DE L'ORDRE DES LIVRES A LA CARTE DES SAVOIRS. PARADOXALE MEDIATION DOCUMENTAIRE !!

Séraphin ALAVA
Université de Toulouse le Mirail

INTRODUCTION

Paradoxale documentation tant vantée et peu pratiquée, alternative et convoitée, souvent paravent commode d'une absence de politique documentaire, toujours oubliée à l'heure des moyens, paradoxale documentation.

Paradoxale volonté née chez quelques irréductibles militants de l'autonomie de l'enfant et qui empêche de tourner en rond bien des circuits scolaires. Paradoxaux savoirs documentaires que l'on voudrait tant oublier et transformer au plus vite en de commodes méthodes. Paradoxales missions des documentalistes vastes fourre-tout des désirs de l'école, paradoxal CDI enjeu des plus beaux discours technologiques, paradoxal métier fait par des hommes et des femmes qui croient encore au pouvoir autoformateur des livres et des informations.

Paradoxale volonté paradoxale pédagogie, paradoxale profession, paradoxale documentation puissiez-vous conserver pendant longtemps encore votre paradoxale et irréductible spécificité qui fait votre force.

1 - LES PARADOXES DOCUMENTAIRES

Construire au sein d'un lieu documentaire des savoirs en s'appuyant sur les compétences documentaires des élèves est en effet une situation PARADOXALE (qui sort de la norme) qu'il faut soutenir et préserver. Apprendre *" par "* et *" au "* CDI est en effet une autre façon de concevoir l'éducation et l'autonomie de l'élève. Malgré ce que l'on peut lire aujourd'hui, cette pédagogie dépasse la simple " ingénierie " de la formation qui intégrerait la référence à la documentation au sein d'une pédagogie bien magistrale. Apprendre *" par "* et *" au "*, CDI c'est se donner les moyens de construire chez les élèves le pouvoir alternatif de l'autoformation documentaire, c'est donc paradoxalement au sein de l'institution scolaire revendiquer une autre façon de voir le savoir et la transmission des connaissances.

Vouloir donner aux élèves les occasions de mettre en commun leurs expériences documentaires, les conduire à travailler en réseaux, c'est revendiquer une autre façon de concevoir le savoir et essayer d'œuvrer pour une conception collective et sociale de partager ces connaissances.

Paradoxale volonté pédagogique et éducative de penser le lien entre l'école et la science, paradoxale conception des réseaux de connaissances, paradoxale vision d'un collectif apprenant dans un monde scolaire pris aux mirages des compétences individuelles et des compétitions hiérarchiques.

Penser et militer enfin pour une médiation documentaire qui ne s'enferme pas dans les ghettos disciplinaires, qui résiste aux programmations annuelles et collectives, c'est vouloir laisser l'espace et le temps à l'expérience documentaire de chacun, c'est désirer faire émerger dans l'école une autre façon de penser l'enseignement, c'est, paradoxalement, concevoir la médiation comme le levier essentiel de rénovation de l'école.

" Interroger, c'est enseigner. "
PLATON

Cet article a pour but d'interroger nos paradoxes.

1 - 1 Le sens, l'auteur et le lecteur

Aborder la pratique scolaire sous le regard de l'élève, c'est prendre en compte de nombreux paradoxes qui jalonnent la démarche documentaire. Ces paradoxes sont inscrits dans le processus même du processus de fabrication et d'édition des documents. Ils sont constitutifs de la relation que nous pouvons avoir aux savoirs et aux informations et sont donc inscrits dans toute " bibliothèque " et au cœur du CDI.

Trop souvent on aborde la politique documentaire à travers la description d'un certain nombre de compétences documentaires strictes qui font le silence sur les paradoxes de cette démarche qui prétend, loin des professeurs et par la simple alchimie de la documentation, faire apprendre des savoirs scolaires aux élèves.

La démarche documentaire est rapidement présentée comme une démarche linéaire (de la consigne à la documentation) qui semblerait s'appliquer méthodologiquement à chaque élève[1]. Paradoxale démarche linéaire qui stoppe son action à l'entrée du processus cognitif de l'élève. De la consigne à l'apprentissage serait alors une formule plus juste, mais plus risquée car elle nous obligerait à repenser le rôle des médiateurs (professeurs, documentalistes) dans cette action. Refuser de travailler ce paradoxe, c'est s'enfermer dans une conception documentaire méthodologique et localisable à la simple relation aux documents, c'est vouloir s'enfermer dans la définition, certes consensuelle, des performances documentaires et s'éloigner de la maîtrise par l'élève de l'expérience documentaire autonome.

Le premier paradoxe à affronter sous l'angle de l'apprenant documentaire, tout autant que dans les propos des professeurs pétris d'une relation révérencielle aux grands auteurs, peut se résumer dans la formule :

" Le sens ne préexiste pas à la lecture. "

En effet la spécificité de l'acte documentaire ne se trouve pas dans la recherche studieuse et méthodologique d'une bonne information, pierre apparente d'un sens souterrain et textuel que le lecteur a le devoir de déterrer ; ce sens se trouve inscrit au cœur même du sujet apprenant et de sa relation critique et maîtrisée aux documents. Ce sens résulte alors du processus de transmutation (voir ALAVA, 1996) documentaire, opération informationnelle et cognitive indispensable pour que le sujet donne du sens aux données recueillies.

> *" Tel est le travail de lecture, à partir d'une linéarité ou d'une platitude initiale. Lire c'est un acte qui consiste d'abord à déchirer, froisser, tordre et coudre le texte pour ouvrir un milieu vivant ou puisse se déployer le sens. L'espace du sens ne préexiste pas à la lecture. C'est en le parcourant, en le cartographiant que nous le fabriquons, que nous l'actualisons. "*
>
> *Pierre LEVY, 1997*

Comprenons alors l'étonnement d'un élève qui croit de façon religieuse et acquise que le sens est dans le texte. Que ce sens est simplement déposé là par un auteur et qu'il suffit de savoir méthodiquement le trouver pour que l'apprentissage ait lieu. La démarche documentaire telle que nous l'exposons renvoie à cette approche méthodologique d'une action progressive et construite de recherche de sens.

> *" Identifier une question.*
> *Repérer les documents qui paraissent s'y reporter.*
> *Sélectionner parmi eux les plus pertinents.*
> *Prélever et organiser l'information utile.*
> *Agréger ces nouvelles connaissances aux savoirs déjà acquis.*
> *Composer un produit documentaire. "*

---

[1] Notamment au travers de la circulaire " Développement des compétences documentaires des élèves de Collège ", Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Direction des Lycées et Collèges, à paraître en 1998.

Circulaire : " développement des compétences documentaires au Collège. " M..E.N.E.S.R., op. cit. (cfr. note 1).

Le sens ne préexiste pas à la lecture, ni au bricolage documentaire, l'information utile ne se transforme pas en nouvelle connaissance par simple distillation miraculeuse qui fait émerger le sens originel de l'auteur. C'est là un paradoxe que le documentaliste doit assumer, le sens n'existe qu'à la condition expresse que le sujet lecteur accepte d'être *acteur/auteur* du sens.

Paradoxe de la lecture qui se complexifie encore par la structure du texte et par le travail de création du produit qui rend implicite l'existence d'un lecteur modèle, relais du sens de l'auteur. Le travail documentaire est donc plus ce dialogue entre le lecteur modèle et le lecteur réel qui produit le sens, qu'un dialogue direct ou médiatisé entre l'auteur et le lecteur.

" L'œuvre ne cesse de naître, d'être jugée, d'être détruite ou sans cesse renouvelée au contact de l'œil qui la lit. Ce qui disparaît, c'est la figure de l'auteur. Ce personnage à qui l'on continue d'attribuer des fonctions qui ne sont pas de sa compétence. "

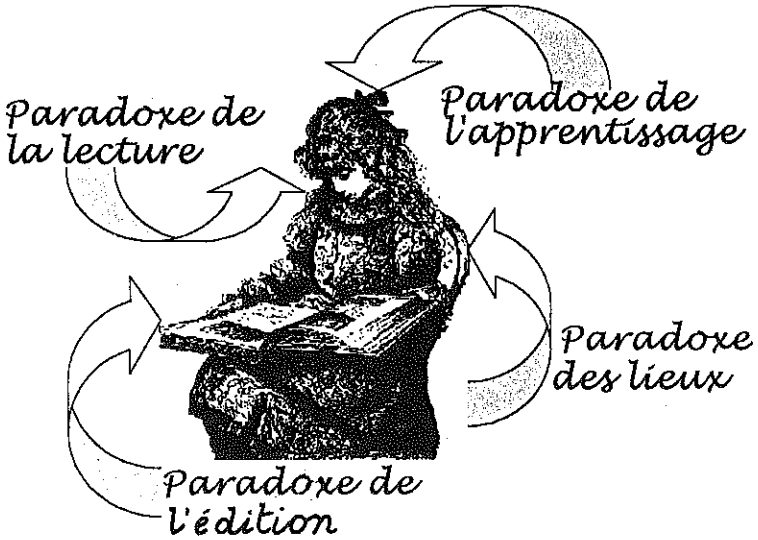
Italo CALVINO, 1972, De la littérature.

A la fois réceptacle d'un projet d'écriture et espace d'un projet de lecture, le texte et le document assument le double paradoxe de l'édition et de la lecture. Ce dialogue est donc à jamais un dialogue déçu : déception de l'auteur pris au piège de la transmission impossible, déception du lecteur pris au piège de la création assistée. Travailler ce paradoxe au sein de l'activité documentaire exige beaucoup plus que la mise en action d'une " ingénierie pédagogique nouvelle ", elle exige la participation active de l'élève et de professeurs au procès d'une médiation documentaire et cognitive qui s'initie au cœur même de l'acte littéraire. Sans participation du sujet, sans immersion expérientielle du médiateur, sans prise de risque de l'auteur, l'alchimie documentaire ne conduit qu'à la réification d'une méthode documentaire hors contexte.

" Mais pendant que nous replions le texte sur lui-même, produisant ainsi son rapport à soi, sa vie autonome, son aura sémantique, nous rapportons aussi le texte à d'autres textes, à d'autres discours, à des affects, à toute l'immense réserve fluctuante des désirs et des signes non constitués. "

P. LEVY, op.cit.

Lire et se documenter revient alors à mettre en résonance la bibliothèque virtuelle qui nous constitue. C'est tenter le dialogue entre les auteurs déjà lus et le texte présent, c'est vouloir dépasser les savoirs anciens et c'est, grâce aux textes et aux documents, construire une relation personnelle, spécifique et motivée à l'objet de la recherche et à l'acte documentaire. C'est bien par cet engagement humain, indissociable de l'expérience documentaire, qu'est possible à la fois le dépassement des habitus sociaux et la construction de savoirs nouveaux. Se documenter paradoxalement c'est alors à la fois une ouverture à soi et au monde.



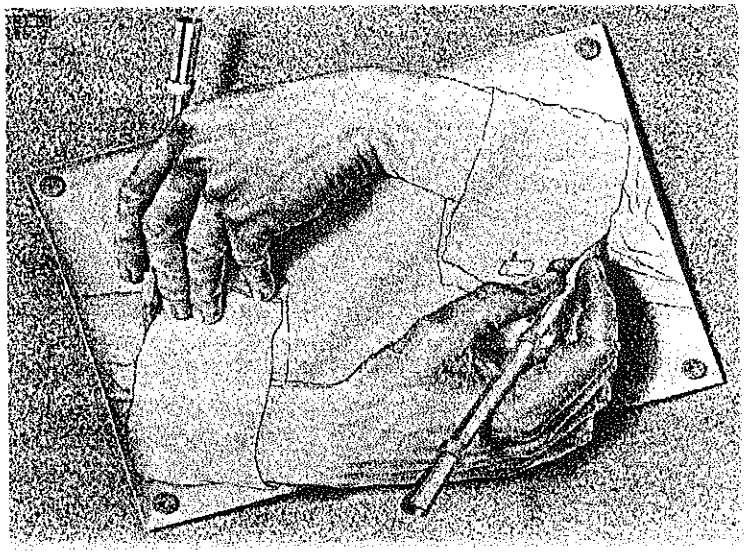
1 - 2 Texte, forme et édition

Suivre le paradoxe de la lecture comme production autonome de sens pourrait nous conduire à considérer les livres, les documents comme des objets secondaires dans la pratique documentaire et à transformer la recherche documentaire en une pratique intellectuelle de construction personnelle de sens : les documents n'étant alors que de simples tremplins de la pensée et la pratique documentaire qu'une pratique narcissique de soi à soi dans le miroir des livres.

" (LUTHER) a lu la BIBLE avec les lunettes de toute son attitude, je dirais de son habitus, c'est à dire avec tout son corps, avec tout ce qu'il était, et du même coup ce qu'il a lu dans cette lecture totale, c'était lui-même. "

P. BOURDIEU, In : Pratiques de la lecture de Roger CHARTIER, 1985.

Mais face au paradoxe de la lecture que nous avons tenté d'expliciter, nous devons décrire un autre paradoxe de l'édition qui structure la pratique documentaire. En effet, conscient du risque de la transmission et donc de la trahison, l'auteur est conduit à structurer son texte, à négocier sa mise en livre, à utiliser une technologie millénaire afin de maîtriser la diffusion de ses connaissances. Il va donc construire ce qu'Umberto ECCO nomme un lecteur modèle et va structurer son texte comme un filet savamment tissé pour prendre le lecteur réel. *" Pas de transmission, sans traduction ni trahison "* rappelait B. LATOUR pour décrire cette irrémédiable difficulté de la diffusion scientifique. Pas de transmission en tout cas sans publication et sans médiation documentaire, pourrait-on rajouter. La rencontre virtuelle entre un auteur et un lecteur est donc un projet toujours rêvé mais impossible à construire, une utopie qui structure le monde des connaissances. Telle une œuvre d'ESCHER, la main de l'auteur qui dessine le livre est dessinée à son tour par le lecteur qui structure le sens.



Drawing oeuvre du peintre ESCHER (tout droit réservé)

Pour lutter contre ce paradoxe, l'histoire des technologies intellectuelles est riche de perfectionnements et d'inventions afin de déposer dans les matériaux transmis les éléments qui rendent possible une rencontre toujours utopique.

" L'objet imprimé porte en lui-même, en ses pages, en ses lignes les marques de la lecture que lui suppose son éditeur, les bornes de sa possible réception. "

R.CHARTIER, 1985.

Ces éléments typographiques, ces rhétoriques discursives, ces typologies de textes fabriquent le maillage nécessaire pour orienter le lecteur et l'inviter à produire un sens proche de celui voulu par l'auteur.

Le texte retrouve alors son origine étymologique, il devient textile. Il se constitue en trame sur laquelle le lecteur va tisser à son gré les motifs sémantiques de sa lecture. La tâche principale de tout travail documentaire réside alors dans l'explication, procédure qui consiste à déplier matériellement le texte pour laisser apparaître la trame éditoriale et à froisser, déchirer, découper celui-ci, afin de réorganiser ce texte différemment suivant le sens de la lecture. L'opération de lecture devient alors une réelle opération de fabrication.

Curieux paradoxe alors que cette double injonction que l'acte documentaire adresse à l'apprenant. A la fois il ordonne le respect de la trame de ***l'autor*** et à la fois il suggère la dérive, le braconnage du ***lector***.

Sans la compréhension expérientielle de ce paradoxe, il ne peut y avoir maîtrise documentaire. Sans le repérage des signaux du texte, des balises syntaxiques ou morphologiques, pas de navigation possible et libérée dans le texte. La " *mise en texte* " et la " *mise en livre* " sont au cœur du paradoxe éditorial autant que la transformation et la transmutation le sont au cœur du paradoxe documentaire.

Ce que nous appelons encore les clefs du livre[2], nous documentalistes, en laissant supposer qu'un livre pourrait grâce à elles s'ouvrir immédiatement et délivrer son sens, ce ne sont que les éléments de la mise en livre qui s'apparentent bien souvent plus à une carte aux trésors à déchiffrer qu'à un panneau indicateur d'une belle autoroute. Pour maîtriser ces indices, l'apprenant doit mettre en œuvre une compétence réelle de cette structure. Il doit vivre ce paradoxe de l'aide et du lien, s'aider des signes, mais ne jamais se lier.

> *" Ajoutons à la connaissance des présences du livre celle des façons de lire "*
> *Roger Chartier, Du livre à la lecture, in : Roger Chartier éditeur, Pratique de la lecture, Payot, 1993.*

Le livre et le lire caractérisent alors deux présences singulières et actives dans la pratique documentaire. Rejeter une de ces présences et utiliser les documents comme un réceptacle à savoir ou comme un prétexte à déclamation savante et magistrale, c'est se condamner à ne faciliter la création d'aucune compétence documentaire chez l'élève. Avoir une maîtrise documentaire et une expérience de ces paradoxes nécessite alors d'être soi-même pris au jeu des conflits et donc de faire l'expérience de l'acte documentaire. C'est avoir l'ambition de dépasser l'atteinte satisfaisante d'une culture de l'information et viser, chez l'apprenant, la capacité à créer du sens à travers son expérience du document. Se tromper de choix et proposer une démarche qui lisserait le paradoxe serait alors construire une pédagogie centrée plus sur la valorisation d'une performance (la réalisation d'un bon dossier, la réalisation d'un bon exposé), plus que la construction réelle de compétences.

Nous ne critiquons pas à travers ces propos les activités réalisées par les enseignants qui, pendant leurs cours, présentent aux élèves quelques documents différents sur un même sujet ou perçoivent la qualité respective des informations de ceux-ci. Non. Nous ne cherchons pas non plus à dire que les activités des documentalistes, des conseillers d'orientation, des psychologues, familiarisant les élèves à l'utilisation d'un CD-Rom sont inutiles ou superficielles. Nous voulons seulement in-

---

[2] Ces deux concepts sont définis par Roger CHARTIER, l'un comme le processus par lequel un auteur inscrit dans le texte à travers le champ sémantique, le style, la syntaxe, les balises qui conduisent le lecteur au plus près du discours de l'auteur; et la mise en livre, l'opération qui permet à l'éditeur de transformer la masse du texte d'un auteur en un espace construit, signalé et facile pour la lecture et la conduite volontaire de chaque lecteur (paragraphe, typographie, glossaire, table des matières, etc.).

diquer que l'atteinte d'une réelle compétence documentaire passe par un acte de péril, d'expérience ; il s'agit alors de vivre les paradoxes. Utiliser ou fréquenter le document peut n'être qu'un point de départ à l'apprentissage. Nous percevons simplement que trop souvent ce point de départ n'est qu'un prétexte ou une fin en soi à la réalisation d'un outil montré souvent comme exemplaire.

1 - 3 Relation, usages et pratique

Aux deux paradoxes précédents, il nous faut encore complexifier le regard et ajouter un autre paradoxe que nous appellerons le paradoxe des usages. En effet, nous fonctionnons souvent et surtout en ces périodes individualisantes et libérales, comme si lire était un acte purement individuel et hors des systèmes et règles sociales. Rappelons donc avec force que lire n'est pas un acte naturel mais un acte social et que le rapport au livre, même si nous militons à sa reconnaissance comme support d'un plaisir personnel, est un acte socialement déterminé.

" On finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut pas parler des lectures sans avoir l'air prétentieux. Ou bien on a des lectures dont on ne peut pas parler, inavouables, qu'on fait en cachette. Autrement dit, il y a une opposition entre les lecteurs de ces choses dont on ne peut pas parler, les lecteurs des choses qui ne méritent pas la lecture et les autres qui pratiquent la seule lecture vraie la lecture non périssable, la lecture de l'éternel du classique, de ce qui ne doit pas être jeté. "

Pierre BOURDIEU, La lecture : une pratique culturelle, opus cité Roger CHARTIER.

Nouveau paradoxe que celui qui a fait de l'école le lieu de la lecture par excellence et qui semble ignorer (tout en le regrettant) que la lecture n'est pas égalitairement distribuée. Lire c'est donc participer aux processus sociaux qui valorisent ou dévalorisent, honorent ou rejettent les individus qui composent cette école.

On lit donc avec le social, sa société, sa famille, sa culture, sa pratique et son expérience et cette relation au livre, au document, agit aussi dans l'acte documentaire. Le social est au cœur de cette relation duelle ou conflictuelle d'un apprenant avec le CDI, avec le livre, avec le documentaliste. Le social est au cœur même de l'alchimie documentaire, des choix et des stratégies lectorales. Le social est au cœur même de la classe et des pratiques légitimées et nobles, comme au cœur de la cour de récréation et de ses Fanzines ou de son Rap. Le social est là et le paradoxe est bien que chacun l'ignore ou fait semblant de l'ignorer. Et on présuppose alors qu'il y a un besoin de lire comme il y aurait un besoin d'apprendre ou un besoin de survivre et l'école ne se pose jamais la question des conditions sociales de ce besoin. En fait, on construit socialement et culturellement un rapport différent au besoin de lire, de s'informer et de se documenter.

Ces pratiques sociales diversifiées imprègnent aussi les façons de se documenter et structurent le rapport que l'on se forge avec la documentation. La reconnaissance de cette inégalité sociale face au document et la reconnaissance de cette diversité des stratégies documentaires, doit donc nourrir la démarche médiatisée que nous souhaitons mettre en place. Certes, la classe peut et doit différencier ces pratiques, mais sans la constitution d'un temps et d'un espace pour une véritable pratique autodidacte du document, il ne peut y avoir de prise en main de chacun de son pouvoir de s'informer.

" Il y a un effet d'éradication, par l'école, du besoin de lecture comme besoin de s'informer (qui existe fortement chez les autodidactes). Ce besoin, je pense que le système scolaire le décourage et du même coup détruit une certaine forme de lecture. Je pense qu'un des effets du contact moyen avec la littérature savante est de détruire l'expérience populaire pour laisser les gens pauvres doublement démunis, c'est-à-dire entre deux cultures, entre une culture originelle rejetée et une culture savante que l'on a survalorisée "

Pierre BOURDIEU, opus cité.

Nouveau paradoxe de l'école qui se veut un passage des lectures et qui éradique les usages et les rapports au document propres à la culture originelle de nombreux individus. L'école est donc un lieu de mutation et cette mutation est masquée par la construction des compétences documentaires. " *Passeur culturel* ", le documentaliste doit le rester mais à condition de travailler en permanence ce paradoxe qui s'insinue entre deux acteurs, l'apprenant et le documentaliste, à condition de ne pas exclure le social et ses usages diversifiés afin de ne pas glisser imperceptiblement du passeur au voleur d'une identité documentaire et culturelle qui s'origine dans leur groupe social.

A la lumière de ce paradoxe certains pourraient penser qu'il est impossible, au cœur d'un enseignement documentaire, de lutter contre ces habitus sociaux, que le documentaliste serait pris dans une sélection documentaire, sociale, et que son action ne serait que vaine : je ne le pense pas. Penser et militer pour l'émergence d'une didactique de la médiation documentaire c'est concevoir l'apprentissage documentaire comme relevant du devoir scolaire. C'est refuser de laisser libre cours aux habitus sociaux qui font que certains vivent depuis leur plus tendre enfance un rapport privilégié au livre et que d'autres, que l'on a souvent tendance à considérer comme des handicapés culturels, ont à construire douloureusement et fort tard une relation satisfaisante au monde de l'écrit. C'est considérer que savoir lire, savoir s'informer ne va pas de soi et ne se construit pas simplement par imprégnation savante dans un univers de l'écrit. C'est considérer enfin que les compétences documentaires sont le soubassement indispensable d'un savoir apprendre et que la construction progressive, joyeuse de ces pouvoirs est l'une des tâches essentielles de l'élève.

Mais penser et militer pour l'émergence d'une didactique de la médiation documentaire ce n'est pas penser que ces pouvoirs puissent être transmis par la mise en scène magistrale et professorale qui a, dans de nombreux domaines, montré ses échecs. C'est refuser de voir diluer la vocation autoformatrice et alternative du CDI devenant un simple lieu d'application ou de collecte des informations pour des enseignements scolaires magistraux. C'est revendiquer une autre façon d'apprendre que celle programmée et uniforme de l'initiation documentaire, c'est considérer enfin que le temps est venu pour identifier le documentaliste comme un véritable médiateur privilégié dans la relation documentaire et qu'il est inutile et inefficace de vouloir en permanence soit l'assimiler à un enseignant, soit le regarder comme un simple bibliothécaire.

Penser et militer pour la reconnaissance d'une didactique de la médiation documentaire, c'est aujourd'hui pouvoir affirmer que le regard didactique que nous portons sur notre métier et sur les modalités et processus de l'apprentissage nous permet d'ouvrir une autre voie, une autre façon de construire de façon autonome et autoformée, un nouveau pouvoir d'apprendre, un pouvoir de s'informer.

Penser et militer pour cela, c'est être vigilant aux dérives informationnelles qui tentent de réduire la pratique documentaire à une technologie savante et avant-gardiste, c'est se garder de l'enfermement disciplinaire satisfaisant pour beaucoup, c'est constater aujourd'hui qu'au-delà des discours généreux et inutiles, l'école a besoin d'action, de pratique et de mouvement, que le CDI peut être un tremplin d'innovations et un lieu d'autoformation; que l'école est prise irrémédiablement dans le social et que l'acte documentaire est un levier d'un nouveau pouvoir pour l'apprenant de participer et de contribuer à ces apprentissages.

2 - Le lieu, le stock, l'ecole : paradoxal CDI

Si nous avons précédemment montré combien l'acte documentaire est travaillé par des paradoxes qui sont constitutifs de

l'acte du lecteur et de celui de l'édition ; si nous avons exposé le paradoxe social qui se cachait souvent sous le regard homogène que nous portons aux pratiques documentaires, il nous faut à présent réaffirmer que la recherche documentaire ou que l'expérience documentaire n'est en aucun cas une pratique décontextualisée ou virtuelle. En effet, à lire les articles récents et les circulaires ministérielles, nous avons souvent l'impression que le Centre Documentaire est toujours considéré comme un lieu de stockage parfois pertinent, parfois efficace, d'un ensemble de documents que l'élève aurait juste besoin de venir chercher. Paradoxal lieu que le CDI constituant ses origines de bric et de broc, regroupant de façon militante et hétéroclite les fonds des bibliothèques d'enseignants, les fonds de littérature des écoles, et qui peu à peu grandit et grossit au point de rivaliser, dans certaines villes, avec la bibliothèque municipale.

Paradoxal CDI né de la volonté militante d'enseignants nourris au discours de l'autonomie et qui se voit chaque jour peu à peu colonisé par des professeurs utilisant le CDI comme une annexe de leur classe. Paradoxal CDI, que l'on informatise, multimédiatise, bichonne, améliore, rénove, sans se préoccuper (ou si peu) des documentalistes habitant ces lieux. Espace parfois étranger qui ressemble à un hall de gare où chacun cherche en vain à faire résonner l'absence de l'ouvrage. Espace sinistre, quadrillé, contingenté par des plannings d'utilisation qui transforment ce CDI en une véritable forteresse. Paradoxal CDI où l'élève a parfois l'occasion d'échapper au flot scolaire pour se cacher à l'ombre d'une bande dessinée mais qui peut se faire martial et impressionnant durant ces interminables séances d'initiation documentaire. Paradoxal CDI qui se pense libertaire et autoformateur, espace de savoir, et qui se voit chaque jour de plus en plus réglementé, surveillé, électronisé comme un vulgaire supermarché.

Il y a, en effet, de l'étonnement à mettre en évidence les discours que nous portons chacun, contradictoires, sur ce lieu, sur cet espace qu'est le CDI. J'avais écrit un article, dans la revue *Argos*, pour parler de l'expérience documentaire que j'intitulais alors, en sous-titre " *Tant à apprendre, si peu à enseigner* " pour exprimer les enjeux autoformateurs d'un temps et d'un lieu documentaire et redonner sens à la relation durable et autonome de l'élève au document. Paradoxe de cette vision avec celle des cartes officielles et réglementées des emplois du temps des élèves de 6ème ou des heures d'ouverture du CDI.

Qu'est devenu le CDI dans ces lieux-là ? Ce lieu, construit comme lieu alternatif, n'est-il pas devenu enfermé dans un mausolée, reconnu partout comme étant le centre du système éducatif mais emprisonné, jalousé, réglementé, n'est-il pas en train de perdre son âme ? Que dire encore des heures de CDI ou obligation de s'inscrire ? Comment un élève peut-il comprendre que ce lieu est un lieu de liberté, un lieu hors de l'espace scolaire, quand, pour y rentrer, il doit montrer toujours patte blanche.

Ce paradoxe du lieu est aussi au cœur de la forme scolaire valorisant si peu l'autonomie et acceptant en son sein un lieu de liberté. Comment l'élève peut-il comprendre à nouveau ce paradoxe, quand on lui reproche en permanence ce peu de relation au document et qu'il ne dispose que de si peu de temps dans son emploi du temps pour constituer, vivre et construire cette relation. Prendre le temps, s'approprier l'espace, c'est se donner les moyens de maîtriser l'acte documentaire. Paradoxal CDI qui s'évertue à le proclamer bien haut dans un établissement scolaire bâillonné par les disciplines scolaires. Rappelons que le CDI est un espace construit et à construire, organisé socialement par d'autres mais objet de découvertes incessantes des élèves. Construction intellectuelle de chacun, le CDI prend une nouvelle forme à chaque expérience.

" Une bibliothèque, en dernière instance, ne prend sens que dans le travail de ses lecteurs"

Christian JACOB, Le pouvoir des bibliothèques, Ed. Albin Michel, 1996.

Il faut redire haut et fort le pouvoir écoformateur des lieux documentaires. La classe, par sa structure matérielle est structurée pour l'écoute attentive d'un discours magistral. Le CDI offre à l'élève un espace sans discours à mémoriser, il propose un espace à explorer, des savoirs à partager, des regards transversaux possibles à construire. Au-delà du foisonnement disciplinaire, le CDI reste un espace non défini de rencontres, c'est un espace documentaire polysémique comme un espace ouvert face à l'immobilité de la forme scolaire.

" La science était simple et claire quand le savant savait. Elle est plus complexe aujourd'hui et parfois obscure alors que les savants ignorent jusqu'à l'étendue de leur propre connaissance. Leur savoir, tandis qu'il s'enrichissait, s'est émietté, fragmenté à une multitude de territoires et de pouvoirs spécialisés : les disciplines scientifiques. Le savoir en est-il pour autant mieux partagé ? "

Joël de ROSNAY, Du pasteur au passeur, Le monde de l'éducation, février 1997.

3 - DECIDER, S'APPROPRIER, CONSTRUIRE LE PARADOXE DES APPRENTISSAGES

Le dernier paradoxe que l'apprenant et le médiateur doivent travailler au cœur de leur action est celui de la conception même que le lieu, l'ouvrage, le lecteur ou le sujet ont de l'acte d'apprendre.

Ce paradoxe est particulièrement fort dans la relation que nous poursuivons chacun au document, tant il est vrai, comme nous l'avons montré au début, que des conceptions s'opposent au sein du débat que l'école porte sur la chose documentaire. Nous pouvons identifier deux grands champs d'opposition :

- Les ouvrages sont des médiums qui transportent des connaissances. L'apprenant doit alors utiliser une technique informationnelle afin de bien séparer le bon grain de l'ivraie (l'information du bruit) et recueillir ses connaissances afin de les mémoriser. La lecture documentaire est alors l'activité du sujet par laquelle celui-ci apprend les connaissances transmises. Le produit documentaire exigé est alors un outil d'évaluation de la bonne marche de la transmission (conception behavioriste).

- Les ouvrages ne sont que des trames offertes à l'activité sémantique du sujet. Il produit le savoir par confrontation, conflit et déséquilibre entre ce qu'il pense et les éléments (balises) qu'il prélève dans la trame de l'auteur, en s'appuyant sur la mise en texte et la mise en livre de l'ouvrage. La lecture documentaire est alors essentiellement une activité de mise en interaction du livre et de l'apprenant ou des apprenants entre eux afin de permettre, par structuration progressive (assimilation, accommodation) avec l'objet, la production d'un sens original. Le produit documentaire est alors une situation didactique qui oblige à la réorganisation (nouvel équilibre construit à travers les actions documentaires des savoirs) (démarche constructiviste).

" On appellera information ce qui enrichit, complète ou oriente l'équipement cognitif de chacun à tel instant de son développement "

Daniel BOUGNOUX, L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information, Ed. de La Découverte, 1991.

Je proposais en 1993 de définir l'information à partir de cette proposition de BOUGNOUX pour préciser le rôle du document, non pas comme un réceptacle de savoirs mais comme un simple médiateur de construction cognitive. Cette visée médiatrice est paradoxale quand on pense à l'émergence de plus en plus structurée d'un enseignement magistral documentaire. Les compétences documentaires sont des compétences en actes, elles exigent du temps et de l'action et, en ce sens, elles ne sont pas des contenus d'enseignement spécifique mémorisable. Mais dire cela ne veut pas pour autant dire que n'importe quelle action pédagogique utilisant des documents est une activité de

médiation documentaire, bien au contraire. Il ne s'agit pas seulement de concevoir autrement des progressions pédagogiques mais de concevoir une autre pédagogie des disciplines utilisant le document comme forme d'apprentissage essentielle. Viser chez l'élève la construction de compétences par l'utilisation répétée du document n'est qu'un premier pas. Construire ces compétences nécessite, dans le cadre des activités du CDI, d'offrir à l'élève des occasions longues et périlleuses de construction d'un savoir documentaire. Apprendre par et avec le document c'est donc apprendre par conflit et par construction, mais c'est aussi apprendre avec les autres. Nouveau paradoxe que celui-ci qui oppose une pratique solitaire de la lecture avec la conception obligatoirement sociale des apprentissages documentaires.

" Le développement de l'intelligence est toujours un mouvement du social vers l'individuel. Chaque fonction psychique apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant, d'abord comme fonction inter-psychique puis, la deuxième fois, comme fonction intra-psychique "

B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART., Vigotsky aujourd'hui, Ed. Delachaux Niestlé, 1981.

Nous apprenons par et avec les autres et l'activité documentaire est essentiellement une activité communicationnelle, relationnelle puis cognitive. Cette conception sociale est peu présente dans l'ensemble des orientations actuelles autour de la documentation. L'idée même de progression documentaire renvoie toujours à la maturation progressive d'un certain nombre de compétences chez les individus isolés. L'acte documentaire, de sa production (l'édition) à sa diffusion (l'utilisation par le lecteur, le spectateur) est un acte de négociation et d'échange. Le CDI doit être un lieu de construction progressive de ces savoirs sociaux, de ces savoirs de communication et d'échange. Le CDI est donc dans ce sens un lieu civique, un lieu de formation documentaire et un lieu de construction des pouvoirs citoyens. Il s'agit de reconsidérer les compétences documentaires comme des compétences sociales et relationnelles et de construire des activités de formation réinsérant l'activité documentaire dans la trame sociale qui permet à chacun à la fois de tisser ses savoirs, de tisser ses relations aux autres et de prendre part à l'activité citoyenne.

" En transmettant mon savoir à l'autre je me l'approprie, je le construis, je l'organise, je le rationalise, je le réactive et enfin je le relie "

Claire HEBER-SUFFRIN, Les réseaux d'échange de savoir, décembre 1993, Voies livres, Lyon.

L'autre est alors la condition de ma capacité autoformatrice et le médiateur documentaliste le maître d'œuvre de cette trame sociale.

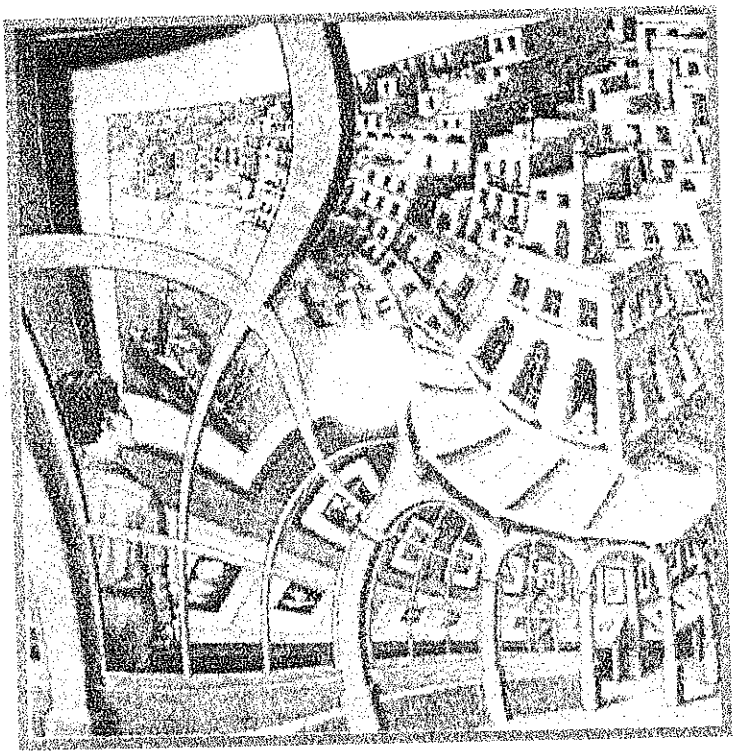
Le CDI, lieu de socialisation, lieu d'apprentissage civique, c'est avant tout au cœur des apprentissages documentaires que ces activités-là peuvent s'originer. J'avais parlé, il y a quelques années, de la nécessité de repenser l'écologie cognitive de l'établissement scolaire. Traiter le paradoxe de l'acte d'apprendre au CDI, c'est savoir construire cette écologie sociale et cognitive au sein même de l'établissement scolaire. L'acte documentaire est toujours une prise de pouvoir, la prise en main par l'élève d'un savoir-faire documentaire. Toutes les civilisations ont su très vite le pouvoir qu'apporte la maîtrise des modes de communication et l'accumulation des documents. La bibliothèque d'Alexandrie, les bibliothèques monastiques, les réseaux d'information, le cybermonde, tous ces lieux visent à contrôler les connaissances essentielles. Former les élèves au braconnage du sens à travers les médias, c'est paradoxalement rompre avec la forme scolaire et avec la bibliothèque. C'est faire vivre (souvent de façon paradoxale) un espace, un temps et un pouvoir d'apprendre in-médiatiquement, c'est positionner les compétences documentaires comme des leviers d'une reconnaissance sociale, individuelle et collective, d'une autre relation au savoir qui s'initie

dans l'histoire des hommes et dans leur relation à l'écrit.

" La bibliothèque d'Alexandrie fait alors un espace de savoir collectif et évolutif : espace-temps utopique, où les résultats des uns sont le point de départ des autres, où des calculs et des avancées peuvent être déconstruits et critiqués et réduits à néant ou au contraire validés et devenir des faits. La bibliothèque, paradoxalement, génère la méfiance par rapport à l'écrit et n'est plus investie d'une autorité intégrale ; il n'est plus figé par la pensée mais l'écrit devient alors dynamique "

Christian JACOB, Lire pour écrire, navigation alexandrine, in : Marc BARATIN et Christian JACOB, Le pouvoir des bibliothèques, opus cité.

Ce paradoxe de la méfiance face à l'écrit et face au document constitutif de la bibliothèque alexandrine, doit être réintégré au sein même de nos pratiques documentaires. Nous devons former chez l'élève cette saine méfiance du monde de l'écrit et du monde de la communication mais, à la fois, nous devons le former afin qu'il puisse prendre sa part dans ce monde social fait d'information et de communication. Nous pouvons, au cœur de l'établissement, poursuivre cette paradoxale méfiance née dans les bibliothèques mais qui est au cœur même de la relation que chacun porte au document.



Galerie œuvre du peintre ESCHER (tout droit réservé)

Le CDI est une étape dans l'histoire millénaire de l'homme face aux paradoxes de la mémoire et de l'écrit. Cette histoire doit nous renvoyer vers le sujet qui reste l'unique détenteur du regard paradoxal à construire face aux documents. Il est essentiel aujourd'hui, face à l'émergence des nouveaux médias, de recentrer notre attention sur le lien social qui permet à la fois de co-construire des savoirs et de tisser les nouvelles trames de nos compétences à communiquer. De l'ordre des livres au cartes des savoirs, le chemin est toujours celui de la rencontre de l'autre et du lien que nous tissons au cœur des lieux documentaires avec les médiateurs et avec nous mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

◊ S. ALAVA - Pour une didactique de la médiation documentaire - *Documentaliste, Sciences de l'information*, 1993, Vol. 30, n° 1.

◊ S. ALAVA - Pour une nouvelle écologie de la connaissance : Le Centre de Documentation et d'Information - *Inter-C.D.I*, 1994, mars-avril.

◊ S. ALAVA - Situations d'apprentissages et médiation documentaire : Bricolage et braconnage cognitifs - *Cahiers Pédagogiques*, 1995, mars-avril, n° 332-333.

◊ S. ALAVA - Tant à apprendre, si peu, à enseigner : l'expérience documentaire - *Revue ARGOS*, 1996, janvier, n° 16.

◊ D. BOUGNOUX - L'information par la bande : introduction aux sciences de l'information - *Ed. de La Découverte*, 1991.

◊ P. BOURDIEU - In : Roger Chartier, Pratiques de la lecture - *Editions PAYOT*, 1985.

◊ R.CHARTIER - Pratiques de lectures - *Editions PAYOT*, 1985.

◊ R.CHARTIER - Du livre à la lecture - *Editions PAYOT*, 1993.

◊ C. HEBER-SUFFRIN - Les réseaux d'échange de savoir - *Voies livres Lyon*, 1993, décembre.

◊ C.JACOB - Le pouvoir des bibliothèques - *Ed. Albin Michel*, 1996.

◊ C. JACOB - Lire pour écrire, navigation alexandrine - in : Marc Baratin et Christian Jacob, Le pouvoir des bibliothèques, *Ed. Albin Michel*, 1996

◊ J. de ROSNAY - Du pasteur au passeur - *Le monde de l'éducation*, 1997, février.

◊ B. SCHNEUWLY et J.-P.BRONCART - Vigotsky aujourd'hui - *Ed. Delachaux Niestlé*, 1981.

* * *