



**HAL**  
open science

## Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement

Isabelle Fabre

► **To cite this version:**

Isabelle Fabre. Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement. Esquisse , 2009, pp. 127-139. hal-00804485

**HAL Id: hal-00804485**

**<https://hal.science/hal-00804485v1>**

Submitted on 25 Mar 2013

**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.



## Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in: <http://oatao.univ-toulouse.fr/>  
Eprints ID: 1941

**To link to this article:**

URL: [http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/index\\_esquisse.php](http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/index_esquisse.php)

<p><b>To cite this version:</b> Fabre, Isabelle (2009) Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement. Esquisse (n° 52-53). pp. 127-139. ISSN 1291-228X</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: [staff-oatao@inp-toulouse.fr](mailto:staff-oatao@inp-toulouse.fr)

## **Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement**

### ***Introduction***

Les différents systèmes d'information ont comme mission première d'organiser le savoir de manière à le rendre accessible à l'utilisateur. Pourtant, ces systèmes restent faits de combinaisons multiples qui mêlent différents supports d'information, différents langages, différents modes d'accès. Le choix d'une classification, l'utilisation d'un thésaurus, l'organisation d'un catalogue exigent un minimum de connaissance des langages documentaires. Une succession d'opérations intellectuelles et physiques influencent la manière dont le savoir est organisé et présenté, et offrent ainsi une sensation d'accumulation qui génère à son tour une série d'efforts mentaux pour tout usager désireux d'entrer dans la logique organisationnelle de ces systèmes d'information qui imposent ainsi la présence d'un écran supplémentaire entre lui et l'information.

Pour tenter de faciliter la compréhension de cette organisation du savoir, diverses pratiques de guidance au sein de ces espaces ont vu le jour au cours de l'histoire, qui toutes allaient dans le sens d'une démocratisation de l'accès à l'information. Un certain nombre d'orientations et de pratiques professionnelles se sont succédé pour faciliter l'appréhension de cette mise en espace du savoir.

Or, ces différentes démarches, en particulier au sein des systèmes d'information de l'enseignement, ne semblent pas répondre aux attentes des usagers ni donner aux professionnels une réelle satisfaction (Gardiès, 2007). En effet, les élèves sont, d'une année sur l'autre, confrontés aux mêmes initiations méthodologiques qui induisent un réel ennui voire un découragement face à des approches répétitives qui ne prennent pas en compte les pré-requis pourtant riches des pratiques informationnelles des jeunes au sein de leur sphère privée (Tricot, 2008). Ainsi, plutôt que d'offrir un accompagnement aux usagers, les professionnels de l'information paraissent ne proposer qu'un cadre construit et normalisé au sein duquel les usagers doivent inscrire leur démarche. Par ailleurs, alors qu'une réelle demande sociétale d'éducation à l'information est relayée par l'opinion, les professionnels de l'information, dans l'enseignement les professeurs documentalistes, ne sont pas encouragés dans leur rôle d'accompagnement au décryptage du monde médiatisé.

Dans l'Enseignement agricole (EA), les professeurs documentalistes ont un enseignement inscrit dans des modules de formation, mais pour autant la force pédagogique du système

d'information est loin d'être pleinement mise à contribution. Ainsi, plusieurs autres approches d'encadrement brouillent, de notre point de vue, la réelle portée du système d'information comme dispositif d'accompagnement. Pourtant, ces systèmes d'information s'inscrivent, d'une part, dans l'histoire de ceux qui l'ont précédé (bibliothèques et centres de documentation) et ils résultent, d'autre part, d'une série de textes officiels – déclinant les missions du professionnel chargé de sa gestion – qui en font ainsi de véritables dispositifs documentaires. Or, ces différents cadres institutionnels constitués il y a une dizaine d'années sont pointés par les professionnels comme étant obsolètes eut égard à l'évolution des pratiques du métier mais aussi des pratiques des usagers. C'est dans ce cadre complexe que les praticiens doivent continuer à bâtir une logique organisationnelle pour répondre aux besoins toujours plus nombreux. Comment alors construire, sur et à partir de ces diverses strates, une forme d'accompagnement ? Comment dépasser les cadres prescrits et percevoir ainsi en quoi le dispositif documentaire renferme une capacité d'accompagnement ? C'est en s'appuyant sur cette double consultation, des professionnels et des usagers, et sur une analyse des textes officiels que nous tenterons d'approcher une possible co-construction, posant ainsi le dispositif documentaire comme le véritable accompagnant du sujet connaissant.

Nous nous référerons aux Sciences de l'information et de la communication pour appréhender les représentations de l'utilisateur, les représentations des professionnels, les notions de système d'information documentaire et de dispositif. Nous développerons la notion d'accompagnement à partir des Sciences de l'éducation. Puis, nous nous attacherons à interroger les différents cadres institutionnels mis en place. Pour ce faire, nous nous baserons sur les textes officiels qui participent à la construction des dispositifs documentaires de l'EA et depuis de nombreuses années à une réflexion autour de l'innovation en information-documentation. Nous tenterons de voir si le changement d'angle qui y est amorcé pourrait permettre de penser un accompagnement par le dispositif documentaire en vue de la co-construction, par le professionnel et par l'utilisateur, d'une culture informationnelle durable.

## **1- Du système d'information documentaire au dispositif d'accompagnement**

### ***1-1 Le système d'information dans sa complexité***

Un système d'information peut être défini par « *l'ensemble des moyens matériels et humains nécessaires à la définition, au traitement, au stockage et au transfert de l'ensemble des informations caractérisant une activité* » (Lamizet, Silem, 1997). Les systèmes

documentaires, que sont les CDI, ont un rôle de production et de diffusion qui a pour objectif de donner accès aux informations produites et diffusées par le système primaire qu'est l'édition. Les systèmes secondaires organisent des documents porteurs d'informations utiles pour des groupes de personnes, traitant des documents, les conservant et les mettant à disposition.

D'une vision linéaire du système documentaire on est, peu à peu, passé à une vision plus complexe, qui, dans un premier temps, a inscrit une gestion managériale du CDI permettant de faire imploser les frontières habituellement établies et vécues par les professionnels, entre la fonction pédagogique et la gestion d'une organisation, proposant de penser cette dernière comme un outil pédagogique à part entière (Mollard, 1996). Puis, pour tordre le cou définitivement à la vision courante de la « chaîne documentaire » qui reflétait plutôt une succession d'étapes depuis le producteur jusqu'au récepteur, une approche plus dynamique s'est imposée, abandonnant la représentation linéaire au profit d'une appréhension circulaire, toujours en mouvement. La fonction de médiation se développe. En son sein cohabitent fonction stratégique et apprentissage collectif enrichi des apports des usagers. Savoir interne et environnement extérieur font « *émerger des représentations collectives vis à vis d'une situation, d'un domaine de connaissances* » (Volant, 2001). Cette vision systémique implique de considérer le CDI comme un dispositif à aborder dans sa complexité car « *concevoir le dispositif comme médiation, c'est reconnecter des compétences non spécifiques à un environnement disponible et donner ses chances à la créativité* » (Berten, 1999).

L'acception classique et triviale de l'adjectif « *complexe* » qui signifie de par ses racines latines « *tissé* », « *enlacé* », « *saisi par la pensée* » le rattache à « *compliqué* », « *en attente de simplification* », s'opposant ainsi à la clarté, à l'évidence et aux valeurs de transparence. (Ardoino, 1999 : 442). Mais, alors que l'usage du mot « *compliqué* » s'applique à quelque chose que l'on va pouvoir débrouiller, l'usage du mot « *complexe* » nécessitera d'envisager des lectures plurielles, de prendre en compte une pluralité de regards. L'invention de l'interaction, en tant qu'objet de connaissance, qui s'oppose à une organisation linéaire d'opérations mentales réputées décomposables, pourrait changer le système de représentation du réel. Une initiation à la complexité, pour disposer de curiosités et de compétences éthiques et épistémologiques, devrait permettre de donner à la formation des enseignants « *une grande importance à la relation intime et soutenue entre éducation et culture, que l'apprentissage des connaissances tend à négliger, [...] redonnant au désir, à la sensibilité et à l'affectivité leurs places légitimes dans les situations d'apprentissage* » (Ardoino, 1999). C'est cette approche de la complexité qui peut être le socle d'un véritable dispositif documentaire.

## ***1-2 Le dispositif documentaire***

Le dictionnaire Le Robert inscrit le « *dispositif* [comme un] *ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil* ; [ou comme étant] *ce mécanisme, cet appareil* » puis la technique s'estompe au profit d'une abstraction « *agencement d'éléments quelconques dans un but, un effet* ». Mais le mot « dispositif » peut à la fois désigner un document qui recense et organise les moyens qui seront à la disposition des acteurs, que le milieu, vécu et bien réel, dans lequel se déroule l'action éducative (Audran, 2007). La notion de dispositif renvoie à un espace de liberté et de contrainte, mi-écrit mi-vécu et il est dépendant des points de vue qui sont portés sur lui. Ainsi, il désigne un « entre-deux », une figure intermédiaire, cherchant à trouver une position « *entre un ordre homogène et une approche rhizomatique, un espace de médiation entre liberté et contrainte, une dialectique entre réalité et imaginaire* » (Peeters, Charlier, 1999) qui réclame une appropriation pour un projet personnel. Nous participons tous, usagers et concepteurs, à la définition de dispositifs qui nous circonscrivent et nous contraignent mais qui construisent, par là même, notre identité et notre être singulier. Car ils sont « *une manière d'envisager l'environnement naturel ou construit de l'homme comme lieu non d'acquisition ou de transmission du savoir, mais comme réseau de médiation du savoir – à partir de quoi, certes, peuvent émerger des acquisitions et des transmissions. Mais, dans la mesure où il s'agit de médiation, on ne peut pas prédéterminer ce qui sera appris.* » (Berten, 1999). L'usager a alors toute sa place, on l'invite à prendre l'initiative, on encourage l'expression de différences individuelles : « *penser les dispositifs, c'est penser la manière la plus naturelle dont l'individu est parfaitement à même de se situer dans un environnement, de l'appivoiser, le modifier, l'ingérer et le régurgiter* » (Berten, 1999). La problématique de la connaissance est déplacée « *d'une logique de transmission du savoir vers une logique d'expérimentation du savoir* » (Peeters, Charlier, 1999).

Lorsque l'on évoque l'expression « dispositif documentaire », on ne peut pas faire l'impasse sur d'autres types de dispositifs comme le dispositif pédagogique par exemple. Dans l'éducation, l'idée première s'inscrit dans les nombreux dispositifs institutionnels qui ont vu le jour à l'EN comme les Travaux personnels encadrés (TPE), ou encore aujourd'hui des dispositifs en lien avec les Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) comme par exemple la Formation à l'usage de l'Environnement Numérique de Travail (dispositif MIPE4). Au sein de ces dispositifs pédagogiques le dispositif documentaire est sollicité mais avec l'accompagnement des enseignants de

disciplines. Autrement dit, l'accompagnement est comme le dispositif utilisé à plusieurs niveaux et dans différents objectifs que l'on peut tenter de clarifier.

L'accompagnement se développe sous de multiples formes dans des institutions différentes, avec des dispositifs pédagogiques différents mais toujours en conservant comme objectif de comprendre « *le parcours, l'itinéraire de l'individu, avec ses essais et erreurs, ses tâtonnements et errance* » (Paul, 2004). Centré sur la personne en devenir, l'accompagnement nécessite une continuité dans la démarche qui emprunte pour y parvenir à la fois à la rigueur et à l'imagination. Il s'agit de questionner, de sentir mais aussi d'éveiller, de provoquer, de bousculer. Selon J. Ardoino, l'accompagnement suggère un cheminement commun au sein d'un espace, à partir duquel doit se construire une guidance qui ne peut se comprendre sans que s'inscrive aussi le temps et l'histoire vécue. S'intègre alors l'idée de passage d'un temps vers un autre, une progression voire le franchissement d'un territoire pour un autre et ce à l'aide d'un passeur. On songe alors à l'idée d'appropriation. Par ailleurs, l'accompagnement s'inscrit dans une relation subjective qui inclue l'affectivité, l'émotion, la mémoire, le vécu. Enfin, toujours pour J. Ardoino, la démarche d'accompagnement nécessite aussi la reconnaissance de l'autre dans la relation, une réciprocité qui prend en compte les potentialités de l'autre en termes de création (Ardoino, 2000). Ainsi, pour Ardoino, l'idée d'accompagnement est née de la centration sur la personne de l'apprenant instituée par Rogers, le reconnaissant comme seul à même de se déterminer. Nous ne sommes plus alors dans un modèle de transmission de savoirs et de savoir-faire mais dans une démarche de provocation et d'incitation à proposer au sujet d'élaborer sa relation au monde.

Cette vision de l'accompagnement est adaptée à la définition même du dispositif documentaire dans le sens où il joue un rôle de provocation de la pensée puisqu'il inscrit l'utilisateur dans un espace fait de multiples combinaisons, espace qui renferme une potentialité créative.

## **2 – Les différents dispositifs institutionnels existants dans l'EA**

Nous utiliserons ici les deux figures du dispositif évoquées plus haut (Audran, 2007) que nous différencierons : le dispositif « matériel » d'un côté qui désignera le dispositif documentaire et le dispositif « textuel » de l'autre qui recouvrira les textes institutionnels de cadrage, deux

pans qui permettront ensuite d'envisager le dispositif d'accompagnement comme dispositif pédagogique.

### ***2-1 Le dispositif matériel***

Les dispositifs documentaires dans l'Ea se sont construits à partir de deux besoins principaux : d'une part, la nécessité de gérer la masse de documents résultant de l'augmentation massive de l'information et, d'autre part, la généralisation des pratiques pédagogiques sur documents. Au sein des établissements publics locaux, des espaces sont investis et organisés autour de la gestion de documents et du traitement de l'information au service des enseignements des disciplines scolaires et professionnelles, jusqu'à constituer de véritables dispositifs qui se veulent de plus en plus ancrés dans la vie de l'établissement. Ils offrent un accès au savoir qui s'organise globalement suivant plusieurs grands axes<sup>1</sup>. Le fonds documentaire est constitué à la fois de périodiques, qui offrent une information récente et spécialisée, de manuels scolaires et d'ouvrages documentaires. Ces derniers sont classés selon la Classification décimale universelle (CDU) dans 90% des établissements. L'accès aux ressources électroniques, même s'il se généralise, n'est pas prépondérant ni mis en avant par les professeurs documentalistes qui participent donc à une valorisation des supports papier. Les supports d'information sont encore, dans une large majorité des cas, ce qui organise la conception de sous-espaces documentaires au sein de l'organisation des savoirs et crée une frontière « subjective » dans les modes d'accès à l'information. C'est cette forme de dispositif documentaire qui est mis à disposition des élèves pour différentes pratiques, singulières ou collectives, qui se divisent en recherches documentaires individuelles, en recherches en appui aux autres disciplines mais aussi comme cadre de cours en information-documentation. Ainsi l'organisation des savoirs qu'il propose et la pensée informationnelle que cette organisation présuppose n'est pas mise en avant dans le dispositif à visée pédagogique qu'elle est pourtant sensée refléter. Et pour accentuer encore cette perturbation d'un objectif primordial, ce dispositif matériel est par ailleurs soutenu par un dispositif textuel multiple et complexe qui a été primordial dans la construction d'une identité de l'information documentation au sein des établissements de l'Ea.

---

<sup>1</sup> Nous nous basons pour ces résultats sur une enquête que nous avons réalisée en 2004 auprès de l'ensemble des établissements de l'EA.

## ***2-2 Le dispositif textuel***

Nous appelons dispositif textuel, d'une part, les textes de cadrage du métier de professeur documentaliste et, d'autre part, les textes de cadrage de l'enseignement en information-documentation. La pédagogie documentaire est présente dès le début de la mise en place des centres de documentation dans les années 1970. Les besoins en personnels spécialisés se sont exprimés très rapidement, même si l'installation en termes de profession, au statut reconnu et institutionnalisé, ne s'est pleinement réalisée que dans les années 1990. En 1998, un « référentiel CDI » précisant le rôle des professeurs-documentaliste est également officialisé. Ce référentiel de métier assigne quatre axes de travail au professeur – documentaliste : un axe « gestion du service », un axe « pédagogie », un axe « animation » et un axe « techniques documentaires » qui ne sont pas reliés les uns aux autres. Les missions des professeurs documentalistes se concrétisent par la publication de deux notes de services, l'une en 1983 et l'autre en 1998. Elles établissent le rôle des CDI en définissant les missions et obligations de service des personnels chargés de fonctions de documentation et d'information dans les établissements publics d'enseignement technique agricole<sup>2</sup>. Le professeur documentaliste y est « responsable de la constitution et de la gestion du fonds documentaire » et le CDI est décrit comme « lieu de ressources [...] lieu privilégié de rencontre des savoirs et de construction des connaissances. »

L'Ea s'appuie sur des référentiels de formation dans lesquels la documentation apparaît comme discipline scolaire avec des horaires et des objectifs déterminés. L'histoire de l'Ea en France explique l'originalité de cet enseignement professionnel par rapport à d'autres enseignements. Il est possible de voir, par exemple, comment à travers les différentes loi d'orientation ou les rénovations pédagogiques se sont mises en place ces innovations durables, que ce soit au niveau de l'organisation même des enseignements (modularités, présentations des programmes par objectifs, évaluations, pluridisciplinarité), au niveau de la documentation, par exemple dans la définition des missions des professeurs documentalistes (référentiels métier et notes de services) ou encore au niveau de l'inscription de la documentation dans les programmes élèves. Dans l'EA jusqu'ici, des plages pluridisciplinaires étaient instaurées, comme par exemple pour les modules d'enseignement du Brevet de technicien supérieur agricole (BTSA), où les disciplines français, éducation socio-culturelle et documentation travaillaient ensemble sur des thématiques culturelles (imposées et renouvelées tous les deux ans) pour lesquelles les thèmes relevant de

---

<sup>2</sup> NS DGER n°2074 N83 du 13 octobre 1983 et NS DGER n°2056 N98 du 26 mai 1998.

l'information-documentation étaient inexistantes, le CDI servant, alors, d'outil technique à un accompagnement modulaire disciplinaire.

### **3- Vers un dispositif d'accompagnement**

Le « dispositif vécu » par l'utilisateur nous semble ainsi absent. Nous avons choisi d'interroger Nous avons donc souhaité comprendre les représentations des usagers en les croisant avec celles des professionnels. Nous nous appuyerons sur divers résultats obtenus lors d'entretiens menés auprès des usagers et des professionnels de l'information des systèmes d'information de l'EA, les centres de documentation et d'information (CDI).

#### ***3-1 Vécu des usagers***

Pour les usagers interrogés<sup>3</sup>, la fréquentation d'un centre de documentation est agréable : ils mettent en avant la découverte et l'enrichissement que procure l'errance. Le hasard, disent-ils, est véritablement source de plaisir et ils revendiquent le droit de se perdre comme un luxe lié à la richesse d'une offre documentaire et l'expérience de la sensation liée aux lieux. Par contre, la fréquentation leur paraît contraignante lorsqu'ils parlent d'accès à l'information et de la nécessité de réussite de la recherche. Ainsi, entre le plaisir de la flânerie au cœur de l'espace documentaire et la contrainte de la recherche d'information, il y a réellement une contradiction : si d'un côté le hasard est appelé, souhaité comme un outil de découverte au cœur du foisonnement et de la curiosité, de l'autre, le labyrinthe, le cloisonnement et le silence sont assimilés à l'échec de la recherche d'information.

Face à ce dilemme, les pratiques évoquées par les usagers sont pour l'un de faire une « *visite éclair* » pour percevoir l'agencement et la logique propre du CDI pour ensuite « *revenir et prendre le temps de le découvrir en profondeur* » au gré d'un besoin précis. D'autres s'intéressent tout de suite à l'offre documentaire mais s'attachent à la découverte globale du dispositif : ils disent avoir le désir de l'explorer et de l'appréhender dans la durée. Devant l'offre documentaire qu'ils perçoivent, certains disent « *être dans un lieu où grappiller* », « *avec du temps à perdre* ». Cette notion de butinage se précise avec un désir de « *regarder partout* », de « *reconnaître certaines choses et d'en découvrir d'autres* ». A l'inverse, l'un d'entre eux reconnaît que cette première impression de maîtrise peut laisser place à « *une sensation d'être vite perdu* ».

---

<sup>3</sup> Entretiens réalisés, en 2004, auprès de trente usagers d'un CDI de l'EA.

Les usagers interrogés disent être autonomes au sein de l'espace documentaire et, en même temps, reconnaissent se sentir « *sollicités de toutes parts* ». Certains ont le sentiment « *d'être guidés au sein du CDI* » la première fois qu'ils y sont confrontés, d'autres se disent « *perdus lors de sa découverte* ». Tous revendiquent une pratique hasardeuse, avec promenade entre les rayonnages, la *possibilité de « papillonner », « glaner quelque chose d'autre d'intéressant dans les rayons »*. Ils rappellent que la recherche d'information doit tout de même aboutir, mais « *pas toujours là où l'on voulait aller au départ* », nous renvoyant au principe de la serendipité (Laudouar, 2002).

### ***3-2 Vécu des professeurs documentalistes***

Une consultation nationale des professeurs documentalistes sur ces différents textes qui régissent leur métier a été effectuée<sup>4</sup>. Elle relève, d'une part, l'absence de cursus global et une non généralisation des interventions, dans toutes les classes, en éducation à l'information et, d'autre part, le manque de sa définition comme une discipline à part entière. Les professionnels regrettent que persiste encore la confusion entre professeur-documentaliste et « professeur de méthodologie » ce qui leur semble être dû au manque de définition des contenus de cours et du nombre d'heures qui devraient en découler. Paradoxalement, tout en revendiquant des heures d'enseignement, ils reconnaissent majoritairement qu'un équilibre du métier est quelquefois difficile à trouver au sein des différents axes prescrits par le référentiel. Au-delà d'une surcharge de travail qui naît de la coexistence des heures d'ouverture du CDI, de l'équilibre à assurer entre l'accueil, la gestion documentaire et les enseignements, les professeurs documentalistes reconnaissent qu'ils n'arrivent pas à prendre du recul et à réfléchir à ce que recouvre réellement cette part de leur mission.

Par ailleurs, les professeurs documentalistes mettent en valeur certaines spécificités du CDI au travers des pratiques des usagers qu'ils observent<sup>5</sup>. Ainsi, ils leur reconnaissent le besoin de cheminer et de se perdre pour trouver. Ils mettent en avant la notion de « hasard » et relèvent l'intérêt de la « serendipité » dans la recherche documentaire, découverte inattendue, provoquée par un état d'esprit, qui consiste à rebondir sur les conséquences d'une recherche, le don de faire des trouvailles qui va de pair avec la prise de conscience du besoin

---

<sup>4</sup> Dans le cadre de la consultation réalisée en 2006 nous avons obtenu 60 % de réponses soit plus de 100 réponses à notre questionnaire.

<sup>5</sup> Entretiens réalisés en 2006 auprès de cinq professeurs – documentalistes pour affiner les réponses de l'enquête.

d'information. Ainsi, concevoir un dispositif documentaire nécessite d'intégrer ces appréhensions subjectives de l'organisation du savoir offerte par le CDI. Cependant, comment mettre en œuvre des correspondances entre les différentes tentatives d'accompagnement de l'utilisateur et ses pratiques reconnues comme étant *a priori* antagonistes avec la construction du dispositif global induite par les différents dispositifs précédemment listés et qui le circonscrivent ? Comment percevoir en quoi la construction du CDI, comme lieu dédié à la formation dépendant des prescriptions du référentiel métier, se tord pour coller ensuite à un référentiel de formation, alors qu'une liberté née d'une réelle mise en place d'un accompagnement, permettrait un dispositif en accord avec les besoins ? Comment ne plus penser l'utilisateur au sein d'une globalité qui lui est extérieure mais le saisir dans une infinité de singularités intérieures proches d'une démarche individuelle qui le motive ? Par ailleurs, comment concevoir le CDI en intégrant dans le cœur de son projet la bivalence fondamentale du métier du professeur documentaliste qui est de gérer la documentation et de former à l'information (Couzinet, 2002 ; Fabre, Gardies, 2007) ?

Au-delà d'un accompagnement à des démarches et à des projets, au-delà d'un accompagnement à leur travail personnel, le dispositif documentaire devrait être un dispositif d'accompagnement de l'éducation à l'information. Au contraire, les différentes situations actuelles dictées par les textes institutionnels et, par ricochet, par les pratiques professionnelles induisent une fausse interprétation de son rôle pour l'utilisateur qui l'utilise comme un outil au service des disciplines, et non comme un accompagnement à la compréhension du monde et à son organisation. L'évolution de la réflexion devrait permettre d'inscrire dans le dispositif institutionnel une double démarche qui placerait les savoirs info-documentaires au cœur de l'apprentissage, en s'appuyant sur le dispositif documentaire et en les déclinant dans le cadre d'une démarche individuelle de médiation. Elle offrirait à l'élève la possibilité de bâtir, selon ses besoins et ses pratiques propres, son éducation à l'information. C'est l'écriture d'une médiation pour soi tout d'abord, mais aussi pour les autres, qui serait ainsi en marche. Il s'agit ainsi de placer la démarche singulière de création, via une lecture / écriture (Goody, 1979) des notions info-communicationnelles, comme barrage à une rigidité des dispositifs qui jusque là pouvait nuire à l'inventivité au sein du dispositif global.

### ***Conclusion***

On l'a vu, au-delà de ces modules de formation, le dispositif documentaire actuel se situe au cœur d'un imbroglio de dispositifs textuels et institutionnels qui ne lui permet pas de

s'inscrire comme véritable dispositif d'accompagnement des élèves, s'appuyant sur leurs pratiques. Pour dépasser le simple 'accompagnement' apporté aux autres disciplines et reposer le dispositif documentaire comme véritable dispositif d'accompagnement à l'éducation à l'information, une observation et une étude des pratiques des usagers nous semblent contribuer à inventer, à partir de leur point de vue, les modes d'organisation et de réception du dispositif documentaire. Une façon de trouver sa cohérence nous paraît être de placer la satisfaction du besoin de l'utilisateur au cœur de l'organisation. Au-delà, et malgré une construction complexe échafaudée à partir d'autres dispositifs institutionnels par exemple et qui, bien que créés pour tenter d'en circonscrire l'activité, restent centrés prioritairement sur le professeur-documentaliste.

Ainsi, ce n'est pas dans la lecture seule de ces dispositifs et dans leur décryptage mais bien dans une combinaison de cette lecture avec une écriture, s'appuyant sur la participation de l'utilisateur, qui pourrait permettre cette appréhension de l'organisation du savoir et ce en vue d'une autonomie. Le CDI pourrait alors se vivre véritablement comme un artefact, « *espace organisé [...] ensemble d'objets qui exposent un ordre, mais qui se laissent approprier, doter de sens, détourner* » (Jeanneret, 2004).

Cette enquête, bien que de portée limitée, montre que ce n'est que dans la co-construction, en permettant l'écriture aux usagers, qu'une mouvance mais surtout une cohérence dans l'organisation des savoirs nous semble pouvoir être mise au jour, y compris dans un équilibre retrouvé au sein des différents types de documents supports d'information, car « *les dispositifs formels, matériels, inscrivent dans leurs structures mêmes les compétences et les attentes de ceux qui les manient ou les reçoivent* » (Chartier, 1990). Rendre l'élève acteur d'une médiation, c'est positionner le dispositif documentaire en véritable dispositif d'accompagnement de la construction d'une identité documentaire à la fois individuelle et altruiste.

**Isabelle FABRE**

Université de Toulouse – Enfa – Toulouse EducAgro

Docteure en Sciences de l'information et de la communication

## ***Bibliographie***

Ardoino, J. (1999). La complexité. Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle : relier les connaissances. Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Paris, 16-24 mars 1998. Paris : Seuil. p. 442-450.

Ardoino, J. (2000). *De l'accompagnement en tant que paradigme*. Pratiques de formation/Analyses n° 40, p. 1-7.

Audran, J. (Coor.). (2007). *Dispositifs et situations : quelles articulations en éducation ?* Questions vives. Vol. 4, n° 8, 144 p.

Berten, A. (1999). *Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie*. Hermès, n° 25, p. 33-48.

Chartier, R. (1990). *Les formes produisent du sens*. Liber (Revue européenne des Livres) Paris, n° 1.

Couzinet, V. (2002). Continuing professional Education in information literacy for teachers~: case study of french secondary school. In 5<sup>th</sup> world Conference on continuing professional education for the library and information professions ; The Robert Gordon University, Aberdeen). *Continuing professional education for the information society*. Munich : Saur. p. 94-104.

Fabre, I, Gardiès, C. (2007). Construction des compétences informationnelles dans l'enseignement agricole : une mise en œuvre paradoxale. Colloque de l'ISKO (International Society for Knowledge Organization) des 7 et 8 juin 2007, *Organisation des connaissances et société des savoirs : concepts, usages, acteurs*. Toulouse : Lerass, p. 185-203.  
<http://www.isko-france.asso.fr/>

Gardiès, C. (2007). *La formation à l'information dans l'Enseignement agricole : état des lieux et perspectives*. Esquisse, n° 50-51, p. 181-191.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : éditions de Minuit.

Jeanneret, Y. (2004). *Forme, pratique et pouvoir : réflexions sur le cas de l'écriture*. Sciences de la société, n° 63, p. 41-55.

Laudouar, J. (2002). Sur Internet je ne cherche pas, je trouve : le principe de « serendipity » à l'œuvre sur les réseaux. In Actes de la journée d'études du groupe réseaux de la SFIC (Société française des sciences de l'information et de la communication) (21 septembre 2001 ; Université Bordeaux 3). *Réseaux d'information et non linéarité*, sous la dir. de Lise Vieira et Nathalie W. Pinède. Pessac : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine. p. 101-120.

Lamizet, B. Silem, A. (dir.). (1997). *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*. Paris : Ellipses Marketing, p. 535

Mollard, M. (1996). *Les CDI à l'heure du management*. Villeurbanne : Enssib ; Paris : Fadben, 160 p.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.

Peeters, H. et Charlier, P. (1999). *Contributions à une théorie du dispositif*. Hermès, n° 25, p. 15-23.

Tricot, A. (2008). Des pratiques informationnelles aux savoirs documentaires chez les élèves du secondaire : l'exemple de la recherche d'information. [Disponible sur Internet :] <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article29>

Volant, C. (2001). *Le management de l'information dans l'entreprise : vers une vision systémique*. Paris : ADBS. 106 p.

## **Résumé**

Les systèmes d'information documentaire ont comme mission première d'organiser le savoir de manière à le rendre accessible. Pourtant, ils mêlent différents supports d'information, différents langages et différents modes d'accès qui imposent la présence d'un écran supplémentaire entre l'utilisateur et l'information. Un certain nombre d'orientations et de pratiques professionnelles se sont succédé pour faciliter l'appréhension de cette mise en espace du savoir. Or, ces différentes démarches, en particulier au sein des systèmes d'information de l'enseignement, ne semblent pas répondre aux attentes des usagers ni donner aux professionnels une réelle satisfaction. En nous appuyant sur leurs représentations, nous tenterons de mettre au jour ce qui pourrait permettre de penser un accompagnement par le dispositif documentaire en vue de la co-construction, par le professionnel et par l'utilisateur, d'une culture informationnelle durable.

## **Mots-clés**

Systeme d'information, dispositif documentaire, accompagnement, médiation, formation à l'information

## **Abstract**

The primary purpose of the various systems of documentary information is to organize knowledge so as to make it accessible. However, they combine different information media, different languages and different access modes which form a further veil between the user and information. A certain number of professional orientations and practices have succeeded one another in order to make easier the apprehension of the spacing of knowledge. Yet, these various approaches, particularly in information systems in education, have not met the expectations of users or given professionals full satisfaction. Based on their representations, our study is an attempt to bring to light what would allow conceiving a support via the documentary device, through which both users and professionals were co-builders of a durable informational culture.

## **Key words**

Information system, support, documentary device, mediation, information training