, qui semble contenir jusque dans son intitulé de fonction une apparente contradiction ? Comment est-il mené à bien par les professionnels qui l'exercent ?

Donc, pour m'immerger plus intensément dans le champ de la documentation, je m'intéresse ici aux représentations du métier. La circulaire n°2017-051⁵ définissant les missions des professeurs documentalistes datant du 28 mars 2017, énonce les compétences spécifiques aux professeurs documentalistes en présentant ces derniers comme :

- Des enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias,

² Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris, France : Gallimard.

³ L'auteur s'inspire ici de la définition du bricolage intellectuel proposé par Claude Lévi-Strauss dans *La pensée sauvage*, à savoir la capacité à utiliser et agencer tous les outils, les connaissances et matériaux récoltés dans d'autres contextes pour les réinvestir dans de multiples tâches

⁴ Les pratiques de bricolage et le braconnage font partie selon Vincent Liquète et Yolande Maury d'un « mélange d'improvisation, d'exploration, d'adaptations permanentes » (cité dans Heizmann, Royer, 2014, p.65).

⁵ Publiée dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°13 du 30 mars 2017.

- Des maîtres d'œuvre de l'organisation des ressources pédagogiques de l'établissement et de leur mise à disposition,
- Des acteurs de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel.

Les missions redéfinies en 2017 laissent poindre l'ambiguïté de l'exercice des missions, renouvelant un clivage participant du « malaise identitaire » de la profession (Hedjerassi, Bazin, 2013) exprimé par de nombreux professeurs documentalistes, notamment par le biais de leurs associations professionnelles⁶. Interprétés comme flous ou ambigus, l'exercice de leurs missions à partir des textes légaux et réglementaires est mal vécu par certains professeurs documentalistes, alors que d'autres s'épanouissent dans ce qu'ils considèrent être un cadre de liberté pédagogique et éducative.

Ces missions se déclinent en compétences spécifiques définies dans le *Bulletin Officiel* n°30 du 25 juillet 2013 :

D1. Maîtriser les connaissances et les compétences propres à l'éducation aux médias et à l'information,

D2. Mettre en œuvre la politique documentaire de l'établissement qu'il contribue à définir,

D3. Assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement,

4. Contribuer à l'ouverture de l'établissement scolaire sur l'environnement éducatif, culturel et professionnel, local et régional, national, européen et international.

Au premier coup d'œil, trois compétences sur quatre se rattachent à ce qui est défini ci-dessous comme la dimension gestionnaire du métier (D 2, D 3, D 4), c'est-à-dire qu'elles renvoient aux activités de gestion des professeurs documentalistes. Une seule fait référence à la détention d'un savoir disciplinaire, ici l'EMI (éducation aux médias et à l'information). Cela se distingue du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, dans lequel elles s'enchaînent pourtant comme des poupées gigognes. En effet, les enseignants y sont caractérisés comme des « porteurs de savoirs et d'une culture » et comme des « praticiens experts des apprentissages » (arrêté du 1^{er} juillet 2013 paru au Journal officiel du 18 juillet 2013). Ce qui a mis le feu aux poudres médiatiques des tenants du versant antagonique, appelé conception disciplinaire du métier, est que le premier point stipule que « le professeur documentaliste peut intervenir seul auprès des élèves dans des formations, des activités pédagogiques et d'enseignement, mais également de médiation documentaire... » et qu'il « peut exercer des heures d'enseignement ». L'éventualité de ces activités n'étant pas, de ce fait, rendue obligatoire au sein des établissements scolaires, explique que nombre de professeurs documentalistes craint de voir leurs heures d'enseignement disparaître. Cette nouvelle circulaire, trente ans après la précédente, ne règle donc pas la question de l'arbitraire de l'interprétation des textes par les membres de la communauté éducative, principalement par le chef d'établissement qui impulse et conduit une politique pédagogique et éducative au sein de l'établissement (mission 2), aux personnels de vie scolaire (en particulier le CPE), enseignants et parents.

⁶ Notons ici les associations spécifiques : l'association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale (APDEN), l'association nationale des documentalistes de l'enseignement privé (ANDEP), l'association régionale des documentalistes de l'Enseignement privé (ARDEP), ainsi que les associations généralistes : l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (ADBS), l'Association des bibliothécaires français (ABF).

Un terrain : l'établissement d'affectation

Pour m'immerger dans ce métier, je bénéficie d'une affectation prononcée par le Rectorat au sein d'un établissement du second degré, le premier degré ayant une « bibliothèque d'école » utilisée par les professeur.e.s des écoles (PE). En effet, j'ai été affectée en tant que professeur documentaliste stagiaire dans un lycée professionnel privé sous contrat avec l'État dans les Hautes-Pyrénées. Situé dans une ville moyenne du département, en légère perte de vitesse depuis 2010⁷, l'établissement connaît une florescence des demandes d'inscriptions depuis dix ans, dans un département ayant connu plus de vingt ans de déclin⁸. Le solde naturel demeure négatif, en dépit de l'arrivée de nouveaux arrivants, arrivée certes plus faible que dans d'autres départements de la région, faisant état du vieillissement de sa population. Cela explique que l'établissement doté d'un internat, jouit d'un attrait sur les jeunes de la région qui peuvent y suivre leur scolarité en dépit de l'éloignement géographique. Cela est d'autant plus important à noter dans un contexte local morose où le taux de pauvreté est de 24,6%⁹, largement au-dessus de la moyenne nationale de 14,2% (Insee, 2015). De même, le taux de chômage de la ville des 15-24 ans est de 22,15%¹⁰ (Insee, 2015) alors que le taux national sur la même année est de 10,2% (Insee, août 2015).

L'histoire de l'établissement¹¹ est à l'image de celle de la ville, ayant connu une reconfiguration de sa population. En effet, à la fin des années 1990, le lycée S., alors sous tutelle diocésaine, rencontrait de grosses difficultés économiques, en partie liées à son manque d'attractivité. Il regroupait à l'époque deux cent élèves environ répartis dans un lycée technologique (STI2D), un lycée professionnel (SEN) et des classes de BTS (SEN). Compte tenu de son faible nombre d'élèves par rapport aux travaux conduits pendant la décennie (1990-2000), l'établissement se retrouva dans de grandes difficultés dont l'évêque, à l'époque Monseigneur P., avait connaissance. Ce lycée qui jouxte la maison diocésaine devait en partie occuper les pensées de l'évêque (hypothèse à vérifier). Une étude commandée par l'OGEC (Organisme de gestion de l'Enseignement catholique) fut ensuite réalisée auprès de tous les établissements tarbais. Le but était de faire un point sur la rentabilité des établissements scolaires tarbais ainsi que leur fréquentation, en rapport avec les changements démographiques de la population tarbaise. Suite à cela, l'évêque entama une réflexion collective avec les différentes tutelles autour de la situation du LP S., alors mise en exergue. Les tutelles du diocèse se sont réunies en 2008 avec l'OGEC pour créer un groupe de réflexion. L'établissement L. s'est dit intéressé, également confronté à des difficultés spatiales (manque de place pour ses filières de BTS). Une commission s'est montée avec des membres des deux établissements pendant un an. Au bout de ce laps de temps, une fusion a été proposée, visant à rassembler les BTS sur le site de S. et le lycée technologique sur le site de L. Cela permettait d'abord de remédier au problème de place dans les deux établissements, puis de rapprocher les étudiants de BTS du pôle universitaire de la ville, l'établissement S. étant dans la même rue. La fusion fut opérée en 2010 et le projet d'un nouvel internat pour accueillir les futurs élèves amorcé, l'actuel recevant beaucoup de demandes mais ne

7 Insee, état civil en géographie au 01/01/2018.

8 Source : site internet de la ville.

9 Insee-DGFIP-Cnaf-Cnav-Cmsa, Fichier localisé social et fiscal en géographie au 01/01/2016 (disponible et consultée en ligne le 29 novembre 2018).

10 Insee, RP2010 et RP2015 exploitations principales en géographies au 01/01/2017 (disponible et consulté en ligne le 29 novembre 2018).

¹¹ Informations issues de l'entretien n°11 avec le gestionnaire, B. (annexe 7, disponible en écoute).

présentant que peu de possibilités. Les problèmes d'exiguïté dans l'internat vont croissants jusqu'en 2013, où l'établissement se retrouve avec 80 internes pour un internat de 60 places. Les élèves surnuméraires sont envoyés dans différents internats de la ville, plus ou moins adaptés et posant nombre de soucis pour les déplacements quotidiens des lycéens. Le projet élaboré avec le Département demeurait sans réponse, alors qu'au cours de l'année le nombre d'internes avait atteint les 90. L'ensemble scolaire réuni depuis plus de trois ans, la direction se lance dans la construction du nouveau bâtiment destiné à accueillir les futurs internes, après avoir obtenu toutes les autorisations bancaires et administratives nécessaires.

L'établissement est aujourd'hui bien classé au niveau départemental, souvent dans le top 3 des lycées professionnels¹², talonnant ses concurrents. Au niveau national, il demeure au-dessus des taux de réussite. L'établissement se porte donc bien comme en témoignent plusieurs signes. D'abord, c'est un établissement en régulier agrandissement. Ainsi, à partir du bâtiment initial datant des années 1940 qui était occupé par un autre établissement scolaire¹³ qui a fermé ses portes, le lycée professionnel (LP) a emménagé en 1999, en faisant construire un bâtiment de six salles de classe équipées de laboratoires et de matériel informatique, pour les travaux pratiques et les enseignements technologiques des filières informatiques (désormais nommées systèmes numériques, SN) et métiers de sécurité (MS). La même année, la direction a construit l'internat qui contient au rez-de-chaussée le self. En 2015, un nouveau bâtiment fut construit à l'attention des étudiants de brevet de technicien supérieur (BTS) comprenant 15 salles à l'étage. Au rez-de-chaussée, se trouvent une salle de conférence connectée pouvant accueillir 120 personnes assises, les nouveaux bureaux de l'administration et, au cœur du hall d'entrée, un CDI, séparé par un muret reconnaissable par sa couleur chatoyante orange. Il fut inauguré à la rentrée 2016, alors que le bâtiment du futur internat prévu pour accueillir une section d'élite de sport, était en pleine préparation. La construction achevée, ce dernier bâtiment était inauguré à la rentrée 2017, faisant doubler l'effectif d'internes d'une cinquantaine à 101 cette année.

Ensuite, les filières présentes sur le site rencontrent un grand succès auprès des jeunes, les dossiers de candidatures affluant en moyenne quatre dossiers par place en sécurité et un sur deux en informatique. Les deux filières de baccalauréat professionnel comptent 180 élèves répartis dans neuf classes. Si les MS ne comptent qu'une classe par niveau, les SN se subdivisent dès la première en audiovisuel, réseaux et équipements domestiques (ARED) et en réseaux informatiques et systèmes communicants (RISC). Le site accueille également le pôle du supérieur, ventilé entre 14 classes de BTS pour 296 élèves de différentes spécialités, depuis des filières commerciales (Management des unités commerciales, MUC, Négociation et Digitalisation de la relation client, NDRC, Technico-commercial, TC), notariat, systèmes numériques (SN), et des classes préparatoires (5 classes comptant 89 élèves) orientées vers les concours des métiers de sécurité et des filières médicosociales¹⁴, ainsi qu'un Bachelor (niveau Licence 3) à vocation commerciale (13 élèves).

12 Comparaison des classements des sites en ligne des journaux *L'Express* et *Le Parisien*, de L'Étudiant et de Villa Data, consultés le 19 décembre 2018.

13 Informations à préciser : quel type d'établissement ? Comment s'appelait-il ? Pourquoi a-t-il fermé ? D'après mes premières recherches, il s'agirait peut-être de Saint-Dominique, fermé pour raisons financières et qui comptait, à sa fermeture, 110 élèves.

14 Des réformes en cours des filières médicosociales ont supprimé les concours pratiqués jusque-là, engendrant des changements dans les cursus de formation. En relation avec les équipes pédagogiques, la question des besoins documentaires et pédagogiques est abordée.

Enfin, l'internat est un atout supplémentaire pour l'accueil d'élèves dans l'établissement. Avec le nouvel internat, l'établissement suffisamment gagné en hébergement nocturne qu'il loue une chambre à un élève du supérieur et accueille également 17 jeunes d'autres établissements des environs.

Question(s) de départ

Se poser cette question revient d'abord à se demander quel point de départ prends-je, d'où je pars. Est-ce depuis le début de cette année scolaire ou bien puis-je, en termes de capacité et de légitimité (scientifique, morale) prendre en compte les trois années antérieures en tant que contractuelle ? La question n'est pas aussi anodine qu'elle peut en avoir l'air. En effet, si j'ai été contractuelle à mi-temps en documentation pendant trois ans, entre 2013 et 2017, étant lauréate au concours du CAFEP de documentation en juin 2017, puis en disponibilité pendant un an en raison d'objectifs universitaires, j'ai surtout enseigné différentes disciplines, dont le français et la culture générale dans différentes classes préparatoires (médico-sociales), en BTS ainsi qu'à l'université (sciences de la communication) et l'histoire-géographie en lycée professionnel. Cela a grevé tout mon temps. Je n'ai donc qu'entrevu l'info-documentation et je n'avais jamais enseigné l'éducation aux médias et à l'information jusque-là. Que pouvais-je alors réinvestir ici de ces premières années d'enseignement ? Peut-être la comparaison entre une expérience naïve du CDI, à travers le bricolage et le braconnage (Liquète, Maury, 2007, p.184) de concepts et d'idées info-documentaires que je retenais de mes lectures et que je tentais d'assimiler comme je le pouvais.

Les questions de départ, ce sont aussi les questions déjà posées (qu'est-ce que ce métier ? Comment est-il exercé ?). Là, l'expérience antérieure pouvait les éclairer : quelles ont été les représentations du métier que j'ai pu me faire au fil de ces trois années d'exercice et quelles ont été les expériences qui ont fait sens pour m'amener à passer le concours pour devenir professeure documentaliste et non professeure de français ou d'histoire-géographie ? Quelles ont été les évolutions de ces représentations et de cette expérience pendant l'année de formation ? Quelles sont-elles aujourd'hui ?

J'ai une mission très concrète à remplir : mener une recherche-action dans le cadre d'un mémoire professionnalisant. Alors, comment me repérer dans cette polyphonie parfois cacophonique ou dysharmonique, des représentations du métier, tiraillées entre des intérêts politiques, des enjeux corporatistes parfois antagoniques et des réalités d'exercice très disparates ? Dans tous les angles d'approche possibles, j'ai choisi la question de l'espace. Certes, c'est une question qui traverse mes recherches anthropologiques, elle exerce donc un certain attrait que je me plais à nourrir¹⁵. D'abord, c'est une question aussi ancienne que la profession, comme en atteste la circulaire de 1974 sur l'aménagement des CDI, avant même la première circulaire de mission de ce qui s'appelait à l'époque le métier de « documentaliste bibliothécaire » de 1977. La deuxième circulaire¹⁶, abrogée en 2017, définissait les missions des « personnels exerçant dans les CDI », montrant emblématiquement l'importance de l'espace dans les définitions du métier, et ce dès son titre. Ensuite, cette question de l'espace

15 Je dois ici remercier mon professeur de géographie de classe préparatoire littéraire à la Maison d'éducation de la Légion d'honneur, pour m'avoir transmis son goût pour les questions spatiales, dont je ne tais le nom que par respect pour sa pudeur et l'humilité dont il a toujours fait preuve.

16 Circulaire n°86-123 du 13 mars 1986, parue dans le B.O. n°12 du 27 mars 1986.

constitue un sujet clivant dans le champ de la documentation, entre deux visions polarisées du métier : ceux qui estiment que le professeur documentaliste est avant tout un professeur disciplinaire (de l'EMI), ce que j'appellerai une vision disciplinariste du métier, se désintéressent de cette question-là. Face à eux, d'autres revendiquent une conception gestionnaire du métier où la gestion documentaire prime, parmi celle-ci la gestion des espaces documentaires, soit le(s) espace(s) du CDI, occupe une grande place. Entre ces deux pôles, s'étend toute une gamme de positionnements avec des alliages mêlant les diverses missions et dimensions (voir Partie théorie, 1.1.3 pour une typologie) des professeur.e.s documentalistes. D'autres positionnements, en lien par exemple avec les pédagogies actives, renouvellent les pratiques au sein des CDI par le biais des innovations d'aménagement des espaces d'apprentissage et de l'architecture scolaire, modifiant par la même occasion les conceptions du métier. Évidemment, il y a toute une palette de positionnements, de mélanges parfois surprenants, qu'il convient d'analyser plus loin. C'est une question qui permet aussi d'appréhender toutes les représentations du métier, depuis le point de vue *emic*, c'est-à-dire le point de vue développé à l'intérieur du groupe considéré –soit ici depuis le point de vue des professeurs documentalistes eux-mêmes– que le point de vue *etic*, c'est-à-dire extérieur au groupe¹⁷, donc celui des membres de la communauté éducative (équipes éducatives, élèves, parents et tuteurs...) et de la société en général. Par son rôle dans la construction de la politique nationale de l'enseignement, le Ministère de l'Éducation nationale apporte un point de vue extérieur à celui des professeurs documentalistes, comme en témoignent les polémiques créées par les textes voire les déclarations ministérielles.

En outre, l'approche spatiale constitue également un outil méthodologique, tant du point de vue général, le spatial permettant de saisir le social et inversement selon les théories de l'encastrement (Polanyi, 1983), que dans le cas particulier du métier de professeur documentaliste. Rattaché à l'espace spécifique du centre de documentation et d'information (C.D.I.), le statut du professeur documentaliste est ancré dans cet espace, avec lequel il est parfois confondu jusque dans les interpellations si fréquentes de « dame du CDI » ou « monsieur du CDI », voire de « CDI »¹⁸. Enfin, si le spatial est un outil pour saisir le social, étudier les pratiques spatiales au sein d'un lieu, ici le CDI, semble idoine pour analyser les représentations professionnelles des membres de la corporation dans laquelle il se fonde et avec laquelle il est confondu, soit les professeurs documentalistes. L'écriture de ce mémoire s'annonce alors passionnante et j'espère que sa lecture sera, à défaut de passionnée, du moins agréable.

N'étant désormais qu'à mi-temps sur l'établissement, je ne connais que peu les élèves qui le fréquentent, hormis ceux dont j'avais été l'enseignante il y a deux ans, en français, en histoire-géographie ou en culture générale. En poste les lundis et mardis toute la journée, officiellement de 9h à 19h30, les situations pédagogiques que je construis seule ou en co-enseignement prennent généralement place sur ces deux jours, ponctuellement les mercredis et vendredis quand mon emploi du temps de formation me le permet. Régulièrement, je suis amenée à arriver plus tôt le matin, soit parce que j'anime un enseignement ou que je mène une

¹⁷ Pour approfondir ce type d'observation *emic/etic* qui s'ancre dans les méthodologies anthropologiques d'appréhension du terrain, un article riche et facile à lire de Abderramane Mouassaoui est disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-contraste-2012-1-page-29.htm>.

¹⁸ Question téléphonique fréquente de la part des éditeurs de manuels scolaires : « pourrais-je avoir le CDI s'il vous plaît ? » ; certains collègues relatent des interactions analogues de la part d'élèves et de collègues : « eh, le CDI... ». Voir sur ce thème, par exemple : « *Madame, vous êtes ouverte ?* » ou *comment des élèves de 6^e se représentent le CDI* (Tillard, 2019).

action de sensibilisation et je reste plus tard, pour avancer ma gestion documentaire et finaliser la planification de la politique documentaire. En dépit de cette amplitude horaire toujours aussi étendue sur la journée, j'observe un déplacement de mon rôle, de mes missions, de la considération des élèves que je n'ai plus sur toutes les classes, toutes les semaines. Finalement, c'est ma place au sein de l'établissement, parmi mes collègues enseignants et non enseignants qui change. Serait-ce parce que désormais j'occupe la fonction de professeur documentaliste ? Alors, ma question de départ, plus théorique en début d'année revêt désormais, par les transformations de mon « expérience-enquête » (Schnapper, 2010 ; 2011)¹⁹ de professeure documentaliste stagiaire, une urgence : **Quelles sont les représentations actuelles du métier de professeur documentaliste parmi les membres de la communauté éducative ?**

Pour essayer de les comprendre, il s'agit d'abord d'envisager le cadre théorique de cette recherche, à savoir les représentations sociales du métier de professeur documentaliste de la part des différents membres de la communauté éducative (élèves, parents, professionnels enseignants et non enseignants et celles les professeur.e.s documentalistes) pour comprendre ce avec quoi elles interagissent, d'abord les pratiques et l'expérience de l'espace, mais aussi l'identité professionnelle. Cela amène ensuite à considérer les épistémologies sous-jacentes à ces représentations sociales saisies à travers leurs pratiques spatiales. Les théories sur les espaces d'apprentissages sont également prises en compte en ce qu'elles permettent de saisir les représentations du métier à l'œuvre dans les CDI, via notamment plusieurs concepts injonctifs à savoir le *Design thinking*, le co-Design et autres concepts liés à l'expérience utilisateur (UX) et au Design d'expérience (UX-Design, UXD).

Dans un deuxième temps, la méthodologie envisagée pour cette recherche-action en vue de la récolte des données est présentée, depuis une réflexion générale jusqu'au dispositif, physique et symbolique, employé. Cela permettra dans un troisième temps d'exposer les résultats de l'enquête et des expérimentations menées sur le terrain, ainsi que les analyses qui en découlent. Je terminerai en relevant les limites de cette expérimentation ainsi qu'un retour réflexif global sur son processus puis sur mes ressentis quant à ma pratique.

Remarques liminaires

S'il s'agit d'un mémoire professionnel, il faut avertir tout de suite le lecteur que les résultats des expérimentations de terrain sont bien modestes, consistant principalement à collecter des informations. La dimension téléologique de ce mémoire est bien moins pragmatique que compréhensive. Néanmoins, l'espoir que ce travail soit d'une quelconque utilité pour des aspirants ou des professeur.e.s documentalistes entrant dans le métier demeure vif. Le temps, par le truchement des collègues et formateurs en documentation, suite aux expériences qui résulteront de sa lecture, indiqueront si cet objectif est atteint ou non.

L'expérience joue un rôle important dans ce mémoire (expérience du métier de professeur.e documentaliste, expérience des espaces vécus et pratiqués) et nous serons amenés à parcourir plusieurs de ses acceptions, depuis la perspective énaïve jusqu'à celle phénoménologique. L'expérience du sujet et du corps situés expliquent en partie le choix de l'écriture épicienne pour la rédaction, mais c'est aussi un choix militant contre l'effacement des

¹⁹ Voir II-3. « Une méthodologie mixte – réflexion générale », pour les usages réservés à cette notion dans ce mémoire

femmes dans des professions techniques, en particulier celles en lien avec les technologies numériques et l'informatique, auxquelles se rapproche celle qui nous occupe ici. Néanmoins, le lecteur voudra bien excuser l'emploi, parfois, de la fiction du générique, alors masculinisée : « professeur ». La profession sera féminisée dès qu'il s'agira exclusivement de femmes professeures documentalistes. Quant aux hommes professeurs documentalistes, peu nombreux, l'écriture épiciène employée ici peut être vue comme une réaffirmation égalitaire et bienvenue de votre présence dans le métier.

Partie théorique

*« Ici, la table de travail n'est plus chargée d'aucun livre.
À leur place se dresse un écran et à portée un téléphone.
Là-bas, au loin, dans un édifice immense, sont tous les
livres et tous les renseignements. De là, on fait apparaître
sur l'écran la page à lire pour connaître la question
posée par téléphone »*

Paul Otlet, *Traité de documentation*, 1934

Partie Théorique

1 Des représentations sociales du métier de « prof-doc » aux représentations spatiales des CDI

Les représentations sociales sont convoquées pour comprendre les différentes voix qui s'expriment sur le métier de professeur.e documentaliste et sur le CDI. En quoi celles-ci peuvent-elles éclairer la complexité des différentes positions énoncées et situations présentées ?

1.1 Des représentations sociales aux représentations professionnelles

1.1.1 Les représentations sociales

Le concept de représentation sociale est utilisé ici pour éclairer « le caractère socialement construit des représentations », toute représentation portée par un individu étant socialement construite à travers la communication, soit le fait et toutes les actions qui concourent à établir une relation, et l'agir social, c'est-à-dire toutes les actions d'un individu au sein de la société. Elles se situent donc dans la double dialectique entre individu et société d'une part, intérieur et extérieur (de l'individu, du groupe considéré) d'autre part. Ainsi, comme l'explique Serge Moscovici qui relança l'usage de la notion dans les années 1960 et contribua largement à son élaboration :

« Toutes les représentations sont à l'interface entre deux réalités : la réalité psychique, avec les connections qu'elle a avec le royaume de l'imagination et des sensations, et la réalité extérieure qui se situe dans une collectivité et est sujette aux règles du groupe. » (Moscovici, 1988, p. 220).

Elles constituent donc un « sous-sol qui échappe aux individus même dont elles façonnent les actes et les paroles et à qui elles permettent de coexister » (Moscovici, 1989, p.10). Cette dimension heuristique est reprise par Jean-Claude Abric (1994, p. 19) pour qui il s'agit d'un « ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » qu'il s'agit de mettre au jour. Elles sont également « des principes générateurs de prises de position qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux » (Doise, 1990, p. 127). Finalement, elles constituent « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la constitution d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989, p.36, 2003, p.53). Elles couvrent alors des dimensions plus larges que les notions de perceptions ou de conceptions par exemple, pour leur caractère symbolique et signifiant.

Cela explique l'intérêt de cette analyse. Le métier de professeur documentaliste est entouré de discours qui en célèbrent les innovations ou les avancées, proposent des voies de didactisation (par l'info-documentation ou les sciences de la communication entre autres), qui en déplorent les conditions de travail (le manque de légitimité et les difficultés des missions) et les régressions (sur la fonction pédagogique notamment), ou pour énoncer des constats sur les pratiques des professeur.e.s documentalistes. Or, il n'y a pas d'analyse détaillée sur ces

constations et les positionnements sous-jacents, pas de métacognition produite sur ces discours. Une exception doit être faite ici concernant la très controversée publication de Claude Poissenot intitulée *CDI : Perceptions et réalités*²⁰ paru en 2014. Cette étude partait d'un certain nombre de jugements de l'auteur qui déplorait l'importance d'un « discours professionnel défensif, revendicatif et parfois plaintif ». Les premières lignes sont en ce sens éloquentes de son désaccord avec ce discours qu'il aurait identifié :

« *Qu'est-ce qu'un professeur-documentaliste aujourd'hui ?*

La réponse à cette question passe actuellement par des discours sur le métier plus que par la réalité de la pratique. Chaque professionnel engage des actions qui sous-tendent une vision composite du métier. De leur côté, les associations ou revues professionnelles, comme la plupart des syndicats, construisent un discours sur l'idéal du métier mettant l'accent sur la dimension professorale ; celui-ci entre en contradiction avec l'expérience effective que les professeurs-documentaliste font de leur travail » (Poissenot, 2014, Introduction).

De nombreuses réactions ont suivi de la part des associations professionnelles, l'ANDEP en tête²¹, suivie de l'APDEN (qui s'appelait à l'époque FABDEN)²² et de nombreux chercheurs, parmi lesquels Anne Cordier dont le texte a été très relayé dans la profession²³. Donc, à l'inverse de Claude Poissenot, les contenus de cette étude sont justement ces discours, parmi lesquels le sien en est un parmi d'autres, largement minoritaire, mais existant. Ce travail comporte ainsi un risque, celui de se voir associé au travail de Claude Poissenot, pour la proximité du thème, bien que les perspectives et méthodes soient distincts, n'ayant absolument la prétention de déceler la réalité du métier ni du lieu.

C'est en cela que les représentations sociales, dont l'un des moyens de recueil est l'entretien (Lo Monaco, Lheureux, 2007, p.60), sont apparues pertinentes ici pour chercher à expliquer ce que tout le monde constate, à savoir que quelque chose ne fonctionne pas, sans chercher à en expliquer les mécanismes.

1.1.2 Les fonctions institutionnelles des professeur.e.s documentalistes

Les fonctions des professeur.e.s documentalistes sont régies par des textes législatifs et réglementaires constitués par le référentiel de compétences partagé par les professeurs, professeurs documentalistes et les conseillers principaux d'éducation publié au *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013²⁴, comportant également les compétences spécifiques des professeurs documentalistes présentées en introduction. Les compétences communes de tous les personnels enseignants et non enseignants sont triples : ils sont des acteurs du service public d'éducation (faisant donc partager les valeurs de la République et inscrivant leur action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école), ce sont des pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves et

²⁰ <https://www.reseau-canope.fr/notice/cdi-perceptions-et-realites.html>

²¹ <http://www.andep.org/cdi-postures-imposture-poissenot/>

²² <http://www.apden.org/Claude-Poissenot-au-CDI.html>

²³ <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article549>

²⁴ Disponible en ligne à l'URL : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

ce sont des acteurs de la communauté éducative. Les professeurs, quant à eux, sont des professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune et des praticiens experts des apprentissages. La spécificité du professeur documentaliste vis-à-vis de ses collègues réside dans la troisième compétence spécifique qui lui est attribuée, à savoir qu'il doit « assurer la responsabilité du centre de ressources et de la diffusion de l'information au sein de l'établissement » (D3).

L'énoncé ambigu et flou des missions depuis la circulaire de 1986, comme l'explique Alexandre Serres oscille « entre les deux approches gestion documentaire vs pédagogie » (Serres, 2017). Ce choix volontaire est réaffirmé encore par l'IA-IPR de l'Académie de Toulouse (2^e Journée des documentalistes, février 2019) : « elle a aussi laissé de grandes marges de manœuvre sur le terrain, et permis à beaucoup de professeurs documentalistes de se lancer dans la formation et de créer un début de didactique de l'information » (Serres, 2017). Si certain.e.s professeur.e.s documentalistes ont pu se saisir de ces marges, il faut noter ici qu'elles sont également soumises au choix des directions d'établissement, dépendantes de la personnalité du chef d'établissement, de sa compréhension du métier de professeur documentaliste ainsi que des moyens disponibles en termes matériels, économiques, budgétaires et financiers.

Progressivement, de nouvelles missions s'ajoutent souvent de manière injonctive. Parfois les professeur.e.s documentalistes sont enjointés à la tâche, comme c'est le cas pour la fonction de gestion du GAR²⁵, pour laquelle les chefs d'établissement ont reçu la recommandation de la remettre aux professeur.e.s documentalistes. Dans certaines académies cela a été imposé.

Ces pratiques institutionnelles ne sont qu'une voix parmi d'autres, certes d'un poids différent, au vu des conséquences directes sur l'exercice du métier. De nombreux auteurs émettent des propositions diverses. Ainsi, à côté de la diffusion sélective d'information, soit de la diffusion de contenus ciblés à un profil personnalisé ou de groupe, il y a la proposition d'une « diffusion sélective de l'information (ni formalisée ni automatisée) (Accart, 2008, p.272). La médiation est ainsi progressivement apparue dans le métier, passant d'« inconnue professionnelle » (Calenge, 2015, p. 29) à nouvelle compétence (Calenge, 2015, p.119).

Ces deux exemples constituent une entrée en matière, illustrant la portée interprétative des tâches assignées ou confiées de manière plus ou moins enjointe ou injonctive aux professeur.e.s documentalistes. Pour approfondir cela, quelles sont alors les représentations professionnelles des professeurs documentalistes ?

²⁵ Lire sur le sujet : <https://primabord.eduscol.education.fr/qu-est-ce-que-le-gestionnaire-d-acces-aux-ressources-gar>.

1.1.3 Les représentations professionnelles des professeurs documentalistes : entre militantisme et menace

1.1.3.1 Essai de typologie du professeur.e documentaliste

S'intéresser aux représentations professionnelles revient d'abord à poser un cadre général, celui de l'agence (*agency*) c'est-à-dire la structuration mutuelle et progressive des institutions et des individus, ces derniers agissant dans un champ des possibles structurés par les premières qu'ils contribuent à perpétuer et à transformer (Giddens, 1986). C'est dans ce cadre que les professeur.e.s documentalistes peuvent être considérés comme des agents, de la fonction publique relativement à leur statut mais aussi agents de l'institution à laquelle ils appartiennent (l'Éducation nationale et par extension l'État).

Ensuite, il s'agit d'interroger et de distinguer certains corrélats et d'en expliquer les usages. Par exemple, si les termes métiers et professions sont utilisés comme des synonymes et le premier sur-employé par rapport au second, suivant ainsi les textes institutionnels, il faut reconnaître les profondes différences entre les deux. L'étymologie des deux termes est en cela fort utile, comme le rappelle le sociologue Raymond Bourdoncle dans une intervention intitulée « La formation des enseignants : du métier à la professionnalisation » (cité dans Cavet, 2007) : le métier renvoie d'une part au travail manuel, technique ou mécanique reposant sur un ensemble de savoirs incorporés, d'autre part à l'habileté qui s'acquiert par l'expérience (entraînement, répétition voire routine...). Alors que la profession fait référence, d'un côté, à une activité en lien avec des savoirs savants dont l'exercice requiert une capacité d'abstraction et un savoir supérieur et, de l'autre, à une activité qui s'enseigne oralement, qui *se professe*, « ce qui implique une rationalisation discursive de l'action » via l'écrit (para.2).

Puis, forts de ces distinctions qui éclairent la suite, il s'agit d'entrer dans les représentations professionnelles du métier de professeur.e documentaliste à travers les voix qui se font entendre sur ce sujet. Il est possible dans un premier temps de les répartir en six catégories : les postures militantes ou le militantisme, ceux qui constatent des problèmes et des difficultés, ceux qui considèrent le métier comme en mutation, ceux pour qui le métier correspond à de la médiation, une vision heuristique du métier et, enfin, l'opposition à des discours plaintifs sur le métier. Le militantisme du métier est souvent brandi comme son ADN, comme en témoigne cet article syndical du Syndicat National des Enseignement de Second degré (SNES) intitulé « Professeur documentaliste : itinéraire d'un métier militant » (2013) ou l'article de Marie-Annick Le Gouellec-Decrop (1999) mettant en avant le rôle joué par les militants de la première génération de professeurs documentalistes. Parmi ceux-ci, Marcel Sire qui apparaît dans ce mémoire ou Georges Tallon, alors membres de l'Inspection générale, ou encore Jean Hassenforder de l'Institut français de l'éducation (alors appelé INRP : Institut national de recherche pédagogique). Plus récemment, Alexandre Serres et Pascal Duplessis figurent également parmi les militants de la documentation, plus précisément de « [l']identité professionnelle de l'enseignant documentaliste » par la didactique de l'information-documentation » (<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/>). Un autre type de militantisme est visible dans une moindre mesure, consistant à en appeler à la conciliation des points de vue pour permettre à la profession de se faire entendre (Vernotte, 1995). Cette posture met en jeu des représentations professionnelles revendicatives de droits à promouvoir et à acquérir.

Une deuxième posture est celle de l'exposition de problèmes et de difficultés. Les représentations professionnelles en jeu pourraient être nommées constatatives, certaines étant

globales (comprenant une vision holistique du métier) et d'autres particularistes (ne concernant qu'un aspect). Parmi ces voix, certaines font état d'abord de la méconnaissance qui entoure le métier comme en atteste l'article de Duplessis, « Auduc, ô désespoir ! Autorité informationnelle et désinformation au préjudice des professeur-e.s documentalistes » (Duplessis, 2018), suite à la publication d'un livre de Jean-Louis Auduc truffé d'erreurs sur la profession. Ensuite, parmi les problèmes constatés, l'image négative du métier, comme celle présentée des « CDI vieillissants et mal gérés » reprise par les associations professionnelles comme critique du métier (l'espace pointant son nez). Il y a ceux pour qui l'image négative du métier (Bernat, 2003) est le principal obstacle, comme les tensions (Clouet, Compant la Fontaine, Estève-Bouvet, 2015). L'existence de légendes urbaines relatées par Olivier Le Deuff de la profession pourrait peut-être, elle aussi, être considérée comme un stigmate de ce déficit d'image. D'autres difficultés sont mentionnées depuis la surcharge du métier, flou ou ambigu (Serres, 2017) mais déniée (Mousset, dans Duplessis, 2015)²⁶, les compétences sous-exploitées. Des tiraillements sont mentionnés entre un ancrage disciplinaire et la transversalité des compétences-métier en jeu. Pour d'autres, le métier serait au cœur d'injonctions paradoxales (Anne Cordier, 2017). Les spécificités du métier sont sources de difficultés, au-delà de la responsabilité de l'espace : le professeur documentaliste est le seul à devoir aller chercher ses cours et faire ses programmes nationaux, sans blocs thématiques comme en langues ou des objectifs et des compétences à construire (EPS). Le prof doc doit élaborer sa progression selon les élèves et des propositions, des matrices, qui sont disponibles. Parmi les difficultés de ce métier, figurent ses ambivalences, alliant à la fois les caractéristiques des employés de bibliothèque, les dimensions pédagogiques du métier à l'instar des enseignants et tout l'aspect numérique, technique et réflexif (Jacoutot, 2016). Et puis il y a une vision récurrente, celle du « travail en miettes » :

« En effet, c'est une fonction qui, comme l'a montré l'analyse des opérations documentaires, demande un important travail de préparation avant la mise à disposition de l'information. Par ailleurs, c'est une fonction de « service ». Le documentaliste est au service des utilisateurs et doit donc toujours, en priorité, être disponible pour les utilisateurs. Son travail foncier de traitement documentaire sera donc toujours haché par son travail de communicateur.

Le documentaliste doit donc organiser son temps et ses activités pour concilier au mieux les deux impératifs : production d'information et communication d'information. » (Chaumier, 1980, p.22).

Face à cette vision, certains prônent une représentation du métier comme médiation. Certains voient dans le métier un "trait d'union" (entre professeur et documentaliste : professeur-documentaliste), entre un « bi-métier » et travail intellectuel (Sembel, 2011, p.49) ou comme "tiers-métier" (Fabre, 2011), "à la confluence" (Le Roux). Certains le considèrent comme une "médiation" dans des domaines particuliers, par exemple entre littératies et translittératies. Ce modèle-type comprend de nombreuses déclinaisons autour de la notion de médiation, celle-ci pouvant être considérée comme une compétence métier (Calenge, 2015, p.119). D'autres y voient une acception différente de la fonction éducative, comme à travers la fonction d'éducateur-médiateur (Levene-Coucke, 2005) ou encore de métier faisant « liaisons » et « articulations » (*Cahiers d'Éducation & Devenir*, 2010). De la même manière, le métier est considéré comme « un métier relationnel avant tout » (Amiel-Canalis, Geoffroy, Palustran, 2009, p.43).

²⁶ Disponible à l'URL : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/actu/professeur-documentaliste-vous-avez-dit-professeur>

Une représentation mutationnelle du métier, énoncée par Hassenforder (2012, p.XII) se donne à voir dans des images telles que celles d'un métier en « constante évolution » (Accart, Réthy, 2008, p.33) voire de « révolution permanente »²⁷, illustrant tous les ouvrages et articles mentionnant « les nouveaux rôles » (Dompnier, 2006, p.107) du professeur documentaliste, les innovations perpétuelles dont les professeur.e.s documentalistes seraient les ambassadeurs. De « nouvelles identités et [de] nouvelles manières de faire » (Jacoutot, 2016) sont également mentionnées. Les « nouveaux rôles » et « nouveaux métiers » (Accart, Réthy, 2008, p.357) complètent le tableau dans plusieurs directions : a) le spécialiste technique des technologies, b) « hyper-spécialiste de l'information » (Accart, Réthy, 2008) « au cœur de la société de l'information » (p.358), c) les « nouveaux maîtres de l'hyper-documentation » (Le Deuff, 2015), d) les collaborations avec les utilisateurs, e) le « documentaliste-communicateur », pour éviter la sous-traitance et externalisation activités documentaires. L'Éducation nationale, quant à elle, promeut (via Eduscol) de nouvelles compétences en termes de Design thinking²⁸. Si la figure de Françoise Chapron « à la croisée des chemins » (2012) est employée dans un sens sensiblement différent, elle semble néanmoins pleine de sens ici.

Une cinquième catégorie de représentations est abordée ici, de manière brève car elle est représentée dans la littérature mais elle est surtout marquée par sa forte présence en ligne, il s'agit d'une représentation heuristique du CDI comportant des métaphores de voyage, de dépaysement et autres représentations liées à la découverte (Marhic, 2010, Tuchais, Véran, 2012).

Enfin, un sixième type de représentations concerne la déploration de discours « plaintifs » dans la profession, comme cela a été énoncé plus haut. Cette catégorie, largement minoritaire, sera notamment à vérifier sur le terrain.

1.1.1.2 Un sentiment de menace récurrent

Quelles que soient les représentations principales de ces auteurs, la plupart d'entre eux ont exprimé un sentiment de menace. De manière non exhaustive, les motifs de ce ressenti vont être rapidement balayés pour comprendre ce que Jean-Claude Abric nomme le « noyau central » de ces représentations. Comme le souligne Abric (2003, p. 376), la théorie du noyau central a une conséquence méthodologique essentielle : « étudier une RS, c'est d'abord et avant tout, chercher les constituants de son noyau central », conformément à son approche structurale. Ainsi, nombreux d'entre eux ont mentionné les ambivalences des textes officiels entre flux et reflux (voir les B.O., les déclarations politiques du ministre cf. août 2018, devant le CSE oct. 2018) et leurs interprétations (Duplessis, Serres). La plupart s'inquiètent du recul du métier, en termes de droits, de reconnaissance et même de sa fonction pédagogique (Serres, Duplessis, Le Deuff)²⁹.

²⁷ Entretien de Alain Picquenot, IA-IPR honoraire, avec des membres de l'APDEN le 5 février 2016, en ligne : <http://www.apden.org/Le-professeur-documentaliste.html>.

²⁸ Voir notamment la page sur des travaux TraAM intitulés « le professeur documentaliste, un design thinker qui s'ignore » : <https://eduscol.education.fr/cdi/anim/actions-mutualis/repenser-les-espaces-existants-du-cdi-pour-repondre-aux-besoins-des-usagers-2017-2018/documents-realises-en-binomes-par-les-referents-traam/le-professeur-documentaliste-un-Design-thinker-qui-signore>.

²⁹ Par exemple, voir : <http://www.guidedesegares.info/tag/professeur-documentaliste/>.

Dans le cadre de ce mémoire professionnel, il m'a été demandé d'explicitier ma posture dans cette polyphonie qui me semble parfois cacophonique, toujours très vivante, par souci de réflexivité. Ainsi, je me suis rendue compte que pendant les trois années passées en tant que contractuelle, m'acculturant à ce nouveau métier et me professionnalisant de manière autodidacte, j'avais progressivement intégré un sentiment de menace pesant sur ce métier. Cela s'exprimait à travers ce qui me semblait être de l'humour, lorsqu'entre entrant.e.s ou aspirantes professeur.e.s documentalistes nous parlions d'une « espèce en voie de disparition », « d'incompris parmi les incompris » ou de « mal aimés parmi les mal aimés » faisant ici référence à la déconsidération sociale du métier d'enseignant parmi lequel le professeur documentaliste méconnu de ses collègues et de sa hiérarchie, faisait figure d'ovni.

La convocation du concept de psychologie sociale appelé « menace du stéréotype » pour expliquer le sentiment de menace perpétuel ou du moins exprimé régulièrement par les professeur.e.s documentalistes semble ici pertinente. En effet, elle permet de penser des relations entre des phénomènes ou des dimensions habituellement disjointes. Considérant à la suite de Jacques-Philippe Leyens et Vincent Yzerbyt (1996) que « les stéréotypes sont des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes », le concept de « menace du stéréotype » renvoie aux effets psychologiques que celui-ci ferait peser sur des personnes (Steele & Aronson, 1995). Ainsi, Steele et Aronson ont cherché à mesurer l'effet du stéréotype selon lequel les Noirs seraient moins intelligents que les Blancs. Ces chercheurs ont ainsi montré que les étudiants Noirs réussissaient moins bien la tâche lorsque celle-ci mesurait leur intelligence, soit lorsque la menace du stéréotype était activée (voir annexe 3, diagramme 1). Les résultats de cette expérimentation, réalisée ensuite auprès d'une autre minorité (les femmes en mathématiques), font ressortir des facteurs intéressants pour ce mémoire.

Parmi les facteurs mis en avant par les chercheurs et les critiques qui ont pu leur être adressées, les idées retenues ici sont : l'existence d'un stéréotype, l'importance du statut minoritaire dans le groupe pour l'apparition d'un effet de menace (Désert, 2004) et l'interaction entre situation et identité (Désert, Croizet & Leyens, 2002). De cette dernière, l'activation subtile de la menace du stéréotype (Steele, Spencer & Aronson, 2002) est retenue comme facteur conditionnel de l'activation de menace d'un stéréotype pesant sur les professeur.e.s documentalistes. Ce concept en pleine émergence dans la formation des enseignants, appliqué aux élèves est ici repris et appliqué aux professeurs documentalistes.

La mise en lien de ce concept avec les déterminants de la motivation à l'aune des sciences cognitives, à partir des attentes et des valeurs des individus permet d'appréhender « la façon dont les individus se représentent eux-mêmes, les systèmes de croyance qu'ils ont à propos d'eux-mêmes, et les systèmes de croyance qu'ils ont à propos de leur environnement » (Tricot, 2005). En effet, comme le montrent Monteil et Huguet (cité dans Tricot, 2015), les déterminants de la motivation sont doubles (voir annexe 3, image 2), reposant d'une part sur les attentes, soit les croyances concernant sa propre capacité à réaliser ou mener à bien une tâche ou une activité. D'autre part, les valeurs s'appuient sur des croyances concernant l'importance ou la valeur subjective de réaliser une tâche ou une activité. In fine, l'idée-force ici est que les croyances alimentent les représentations.

De même, en reprenant l'hypothèse proposée par André Tricot concernant « la composante primaire » au sein des compétences professionnelles des enseignants, il est possible d'établir un lien, aussi ténu soit-il, entre cette idée et le terme de métier défini en début du cadre théorique de ce mémoire. Cela expliquerait-il que ce terme soit mis en avant

dans les textes et non celui de profession ? Y a-t-il une corrélation entre les savoirs primaires dans la fonction enseignante évoqués par des chercheurs en sciences cognitive et les « savoirs incorporés » du métier au sens étymologique ? Il faut apporter une précision ici concernant le sens de ces savoirs primaires :

« Peut-être que dans la compétence professionnelle des enseignants, il y a une composante primaire, c'est à dire que ce qui fait de moi un bon enseignant relève en partie de compétences qui ne sont pas uniquement des compétences qui, à un moment donné, ont été des compétences rationnelles et puis que j'ai automatisées et que j'ai routinisées, mais des compétences qui relèvent de quelque chose qu'on a appris de façon implicite, de façon non consciente. On travaille sur cette hypothèse. » (Tricot, 2015).

Dans tous les cas, la dimension technicienne mise en avant dans le métier de professeur et plus encore, pour ses dimensions techniques (de gestion documentaire, informatique et numérique), dans celui de professeur documentaliste, décuplerait les effets énoncés ici. En effet, l'histoire du métier étant « récente à l'échelle de l'Éducation nationale » (Clouet, Compant la Fontaine, Estève-Bouvet, 2015), des représentations positives dénuées d'un sentiment de menace n'ont pas été encore créées, compte tenu des facteurs énoncés ci-dessus (existence d'un stéréotype, situation minoritaire, interaction entre situation et identité, activation subtile de la menace du stéréotype). Ainsi, comme vu dans la partie précédente, il existe plusieurs types de stéréotypes concernant les professeur.e.s documentalistes, autant le fait que ce soit un métier en difficulté ou un métier en constante mutation. Dans les deux cas, si les mécanismes sont les mêmes, les facteurs vont varier. Par exemple, pour la représentation mutationnelle, le stéréotype va consister en un métier qui change tellement vite que les agents n'ont pas le temps de s'y adapter. La situation minoritaire agit *de facto* compte tenu du faible nombre voire de l'isolement des professeur.e.s documentalistes (vis-à-vis des autres enseignants) dans leur établissement. L'interaction entre la situation et l'identité portera sur tout changement dans les pratiques professionnelles. Ainsi, il suffira d'une variation dans les pratiques (actualisation d'un logiciel, changement demandé ou imposé) pour déstabiliser le ou la professeur.e documentaliste et activer la menace du stéréotype.

Autre exemple, concernant le plus vif grief des professeur.e.s documentalistes envers leur hiérarchie : le manque de reconnaissance de leur compétence pédagogique. Il faut noter ici le préjudice engendré par les spécificités du métier. D'une part, son histoire est marquée par le fait que le poste était un moyen pour l'institution de réguler le reclassement et le retour vers l'emploi de personnels enseignants vers des postes administratifs³⁰. Le professeur documentaliste était alors perçu comme un professeur ne voulant plus enseigner. De même, autre particularité, cette fois non plus dans l'histoire mais dans les pratiques actuelles, l'EMI, soit la discipline des professeur.e.s documentalistes, ne bénéficie pas de l'ISOE d'enseignement, une indemnité spécifique versée pour tout enseignant, et le décompte horaire des heures (Chapron, 2012, p.243). De même, le décompte horaire des heures est pratiqué de manière arbitraire, d'un établissement à l'autre selon le bon vouloir et les vues de la direction (Chapron, 2012, p.242).

La menace du stéréotype et ses effets montrent bien l'interaction entre les représentations, ici stéréotypiques, et l'identité professionnelle. En quoi tout cela s'articule-t-il avec les représentations spatiales ?

³⁰Voir, entre autres, Chapron, 2012, p.239-281, ou APDEN, 2018 : <https://apden-lyon.fr/spip.php?article31&fbclid=IwAR16jHYUB0iSRWAA7MngqGIIHoty4g1aNeOfLNYHECmwR1A4-v2KuUyuAL8>

1.2 Les professeurs documentalistes et les représentations spatiales

Ce métier appartenant au professorat et à l'éducation comporte la spécificité d'être confondu avec le lieu.

Cette situation n'est pas nouvelle, héritant de conceptions plus anciennes, comme en témoignent les précédents noms de la profession, héritières du développement concomitant des bibliothèques d'une part, certains bibliothécaires effectuant leurs missions au sein des établissements scolaires dans des bibliothèques ou bibliothèques centrales, estimant la fonction patrimoniale première, en particulier la diffusion et la conservation à vocation culturelle. D'autre part, les documentalistes issus des Services de Documentation en plein développement, placent le service pédagogique au centre de leur travail (Chapron, 2012, p.24). Dans les années 1960, alors que les CLDP (centres locaux de documentation pédagogique) sont créés en 1958 et déployés en 1959 (Chapron, 2012, p.23), les ancêtres des CDI actuels, deux fonctions étaient incarnées par des professionnels appartenant à des corps de métier différents. Il faut noter en parallèle que la plupart des personnes chargées de ces postes étaient des auxiliaires d'enseignement (AE) rattachés à différentes disciplines et exerçant donc sous un statut contractuel. Ces deux logiques historiques dont les professeurs documentalistes et les CDI sont légataires, expliquant la double représentation du métier toujours à l'œuvre et l'ambivalence des représentations du lieu (dans sa construction et ses usages notamment), se vérifient dans les intitulés des lieux qui coexistent (1.2.2).

Si les centres de documentation et d'information prennent, par une note de septembre 1974 la suite des services de documentation et d'information (ayant existé de 1966 à 1975), ils se déploient à partir du rapport Tallon de 1975 (Chapron, 2012, p.30-32). Les fonctions qu'ils exercent aujourd'hui semblent très proches de celles définies en 1974, à l'époque au nombre sept : technique, accueil, information générale, relations publiques, loisirs, information scolaire et professionnelle, pédagogique. Le changement de nom de SDI à CDI n'est pas anodin. Il répond au vœu de Marcel Sire d'en faire le « centre », le cœur de l'établissement. Ce changement suit donc l'impulsion donnée par des militants qui prônent la création d'un espace charnière, géré par un personnel formé notamment aux fonctions pédagogiques.

Si l'intrication du lieu et du professionnel (le.la professeur.e documentaliste) laissent supposer quelque chose des représentations socialement partagées (Jodelet, 1989) qui concernent cet espace, le concept de représentation spatiale sera ainsi convoqué pour mieux comprendre et cerner l'espace dans ses dimensions physiques et symboliques comme construction sociale permanente (Gumuchian & Guérin, 1985), à travers les territoires et les lieux que les individus forgent de manière plus ou moins consciente et volontaire. Si la dimension processuelle de ces concepts est celle privilégiée ici (par la territorialisation ou la spatialisation de phénomènes ou d'interactions sociales), dans le cadre des théories de la structuration et de l'interstructuration, cet aspect ne sera pas approfondi faute de temps et la bienveillance du lecteur est ici requise, concernant certains raccourcis d'écriture.

1.2.1 Tentative de définition de ces espaces

Plusieurs notions sont ici employées pour décrypter les représentations du CDI à l'œuvre au sein de la communauté éducative, chaque partie énoncée ici au singulier (CDI, communauté éducative) recouvrant une diversité de sens.

Les travaux des géographes permettent ici de décaler le regard porté par les autres sciences sociales sur l'espace, espérant ainsi contribuer à la compréhension de ces objets (intellectuels) trop méconnus que sont les CDI.

Pour cela, deux premiers termes sont repris ici, à savoir celui d'espace vectoriel qui renvoie à un « ensemble d'objets différents, distincts, éventuellement en relation les uns avec les autres » ou d'espace matriciel c'est-à-dire le « tissu de particules élémentaires fondamentales similaires » (Caron, Roche, 2001, para.8). Ces deux notions permettent notamment d'analyser des représentations que je nommerais chosistes du CDI où celui-ci est un espace composé de sous-espaces, d'objets, matériels, plus ou moins en relation les uns avec les autres. En face, l'espace matriciel représente un espace dont les éléments sont reliés tels des particules élémentaires et de même nature ou analogues.

Ces termes n'épuisent pas les représentations de l'espace. D'autres concepts semblent nécessaire ici tels que l'espace narratif et l'espace discursif qui permettent de décrire des interactions et des logiques à l'œuvre. Ainsi, l'espace narratif permet tout autant de prendre en compte le cadre de l'action, la spatialité des personnes et le corps du récit (Lévy, 2013). Il n'aurait de sens que par l'action. Parce qu'il s'agit de faits observés, vécus, et que la connaissance approfondie de ce champ conceptuel fait défaut, le couple narratif/diégétique (Lévy & Lussault, 2013) et l'espace discursif, constitué d'au moins deux positionnements discursifs, permettent de comprendre toutes les voix qui composent et structurent par leurs actes (notamment dans le cadre de la fonction performative du langage de John Austin) un espace, ici celui du CDI. Donc prétendant saisir cette polyphonie pour en extraire les représentations sous-jacentes, ce concept revêt un grand intérêt, pris ici dans la lignée de la théorie vygotkienne.

Ce préluce définitionnel est nécessaire pour aborder les particularités des espaces documentaires. Ces espaces initialement clos issus des cabinets de lecture, commence à s'ouvrir dans une double tradition antagonique, patrimoniale d'un côté et de service pédagogique de l'autre. Les technologies numériques ouvrent cet espace physique qui se décuple dans le virtuel et multiplie ses interfaces (par son catalogue en ligne, son « Espace CDI » sur l'ent, son portail e-Sidoc) par des continuités, des passages et des transitions entre ses différentes dimensions. Pour analyser ces différentes représentations, leurs changements et cette multidimensionnalité, plusieurs modèles géographiques sont convoqués pour analyser les espaces non plus seulement documentaires mais désormais info-documentaires, n'ajoutant pas simplement un espace au métier mais transformant l'épistémologie sous-jacente de celui-ci.

Parmi ceux-ci, deux modèles sont ceux de centre/périphérie, développé notamment par Krugman au sein de l'École de Chicago, et celui d'espace de stockage/espaces d'usage (Calenge, 1999, p.265-281). Le premier modèle permet de poser la question d'où se situe le CDI, créé pour être le centre de l'établissement selon les représentations institutionnelles, par rapport au(x) centre(s) pratiqué(s). De même, qu'est-ce qui fait centre dans le CDI ? Le second modèle questionne le mode de gestion de l'espace : d'un espace de stockage (de livres et de documents, dans une perspective patrimonialiste), le CDI devient un espace de flux, d'élèves d'abord, à gérer selon les possibilités (physiques, matérielles et temporelles du lieu), de documents (à désherber ou à mettre au pilon, ou simplement à gérer dans la chaîne documentaire). Symétriquement, des questions spécifiques posées pour les espaces documentaires semblent ici pouvoir être élargies : quels sont les « publics qui occupent les lieux » ? (Accart, Réthy, 2008, p.266-272). Quels « documents [sont mis] dans les espaces » (p.272-277) ? Quelle est la « mise en architecture dynamique de la bibliothèque » (p.277-

279) ou de tout autre lieu ? Quels « nouveaux principes dans l'organisation de l'espace » (p.279-281) peuvent être opposés aux « vieux principes d'organisation des espaces » (p.282) ?

Ce qui ressort de ce balayage est la singularité du professeur documentaliste, ce professionnel de la pédagogie et de la gestion documentaire, dont l'identité professionnelle se confond avec un lieu, en raison de sa responsabilité sur celui-ci. Il appartient à ces professionnels qui ont des missions spécifiques (souvent la vente ou la distribution) avec la responsabilité et la gestion d'un lieu, comme c'est le cas des pharmaciens étudiés par Grégory Reyes (2015) qui note :

« Peu nombreux sont les secteurs d'activité qui offrent la particularité d'observer un métier où deux identités professionnelles cohabitent. Dans le canal de distribution du médicament, le pharmacien a la particularité d'avoir un double statut (Debarge, 2011 ; Reyes, 2013b). Il est formé pour être un professionnel de santé avec pour principale mission la délivrance du médicament. Cependant il a également l'obligation d'assurer la rentabilité de son entreprise puisque son activité économique dépend principalement de la vente de produits ». (Reyes, 2015, para.1).

Le professeur documentaliste peut ainsi être comparé au pharmacien avec qui il partage cette particularité d'exercer un métier lié à un savoir (en pharmacie pour l'un, en EMI et recherche documentaire pour l'autre) et la gestion d'un lieu. Si les noms sont évocateurs des ambiguïtés ou des balancements entre les priorités du métier, la gestion documentaire avec ses notions bibliothéconomiques est aussi révélatrice de la profonde dimension spatiale véhiculée par cette association du métier de professeur.e documentaliste à celui de bibliothécaire. Ainsi, les notions d'architecture de l'information, de classement, de cotation ou de rangement, bref quasiment toutes les étapes de traitement de la chaîne documentaire, en témoignent, comme « la lutte des classements » (Liquiète, Novacs, 2013, p.9).

C'est dans ce contexte de fonctions multiples (pédagogique, gestionnaire, spécialiste de l'information...) que peut être comprise l'affirmation de Jacques Charbonnier (1997, p.51-52) lorsqu'il évoque le « kaléidoscope de fonctions que remplit le professeur documentaliste et dont le CDI est le siège ». Dans ce kaléidoscope de fonctions, il en distingue trois qui se subdivisent ensuite, en autant de questions sur le métier et ses pratiques, spatialisées. Ainsi, la première fonction « Accueillir », à aborder selon le sens (p.80) à lui donner et des stratégies (p.85) à adopter selon ses objectifs, est inflationniste : « tout est accueil » (p.79). Comment alors faire pour ne pas laisser cette fonction grever le temps de travail des autres ? Comment donner un sens à cet accueil, pour qu'il soit efficace en termes d'investissement temps de travail et résultat (attentions adaptées aux publics...) ? Comment mettre en place des stratégies, et lesquelles, pour que l'espace fréquenté réponde à la multiplicité de besoins de publics hétérogènes ? La deuxième fonction est celle d'orienter qui pose des questions idéologiques, au vu des rattachements qu'il opère avec la « pédagogie libertaire » et la « pédagogie du choix », contre des visions prescriptives de cette fonction (Calenge, 2015, p.61-79). L'orientation ne pose-t-elle pas également la question de l'outil et de la place de la fonction humaine ? Enfin, la troisième fonction consiste à informer. Comme à chaque fois, il s'agit d'une étendue de sens, avec des missions variées qui mettent en pratique cette fonction. Informer, ici, signifie à la fois prendre la mesure du changement qu'opère le passage « du document à l'information » (p.176-181). L'auteur y voit à la fois le moyen de mettre en œuvre un espace critique (« bibliothèque critique ») et cohérent.

Ces questionnements provenant du monde des bibliothèques vers lequel tend ou dont se détournent les professeur.e.s documentalistes, témoignent d'abord de l'ambiguïté des rapports à l'espace pour des professionnels y étant rattachés, particulièrement dans des lieux de savoir (Jacob, 2007), l'angle gestionnaire primant. Ensuite ces questionnements ouvrent à une réflexion plus large sur les espaces géographiques. Enfin, cette réflexion qui passe nécessairement par la littérature sur les bibliothèques compte tenu de leur plus longue donc étendue production, souligne à quel point le métier récent, par ses professionnels, les institutions qui l'ont forgé et ceux qui entourent les professionnels au quotidien (parfois pour simplement les croiser, les regarder, travailler avec eux, ou les éviter), n'a pas encore créé de représentations. Et il faut ajouter à cela toute la difficulté de créer des représentations sociales lorsque l'objet, ici un métier, exercé par des professionnels, est confondu avec le lieu.

1.2.2 Le CDI : un espace vécu et pratiqué par le professeur documentaliste

Il s'agit ici d'interroger les manières dont le CDI est vécu et pratiqué par le professeur documentaliste. Pour cela, une typologie des représentations des CDI dont une partie est déjà apparue dans ce mémoire.

La premier type de représentations concerne celle du CDI « cœur de l'établissement » et dont le nom de CDI procède, devenu « centre » au lieu de service. Cette représentation du CDI est celle qui préside à la rédaction des textes qui en consacrent la création en 1958 et leur extension en 1959. Marcel Sire, le responsable du premier CDI créé dans le lycée Janson de Sailly, à Paris, les présentait ainsi :

« ...l'établissement scolaire [comme] un centre documentaire avec quelque chose autour, comme un être vivant d'un rang supérieur est quelque chose autour d'un cœur et d'un système nerveux et qu'il ne vit que par eux » (Hassenforder, 1996, p. 54-55, cité dans Chapron, 2012, p. XIII).

Pour Jean-Philippe Accart et Marie-Pierre Réthy, « le documentaliste est au cœur de la société de l'information » (2008, p.358), déplaçant en cela cette représentation devenue classique et aujourd'hui encore très présente dans les discours, donc la déplaçant du CDI au professionnel. Dans ce type de représentation peut également être placée celle du CDI-espace pivot ou le CDI-espace charnière qui articule les autres espaces scolaires distincts, répartis entre la vie scolaire et les espaces pédagogiques.

Le second type de représentations interrogé ici concerne l'habitation et l'appropriation de l'espace documentaire. Cette catégorie provient des différentes journées d'étude et réflexions menées par les professeur.e.s documentalistes sur le terrain, concernant les manières de rendre possible les appropriations de l'espace CDI par les élèves, notamment en réfléchissant l'aménagement des CDI. Cette thématique est en pleine expansion comme le souligne la parution d'un numéro de la *Revue COSSI (Communication, organisation, société du savoir et information)*, coordonné par Isabelle Fabre et Vincent Liquiète, intitulé « Questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs »³¹. Ces représentations feraient notamment appel aux appropriations fonctionnelles et symboliques (Stock, 2006) qui construisent les lieux. Ainsi, celle de l'habiter (Stock, 2007) est régulièrement reprise dans l'univers scolaire. « Condition spatiale de l'existence » selon

³¹ Voir : <https://calenda.org/552782>

Michel de Certeau (1990, p.239-254), l'habiter produit « un « Je » en tant qu'il est relié aux autres (« Nous » et « Eux ») et aux lieux géographiques », réunissant alors la psychogenèse, la sociogenèse et la spatiogenèse des individus. Les modes d'appropriations affectives (Audas, 2012) sont ici à prendre en compte pour comprendre le passage d'un lieu conçu à un lieu vécu. Ce type de représentation réunit aussi celles qui désignent le CDI comme un « non-lieu » (Fabre, 2011), reprenant ainsi un concept de l'anthropologue Marc Augé (1992).

Un troisième type de représentation incarne les CDI en espace(s) de médiation, rapprochant alors les représentations des CDI de celles des bibliothèques. Outil de médiation entre des publics hétérogènes ayant des besoins diversifiés, ceux-ci peuvent plus difficilement se croiser sans forcément se rencontrer comme cela peut être le cas dans des bibliothèques. La médiation est aussi documentaire, soit la mise en relation entre une personne ou un groupe ayant un besoin documentaire (de ressources, de connaissances) spécifique et les documents et l'information adéquats. La médiation dans les CDI est également pédagogique, d'une part pour faire coïncider un besoin documentaire dans ce domaine et des contenus et supports. D'autre part, il s'agit d'effectuer la médiation pédagogique soit l'adaptation de formes et de méthodes pour permettre à des publics d'accéder, non seulement physiquement et matériellement mais aussi intellectuellement et symboliquement, à certains supports et contenus. En cela, la figure de l'« éducateur-médiateur » issue du travail social et reprise dans l'univers scolaire semble éclairante. Enfin, les espaces numériques du CDI constitueraient d'autres instances de médiation entre les élèves et des espaces numériques sociaux, mais aussi entre l'intérieur de l'école et l'extérieur. Le catalogue et les différents espaces en ligne des CDI (ESIDOC...) seraient un moyen d'intégrer les membres de la communauté éducative les moins présents à l'intérieur des espaces scolaires, les parents, rendant compte et tissant du lien avec eux. Ainsi, Isabelle Fabre considère les dispositifs documentaires comme médiation contemporaine, permettant de penser le contemporain (Fabre, 2017, ch.8). Il est possible de reprendre ici la question de Bernard Calenge (1999, p. 325) concernant la solubilité des services dans la bibliothèque, soit des services en tant que missions déclinées en activités et en tâches dans le lieu, et de l'appliquer au CDI. Dans quelle mesure les médiations opérées dans et par le CDI engendreraient une solubilité des missions qui sont conférées à cet espace ?

Un quatrième type de représentation des CDI regroupe la question du CDI comme commun ou bien commun (Amiel-Canalis, Geoffroy, Palustran, 2009), faisant ici un autre parallèle avec les réflexions menées sur les bibliothèques comme « commun » (Dujol, 2017). D'autres auteurs représentent le CDI comme « lieu de savoir » (Maury, 2011), les lieux de savoirs (Jacob, 2007) étant compris ici comme des savoirs faisant corps et faisant lieu, « partagés dans les collectifs, [organisant] des territoires et [circulant] dans des réseaux » (Jacob, 2007, p.20). C'est ici aussi que le CDI en tant qu'espace documentaire, présenté comme troisième-lieu (Oldenbourg, 1980) ou tiers-lieux au service d'un tiers-métier (Fabre, 2011, chap.9), peut être ajouté. L'emploi de cette notion fait référence à la dimension locale et communautaire, de service, de partage et d'innovation des CDI. Deux remarques sont à formuler concernant l'emploi d'un concept qui se répand dans le milieu associatif. D'une part, cette réflexion issue une nouvelle fois du champ des bibliothèques, comporte plusieurs types de questionnements, en particulier sur l'individualisation des pratiques que ce terme comprend. D'autre part, l'emploi de ce concept interroge quant au désengagement progressif de l'État des domaines sociaux et culturels en posant la question de la désinstitutionnalisation (Evans, 2015, p.59 : « jusqu'où peut-on désinstitutionnaliser la bibliothèque ? »). Alors, la proposition d'Isabelle Fabre du CDI tiers-lieux semble davantage programmatique qu'effective, si elle est rapportée à la définition qu'en donne Antoine Burret (2015)³² à

³² <http://www.fypeditions.com/tiers-lieux-et-plus-si-affinites/>.

savoir : « une configuration sociale où la rencontre entre des entités individuées engage intentionnellement à la conception de représentations communes ». Ces concepts appliqués aux CDI par des chercheurs et promue par eux plus que par des praticiens, à l'instar du CDI « bien commun », viseraient ou, du moins, contribueraient à forger des représentations concernant les CDI.

Un cinquième type de représentations reprenant les conceptions vectorielles du CDI les représenteraient à travers l'un de ses espaces ou l'une de ses fonctions éducatives et pédagogiques. Par exemple, si certains le conçoivent comme un service multimédia (Bayard-Pierlot, Birglin, 1994)³³ soit à partir d'un de ses espaces, d'autres le définissent à partir de l'une de ses fonctions comme l'éveil et la pratique de la citoyenneté ou encore comme lieu d'apprentissage de l'autonomie (Monthus, 1997)³⁴. Le CDI comme espace d'autonomie et d'expérience (Maury, 2011) dépasse cette représentation vectorielle pour incarner une représentation matricielle de l'espace, par le biais de pratiques de braconnage (De Certeau, 1990, ch. 12 « Lire, un braconnage ») que Jacques Charbonnier applique aux apprentissages en vue de « la nécessaire autonomisation de l'apprenant dans le champ de la connaissance ». De même, les pratiques d'agencement des CDI peuvent être envisagées sous l'angle de la sérendipité, c'est-à-dire la découverte fortuite d'une information, d'un savoir ou d'une invention dans le cadre d'une recherche sur un autre sujet : comment le professeur documentaliste peut-il accroître la sérendipité des élèves par l'agencement spatial du CDI ?

Cette typologie se distingue de celle élaborée par Anne Piponnier (2002) qui suscite néanmoins un vif intérêt. En effet, elle distingue « le modèle agrégat dans lequel les sous-espaces sont juxtaposés et l'identification des lieux prime sur leur articulation ; le modèle satellite où les sous-espaces sont polarisés diversement autour d'un noyau et les circulations sont essentiellement d'ordre centrifuge ; le modèle en réseau, où les sous-espaces sont d'importance relativement égale et leur articulation est fortement marquée. », recoupant la typologie présentée précédemment. En raison de la spécificité du thème choisi et de développements ultérieurs, la typologie élaborée ici à cinq entrées sera privilégiée.

Le CDI apparaît donc comme un espace « carrefour » (Cordier, 2009), à la confluence de pratiques formelles et informelles d'apprentissage, de lieu de vie, d'espace scolaire d'apprentissage. La vision large des missions assignées à cet espace et leurs mises en pratique, toujours négociées, contournées, interprétées par les professeur.e.s documentalistes explique en partie la conflictivité qui entoure ces lieux. Si l'ouvrage de Denis Merklen (2013) intitulé *Pourquoi brûle-t-on des bibliothèques ?*, porte sur ces dernières, son hypothèse concernant leur conflictualité nous dit quelque chose des CDI. En effet, selon lui, c'est parce qu'elles sont situées au milieu d'un espace conflictuel que les bibliothèques se révèlent comme une institution éminemment politique, « territoires du conflit » (p. 37), en raison du rejet d'un ordre social où l'écrit exerce une fonction de hiérarchisation reprenant l'idée de Jack Goody (p.148). Une autre source de conflictualité qui semble pertinente pour les CDI est ce que Marie-Odile André nomme « le complexe de Byblos » (2007, p.34), soit le fait que « l'univers, que d'autres nomment la bibliothèque, se compose de formes souvent prédéfinies quand elles devraient être indéfinies pour ne pas dire infinies ». En effet, alors que le CDI représente un espace d'apprentissage ouvert, ses conditions matérielles, ne serait-ce que ses

³³ Bayard-Pierlot, J., Birglin M.-J. (1994). *Clés pour le CDI*. Paris, France : Hachette Education.

³⁴Monthus, M. (1997). *Apprendre l'autonomie au CDI*. Paris, France : Hachette Education.

horaires d'ouverture, sont souvent décriées comme des entraves aux apprentissages en particulier par les élèves et leurs familles.

D'un point de vue institutionnel (circulaire de missions) :

« Le CDI est un espace de formation et d'information ouvert à tous les membres de la communauté éducative. Dans ce cadre, le professeur documentaliste pense l'articulation du CDI (et son utilisation) avec les différents lieux de vie et de travail des élèves (salles de cours, salles d'étude, internat) en lien avec les autres professeurs et les personnels de vie scolaire. » Il est aussi « un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous. ».

Cette définition interroge le rapport au CDI comme lieu tel qu'il est prôné ici. Or, « le rapport aux lieux n'existe pas en soi, de façon indépendante, mais est toujours relié à la question des pratiques » (STOCK, 2004). Pour aller plus loin, il est possible de considérer le CDI comme un fait spatial total (Lussault, 2009, p.19), soit : *« un assemblage, dans une situation donnée, de réalités variées – des opérateurs humains et non humains, des énoncés, des matières mises en forme – dont l'arrangement, construit dans l'événement, institue un état spécifique du réel social qui donne à observer et à comprendre l'importance de l'espace et de la spatialité dans l'organisation et le fonctionnement des sociétés ».* Ainsi, les CDI questionnent les rapports anthropologiques à l'espace. Entre effets scalaires et jeux d'échelle (Revel, 1998), ils inscrivent dans le local une dimension nationale, par le biais des chartes et normes documentaires européennes et internationales, d'associations nationales (APDEN, ARDEP, ADBS), européennes, francophones et internationales. La fonction enseignante elle aussi comporte une dimension internationale à travers le référentiel européen en information et documentation, appelé Digicomp, répertoriant les compétences, aptitudes et niveaux de qualification attendus. Ils incarneraient par-là la globalisation (Abélès, 2008), soit l'empreinte dans le local de processus globaux. Leur ouverture sur la ville, dans le sillage des bibliothèques, par le biais de la mission assignée aux professeurs documentalistes, d'ouverture culturelle, s'opérerait par le biais de partenariats, dans l'établissement scolaire, mais aussi avec les partenaires publics et privés de son environnement local.

Entre « dimension cachée » (E.T. Hall, 1971) de la dimension spatiale, spatialisée et spatialisante du métier et le régime d'invisibilité (Lussault, 2009) des activités documentaires rattachées au métier, ces aspects semblent paradoxalement renforcés par les pratiques numériques (de communication et de mise à disposition de l'information) qui incombent aux professeurs documentalistes. Alors, la théorie des « audiences invisibles » de Danah Boyd semble ici pertinente pour comprendre la restructuration de nos rapports à l'espace, au temps et aux autres, notre rapport à notre propre parole » selon Olivier Ertzscheid³⁵, de tous les membres de la communauté éducative.

Quelles identités sont alors mises en jeu dans ces représentations de l'espace ?

1.2.3 Des espaces : pour quelle(s) identité(s) ?

L'identité professionnelle des professeurs documentalistes est marquée par l'hybridation des rôles (Reyes, 2015) dans un contexte de changement. Se poser la question des identités mises en jeu dans des espaces pratiqués et représentés, revient à poser la question

³⁵ Voir son blog : https://www.affordance.info/mon_weblog/

des processus de subjectivation, soit des modalités pour le sujet de se saisir comme tel dans cet espace (Lefebvre, 1974, p.26). Dans quelles conditions le CDI peut-il être ou devenir un espace de subjectivation ?

Sans pour autant s'ancrer dans la théorie lefebvrienne de production de l'espace (Lefebvre, 1974), en raison de son exigence, c'est un « effet de lieu », c'est-à-dire le rôle du contexte spatial dans la structuration des identités (Lussault, 2009), qui est contemplé ici, en-dehors d'interprétations déterministes mais pour ce que ces effets nous disent autant qu'ils font sur l'identité professionnelle des professeur.e.s documentalistes, dans l'interaction avec les autres membres de la communauté éducative dans des situations sociospatiales quotidiennes.

Sur ce point, les auteurs s'accordent pour souligner les problèmes posés par l'association du métier et du lieu CDI, évoquant une « confusion problématique » (Chapron, 2012), des interrogations multiples quant à cet accolement du lieu et du métier, voire de la « solubilité du professeur documentaliste dans le centre de documentation et d'information » (Chauvin, 2009). Si les espaces scolaires semblent être adéquats pour l'analyse de ces relations, les CDI décuplent encore cette logique, à la fois lieu de reclassement et de retour vers l'emploi de personnels enseignants, lieu particulièrement soumis à l'emploi de contractuels et en proie à la déprofessionnalisation (Chapron, 2012), soit la baisse du nombre de professionnels.

Si les espaces du CDI sont à la fois construits par des interactions sociales et des logiques sociales, ils sont aussi influencés par des logiques architecturales. Quelles sont celles qui influent sur les représentations et les pratiques du métier de professeur.e documentaliste ?

2 Les « prof-doc » et les lieux des CDI : pratiques spatiales et représentations du métier de professeur documentaliste *in situ*

Espace vectorisé et matriciel, espace discursif et narratif, le CDI n'en demeure pas moins un espace topographique (Piponnier, 2002), marqué par des topoï, c'est-à-dire des « lieux communs censés doter le territoire de repères lisibles et permettre sa distribution voire son parcours » qui sont autant d'« invariants de la topographie du CDI ». C'est en cela que le CDI peut être considéré comme un espace géographique composé de sous-espaces qui remplissent des fonctions. L'auteur distingue ainsi l'accueil (service d'actualités), la banque de prêt (renseignements, mouvements des documents), le coin lecture (espace réservé à la lecture détente et/ou lecture plaisir), la salle de documentation (consultation et travail documentaire), les postes informatiques (stations dédiées à la consultation des ressources électroniques et à la recherche documentaire), la salle de travail (espace de travail en autonomie), la salle audiovisuelle (espace de lecture et de travail sur documents audiovisuels, la salle informatique (espace de lecture et de travail sur documents électroniques).

Cet espace topographique est également traversé par des courants architecturaux et de Design. En quoi influencent-ils l'espace des CDI et les représentations de leurs responsables, les professeurs documentalistes ?

2.2 L'architecture et le Design, des espaces scolaires... aux CDI

Les espaces scolaires sont traversés par une longue histoire de l'architecture. Si peu de sources françaises ont été trouvées sur le sujet, de nombreuses sources anglo-saxonnes sont instructives et permettent de mesurer l'héritage actuel de ces travaux.

L'idée principale à retenir ici est que l'architecture s'est toujours intéressée aux espaces scolaires dans le but de les transformer, parfois même dans un objectif de transformation de l'institution scolaire.

Les travaux de Lindsay Baker publiés dans *A History of School Design and its Indoor Environmental Standards, 1900 to Today* (2012) sont ici centraux. En effet, elle décrit quatre grandes étapes dans l'histoire des normes d'aménagement des espaces scolaires. Avant 1930, les principes de « sécurité, [de] permanence et [de] durabilité » (p.4-6) prévalent. Des normes sont adoptées et des modalités d'évaluation également, notamment quant à la qualité de l'air, la température et l'éclairage. La deuxième étape qu'elle nomme progressive (1930-1945) correspond à l'intérêt croissant pour des pédagogies novatrices. S'il n'y a pas d'évolution quant aux normes d'environnement, la période voit néanmoins un grand nombre d'établissements se construire, alors même que la crise économique (Dépression) fait rage. La troisième étape est celle du boom d'après-guerre (1945-1960) où l'évaluation et les normes s'étayent. Si la ventilation des salles de classe, la chaleur et la qualité de l'air demeurent prégnantes dans les normes, l'éclairage et la luminosité y prennent une place plus grande et l'acoustique des salles y fait son entrée. Lors de la période impulsive (1960-1980), des tendances concernant la consommation énergétique font leur entrée dans les textes définissant les normes environnementales scolaires. Les années 1980 sont marquées par un déclin de ces normes, suivi dans les années 1990-2000 par de nouveaux mouvements. Tout au long de son étude, Baker met l'accent d'une part sur l'incertitude, l'excitation et l'incitation à l'innovation qui caractérisent les réactions populaires au sujet des normes de Design appliquées au sein des communautés scolaires.

Les travaux actuels de réflexion sur les espaces scolaires en France s'inscrivent dans cette filiation. D'une part, la rénovation par la transformation de ses espaces, de l'École en tant qu'institution est largement promue par l'institution elle-même (projet Archicl@sse, formations proposées notamment par les partenaires tels que Canopé et autoformation en ligne par des MOOCs). D'autre part, les espaces ainsi revisités doivent répondre à deux critères : celui de l'innovation pédagogique (quasi-génétique pour les CDI, sous peine pour les professeur.e.s documentalistes d'être considéré.e.s comme dépassés ou peu performants) et celui de l'intégration des pratiques numériques. De plus, les sciences cognitives seraient une source de légitimation pour ces courants architecturaux. Toujours citées et invoquées, pour justifier différents paramètres aussi divers que la couleur des murs ou la mise en place de pratiques coopératives. Néanmoins, toutes les sources et les auteurs recensés dans le cadre de cette étude, participant de la promotion de la transformation des espaces scolaires, renvoient aux travaux menés par Barrett et Zhang, des chercheurs de l'Université de Salford³⁶ affiliés au département d'architecture, premier étonnement. Des enquêtes disponibles en ligne exposent leurs travaux et les résultats obtenus. Leurs études concluent que cinq critères sont majeurs dans l'aménagement des espaces d'apprentissage pour garantir les meilleures conditions d'apprentissage. Parmi ceux-ci, se retrouvent la qualité de l'air, la luminosité,

³⁶ Voir notamment leur article : Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. (2015) The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learnin in Specific Subjects, disponible en ligne : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5394432/>

l'heure du cours (le matin étant plus propice aux apprentissages), la température (des pièces ni trop chaudes ni trop froides) et la vue sur la nature (coin verdure, plantes...). Des facteurs secondaires répartis sur deux autres axes sont à prendre en compte, à savoir la couleur de l'environnement et la complexité de ce dernier (un environnement trop pauvre visuellement ne permettrait pas de rappels ou d'éveiller la curiosité, tandis qu'un environnement trop riche engendrerait un désintérêt des élèves).

Les espaces scolaires sont toujours considérés par les architectes et Designers comme des espaces à rénover et à réinventer comme dans le livre de Walden, intitulé *Schools for the future : Design proposals from architectural psychology* (2009) ou, en français, dans la somme de Blyth intitulée *Perspectives pour les futurs espaces scolaires* (2013). Ces transformations peuvent être en lien avec des principes sociétaux, comme améliorer la place accordée aux filles dans les cours de récréation (Maruéjols, 2018 ; Delalande, 2015) ou une pratique éducative comme celle de l'accueil, étudiée par Maurice Mazalto en collège et en lycée. Cette pratique d'accueil née de la reconnaissance de l'importance des facteurs de socialisation pour le climat scolaire et, par-là, l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, a été progressivement prise en compte par les architectes. Cela explique pourquoi il existe désormais des halls d'entrée et non plus simplement des couloirs desservant les salles de classe, pourquoi ces halls sont décorés et aménagés de sorte que les élèves et les partenaires et membres de la communauté éducative puissent s'arrêter, s'asseoir, lire des informations ou voir une exposition dans un hall d'établissement scolaire. L'innovation est aussi au service de la société, notamment lorsqu'il s'agit de construire des bâtiments respectant l'écologie dans la perspective d'une société soutenable (Ford, 2007) ou durable (*Diversité*, n°191, 2018). Le béton est réutilisé dans les établissements scolaires non plus dans des créations standardisées, mais adaptées aux profils locaux particuliers et mis au service des publics, permettant de combiner la créativité architecturale, l'embellissement et de prendre en compte les besoins des usagers (Laurent, 2006). L'idée principale qui explique l'influence actuelle de l'architecture et du Design dans les espaces scolaires est l'apport que cela peut représenter pour les apprentissages. Ainsi, Michel Lussault dans un entretien accordé à Régis Guyon à l'ENS de Lyon en 2012 en appelle à « mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire », afin d'améliorer les apprentissages (p.16) notamment pour accompagner les élèves dans la construction de « compétences de spatialité » (p.14). En cela, le vécu spatial des élèves (p.17) serait une clé notamment par « l'habiter », comme expérience immédiate de l'espace mais aussi comme expérience médiée, par les autres et la généalogie des espaces. L'étude des liens entre architecture scolaire et apprentissages ou architecture scolaire et réussite (Mazalto, 2014) se répand. Certains prennent une distance critique à l'égard de ces mouvements en cours, tentant d'analyser la complexité de leurs enjeux (Hertig, 2015, Beaucher, 2013). Tous ces travaux ont donné lieu à une nouvelle sémantique depuis les espaces d'apprentissage, les territoires apprenant ou les espaces apprenant (Lussault, 2009).

Cette dynamique semble décuplée concernant les CDI dont la fondation en 1958 est marquée par la volonté réformatrice des pro-CDI de l'époque dans les établissements scolaires, les CDI étant alors dessinés comme des lieux d'innovation. Les questions alors posées concernent la transformation des espaces scolaires, en particulier les salles de classe toujours organisées en classe en autobus, héritée de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle, par le biais de cet espace alternatif, au service des enseignants et les accompagnant dans leurs pratiques pédagogiques. Cette influence de l'innovation scolaire dans les CDI s'explique aussi par des raisons de structuration de la discipline. Ainsi, comme le note Daniel Warzager (1995) concernant la documentation qu'il qualifie d'« indiscipline scolaire », celle-ci s'inscrit dans la lignée des méthodes actives contre la reproduction passive du savoir et de la directivité, portant en elle un objectif d'esprit critique. « Cette dangerosité potentielle que

porte en lui tout apprentissage de l'esprit critique, et l'enseignement de l'info-documentation en particulier, pourrait bien constituer l'une des causes implicites de sa marginalisation. La pensée critique est pourtant la condition épistémologique de toute avancée de la connaissance » (Duplessis, 2004)³⁷. Dans cette lignée historique, les pédagogies expérientielles (Kolb, 1981) sont contingentes du développement de la documentation, avec des paternités communes, comme celle de John Dewey qui a contribué grandement à leur conceptualisation. Ainsi, le CDI serait donc conçu et à concevoir comme un espace d'expérience et un lieu d'esprit critique.

Il faut noter ici que la dimension technique du métier concernant les outils informatiques et numériques renforce paradoxalement ces tendances. En effet, les enjeux de la société de l'information à l'école questionnent les modes d'accès à la « galaxie Internet »³⁸, dans les pratiques de recherche, de traitement et de rapports à l'information. Il est par exemple question pour les professeurs documentalistes d'accompagner les élèves dans l'adoption de conduites raisonnées et réflexives sur internet, ce qui passe par la manipulation des outils.

Ce double héritage d'une part de la volonté réformatrice de l'école par l'architecture et d'autre part du caractère expérientiel des pédagogies liées à la documentation, expliquent l'importance de la notion d'innovation dans les pratiques des professeurs documentalistes et dans le modèle spatial de CDI.

2.3 De l'influence du Design thinking dans les CDI au Design d'expérience

Les projets actuels d'aménagement des espaces scolaires promus par l'Éducation nationale, par le biais du projet Archicl@sse³⁹ et des formations proposées par le Réseau Canopé proposent de nombreux guides d'aménagement, notamment en lien avec le constructeur de mobilier à usage des collectivités Manutan. Des comptes rendus d'expérience d'aménagement sont également mis en avant sur les différents sites académiques. Et des formations sont proposées aux enseignants du premier degré et aux professeur.e.s documentalistes visant à travailler le climat scolaire, l'amélioration des apprentissages, l'apprentissage de la citoyenneté, entre autre, par une réflexion sur l'espace. Ainsi, il est proposé aux professeur.e.s documentalistes, de transformer l'espace de leur CDI.

Cela se retrouve dans l'évolution des noms des CDI qui aujourd'hui sont invités à transformer l'espace de leur CDI jugé « vieillissant » (Poissenot, 2014) comme en attestent les propositions de Learning Centre (LC) ou de 3C (centre de connaissance et de culture), qui sont des injonctions institutionnelles depuis le Vademecum de 2012, vers d'autres modèles tels que les centres de ressource, issus comme le LC de l'enseignement supérieur, de Fablab, croisant les logiques mixtes du privé et du public (laboratoires de fabrication et de conception). D'autres modèles émergent comme celui de tiers-lieux issu de la société civile. Enfin, l'aménagement des CDI est également traversé par une nouvelle vague de concepts recouvrant des réalités proches mais distinctes telles que l'environnement capacitant, mettant

³⁷ Disponible en ligne : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/etude-et-travaux-de-recherche/apprendre-a-se-defier-de-linfo.html>

³⁸ Titre inspiré d'un article de Loïc Le Roux

³⁹ <https://archiclasse.education.fr/>

à l'honneur les capacités et non plus les compétences, en permettant à chacun de développer ses compétences, en facilitant l'accès, physique, intellectuel et symbolique à des ressources, mettant les élèves « en capacité de ». Les espaces d'apprentissage et d'apprenance s'inscrivent dans cette lignée de renversement de la perspective, pendant longtemps centrée sur l'acte d'enseigner et l'enseigner pour désormais valoriser l'apprentissage et les capacités d'apprenance des élèves.

C'est dans ce contexte qu'apparaît le Design Thinking (DT) devenu l'Alpha et l'Omega de tout projet d'aménagement. Mais que veut dire ce terme ? Il fait partie des méthodes créatives telles que le remue-méninge. En effet, le remue-méninge (brainstorming), mis au point dans les années 1950 par Alex Osborn, connaît un grand succès. Il est utilisé pour toute recherche d'idées originales ou novatrices, pour une réflexion sur un thème délicat ou léger, même pour l'analyse d'une notion ou d'un concept afin d'en distinguer les corrélats et de faire ressortir ses différentes acceptions. Le remue-méninge tel qu'il est appelé aujourd'hui en français est adopté dans les années 1960 par l'université de Stanford, dans un programme appelé « Product Design », où l'utilisateur final du produit est le centre-même du projet. En 1987, Peter Rowe, rompu à la méthode, publie un ouvrage intitulé *Design Thinking* aux presses du MIT. David Kelley, de l'École de Palo Alto, devient le héraut du DT en l'appliquant à la résolution de problèmes dans son agence de Design IDEO. Les principes de décloisonnement, de dynamisme et de remise en question deviennent des termes-clés du Design Thinking. Le succès de l'agence, son extension internationale et sa médiatisation accélèrent la diffusion du Design Thinking. Ainsi, les années 2000 voient fleurir de nombreux colloques, des publications et des cours sur le sujet. Des grandes écoles ont déjà adopté la méthode et une école de DT a même vu le jour aux Ponts et Chaussées de Paris en 2012.

Le Design arrive désormais dans les institutions scolaires primaires et secondaires pour participer de la rénovation des espaces dans le but d'améliorer les apprentissages, mêlant des méthodes créatives aux pédagogies actives et expérientielles. C'est dans ce cadre que fleurissent les formations à l'attention des enseignants sur le Design Thinking comme procédé de réflexion, d'animation des contenus enseignés et d'innovation pédagogique. Il est très vite appliqué aux espaces, ce qui explique l'inflation de hashtags, de blogs, de communautés et de pages sur le sujet. Ainsi les hashtags concernant les espaces scolaires de #Makerspace, #Schoolmakerspaces, #Renovatedlearning font leur entrée, suivis désormais de hashtag français. Dans le milieu des CDI, #CDIremix, #RemixonsDoc et #ouvronsnosCDI en sont des avatars. Deux principes du Design Thinking appliqué aux espaces sont incontournables, à savoir la modularité et la flexibilité. En approfondissant des lectures sur différents sujets autres que celui-ci, il est apparu que les principes de modularité et de flexibilité sont au cœur de certains courants des sciences cognitives (Sperber, 2005 ; 1996). Le déferlement du DT est justifié pédagogiquement, selon ses promoteurs, par les vertus heuristiques et expérientielles du procédé qui fonctionne, en outre, par le biais d'apprentissages collaboratifs qui favoriseraient la compréhension en vertu de préceptes issus des sciences cognitives. Le Design Thinking est ainsi devenu une injonction pour les professeurs documentalistes, à laquelle ils sont priés de se former pour accompagner l'innovation pédagogique. C'est ce dont témoignent les journées des documentalistes, le thème figurant dans les groupes de travaux académiques et les formations proposées par Canopé40. De la même manière, le professeur documentaliste est désormais considéré comme « un Design-thinker qui s'ignore »41. Ces derniers participent de cette démarche en créant des groupes de réflexion où ils s'échangent

⁴⁰ Un exemple parmi beaucoup d'autres : <https://www.reseau-canope.fr/service/lapproche-du-Design-thinking-en-pedagogie.html>

⁴¹ Voir : <https://drive.google.com/file/d/1ztjHXA1SikRGcAFAYCn7qr-HXsSrkmZz/view>

conseils et photographies pour améliorer l'espace de leurs CDI. Ils publient des contenus sur la méthode⁴², ses principes et ses exemples d'application, se transmettent les nouvelles publications, contribuant de cette manière à renforcer cette injonction. Celle-ci est intégrée aux Parcours (Santé, Citoyenneté, Orientation, Éducation artistique et culturelle)⁴³ et les établissements scolaires se meuvent eux-aussi en Collège Lab et en Lycée Lab⁴⁴.

Dans le sillage du Design Thinking, la Pensée Design⁴⁵ influence progressivement la pédagogie. Outre le fait que la transformation des espaces est promue pour accompagner le changement des pratiques pédagogiques (plus socialisatrices, plus coopératives, plus actives...), la Pensée Design propose de nouveaux concepts qui arrivent de différentes parts. D'une part, les partenariats entre les établissements scolaires et le secteur privé accompagnent l'application de méthodes du privé aux institutions publiques. Ces méthodes ne concernent pas uniquement le management interne aux institutions mais aussi les pratiques des fonctionnaires, comme c'est le cas pour les enseignants. Ensuite, les entreprises composant le secteur de l'Edtech, c'est-à-dire les entreprises qui participent du développement des technologies numériques au service de l'éducation, rompues à ces méthodes créatives et au Design Thinking contribuent à leur incursion dans le champ de l'éducation. Enfin, les pratiques numériques, l'un des objets de l'EMI, la discipline dont les professeur.e.s documentalistes sont les spécialistes est particulièrement concernée par la Pensée Design, notamment par l'architecture de l'information et le Design communicationnel. De là, des concepts utilisés dans ces champs (du management privé, de l'Edtech et du numérique) arrivent de manière palatine dans l'éducation comme l'UXD (User eXperience Design), soit le Design d'expérience orientée usager, et même le LivXD (Living eXperience Design), c'est-à-dire le Design d'expériences de vie (Leleu, Schmitt, Useille, 2018)⁴⁶, permettant d'imaginer des modes d'organisation ou des procédures orientées soit vers l'utilisateur final et son expérience avec le produit, soit vers l'expérience de vie du produit ou du service. Parmi les différents types d'application de ces concepts qui présentent un intérêt ici, il est possible de noter l'impact de ces processus sur les pratiques des lieux générées, par exemple entre l'expérience d'habiter un lieu et l'expérience de visite d'un lieu (p.17). Là encore John Dewey, pour sa pensée pragmatiste articulée autour du concept d'expérience est invoqué par les penseurs du domaine. Une remarque est à formuler ici concernant les méthodes énoncées revendiquées dans la Pensée Design et les concepts élaborés. En effet, si l'expérience s'éloigne des approches énoncées, il n'en demeure pas moins qu'une hybridation est régulièrement effectuée par ces auteurs (voir Schmitt, 2012) avec les sciences cognitives par le biais, par exemple de la théorie de la cognition incarnée (p.49). Des liens sont également tissés avec les pratiques numériques, notamment par le « déplacement du regard, de l'interaction vers les transformations du sujet » (p.112), prenant en autre objet la littératie. Objet qui connaît également un grand succès en info-documentation. La Pensée Design se dirige de plus en plus directement vers les objets culturels, avec la dialectique expérience visiteur/expérience de vie, ainsi que vers l'enseignement, par le biais d'un Design d'enseignement (Khainnar, 2018) visant à adapter ses pratiques pédagogiques par le biais des

⁴² Voir en guise d'exemple : <https://www.scoop.it/topic/Design-thinking-ux-mediathèques-bibliothèques-librairies>

⁴³ Le groupe TraAm de Toulouse, pionnier et pilote dans différents domaines, l'est également dans celui-ci : <http://www.ac-clermont.fr/disciplines/index.php?id=11031>

⁴⁴ Voir par exemple : <https://www4.ac-nancy-metz.fr/dane/wp/college-lab-amenagement-des-espaces/>

⁴⁵ La Pensée Design est parfois employée comme traduction du Design Thinking, mais cela ne fait pas consensus. Ici, le terme est employé pour évoquer l'ensemble des théories, concepts, mouvances du Design.

⁴⁶ Leleu, S., Schmitt, D., Useille, P. (dir.). (2018) *De l'UXD au LivXD. Design des expériences de vie.*

méthodes créatives du Design. Par exemple, le co-Design promu dans l'enseignement⁴⁷ dérive de la Pensée Design et en reprend les concepts et les méthodes, notamment les méthodes créatives. Tout cela pose question sans même contempler les résultats avérés, positifs ou négatifs, de ces méthodes : que fait l'espace à la classe ? Il s'agit ici d'interroger le sens de ces innovations pédagogiques ou présentées comme tel.

3 Problématique

La convocation de ce cadre théorique est nécessaire pour comprendre les enjeux sous-jacents aux questions, peut-être anodine, du commencement : en quoi les représentations et les expériences des CDI permettraient-elles de saisir les représentations du métier de professeur documentaliste, dans un contexte de changements et de transformations multiformes et à différentes échelles ? Comment me repérer dans cette polyphonie parfois cacophonique ou dysharmonique, des représentations du métier, tiraillées entre des intérêts politiques, des enjeux corporatistes parfois antagoniques et des réalités d'exercice très disparates ? Quelles sont les représentations actuelles du métier de professeur documentaliste parmi les membres de la communauté éducative ?

Dans le cadre d'un mémoire professionnel, il s'agit de réaliser une recherche-action ayant une portée expérimentale, proche d'une recherche-action. Alors, dans ces explorations du métier à travers ses dimensions spatiales, j'ai choisi de répondre à une question peu traitée par la littérature ou les enquêtes des associations professionnelles : à quoi, en termes de besoins, d'usages, d'attentes, un.e professeur.e documentaliste peut être confronté lors d'une prise de poste ? Cela explique le titre de ce mémoire. Cette question est posée par Dahlia Elkaim dans un article intitulé « Questions de positionnements »⁴⁸. Posée à l'institution, elle est ici détournée pour l'ouvrir à ses acceptions les plus générales. Cette question décale le regard par rapport aux prescriptions habituellement floues, vagues ou libres, diffusées par des formateurs en documentation, par les associations professionnelles, les revues et sites spécialisés ou les groupes académiques de travail chapeautés par les inspecteurs académiques. Ces prescriptions concernent tout autant des aspects didactiques de l'EMI et de l'IRD, la gestion –du lieu comme des ressources, que des dimensions plus pratiques comme la rencontre des équipes internes et des partenaires locaux. Si la connaissance des pratiques instaurées, des mécanismes idoines à l'établissement, sont nécessaires, cela ne dit rien des représentations à l'œuvre et des attentes nourries envers le CDI par les différents acteurs.

Il s'agit ainsi de participer à la compréhension mutuelle entre tous les membres de la communauté éducative (élèves, familles, personnels enseignants et non enseignants) sur le thème des CDI, avec un souci pour les membres de la profession à laquelle j'appartiens désormais, destinant particulièrement ce travail à l'attention des professeur.e.s documentalistes nouvellement nommés stagiaires, néo-titulaires, ou prenant un poste dans un nouvel établissement, en effectuant un pas de côté, de manières complémentaire, par rapport aux procédures préconisées. Les professeur.es documentalistes confirmés pourront se frotter à des questions qui les concernent qu'ils pourront réévaluer, vérifier, en regard de leur contexte

⁴⁷ Voir les formations proposées par Canopé entre autres : <https://www.reseau-canope.fr/service/lespace-scolaire-reinvente-avec-le-co-Design.html> ; <https://www.reseau-canope.fr/notice/le-co-Design-une-methode-et-un-etat-desprit.html>.

⁴⁸ *InterCDI*, n°238, juil.-août.2012, p.27.

spécifique en espérant qu'ils acceptent de partager leur retour, ce qui serait enrichissant pour moi, tant du point de vue intellectuel que de ma formation professionnelle. Enfin, les données de cette enquête sont proposées en partage aux chercheurs, particulièrement en SIC et en info-documentation.

Partie Empirique



Réalisation durant la formation « Repenser le CDI »

Partie empirique

« Comment les espaces du CDI influencent les représentations qu'ont les gens de notre métier ?

Ex : la photocopieuse était placée juste à côté de mon bureau, on m'a prise pour une prof de photocopie ; depuis que j'ai déplacé la photocopieuse en réserve, on me prend plus au sérieux et on ne me demande plus de faire de photocopies »

E. J., professeure documentaliste, Académie de Paris

1 De la question de départ à l'expérimentation

Les données récoltées dans le cadre de cette enquête visent donc à répondre à la question générale : en quoi les représentations et les expériences des CDI permettraient-elles de saisir les représentations du métier de professeur documentaliste, dans un contexte de changements et de transformations multiformes et à différentes échelles ? Au sein de cette problématique de recherche, un domaine d'action a été circonscrit, à savoir : les attentes des différents membres de la communauté éducative envers le CDI et le professeur documentaliste. Ainsi, se demander : « à quoi peut s'attendre un.e professeur.e documentaliste prenant un poste dans un CDI ? », permet de saisir les représentations sous-jacentes, conformément aux sciences cognitives (Tricot, 2015 ; schéma, annexe 3).

Alors, quelles sont les attentes et les besoins des usagers des CDI ? Et comment l'aménagement de l'espace peut-il y répondre ? Pour cela, la revue du dispositif polymorphe de recherche et des conditions de sa mise en place, amène à considérer les résultats obtenus puis à les mettre en discussion dans le cadre théorique considéré.

Hypothèses générales

1/ Un effet de menace du stéréotype pèserait sur les professeur.e.s documentalistes sensibles à ce stéréotype en lien avec les spécificités de cette profession-métier (responsabilité du CDI et parfois confusion avec le lieu...).

2/ Cet effet serait renforcé dans un contexte d'incertitude, donc changeant, qui activerait la menace du stéréotype.

3/ Les représentations sociales des professeurs documentalistes de leur métier influeraient sur l'expérience qu'ils en ont.

4/ La Pensée Design et certaines théories concernant les espaces scolaires se baseraient sur des mythes ou des interprétations biaisées ou infondées des sciences cognitives.

5/ La modularité et la flexibilité invoquées par le Design Thinking proviendraient des sciences cognitives.

Hypothèses opérationnelles

1/ Les attentes des membres de la communauté éducative seraient contradictoires (Chapron, 2012).

2/ Les CDI seraient un hyperlieu (Lussault, 2009) surchargé de représentations bien qu'il représente un non-lieu réflexif pour les membres de la communauté éducative.

1.1 Cadre Méthodologique et outils

1.1.1 Une méthodologie mixte - réflexion générale

Le cadre méthodologique ici allie de manière libre des concepts et des méthodes empruntés à diverses sciences humaines, depuis le regard et l'observation ethnographiques, liés à une précédente formation en anthropologie, des concepts de psychologie sociale qui ont semblé pertinent ici ainsi que des concepts et des méthodes de l'info-documentation, notamment pour l'élaboration des questionnaires. Il se veut donc interdisciplinaire, voire transdisciplinaire, avec une dominante dans les sciences de l'éducation dont il convoque les théories, certains concepts et s'intéresse à ses objets.

La posture adoptée est celle d'« expérience-enquête » inspirée du travail de Dominique Schnapper (Weber, 2011). En effet, ayant été contractuelle pendant trois ans, j'ai fait l'expérience de ce métier de manière naïve, au sens où je n'ai pas exercé mon regard anthropologique, du moins pas systématiquement. Néanmoins, ayant intériorisé non pas un « habitus sociologique » mais dans mon cas anthropologique, j'en ai conservé un regard, une identité, à l'instar de Dominique Schnapper lorsqu'elle évoque cette situation comme « *l'intériorisation d'un habitus [anthropologique]* » « *distance devenue "naturelle", c'est-à-dire produite par la pratique professionnelle qui se confond avec un destin personnel et une identité* ».

L'usage personnel des emprunts conceptuels des différentes disciplines convoquées ici et permis par les sciences de l'éducation, pourraient en contrarier plusieurs. Néanmoins, la rigueur dans les analyses situées et critiques espérée ici devraient en limiter les conséquences négatives.

Parmi les outils de terrain utilisés, l'observation ethnographique fut un réflexe facile à prendre, bien que la tenue rigoureuse d'un journal de terrain s'est avérée plus difficile dans le cadre de ce métier en miettes que lors d'études ethnographiques antérieures. De toute façon, ce mémoire se base principalement sur des observations d'autres professeur.e.s documentalistes et sur leurs entretiens. Mon expérience ne venant qu'éclairer ponctuellement ces données. Et si je suis très consciente des problèmes posés par l'écriture de soi en sciences humaines, notamment la « mise en scène de soi », la « disparition de l'intérêt pour autrui », la « myopie » et l'« égocentrisme », je prends donc Florence Weber (2011) à la lettre lorsqu'elle propose, dans le sillage de Georges Devereux, de « traiter un humain (comme soi-même) en objet de science ». Ainsi, une analyse réflexive (Partie empirique, 3) de certains aspects de mes pratiques figure dans ce mémoire.

Les sources de légitimité ici sont d'une part le croisement des sources et des données que je tente d'analyser avec toute la rigueur possible dans le contexte donné (relativement contraignant d'une année en alternance en tant que professeure stagiaire en documentation, voir IV-9.1.1), bien que l'ensemble des données engrangées ici n'est pas traité dans son intégralité (notamment l'analyse des dessins des élèves)⁴⁹.

Face au manque de temps, les observations de terrain initialement prévues n'ont pas été menées ni leur enregistrement vidéo, alors que l'objectif était « de dégager par l'observation participante, les cadres de perception et d'organisation par lesquels certains phénomènes naturels et sociaux sont tenus, dans un groupe social donné, pour des événements ou des actes de communication » (Winkin, 1996, p.85). Néanmoins, lors des entretiens exploratoires menés, j'ai tenté d'étudier les pratiques des acteurs en situation et d'approcher la culture de chaque organisation pour comprendre dans quel contexte sont produits les discours enregistrés. Ainsi, « l'hybridité socio-technique du dispositif » d'enquête n'a pas été celle initialement pensée, il a tout de même été tenté de la méthode proposée par Yves Winkin dans son *Anthropologie de la communication*, par le biais d'un dictaphone et de la mise à disposition d'annexes au format numérique.

Le contexte d'incertitude est convoqué ici comme contexte ou hypothèse explicative contre toute vision ou interprétation déterministe de ce travail, bien qu'aucun approfondissement particulier n'en ait été fait.

1.1.2 Entretiens exploratoires

Une fois mon sujet de départ choisi (les représentations actuelles du métier de professeur documentaliste) et l'angle d'approche déterminé, à savoir la palpitante et épineuse question de la dimension spatiale, je pouvais rencontrer des collègues dits experts selon la typologie dressée par François Tochon (1993, cité dans Tochon, 2000), pour des entretiens exploratoires en vue d'approfondir mes réflexions.

Huit ont accepté de répondre à mes questions. Lors de la recherche de ces entretiens, j'ai pu constater que le courriel ne suffisait pas pour ces professionnels d'un « travail en miettes » (Chaumier, 1980, p.22) ou « trait d'union » (Sembel, 2011), voire d'un « tiers

⁴⁹ Cette analyse est complétée dans un article écrit avec Jessica Tillard : « Pratiquer les CDI : Les espaces des CDI comme enjeux de représentations sociales », *Géocarrefour* [en ligne], 2020.

métier » (Fabre, 2011), selon la perspective adoptée. Tous ceux interrogés avaient vu mon courriel⁵⁰ sur la liste des professeurs documentalistes du département, mais « pas le temps de répondre à des questions » pour V., à l'instar de la plupart, qui m'a tout de même proposé de répondre à un questionnaire écrit (« je peux m'organiser plus facilement, si c'est un questionnaire écrit ; je le fais quand je peux, entre deux activités »). J'y voyais-là une preuve de l'écartèlement de l'exercice de cette profession multitâches aux activités chronophages. J'ai donc décroché des entretiens à la volée, comme celui de S. qui m'a proposé de le passer tout de suite alors que nous étions au téléphone. Un autre professeur documentaliste programmé le surlendemain a finalement décommandé car il venait d'être averti d'une séance.

Durant ces entretiens, j'ai pu constater que les réponses et les positionnements de mes interlocuteurs étaient aussi hétérogènes que ceux de mes lectures, oscillant des défenseurs des textes actuels, chantres de la liberté d'exercice du métier aux hérauts de la schizophrénie des textes par rapport à leurs applications dans les établissements. Leurs représentations, attraits et difficultés du métier, les stratégies déployées pour parer leurs problèmes, aussi bien que les situations rencontrées dans les établissements, leurs manières de vivre et d'exercer le métier, différaient. De même, alors que je les interrogeais, la plupart faisaient en même temps de la gestion documentaire et, parfois, de la gestion d'élèves⁵¹.

De plus, ces entretiens ont été l'occasion de menues observations. En parallèle, sur des temps plus courts qu'initialement prévu, j'ai pu mener quelques observations dans les CDI, notamment dans celui de ma tutrice.

1.2.3 Questionnaires

Les questionnaires élaborés pour l'enquête de terrain croisent plusieurs sources. Si la controversée étude menée par Claude Poissenot (2015) a été consultée et certaines questions peuvent être proches, la perspective et les usages qui en sont faits ne sont pas les mêmes. À cela, s'ajoute de nombreux questionnaires de collègues professeur.e.s documentalistes élaborés dans différents cadre, qu'il s'agisse de TraAM, de questionnaires élaborés dans le cadre de JDD (journée départementale des documentalistes) ou alors en vue d'un usage interne à l'établissement. Il leur est adressé tous mes remerciements pour la qualité des questionnaires dont ceux-ci s'inspirent en dépit de leurs limites exposées dans la partie réflexive (1 : Limites et biais).

Ainsi, les questionnaires ont été élaborés en vue de vérifier les hypothèses émises, à savoir :

- Un questionnaire à l'attention des professeur.e.s documentalistes,
- Un autre en direction des collègues non enseignants,
- Un en direction des collègues enseignants,
- Un en direction des élèves, le public-cible principal mais non l'unique du CDI,

⁵⁰ Voir le contenu du courriel en annexe 1.

⁵¹ Entretiens audio disponibles en annexe sur support numérique et la retranscription des entretiens en suivant, notamment les entretiens n°1, 7 pour la gestion d'élèves concomitante.

- Un dernier concernant une formation destinée aux professeur.e.s documentalistes pour « Repenser le CDI » à l'aune du Design Thinking.

1.2 Matériaux de la recherche et expérimentations

Les matériaux récoltés sont d'abord composés de huit entretiens de professeur.e.s documentalistes experts (Tochon, 1993, cité dans Tochon, 2000), soit avec plus de cinq ans de pratique professionnelle, réalisés en décembre 2018. Les entretiens qui visaient à être semi-directifs à ouverts, ont principalement été directifs à semi-directifs (Grawitz 1979), c'est-à-dire orientés avec des questions préétablies, posées *in extenso*. Au fur et à mesure de leur réalisation, gagnant en aise, ils ont pu devenir semi-directifs, c'est-à-dire avec des questions préétablies mais adaptées à la situation d'interlocution et pas forcément linéaires. Ils se sont néanmoins caractérisés par leur caractère compréhensif (Kaufmann, 1996).

Les caractéristiques du panel des enquêtés sont regroupées dans le tableau suivant. Chaque professeur documentaliste est dénommé par une lettre afin de garantir son anonymat, permettant une complète liberté de parole et de transcription des contenus. Ceux-ci sont classés par ordre chronologique de réalisation, entre le mercredi 12 et le vendredi 14 décembre 2018.

Prof-doc experts interrogés en entretien									
Prof-doc	Sexe	Âge (ans)	Expérience métier (ans)	Public / Privé	Acad. de Tlse	Niv. Enseign.	Seul / Équipe*	CDI (m ²)	Remq
Sy	F	38	12	Public	X	Collège	S	140	8 ans dans EPLE
L	F	32	6	Public	X	Lycée GT	É	250	
P	F	46	13	Public	X	Univ.	É		BU
M	M	46	14	Public	X	Lycée GT prépa	É	800	Biblio Contractuel
T	M	55		Privé	X	Sup.	S		CDR
C	F	48	9	Public	X	Professionnel	É		Canopé 6ans détachée
Sa	F	49	17	Privé	X	Collège Lyc. T	S	125	
E	M	39	15	Public	X	Collège	S	200	
Total	5F/ 3M			6Pu/2P	8		4S/5É		

Tableau 1. Récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des professeur.e.s documentalistes interrogés et des CDI dans lesquels ils exercent

*Il s'agit ici de préciser si le/la prof-doc interrogé.e travaille seul.e au CDI ou bien fait partie d'une équipe, composée soit d'autre.s professeur.e.s documentaliste.s, assistant.s documentaliste.s ou autre.

À cette série d'entretiens, s'ajoutent deux autres salves. Celles-ci correspondent respectivement à ceux du CE et du questionnaire d'établissement de l'année de stage qui ont accompagné un projet de construction d'un nouveau bâtiment au sein duquel un CDI a été construit et inauguré en septembre 2014 (officiellement par les représentants institutionnels courant 2015). D'une quinzaine de minutes chacun, ils permettent d'envisager les idées-phare qui ont guidé le projet et les grandes lignes de sa réalisation. Si l'architecte qui a réalisé le projet a également été contacté, celui-ci n'a pu être interrogé, faute de disponibilité. Enfin, un dernier entretien a été réalisé auprès d'un professionnel de la documentation, à savoir Martine Blanchet, la directrice du Pavillon Blanc de Colomiers⁵², qui abrite une médiathèque et un centre d'art. Celle-ci a en effet accompagné le projet de construction et d'aménagement du Pavillon Blanc, après avoir suivi d'autres projets de construction ou d'aménagement de bibliothèques.

En parallèle, des questionnaires en ligne ont été réalisés afin de collecter des données concernant les pratiques actuelles et les attentes de tous les membres de la communauté éducative quant au CDI⁵³. Les questionnaires élaborés ici ont été diffusés en ligne par différents canaux détaillés ci-après.

Le questionnaire destiné aux élèves⁵⁴ a été rempli par des élèves du lycée professionnel d'affectation pour l'année de stage, soit 83 élèves. Parmi ceux-ci, 48 lycéens ont répondu au questionnaire, soit à partir de questionnaires papier (BTS, première, seconde), soit à partir d'un lien envoyé sur *ecoledirecte* (l'équivalent d'un environnement numérique de travail utilisé dans l'établissement). Les élèves de seconde MS ont répondu au questionnaire lors d'une séance d'EMI réalisée au CDI avec le professeur documentaliste, alors que les élèves de première MS y ont répondu en classe dans le cadre d'une co-intervention entre le professeur documentaliste et une enseignante de mathématiques, dans le cadre d'une situation pédagogique sur la connaissance des processus d'apprentissage et de l'environnement d'apprentissage du LP. Enfin, la classe de terminale SN a répondu au questionnaire dans le cadre d'une séance spontanée décidée par une professeure d'anglais après les CCF de fin d'année avant le baccalauréat. Vingt-neuf élèves de classes de BTS MUC (management des unités commerciales) et NDRC (négociation et digitalisation de la relation client) présentes sur le site ont également participé à l'enquête par l'intermédiaire de leur professeur principal qui a supervisé le remplissage du questionnaire en salle de classe. Il faut noter que le lien a également été diffusé sur un forum scolaire sur jeuxvidéo.com, un site de jeux vidéo très prisé par les adolescents, n'a récolté que peu de réponses. Ainsi, si une élève de collège a répondu sur incitation d'une collègue professeure documentaliste, 8 élèves extérieurs à l'établissement ont répondu de manière spontanée.

Concernant les enseignants, le questionnaire en ligne⁵⁵ a reçu 49 participants dont 21 font partie de l'établissement du stage. Ils avaient reçu le lien par *ecoledirecte*. Les autres participants, sont aussi en très grande partie enseignants de LP (75,5%), en raison des voies de diffusion de ce questionnaire, sur des forums, des groupes et des listes dont je fais partie sur Internet, notamment par la liste de professeur.e.s stagiaires ainsi que dans un groupe très actif

⁵² Voir : <https://www.pavillonblanc-colomiers.fr/>

⁵³ Cette idée s'inspire notamment d'un projet pilote, intitulé « De quel CDI rêvent les élèves ? : le mur des tendances des lycéens », mené auprès de deux classes de seconde par deux collègues de l'Académie de Montpellier. Le projet et ses résultats sont visibles à l'URL : <http://disciplines.ac-montpellier.fr/cdi/traam/les-productions/comptes-rendus-d-experience/de-quel-cdi-revent-les-eleves-le-mur-des-tendances>

⁵⁴ Disponible en ligne à l'URL : <https://framaforms.org/le-cdi-vu-par-les-eleves-1558369772>

⁵⁵ Disponible en ligne à l'URL : <https://framaforms.org/le-cdi-vu-par-les-enseignants-1556366253>

de professeurs de LP. Parmi ceux-ci, les disciplines les plus représentées sont celles d'éco-gestion, de mathématiques et/ou maths-sciences et de Lettres-Histoire. Il y a néanmoins des enseignants de collège (16,3%) qui ont répondu à ce questionnaire, des enseignants de lycée général (6,1%) et d'enseignement spécialisé (10,2%) de type SEGPA (sections d'enseignement général et professionnel adapté), EREA (établissement régional d'enseignement adapté), ULIS (unité localisée pour l'inclusion scolaire).

Un questionnaire a également été conçu à l'attention des membres de la vie scolaire⁵⁶. Diffusé sur les groupes de CPE (conseiller.ère principal d'éducation) et de vie scolaire, notamment sur Facebook, celui a obtenu 27 réponses, dont 15 CPE, 9 assistant.e.s d'éducation (AE/AED) et 13 autres membres de la communauté éducative (assistant.e.s de vie scolaire, AVS, assistant.e.s d'élève.s en situation de handicap, AESH, service civique, étudiant et/ou professionnels préparant le concours de CPE).

Les parents d'élèves ont également été inclus dans cette enquête par un questionnaire dédié⁵⁷. Cent quatre d'entre eux ont répondu aux sollicitations diffusées par le biais des pages Facebook de groupes de parents d'élèves, dont un très actif concernant les élèves DYS ([Dysscussions Parents Professeurs](#)). [La Fédération des conseils de parents d'élèves d'écoles publiques](#) (FCPE) a également accepté de relayer le questionnaire sur sa page Facebook pendant les vacances de printemps. Enfin, le lien a été envoyé aux familles d'élèves scolarisés dans l'établissement du lieu de stage, mais peu d'entre eux ont répondu à celui-ci.

Les principaux concernés par ce travail, les professeur.e.s documentalistes ont été interrogés⁵⁸ et cent d'entre eux y ont répondu. La diffusion s'est effectuée par deux voies : les listes professionnelles spécifiques (liste académique, liste départementale) ainsi que par Facebook, dans plusieurs groupes professionnels : « Profs docs et licorne », « Tu sais que tu es professeur documentaliste quand... ». Un autre questionnaire a été élaboré suite au suivi d'une formation académique intitulée « Repenser les CDI », impartie par des salariés de Canopé Toulouse. Organisée autour de la méthode de la pensée Design (Design Thinking) sur deux mercredis après-midi, le 20 février puis le 13 mars 2019, elle fut ajoutée aux matériaux d'enquête en tant qu'observation de terrain, au vu de sa valeur heuristique pour cette recherche-action. Parmi les douze participants, 5 ont accepté de répondre au questionnaire en ligne qui en a découlé.

Le point de vue des professeur.e.s documentalistes a été complété par des observations de terrain, des discussions formelles et informelles *de visu*, comme ce fut le cas avec D., professeure documentaliste et CE, dont les propos ont permis de mieux saisir certaines évolutions et analyses historiographiques du métier de professeur documentaliste. De même, les échanges en ligne sur les groupes et forums professionnels ont été une source de compréhension.

Enfin, ce dispositif d'enquête se termine par la collecte de 65 dessins des membres de la communauté éducative les plus au contact des prof-doc : les élèves. Ces dessins portent soit sur le CDI (40) soit sur le ou la prof-doc (25). Ils ont exclusivement été collectés au sein du LP du stage pour analyser le protocole de collecte des données. Ils se ventilent de la manière suivante : 12 élèves de seconde MS ont représenté le CDI ; 30 élèves de première ont

⁵⁶ Disponible à l'URL : <https://framaforms.org/le-cdi-vu-par-les-personnels-de-vie-scolaire-1558028233>

⁵⁷ Disponible à l'URL : <https://framaforms.org/quest-ce-quun-centre-de-documentation-et-dinformation-cdi-pour-vous-1556280715>

⁵⁸ Questionnaire disponible à l'URL : <https://framaforms.org/espaces-du-cdi-vus-par-les-professeurs-documentalistes-1556497131>

représenté sur une page le CDI et sur une autre le la prof-doc ; 19 élèves de terminale ont traité le CDI et l'enseignant.e documentaliste sur deux pages différentes. Tandis que sur les 29 élèves de BTS, seulement 4 ont rempli la page concernant le dessin du CDI. Sur ces quatre participations, une seule est dessinée, les autres élèves ayant écrit des commentaires ou décrit le CDI de leurs rêves. Ainsi, la consigne écrite sur l'avant-dernière page du questionnaire pour ceux qui ont répondu sur les versions papier (BTS, seconde, première) et sur le recto d'une feuille à part pour ceux qui ont répondu en ligne (terminale) était : « S'il n'y avait aucune contrainte (ni matérielle, ni physique, ni financière), comment serait le CDI de vos rêves ? Représentez-le ci-dessous s'il-vous-plaît, depuis ses murs (comment sont-ils ?) avec tout ce que vous aimeriez y faire, y trouver... Merci ! ». Sur la dernière feuille du questionnaire ou sur le verso de la feuille de dessin, la seconde consigne était : « Selon vous, à quoi ressemble un.e professeur.e documentaliste (sans vous baser sur celle de cette année) et à quoi devrait-il ressembler ? Ces dessins ont été réalisés par les secondes et les terminales dans le CDI sous la supervision du prof-doc, alors que les premières et les BTS les ont réalisés en salle de classe, les premiers avec le prof-doc et les derniers uniquement avec leur professeur principal. Il n'y avait pas de temps spécifique dédié au dessin puisque celui-ci s'inscrivait en fin de questionnaire, il est donc possible de considérer qu'il était illimité. Si les élèves de seconde sont venus chercher les questionnaires posés sur le bureau enseignant, ils ont été distribués aux autres élèves (première, terminale, BTS), pour voir si cela aurait une influence sur le format choisi (paysage/portrait). Il a été important de répéter plusieurs fois à l'oral que le résultat esthétique n'avait pas d'importance mais l'idée et les éléments figurant sur le dessin. En dépit de cela, l'observation a montré que pour ceux qui pensaient ne pas avoir de compétence particulière en dessin, soit une large majorité, l'exercice pouvait s'avérer compliqué, notamment par la peur du regard des autres. Les élèves ont eu besoin de temps pour se lancer dans le dessin et de plusieurs vagues d'encouragement.

Quels sont donc les résultats obtenus à travers ce dispositif polymorphe d'enquête qui permettent d'apporter des éléments de réponse à la problématique posée précédemment ?

1.3 Présentation des résultats : les attentes des différents publics des CDI

Loin d'être exhaustive, l'enquête menée permet de répondre à plusieurs questions préliminaires sur les pratiques (la fréquentation et ses modalités, les usages, ce qui plaît au CDI) et sur les représentations (du CDI, du professeur documentaliste) par les différents membres de la communauté éducative, dont font partie les professionnels, enseignants –dont les professeur.e.s documentalistes- et de vie scolaire, les élèves, le public principalement visé par les actions pédagogiques et éducatives, ainsi que les parents⁵⁹.

⁵⁹ Le code de l'éducation (article L111-3) définit la communauté éducative : « Dans chaque école, collège ou lycée, la communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à l'accomplissement de ses missions ». Et complète (art. L111-4) : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative... », inclus dans la communauté éducative depuis la loi de décentralisation de 1983. Le Statut de l'Enseignement catholique mentionne également la place centrale de ces derniers (art. 48) : « au titre de leur responsabilité éducative primordiale, les parents participent à la mission de l'école catholique et s'inscrivent dans son projet éducatif. Ils sont invités à « entretenir des relations cordiales et constructives avec les enseignants et les responsables des écoles » et s'engagent dans la vie de l'établissement. À cette fin, ils sont informés de l'évolution du système éducatif, des méthodes pédagogiques et des programmes scolaires ».

Un rappel des hypothèses est nécessaire ici. D'une part, les hypothèses générales :

1/ Un effet de menace du stéréotype pèserait sur les professeur.e.s documentalistes sensibles à ce stéréotype en lien avec les spécificités de cette profession-métier (responsabilité du CDI et parfois confusion avec le lieu...).

2/ Cet effet serait renforcé dans un contexte d'incertitude, donc changeant, qui activerait la menace du stéréotype.

3/ Les représentations sociales des professeurs documentalistes de leur métier influeraient sur l'expérience qu'ils en ont.

4/ La Pensée Design et certaines théories concernant les espaces scolaires se baseraient sur des mythes ou des interprétations biaisées ou infondées des sciences cognitives.

⇒ Hypothèse transformée : les professeur.e.s documentalistes auraient une appréhension positive du Design Thinking ce qui générerait une expérience positive.

5/ La modularité et la flexibilité invoquées par le Design Thinking proviendraient des sciences cognitives.

⇒ Hypothèse transformée : les professeur.e.s documentalistes connaîtraient les termes « modularité » et « flexibilité » et les utiliseraient.

D'autre part, les hypothèses opérationnelles :

1/ Les attentes des membres de la communauté éducative seraient contradictoires (Chapron, 2012).

2/ Les CDI seraient un hyperlieu (Lussault, 2009) surchargé de représentations bien qu'il représente un non-lieu réflexif pour les membres de la communauté éducative.

Hypothèse	Dispositif envisagé	Remarque
Effet de menace du stéréotype	Questionnaire professeur.e documentaliste Questions : définition du métier en mots-clés, avenir du métier	
Facteur d'incertitude	Question sur l'avenir du métier Vision de l'avenir du métier - champ libre : « expliquez »	
Les représentations sociales des prof doc/expérience métier	Questions relatives aux représentations Questions relatives au métier pratiqué à travers les espaces vécus (qu'est-ce qu'un CDI...)	

Mythes de la Pensée Design	Questionnaire spécifique Questionnaire suite formation « Repenser le CDI » à partir Design Thinking	Transformation de l'hypothèse devenue pragmatique : expériences de la Pensée Design par les professeur.e.s documentalistes
Modularité et flexibilité	Champ libre sur les connaissances en termes d'aménagement	Sciences cognitives ?
Attentes contradictoires	Questionnaires : personnels enseignants, personnels non enseignants, élèves, familles	
CDI Hyperlieu cognitif/ non-lieu discursif	Question dans tous les questionnaires (sauf prof doc) : aimeriez-vous venir davantage au CDI ?	

1.3.1 Fréquentation des CDI

À quoi peut-on s'attendre en termes de fréquentation d'un CDI ? D'abord, de la part des collègues : les enseignants qui ont répondu au questionnaire déclarent être déjà venus plusieurs fois au CDI de leur établissement. Ils s'y rendraient en moyenne une fois par mois, par manque de temps. Les personnels de la vie scolaire sont les plus assidus : ils y vont en moyenne toutes les semaines. Les élèves du lycée quant à eux, déclarent n'y être jamais venus pour 15% d'entre eux, 34% s'y rendent une fois par mois et 36,2% une fois par mois. La raison invoquée pour cette faible fréquentation est qu'ils ne savent pas quoi y faire.

Concernant les modalités de fréquentation, outre les collégiens très présents pendant la récréation et la pause méridienne, comme le relatent à la fois les personnels de vie scolaire et les professeur.e.s documentalistes, les élèves de lycée viennent au CDI le midi également, le matin et à des horaires variables. Les internes ont beaucoup mentionné l'étude comme moment de fréquentation, ainsi que certains externes. La plupart vient en groupe avec des camarades (60%), sinon ils viennent seuls (22,9%), avec un enseignant dans le cadre d'un cours (11,4%) ou avec un.e camarade (5,7%). Les CPE et personnels de vie scolaire viennent seuls, alors que les enseignants viennent seuls ou avec une classe ou un demi-groupe d'élèves, à des horaires variables et selon des besoins pédagogiques variés. 58% des parents déclarent connaître le CDI contre 43% qui ne le connaissent pas. Ils le visitent généralement à l'occasion de journées portes ouvertes (avant la scolarisation de leur enfant dans l'établissement ? Pendant la première année ?). Certains le découvrent lors de l'emprunt de livres ou la bourse aux manuels, lors de la visite préparatoire à l'entrée en sixième ou lors de la réunion parents-professeurs. Un parent a déclaré le visiter chaque année systématiquement et un autre être venu rencontrer la professeure documentaliste. Néanmoins seulement 39,8% d'entre eux l'ont visité, ce qui semble peu. Deux raisons majeures sont invoquées, regroupant 87,6% des réponses, à savoir par ordre d'importance, d'une part, personne ne leur a proposé de visiter le CDI et d'autre part ils ne savent pas s'ils en ont le droit.

1.3.2 Pour quels usages ?

À quels usages peut-on s'attendre au CDI ? Les enseignants viennent, par ordre d'importance, consulter et emprunter des ouvrages documentaires (55,1%), travailler en

groupe avec les élèves (46,9%), consulter et emprunter des manuels scolaires (42,8%) et des ressources pédagogiques (40,8%) et rencontrer d'autres membres de la communauté éducative (30,6%). Il faut noter ici que la question posée « à quoi sert actuellement le CDI pour vous ? » ouvrait sur un champ de cases à cocher. Les résultats affichés correspondent donc au pourcentage d'enseignants ayant coché cette case.

Les personnels de vie scolaire, quant à eux, viennent principalement consulter ou emprunter des documentaires et des ressources pédagogiques (66% respectivement), rencontrer d'autres membres de la communauté éducative (55,5%). Ils viennent également consulter ou emprunter des fictions et travailler en groupe avec des élèves (51,8% respectivement). Ils utilisent les ressources ludiques, le Kiosque Onisep et les ressources sur l'orientation avec des élèves, autant qu'ils consultent ou empruntent des manuels scolaires (48,1%). Ils viennent pour certains travailler individuellement au CDI ou consulter seuls les ressources en orientation (37%) ou consulter les périodiques (29,7%). Enfin, le CDI est également un lieu de détente et de moments ludiques avec les élèves (22,2%), un lieu pour consulter les programmes scolaires et les situations pédagogiques et scénarii d'apprentissage (22%).

Pour ces derniers, le CDI est un lieu contenant par ordre d'importance : des fictions, des documents et des périodiques, des BD, des ressources Onisep et des affiches (d'événements, d'information...), des œuvres de théâtre et de poésie, des documents numériques. C'est aussi un lieu d'accès à sa boîte mail personnelle (pour les AE et AED) et de ressources multimédia. Les espaces qu'ils utilisent en son sein sont : l'entrée, le bureau enseignant et le coin lecture.

Alors que les enseignants utilisent les espaces de travail en groupe, ainsi que le bureau du professeur documentaliste (pour faire l'appel notamment), l'entrée et le coin lecture.

Concernant les parents, dont quelques-uns seulement ont visité le CDI, le questionnaire sert ici à saisir les représentations qu'ils ont des usages du lieu. Ainsi, selon eux, un CDI sert à lire (92,4%), à travailler individuellement (89,6%), à utiliser les ordinateurs (84%), lire en ligne (83%), s'informer sur l'orientation (80,2%) et travailler en groupe (78,3%). Un CDI contient essentiellement d'abord des livres (90%), puis des périodiques (81%), des ressources numériques proposées par le professeur documentaliste (58 %) et des affiches (événements, informations scolaires...) (56%).

Les élèves déclarent *a contrario* venir au CDI surtout pour utiliser les ordinateurs (70,8%), pour imprimer (46,8%), tous niveaux confondus, pour travailler individuellement (45,6%), pour travailler en groupe (40,8%), se détendre (30%), lire (25,2%) et l'orientation étant bien loin dans leurs préoccupations (12%). Au niveau des espaces, les élèves déclarent s'installer dans les fauteuils de lecture (30%), devant les ordinateurs (26,4%) ou autour d'une table de travail (20,4%). Il faut noter ici la forte déperdition des votes pour cette question, expliquant peut-être l'apparente contradiction avec le résultat précédent : ils viennent principalement pour utiliser les ordinateurs et imprimer –donc très souvent à partir d'un ordinateur bien que l'imprimante permette d'imprimer directement certains formats de fichiers- et déclarent utiliser d'abord l'espace lecture. Enfin, pour eux, le CDI contient principalement des fictions (60%), des documentaires (56,4%), des bandes-dessinées (43,2), des affiches (28,8%), des ressources numériques proposées par le professeur documentaliste (26,4%), des périodiques (25,2%) et des ressources liées à l'orientation (21,6%). Qu'en est-il de l'espace en ligne du CDI : le catalogue ?

1.3.3 Espace CDI en ligne : le catalogue

Qu'il soit sur PMB ou BCDI⁶⁰, il est peu connu. Ainsi, les enseignants ne sont que 28,6% à le connaître. 57,5% d'entre eux aimeraient y être formés mais ils préféreraient davantage que les élèves y soient formés (83%). Très aguerris à l'ENT de l'établissement pour des raisons d'obligations administratives, ils ne sont pourtant pas aux faites des outils et plateformes numériques du CDI.

Les personnels de vie scolaire le connaissent davantage (34,6%), bien que peu d'entre eux participent à la gestion des prêts et des retours (29,9%). Il s'agit ici des AED/AE, de personnes en service civique, éventuellement d'AVS ou d'AESH qui participent ponctuellement à la gestion documentaire, sous la supervision du professeur documentaliste. Comment alors comprendre le résultat suivant indiquant que 62,5% d'entre eux ne souhaitent pas être formés au catalogage ? En regardant les caractéristiques des personnes interrogées, il s'avère que la plupart de ceux ayant indiqué participer à la gestion ne sont pas CPE, alors que ce sont exclusivement ces derniers, surreprésentés dans le panel des participants, qui ne veulent pas y participer (par manque de temps ? d'intérêt pour la dimension documentaire ? Etc.).

Alors que le catalogue en ligne peut être une porte d'entrée accessible à tout moment pour les familles et responsables légaux des élèves, notamment ceux qui habitent loin de l'établissement scolaire, ils ne le connaissent pas (80,6%). Néanmoins, ils affichent une plus forte envie d'y être formés que les autres (41,2%), en dépit d'une proportion d'indécis (32,4%) ; seulement 26,5% d'entre eux ont affiché un franc désintérêt.

Les élèves, pour leur part, ne connaissent pas le catalogue en ligne (67%) et 83,7% ne veulent pas y être formés. *Ecoledirecte* (l'équivalent d'ENT utilisé dans l'établissement) est connu et utilisé, surtout pour consulter les notes, vérifier les devoirs à faire et lire les commentaires des enseignants.

1.3.4 Représentations du prof-doc

Quelles sont les représentations à l'œuvre du professeur documentaliste parmi les membres de la communauté éducative ?

Pour les personnels de vie scolaire, le professeur documentaliste est celui ou celle qui fait, qu'il s'agisse d'activités, d'ateliers, de clubs. Professeur.e ou « prof », « super collègue », il est considéré comme une ressource par de nombreux CPE, en termes de conseil, de soutien pour eux mais aussi pour les autres membres des équipes éducatives, notamment les autres enseignants. Si « Grand maître du CDI » revient à quelques reprises, rattachant la fonction au lieu, ce sont ses activités de surveillance et de gestion des élèves en son sein, déchargeant la vie scolaire de ce fait, qui sont énumérées. Il est également expert des fonds documentaires et des technologies, spécialiste de l'information. Un CPE a également noté qu'il s'agit de la « personne la plus débordée de l'établissement, jamais disponible ».

Quelles sont les représentations des personnels de vie scolaire quant à ses activités ? À cette question ouverte, les réponses sont hétéroclites. En-dehors des rares « je ne sais pas », le professeur documentaliste gère des stocks de ressources, anime des clubs, fait des activités. Il

⁶⁰ Logiciels de gestion, de recherche et de diffusion des documents utilisés dans les centres de documentation et d'information des établissements scolaires français. Si BCDI, édité par le CRDP de Poitou-Charentes, éditeur public de logiciels, est payant, PMB, développé par l'entreprise PMB Services, est un logiciel libre et open source sous licence CeCILL (CEA CNRS INRIA logiciel libre).

s'occupe des élèves en-dehors des temps de classe et les sensibilise dans différents domaines, notamment à la lecture, aux différents types de lecture et à l'esprit critique. Il est enseignant d'EMI ou fait de l'EMI. Pour eux, il est plus performant pour les co-interventions et les co-animations, notamment socio-culturelles (ce qui intéresse les CPE), que les autres enseignants. Certains considèrent qu'il « lutte contre la pauvreté intellectuelle » en accompagnant les élèves dans leurs recherches et dans la découverte des différentes cultures. D'autres citent les trois missions de la circulaire ou d'anciennes moutures, montrant leur excellente connaissance des textes des autres postes composant les équipes éducatives (dans la perspective du concours de CPE ou alors celui-ci fraîchement passé ?). Quelques-uns notent le bon accueil qu'ils offrent au CDI, parfois avec du café. Quand, le même qui avait noté plus haut qu'il s'agissait d'une personne débordée, note ici, dans les activités, que le prof doc « arrive en retard », étalant un modèle de relations réputé comme difficile, contredit par ce questionnaire. En effet, 65,4% travaillent avec le prof doc contre 34,6% car, par ordre de récurrence, il est plus présent et plus disponible que les autres professeurs, il aide à l'organisation des conseils de vie lycéenne (CVL), des conseils de vie collégienne (CVC) et du foyer socio-éducatif (FSE). Certains membres de la vie scolaire (hors CPE) aident à la gestion du CDI (étiquetage, inventaire...), collaborant ainsi avec le ou la prof doc. De même, il aide souvent à la gestion des manuels auprès des élèves et la distribution des spécimens auprès des collègues. Concernant les projets, un.e CPE note l'importance du prof doc dans l'amélioration du niveau de ses interventions auprès des élèves. Il faut néanmoins nuancer ce tableau par deux remarques. La première est que les réponses au questionnaire font ressortir une variable importante : la personnalité du prof doc qui doit être une personne sympathique et accueillante, disponible, qui n'a pas d'autre choix que de collaborer, en faisant de tout cela une forte injonction professionnelle, une attitude attendue de lui. Deuxième remarque : de nombreux CPE ont relevé que le professeur documentaliste n'était pas suffisamment soutenu.

Concernant les représentations des professeur.e.s documentalistes par les élèves, celles-ci n'ont pas été saisies *via* une question particulière dans le questionnaire mais par les dessins demandés.

1.3.5 Analyse des dessins concernant les « prof doc »

En préambule, il convient de mentionner quelques doutes sur l'interprétation à donner de certaines réponses telles que les récurrents « parce que » ou des commentaires du type « saucisses ». Si les élèves font preuve de beaucoup d'humour, il pourrait également s'agir de fatigue (en fin d'année scolaire, dans des classes à examen -première, terminale-, de lassitude face à la longueur du questionnaire -ce qui a pu être mentionné à l'oral ou à l'écrit- ou simplement pour me faire rire, notamment les élèves de terminale qui me connaissent et ont pu faire des choses dans ce but auparavant -saynètes, commentaires sur leurs copies, petits mots sur mon bureau...).

Quelles sont les caractéristiques des professeur.e.s documentalistes qui ressortent de ce questionnaire ? 94,9% sont des femmes, correspondant en cela aux résultats d'enquêtes nationales⁶¹, sachant que 1% ont choisi de ne pas mentionner leur genre, âgées entre 35 et 44

⁶¹ Comme celle-ci concernant les pratiques professionnelles des enseignants-documentalistes (septembre 2009-février 2010) mise en ligne sur le site Savoirs CDI (disponible à l'URL : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/index.php?id=1513>) : les femmes y sont plus représentées (90%) que dans l'étude menée par Lily Ventoso-Y-Font en 2018 dans le cadre de son M2 MEEF option documentation à l'ESPE d'Angers, où elles représentaient 84% des participants contre 16% d'hommes (disponible à l'URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01896978/document>).

ans ou entre 45 et 62 ans pour les classes d'âge les plus représentées. Concernant leur expérience dans le métier, 33,3% ont moins de 5 ans d'exercice, 28,1% ont plus de 16 ans. Ainsi, ces deux extrêmes (jeunes dans le métier et très expérimentés) représentent 61,4% des prof doc interrogés, ce résultat marquant un écart par rapport à l'enquête nationale mise en ligne sur Savoir CDI en 2009/2010 où les participant.e.s avaient principalement entre 10 et 20 ans d'ancienneté, se rapprochant des résultats obtenus par Ventoso-Y-Font en 2018 avec 38% de participants ayant plus de 20 ans d'ancienneté. Il s'agit d'un premier emploi pour 61,6% des enquêtés et d'une reconversion pour 35,4%. Ce chiffre serait à interroger dans une étude plus fine de l'évolution du métier, n'ayant pas trouvé de données analogues au niveau national. Il est néanmoins tentant de le mettre en relation avec les observations effectuées au sein de la promotion de professeurs stagiaires en documentation dans l'enseignement privé pendant l'année scolaire 2018-2019, où seulement deux stagiaires sur vingt étaient en parcours initial alors que tous les autres étaient en reconversion professionnelle. Si l'hypothèse d'une hausse des reconversions au sein de la documentation dans l'Éducation nationale (de la part de professionnels issus de l'éducation –enseignants ou non- ou du secteur privé) semble tangible, elle demanderait à être validée au niveau national. La plupart exerce en collège (78%), puis en lycée général et en LP, suivant ainsi les résultats nationaux⁶². Cette surreprésentation du collège s'explique par différents facteurs, dont le fait que certains LP n'ont pas de professeur.e documentaliste. Les activités du prof doc sont avant tout l'accueil qui est noté à 98%, viennent ensuite l'EMI et presque à égalité avec la gestion documentaire. L'IRD (l'initiation à la recherche documentaire) vient en quatrième position, puis la mise à disposition des ressources. Enfin, l'accompagnement à l'autonomie et à la responsabilisation des élèves est fréquemment relevé parmi les réponses.

1.3.6 Qu'est-ce qui plaît au CDI ?

Les personnels de vie scolaire considèrent le CDI comme étant un lieu plutôt accueillant (57,7%), voire pour certains très accueillant (30%), considérant que le lieu doit être davantage mis en avant. Pour les enseignants, il est également plutôt accueillant, comme pour les parents, 50% de ces derniers le trouvant plutôt accueillant, 23,8% très accueillant alors que 23,7% des parents ne le pensent pas assez accueillant 23,7% et 2,5% ne le trouvent pas accueillant du tout. Les élèves sont finalement les moins conquis, le considérant en général assez accueillant (35,1%). Ceux qui le considèrent plutôt accueillant (31,6%) et très accueillant (21,1%) étant moins importants que parmi les autres membres de la communauté éducative et ceux qui ne le trouvent pas du tout accueillant s'élevant à 12,3%.

Concrètement, les enseignants préfèrent, par ordre d'importance, l'accueil qui leur est fait au CDI, la convivialité, les ressources pédagogiques et les espaces de travail, quand les personnels de vie scolaire placent également l'accueil en tête, mais ensuite les ressources (pédagogiques, scolaires...), avant la convivialité, les espaces de travail, en notant l'importance des espaces ludiques pour eux. Le mobilier étant mentionné par certains d'entre eux. Les élèves préfèrent la convivialité du lieu, l'accueil qui leur est fait, les espaces de travail. Le mobilier vient en quatrième position avant même les espaces ludiques, les ressources étant peu citées. Au CDI, les élèves préfèrent les espaces de lecture avec leurs canapés, les ordinateurs (où ils peuvent jouer), les espaces de travail individuel et en groupe, ainsi que le bureau du prof doc (pourquoi ?). Il faut noter ici que parmi leurs espaces préférés au sein de l'établissement, il y a en tout premier lieu le foyer (tout neuf, inauguré en 2017),

⁶² L'enquête de l'APDEN sur les professeurs documentalistes et leurs conditions de travail menée en 2016 est un autre étalon de comparaison plus récent que celle de Savoirs CDI, disponible à l'URL : http://www.apden.org/IMG/pdf/enquete_cond2017_papier_v11.pdf.

puis la cour de récréation, la sandwicherie (réservée au supérieur mais que les lycéens ont également citée) et l'internat, le CDI étant parmi les derniers sur les douze espaces proposés.

1.3.7 Qu'attendent les membres de la communauté éducative du CDI ?

Du côté des personnels de vie scolaire, ceux-ci veulent d'abord un.e professeur.e documentaliste. Ensuite, ils veulent consulter des classeurs d'activités pédagogiques, puis de quoi réaliser des activités ludiques, des arts et des loisirs créatifs, des jeux de rôle et de société avec les élèves. Ils veulent également pouvoir trouver des livres et des périodiques au foyer et en salle d'étude, un accès informatique ou numérique en salle de permanence (pour tous sauf les CPE), un accès libre aux ordinateurs. De même, ils souhaiteraient avoir des ressources sur l'orientation en salle d'étude (CPE).

Les parents souhaiteraient participer davantage, que les équipes éducatives fassent davantage appel à leurs compétences. Certains d'entre eux demandent à pouvoir s'investir, alors que d'autres estiment que les parents ne sont pas à leur place dans l'enceinte scolaire. Matériellement, ils souhaitent d'abord qu'il y ait davantage de ressources concernant l'orientation (64,3%), des livres documentaires (59,5%), des encyclopédies et des dictionnaires (53,8%), des bandes-dessinées (52,8%), puis des périodiques, des supports multimédia, des œuvres de théâtre et de poésie. Certains demandent qu'il y ait une connexion internet, des arts et de la détente, notamment des films, de la musique et des pièces de théâtre à regarder. En termes d'activités, les parents souhaitent que les questions adolescentes soient davantage traitées, notamment celles relatives à la sexualité, la santé, l'hygiène de vie, les jeux et les langues. Ils aimeraient qu'il y ait plus de temps prévus pour des co-interventions entre les profs doc et les enseignants d'autres disciplines et davantage d'activités de coopération entre élèves, organisées au CDI. Plusieurs d'entre eux ont proposé des activités sous la responsabilité des élèves, surtout en lycée, comme des Boîte-à-lire ou des ateliers.

Quelles améliorations sont attendues par les uns et les autres ? Pour les parents, les horaires sont à revoir, la capacité d'accueil (CDI plus grand ou plus intimiste selon les cas), les modalités d'accueil (avec ou sans carnet de correspondance, en présence ou non du prof doc...), le confort, l'organisation de clubs ou d'ateliers ainsi que l'aménagement des espaces. Les élèves considèrent d'abord que le confort, l'aménagement et la capacité d'accueil sont à revoir, notamment l'agrandissement du CDI (les presque 700 élèves se partageant un CDI d'environ 40m²), ainsi que ses horaires d'ouverture (il n'y a qu'un poste à mi-temps dans l'établissement). Les élèves se sont largement emparés du champ de réponse libre pour demander plus d'activités, notamment un ciné-club.

Y a-t-il une appétence pour le CDI ? À la question « souhaiteriez-vous plus de temps pour venir au CDI, les personnels de vie scolaire ont répondu oui à 48%, contre 32% qui ne savent pas et 20% qui ne veulent pas. Les enseignants aimeraient généralement (50%) plus de temps pour venir au CDI, quand 36,4% d'entre eux ne savent pas et seulement 6% ne veulent pas avoir plus de temps pour venir davantage. *A contrario*, les élèves dans leur grande majorité ne veulent pas plus de temps pour venir au CDI (44,4%), bien que certains l'aient demandé (35,6%) – le taux d'indécis sur ce point étant important : 20% des participants ont répondu qu'ils ne savaient pas.

Qu'est-ce qui peut motiver les uns et les autres à venir au CDI ? Pour les élèves, la première source de motivation serait les jeux en général (jeux de société, jeux de rôles), puis du café, certains souhaiteraient également y trouver des gâteaux. Un ciné-club vient en troisième position. Pour les personnels de vie scolaire, l'organisation d'un événement et

l'organisation d'une activité avec les élèves arrivent en tête. L'organisation d'une activité en collaboration avec le prof doc et l'animation d'un club viennent *ex-aequo* en deuxième position quand une invitation ou une obligation administrative arrivent en troisième place. Pour les enseignants, leur motivation majeure serait une co-intervention avec le professeur documentaliste, puis l'organisation d'un événement (exposition, conférence...) et du café à disposition. Le fait de faire cours au CDI ou d'y être invités, ont moins de suffrages. Les parents mentionnent d'abord l'organisation d'un événement particulier (exposition...), l'organisation d'activités avec des élèves, une invitation officielle, une réunion pédagogique, l'organisation d'une visite du CDI et la rencontre du professeur documentaliste.

Enfin, comment les uns et les autres aimeraient être informés des activités du CDI ou comment aimeraient-ils recevoir des informations du CDI ? Pour les personnels de vie scolaires, les affiches physiques sont leur choix principal, seulement quelques-uns mentionnant l'ENT (en raison de surplus d'emails ?). Les enseignants plébiscitent l'ENT en premier lieu (car ils ont l'habitude de traiter les informations professionnelles par courriel ?). Les affiches physiques, notamment en salle des professeurs, arrivent en deuxième position. Les parents choisissent principalement un abonnement à une lettre d'information, quand les élèves préfèrent des affiches physiques et l'ENT dans un second temps.

1.4 Expériences des CDI et du métier par des professeur.e.s documentalistes

Pour prendre en compte la diversité des expériences des CDI et du métier par les professeur.e.s documentalistes, huit entretiens, une trentaine de rencontres informelles ainsi qu'un questionnaire spécifique ont été réalisés. Tous les résultats ne sont pas rassemblés dans cette partie, certains étant disséminés dans le corps du mémoire et mis en discussion selon les besoins. Des traits saillants des résultats obtenus sont mis en exergue ci-dessous.

L'apport central de ce travail qui permet d'articuler l'ensemble des résultats concerne l'hypothèse d'un effet de menace du stéréotype pesant sur les professeur.e.s documentalistes, en raison de leurs particularités (voir I. 1.1.2. et 1.1.2.) dont l'association, voire la confusion avec le lieu, est un élément central, ceux-ci étant davantage considérés comme des gestionnaires ou personnels administratifs que comme des enseignants.

Ces particularités font peser une menace sur la reconnaissance des capacités et de la légitimité des professeurs documentalistes à enseigner. Le stéréotype serait donc qu'ils seraient illégitimes dans la fonction d'enseignement.⁶³ La situation minoritaire étant *de facto* dans l'établissement puisqu'ils exercent généralement seuls et la profession étant méconnue dans ses différents aspects (voir I.). Le caractère récent de la fonction au sein de l'Éducation nationale la renforçant, l'interaction se situe autour de tout ce qui touche à la fonction pédagogique qui sera interprété comme une mésestime voire une incapacité reflétée. Par exemple et ce sont-là des exemples d'activation de la menace du stéréotype : la non-inscription dans l'environnement numérique de travail (ENT) ou l'absence d'une ligne spécifique dans les bulletins peuvent être interprétées comme des signes d'illégitimité pédagogique. De même, comme l'ont analysé différents auteurs⁶⁴, la conditionnalité de

⁶³ Voir par exemple les discussions et différents points de vue autour de la circulaire de mission de 2017.

⁶⁴ Voir les différents points de vue publiés en ligne par Pascal Duplessis : <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/table-ronde/>

l'enseignement (confer introduction) dans la circulaire de mission est interprétée comme un déni de la mission pédagogique des professeur.e.s documentalistes.

Voici ci-dessous un tableau reprenant schématiquement l'application de l'effet de menace du stéréotype aux professeurs documentalistes.

Stéréotype	<u>Illégitimité pédagogique</u>	
Situation minoritaire	→ Ce n'est pas un prof au départ, il n'enseigne pas une discipline	
Interaction situation & identité	<u>Interaction</u>	<u>Indifférence</u>
Activation subtile	Tout ce qui peut toucher à des compétences partagées (contenus didactiques, contenus pédagogique, vie scolaire...) est une situation d'activation subtile.	
Interaction situation & identité	Compétences didactiques pédagogie, gestion d'élèves	Bibliothéconomie, gestion documentaire. Gestion du lieu ?

Tableau1. Modèle de fonctionnement de la menace du stéréotype sur le groupe professeurs documentalistes (Morgane Govoreanu)

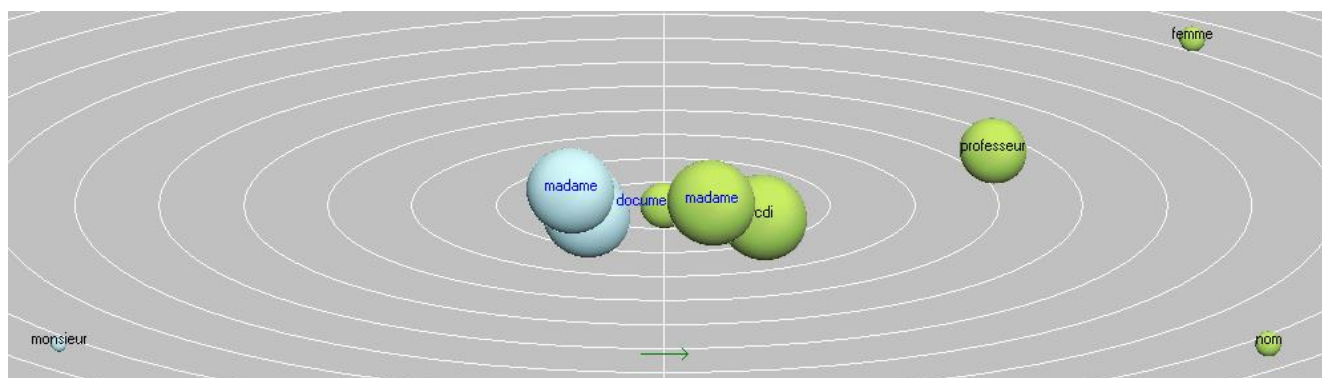
Le contexte d'incertitude contemporaine renforcerait cet effet de menace du stéréotype en accentuant l'imprédictibilité de l'avenir professionnel des professeur.e.s documentalistes (voir 2.4). Il faut noter ici l'ambiguïté sur ce point, certains auteurs prônant le principe d'incertitude comme cadre conceptuel de travail dans les bibliothèques orientées processus (Kuhlthau, 2003, p.189-209), soit un mode de fonctionnement qui s'intéresse davantage aux modes de fonctionnement d'une organisation (à la différence de l'orientation usager ou utilisateur qui s'intéressera à ces derniers). Les données de terrain sur le sujet étant minces, en-dehors des 42% de professeurs documentalistes qui abordent l'avenir de leur métier de façon négative.

De même, ces auteurs rappellent la place singulière du professeur documentaliste en tant que médiateur dans un tel contexte et dans la gestion de celui-ci, qui affecte particulièrement la recherche d'information (procédure cognitive, expérience affective, angoisse et incertitude, principe d'incertitude, théories dans la pratique).

1.4.1 Noms et appellations rencontrées au quotidien

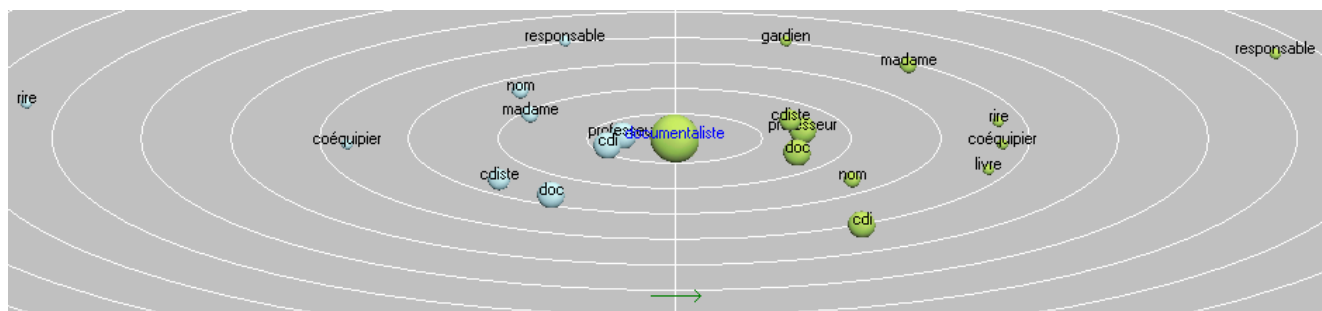
D'abord, 52,6% des cent professeur.e.s documentalistes interrogé.e.s déclarent ne pas avoir de surnom ou d'appellation lié au lieu du CDI. Pourtant, dans le même questionnaire, il apparaît que :

- Les élèves les appellent principalement « Madame », puis « dame du CDI », « madame du CDI » ou « prof de CDI », plus que « Prof » ou « professeur », « documentaliste » (« prof. documentaliste », la documentaliste, « prof doc ») ou par leur nom, comme cela apparaît dans le graphique ci-dessous. Si les appellations associent la fonction enseignante (« prof »...) avec le lieu (CDI), elles sont majoritaires par rapport à d'autres déclinaisons plus directes mais minoritaires ici, énoncées par les collègues dans le champ libre suivant cette question. Ainsi, « Madame/Monsieur le CDI », « celle/celui du CDI », parfois « prof de CDI » se prolonge parfois jusque dans les espaces numériques de travail (ENT) où le professeur documentaliste peut, parfois à son grand dam, être désigné « professeur de CDI » comme cela m'est arrivé en début d'année, après avoir lutté un mois et demi pour être intégrée dans *ecoledirecte* en tant qu'enseignante, afin d'effectuer le suivi des élèves.



Graphique 1. Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les élèves avec le logiciel Tropes⁶⁵

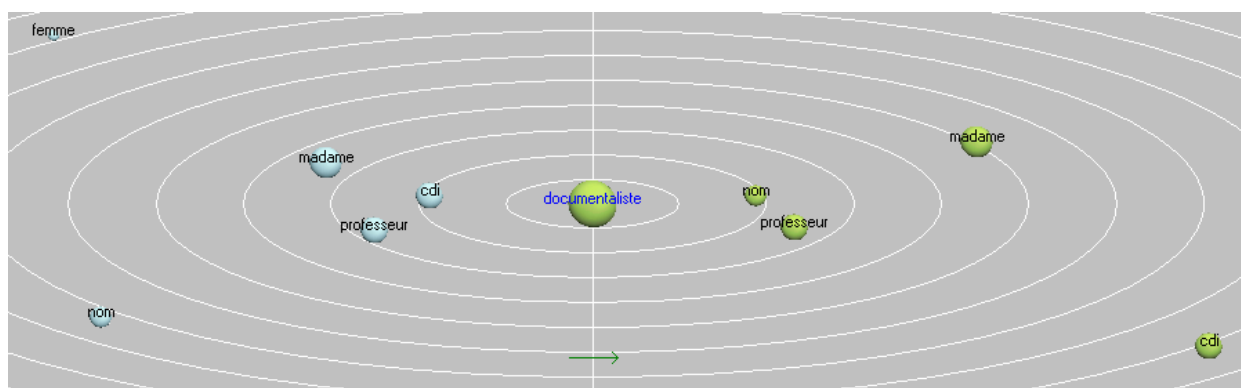
- Les collègues enseignants et non enseignants emploient des dénominations plus variées (collègue, Mme X...) parmi lesquelles celle qui est largement majoritaire est « documentaliste » et « la doc » (plus encore que « professeur.e documentaliste » ou « prof doc »).



Graphique 2. Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les collègues enseignants et non enseignants avec le logiciel Tropes

- Les parents et partenaires extérieurs les appellent principalement « documentaliste », « Madame la documentaliste », « professeur » ou par leur nom.

⁶⁵ Tropes est un logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione (<http://www.tropes.fr/>).



Graphique 3. Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les parents et partenaires extérieurs avec le logiciel Tropes

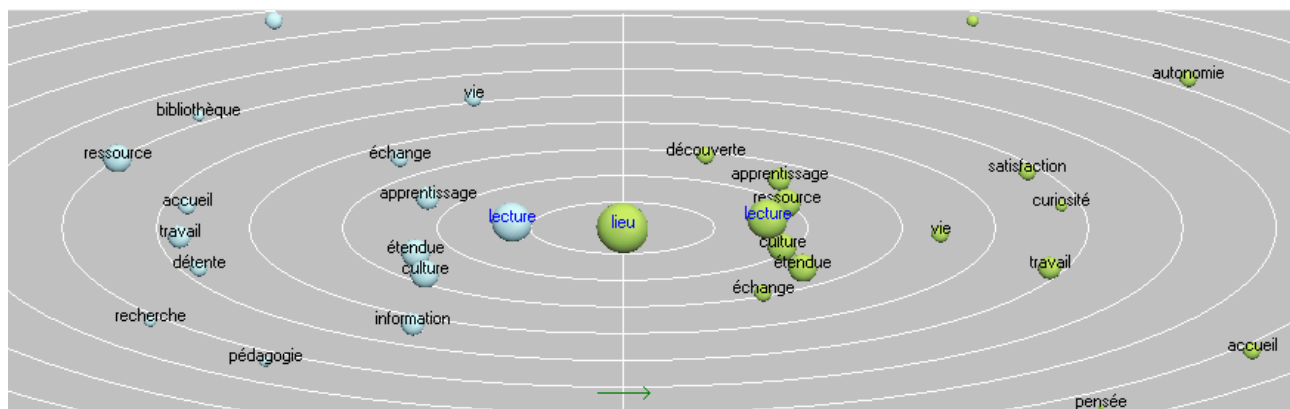
Comment comprendre cette apparente contradiction entre la déconnexion déclarée par les prof-doc entre le lieu et les noms attribués par les autres membres de la communauté éducative, en dépit de la prégnance du sigle « CDI » de la part des élèves ?

1.4.2 Les rapports au lieu CDI

Pour envisager le rapport au CDI entretenu par les professeur.e.s documentalistes, la première question posée était celle-ci : « qu'est-ce que le CDI pour vous ? (3 à 5 mots-clés SVP). »

Avant d'entrer plus en profondeur dans les résultats, il convient ici d'expliquer que les mots-clés qui sont demandés dans les divers questionnaires, n'ont été que peu respectés par les participants, beaucoup d'entre eux ayant écrit des phrases nominales (nom avec adjectifs et compléments de nom) voire des propositions verbales (sujet, verbe, complément de verbe), à l'exception des prof-doc. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse-là d'une compétence professionnelle des métiers de la documentation. En effet, elle intervient lors d'activités quotidiennes de gestion, comme lors de l'analyse documentaire (opération intellectuelle consistant à extraire d'un document des données qui caractérisent son contenu présentées sous différentes formes, notamment de résumé, de descripteurs ou de mots-clés ; Heizmann & Royer, 2014 : 74) ou de l'indexation c'est-à-dire le choix et la hiérarchisation de termes décrivant des documents permettant aux usagers de les retrouver. Cette capacité à choisir les bons mots-clés est particulièrement importante lors de l'indexation libre qui se compose de mots-clés issus du langage naturel, c'est-à-dire celui des usagers et non des professionnels. Elle permet d'éviter le bruit documentaire soit l'obtention d'un trop grand nombre de documents ou d'informations lors d'une recherche, ne correspondant pas à la demande en raison d'une mauvaise indexation (dont font partie les mots-clés) ou d'une formulation défailante de la requête. De même, elle est importante pour éviter le silence documentaire, soit « l'absence de réponse lors d'une requête alors que des documents ou des informations existent et pourraient la satisfaire » (Heizmann & Royer, 2014 : 77-78), pour les mêmes raisons que le bruit documentaire.

Si les prof-doc se sont distingués par le fait qu'ils ont le mieux respecté la consigne de répondre par mots-clés, leurs réponses n'en demeurent pas moins hétéroclites comme en témoigne le graphique ci-dessous.



Graphique 4. Résultats de l'analyse sémantique réalisée avec le logiciel Tropes des mots-clés définissant le CDI pour les professeur.e.s documentalistes

Ainsi, les professeur.e.s documentalistes interrogés ont répondu que le CDI est avant tout un lieu de lecture, de culture, d'apprentissage et de travail. Dans ce lieu, les activités en interaction avec ce dernier sont, par ordre décroissant d'importance : la recherche documentaire et la formation à celle-ci, l'EMI et la réflexion collective que les prof-doc impulsent au sujet de la gestion concertée de l'espace du CDI.

Dans ce rapport des prof-doc à l'espace des CDI, un élément est ressorti comme particulièrement révélateur, à savoir l'appropriation du bureau enseignant au CDI. Dans les groupes d'analyse de pratiques professionnelles, l'appropriation personnelle des espaces de travail, donc des espaces par essence collectifs dans l'éducation, est une source de tensions voire de conflits entre les membres des équipes éducatives. Le prof-doc, « grand maître du CDI » comme l'a noté un CPE dans son questionnaire, apparemment par humour au vu du reste des réponses de cet enquêté, est d'autant plus concerné par cette question, souvent accusé de s'approprier cet espace de travail et tout ce qu'il contient. Ce thème semble traverser tous les lieux documentaires et plus généralement les établissements publics accueillant des publics. En effet, cela pose des questions comme l'évoque Martine Blanchet, directrice du Pavillon Blanc de Colomiers, médiathèque et centre d'art, lors de l'entretien :

« ... Toujours penser qu'on est dans des espaces publics donc ce ne sont pas nos espaces. Je trouve qu'il y a des appropriations par les personnels des espaces, sans cette approche globale, que ce soit... Vraiment, ce n'est pas lié à la taille : on voit très bien en rentrant dans un lieu si les professionnels le pensent en approche globale ou s'ils le pensent de façon sectorielle. Et c'est une évidence pour moi que les espaces publics doivent être pensés dans l'intérêt collectif [...]. Souvent il y a une personnalisation... C'est comme les bureaux : je suis toujours un peu surprise de voir que les gens s'approprient, personnalisent leur bureau. Pour moi, c'est un bureau qui est lié, je l'occupe lié à une fonction, mais c'est pas moi. Vous voyez ce que je veux dire ? Je suis toujours très impressionnée par l'appropriation, comment les gens ont besoin de personnaliser leur bureau. Alors que ce bureau, il est.. J'occupe une fonction donc j'ai un bureau mais c'est lié à mon travail, c'est pas moi, c'est pas ma vie personnelle, c'est pas ma vie familiale. Je suis toujours un peu surprise par la manière dont l'individu a besoin de s'approprier son lieu de travail».

Quelles sont alors les pratiques des professeur.e.s documentalistes quant à leur bureau dans le CDI ? Pour 27,8% des prof doc de l'échantillon d'enquête, le bureau est à leur usage principal qu'ils mettent à disposition de certains membres autorisés qui peuvent l'utiliser

ponctuellement, sur demande explicite. Il s'agit principalement de collègues qui travaillent avec le prof doc. Il demeure exclusivement réservé à l'usage du prof doc dans 22,7% des cas, alors que 20,6% des prof doc le partagent avec un.e autre professeur.e documentaliste ou un.e assistant.e documentaliste ou tout autre personnel d'aide à la gestion documentaire. Enfin, ceux qui le partagent font état de modalités différentes, à savoir que 11,3% des prof doc le mettent à disposition de tous les enseignants et des personnels de vie scolaire, alors que 8,2% le mettent à disposition de tous, élèves inclus. Il est à noter la forte proportion des variantes exposées (9,3% des réponses obtenues), faisant état d'un partage avec les élèves lorsqu'il manque des ordinateurs au CDI pour qu'ils y travaillent (notamment en séance). Certains précisent que leur bureau est à disposition de tous les membres de l'établissement, élèves compris, uniquement en leur présence ou que le bureau est à leur usage exclusif sauf à des moments très précis, par exemple pendant les récréations, pour certains, où des élèves choisis ou formés viennent enregistrer leurs prêts et leurs retours, alors que d'autres prof doc le mettent à disposition de leurs collègues lors de co-interventions, pour faire l'appel notamment.

1.4.3 Les prof-doc et l'aménagement de l'espace

Dans la relation à l'espace, le thème de l'aménagement des espaces scolaires prend une place croissante par les incitations académiques (journées académiques, nombreux textes publiés et expérimentations valorisées, les *hashtags* #CDIremix, #ouvronsnosCDI...) et ministérielles (promotion de diverses initiatives en ce sens, avec Archiclasse, des expérimentations au 110bis, des collaborations avec les fournisseurs de mobilier pour les collectivités comme Manutan...). Qu'en est-il pour les professeur.e.s documentalistes, responsables du CDI, rattachés et parfois (con)fondus avec ce lieu ? La question de l'espace est importante pour 92,9% des prof-doc ayant répondu au questionnaire, au point que 74% d'entre eux affirment réfléchir depuis longtemps à la question et mener des expérimentations dans les CDI où ils travaillent. De même, pour 22% des prof-doc interrogés, le thème est important mais ils n'ont pas encore expérimenté sur le terrain. Cependant, 63% des prof-doc estiment que ces réflexions n'ont pas d'impact sur leurs représentations du métier et 53,5% considèrent que cela n'a pas d'impact sur leurs pratiques.

Pour sonder rapidement les connaissances des collègues sur le thème de l'aménagement, il leur a été demandé de cocher parmi certains concepts en lien avec celui-ci, ceux qu'ils connaissaient. Si ce ne fut pas une surprise de découvrir que certains seulement connaissaient les termes de Design Thinking (48%) ou de modularité (48%) et de décroissement (55%). Seulement un tiers des prof-doc interrogés connaissaient les termes de 3C et de Learning Centre. Le terme « Brainstorming » est quant à lui connu de quasiment tous (79%). Certains professeurs documentalistes creusent néanmoins la question de l'aménagement des CDI à travers des analyses selon le modèle de gestion de flux et de stock ou alors selon celui de classe flexible ou mobile. Concernant les références scientifiques qu'ils auraient sur le sujet, 83,5% des prof doc ont répondu qu'ils n'en avaient pas. Parmi les autres, les occurrences dans le champ libre font apparaître « tiers-lieu » et « troisième lieu ».

En dépit de cette faible connaissance déclarée, 68% des professeur.e.s documentalistes ont été amenés à réaménager un CDI contre 32%. Ils ont pris l'initiative face à une contrainte physique (lieu trop petit ou trop grand, biscornu...) (41,2%), dans le cadre d'un déménagement du CDI (32,4%) ou alors pour diverses raisons (réponse « autre » : 25%) comme la nécessité de repenser les temps hors classe des élèves (en lien avec la vie scolaire notamment) ou de redynamiser et de répondre aux nouveaux usages. La demande

institutionnelle n'intervenant que dans 1,5% des réponses. En effet, les professeur.e.s documentalistes interrogé.e.s expliquent que certains espaces devaient être repensés et adaptés aux publics, comme par exemple le coin lecture, l'espace orientation ou celui de présentation des périodiques. D'autres expriment une trop grande rigidité des espaces du CDI ou un problème de respect du lieu (« problème de civilité », « manque de respect »). Le changement de mobilier, la rénovation du lieu ou la perte d'espace (salle d'archive, réserve...) au profit d'autres espaces (salles de classe, bureau...) sont d'autres raisons invoquées. Enfin, un.e professeur.e documentaliste explique le nécessaire aménagement par le fait que « le CDI était géré comme une bibliothèque lorsque je suis arrivée sur le poste ».

Dans un tel contexte, un.e prof doc peut s'attendre à ce qu'il ou elle ne soit pas consulté.e en amont dans 51,4% des cas, mais de l'être pendant la rénovation ou la construction dans 59,5% des situations. Alors, les interlocuteurs privilégiés sur les douze acteurs proposés dans le questionnaire, sont d'abord le CE (31%), ensuite le gestionnaire (30%), un.e autre professeur.e documentaliste dans l'établissement ou dans l'ensemble scolaire éventuellement (18%) assistant.e documentaire (8%), l'architecte n'en faisant partie que dans 7% des cas.

Tous ces résultats suscitent des questionnements, non seulement pour l'enquêteur mais aussi pour les enquêtés. Quelles questions peut-on alors s'attendre à retrouver sur les rapports des professeur.e.s documentalistes à l'aménagement des CDI ?

1.4.4 Les questionnements des prof-doc quant à l'aménagement des CDI

Les professeur.e.s documentalistes se distinguent également des autres membres de la communauté éducative par leur saisie de tous les espaces disponibles du questionnaire pour faire part de remarques ou de questionnements. Parmi ceux-ci, ceux en lien avec la problématique de ce mémoire ont été repris. Ainsi, la kyrielle de questions posée par les professeur.e.s documentalistes interrogés peut être rassemblée en quatre catégories : le métier, les pratiques d'aménagement, la formation et la professionnalisation de l'aménagement, déontologie et éthique.

Le métier	<p>L'aménagement du CDI questionne :</p> <ul style="list-style-type: none"> -les activités, les priorités et les missions du professeur documentaliste. -la gestion de l'hétérogénéité : comment gérer les différents besoins selon les moments de la journée ? <p style="padding-left: 40px;">⇒ Il interroge les profils d'utilisateurs et les missions du prof doc</p>
	<ul style="list-style-type: none"> -Comment et où trouver les financements et le temps nécessaires ? -Comment gérer l'espace, quelles astuces pour aménagement au mieux (un CDI trop petit, trop grand, biscornu, en L, en T...)? Quelles normes, retours, expériences et idées d'aménagement ? Comment faire du CDI un espace chaleureux ? -Comment mettre efficacement les ressources en valeur ? Comment résister à l'injonction de « la permanence de luxe » ? - Comment organiser l'espace en vue d'une ambiance propice au travail ? Comment créer une ambiance au CDI cohérente selon le message que l'on veut transmettre et l'autonomie octroyée aux élèves ?

Formation et professionnalisation de l'aménagement	<p>Dans le cadre de la reconstruction d'un bâtiment, dont le CDI : auto-formation et tentative de faire passer des notions importantes (modularité, espace ouvert, espace lié aux besoins des usagers élèves et professionnels dont le lieu est l'outil).</p> <p>Pourquoi n'y a-t-il pas d'espace de collaboration entre les professeur.e.s documentalistes et les architectes de la Région ?</p> <p>Comment organiser spatialement des besoins différents, des règles de sécurité et une nécessaire surveillance ?</p> <p>Comment se former à l'aménagement ? Quelles règles suivre et prendre en compte ?</p>
Déontologie et éthique	<p>-Finalités : comment améliorer ce lieu pour qu'il soit capacitant et qu'il permette aux élèves de construire leur autonomie et leurs apprentissages ? Comment construire la responsabilisation des élèves et la personnalisation de leurs apprentissages ?</p> <p>-Peur : après la carte blanche avec un architecte d'intérieur pour 70m², une question demeure : qu'aurais-je pu faire de mieux ? Comment ne pas engager mes successeurs dans des choix néfastes dans l'avenir ?</p>

Tableau 2. Typologie des questions posées par les professeur.e.s documentalistes dans le cadre du questionnaire en ligne « Espace(s) du CDI vu(s) par les professeurs documentalistes » (Morgane Govoreanu)

Ces questionnements pourraient être mis en lien avec le scepticisme vis-à-vis de l'avenir professionnel des professeur.e.s documentalistes exprimé par 38,4% des prof doc interrogés, en partie seulement car le contexte de réforme est un autre facteur majeur. Il faut noter ici que les craintes concernent notamment le retour à une conception gestionnaire du métier, soit la primauté du rattachement au lieu plutôt qu'à la dimension pédagogique en lien avec l'enseignement de l'EMI.

1.4.5 Observations de terrain : les prof-doc dans la construction du CDI

Au vu du temps partagé entre le stage au sein d'un établissement du second degré, avec les responsabilités pédagogiques et éducatives inhérentes, ainsi que les attendus universitaires, l'idée de filmer des pratiques au sein des CDI a été abandonnée par manque de temps pour obtenir les autorisations administratives et de droit à l'image nécessaires pour réaliser ces observations et enregistrements.

1.4.5.1 Étude de cas : une prof-doc dans la réalisation d'un projet

Ayant été contractuelle dans l'établissement dans lequel j'ai fait mon stage, j'ai été amenée à réaliser un déménagement à la fin de ma première année d'enseignement. Puis, j'ai aménagé le nouveau CDI construit à partir des dessins du cabinet d'architecte, sur les directives du chef d'établissement et encadré par le gestionnaire. Je peux donc revenir sur cinq années d'observation, plus ou moins proches d'un CDI (trois ans en tant que contractuelle dans différentes disciplines dont la documentation, une année en disponibilité, alors remplacée par une autre contractuelle puis une année en tant que professeure documentaliste stagiaire).

À la fin du mois d'octobre 2013, je suis arrivée en milieu de premier trimestre pour prendre la suite de deux enseignantes qui avaient successivement abandonné le poste qui se composait d'un mi-temps en documentation (18h) et de 12h30 de cours de français et de culture générale en classes préparatoires aux concours médicosociaux. Cette première année d'enseignement en lycée fut l'occasion de découvrir le métier de professeur documentaliste et de voir le fonctionnement d'un CDI d'un autre point de vue, non plus celui de l'élève mais depuis celui d'une enseignante et responsable du lieu. Alors, si mon temps était très largement entamé par la conception des situations pédagogiques pour le supérieur en vue de préparer les élèves à leurs concours, j'ai commencé par essayer de relancer la fréquentation du CDI existant et de réfléchir à l'organisation et à l'agencement du prochain, dans le nouveau bâtiment de l'établissement dont les travaux commençaient. Ce nouveau CDI allait se trouver dans le hall d'entrée de l'établissement, incarnant spatialement l'idée promue par l'institution du CDI « cœur de l'établissement » (MEN, 1989 ; SCEREN-CRDP Aix-Marseille, 2013). C'est ce qu'a corroboré le CE (chef d'établissement) lors d'un entretien réalisé en mai 2019 :

« je voulais que le CDI soit au milieu de l'établissement [...]. On a vécu avec le CDI au fond quand on est arrivés ici, au fond, dans une salle de classe au fond. Et je trouve que c'était nul, personne n'y allait. Et je voulais que le CDI soit vraiment un centre, un centre névralgique de l'établissement. »

De même, lors de l'entretien réalisé auprès du gestionnaire de l'établissement, celui-ci explique :

« Pour nous, le projet du CDI, on voulait que ce soit un, un lieu ; deux, qu'il soit au niveau, je dirais, de l'entrée de l'établissement, parce qu'on avait été voir quand même plusieurs constructions. On avait vu Marie Curie pour voir comment c'était positionné. Sur T. [ville], on avait été voir un CDI qui était entre le collège et le lycée, c'était comme un point central si vous voulez. Donc en fonction des moyens qu'on avait et de l'espace qui nous était alloué, on pouvait voir, trouver, ce point central [...]. Au départ, c'était vraiment un point central. Vraiment le CDI c'est important pour un ensemble scolaire, pour un établissement. C'est un point de culture et que la culture soit disponible. »

À l'instar de la plupart de mes collègues, je n'avais pas été consultée en amont de la construction, ce projet ayant germé en 2010 et se finalisant en 2013. Néanmoins, si je n'étais pas consultée pour la conception du lieu –qu'aurais-je pu dire alors que je découvrais le métier et cet établissement ?-, le CE m'avait demandé de préparer le déménagement. Le CDI se trouvait alors dans un bâtiment de classe situé au fond de la cour, dit le bâtiment E⁶⁶. S'il s'agissait simplement de préparer les cartons triés et identifiés, au cas où un ou une titulaire demande le poste à la rentrée suivante, sans entamer l'agencement qu'il mettrait en place, j'ai tout de même choisi de plancher sur le sujet pendant l'été. N'ayant pas pu me procurer les plans de la structure, j'avais reproduit la surface pour imaginer l'aménagement idoine. J'ai longuement réfléchi à l'agencement, en pensant plusieurs pôles incontournables : un espace lecture, un espace travail de groupe, un coin ordinateur, des espaces pour des étagères avec les ressources (notamment : fictions, documentaires dont les manuels, orientation et ressources pédagogiques), l'imprimante et l'espace informatique. Tout cela était imaginé avec les étagères et meubles dont je disposais car aucun achat supplémentaire n'était prévu. Le plan du CDI imaginé était donc celui reproduit ci-dessous.

⁶⁶ Aménagé dans une salle de classe pendant plusieurs années, l'espace qu'il occupait est redevenu une salle de classe, répondant ainsi au manque croissant de salles de cours.

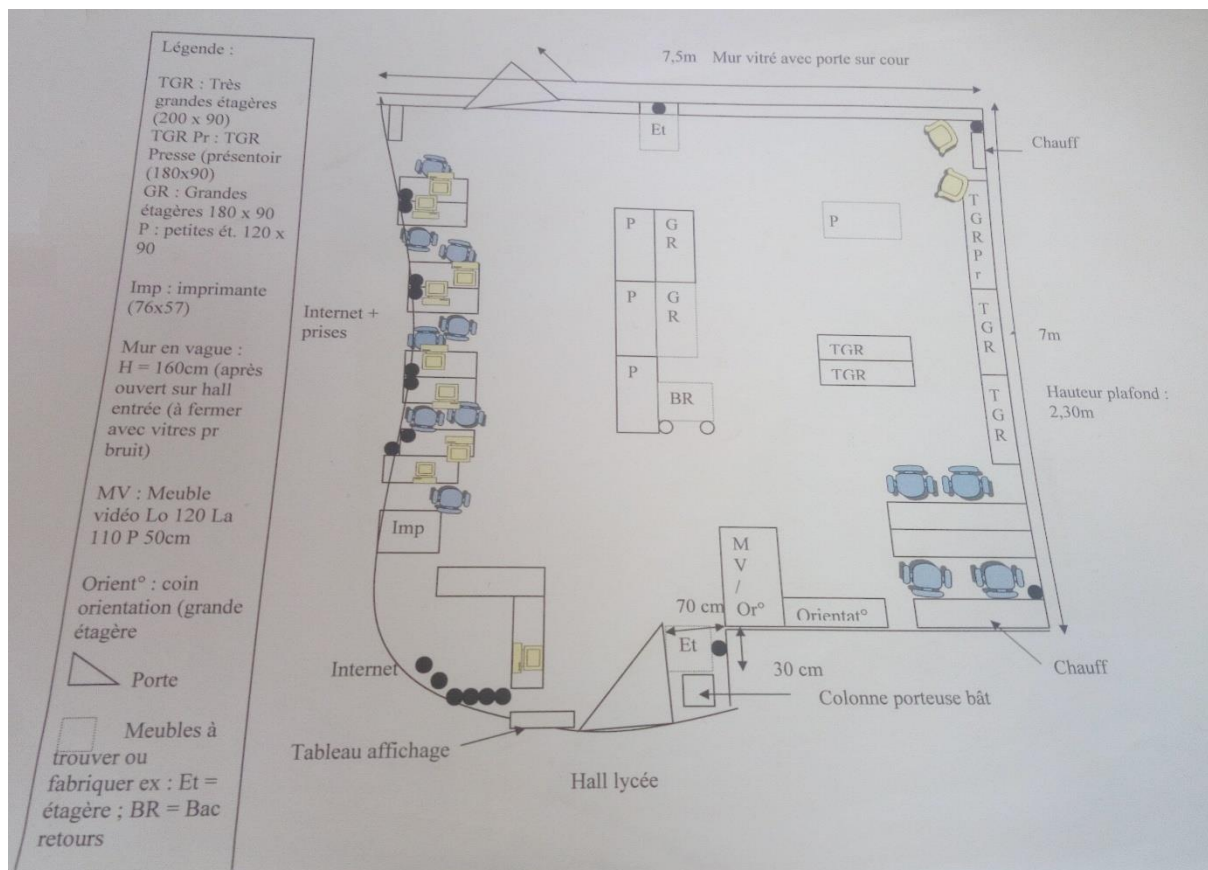


Image 1. Plan de l'aménagement initialement envisagé

Plan réalisé par Morgane Govoreanu, 2014

À la rentrée, je découvrais le mobilier inclus à savoir une table en bois d'un seul tenant le long du mur ondulé et un bureau pour le professeur documentaliste à l'entrée du CDI. La table encadrée dans le mur pour l'espace informatique résolvait le problème d'aménagement posé par le mur ondulé en regard des tables rectangulaires. Un nouveau problème se présentait à moi : le bureau enseignant initialement prévu était en arc-de-cercle asymétrique d'une largeur de 80cm contre le mur et de 20cm. Ce bureau allait clairement ne pas suffire pour toutes les activités à mener, au vu de mon utilisation du bureau. C'est ce que développe le gestionnaire, lorsque je lui demande de raconter une anecdote concernant la construction du CDI :

« on a bataillé, enfin pas bataillé... avec le mobilier, le mobilier qui est dédié à l'informatique. Trouver la place dans cette courbe. [voir photo 1, 2 et 5] Puis après la place du bureau de la documentaliste parce qu'au départ, je rappelle, il se trouvait juste à l'entrée du CDI. Puis on a vite vu que c'était pas possible, que là où vous avez positionné le bureau il se trouve mille fois mieux que ce qui avait été imaginé au départ. » (voir photo 5).



Photographie 1. Vue panoramique du CDI SP depuis l'entrée

Photographie panoramique réalisée par Morgane Govoreanu

La photographie 1 permet d'observer la fameuse table encastrée dans le demi-mur, la porte de sortie de secours dans la verrière donnant sur la cour, le bureau enseignant en face de l'entrée. Le coin lecture de l'autre côté du bureau enseignant et l'espace « Documentaire » soit présentant les livres documentaires, se laissent deviner ce dernier derrière le kiosque de presse.



Photographie 2. L'espace informatique et les ressources pédagogiques du CDI SP

Photographie réalisée par Morgane Govoreanu



Photographie 3. Un coin lecture du CDI SP

Photographie réalisée par Morgane Govoreau

Ce premier coin lecture (photographie 3) à côté du bureau enseignant se trouve dans l'espace des fictions où celles-ci sont rangées par centres d'intérêt (contes, manga, romans, policiers...). Ce coin lecture jouxte l'espace « Engagement et loisirs », conformément au projet d'établissement dans le cadre duquel est organisée chaque année une journée solidaire, c'est-à-dire une journée banalisée pendant laquelle des classes rencontrent des associations qu'elles ont choisies. Le but étant de sensibiliser à des causes, de promouvoir l'engagement associatif, ce qui est un pré-requis dans certaines filières notamment dans les classes préparatoires médicosociales, afin de les initier à l'analyse réflexive de leurs pratiques dans des domaines proches de leurs futurs champs professionnels et auprès de types de publics ciblés.



Photographie 4. Table de travail en groupe et second espace lecture dans l'espace « Documentaires » du CDI SP

Photographie réalisée par Morgane Govoreanu

La table de travail en groupe et le coin lecture de l'espace « Documentaires », visibles sur la photographie 4, se trouvent respectivement entre le présentoir de périodiques et l'espace orientation derrière la grille d'affichage. Les espaces de circulation sont restreints et leur utilisation à pleine capacité pose parfois des soucis de circulation ou d'accès aux ressources.



Photographie 5. Espace informatique et tables de travail en groupe du CDI SP

Photographie réalisée par Morgane Govoreanu

La photographie 5 montre entre autre le bureau initialement prévu pour l'enseignant documentaliste, encadré dans le demi-mur, à côté de l'entrée du CDI. Si la localisation du bureau est intéressante à cet endroit pour l'accueil, elle pose néanmoins plusieurs problèmes. D'une part, il n'est pas possible de balayer du regard tous les espaces aménagés au CDI (coin lecture, espace « Documentaires »), entravant la surveillance et la sécurité des élèves. D'autre part, la taille du plateau du bureau est bien trop étroite pour permettre au professeur documentaliste d'assurer ses différentes missions, pédagogiques et de gestion notamment. Un ordinateur (unité centrale + écran occupait quasiment l'intégralité de la surface). Désormais, il est une très bonne table de travail en binôme voire en trinôme.

De plus, le demi-mur apparaît plus clairement ici. Celui-ci pose différents problèmes, comme le relate le gestionnaire de l'établissement : *« c'est quelque chose [le CDI] qui devait être mis au rez-de-chaussée et on a décidé de couper cet espace central avec une ouverture qu'on puisse voir de l'extérieur. Ça pose, ça peut poser plusieurs problèmes. Ça pose des problèmes en termes de bruit, ça on s'en aperçoit après. En termes de sécurité, on stocke des livres, ça peut prendre le feu et là, bon »*. D'abord, il pose des problèmes quotidiens de bruit, engendrant fatigue et manque de concentration, comme j'ai pu le noter lors du premier mois d'inauguration du CDI en septembre 2014. Ensuite, il questionne plusieurs points de sécurité, notamment les normes incendie mais aussi les consignes de confinement en cas d'attaque terroriste (dans ce dernier cas, il devient davantage un clapier dans lequel les personnes qui y sont confinées deviennent des cibles faciles). Enfin, il pose problème en termes d'usages : rendant la concentration quasi-impossible dans ce lieu, alors il est dédié à des usages factuels (imprimer, chercher rapidement une info ou emprunter une ressource) et non à des opérations intellectuelles auxquelles pourtant le lycée est censé former les élèves. Enfin, il pose un

problème de droit repris par le CE : « le module [du CDI], c'est l'archi. D'ailleurs, on n'est pas bon, parce que logiquement... On a eu du mal à le faire passer : il est ouvert le CDI. On n'a pas le droit, enfin c'est passé ». Ainsi, outre les problèmes précédemment énoncés, sa configuration ouverte interrogerait la loi.



Photographie 6. Espace orientation et présentoir de périodiques du CDI SP

Photographie réalisée par Morgane Govoreanu

Cette dernière photographie présentée ici de l'actuel CDI permet d'observer sous un angle différent, en plongée, certains des espaces déjà présentés : bureau enseignante, présentoir presse, table de travail en groupe, panneaux d'affichage et le kiosque information métier juste derrière l'imprimante.

Quels sont alors les retours de ce CDI particulier ? Outre son étroitesse stipulée par tous les membres de la communauté éducative (enseignants, personnels de vie scolaire et élèves, les parents du lycée étant très peu représentés dans l'échantillon), la direction de l'établissement lui reconnaît des qualités, à l'instar du gestionnaire : « *alors, le CDI de Saint-Pierre, il est ce qu'il est, bon pour vous je pense il est pas assez grand, il n'y a pas assez de place mais je crois que vous êtes bien arrivée à bien le réaménager et à occuper les espaces et gérer les volumes [...]. Je crois qu'il a le mérite d'être clair... il est lumineux [...]. Donc je crois qu'il est agréable. Il est comme il est, avec ses qualités et puis ses défauts comme dans toute construction et on s'aperçoit au fur et à mesure de l'utilisation qu'il y a des choses qui devraient être améliorées.* »

Si l'architecte du projet était concerné dans ce panel d'entretien, celui-ci n'a pas donné suite aux différentes tentatives de contact, qu'elles soient écrites (deux courriels) ou par téléphone.

Les photographies qui viennent d'être présentées de l'actuel CDI qui a connu quelques évolutions en termes d'agencement depuis son ouverture, davantage dans la présentation des

ressources qu'il contient. Elles précèdent en cela la prochaine vague de réagencement du CDI sur lequel je travaille depuis la rentrée scolaire 2018. Dans cette perspective, je me suis inscrite à une formation intitulée « Repenser le CDI ». Qu'est-ce que celle-ci peut apporter pour repenser cet espace et pour répondre à la problématique de ce mémoire ?

2 « Repenser le CDI » par le Design Thinking : analyse d'une formation

Inscrite dans une formation concernant l'espace du CDI en tant que participante, son intérêt en tant que matériau d'observation est apparu dès son commencement avec l'annonce de l'application de la méthode du Design Thinking. Comment allait se dérouler une formation visant à « repenser le CDI », soit à envisager son (ré)aménagement organisée selon le Design Thinking traduit par la pensée Design ? Si j'y allais initialement pour réfléchir à l'espace du CDI dans lequel je travaille, ma posture pendant la formation s'est très vite déplacée vers une observation participante, mon regard se portant davantage sur les appréhensions diverses de la dimension spatiale du métier et de ces nouvelles méthodes d'aménagement. J'y ai donc réalisé une participation à l'instar des autres participantes, avec une extensive prise de notes de ce qui s'y jouait (organisation de la formation, réactions des participantes) jusqu'aux micro-réactions paraverbales en tentant de saisir les ambiances successives qui ont été particulièrement vives.

Cette formation financée par l'ARDEP et offerte à ses membres inscrits s'est donc déroulée sur deux demi-journées espacées de trois semaines, entre février et mars 2019. Douze professeures documentalistes dont les trois professeures stagiaires de l'académie y ont participé, encadrées par deux formatrices dont l'une est une professeure documentaliste détachée à Canopé (formatrice 1 ou F1) et l'autre est médiatrice de ressources à Canopé.

Parmi les différentes activités organisées durant cette formation, la première consistant à se présenter de manière créative, permet d'envisager différentes représentations à l'œuvre au sein des professeures documentalistes participantes. En effet, cette première activité était double. D'une part, il s'agissait de sélectionner une image parmi un très large choix proposé, composé aussi bien de personnages (Shiva, des enfants en train de jouer ou de lire...) que de paysages (champs de fleurs, routes...) voire d'images abstraites (monochromes, camaïeux...). Elles se répétaient afin que chacune puisse choisir librement celle qu'elle souhaitait, qu'elle ait été déjà sélectionnée ou non⁶⁷. D'autre part, chacun devait choisir un personnage en plastique sur les douze proposés. Leurs accessoires les rattachaient soit à la famille des chevaliers (casque, blason, bouclier...), soit à celle des infirmiers (croix rouge, blouse blanche, outils médicaux), ce qui a été confirmé ensuite. Si les choix de chacun n'ont pas été explicités, il nous a été demandé de réfléchir à la conception sous-jacente de notre métier que cela explicitait.

⁶⁷Ces photographies sont extraites du jeu Pause Photo Prose,

Typologie des représentations obtenues			
		Contenu photo	Argumentation présentée
Représentat° du prof-doc	Poly-Valence	Shiva (1)	De multiples bras pour le caractère multitâche durant les journées de travail
		Vélo (13)	Professeurs documentalistes « <i>comme des équilibristes</i> » (F1)
	Éveilleur de conscience	Grève (12) (foule, pancartes)	(12b) Professeur documentaliste comme celui qui éveille à l'esprit critique et forme à la citoyenneté
	Méconnaissance	Iceberg (5)	« <i>Pour toutes les tâches à faire, invisibles pour les autres</i> »
	Surcharge de travail	Tour de Pise (2)	(2b) « <i>penche car tant de choses à faire qui font pencher</i> »
Représentat° des missions	Image Culture	Tour de Pise (2)	(2a) Travail sur l'image et sa signification : projets culturels
	Découvertes	Paysage désertiq. (9) (11)	(9) Découvertes, territoires inexplorés, (11) Appropriations des territoires, analyse de l'information (théories du complot...)
	Priorités Curiosité	Enfants qui bricolent (7) (10)	(7) Contenus et priorités du métier : EMI vs. Ludification ? Demande de la hiérarchie de jeux dans CDI (10) qui cherche trouve au CDI : curiosité dans apprentissages
	CitoyennetéExpres°	Grève (3) (12)	CDI = (3) lieu expression (12a) lieu de formation à la citoyenneté, à la découverte de soi, de son identité et découverte des mondes
Représentat° du CDI	Bien commun	Croisements de routes (6)	CDI = un bien commun, exercé et vécu de différentes manières
	Égalité des chances	Bébés avec # ustensiles (époussette, jouet...) (14)	(F2)Espace où se trouvent le plus de leviers pour l'égalité des chances, l'équité, en dépit de la reproduction des inégalités à l'école et dans la société.

	Gestion Lieu de diversité	Étagères de livres (8)	Souci qu'il y ait un peu de tout pour tout le monde car diversité dans lycée et dans le supérieur
	Prodigia- lité	Vélo (13) nbscagettes empilées s/ porte-bagage	(F1) « <i>joyeux foutoir</i> » (objets, activités...) beaucoup de choses et de choses à faire dans un CDI
Expérience professionnelle difficile	Taille CDI	Iceberg (4)	CDI « <i>tout petit qui aimerait s'agrandir</i> »
	Relégation pédagogique	Enfants qui bricolent (7)	Demande d'arrêt de séances en EMI pour des jeux dans le CDI = relégation de la fonction pédagogique au profit de l'animation

Tableau 3. Représentations du métier explicitées par les professeures documentalistes pendant la formation « Repenser le CDI » (février-mars 2019)

Si ces représentations montrent le CDI comme un lieu de subjectivation pour les élèves, la diversité des représentations à l'œuvre notamment entre la présentation de soi comme professionnel (professeur.e documentaliste) parfois confondu voire fondu avec celle du lieu (CDI), met en avant la pluralité des interprétations que l'exercice du métier recouvre. Ce tableau fait également ressortir une donnée plus préoccupante, à savoir l'importance des réponses induisant un possible risque psychosocial (RPS) quand celui-ci n'est pas explicitement nommé (dernière ligne du tableau 3). Ainsi, si le terme équilibriste semble plutôt neutre à première vue, pousser l'analogie pose question face au danger de l'équilibriste, à savoir la chute dans le vide. En effet, si la polyvalence (participante 1) peut être une qualité, tout dépend comment celle-ci est vécue, notamment lorsque celle-ci est vécue comme une surcharge de travail (analogie avec la Tour de Pise qui penche car trop de choses à faire) ou si cette polyvalence et cette lourdeur de la tâche sont méconnues (participante 5, avec l'Iceberg et les « *tâches invisibles* »). Qu'en est-il alors de la reconnaissance du métier, comprise ici à la fois au sens de connaissance par les autres mais aussi de sentiment de légitimité par les professionnels qui l'exercent ? De même, si certains attribuent un sens fort à leur métier (éveil à l'esprit critique ou à la citoyenneté, 12b) et une dimension heuristique (9, 10, 11) ou une fonction expressive (3) forte pour le lieu, une participante affecte une perte de sens en opposant par exemple la fonction pédagogique de l'enseignement de l'EMI dont elle serait dépossédée pour devenir animatrice ludique (7). Enfin, si la taille peut paraître un enjeu anodin pour certains, elle peut être une source de souffrance pour d'autres, mettant les professeurs documentalistes dans des conflits de valeur, ici nommé « *qualité empêchée* » (Gollac et Bodier, 2011).

Cette entrée en matière avait été conçue pour préparer le terrain de la première étape de la formation basée sur le Design Thinking, à savoir la compréhension des besoins des usagers (« *empathize* », confer I.2 pour plus d'information). Pour cela, l'activité proposée était un jeu de rôle basé sur des cartes de profils d'utilisateurs (soit des acteurs de la communauté éducative) que chacune devait jouer autour d'une carte de situation liée au CDI, avec des informations quant au profil de l'établissement et à certaines particularités. Nous étions

réparties en deux groupes, abordant ainsi deux situations différentes. Dans le groupe dont je faisais partie, nous avions un petit collège rural de 300 élèves avec une CE bienveillante qui entretenait de bonnes relations avec la professeure documentaliste, un CPE néotitulaire qui plaide pour la synergie avec la prof doc, un gestionnaire qui s'oppose à tout projet engendrant des frais trop importants, une prof d'anglais qui ne comprend pas l'intérêt du prof doc et considère le CDI pour les postes informatiques et comme espace de permanence. La prof doc donne des cours d'EMI, applique ses missions et effectue de drastiques désherbages⁶⁸. Pour ma part, j'avais tiré la carte de l'élève, Salomé, 14 ans, déléguée de classe, très préoccupée par la question de l'accessibilité du CDI pour tous et qui demande des horaires d'ouverture plus larges.

Une fois que nous avions les cartes en main et assimilé le profil de chacune, alors nous recevions un carnet de route dont la première étape, à réaliser en dix minutes, consistait en un remue-méninge concernant la situation de chaque acteur dans le groupe quant au CDI. Pour cela, nous avions différents outils : une carte empathique (que pense, ressent, voit et entend l'utilisateur dans cette situation ?), une mise en face à face des problèmes de chacun des personnages et de leurs besoins. Le but étant, à l'étape suivante (*define*), de rédiger ensemble le besoin principal auquel allait répondre l'agencement de l'espace que nous allions élaborer. Avec la musique de fond et le passage des formatrices pour nous donner le temps restant, l'exercice était très rythmé, la tension est montée rapidement : les sourcils se froncent, les regards durcissent. Trois membres dans le groupe ont rapidement bloqué sur l'exercice, n'arrivant pas à s'imprégner de leur rôle et en se positionnant en tant que professeure documentaliste. L'une d'elles a même arrêté la réflexion, croisé les bras et détourné le regard. Au bout d'un moment, elle a expliqué qu'elle ne voyait pas où l'exercice devait mener et que tout ça était bien loin du CDI. Je découvris alors une contradiction : comment des enseignantes dont l'une des qualités premières est l'empathie –si cela est demandé à l'ensemble des enseignant.e.s, cela me semble d'autant plus fort chez les professeur.e.s documentalistes dont le travail consiste à déceler les besoins explicites et implicites des usagers, en raison de leur mission de service- pouvaient-elles buter sur un jeu de rôle qui visait à se mettre à la place des autres utilisateurs du CDI ? Les étapes suivantes (proposition d'idées, soit la traduction spatiale de ce besoin en possibilités d'aménagement, *ideate* en anglais ; élaboration d'une maquette, *prototype*) n'en furent que plus difficiles. Si j'avais observé que la brièveté du temps consacré à chaque étape rendait la situation de plus en plus difficile pour la cohésion du groupe et l'entrée dans chaque exercice, quelque chose m'échappait. Que se jouait-il alors ? Cela fut d'autant plus vrai qu'au moment du bilan de cette première demi-journée, il est apparu qu'une majorité de participantes étaient sorties de l'exercice, certaines ayant déclaré avoir éprouvé un blocage. Et il y eu une déperdition de participantes entre la première demi-journée et la suivante (de 12 à 10 participantes, puis deux sont parties en milieu d'après-midi).

Un mois après la fin de cette formation, je proposai donc un questionnaire en ligne⁶⁹ aux participantes. Celui-ci a reçu les réponses de cinq participantes sur les douze initiales. D'abord, les prof doc présentes à la formation semblent toutes engagées dans une réflexion sur l'espace du CDI. En effet, toutes ont répondu qu'il est important pour leur activité professionnelle de penser le ou les espaces du CDI (5/5), car :

⁶⁸Opération qui consiste à enlever des documents des collections pour renouveler ces dernières. Cela est d'autant plus important au CDI que celui-ci n'a pas de vocation patrimoniale ni d'archivage. Plus d'informations sur le désherbage ici : <https://documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article3>

⁶⁹ Disponible à l'URL : <https://framaforms.org/espaces-cdi-retour-dexperience-dune-formation-en-Design-thinking-1556197839>

« cela permet de concilier nos différentes missions ». « Notre profession évolue et les élèves aussi. Tout en gardant à l'esprit les missions qui sont les nôtres, il est important de conjuguer celles-ci avec l'existence d'espaces appropriés au public de jeunes que nous rencontrons dans nos établissements. » Une autre explique : « pour l'accueil et le confort des usagers, le CDI doit être bien pensé », ou encore : « parce qu'en tant que professeure documentaliste, je suis la responsable de ce lieu ».

Quelles étaient alors les connaissances préliminaires des prof doc mobilisées sur le sujet ? D'après leurs réponses, elles ont davantage travaillé le sujet car à la différence de l'enquête diffusée nationalement où les prof doc connaissent principalement la méthode du remue-méninge, ici toutes les professeures documentalistes connaissent la méthode du Design Thinking. Certaines (60%, soit trois sur cinq) en avaient entendu parler sans avoir eu l'occasion de l'appliquer, alors que les autres (40%, soit deux sur cinq) en avaient entendu parler et avaient eu l'occasion de les expérimenter.

Suite à cette formation, 80% des participantes pensent peut-être réutiliser les méthodes alors que 20% ne pensent pas les réutiliser. Aucune n'envisage donc, à l'issue de la formation, d'utiliser la méthode du Design Thinking, laissant transparaître un bilan très mitigé à l'issue de la formation qui reprend pourtant les canons du genre (repenser les espaces, réaménager des espaces scolaires par le Design Thinking). Quatre d'entre elles expliquent : « parce qu'elles [les méthodes du Design Thinking] sont intéressantes, mais autrement : avec plus de temps » ; « la façon de les appliquer n'était pas très claire ». Elles sont, pour une autre, « peu adaptée au budget de mon établissement ». La quatrième précise : « à intégrer dans une réflexion de politique documentaire et selon le contexte professionnel des lieux ».

Au vu des réactions pendant la formation d'une grande partie des participantes, du blocage exprimé par certaines, une question a été incluse concernant leur ressenti pendant la formation. Deux écrivent s'être senties à l'aise dès le début : « les inscrits à cette formation sont venus de leur plein gré et motivés. Petit groupe donc facile pour échanger entre nous et avec les formatrices à notre écoute » ; « j'ai été à l'aise car je connaissais les étapes du Design thinking. J'ai aimé les exercices que j'ai trouvé intéressants ». Une déclare avoir été mal à l'aise au début puis a pu progressivement s'impliquer dans la formation, en expliquant : « Je ne voyais pas où les activités proposées allaient nous conduire. » Les deux autres se sont dites à l'aise au début puis progressivement gênées dans la formation. Trois d'entre elles ont été gênées par la méthode du Design Thinking (3/5) et une autre par les méthodes employées pendant la formation (jeu de rôle).

Au sortir de la formation, deux professeures documentalistes déclarent avoir été contentes : elles n'avaient pas trouvé ce qu'elles venaient y chercher mais elles y ont trouvé d'autres choses. Deux en sont sorties dubitatives, ne sachant pas ce qu'elles allaient faire du contenu de cette formation. Une a été déçue, n'ayant pas trouvé ce qu'elle venait y chercher.

Toutes les professeures documentalistes interrogées affirment que leur jugement n'a pas changé un mois après la fin de cette formation, l'une d'entre elles précisant : « ce que j'ai appris ou réalisé n'est pas adaptable, pas faisable dans le lieu où je travaille. ».

3 Analyse des résultats et des pratiques

Les questionnaires élaborés dans le cadre de ce mémoire, les entretiens réalisés et les observations de terrain incluses visent à répondre à un double objectif, à savoir d'une part analyser les pratiques spatiales au sein des CDI. D'autre part, il s'agit de réaliser une recherche-action permettant d'interagir avec la question précédente, ce pourquoi il a été choisi de se demander : à quelles attentes doit s'attendre un.e professeur.e documentaliste prenant un poste ? Dit autrement : quelles sont les attentes et les besoins, exprimés ou non, des membres de la communauté éducative qu'ils nourrissent envers le CDI ? La recherche-action tentant de comprendre : dans quelle mesure l'espace CDI peut-il répondre à ces besoins et ces attentes ? Ce double objectif concourant dans une même direction : saisir les représentations sociales du métier de professeur documentaliste à l'aune des dimensions spatiales de celui-ci.

Un certain malaise dans la profession émerge dans cette enquête pour des motifs énoncés divers, parmi lesquels le contexte de réforme et les choix politiques laissent penser effectivement aux « effets de menace du stéréotype ». D., professeure documentaliste et CE, explique que le malaise est prégnant depuis la réforme du collège qui a impliqué le passage à l'évaluation par compétences. En effet, tous les prof doc ont dû concentrer leur travail sur l'évaluation ce qui a forcément modifié tous leurs référentiels et leurs progressions. Ce que confirme par ailleurs M., professeure documentaliste, formatrice en documentation et enseignante-chercheuse dans le supérieur, en évoquant la déstabilisation des professeurs documentalistes depuis la réforme, pour d'autres raisons : « *nous sommes théoriquement dépossédés de l'EMI* » depuis que tous les autres professeurs subissent l'injonction d'en faire [de l'EMI]. L'EMI en 6^e est le seul niveau où cela perdure, plus ou moins ».

Pour Mme D., l'avenir de la documentation passerait par la pédagogie de projet et la transversalité : « *Comment passer de la dame du CDI à un professionnel qualifié reconnu avec un ensemble de compétences visées par la pédagogie de projet ?* ». M. signale que tout projet finalisé ne signifie pas forcément apprentissage. « *Ce qui est fatigant, c'est la renégociation perpétuelle de l'action pédagogique auprès des collègues* ». Alors M. s'adapte en émettant des propositions de module, comme à l'université. L'année prochaine, ce sera sur l'orientation et le numérique.

Pour rappel, les hypothèses de départ :

- **Hypothèses générales**

1/ Un effet de menace du stéréotype pèserait sur les professeur.e.s documentalistes sensibles à ce stéréotype en lien avec les spécificités de cette profession-métier (responsabilité du CDI et parfois confusion avec le lieu...).

2/ Cet effet serait renforcé dans un contexte d'incertitude, donc changeant, qui activerait la menace du stéréotype.

3/ Les représentations sociales des professeurs documentalistes de leur métier influeraient sur l'expérience qu'ils en ont.

4/ La Pensée Design et certaines théories concernant les espaces scolaires se baseraient sur des mythes ou des interprétations biaisées ou infondées des sciences cognitives.

⇒ Hypothèse transformée : les professeur.e.s documentalistes auraient une appréhension positive du Design Thinking ce qui générerait une expérience positive.

5/ La modularité et la flexibilité invoquées par le Design Thinking proviendraient des sciences cognitives.

⇒ Hypothèse transformée : les professeur.e.s documentalistes connaîtraient les termes « modularité » et « flexibilité » et les utiliseraient

- **Hypothèses opérationnelles**

1/ Les attentes des membres de la communauté éducative seraient contradictoires (Chapron, 2012).

2/ Les CDI seraient un hyperlieu (Lussault, 2009) surchargé de représentations bien qu'il représente un non-lieu réflexif pour les membres de la communauté éducative

	Hypothèse	État	Résultat	Remarque
Générale	Effet de menace du stéréotype	Validée	La menace du stéréotype concernant la légitimité pédagogique des professeur.e.s documentalistes pèserait sur eux et s'exprimerait dans leur quotidien	Observations et enquêtes de terrain pour approfondir et affiner l'analyse (quelles autres activations possibles ?)
Générale	Facteur d'incertitude	À compléter	L'incertitude (avenir, horaires, remise en cause chaque année) engendrerait un sentiment d'illégitimité	
Générale	Les représentations sociales des prof doc/expérience métier	À compléter	Le principal résultat de cette étude réside : 1/ vérification des 6 catégories de représentations sur le métier (militante, constat de problèmes, en mutation, métier médiation, heuristique, discours plaintif). 2/ vision pessimiste du métier (1/8)	
Générale	Pensée Design	Vérifiée : en partie infirmée	Les professeur.e.s documentalistes ont une appréhension positive de la Pensée Design (Design Thinking) mais des expériences contrastées selon les modalités de mise en œuvre	Approfondir dimension cognitive par lectures de recherches en psychologie + sciences cognitives
Générale	Modularité et flexibilité	En partie traitée : largement infirmée	Modularité et flexibilité apparue très faiblement dans les réponses des prof documentalistes	Approfondir cette injonction à modularité & flexibilité

Opérationnelle	Attentes contradictoires	Vérifiée : infirmée largement	Non contradictoires en général sauf institutions (importance espace)	Découverte : les membres de la communauté éducative qui se sentent les plus concernés par le CDI après les prof doc sont les personnels de vie scolaire (CPE en tête), contrairement à des discours opposant prof doc/CPE
Opérationnelle	CDI Hyperlieu cognitif/ non-lieu discursif	À approfondir	Vu comme un non-lieu dans les pratiques (élèves), impensé (autres enseignants), néanmoins hyper-lieu cognitif pour les prof doc et CPE très proches	

3.1 De quelques dilemmes et injonctions paradoxales

a) Connaissances et pratiques du Design Thinking : réalités de terrain sur une nouvelle injonction

Cette injonction du Design Thinking pose de nombreuses questions déjà évoquées, notamment celle des difficultés du co-Design, engendrant un effet d'attente chez les usagers pris en compte, sans pour autant considérer les compétences nécessaires. Si les différents types d'usagers peuvent faire remonter des idées et des propositions, ils ne disposent pas de l'appareillage théorique ni des méthodes à employer pour obtenir des résultats ni les analyser.

De plus, en regard des résultats obtenus, l'aménagement et les injonctions étatiques en matière d'espaces scolaire ne tiennent pas compte du désintérêt déclaré des parents pour cette thématique. Une enquête spécifique sur les représentations des parents quant à l'architecture scolaire et leur intérêt serait nécessaire ici.

b) L'évaluation des actions d'aménagement des CDI

L'évaluation est entrée dans les pratiques des professeur.e.s documentalistes, notamment par l'influence des pratiques managériales et les théories du management. Un petit détour par la situation actuelle de l'évaluation dans les CDI semble intéressant ici.

Différentes procédures d'évaluation des actions, de l'efficacité et des pratiques des professeur.e.s documentalistes coexistent. Si elles portent plus largement sur leur gestion documentaire (budget, actions menées...) découlant des préconisations et procédures mises en

œuvre dans les bibliothèques, elles sont réadaptées au CDI notamment en ce qui concerne l'action pédagogique et éducative qui fait, elle aussi pour certains, partie des objets à évaluer. L'argument étant : « *Toute fonction au sein d'une entreprise doit être évaluée par rapport à son efficacité, sa performance* » (Accart & Réthy, 2008), des critères et modalités d'évaluation quantitatifs et statistiques apparaissent, avec des indicateurs documentaires qui varient d'un auteur à l'autre (Accart ; Dompnier...). Ces critères quantitatifs entrent dans la bibliométrie, soit la relation existant entre divers éléments d'un corpus documentaire (ex. descripteurs, auteurs-thèmes, analyse multidimensionnelle), quand des analyses qualitatives mesurent l'ergonomie, les outils informatiques, l'information fournie, la satisfaction des besoins (enquêtes, formulaire de satisfaction...). Le caractère chronophage de ces évaluations est souvent un problème concret auquel les professeur.e.s documentalistes sont confrontés. L'EMI comme le temps de la formation à la recherche documentaire sont ainsi fréquemment évalués selon le nombre d'heures de cours données sur année (dans et hors du CDI, selon les modalités mises en œuvre ou rendues possibles dans les établissements).

La qualité du travail fait également partie des critères d'évaluation (un comble face à la méconnaissance du métier mise en relief dans cette étude). Issue du management japonais, adaptée à l'industrie française dans les années 1970 (automobile), elle est ensuite étendue par le terme « qualité de service » par l'Afnor, l'Association française de normalisation (Accart & Réthy, 2008, p.285).

Les professeur.e.s documentalistes devant perpétuellement prouver leur intérêt, « l'avenir des documentalistes dépend de leur capacité à développer des services à valeur ajoutée » (Chaumier & Sutter, 2007, p.5, également cité dans Accart & Réthy, 2008, p.282). La question est alors : « que peut apporter de plus un intermédiaire de l'information ? » (p.6), à laquelle il est possible d'ajouter : et de la documentation ? Ainsi, selon Accart et Réthy, si l'évaluation est polysémique, il existe néanmoins des critères d'évaluation, basés sur une « démarche qualité » (p.410), prenant en compte l'adéquation de la collection aux publics (p.413), de la bibliothèque aux publics (p.416), l'adéquation des services à la collectivité (p.421). Les critères d'évaluation concernant les services autour des missions (accueillir, orienter, informer). Accart propose même un « système de management par la qualité (SQM) » et de « tendre vers la « qualité totale » (TQM) » (p.286), visant à préserver la légitimité et la compétitivité des services ou centres de documentation et de ressources, notamment face aux NTIC. Le but ici est d'améliorer la satisfaction des usagers par l'amélioration de la gestion documentaire via la simplification des procédures de travail. Finalement, Accart et Réthy reprennent la proposition de Éric Sutter d'évaluer le *benchmarking*, c'est-à-dire l'efficacité documentaire (concurrents potentiels, intégrer les meilleurs, parvenir à l'excellence, p.293), dans le cadre d'une veille concurrentielle (soit l'analyse des pratiques et stratégies adoptées par d'autres bibliothèques). L'excellence en documentation étant conçue ici non pas dans une acception individuelle mais comme fondée dans l'éthique et des valeurs humaines, dont le respect d'autrui.

Nicolas Dompnier dans *Le guide de l'enseignant documentaliste* (2008) pousse les mesures et indices d'efficacité jusqu'au coût par prêt (p.17), soit le coût réel des documents (équipement complet, temps moyen de catalogage, coût des notices achetées, amortissement des logiciels, lecteurs de codes zébrés, ordinateurs...) ou l'évaluation du traitement des documents, du délai de traitement (soit de la commande à la mise en rayons) au coût par usager actif (en comprenant par exemple les salaires bruts annuels, le budget total du CDI...) par exemple (p.18-19). L'étendue de ces évaluations décourage parfois les professeur.e.s documentalistes, la plupart opérant des adaptations de ces préconisations à leurs contingences

matérielles, principalement horaires, dans leurs bilans annuels soumis à leur chef d'établissement.

Au-delà des multiples critères énoncés par les uns ou les autres, une analyse située et critique de ces préconisations apparaît nécessaire. En effet, le *benchmarking* semble d'ores et déjà à l'œuvre à plusieurs niveaux au sein de la formation des professeurs stagiaires en documentation. Par exemple, si l'on suit les définitions données par Sutter (cité dans Accart & Réthy, 2008, p.293), la formation demandant d'aller observer d'autres professeurs experts dans leurs CDI correspondrait au *benchmarking auprès des concurrents directs*, soit l'observation d'organismes concurrentiels comparables de documentation. Tandis que mes pratiques (et celle des autres professeur.e.s documentalistes ?) s'apparenteraient davantage au *benchmarking horizontal*, c'est-à-dire la comparaison ou l'analogie entre des processus d'une activité (la gestion documentaire, notamment des espaces documentaires), ici d'une discipline (l'info-documentation).

La méthode Servqual, issue du marketing en documentation et mise en œuvre pour les bibliothèques universitaires nord-américaines (Giappiconi cité dans Accart & Réthy, 2008, p.290), prenant en compte la qualité de service, la fiabilité, la rapidité de réactions aux demandes, la compétence et la pédagogie du professionnel et enfin la convivialité et l'attention portée à l'utilisateur, s'apparente à la démarche employée ici en ce que cet outil de mesure vise en partie à mesurer l'écart entre les attentes des utilisateurs et la représentation qu'ils ont de la qualité du service offert.

3.2 Spatialisation des rapports ordinaires à l'institution

La souffrance au travail et les traces de cette souffrance sur le terrain, en-dehors du pessimisme quant à l'avenir de la profession, se traduisent par une lassitude face au manque de moyens, un découragement, voire du défaitisme. L'entretien mené avec E. est en cela évocateur de ce sentiment général. Bien que différemment, ceux de Sy, T et L traduisent des situations analogues, cette dernière abordant par exemple une maladie contraignante et l'absence de prise en charge ni de considération de la part direction.

L'analyse des aspects de la spatialisation des rapports ordinaires à l'institution auraient toute leur place ici pour comprendre ce que l'institution fait aux professeur.e.s documentalistes et comment ceux-ci font l'institution au quotidien. Cela se traduit en psychologie par l'interstructuration du sujet et des institutions. Le modèle écosystémique du développement (Brofenbrenner, 1969 cité par Barbé, 2019) indique, par son chronosystème, l'évolution et la transformation du contexte et de l'individu dans le temps. De nombreux auteurs seraient utiles ici, notamment Henri Lefebvre (1974) pour comprendre les rapports de domination et sa reprise du concept gramscien d'hégémonie (Lefebvre, 1974, p.22) ou Pascal-Nicolas Le Strat avec son concept de « travail d'institution » et de capacitation du commun (2015). Ce dernier explique, dans une perspective ethnométhodologique et institutionnaliste, « *la manière dont les gens participent, là où ils se trouvent, à l'institutionnalisation de la réalité sociale dans laquelle ils se trouvent embarqués, mais il veut faire entendre aussi leur capacité, loin de la grande histoire, à opérer des transformations pratiques concrètes, à infléchir dans un sens qui n'est jamais a priori, jamais fixé à l'avance une fois pour toutes, cette institutionnalisation* », à partir de la notion d'*instituant ordinaire*, reprise de Georges

Lapassade. Enfin, face aux souffrances observées et relatées, le concept de violence d'institution abordé notamment par Malrieu & Malrieu, Baubion-Broye, entre autres, aurait tout son sens. Faute de temps ici, ce point ne sera pas développé, mais il est prévu de le faire dans des travaux ultérieurs.

Partie réflexive

1 Limites et perspectives

Cette étude réalisée dans le cadre d'un Master 2 MEEF comporte un certain nombre de limites qu'il convient d'explicitier. Parmi celles-ci, trois ont été retenues, à savoir le temps réduit de l'enquête, plusieurs biais et limites du dispositif d'enquête, enfin les limites et biais des présupposés et hypothèses de départ. Cela permettra ensuite de revisiter les hypothèses de départ suite au croisement des résultats obtenus et, enfin, d'ouvrir des perspectives de prolongement de ces réflexions.

1.1 Limites et biais dans le traitement des résultats

Le temps d'enquête réduit est à prendre en compte ici au vu des conséquences sur la réalisation du dispositif mis en place. Ce facteur contingent d'une année en alternance particulièrement chargée peut paraître évident, à la différence de ce que pouvaient en dire les stagiaires en documentation il y a quelques années quand le temps passé en établissement n'était pas de 18h comme aujourd'hui mais de 10h⁷⁰. Il permet d'expliquer différents choix opérés quant à l'élaboration du dispositif d'enquête et du traitement des résultats. En effet, plusieurs choix ont été effectués de manière contrainte par le facteur temporel.

Le premier effet concerne l'abandon d'observations de terrain dans différents CDI, en-dehors du CDI où j'ai exercé et de quelques rares observations dans le CDI de ma tutrice et pendant les entretiens. Ainsi, la plupart des professeur.e.s documentalistes rencontrés ne s'arrêtaient pas de travailler (en particulier les tâches de gestion : enregistrement des retours, catalogage des derniers documents achetés...), principalement quand ceux-ci travaillent seuls dans leur CDI à la différence des professeur.e.s documentalistes travaillant en équipe (au moins un.e autre prof doc ou un.e aide-documentaliste) qui ont pu s'installer à une table autre que leur bureau de travail (mais toujours dans le CDI pour participer au moins à la surveillance des élèves) pour mener l'entretien. Cet abandon eut lieu alors qu'une grille d'observation avait été élaborée dans cette perspective, en croisant différentes sources extraites autant des méthodes ethnologiques d'observation du terrain que des grilles professionnelles proposées aux CE lors de leur prise de poste pour saisir le fonctionnement du CDI et des espaces documentaires.

Le deuxième effet découlant du précédent concerne l'abandon de l'enregistrement vidéo de ces observations de journées-types ou demi-journées initialement prévues pour saisir les interactions et pratiques spatiales plus larges au sein des CDI. Les entretiens exploratoires ayant été menés en fin de premier semestre, avant les partiels et autres obligations académiques, les délais d'obtention des autorisations administratives pour filmer dans l'enceinte des CDI et de préparation des modalités nécessaires (préparation des autorisations à faire signer, élaboration d'un micro-perche...) étaient trop coûteux en temps en regard des obligations de service.

Un troisième effet concerne l'échantillonnage des cibles des questionnaires et des entretiens. Faute de temps, il n'a pu être envisagé de réaliser un échantillonnage représentatif

⁷⁰ Pour la lecture de ces entretiens, voir l'article publié sur le site Le café pédagogique, à l'URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/03/25032014Article635313273863239724.aspx>

des populations ciblées (professeur.e.s documentalistes, élèves, parents, personnels enseignants et non enseignants) quant à leurs représentations et leurs pratiques des CDI. Or, réaliser cet échantillonnage permettrait d'affiner les résultats notamment par des tris croisés plus importants, voire des tris croisés dynamiques des variables en jeu. De même, si une analyse factorielle semble pertinente d'emblée, il faudrait mesurer les gains d'une analyse de variance dans le cadre d'une telle étude. Dans la même veine, il peut paraître dommage que le principal lieu d'exercice des professeur.e.s documentalistes, à savoir le collège, ne figure pas dans cette étude et que l'unique réponse d'une collégienne de sixième dans le questionnaire élève ne soit d'aucune utilité ici, noyée dans les résultats, se distinguant par son taux de réponse et son implication dans le questionnaire en ligne.

Un quatrième effet concerne l'élaboration des questionnaires, visiblement perfectible comme en témoignent différents retours dans les champs libres et certains résultats manquants à cette enquête. Par exemple, il n'y a pas de question dans le questionnaire adressé aux parents concernant leurs représentations du professeur documentaliste, qui c'est ni ce qu'il ou elle fait, ne permettant pas de compléter les résultats obtenus sur ce point des autres membres de la communauté éducative. De même, la consigne et le contexte, dressés rapidement en préambule du questionnaire parent, sont apparus trop généraux, certains parents conseillant d'élaborer un questionnaire pour les élèves et un autre fait part de son incompréhension quant à la finalité de celui-ci. Dans le même sens, l'absence d'une question dans le questionnaire élève concernant les représentations du professeur documentaliste, avec des mots-clés à l'instar d'autres questionnaires, eût été riche d'enseignement pour compléter (en infirmant, confirmant, nuancant ou en éclairant différemment) les dessins obtenus.

Un dernier effet de la contrainte temporelle concerne plusieurs niveaux de l'analyse de contenus appliquée aux dessins d'élèves. D'abord, si la méthodologie et les résultats obtenus permettent de poser des questions (plus que d'y répondre), ils témoignent d'une élaboration trop rapide et d'un certain amateurisme en la matière, auxquels il conviendrait de remédier pour pousser l'analyse. En effet, les consignes écrites pour les deux dessins ont été élaborées de manière visiblement trop rapide. Concernant le dessin du CDI, la consigne est prédictive quant à son enclosure (« *Représentez-le [le CDI] ci-dessous s'il-vous-plaît, depuis ses murs (comment sont-ils ?) avec tout ce que vous aimeriez y faire...* »). Si j'ai essayé d'en réduire l'impact lors de la réalisation des questionnaires par une consigne orale (« a-t-il des murs ou non ?... ») après une prise de conscience dans le cadre de la rédaction d'un article avec une collègue enseignante stagiaire, Jessica Tillard, se concentrant sur cette méthode⁷¹. Ensuite, peu aguerrie aux théories, aux concepts et aux méthodes de l'analyse de contenu, cette dernière ne figure qu'en filigrane à travers la reprise de la grille élaborée par ma collègue (voir annexe XLVIII). Enfin, le premier questionnaire pilote testé concomitamment avec une classe de BTS et de seconde ne comportait qu'une seule consigne de dessins concernant le CDI, alors que le questionnaire proposé ensuite aux élèves de première et de terminale comportait les deux consignes (CDI, professeur.e documentaliste). Par ailleurs, il faut noter que sur les questionnaires où il n'y avait qu'une consigne de dessin, celle-ci proposait de dessiner soit l'un soit l'autre, plaçant les élèves dans un dilemme. Très peu des BTS non accompagnés ont réalisé le dessin et les élèves de seconde ont bénéficié de mes rectifications

⁷¹ Govoreanu, M. et Tillard, J. (2020). Pratiquer les CDI : Les espaces des CDI comme enjeux de représentations sociales, *Géocarrefour* [En ligne]. 94/1 | 2020. Repéré à : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14636>, ne reprenant que quelques-unes de ses analyses concernant des dessins d'élèves de sixième. Pour l'intégralité de sa recherche, voir son mémoire de M2 MEEF option documentation : « *Madame, vous êtes ouverte ?* » Ou *Comment des élèves de 6^e se représentent leur CDI et leur professeur documentaliste* (2019).

orales. Néanmoins, sur les 83 questionnaires élèves reçus, il n'y a que 40 dessins de CDI et 25 de professeur.e documentaliste, dont un représentant un deux en un en raison d'une erreur de compréhension de la consigne. Ces erreurs de néophyte ont fait apparaître la nécessité d'une formation solide et d'entraînement à l'analyse de dessins d'élèves.

Pour finir, si les contraintes temporelles de cette enquête certes questionnent les contenus présentés ici, elles furent un grand enseignement pour moi quant aux réalités de l'alternance permettant de mieux comprendre le vécu des élèves engagés dans des formations d'apprentissage (BTS, CFA...). D'autres biais sont visibles dans cette enquête, quels sont-ils et quelles sont leurs conséquences sur les résultats obtenus ?

1.2 Biais et limites de l'élaboration du dispositif de l'enquête de terrain

a) Impacts d'Internet comme principal canal d'enquête

Comme exposé dans la partie précédente (II), la diffusion des questionnaires s'est effectuée par Internet. Or, cela n'est pas sans conséquence sur les résultats obtenus. En effet, des questionnaires diffusés en ligne présentent des « avantages largement reconnus » (Fripiat, Marquis, 2010, para.9), depuis la démocratisation des enquêtes et l'indépendance vis-à-vis de financeurs –entraînant une augmentation des enquêtes qui, de qualité inégale, comportent le risque de dévaloriser le procédé-, la rapidité de collecte des données (para.10) et l'accès à des populations jusque-là difficilement atteignables (difficultés d'élocution, personnes peu joignables...), améliorant significativement le taux de pénétration de l'enquête. Le deuxième grand intérêt est celui du suivi de la collecte qui s'en trouve accru, comme c'est le cas ici alors que le nombre de participations continue d'augmenter sur les sondages en ligne toujours disponibles. La précision de l'évolution du remplissage des questionnaires (jour et heure précis) et des résultats (à condition d'une prise de note régulière de ceux-ci dans la perspective d'une comparaison), permet notamment un travail sur les non-réponses bien plus approfondi que dans d'autres dispositifs d'enquête (consultation ou non du questionnaire, certaines questions délaissées par certains profils d'enquêtés...). Cela fut fort utile dans l'analyse des réponses des élèves dont toute une partie du questionnaire a été délaissée et une déperdition significative des réponses a été notée.

Les pratiques d'enquête par questionnaire sur Internet seraient alors de deux ordres : une « procédure d'échantillonnage » (para.16) et un moyen de diffusion de questionnaires. D'un côté, concernant la constitution d'un échantillon, cela pose de nombreux problèmes de sélection des répondants par le chercheur et d'auto-sélection de ceux-ci. Ainsi, le phénomène d'auto-sélection des répondants, considéré comme l'obstacle le plus important (Fripiat, Marquis, 2010, para.70), permet d'expliquer la participation quasi-unique des élèves du lycée du lieu de stage, alors que le questionnaire a été posté sur l'un des plus importants forums de jeux vidéo francophone (<http://www.jeuxvideo.com/forums.htm>). Seuls 8 élèves extérieurs à l'établissement y ont répondu, dont 3 d'entre eux car le questionnaire a été soumis par une collègue. Faute d'informations supplémentaires concernant les élèves extérieurs au lycée ayant répondu, il n'est pas possible de savoir s'ils ont trouvé le lien sur ce forum ou s'ils l'ont reçu d'un.e de leurs ami.e.s scolarisé.e.s au LP. Si l'ajustement par la probabilité d'inclusion (nécessité d'avoir un groupe restreint fermé comme échantillon à comparer au groupe de

convenance, soit le groupe hétérogène, inconnu des participants) n'a pas été considérée ici, elle serait requise pour une étude approfondie.

Parallèlement, il est possible de se rendre compte d'une possible surreprésentation de parents d'enfants DYS scolarisés dans le secondaire, d'une part en raison de la diffusion du questionnaire dans un de leurs groupes les plus actifs (voir p.49 de ce mémoire) et de leur engagement actif quant à la discussion sur ces questions, ce dont témoignent les réponses obtenues dans les champs libres du questionnaire qui ont permis de faire apparaître cela. De la même manière, les enseignants de LP sont surreprésentés en raison de la diffusion de ce questionnaire par l'ENT de l'établissement dans lequel je travaille mais aussi par un groupe très actif sur Facebook [Profs PLP en lycée professionnel](#) :). La question posée pour les professeur.e.s documentalistes concernant l'impact du canal d'enquête demeure pertinente ici : est-ce que les profs de LP n'appartenant pas à ce groupe auraient émis des réponses analogues ou différentes ?

De l'autre côté, Internet serait un simple moyen de faire passer un questionnaire, non dénué de difficultés et de questions, comme par exemple la comparabilité des résultats, une enquête par Internet ôtant la possibilité de l'hypothèse probabiliste. Ainsi, le taux de réponse (nombre de questionnaires obtenus par rapport au nombre de questionnaires envoyés), la qualité formelle des réponses (« je ne sais pas »...) et le contenu des réponses (scores moyens) seraient particulièrement affectés. Ainsi, le questionnaire des CPE a été diffusé exclusivement *via* des groupes Facebook de conseillers principaux d'éducation, faute d'avoir obtenu des réponses positives de groupes de vie scolaire en général et d'avoir d'autres ressources à disposition. Il s'agit de [CPE et Vie scolaire](#), [Les contractuels CPE](#) et [CPE et VS dans tous ses états](#), dont les deux derniers ont été clairement plus participatifs dans le questionnaire, soit des professionnels dont beaucoup préparent ou pensent préparer le concours de CPE, ce qui peut influencer sur leurs réponses. De facto, un biais dans les réponses est apparu, notamment des réponses que l'on pourrait nommer « institutionnelles », consistant en la répétition quasi stricto sensu des textes, à la différence de réponses de terrain liées à une expérience professionnelle marquée dans le domaine. De même, il est possible d'opérer une distinction entre les répondants qui respectent les protocoles réglementaires, ceux qui choisissent de s'en éloigner en montrant qu'ils les connaissent et ceux qui n'en ont qu'une connaissance limitée.

De même, la diffusion du questionnaire adressé aux professeur.e.s documentalistes a circulé par Internet, d'une part par le biais de la liste académique et sur la liste départementale des professeur.e.s documentalistes et d'autre part *via* plusieurs groupes de profs docs sur Facebook, à savoir [Tu sais que tu es professeur documentaliste quand...](#) et [Profs docs et licornes : entraide entre prof doc](#). Cela suscite différentes questions autant en termes de représentativité des résultats obtenus qu'en termes d'échantillonnage. Si la diffusion de ce questionnaire a permis d'obtenir plus de réponses que s'il avait été réalisé en présentiel ou par téléphone (pour des raisons de temps imparti notamment –trouver les coordonnées, convaincre puis réunir les prof doc qui acceptent...- mais aussi de coût –papier, appels, salle pour remplir le questionnaire...), elle effectue un premier tri entre des professeurs documentalistes qui ne font pas partie de ces groupes Facebook, en plus de l'effet d'autosélection des participants mise au jour par Frippiat et Marquis (2010). De plus, s'il est possible de se demander en suivant Ventuso-Y-Fons (2010, p.130-134), si les personnes participant à ces groupes sont en partie représentatives de l'hétérogénéité d'exercice et de manières de vivre le métier, cela n'aurait que peu d'impact sur les questionnaires en raison des logiques d'autosélection. Plus encore, le croisement des résultats des entretiens exploratoires avec ceux du questionnaire laisse apparaître une différence sur ce point : les

personnes interrogées pendant les entretiens vivraient mieux leur métier et ressentiraient moins le besoin d'aide que d'autres. Pour comprendre cela, l'hypothèse émise est qu'il y aurait d'autres biais inhérents aux entretiens réalisés.

1.3 Biais de réponse : désirabilité sociale, artefacts du questionnement et attractivité de l'enquêteur

Les biais inhérents aux entretiens réalisés pour cette enquête pourraient être rattachés d'une part aux effets de présentation de soi (Goffman, 1973) et d'autre part aux artefacts du questionnement (Herbert, cité dans Butori&Parguel, 2010, p.3).

Les entretiens exploratoires avec des professeur.e.s documentalistes ont fait apparaître un biais de désirabilité sociale, soit le fait de donner des réponses qui les fassent apparaître sous leur meilleur jour ou des réponses qu'ils croient être dans la norme sociale, dans deux variantes différentes. Ainsi, si plusieurs d'entre eux vérifient si ce qu'ils me disent me convient (Sa, C, T) ou me demandent s'ils répondent bien aux questions (Sa, M, C), une autre réponse interroge dans l'entretien avec M., professeur documentaliste depuis quatorze ans, au vu de sa dissonance quant à sa manière de vivre et de ressentir le métier. Elle incarnerait donc un autre aspect de ce biais de désirabilité consistant à donner une réponse permettant de se présenter sous un meilleur jour :

«... tous les projets qu'on peut mener avec les collègues, la reconnaissance qu'on a de nos collègues, et là je sais que moi, avec D., qu'on a un discours qui est à contre-courant de tout ce que tu entendras. On n'a aucun problème de reconnaissance : on est extrêmement reconnus, on a des compliments tous les jours, donc voilà. Et puis, nous aussi on trouve que nos collègues bossent super bien, qu'il y a une vraie volonté de transmettre le savoir ici à [nom de l'établissement]. Donc, nous on est bien ici» (Entretien de M., annexe 3.4, p. IX).

Cet extrait rappelle la théorie des attracteurs culturels de Dan Sperber (2012), où l'efficacité est présentée comme un « attracteur culturel puissant » dans le cadre de la diffusion des techniques et des artefacts. Cette notion semble pertinente pour expliquer dans une perspective évolutionniste l'émergence d'un paradigme anthropologique de la performance, initialement orienté vers les organisations et progressivement intégré par les individus⁷². Ici, s'il paraît difficile de trancher sur un éventuel biais de cet ordre, il semble néanmoins que le biais d'attractivité de l'enquêteur, entendu ici comme similarité (« ressemblance supposée »), familiarité (« connaissance de la source à travers son exposition ») et sympathie (« affection pour une source résultant de son apparence physique et de son comportement ») (Butori&Parguel, 2010, p.6), serait une première explication : parce que ces facteurs sont réunis, alors le répondant essaie, consciemment ou inconsciemment, de se montrer sous un meilleur jour. De même, les professeur.e.s documentalistes ayant répondu à la demande d'entretien reçue sur leur liste académique, outre leurs idiosyncrasies déjà

⁷²Hypothèse émise au vu de l'offre pléthorique pour améliorer sa performance, non seulement professionnelle mais aussi personnelle, depuis tous les sites de rencontres et de sorties pour optimiser sa vie sociale, mais aussi s'améliorer désormais à grands renforts d'applications, par exemple à la course à pied avec *Zombies Run!* (avec des zombies à ses trousses) ou obtenir des points en effectuant ses obligations quotidiennes (ménage, etc.) dans *EpicWin*. Cela semble d'autant plus pertinent à la lumière des transformations du système scolaire français de plus en plus soumis à une recherche d'efficacité (van Zanten & Duru Bellat, cité dans Gombert, 2008, para. 13).

évoquées (manière positive de vivre et d'expérimenter le métier, moins besoin d'aide que d'autres) auraient été sensibles à la similarité et la familiarité avec l'enquêteur et, pour cela, auraient consenti à répondre à la demande. Cela semble conforté par le bagage universitaire des répondants, n'ayant qu'une personne sur les huit interrogées qui ait été titularisé en poste et n'ait donc pas passé le CAPES-CAFEP de documentation, à la différence des sept autres. Cela pose différentes questions : au-delà des caractéristiques sociodémographiques des prof doc répondants, est-ce que ceux-ci ont un profil professionnel particulier ? Cette question est d'autant plus saillante lorsqu'elle est mise en corrélation avec le grand nombre de refus essuyés lors d'appels dans les CDI des établissements du département, pour tenter de décrocher des entretiens après que le courriel envoyé (voir annexe 1) a eu peu de succès. Les réponses négatives étaient motivées par le manque de temps, certains faisant état du caractère impossible ou inconcevable pour eux d'insérer une heure dans leur emploi du temps pour cela ou encore à cause de l'absence de compétence et/ou de connaissances pour répondre aux questions. Dans quelle mesure, alors, je ne passerais pas à côté de mon principal objectif qui est d'appréhender différentes manières de vivre le métier, la diversité des expériences auxquelles il ouvre et ses difficultés pour les personnels qui l'exercent.

Une remarque est à formuler ici en sens inverse et non trouvée dans la littérature disponible, quant à la connivence⁷³ perçue durant les entretiens. Ainsi, j'ai été accueillie comme une « collègue » ou une « pair » par les professeur.e.s documentalistes interrogés alors que mon positionnement est celui d'une novice ou d'une apprentie (interrogeant ici le sentiment de légitimité en construction durant l'année de titularisation). Cette connivence est audible dans les entretiens et lisible dans leurs retranscriptions respectives, à travers les rires et les sourires et ce, avec tous.les collègues. Cette acceptation de me recevoir et ce traitement égalitaire met à mal les ségrégations parfois visibles, en tout cas décriées par les formateurs de l'Isfec (actuels ou anciens CE notamment), entre enseignants (titulaires ou non du concours, entre les détenteurs d'un type de concours plutôt qu'un autre ou entre personnels enseignants et non enseignants). Il serait tentant ici de conclure à un plus grand égalitarisme des professeur.e.s documentalistes par rapport à d'autres disciplines, sous forme de boutade (quoi que).

Un autre type de biais se retrouve dans les résultats de cette enquête, à savoir celui des artefacts du questionnement. Cela désigne, selon Herbert, « *l'erreur de mesure résultant de l'adoption d'un comportement de réponse spécifique par le répondant en situation de questionnement s'il croit avoir discerné, même partiellement, l'objectif de ce questionnement* » (Butori & Parguel, 2010, p.3). Ce biais comprendrait trois sous-types, à savoir la sensibilité aux signes du questionnement, l'interprétation des signes du questionnement et la motivation à répondre positivement ou négativement (c'est-à-dire soit dans le sens soit à l'encontre du sens compris de cette étude). Concernant la sensibilité aux signes de questionnement et à leur interprétation, les élèves de terminale qui ont répondu directement sur Internet en ma présence, m'ont interpellée plusieurs fois en me demandant ce que je cherchais à voir par telle ou telle question, notamment la hiérarchisation des espaces scolaires selon leur préférence les a beaucoup interrogée. La plupart du temps, ces interpellations prenaient la forme d'hypothèses : « *Mme, en nous demandant les espaces qu'on préfère, vous essayez de voir si*

⁷³ Une (trop ?) brève revue de la littérature en sciences sociales n'a pas permis de trouver de définition de la connivence. S'il est possible ici de reprendre certaines définitions classiques comme « entente tacite », « convergence d'intentions et/ou d'actions » (*Trésor de la Langue Française Informatisée*) ou encore l'étymologie latine, rattachant à *conivens*, *coniventia*, soit à la fois la connivence comprise comme complicité par tolérance ainsi qu'à l'indulgence (*Gaffiot latin-français*, 1934), elle est ici comprise comme reconnaissance de l'autre dans sa similarité et sa familiarité à travers une expérience partagée (ici le métier de professeur.e documentaliste, avec de surcroît, une communauté de destin).

où on met le CDI, non ? » ou « Mais Mme, vous savez, vous, ce qu'il y a au CDI. Pourquoi vous nous le demandez alors ? Vous voulez vérifier ce qu'on sait ? ». De manière provocatrice, un élève m'a dit : « vous vous rendez bien compte que si c'est pour nous faire venir plus, ça sert à rien », sachant qu'il s'agit d'un élève interne qui fait partie des plus présents au CDI. En ce qui concerne la motivation à répondre positivement ou négativement, certains élèves ont clairement répondu dans le sens compris de cette étude (hypothèse explicative : l'objet est le CDI du lycée), engendrant un effet contre-productif : certains élèves bien intentionnés auraient sous-valorisé les problèmes et dysfonctionnements du CDI de peur de nuire au professeur documentaliste, ne répondant donc pas de manière optimale au questionnaire, tandis que d'autres ont été à l'encontre du sens du questionnaire en contournant les questions ou en répondant de manière loufoque, notamment les élèves de terminale que j'avais eus en classe, par humour.

De même, l'attractivité de l'enquêteur et la désirabilité sociale sont également à l'œuvre, lorsque l'on voit la faible implication des répondants (satisficing) par Internet et leurs réponses non engageantes (« je ne sais pas » notamment) comme une forme atténuée de non-réponse (Frippiat & Marquis, 2010, para. 65). Les observations pendant cette enquête vont plutôt à contresens de cette idée qui fait pourtant consensus dans la littérature scientifique. En effet, alors que les élèves de BTS disposaient d'un questionnaire papier, une forte déperdition de réponses au milieu du questionnaire est visible, à l'inverse des élèves de terminale qui répondaient directement sur internet en ma présence. Le biais d'attractivité de l'enquêteur, qui semble décuplé ici en raison de la relation d'autorité avec les élèves que j'avais pu avoir en classe, serait un facteur explicatif. En effet, il pourrait être une explication du fait que les élèves que j'ai supervisé pendant le remplissage du questionnaire aient bien plus répondu que les autres, quel que soit le support (Internet ou papier). Cela n'a pas évité un dilemme durant les questionnaires supervisés, à savoir : fallait-il faire répondre tous les élèves à toutes les questions lors de la supervision des réponses ou bien respecter leur liberté dans le déroulé du questionnaire afin qu'elle soit représentative de leurs comportements vis-à-vis du questionnaire, quitte à ce que celle-ci limite les résultats obtenus ? La tentation était en effet grande de vérifier qu'ils remplissaient bien tous les items en dépit de leur tendance à ne pas y répondre. Ce qui me retint dans cette inclination est le fait que les obliger à répondre, outre le fait que je n'aurais pas pu voir les effets énoncés précédemment et que je n'avais pas anticipés (implication plus faible par Internet que par papier/crayon, biais par les artefacts de questionnement...) est que je n'aurais pas vu leurs difficultés quant aux consignes et leurs réponses naturelles.

Symétriquement, la quasi-absence de réponse au questionnaire adressé aux parents de la part des familles d'élèves scolarisés dans l'établissement du lieu de stage interroge. En effet, si les parents membres d'associations de parents d'élèves s'avèrent « militants de l'école » (Barthélemy, 1995), leur appartenance à une association est en hausse régulière depuis trente ans (20% en 2005 dans le secondaire). Alors pourquoi si peu de parents d'élèves de cet établissement privé où habituellement l'adhésion des parents à des associations est plus élevée par rapport aux EPLE, ont répondu à ce questionnaire ? Une hypothèse explicative ici serait que si le choix d'une inscription dans un établissement d'enseignement privé constitue une stratégie de distinction sociale caractérisée parfois par un suivi plus grand, les observations de terrain font état d'une délégation de la dimension éducative à l'école, décuplée pour certains élèves internes. Le postulat est que cette observation s'ancrerait dans une dynamique sociétale plus large qui ne concernerait pas que l'enseignement privé mais l'éducation en général. Ceux qui ont répondu sont des membres affiliés ou simplement des sympathisants inscrits sur le site Facebook de la FCPE. Quid des différences et points communs entre ces réponses et celles de parents d'élèves de l'enseignement catholique, dont

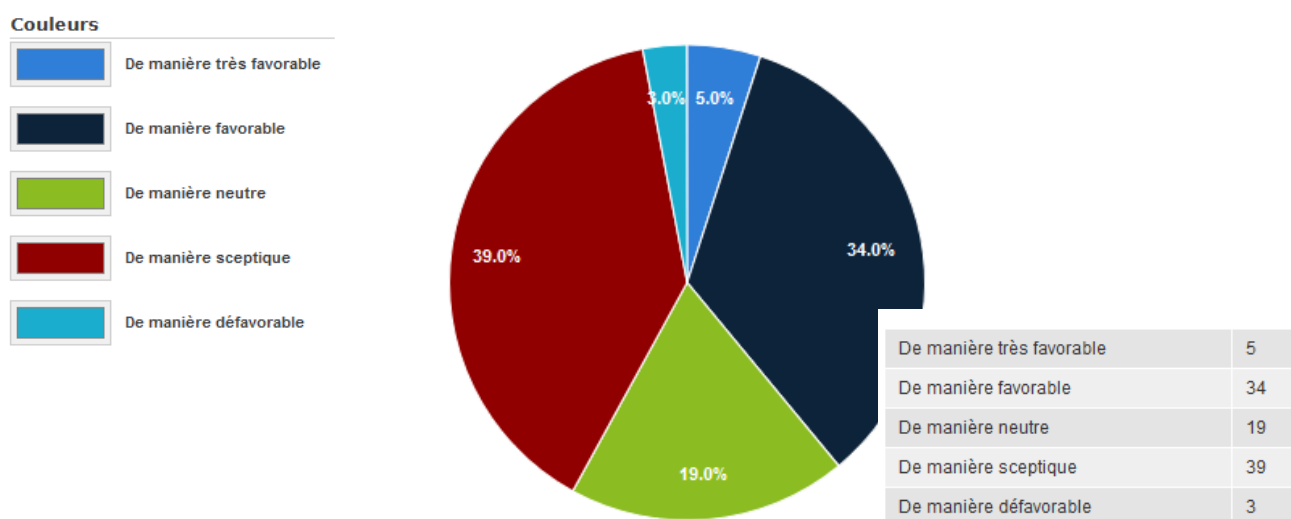
les associations n'ont pas accepté de relayer le questionnaire sur leur site ou sur leurs réseaux sociaux.

Pour terminer sur les biais observés, une remarque est à formuler concernant le choix de l'interface utilisée pour les questionnaires en ligne, qui constitue un des points forts de la diffusion des enquêtes par Internet, compte tenu des possibilités nouvelles d'interaction et d'adaptabilité du questionnaire au répondant (Frippiat, Marquis, 2010, para.44). En effet, s'il s'agit initialement d'un choix limitant lié au fait que Framaforms fait partie de la suite de service de Framasoft, association qui promeut le logiciel libre et propose des produits qui, pour le moment, sont les plus respectueux du Règlement général de la protection des données (RGPD), il s'avère finalement que cette interface serait également stratégique : jugée régulièrement comme moins ergonomique et intuitive, elle serait une SAQ (self-administred questionnaires) potentiellement plus efficace en terme de taux de réponse que d'autres interfaces jugées plus attrayantes. Néanmoins, cette hypothèse mérite une comparaison rigoureuse concernant le taux de rond (soit le pourcentage d'internautes entrés sur la page et qui ont continué sur le site, à l'inverse de ceux qui l'ont quitté sans consulter d'autres pages), car si l'interface [framaforms](#) présente moins de diversion, cela ne veut pas dire qu'elle retienne davantage les internautes.

1.4 Les biais cognitifs : confirmation, heuristique et appariement

D'autres possibles biais cognitifs sont à envisager dans cette enquête, cette fois du côté de l'enquêteur, notamment un biais de confirmation, heuristique voire d'appariement. Il s'agit ici de prêter une vigilance particulière d'abord au possible biais de confirmation liés à mes centres d'intérêt, soit les inégalités, les vulnérabilités et les logiques de domination, en particulier au sein des institutions. Il faudrait par exemple creuser les perceptions des manières de vivre et de ressentir le métier de prof doc et les manières de voir l'avenir que ceux-ci peuvent exprimer. En effet, si les professeurs documentalistes expriment un scepticisme face à l'avenir (39% déclarent l'aborder de manière sceptique), cette réponse est suivie de près par une vision favorable (34%). La troisième réponse par ordre d'importance étant la neutralité (19%). L'écart est très mince entre une vision négative de l'avenir partagée par 42% des répondants (scepticisme, vision très défavorable) et une vision positive (très favorable ou favorable) partagée par 39% des répondants, les autres réponses étant neutres.

Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ?



Graphique 5. Réponses à la question : « Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ? »

Un croisement des sources, notamment avec l'enquête de l'APDEN menée en 2016/2017 sur les conditions de travail des professeurs documentalistes (APDEN, 2017) fait état d'un « avenir qui s'obscurcit »⁷⁴, permet de nuancer l'influence du biais de confirmation ou un effet de halo (biais consistant à valider une intuition première) sur ce point. Je demeure néanmoins soucieuse des erreurs inférentielles liées à la ressemblance à l'image préconçue que je peux m'être faite (Wilson, Sperber, 2002) sur le métier, pour des raisons personnelles (ce que j'appellerais volontiers des inférences biographiques, ou dans le champ de la psychanalyse une relation transférentielle) en dépit d'une tentative de rigueur, et de mon acuité accrue concernant l'expression d'une souffrance au travail, plus qu'envers ceux qui expriment leur bien-être, moins présents et entendus, quoi qu'une étude ici semble nécessaire, notamment en parallèle des études, certes salutaires, de l'APDEN, où « il va surtout s'agir de pointer ce qui ne va pas » (APDEN, 2017, 4.4)

S'il n'y a aucun doute sur le fait que l'échantillon élaboré ici n'est pas représentatif, en raison de la centaine de réponses obtenues au questionnaire et des huit entretiens menés sur les 11833 professeur.e.s documentalistes en exercice (MEN-DEPP-BSA, 2018, cité par l'APDEN)⁷⁵, quels autres biais cognitifs me concernant pourraient interagir avec les résultats de cette enquête ? Au vu du caractère récent des connaissances acquises sur le métier, un biais d'appariement, c'est-à-dire ma focalisation sur les données énoncées et non l'intégralité des données disponibles, pourrait-il jouer un rôle ? L'anthropologie enseigne la nécessité du temps long pour s'acculturer au sein du groupe étudié, comprendre en profondeur, dans sa propre chair, les représentations et les systèmes symboliques sous-jacents aux pratiques. Ici, le temps de cette recherche-action et son déroule sont presque opposés aux principes ethnographiques : j'entrai dans le métier avant de débiter une recherche et m'acculturai avant

⁷⁴ Voir le point 4.4 de l'enquête

:http://www.apden.org/2017_01_04_Synthese_Enquete_conditions/co/ECON_2017_33.html

⁷⁵ Voir : <http://professionprofdoc.educapass.fr/788-2-2/donnees-statistiques/>

d'aiguiser mon observation investigatrice. Je me sentis donc déjà soumise aux systèmes de représentation dominants et tout un travail de questionnement de ces soubassements a semblé nécessaire.

À cela, s'ajoute une gêne ressentie quant aux procédés d'enquête en sciences de l'éducation et en info-communication basés sur du déclaratif, sans forcément le comparer à des observations, qu'elles soient *in situ* ou *via* des documents. Certes, la communication et l'espace sont liés notamment par le sens et les sens attribués (Ledrut, 1977), néanmoins l'idée de ne travailler que sur du discours avait quelque chose de déroutant pour moi, craignant d'une part de plaquer des conceptions ou une interprétation personnelle à des contenus de représentation exprimés par les enquêtés et, d'autre part, de généraliser (donc de simplifier, ce que je crains de faire ici en n'analysant pas aussi profondément et rigoureusement que souhaité les matériaux obtenus) une vision du métier, retrouvant là, en filigrane, des éléments de la controverse opposant Lenclud et Sperber⁷⁶.

Pour finir, au-delà de ma naïveté liée à un manque d'expérience dans le métier qui m'amène à aborder la situation de manière heuristique, telle une conquête, un autre biais cognitif (voir par exemple la définition qu'en donne Gardair, 2007), une question à laquelle le temps et la reprise rigoureuse de ce corpus répondra : suis-je passée à côté d'autre chose ? Si oui, à côté de quoi ?

2. Perspectives pour prolonger la discussion

Cette recherche-action a engrangé à la fois beaucoup de matériaux qui méritent de plus amples approfondissements ainsi que la révision d'un corpus bibliographique large dont les références ne sont pas toutes reprises ici car elles n'ont pas été utilisées directement. Ces matériaux, concepts, références et autres documents trouveront leur place, je l'espère, au sein de recherches et d'articles ultérieurs. Ils sont également proposés en partage aux chercheurs, toutes disciplines confondues, qui souhaiteraient les consulter.

Plus que les matériaux eux-mêmes, les réflexions et discussions engendrées par cette enquête ouvrent plusieurs voies possibles pour la suite, toutes envisagées à l'aune de la formation universitaire première à savoir l'anthropologie et principalement les méthodes ethnographiques.

a) *Les espaces des CDI et les mythes de l'EdTech*

L'élargissement et l'approfondissement de l'analyse des pratiques spatiales dans les CDI pourraient être menés non plus seulement à partir de questionnaires et d'entretiens mais en adoptant une approche ethnographique combinatoire prêtant attention aux interactions et aux pratiques, à l'expérience dans les CDI et aux traces des processus historiques. L'analyse

⁷⁶ Pour deux épisodes saillants, voici les liens vers l'article savoureux, « La culture s'attrape-t-elle ? » de Lenclud (https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1998_num_66_1_2009) et la non moins savoureuse réponse de Sperber : http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/1998_reponse-a-gerard-lenclud.pdf.

organisationnelle est également apparue comme un outil intéressant à développer notamment dans la perspective d'une recherche-action visant à accompagner les logiques de changement à l'œuvre dans les CDI. Il s'agirait surtout d'approfondir les horizons d'attente de ce lieu perçu comme espace d'expérimentation scolaire, d'innovation, de changement et de transformation de l'institution scolaire. Les liens entre les CDI et l'Edtech (technologies de l'éducation) pourraient être un moyen d'envisager les représentations et les pratiques des espaces des CDI selon les trois combinatoires citées ci-dessus, à l'aune des mythes (Tricot, 2017) véhiculés dans l'Edtech quant aux espaces scolaires, auxquels l'éducation serait de plus en plus perméable. Alors dans quelle mesure une relecture de ces changements à travers le prisme des méthodes agiles pourrait mettre au jour les principes axiologiques sous-jacents aux diverses représentations des CDI, conçus comme espaces documentaires scolaires ?

b) Géographies numériques des CDI en regard des sciences cognitives

Un deuxième prolongement pourrait être constitué de l'étude des représentations et des expériences du métier de professeur.e documentaliste à travers les pratiques des espaces en ligne. Il s'agirait à partir d'une géographie numérique des espaces créés par les professeur.e.s documentalistes et dans lesquels ils évoluent, avec leurs routes, leurs domaines, leurs lieux de savoir, etc. (Guichard, 2007a) d'analyser la fabrique de ces territoires numériques (Guichard, 2007b), les interactions qui s'y déroulent et surtout les types de relation qui s'y nouent. Autour des notions de littératie et de translittératie, cette étude pourrait permettre d'analyser les opérations mentales qui se jouent dans la cognition spatiale des CDI à travers leur architecture (numérique et physique) et leur aménagement spatial, dans la lignée des travaux de Mario Borillo et de Jean-Pierre Goulette de l'Institut de Recherche en Informatique de Toulouse. Les concepts de la géométrie cognitive (Aurnague, Vieu, Borillo, 1997) pourraient être convoqués et appliqués aux CDI, à travers des expériences inspirées de la pragmatique expérimentale (Noveck & Sperber, 2007) dont la notion d'« inférences scalaires » semble, à première vue, prolifique pour comprendre les représentations et les systèmes de représentations des membres des communautés éducatives quant aux CDI. Les concepts analysés ici de modularité et de flexibilité seraient poussés dans les versants qui leurs sont donnés dans les sciences cognitives (Sperber, 2005, 1996).

c) Fabrique institutionnelle des compétences des prof doc

Un dernier prolongement envisagé concernerait une approche anthropologique de concepts et de méthodes dévolues à la psychologie (cognitive, sociale, du développement) concernant les expériences du métier de professeur.e documentaliste. L'intérêt serait alors de reprendre les hypothèses formulées ici concernant les effets de menace du stéréotype pour les analyser à travers des expériences de terrain. L'un des aspects qui pourrait être étudié concerne la charge cognitive et les coûts affectifs perçus par les professeur.e.s documentalistes engagés dans des démarches d'autoformation, pour le développement ou le renforcement de compétences-métiers pour lesquelles il n'y a pas de formations disponibles dans les plans annuels de formation ni dans les journées des professeurs documentalistes (départementales, académiques, interacadémiques... par ailleurs en voie de disparition).

L'objectif consisterait à envisager les mécanismes à l'œuvre dans l'élaboration des compétences des professeur.e.s documentalistes dans le cadre des analyses institutionnelles développées (travail d'institution) et des concepts (ex. : procédure, violence d'institution, instituant ordinaire) qui s'ancreraient dans une anthropologie des institutions (Abélès, 1995). Une hypothèse pourrait être que l'institution scolaire participerait de l'implicite et de l'inconscient dans la fabrique des compétences professionnelles des professeurs documentalistes et de l'accompagnement de ces derniers dans leur (auto)formation, à travers leurs connaissances primaires et secondaires (Lespiau, Tricot, 2019).

Pour finir sur les prolongements possibles, les questions épistémologiques traversant ces différentes propositions et émaillant la présente étude n'ont pas été abordées, bien que nombre de notions usuelles en documentation comme celle d'espaces info-documentaires en soient des véhicules pourtant actifs. Cela semblerait important de s'y confronter dans le prolongement de ce travail.

3 Retour sur pratiques – Conclusion

En-deçà des horizons intellectuels et scientifiques ouverts par cette étude, d'autres apports sont à noter, cette fois plus familiers, plus ordinaires, pour ma pratique et mon expérience professionnelles.

J'aimerais donc ici effectuer une « relecture de l'expérience » (Perrenoud, 1983, para. « Conclusion ») de l'écriture de ce mémoire professionnel pour mettre en discussion et sortir de mes monologues et questionnements intérieurs généralement effectués dans le dialogue avec des auteurs lus plus que dans des soliloques (bien qu'ils n'aient pas toujours le répondant que je leur souhaite). Le but étant d'en appeler à d'autres, aux autres (regards, analyses...), pour enrichir mes manières de voir (Moussaoui, 2012) et d'éprouver, comme l'ont fait les groupes d'analyse de pratiques professionnelles organisés à l'Isfec de Toulouse, les visites-conseil, les analyses apportées par la directrice de recherche, les tuteurs (universitaire, de terrain), les collègues (en formation et tous ceux rencontrés sur le terrain), jusqu'à l'inspection, crainte au départ (reproduction de conduites vues ? Rapport personnel à l'évaluation ?) alors qu'elle s'avéra très bienveillante et prolifique sur tous les aspects du métier, recevant même des conseils concernant l'amélioration de l'aménagement de l'espace du CDI.

Pour commencer, comment caractériser mes manières d'aménager l'espace du CDI (voir photos, partie empirique) ? In fine, que dit l'organisation du CDI de mes représentations et de mes pratiques de cet espace scolaire ?

Alors que j'essaie de créer des conditions d'expérience pour les élèves par des dispositifs (physiques mis en scène symboliquement, comme mes mobiles à poèmes, mes arbres à livres ou à citations...) expérientiels, je dois avouer, qu'en dépit de tout ce que j'ai pu développer dans le cadre théorique de ce mémoire, j'habite le CDI qui porte les stigmates de mon exercice, entre ses horaires étendus quand je suis présente (soit deux jours par

semaine cette année) bien au-delà des études de l'internat, le passage de mon travail personnel en-dehors de mes heures de travail qui donnent un maillage parfois détonnant et étonné aux yeux de certains (in ou dés)habitués à ce qui ne cadre pas au millimètre et au cordeau, en dépit de mon formalisme textuel et de la structuration des projets que je mène. Ainsi, le CDI est poétique et merveilleux, au sens du merveilleux quotidien ou extraordinaire, peut-être pas tant pour les élèves, en raison de son manque d'écran et d'interactivité, parce que mes installations prennent du temps à être faites, d'une scène de crime aux siestes contées, d'une rencontre numérique à des découvertes littéraires, jusqu'aux journées nationales et internationales et le théâtre-forum pour réfléchir tous ensemble. Donc je n'en change pas si facilement, surtout qu'elles sont renouvelées tous les ans. Quant aux expériences des élèves que je vise, quelles sont-elles ? S'agit-il d'expériences de visite sur le modèle énoncé précédemment (1.4.3) ou bien des expériences d'habitation et d'appropriation du lieu ? Finalement, au vu de l'établissement et des faibles voire inexistantes habitudes de lecture des élèves, je visais des expériences de rencontre peut-être sur le modèle de la visite muséale selon l'effet que les visites muséales ont sur moi, à savoir la rencontre avec des œuvres et des artistes, ou celui de « l'expérience de lecture » (Ahr, Joole, Baroni, 2014 ; Godard, Rollinat-Levasseur, 2011 ; Dubois-Marcoin, 2008 ; Jouve, 2002). En effet, avec des dispositifs, j'essaie de susciter des rencontres avec la lecture en général ou un livre particulier, avec des objets d'étude qui peuvent effrayer ou indifférer les élèves de LP comme la poésie ou avec des auteurs jugés trop sérieux, par rapport à leurs youtubeurs et rappeurs préférés.

Le CDI vit avec les traces des projets en cours ou encore récents avec un carton de matériaux de récupération pour les pratiques créatives avec les élèves –sketchnotes, world café, Design Thinking- posé sur l'étagère des activités en autonomie ou des boîtes décorées par les élèves de première qui traînent sur le sol et que je n'ai pas eu le temps de ranger du projet récup'papier pour la mise en place du recyclage dans l'établissement. Les livres et les revues s'accumulent parfois sur le bureau quand la gestion élastique compacte l'espace/temps disponible soumis à la logique de l'urgence. Tout cela me vaut parfois de me faire rappeler à l'ordre. Et, dans les moments délicats, de cacher ce débordement matériel de projets et d'activités. J'avais proposé un compromis : un meuble sur-bureau, à quelques dizaines d'euros. La question est en attente depuis bientôt trois ans, un peu oubliée peut-être, chacun s'accommodant du présent.

Si certaines étagères du CDI bougent quelques fois par an (en moyenne, deux-trois fois), leur contenu quant à lui évolue régulièrement. Entre un coin « Orientation » désormais informatisé et un espace création enfin né (« Activités créatives en autonomie », Do it Yourself, « DIY ») où s'affichent des hérissons, des coloriages, de la typographie et plein d'autres choses. Tout cela bouge plusieurs fois par an, tous les ans, depuis le déménagement de 2014.

Depuis plusieurs mois déjà, c'est un CDI dans lequel on retrouve les livres (un comble ? Une évidence ? Mais ça n'était pas le cas auparavant) et l'inventaire des ressources, étoffées, progresse. Les classeurs DYS, je ne les ai pas catalogués. Des dilemmes perdurent : que faire des œuvres classiques qui ne sortent quasiment jamais ? Est-ce une raison pour les supprimer ? Certes, le CDI n'a pas de vocation patrimoniale mais elles sont parfois demandées, pour les lectures personnelles des enseignants, celles des élèves et les lectures scolaires, imposées par les programmes ou choisies par les enseignants. Alors pour ces quelques occasions, tous les deux ans en moyenne (sans compter celles, il faut l'avouer, qui ne sortent jamais), est-ce que toute la place prise sur les étagères en vaut-elle la peine ?

Le CDI auquel j'ai donné forme est polarisé (coins lecture, orientation, engagement et loisirs...). L'espace est morcelé, certaines fonctions éclatées, comme la lecture en deux coins distincts. De fait, un visiteur-conseil m'a vivement recommandé de les réunir, le CDI étant trop petit pour les séparer ainsi. La modularité est déjà là dans les sièges uniquement, pour l'instant, mais les roulettes qui lui sont contingentes, s'accroissent à bas bruit.

Le CDI a été prévu comme lieu ouvert, non seulement ses heures, mais le lieu : dans le hall, séparé par un muret. Sans même le besoin d'un.e professeur.e documentaliste, toujours à mi-temps : dans le hall, la porte d'entrée dans l'enfilade il serait facile à surveiller pour des surveillant.e.s, déjà très affairé.e.s. « Mais on ne le voit pas depuis l'accueil » rétorquent-ils, souvent, sans être entendus. Tant pis, un demi-prof doc et des surveillants toujours en vadrouille, courant après les élèves, les salles et l'organisation, feront fonctionner la machine, même à moitié, pour que les conditions soient remplies, du moins sur le papier et que le Rectorat ferme les yeux. Pour le bruit ? Des bouchons d'oreille et une grande capacité de concentration. Tout le monde ne le supporte pas, loin de là, les élèves les premiers.

Le CDI sort des murs régulièrement, avec des projets ou des expositions : des œuvres des élèves s'affichent dans le hall ou des expositions scolaires sur différentes thématiques, certaines par cycle bisannuel ou triennal et d'autres selon les projets interdisciplinaires. Les bacs de recyclage (de celui à piles, si bien habillé, à ceux des bouchons), habitent couloirs et recoins du hall d'entrée. Des QR-Codes commencent à traîner... Il semblerait qu'une exposition interactive et géolocalisée se profilerait pour la rentrée, avec les créations poétiques et musicales des élèves, excusez du peu mais c'est une grande fierté de cette année⁷⁷.

Finalement, il semble que j'aie beaucoup de présupposés à déconstruire encore, pour avancer dans la professionnalisation de mes pratiques. Si cette fin d'année de formation est épuisante, un sentiment de professionnalisation croît, donnant en partie raison à Chaliès, Amathieu et Bertone (2013) que « la formation accroît la satisfaction » (p.314). En partie seulement, à cause de l'intensité de cette fatigue déjà là depuis longtemps. Les possibles qui se sont ouverts à l'aune du travail effectué cette année sont l'accroissement de la réflexivité pour l'autorégulation de mes pratiques (Perrault & Levené, 2019) et cette « grammaire de l'expérience de travail » (Chaliès, Amathieu, Bertone, 2013, p.314) qui se dessine.

⁷⁷ Je leur dois bien une note de bas de page, aux élèves de Seconde SN B, après ce projet dans lequel ils se sont engagés.

Bibliographie

Textes légaux et réglementaires

Bulletin officiel de l'éducation nationale, (2017). *Fonctions, missions. Les missions des professeurs documentalistes*. Repéré à : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733.

MEN-MESR (2017). *Rapport du Médiateur de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, Plus de proximité pour plus d'équité*. Repéré à : http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_-Juin/09/2/Rapport_du_Mediateur_2017_975092.pdf.

CDI et espaces documentaires

Amiel-Canalis, V., Geoffroy, S., & Palustran M.-C. (2009). *Aparté autour de l'information documentation ou comment certains métiers de l'information-documentation s'adaptent-ils à la nouvelle donne informationnelle ?*. Toulouse, France : CRDP Midi-Pyrénées.

Bayard-Pierlot, J., & Birglin M.-J. (1997). *Le CDI au cœur du projet pédagogique*. Paris, France : Hachette éducation.

Calenge, B. (2015). *Les bibliothèques et la médiation des connaissances*. Éditions du Cercle de la Librairie. Repéré à <https://www.cairn.info/publications-de-Bertrand-Calenge--686571.htm>.

Calenge, B. (1999). *Accueillir, orienter, informer*. Paris : Electre.

Caron, E., & Chantereau, D. (Éd.) (2010). *L'audiovisuel en bibliothèque*. Association des bibliothécaires de France.

Cattant, E. (2004). *Vers une bibliothèque publique et universitaire : L'exemple de Valence*. École Nationale Supérieure Sciences Information Et Bibliothèques (ENSSIB).

Chapron, F. (2012). *Les CDI des lycées et collèges. De l'imprimé @u numérique*. Paris, France : PUF.

Chauvin, C. (2009). Y a-t-il un professionnel de l'information au CDI ? De la solubilité du professeur documentaliste dans le centre de documentation et d'information. *Médiadoc n°3*. Repéré à <http://apden.org/Y-a-til-un-professionnel-de-l.html>.

Cordier, A. (2009). Le CDI : un laboratoire à la croisée des mondes. *Médiadoc*. octobre 2009. N° 3, pp. 6-10.

Ducrot, C. (2018). APDEN Créteil, Journée inter-académique des professeur.e.s documentalistes d'Ile de France 2018 : du CDI au Learning Center, mais où va l'Institution ? Repéré à : <https://apdencreteil.wordpress.com/2018/05/02/journee-inter-academique-des-professeur-e-s-documentalistes-d-ile-de-france-2018-du-cdi-au-learning-center-mais-ou-va-linstitution/>.

Ducrot, C. (2018). CDI-remix et pédagogies participatives. *Intercdi. Revue des Centres de Documentation et d'information*, sept-oct, pp. 21-23.

Evans, C. (2015). Jusqu'où peut-on désinstitutionnaliser la bibliothèque ? Dans Jacquet Amandine (dir.) *Bibliothèques troisième lieu*. Association des Bibliothécaires de France (ABF)

Fabre, I. (2017). *Médiation du contemporain : expérience esthétique de dispositifs documentaires. Retour réflexif sur les pratiques professionnelles*. Habilitation à diriger les recherches en Sciences de l'information et de la communication. Université Toulouse 2 Jean Jaurès, 2017. <tel-01867863>

Fabre, I. (2009). Dessine-moi un CDI. *Cahiers pédagogiques [en ligne]*, n° 470, pp. 17-18. Repéré à : http://oatao.univ-toulouse.fr/3278/1/Fabre_3278.pdf.

Fabre, I. (2009). L'espace documentaire, dispositif de médiation de l'histoire de la pensée. *Médiadoc*. n°3, pp. 3. Repéré à : http://www.apden.org/IMG/pdf/Mediadoc3_Fabre-TaP.pdf.

Fabre, I. (2009). La bibliothèque, lieu et dispositif de construction de connaissances et de savoirs : quels imaginaires pour cet espace vécu ? Communication présentée aux 9es Rencontres Formist : *La bibliothèque, lieu de formation ?*, Lyon-Villeurbanne, France. pp. 10. Repéré à <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/40662-la-bibliotheque-lieu-etdispositif-de-construction-de-connaissances-et-de-savoirs-quels-imaginaires-pourcet-espace-vecu.pdf>.

Fabre, I., & Veyrac, H. (2008). Des représentations croisées pour l'émergence d'une médiation de l'espace documentaire. *Communication & langages*. Vol. 2008, n° 156, pp. 103. Repéré à http://www.necplus.eu/abstract_S0336150008002093.

Gallou-Marec, G. (2014). *Les Learning center, un modèle de bibliothèque ? Déconstruction et traduction du concept aux CDI des établissements scolaires*. [en ligne]. Mémoire. UR2 UFRALC - Université de Rennes 2 - UFR Arts, Lettres, Communication. Repéré à : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01069273/document>.

Govoreanu, M. et Tillard, J. (2020). Pratiquer les CDI : Les espaces des CDI comme enjeu de représentations sociales, *Géocarrefour* [En ligne]. 94/1 | 2020. Repéré à : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14636>.

Maury, Y. (2011). Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ? Communication au 39e congrès annuel CAIS-ACSI. Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada. 2011. <hal-00986160>. Repéré à : <https://journals.library.ualberta.ca/ojs.cais-acsi.ca/index.php/cais-asci/article/view/581>.

Maury, Y. (2010). Les 50 ans des CDI : regards de chercheurs. Repéré à : <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01171116/document>.

Mollard M. (1996). *Les CDI à l'heure du management*. Presses de l'ENSSIB.

Piponnier, A. (2002). Codes et usages topographiques au CDI. *Les cahiers pédagogiques*. N° 404. Repéré à : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Codes-et-usages-topographiques-au-CDI>.

Poissenot, C. et Grandmontagne, E. (2003). Le cdi vu par les élèves : 2- Usages. *InterCDI : revue des centres de documentation et d'information de l'enseignement secondaire*. N° 31.

Poissenot, C. (2014). *CDI : perceptions et réalités*. Poitiers, France : Canopé, DL 2014.

Servet, M. (2010). LES BIBLIOTHÈQUES TROISIÈME LIEU : Une nouvelle génération d'établissements culturels. *Bulletin des Bibliothèques de France*. juillet 2010. N° 4, pp. 57-63. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-04-0057-001>.

Servet, M. (2009). *Les bibliothèques troisième lieu*. Villeurbanne, France : Enssib. Repéré à <https://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21206-les-bibliotheques-troisieme-lieu.pdf>.

Taesch-Wahlen, D. (1997). *Concevoir, réaliser et organiser une bibliothèque. Mémento pratique à l'usage des élus, des responsables administratifs et des bibliothécaires*. Paris, France : Editions du cercle de la librairie.

Tillard, J. (2019). « Madame, vous êtes ouverte ? » ou comment des élèves de 6e se représentent leur CDI et leur professeur documentaliste. Mémoire. MEEF 2 - ISFEC ICP.

Traam Nice. (2017). Repenser les espaces existants du C.D.I. pour répondre aux besoins des usagers. Repéré à <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/docazur/index.php/traam/1513-traam-documentation-2017-2018-synthese-de-l-academie-de-nice>.

Vernay, C., Mocquais-Rouard, G., & Soubic C. (2018). Partageons nos espaces info-documentaires avec #ouvronsnosCDI. Repéré à : <https://www.pedagogie.ac-nice.fr/docazur/2020/07/26/traam-documentation-partageons-nos-espaces-info-documentaires-avec-ouvronsnoscdi/>.

Warzager, D. (1995). La documentation, indiscipline scolaire. *Inter-CDI*, n°135.

Professeurs documentalistes

Accart, J.-P., & Réthy M.-P. (2008). *Le métier de documentaliste*. Électre-Éditions du Cercle de la Librairie.

APDEN (2017). Les professeurs documentalistes et leurs conditions de travail. Saint-Denis, France : APDEN. Repéré à <http://www.apden.org/Les-professeurs-documentalistes-et-400.html>.

Beis-Filleron A.-M. (2008). *Le métier de professeur documentaliste : éléments pour la formation*. Montpellier : CRDP Académie de Montpellier.

Bernat, L. (2003). Les documentalistes ont l'avenir devant eux, mais... Ils l'auront dans le dos chaque fois qu'ils feront demi-tour !. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 2, vol. 40, pp. 142-147.

Briziou M. (2011). *Les professeurs documentalistes*. CRDP du Centre Académie d'Orléans-Tours.

Chapron, F. (2014). Professeur documentaliste : profession « métissée », profession clivée ? Dans Wittorski, R., Maulini, O., & Sorel M. (eds.) (2014). *Les professionnels et leurs formations. Entre développement professionnel et projets des institutions*. Repéré à https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01079315.

Charbonnier, J.-L. (1997). Les "apprentissages documentaires" et la didactisation des sciences de l'information. [Documentation et formation]. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. 19. pp. 45-59. Repéré à https://www.persee.fr/issue/spira_0994-3722_1997_num_19_1?sectionId=spira_0994-3722_1997_num_19_1_1607.

Chaumier, J. (1980). *Travail et méthodes du Documentaliste. Pour une exploration méthodique et optimale de l'information*. Montrouge, France : esf Éditeur.

Corbin-Menard, J. (2015) La médiation du professeur documentaliste dans l'environnement numérique de travail. Une mise en scène d'activités génératrices d'autonomie. *Distances et Médiations des Savoirs*, 11, Varia. DOI : 10.4000/dms.1130

Dompnier, N. (2006). *Le guide de l'enseignant documentaliste. De la politique documentaire aux environnements numériques*. Besançon, France : CRDP de Franche-Comté.

Fabre, I. (coord.) (2011). *Professeur-documentaliste : un tiers métier*. Dijon, France : educagri éditions.

Hedjerassi, N., & Cailloux, M. (2016). Les professeurs documentalistes au prisme de leurs blogs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. Vol. 57, n° 1, pp. 121-133. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2016_num_57_1_996.

Hedjerassi, N., & Bazin, J.-M. (2013). Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ?. *Recherche et formation*. N° 74, pp. 71-86. Repéré à <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2135>.

Jacoutot J., Le métier d'enseignant documentaliste. Nouvelles identités et nouvelles manières de faire, entre bibliothèque, pédagogie et numérique. *Revue de l'ENSSIB*, n°4. Repéré à <http://bbf.enssib.fr/revue-enssib/consulter/revue-2016-04-010>.

Leblond, F., Moracchini, C., Pierrat, B., & Blanquer, J.-M. (2012). *Le professeur documentaliste: le nouveau défi de l'enseignement scolaire à l'ère du numérique*. Paris, France : Berger-Levrault.

Le Roux, L. (2004). Pratiques, réseaux et territoires : les professeurs-documentalistes aux confluences des mutations. *Expressions de l'IUFM*. La Réunion, n°24, pp. 67-96. Repéré à <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000621v2>.

Liquète, V. (2014). Le professeur documentaliste face aux savoirs : quels besoins, quels usages, quels dispositifs à considérer ? Communication présentée à la journée académique, Rouen, France.

Liquète, V., & Lehmans, A. (2011). Savoirs et pratiques de référence dans la formation des professeurs documentalistes. Dans Fabre, I. (coord.) (2011). *Professeur-documentaliste : un tiers métier* (pp.111-129). Dijon, France : educagri éditions.

Le Deuff, O. (2018). Légendes urbaines de la documentation. *InterCDI*, 274-75, pp. 4-6.

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

Sembel, N. (2001). Les professeurs documentalistes entre bi-métier et travail intellectuel : enjeux professionnels et politiques d'un trait d'union. Dans Fabre, I. (coord.) (2011). *Professeur-documentaliste : un tiers métier* (pp. 49-65). Dijon, France : educagri éditions.

Ventoso-Y-Font, L. (2018). *Communautés professionnelles et identité de professeur-e documentaliste : quelle relation?*. MEEF 2. ESPE Nantes. 2018. pp. 177.

Espaces et géographie

Audas, N. (2012). De l'espace conçu à l'espace vécu : les modes d'appropriation d'un archétype du non-lieu : la gare. Dans Bonny, Y., Ollitrault, S., Keerle, R., & Le Caro, Y (éds.). *Espaces de vie, espaces enjeux : Entre investissements ordinaires et mobilisations politiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Aurnague M., Vieu L., & Borillo A. (1997). La représentation formelle des concepts spatiaux dans la langue. Dans Michel Denis (Éd.). *Langage et cognition spatiale*, Masson, pp.69-102. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00462603/document>.

Baker, L. (2012). *A History of School Design and its indoor Environmental Standards, 1900 to Today*. Washington, D.C. : National Clearinghouse for Educational Facilities. Repéré à <https://docplayer.net/7094047-A-history-of-school-design-and-its-indoor-environmental-standards-1900-to-today.html>.

Barrett P. S., Zhang Y., Davies F., & al. (2015). Clever Classrooms. L'impact de la conception des espaces scolaires sur les apprentissages. Dans Barrett P. S., Zhang Y., Davies F. et al. (2015) *Clever classrooms : Summary report of the HEAD project*. Manchester, Angleterre : University of Salford. Repéré à <http://usir.salford.ac.uk/35221/>.

Blyth, A., & Worthington, J. (2010). *Managing the Brief for Better Design*. Londres : Routledge 2nd Edition.

Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*. Vol. 35, n° 2, pp. 251-268. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/intel_0769-4113_2002_num_35_2_1669.

Certeau, M. (1980). *L'invention du quotidien. 1, Arts de faire*. Paris, France : Union générale d'édition.

Collectif, 2017. *Innover dans l'école par le Design*. Saint-Etienne : Cité du Design ; Canopé.

Coussy-Clavaud, N., Marret, C. (coords.). Espaces et architectures scolaires. *Cahiers Pédagogiques*, Hors-Série numérique n°48. Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Espaces-et-architectures-scolaires>.

Debarbieux, B. (2004). Imaginaire spatial. *Hypergeo*. Repéré à <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article208>.

Denis, M. (1997). *Langage et cognition spatiale*. Paris: Masson.

Dizambourg, B., Biset, É., & Klucik, L. (2017). L'optimisation des espaces scolaires : le point de vue des élèves. *Administration Education* Vol. N° 156, n° 4, pp. 65-71. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2017-4-page-65.htm>.

Durpaire, F., & Durpaire J.-L. (2017). La fin d'une école, le début d'une autre ? Les évolutions architecturales des espaces de vie scolaire. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n°3 Quelle architecture pour l'école de demain ?. DOI : 10.4000/edso.1939.

Ford, A. (2007). *Designing the Sustainable School*. New York : Images Publishing Dist Ac.

Gilbert, E. (2014) *Espace* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://upopi.ciclic.fr/voir/les-courts-du-moment/espace-d-eleanor-gilbert>.

Guichard, É. (2007a). Géographie de l'internet (pp. 989–1009). Dans C. Jacob (dir.), *Lieux de Savoir* (p.989-1010). Paris, France : Albin Michel.

Guichard, É. (2007b). L'Internet et le territoire. *Études de communication*, 30, 83-98. DOI : 10.4000/edc.490.

Houdart, S. (2007). Un monde à soi ou les espaces privés de la pensée. Dans C. JACOB (Éd.), *Lieux de savoir, Espaces et communautés* (pp. 363-370). Paris, France : Albin Michel.

Jacob, C. (2014). Introduction. Dans : *Qu'est-ce qu'un lieu de savoir ?*. Marseille, France : OpenEdition Press. Repéré à <https://books.openedition.org/oep/651>.

Lamer, A. (2018). Aménager un espace d'apprentissage pour mettre en place une pédagogie de la coopération. Repéré à <http://www.dane.ac-versailles.fr/comprendre/article/amenager-un-espace-d-apprentissage-pour-mettre-en-place-une-pedagogie-de-la>.

Laurent, N. (Dir.) (2006). *Lieux d'Enseignement en Béton : Paroles d'architectes, paroles d'usagers*. Paris : Le Moniteur Editions.

Lazarotti, O. (2006). Habiter. La condition géographique. *Mappemonde*. Paris : Belin.

Ledrut, R. (1977). *L'espace en question*. Paris, France : Éditions Anthropos.

Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris : Economica. DOI : [10.3406/homso.1974.1855](https://doi.org/10.3406/homso.1974.1855).

Lévy, J. (2013). De l'espace au cinéma. *Annales de géographie*, 694(6), 689-711. doi:10.3917/ag.694.0689.

Lussault, M. (2018). Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire. Dans *Diversité* n° 191, [L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable].

Lussault, M. (2015). L'école ne peut pas être indifférente à l'expérience singulière du monde. *Diversité*. N° 179, pp. 7-10.

Maruéjols, E. (2018). Dans les cours de récréation, les filles sont invisibilisées. *Le Monde*.

Mazalto, M. (2010). *L'accueil au collège et au lycée*. Paris : Fabert.

Mazalto, M. (2013). *Cours de récréation et espaces de détente au collège et au lycée*. Paris : Fabert.

Merriaux, J.-M. (2017). *Innover dans l'école par le Design*. Saint-Étienne, France : Cité du Design.

Nair, P. (2011). The Classroom is Obsolete: It's Time for Something New, *Education week*. Repéré à : <http://www.edweek.org/ew/articles/2011/07/29/37nair.h30.html>.

Oblinger, D. G. (Éd.) (2006). Space as a change agent. *Learning Spaces*. Washington : Educause. Repéré à <http://www.educause.edu/learningspaces>.

Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école : institutions, acteurs et objets*. Vincennes : Presses universitaires de Vincennes.

Sgard, A., & Hoyaux A.-F. (2006). L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens. *L'Information géographique*, vol. 70, n° 3, p. 87-108. DOI : [10.3917/lig.703.0087](https://doi.org/10.3917/lig.703.0087).

Sperber, D. (2005). Modularity and relevance: How can a massively modular mind be flexible and context-sensitive? In P. Carruthers, S. Laurence, & S. Stich (eds.), *The Innate Mind: Structure and Content*. (Oxford University Press). Repéré à <http://www.dan.sperber.fr/?p=109>.

Stock, M. (2007). 6. Théorie de l'habiter. Questionnements. Dans : Thierry Paquot (éd.), *Habiter, le propre de l'humain: Villes, territoire et philosophie* (pp. 103-125). Paris: La Découverte.

Stock, M. (2004), L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*. Repéré à www.espacestems.net/articles/lrsquoahabiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/.

TraAMDoc Orléans-Tours. (2017). Associer les élèves à l'évolution des espaces et des usages pour répondre aux besoins de la motivation. Repéré à https://www.ac-orleans-tours.fr/pedagogie/documentation/mutualisation/scenarios_traam/#c167488.

Représentations

Abric, J.-C. (2005). Introduction. Dans : *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : ERES. pp. 7-10. Hors collection. ISBN 978-2-7492-0123-8. Repéré à : <https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales--9782749201238-p-7.htm>

Antoniadis, A., & Simonian, S. (2018). Représentations sociales et acceptabilité d'une plateforme. *Éducation & Formation*. N° e-310. Repéré à : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=30&page=3>.

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris, France : Bordas.

Barthes, A., Alpe, Y., & Lange, J.-M. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation: exemple de l'éducation au développement durable*. Paris, France : l'Harmattan.

Gonin, A. (2008). *Spécificité des représentations professionnelles* [Thèse de doctorat]. Repéré à : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.gonin_a&part=146568.

Guérin, J.-P., & Gumuchian H. (dir.) (1985). *Les représentations en actes*. Grenoble : Institut de Géographie Alpine.

Lac, M., Mias, C., Labbé, S., & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. Dans *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* [Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets]. p. 133-145. Toulouse : Les Presses universitaires du Midi. Repéré à <https://journals.openedition.org/dse/960?lang=en>.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles : le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, n° 53. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00563871/>.

Mannoni, P. (2016). *Les représentations sociales*. Paris, France : Presses Universitaires de France. Que sais-je ? Repéré à <https://www.cairn.info/les-representations-sociales--9782130736769.htm>.

Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, pp. 129-157.

Pédagogie

Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris, France : Bordas.

Barth, B.-M. (2013). *Élèves chercheurs, enseignants médiateurs*. Paris, France : Éditions de Retz.

Barthélémy M. (1995). Des militants de l'école : les associations de parents d'élèves en France. Dans *Revue française de sociologie*, 36-3. pp. 439-472. DOI : 10.2307/3322164.

Baubion-Broye, A., Cassagne, J.-M., & Lanneau, G. (1977) Une mise en relation des sujets et des institutions : la fonction de notable dans la genèse des coopératives agricoles. *HOMO XVI* « *Le sujet et les institutions* », t. XIII-F2, pp.42-70.

Bautier, É. & Rayou, P. (2009). Conclusion. Repenser les situations d'apprentissage. Dans : , É. Bautier & P. Rayou (Dir), *Les inégalités d'apprentissage: Programmes, pratiques et malentendus scolaire* (pp. 157-163). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Repéré à : <https://www.cairn.info/les-inegalites-d-apprentissage--9782130575276-page-157.htm>.

Blanquer J.-M., I. (2018). Quelle éducation aux médias à et l'information dans un monde hyperconnecté ? Dans *Quel avenir pour l'audiovisuel à l'heure du numérique ?* , 2^e partie. Repéré à <https://t.co/tDRTBmYEMT>.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Angleterre : Harvard University Press.

Cefaï D., & Amiraux V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures & Conflits*, 47. DOI : 10.4000/conflits.829.

Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone S. (2013). Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le travail humain*, n°4, vol. 76, p. 309-334.

Connac, S. (2017). Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri. Paris, France : ESF éditeurs

Cornu, B., & Véran, J.-P. (2014). Introduction. Le numérique et l'éducation dans un monde qui change : une révolution ? Dans CIEP (2014). Pédagogie et révolution numérique. *Revue internationale d'éducation*, 67, p 35-42.

Gombert, P. (2008). Les associations de parents d'élèves en France : approche socio-historique et mutations idéologiques. Dans *Revue française de pédagogie*, 162. DOI : 10.4000/rfp.780

Hertig, P. (2015). Chapitre 10. Approcher la complexité à l'École : enjeux d'enseignements et d'apprentissages disciplinaires et interdisciplinaires. Dans : F. Audigier, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (Dir), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (pp. 125-137). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*. Armand Colin. Repéré à : <http://www.armand-colin.com/psychosociologie-de-leducation-9782200252373?qt-meme+theme+meme+auteur=0>.

Lespiau, F., & Tricot, A. (2019) Using Primary Knowledge: an Efficient Way To Motivate Students and Promote the Learning of Formal Reasoning. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09482-4>.

Malrieu, P. (1977). La notion d'interstructuration du sujet et des institutions : Remarques de psychologie génétique. *HOMO, Journal of Comparative Human Biology*, Elsevier, 1977, XVI (7), pp. 7-23. halshs-01222987

Meirieu, P., & Avanzini, G. (2016). *Apprendre... oui, mais comment*. 24^e éd. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur. Pédagogies.

Perrault, B., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1). Repéré à : <http://journals.openedition.org/ripes/1989>.

Perrenoud, P. (1984). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation & Recherche*, 2, pp. 198-212.

Tricot, D. (2017). L'innovation pédagogique, collection mythes et réalités. Retz. Repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/quelques-elements-pour-aider-les-professionnels-a-concevoir-des-situations-dapprentissage-andre-tricot>.

Culture de l'information

Accart J.-P. (2016). *La médiation à l'heure du numérique*. Electre-Editions du Cercle de la Librairie.

Bahuaud, M., & Pecolo, A. (2016). Ludiques expériences urbaines : quand les marques font de la ville leur territoire d'expression. *Communication et organisation*. DOI : 10.4000/communicationorganisation.5375.

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris, France : R. Laffont / Jupiter. Bouquins.

Duplessis P. (2004). Apprendre à se défier de l'info. Les premiers pas vers l'émancipation critique. Académie de Nantes. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/maitrise-de-linformation/etude-et-travaux-de-recherche/apprendre-a-se-defier-de-linfo.html>.

Fernandez L. (2005). *Le test de l'arbre, un dessin pour comprendre et interpréter*. P. 23-24. Éditions In press, Psych-Pocket.

Kuhlthau, C. (2003). *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. 2nd Edition. Libraries Unlimited Guided Inquiry.

Liquète, V. (2018). Genèse et essor de la culture de l'information au sein du système éducatif français. Vingt ans après, où en est-on ? *Éducation et sociétés*. Vol. n° 41, n° 1, pp. 151-167. Repéré à : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ES_041_0151.

Liquète, V. (2005). Représentations et pratiques informationnelles dans le champ documentaire scolaire. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, H-S 4, pp. 147-163.

Marshall, D. (2015). Dessins d'enfants et aide humanitaire : expressions et expositions transnationales. Dans *Journal of the Canadian Historical Association*. Vol 26, n°1, p.1-65. Repéré à : <https://id.erudit.org/iderudit/1037197ar>.

Mulet, J. (2016). *Facteurs cognitifs, métacognitifs et motivationnels de la recherche d'aides à l'apprentissage en environnement informatisé*. [Thèse de doctorat, Université Jean Jaurès Toulouse 2].

Mucchielli, R. (1977). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. 2e. Paris, France : Librairies Techniques, Entreprise Moderne d'Édition, Les Éditions ESF.

Picard, D., & Baldy, R. (2012). Le dessin de l'enfant et son usage dans la pratique psychologique. *Developpements*. Vol. n° 10, n° 1, pp. 45-60. Repéré à : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DEVEL_010_0045.

Royer, J. (1995). *Que nous disent les dessins d'enfants ?*. Marseille, France : Hommes et perspectives, DL.

Méthodologie

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France. (1ère édition 1977).

Bidet, A., & Schoeni, D. (coords.). (2011). *Analyser les présences au travail : visibilité et invisibilités* [Numéro spécial]. *ethnographiques.org, revue en ligne de sciences humaines et sociales*, 23. Repéré à : <http://www.ethnographiques.org/2011/numero-23>.

Bidet, A., & Schoeni, D. (2011). Décrire les présences au travail, analyser la structuration de la vie sociale. Dans *ethnographiques.org, revue en ligne de sciences humaines et sociales* [Analyser les présences au travail : visibilité et invisibilités], 23. Repéré à : <http://www.ethnographiques.org/2011/Bidet-Schoeni>.

Blackmore, J., Bateman, D., Loughlin, J., & O'mara, J. (2011). *Research into the Connection between Built Learning Spaces and Student Outcomes*. Melbourne : DEECD.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N°3. DOI : 10.4000/apliut.4276.

Davallon, J. (2004). Objet concret, objet scientifique, objet de recherche. *Hermès, La Revue*, 1, 38, pp. 30-37.

Frippiat, D., & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, vol. 65(2), 309-338. doi:10.3917/popu.1002.0309.

Gardair E. (2007). Heuristiques et biais : quand nos raisonnements ne répondent pas nécessairement aux critères de la pensée scientifique et rationnelle. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, n°1, pp. 35-46. Repéré à <http://RePS.psychologie-sociale.org>.

Gollac, M., & Bodier, M. (2011). Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. Paris, France : Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé. Repéré à https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_SRPST_definitif_rectifie_11_05_10.pdf.

Grawitz, M. (1979). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Nathan.

Masson, S., & Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. Dans *Bulletin de psychologie*, N°505, pages 5 à 13.

Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46. doi:10.3917/cont.036.0029.

Schnapper, D. (2011). L'expérience-enquête au Conseil constitutionnel. *Sociologie*, 3 (2). Repéré à : <http://journals.openedition.org/sociologie/1035>.

Divers (statistique, épistémologie, sciences cognitives...)

Audigier, F., Sgard, A., Tutiaux-Guillon, N. (2015). *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation: Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.audir.2015.01.

Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur [Communication]. France : AFM. Halshs-00636228.

Chazelle, B. (2012). L'algorithmique et les sciences. La théorie algorithmique des jeux. Cours du Collège de France. Repéré à <https://www.college-de-france.fr/site/bernard-chazelle/course-2012-11-22-14h00.htm>.

Chazelle, B. (2012). L'algorithmique et les sciences. Les preuves interactives et l'épistémologie algorithmique. Cours du Collège de France. Repéré à <https://www.college-de-france.fr/site/bernard-chazelle/course-2012-11-08-14h00.htm>.

Cohen, S. (1972). Panique morale. Repéré à https://fr.wikipedia.org/wiki/Panique_morale.

Deirdre, W., & Sperber, D. (2002). Truthfulness and relevance. *Mind* 111 583. Repéré à http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2002_wilson_truthfulness-and-relevance.pdf.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Traduction française M. Audet. Paris : Presses universitaires de France.

Goffman, E. (1973). *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris, France : Éditions de Minuit.

Insee (2018). *Enquête Emploi*. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3598305>.

Insee (2015). *Enquête Revenus fiscaux et sociaux 2015* [enquête nationale]. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3137028>.

Legrand, J.-L. (2003). Place de l'anthropologie dans les Sciences de l'Éducation en France. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, 31, pp. 5-17.

Noveck, I., & Sperber D. (2007). The why and how of experimental pragmatics: The case of 'scalar inferences'. In N. Burton-Roberts (Éd.), *Advances in Pragmatics*. (Palgrave). Repéré à <http://www.dan.sperber.fr/?p=123>.

Polanyi, K. (1983). *La grande transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*. Paris, France : Gallimard.

Reyes, G. (2015). Identité professionnelle du pharmacien et Design organisationnel de la pharmacie. *Revue française de gestion*, 248(3), 77-92. doi:10.3166/RFG.248.77-92.

Sperber, D. (2012). Cultural attractors. In J. Brockman (ed.) *This Will Make You Smarter*. (Harper).

Sperber, D. (1996). *Explaining Culture: A Naturalistic Approach*. Oxford : Blackwell.

Wong, W.-C. (2001). Co-constructing the Personal Space-Time Totality : Listening to the Dialogue of Vygotsky, Lewin, Bronfenbrenner, and Stern. *Journal for THE THEORY OF SOCIAL BEHAVIOUR*, vol.31-4, pp.365-382.

Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1 : Récapitulatif des caractéristiques sociodémographiques des professeur.e.s documentalistes interrogés et des CDI dans lesquels ils exercent.

Tableau 2 : Topologie des questions posées par les professeur.e.s documentalistes dans le cadre du questionnaire en ligne « Espace(s) du CDI vu(s) par les professeurs documentalistes ».

Tableau 3 : Représentations du métier explicitées par les professeures documentalistes pendant la formation « Repenser le CDI » (février-mars 2019)

Graphique 1 : Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les élèves avec le logiciel Tropes

Graphique 2 : Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les collègues enseignants et non enseignants avec le logiciel Tropes

Graphique 3 : Résultats de l'analyse sémantique des noms attribués au professeur documentaliste par les parents et partenaires extérieurs avec le logiciel Tropes

Graphique 4 : Résultats de l'analyse sémantique réalisée avec le logiciel Tropes des mots-clés définissant le CDI pour les professeur.e.s documentalistes

Graphique 5 : Réponses à la question : « Comment envisagez-vous votre avenir professionnel ? »

Table des matières

Introduction.....	10
Contextualisation	10
Un terrain : l'établissement d'affectation	12
Question(s) de départ	14
Remarques liminaires.....	16
Partie Théorique.....	19
1 Des représentations sociales du métier de « prof-doc » aux représentations spatiales des CDI	19
1.1 Des représentations sociales aux représentations professionnelles	19
1.1.1 Les représentations sociales.....	19
1.1.2 Les fonctions institutionnelles des professeur.e.s documentalistes.....	20
1.1.3 Les représentations professionnelles des professeurs documentalistes : entre militantisme et menace.....	22
1.2 Les professeurs documentalistes et les représentations spatiales	27
1.2.1 Tentative de définition de ces espaces	27
1.2.2 Le CDI : un espace vécu et pratiqué par le professeur documentaliste.....	30
1.2.3 Des espaces : pour quelle(s) identité(s) ?.....	33
2 Les « prof-doc » et les lieux des CDI : pratiques spatiales et représentations du métier de professeur documentaliste <i>in situ</i>	34
2.2 L'architecture et le Design, des espaces scolaires... aux CDI.....	35
2.3 De l'influence du Design thinking dans les CDI au Design d'expérience.....	37
3 Problématique.....	40
Partie empirique.....	43
1 De la question de départ à l'expérimentation	43
Hypothèses générales	43
Hypothèses opérationnelles.....	44
1.1 Cadre Méthodologique et outils	44
1.1.1 Une méthodologie mixte – réflexion générale.....	44
1.1.2 Entretiens exploratoires	45
1.2.3 Questionnaires	46
1.2 Matériaux de la recherche et expérimentations.....	47
1.3 Présentation des résultats : les attentes des différents publics des CDI	50
1.3.1 Fréquentation des CDI.....	52

1.3.2 Pour quels usages ?	52
1.3.3 Espace CDI en ligne : le catalogue	54
1.3.4 Représentations du prof-doc.....	54
1.3.5 Analyse dessins prof doc	55
1.3.6 Qu'est-ce qui plaît au CDI ?	56
1.3.7 Qu'attendent les membres de la communauté éducative du CDI ?	57
1.4 Expériences des CDI et du métier par des professeur.e.s documentalistes	58
1.4.1 Noms et appellations rencontrées au quotidien.....	59
1.4.2 Les rapports au lieu CDI.....	61
1.4.3 Les prof-doc et l'aménagement de l'espace	63
1.4.4 Les questionnements des prof-doc quant à l'aménagement des CDI	64
1.4.5 Observations de terrain : les prof-doc dans la construction du CDI	65
2 « Repenser le CDI » par le Design Thinking : analyse d'une formation.....	73
3 Analyse des résultats et des pratiques.....	78
3.1.2 De quelques dilemmes et injonctions paradoxales.....	81
3.2.3 Spatialisation des rapports ordinaires à l'institution	83
Partie réflexive	85
1 Limites et perspectives.....	85
1.1 Limites et biais dans le traitement des résultats.....	85
1.2 Biais et limites de l'élaboration du dispositif de l'enquête de terrain	87
1.3 Biais de réponse : désirabilité sociale, artefacts du questionnaire et attractivité de l'enquêteur.....	89
1.4 Les biais cognitifs : confirmation, heuristique et appariement.....	92
2. Perspectives pour prolonger la discussion	94
3 Retour sur pratiques – Conclusion	96
Bibliographie.....	99
Textes légaux et réglementaires	99
CDI et espaces documentaires	99
Professeurs documentalistes	103
Espaces et géographie.....	105
Pédagogie	111
Représentations	109
Culture de l'information.....	113
Divers (statistique, épistémologie, sciences cognitives)	117

Liste des tableaux et graphiques	119
Table des matières	120

Annexes



Ackermann's Repository of Arts