

Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Enseignant du Second Degré

Mémoire

L'approche Tiers-lieu pour (re)-penser l'espace
documentaire scolaire :

*Introduction de la créativité en tant que dispositif sensible de
médiations documentaire et culturelle*

Lucie TRUCA

Membres du jury :

Isabelle Fabre, Maître de conférences HDR en Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA : Directrice de mémoire

Hélène CARRÉ, Formatrice Lettres-Philosophie, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Cécile LAFITE, PRCE - MEEF Documentation, ESPE de l'Académie de Toulouse :
Examinatrice



18 Mai 2018



Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de mon projet de recherche :

- Isabelle Fabre qui a dirigé ce mémoire et Hélène Carré qui l'a co-dirigé, merci pour leur accompagnement, les corrections et les conseils, mais également pour leur encouragement qui m'a aidé à garder confiance.

- Aurélie Canizarès, conseillère pédagogique et collègue qui m'a soutenu pendant ce travail et tout au long de cette année de titularisation, elle a su m'éclairer, m'apporter des idées fabuleuses, me conseiller et a pris le temps de lire et relire ce mémoire.

- Les collègues Sophie Fabre et Stéphanie Pestel pour l'intérêt qu'elles ont porté à mon travail, la participation au dispositif d'expérimentation, le partage de documents, leur soutien et leur enthousiasme.

- Les apprenants et personnels de l'établissement qui ont participé « *sans le savoir* » à cette expérimentation.

Et plus particulièrement à :

- Nicolas, pour son encouragement, son soutien dans les moments de doute, pour sa disponibilité, mais aussi pour la confiance qu'il me donne dans les projets menés.

- Une pensée particulière pour ma mère qui a toujours su éveiller mon potentiel créatif lorsque j'étais enfant, et c'est sans doute grâce à elle que ce travail s'est orienté sur l'étude de la créativité.

- Sommaire -

Introduction.....	4
1- Partie théorique.....	10
1.1- <i>L'espace documentaire : espace de médiations.....</i>	<i>10</i>
1.2- <i>Le CDI à la frontière entre le Learning centre et le Tiers-lieu.....</i>	<i>20</i>
1.3- <i>Le dispositif créatif : un dispositif sensible.....</i>	<i>34</i>
2- Approche méthodologique.....	45
2.1- <i>Le contexte d'étude.....</i>	<i>45</i>
2.2- <i>Le mode de recueil des données.....</i>	<i>47</i>
2.3- <i>Les modes d'analyse de données et l'approche qualitative.....</i>	<i>55</i>
3- Analyse et discussion.....	61
3.1- <i>Présentation des résultats.....</i>	<i>61</i>
3.2- <i>L'analyse globale des résultats.....</i>	<i>82</i>
3.3- <i>Discussion.....</i>	<i>85</i>
3.4- <i>Pistes professionnelles.....</i>	<i>92</i>
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	99
Table des matières.....	102
Table des annexes.....	104

Introduction

Cette réflexion sur l'orientation actuelle des centres de documentation et d'information (CDI) de l'enseignement agricole est née de mon expérience en tant que professeur-documentaliste contractuelle, durant ces quatre dernières années, j'ai souvent pris le temps d'observer dans les CDI où j'ai exercé les usages de l'espace documentaire par les apprenants. J'ai pris conscience que chaque CDI a sa propre gestion de l'accueil, sa propre organisation documentaire et sa propre approche culturelle, ainsi les choix que nous faisons ont une réelle influence sur l'appropriation de l'espace par les usagers. Actuellement, toute notre attention se tourne sur le développement des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, pour ne pas rester en marge de l'avancée numérique, les projets CDI tendent à accorder une place plus importante aux outils et ressources numériques. Cependant, d'autres pratiques et usages sont possibles pour favoriser la socialisation et la participation de l'utilisateur, d'ailleurs de nombreuses innovations dans ce sens émergent de toute part. Le paysage voit se dessiner des espaces nouveaux aux dénominations diverses et variées telles que idea store, makerspaces, fablab. Ils sont tous des espaces ouverts à la créativité où les individus avec un intérêt commun peuvent se rencontrer et collaborer, partager ressources et savoir.

Les espaces documentaires aussi s'inscrivent dans un mouvement de mutation, en effet depuis 2009, la profession découvre de nouveaux « modèles » de bibliothèque introduits en France sous la déclinaison de Learning centre (LC) pour les bibliothèques universitaires, Centre de Culture et de Connaissances (3C) pour les CDI et Tiers-lieu pour les bibliothèques publiques.

L'appellation Learning centre est apparue à la fin des années 2000 en Angleterre pour désigner un nouveau type de bibliothèques universitaires, puis s'est développée dans nos universités françaises et a été pour la première fois définie dans un rapport destiné à la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche en décembre 2009. L'inspectrice générale des bibliothèques S. Jouguelet y développe des éléments visant à présenter les caractéristiques du Learning centre : « *une polyvalence des services dans un même lieu, un lieu de vie convivial, un environnement de travail flexible permettant d'adapter les différents espaces, une accessibilité maximale, l'intégration d'un ensemble de ressources documentaires, une autonomie donnée et encouragée en son sein, le développement optimisé d'un réseau numérique, la collaboration et l'implication du corps professoral dans la*

formation des étudiants et enfin une offre élargie de services dans un même lieu. Il apparaît que le numérique est un facteur essentiel du développement des bibliothèques car les usages bousculés de lecture changent notre rapport à la bibliothèque. L'apprentissage en est la pierre angulaire » (Jouguelet, 2009). La démarche du Learning centre positionne le lieu et ses services comme des acteurs de l'accompagnement pédagogique en-dehors de la salle de cours. Ce « modèle » a une vocation pédagogique qui met à disposition des apprenants un ensemble de services multimédia pour faciliter l'acquisition des connaissances, notamment par l'approche « tout numérique », des espaces flexibles (espace de travail en groupe, espace de travail individuel, espace silencieux pour la lecture) et la convivialité, particularités que nous retrouvons dans un autre « modèle » adopté par certains établissements de lecture publique français, nommé la bibliothèque Troisième lieu.

La bibliothèque Troisième lieu est une dénomination issue du terme « *Tiers-lieu* » défini par le sociologue urbain R. Oldenburg, au début des années 1980, pour décrire des endroits où les gens peuvent se réunir et entrer en interaction ; les Tiers-lieu doivent permettre une vie en communauté informelle plus épanouie, avec des interactions plus créatives, et une régénération sociale, à un moment où, aux États-Unis, le manque d'espace public de proximité a poussé les individus au repli sur soi et au surinvestissement des sphères familiales (privées) et professionnelles (publiques). La diffusion de l'expression Tiers-lieu s'est effectuée dans les bibliothèques en France, par le biais du mémoire du diplôme de conservateur des bibliothèques de M. Servet, en 2009, dans lequel elle présente les bibliothèques Troisième lieu comme des lieux chaleureux, conviviaux, et confortables, désacralisant la bibliothèque, dont l'objectif n'est plus seulement l'organisation et la conservation des collections mais la création de liens entre les usagers, pour rompre la solitude ou contrer l'ennui, dans une ambiance vivante, marquée par la curiosité, l'ouverture et le respect de l'autre. : un autre « chez soi » dans un lieu public. Elle indique que la « *la notion de bibliothèque Troisième lieu s'applique à une nouvelle génération d'établissements à la vocation sociale affirmée qui s'entendent comme de véritables « living rooms » publics. Attrayantes et accessibles, ces bibliothèques ambitionnent une réelle démocratisation de la culture et n'hésitent pas à mélanger les genres, en proposant une offre élargie en supports et services. A la fois espace d'étude et de loisir, de médiation et de rencontre, elles procurent à l'utilisateur une « expérience » multiple.* » (Servet, 2009). M. Servet retire de son travail de recherche trois caractéristiques principales de la bibliothèque Troisième lieu : « *un ancrage physique fort, une vocation sociale affirmée, et une nouvelle approche culturelle* » (Servet, 2009).

Les expériences de changement des bibliothèques publiques en Tiers-lieu interrogent les modes traditionnels d'accès et de diffusion des connaissances, mais aussi la fonction traditionnelle de la bibliothèque, qui est d'organiser l'acquisition, la conservation et la mise à disposition des documents à destination des usagers. En effet, l'approche Tiers-lieu bouleverse les frontières en accordant une place prépondérante à la médiation culturelle qui voit les usages se diversifier au sein de l'espace documentaire. Les bibliothèques ont donc amorcé une évolution, nous assistons à un changement de paradigme, « *qui voit le futur de la bibliothèque publique se dessiner non plus seulement selon une évolution liée aux supports de lecture (la question controversée du livre), mais également à son développement en tant qu'espace public et à la manière dont s'y inscrivent les nouveaux rapports à la connaissance* » (Failla, 2017). L'un des objectifs pour les établissements de lecture publique n'est pas tant d'accueillir un nouveau public mais bien de nouveaux usages. L'espace documentaire devient « flexible », « hybride » pour recevoir une diversité d'activités permettant ainsi d'élargir son offre culturelle. Elle met « l'accent [...] sur le lien social : cela fait évoluer, entre autres, les animations. Dans une bibliothèque Troisième lieu, on ne fait plus guère de conférences, mais plutôt des ateliers, de natures très diverses. Cela peut aller de l'atelier multimédia à l'atelier couture. Et, parfois, ce sont même les usagers qui les animent. Alors la bibliothèque devient un lieu de vie, où chaque individu peut se réaliser » (Jacquet, 2015).

Au regard de la définition et des particularités de ces expressions émergentes, on ne peut s'empêcher de réfléchir à la situation actuelle des CDI. Un centre de documentation et d'information est un espace où sont rassemblées les ressources au service de l'établissement scolaire, il est un des éléments du système d'information global de l'établissement, dont le gestionnaire, le professeur documentaliste doit contribuer au processus de médiation documentaire structuré par des dispositifs. Le dispositif primaire rassemble les documents dits de première main tels que les revues et les ouvrages et le dispositif secondaire concerne le traitement de l'information, il permet la mise en visibilité des informations à destination des usagers, dans ce sens, il est producteur de connaissances. Les deux dispositifs ont été rapprochés sous le concept de dispositif info-communicationnel mettant en évidence l'interdépendance entre l'information et la communication (Couzinet, 2011). I. Fabre, chercheur en SIC, a complété le concept par le dispositif sensible ou expérience sensible qui permet d'apporter une dimension complémentaire à l'espace documentaire. Les CDI, espaces de médiations à la fois documentaire et culturelle « *semblent fonctionner comme des espaces mixtes. [...] leurs métamorphoses semblent interroger le modèle classique de la bibliothèque*

scolaire, à l'heure de la bibliothèque « Troisième lieu » (Putnam 2003 ; Servet 2010) » (Maury, 2011). Y. Maury, professeur en sciences de l'information et de la communication, nous donne un exemple de l'intérêt que porte la profession pour ces changements qui représentent une voie d'avenir pour (re)-penser l'espace documentaire scolaire.

Nous constatons par ailleurs que la culture de l'écran prépondérante chez les apprenants et l'apogée d'internet depuis une décennie, peuvent avoir des conséquences sur les usages de l'espace documentaire scolaire : une diminution des prêts, un fonds documentaire moins consulté, et une fréquentation en berne, « *les professeurs-documentalistes soulignent l'existence d'un espace souvent délaissé, oublié, non reconnu et non valorisé (...)* » (Fabre, 2011). Comme les bibliothèques, les centres de documentation et d'information n'ont pas lieu d'être sans leurs publics. Une préoccupation relayée par la publication de nombreuses études sur la fréquentation et les usages des bibliothèques publiques, mais aussi sur les pratiques culturelles des français, cependant une perspective positive s'offre à nous, comme nous le rappelle C. Evans, chargé d'études en sociologie à la Bibliothèque publique d'information du Centre Pompidou, dans l'« Enquête Crédoc » sur la fréquentation des bibliothèques municipales publiée en 2007. Il indique que la bibliothèque « *est une institution sociale qui paraît moins friable dans sa fonction d'espace physique, de lieu d'accueil et d'animation* » (Evans, 2007).

Le CDI présente des fonctions similaires, espace physique, au centre de l'institution scolaire, il se positionne comme un lieu intermédiaire entre salle de cours et foyer, il est un lieu d'accueil et d'animation, un « *espace de culture et lieu de vie à la fois. « Objet transitionnel » (Winnicott 1986), rappelant « un petit peu la maison », il offre un environnement bienveillant, à ancrage physique fort, et « introduit » à un monde, développant un sentiment d'appartenance* ». Il est aussi une « *culture de l'expérience* », articulant expériences informationnelles au sens classique et expériences partagées, autour de moments culturels, apportant un plus, tant au niveau émotionnel (Giboreau & Body 2007) que cognitif, intellectuel. » (Maury, 2011). De toute évidence les caractéristiques présentées sont favorables à une appropriation de l'espace par les usagers, et pourtant certains sont réticents à l'idée de venir ou revenir, rappelons que l'usager perçoit le CDI à travers différents aspects : les usages autorisés, les catégories de pensée, le rapport au personnel, le règlement etc., autant d'aspects qui peuvent influencer sur sa décision de fréquenter cet espace. De la même façon, la conception de l'espace agit sur la perception des usagers, I. Fabre, chercheur en SIC, met en évidence que

« la tendance actuelle dans la conception des CDI inscrit des sous-espaces , « espace de lecture » ou « espace de travail » qui délimitent des activités au sein d'un espace « idéalement » décloisonné » (Fabre, 2011), schéma généralisé qui ne correspond pas nécessairement aux usages et pratiques individuelles dans l'espace documentaire. Ce dernier risque alors de s'apparenter à « un non-lieu ». Le terme de « non-lieu » a été développé par l'anthropologue M. Augé en 1992 pour définir « un endroit que l'on n'habite pas dans lequel l'individu demeure anonyme et solitaire » (Fabre, 2011) pour devenir un « espace potentiel » défini par le sociologue E. Belin en 2002, comme étant « un lieu dans lequel prend place l'expérience » (Fabre, 2011), il serait donc nécessaire de questionner les usages et s'intéresser aux nouvelles pratiques culturelles des apprenants, pour permettre à l'utilisateur de s'inscrire dans un espace comme dans un « espace potentiel ». En d'autres termes, envisager une nouvelle approche culturelle de l'espace documentaire permettrait le développement « d'une dimension sensible des pratiques des usagers » (Fabre, 2011).

C'est ce que semble poursuivre la bibliothèque « *Troisième lieu* » en mettant en œuvre un dispositif sensible de médiation culturelle pour devenir un « espace potentiel », notamment par l'offre d'« expériences multiples » au travers d'une pratique créative et collaborative réalisée en autonomie, telle que la « *production d'objets culturels* » (Gellereau, 2006), comme autant d'expériences vécues qui pourraient permettre à l'utilisateur de s'approprier l'espace et ses objets documentaires. Or, l'espace documentaire n'est pas seulement constitué d'un dispositif primaire et secondaire, il est aussi un dispositif sensible (Fabre, 2007) mais il semblerait que, dans les CDI, cette part sensible soit principalement endossée par la médiation culturelle via des animations liées à la lecture favorisant ainsi la « culture du livre » chez les apprenants au dépend des autres pratiques culturelles comme les loisirs créatifs, les jeux de société, les jeux vidéo ou en ligne. Développer les pratiques créatives en autonomie au sein du CDI ne pourrait-il pas permettre « de faire « autrement », car le dispositif créatif est à la fois pédagogique et pratique permettant à l'utilisateur de prendre confiance en soi, de développer le lien social » (Puozzo, 2013).

Ce qui nous amène à poser plusieurs questions de recherche : est-ce que le développement d'activités créatives et collectives, en tant que dispositif sensible, permettrait à l'utilisateur d'accéder autrement aux dispositifs primaire et secondaire mis en œuvre dans l'espace documentaire scolaire ? De quelle manière la créativité peut-elle prendre place dans l'apprentissage au CDI ? En quoi ce dispositif modifierait la posture de l'utilisateur dans cet

espace, mais aussi son rapport avec l'espace, et pour autant risquer la perte de lisibilité du CDI dans un établissement scolaire ?

Dans une première partie, nous allons présenter notre approche théorique qui comporte un travail de définition des notions d'espace documentaire, de médiations et de dispositif. Le terme Tiers-lieu sera questionné pour nous apporter des clés de compréhension. Nous allons également définir deux « modèles » de bibliothèques développés récemment en France, enfin nous verrons la place de la créativité dans l'apprentissage scolaire. Pour réaliser ce travail, nous prendrons appui sur les écrits de conservateurs de bibliothèque, de chercheurs en sciences de l'information et de la communication (SIC) et sur les recherches en éducation et sociologie. Nous présenterons en deuxième partie le contexte et l'approche méthodologique, le CDI, le rôle et les missions du professeur-documentaliste, ainsi qu'une présentation de l'établissement et de ses acteurs. Ces éléments de contexte et de méthodologie nous seront utiles pour saisir au mieux l'analyse des données recueillies en troisième partie. Enfin, les résultats obtenus seront mis au regard des indicateurs que nous ferons émerger dans notre partie théorique.

1- Partie théorique

1.1- L'espace documentaire : espace de médiations

Le CDI est à la fois un espace de médiation documentaire et de médiation culturelle structuré par des dispositifs, nous allons décomposer ces notions pour les définir.

1.1.1- L'espace documentaire : éléments de définition

Le développement des espaces documentaires et ses fonctions sont étroitement liés aux besoins de la société, alors que « *la conservation (des documents) a longtemps prévalu, aujourd'hui c'est l'accès à l'information qui importe. On est passé d'un système de conservation durable, préservant une information précieuse pour la civilisation, à un système de traitement dont les outils se veulent efficaces pour permettre à l'utilisateur de retrouver l'information. Différents organismes se sont peu à peu réparti les domaines du savoir: Les archives conservent la mémoire de l'activité de l'homme, les bibliothèques conservent la mémoire du savoir, les centres de documentation gèrent les documents utiles dans l'activité de l'homme* » (Fondin, 1992 in Fabre, 2006). Ainsi chaque lieu aurait ses propres enjeux, pourtant dans le Dictionnaire Encyclopédique de l'Information et de la documentation, l'expression « espace documentaire » désigne autant une bibliothèque qu'un centre de Documentation : « *un espace documentaire est un lieu dans lequel sont rassemblées et organisées des collections pluridisciplinaires ou spécialisées sur tous types de supports destinés à des publics variés.* » (Cacaly, 2001). En d'autres termes, la bibliothèque et le centre de documentation sont des espaces documentaires qui présentent des fonctions similaires : rassembler, organiser et diffuser de l'information à destination d'un public varié. L'espace documentaire est à la fois « *lieu de préservation, lieu de travail et lieu de sociabilité* » (Micheau, 2015).

L'espace documentaire scolaire n'échappe pas à cette pluralité, en effet il présente une capacité à déployer des activités diversifiées, il peut être à la fois espace de travail, de lecture, de loisir, de recherche. Selon H. Fondin, professeur en SIC : « *un CDI est un espace*

documentaire au rôle pédagogique spécifique puisqu'il doit être à la fois un lieu de travail, de culture, de découverte, d'apprentissage et de détente » (Fondin, 1992). L'espace documentaire est une « *notion mouvante qui renvoie à la fois à des systèmes d'information différents, à une organisation documentaire (catalogage, indexation, classement, rangement et diffusion), à des fonctions (accueil, pédagogique, animation), à des activités (lecture, recherche, travail), à des usages (errance, visite, recherche, papillonnage), mais aussi à des imaginaires et à une forme de médiation.* » (Fabre, 2006). Le CDI, espace semi-public, est intermédiaire entre le foyer (non scolaire) et la salle de classe (scolaire). Les usagers identifient cet espace en fonction de l'usage qu'il en fera, et des objets qui le remplissent. Le CDI, de par son caractère « hybride », dépasse le simple usage pédagogique, il peut être espace de travail, de détente, de loisirs, en fonction des moments et des besoins des usagers. En d'autres termes, il est un « *espace d'énonciation et de médiation, l'espace documentaire est une composante forte du repérage de l'univers documentaire : « lieu pratiqué* » (De Certeau 1990), *il trouve sens et identité par les activités qui s'y déroulent.* » (Maury, 2011).

Le CDI est un « *lieu fragmenté* », divisé en sous espaces, une tendance que I. Fabre identifie par le terme de « *non-lieu* », dans l'espace documentaire scolaire, on peut y trouver un « *espace de lecture* », un « *espace de travail* », un « *espace informatique* », « *qui délimitent des activités au sein d'un espace volontairement décroïsonné. Attribuer des pratiques pour chaque espace reviendrait à lui retirer sa réelle substance. Un « non lieu » est un endroit que l'on n'« habite » pas, un lieu que l'on n'incorpore pas à notre identité.* » (Fabre, 2011). Le « *non-lieu* » favorise l'individualité et la solitude. Le CDI est défini par des règles et des rituels permettant de réguler les usages et les pratiques au sein de l'espace documentaire : « *déposer vos sacs avant d'entrer dans le CDI* », « *respectez le silence* », « *l'utilisation des ordinateurs est réservée au travail scolaire* » etc. Ces consignes prescriptives et informatives imposées représentent à la fois des repères pour les usagers, mais elles peuvent aussi renforcer « *la qualité négative* » du lieu (Fabre, 2013). On retrouve un point de vue similaire dans le travail de B. Micheau, chercheur en SIC, elle indique que le CDI est un « *lieu fragmenté, organisé vers l'accueil, (il) favorise des comportements plus individualisés de l'élève. En même temps, le classement selon des classifications, la place des archives, l'autorité enseignante du professeur-documentaliste, les règlements, font de ce lieu avant tout une bibliothèque et un lieu de travail : donc un lieu fixe, orienté, magistral.* » (Micheau, 2015).

Alors si l'on « *habite* » pas le CDI, il est donc un espace de circulation, un lieu de passage. B. Micheau ou encore I. Fabre le désigne comme étant « *un espace hétérotopique* »

(Fabre, 2011). Le concept d'hétérotopie a été développé par M. Foucault en 1967, « *comme étant un espace autre qui permet la localisation physique d'une utopie. Ce sont des espaces concrets qui hébergent l'imaginaire (Fabre, 2008) et qui sont également utilisés dans une sorte de mise à l'écart.* » (Fabre, 2011). Dans cet espace hétérotopique, on peut y voir la représentation d'un « espace transitionnel », terme développé par D. W. Winnicott au début des années 1950, désignant « *une aire intermédiaire qui peut permettre une expérience culturelle. Cette expérience peut-être imaginaire comme technique, mettant l'enfant dans un rapport à des objets et dans un rapport aux autres* ». En effet, le CDI est à la fois un espace physique et un espace virtuel, « *il est à la fois un espace du dedans (dans l'établissement) et l'espace du dehors (l'ouverture à la société de l'information)* ». Le CDI est aussi un « *espace potentiel* », « *à la fois espace de responsabilisation, tourné vers la formation du citoyen, et d'autonomie, autour de l'idée d'un être humain en devenir. (...) Se situant dans « un esprit de rencontre », il est facteur de contact culturel, orienté vers « un commun qui va évoluer », ouvert à l'altérité, et support de créativité résultat des interactions qui s'y déroulent. Matière d'actions et d'échanges (Piponnier, 2002), il est censé, au-delà des besoins d'information, éveiller la curiosité (Metzger, 2006), donner des possibilités de se cultiver* » (Maury, 2011). De cette description, nous retiendrons que le CDI constitue un outil d'apprentissage et une ressource pour les usagers leur permettant de répondre à leur besoin d'information, mais il peut aussi devenir un espace potentiel en devenant un support de créativité, favorisant ainsi les interactions entre des unités individuées et des objets culturels.

Entre espace hétérotopique, espace transitionnel, espace potentiel, espace d'énonciation, les CDI sont bel et bien des espaces « hybrides », ils doivent être des lieux d'expériences pour façonner les jeunes usagers qui deviendront les citoyens de demain, car les CDI mettent en œuvre au sein de l'institution scolaire les conditions « *d'une première forme d'autonomie et d'affirmation de soi* », ils permettent aux usagers d'investir l'espace « *d'une manière singulière, en lui conférant des rôles et des valeurs qui nous permettent d'exister différemment* » (Nal, 2015). Le développement d'expériences culturelles dans un CDI pourrait faciliter les apprentissages dans un lieu à vocation pédagogique, il n'est pas nécessaire que les usagers s'approprient le lieu, mais qu'il prenne sens pour eux afin d'y revenir pour vivre des expériences multiples. E. Nal, docteur en philosophie, nous apporte un éclairage intéressant sur la notion d'appropriation de l'espace : « *que la tradition et/ou l'institution les désigne, ou bien que nous les découvrons pour nous-mêmes, il existe donc des lieux qui nous façonnent d'une manière singulière, comme nous les façonnons nous-mêmes, des lieux qui,*

par ce qu'ils sont, rendent possible une activité ou une expérience et ouvrent à des apprentissages. (...) S'approprier ne veut pas dire posséder au sens absolu et définitif du terme ; c'est peut-être d'abord désirer qu'un lieu prenne tel sens par moi et pour moi, et c'est ainsi l'habiter à la manière d'un résident qui reste de passage et peut revisiter ce qu'il habite. » (Nal, 2015).

L'organisation de l'espace documentaire, de ses objets, ses activités, ses règles, est pensée par le professeur-documentaliste, c'est lui-même qui façonne le lieu et qui rend possible les expériences, en d'autres termes le CDI est « un espace par intention ». I. Fabre distingue l'espace par intention élaboré par le documentaliste et l'espace par attribution construit par l'utilisateur. De l'analyse des pratiques professionnelles, I. Fabre relève que la plupart des professeurs-documentalistes proposent « *une autre manière de médiatiser l'espace documentaire au travers d'animations culturelles, leur permettant ainsi d'habiter différemment leur espace. [...] viennent ensuite les animations culturelles organisées autour de la lecture : ce sont les « défis lecture » entre établissements, la création d'un « club lecture ».* Enfin, à moindre échelle, c'est la mise en place d'expositions. Les objectifs affichés de ces différentes animations sont, par ordre d'importance : l'ouverture culturelle, le développement de la lecture, le développement de l'esprit critique. Viennent ensuite comme objectifs : l'animation du CDI, attirer de nouveaux publics, développer les relations avec les usagers. Lors des entretiens, les documentalistes abondaient dans ce sens, accordant à la médiation vis à vis du lieu CDI une place prépondérante. » (Fabre, 2006). La médiation culturelle occupe une place plus importante dans les pratiques professionnelles, et on remarque que les activités développées sont essentiellement orientées autour du livre et de la lecture, avec pour objectif de faire venir de nouveaux usagers et les amener à accéder aux dispositifs documentaires qui structurent la médiation documentaire.

Créer l'envie chez l'utilisateur de venir ou revenir, que le CDI devienne un « lieu désiré », nécessite de réfléchir à de nouvelles formes de médiation qui pourrait « désacraliser » le lieu, et modifier la perception négative que les usagers pourraient avoir de l'espace. L'enjeu serait alors pour cet espace documentaire au rôle pédagogique, de devenir un « autre » lieu à vocation sociale et culturelle plus affirmée, permettant ainsi de renforcer son ancrage physique au sein de l'établissement scolaire. Il est donc nécessaire de questionner la médiation documentaire et la médiation culturelle mis en œuvre au sein de l'espace documentaire, mais aussi au rôle médiateur du professeur-documentaliste, ce que I. Fabre évoquait déjà en 2006

lorsqu'elle questionne l'orientation actuelle de nos CDI : « *la question du lieu et de l'espace matériel de la bibliothèque se pose avec au cœur de ces perspectives mouvantes, le bibliothécaire et le documentaliste. Si les étagères, les rayonnages disparaissent, ne reste-t-il pas un besoin de lieu de rencontre et de vagabondage, un nécessaire dialogue en face à face entre usagers et lecteurs, et le recours au médiateur qu'est le bibliothécaire ou le documentaliste ?* » (Fabre, 2006).

1.1.2- La médiation documentaire

« *L'espace documentaire généralement appréhendé du point de vue des gestes de médiation autour de la mise en relation public / document, se caractérise par les types de médiation qui ordonnent la production, la diffusion et l'appropriation de l'information au sein de l'espace public* » (Lamizet, 1995). Ce point de vue de la médiation rejoint celui de la communication, où la médiation peut se définir comme une traduction, un lien entre l'énonciateur et le récepteur. Dans ce cadre, l'espace documentaire ne se pense pas seulement en termes de lieu de circulation ou d'interactions mais est pensé comme lieu d'accompagnement de la transformation de l'information par le récepteur. En effet, la médiation met en place, grâce à un tiers, des interfaces qui accompagnent l'utilisateur et facilitent les usages, en ce sens l'espace peut être considéré comme ce dispositif médiateur. La logique de transmission dans ce cas, cède le pas à une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir « *le terme médiation désigne [...] l'espace dense des constructions qui sont nécessaires pour que les sujets, 2 engagés dans la communication, déterminent, qualifient, transforment les objets qui les réunissent, et établissent ainsi leurs relations.* » (Jeanneret, 2007). La médiation permet de créer un lien et de concilier deux choses jusque-là non rassemblées pour établir une communication et un accès à l'information, en s'appuyant sur des dispositifs humains ou matériels en capacité de lier information et communication. Cette perspective rejoint la définition de la médiation comme étant une action d'accompagnement et de construction de dispositifs d'interprétation qui produisent du sens et des liens (Gellereau, 2006). V. Couzinet met en avant cette relation interdépendante de la communication et de l'information en les rapprochant sous le concept de dispositif info-communicationnel structuré par les dispositifs primaires et secondaires. Rappelons que « *les dispositifs documentaires primaires rassemblent les documents dits de première main, documents primaires tels que les*

revues et les ouvrages. (...) les dispositifs documentaires secondaires concernent le traitement de l'information des dispositifs info-communicationnels primaires » (Couzinet, 2010).

Ainsi la médiation documentaire concerne les activités des professionnels de l'information et plus particulièrement le traitement documentaire, l'organisation des documents suivant un plan de classement, la mise en visibilité des informations, il s'agit d'opérations basées sur des normes professionnelles visant à l'universalité, lié à un besoin collectif supposé. Face à la spécificité d'un public et à ses besoins informationnels singuliers, la médiation dépasse le seul traitement documentaire pour revêtir et développer un ensemble de dispositifs techniques et humains imaginés et construits par les médiateurs eux-mêmes pour accompagner l'utilisateur dans ses pratiques informationnelles et ce en vue d'une autonomie¹. Cependant, V. Liguète souligne l'importance de « *penser cet accompagnement autour d'une médiation, intégrant le dispositif info-communicationnel comme véritable dispositif d'apprentissage, basé non pas seulement sur des savoir-faire liés aux technologies de l'information et de recherche d'information mais sur la prise en main des dispositifs documentaires et des informations disponibles, afin de rendre l'utilisateur acteur de sa culture de l'information* » (Liguète, 2010). En effet, penser la médiation documentaire revient également à considérer que les outils et les documents sollicités sont des formes d'accompagnements voulues par le professionnel. Comme l'indique notamment C. Gardiès, l'acte de médiation permet d'analyser et de situer le contexte et de développer la conscientisation du besoin d'information ou de communication. La médiation documentaire, dès lors, ne se limite plus à l'analyse des offres et des situations informationnelles, au seul recensement des contenus, mais peut tenter d'appréhender également les situations et les intentions de communication visées par le documentaliste (Gardiès, 2008). La médiation documentaire désigne une médiation des savoirs, où le professionnel en information-documentation est le médiateur qui permet à l'utilisateur de trouver l'information dont il a besoin et pour lequel il met en place un dispositif documentaire adapté. Cependant, les dispositifs documentaires pensés et mis en œuvre par le professionnel pour organiser et diffuser les savoirs dans un objectif d'autonomie, peuvent constituer des opérations difficiles à appréhender pour les usagers et ainsi contribuer à freiner l'acquisition d'une culture de l'information. Et dans ce sens, la complexité du dispositif info-communicationnel peut altérer son rôle d'accompagnement. La médiation documentaire ne relève pas seulement du domaine technique, il s'inscrit aussi dans une

¹ Nous pouvons citer la conception et l'affichage d'une signalétique pour guider l'utilisateur dans les collections et l'espace documentaire.

dimension sensible, ce que I. Fabre propose en complétant le dispositif info-communicationnel par le dispositif sensible ou expérience esthétique, qui participerait à l'articulation des différents dispositifs documentaires. Le dispositif sensible prend en compte la perception, les représentations mentales et sensibles de l'utilisateur dans son rapport à l'espace et ses collections. Il permet ainsi d'apporter une dimension complémentaire à l'espace documentaire, lui permettant de devenir un « *espace potentiel* », un lieu propice à l'expérience (Fabre, 2007). Le dispositif sensible permet de combiner les éléments de façon singulière qui fait sens, inscrite dans un processus dynamique et d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'utilisateur dans l'espace documentaire.

Dans un CDI, le dispositif info-communicationnel en tant que dispositif d'apprentissage prend tout son sens lorsque son rôle d'accompagnement est révélé et ce en vue d'une autonomie, il est donc important de questionner les dispositifs documentaires en fonction des perceptions et des représentations des usagers, et de l'usage qu'ils en font. Mais il est aussi nécessaire de tenir compte des capacités du dispositif sensible pour articuler les différents éléments constitutifs de la médiation. En outre, positionner l'utilisateur acteur de la médiation documentaire d'un CDI pourrait favoriser une appropriation de l'espace et de ses objets, mais peut aussi contribuer à l'acquisition d'une culture de l'information, cela est possible si l'utilisateur a conscience de son besoin d'information, ainsi les dispositifs doivent constituer un moyen « utile » pour mener à bien un projet. De nombreuses actions culturelles mises en œuvre dans les CDI vont dans ce sens (expositions culturelles, prix littéraires, etc.), elles visent à mettre en relation les usagers avec une offre artistique ou culturelle, mais elles constituent aussi un moyen de les faire accéder aux dispositifs documentaires en suscitant l'envie chez l'utilisateur. La médiation culturelle dans un CDI s'inscrit donc dans une démarche d'apprentissage en donnant accès aux usagers à une offre culturelle diversifiée.

1.1.3- La médiation culturelle

La médiation culturelle est un terme très polysémique, elle se rapproche de la médiation documentaire, puisque ces deux formes de médiation visent à créer « *un lien et de concilier deux choses jusque là non rassemblées pour établir une communication (...)* » (Liquète, 2010), entre le public et l'objet culturel. Elles peuvent également être complémentaires dans un projet commun, l'exemple du musée nous montre bien comment ces

deux formes de médiations peuvent interagir dans un même espace. B. Lamizet distingue deux types d'espaces publics dans lesquels la médiation culturelle s'inscrit : les espaces de la représentation et les espaces de la présentation. Les bibliothèques comme les musées se situent dans les espaces de la présentation, c'est-à-dire que la médiation s'inscrit « *dans les objets et les formes montrés au public* » (Lamizet, 1999). Le sociologue J. Davallon dit de la médiation culturelle qu'elle « *vise à faire accéder un public à des œuvres (ou des savoirs) et son action consiste à construire une interface entre ces deux univers étrangers l'un à l'autre (celui du public et celui, disons, de l'objet culturel) dans le but précisément de permettre une appropriation du second par le premier* » (Fabre, 2012). La réflexion sur la médiation culturelle proposée par J. Caune, qui se positionne du point de vue des sciences de la communication, envisage cette forme de médiation comme un processus qui précisément refuse la séparation objet/sujet. La médiation culturelle analysée par l'auteur « *passe d'abord par la relation du sujet à autrui par le biais d'une « parole » qui l'engage, parce qu'elle se rend sensible dans un monde de références partagées. Le sens n'est plus alors conçu comme un énoncé programmatique, élaboré en dehors de l'expérience commune, mais comme le résultat de la relation intersubjective, c'est-à-dire d'une relation qui se manifeste dans la confrontation et l'échange entre des subjectivités.* » (Caune, 2006). Dans ce sens, la médiation culturelle participe à la construction de lien social, la médiation s'exprime de manière directe (un médiateur présent dans l'action de médiation) ou indirecte (signalétique, site internet, outils interactifs...). Elle représente « *l'ensemble des actions qui vont faire en sorte de réduire les écarts de compréhension entre des œuvres et le public* » (Caune, 2006). Dans son aspect social, la médiation suppose la prise en compte des spécificités des publics visés. En effet, l'objectif de la médiation culturelle est de mettre en relation un public éloigné avec l'institution pour qu'il y trouve sa place et accède aux œuvres. B. Lamizet insiste également sur son aspect social lorsqu'il développe sa pensée : « *la médiation représente l'impératif social majeur de la dialectique entre le singulier et le collectif [de la sociabilité] et de sa représentation dans des formes symboliques.* » (Lamizet, 2000). Dans le champ des sciences comme dans les autres champs de la médiation culturelle, il s'agit toujours de deux pôles mis en relation (œuvre/public, savoir expert/savoir profane, etc.) et qui se trouvent transformés dans les opérations médiatrices.

B. Lamizet et par la suite J. Caune distinguent une autre forme particulière de la médiation culturelle qui serait en relation avec le sensible. Il nous faut définir le terme de sensible, il désigne la capacité d'un sujet à éprouver des sensations, de percevoir des

impressions (Larousse, 2008). Ainsi une médiation qui met en œuvre une intention et une attention sensible dans une expérience esthétique pourrait être qualifiée de médiation esthétique. Bien que les processus de médiation culturelle soient susceptibles de donner lieu à des formes et à des expériences d'ordre esthétique, B. Lamizet précise que « *la médiation esthétique est la forme particulière de médiation, c'est-à-dire de dialectique entre les usages singuliers et les formes collectives, qui porte sur la dimension esthétique de la communication et de la représentation, c'est-à-dire sur la dimension de la représentation qui se fonde sur l'usage des formes et des perceptions du sujet.* » (Lamizet, 2000). Selon l'encyclopédie Universalis, le mot esthétique est dérivé du grec « aisthesis » signifiant beauté/sensation. L'esthétique définit étymologiquement la science du sensible. Ce sens est présent, par exemple, dans la « *Critique de la Raison pure* » de Kant, où l'esthétique est l'étude de la sensibilité ou des sens. La médiation esthétique permet de créer un lien entre l'intention de l'auteur (expression subjective et sensible de l'émetteur), l'œuvre (support de l'expression) et l'attention du récepteur (perception sensible et impression du récepteur). La médiation culturelle esthétique constitue donc une relation sensible entre l'œuvre et son spectateur ou entre les différents acteurs côté production et réception. B. Lamizet souligne en outre l'importance du rôle de la culture dans notre réflexion et notre engagement qui fait de nous les citoyens d'une société. Car la médiation culturelle est à la fois une expérience esthétique et une construction du vivre ensemble, elle est tout autant le fait des acteurs de la création esthétique que des sujets de l'expérience esthétique. La médiation culturelle, dans sa portée esthétique et symbolique, convoque autant les artistes que le public, les lecteurs, auditeurs et usagers, lesquels peuvent tous devenir des « acteurs de la sociabilité » et des « acteurs de la médiation culturelle ». J. Caune insiste sur le lien entre la culture et le langage. Le langage exprime l'imaginaire, l'identité, les émotions et constitue une trace de l'expérience sensible vécue par l'individu : « *la question du sens de l'expression artistique, de son inscription dans les manières de voir et de vivre le monde, se pose en liaison avec le sens de l'expérience humaine et la communication de sa trace sensible. Des travaux philosophiques majeurs ont porté sur la fonction énonciative de la culture et sur la place du langage dans la construction du sujet (Foucault, Lévinas & Ricoeur). Certaines de ces réflexions ont permis de renouveler la saisie conceptuelle de la culture et de relier pratique culturelle, construction de soi et référence partagée du monde* » (De Certeau in Caune, 1999).

Du point de vue éducatif, la médiation culturelle a pour objectif d'apporter un enseignement informel en accompagnant l'utilisateur dans sa rencontre avec l'œuvre et le savoir.

Mais comme l'indique V. Liquète, chercheur en SIC, les formes de médiations tendent à évoluer vers le renforcement du ludique, le passage à l'expérimentation et le transfert d'un cadre technique au cadre intuitif. La médiation culturelle doit favoriser la découverte et l'expérience par la mise en place d'actions conçues par un médiateur, elle désigne donc toute fonction de développement culturel, d'expression individuelle et collective, de participation. Il s'agit de développer les pratiques sensibles ou intelligibles permettant à un individu de se construire dans son rapport à l'autre, de concevoir des « *actions d'accompagnement et la construction de dispositifs d'interprétation des œuvres pour des publics, l'espace de production d'objets culturels et de langages qui produisent du sens et des liens* » (Gellereau, 2006).

Le centre de documentation et d'information d'un établissement scolaire est un espace de présentation qui met en œuvre à la fois la médiation documentaire et la médiation culturelle. La construction des dispositifs a pour visée de créer un lien, une communication, une rencontre entre le sujet et les collections, mais aussi de favoriser la découverte et l'expérience culturelle. Véritables dispositifs d'apprentissage construits par le médiateur dont les enjeux sont la transmission de la culture, et l'émancipation de l'individu. Le CDI n'est pas le seul lieu où nous trouvons ces deux formes de médiation réunies dans un même espace, l'exemple du musée nous montre comment elles peuvent devenir complémentaires pour produire du sens et du savoir, en effet les dispositifs sont pensés pour favoriser l'appropriation de l'œuvre exposée. Et le document participe à cet objectif, objet de médiation, il constitue un support d'aide pour le public lui permettant de connaître l'artiste et d'interpréter son œuvre en toute autonomie. Mais le médiateur met aussi en œuvre des actions culturelles pour amener l'individu à s'engager dans un projet et à le (re)-positionner dans son rôle de citoyen dans un environnement de diversité sociale et culturelle, et l'école en fait partie, elle permet aux apprenants de vivre des expériences culturelles multiples, en convoquant chez le sujet ses représentations individuelles et collectives, sa sensibilité esthétique, ses émotions, son imaginaire. L'activité créative permet donc de relier « *pratique culturelle, construction de soi et référence partagée du monde* [langages, symboles, logiques collectives] » (De Certeau in Caune, 1999). Ces deux formes de médiation et les différents dispositifs qui les structurent ont un rôle d'accompagnement et ce en vue d'une autonomie, mais également de construction de lien social, encore faut-il que les conditions soient réunies pour que l'utilisateur devienne acteur de la sociabilité et de la médiation déployée dans cet espace. C'est ce que nous allons déterminer par l'étude de deux « modèles » de bibliothèque qui ont récemment vu le jour, le

Learning centre et la bibliothèque Troisième lieu, nous permettant d'appréhender la place accordée à la médiation et le rôle des dispositifs mis en œuvre, notamment les effets sur l'utilisateur et l'espace documentaire lui-même.

1.2- Le CDI à la frontière entre le Learning centre et le Tiers-lieu

1.2.1- Learning centre / Centre de Connaissances et de Culture (3C)

Pour définir la démarche Learning centre, nous allons dans un premier temps nous appuyer sur la définition donnée par l'École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques (l'Enssib). L'expression « *Learning center* » ou « *Learning centre* », littéralement « centre d'apprentissage » est apparue à la fin des années 2000 en Angleterre pour désigner un nouveau type de bibliothèques universitaires, proposant une offre de services enrichie. Aux États-Unis, ce type d'équipement est également désigné sous l'appellation d'« information commons ». En 2009, un rapport de l'inspection générale des bibliothèques rédigé par S. Jouguelet propose un premier état des lieux de ces établissements innovants et en donne la définition suivante (issue d'un rapport ISO) : « *zone de la bibliothèque dédiée aux objectifs d'apprentissage des connaissances. Elle intègre le plus souvent la bibliothèque et les services liés aux nouvelles technologies, avec dans la plupart des cas, un réseau sans fil, des équipements multimédia et des services d'aide aux utilisateurs par des bibliothécaires ou des spécialistes des technologies. Un Learning centre peut être, selon les cas, un équipement distinct, à l'intérieur ou à l'extérieur de la bibliothèque, ou une partie intégrante de la bibliothèque* ». Fortement inscrits au cœur de l'université, les Learning centres mettent en avant la vocation pédagogique de la bibliothèque ; en cela, ils sont fortement liés au modèle anglo-saxon de la pédagogie par projets. Ces établissements se positionnent comme des acteurs de l'accompagnement pédagogique, au service de la réussite des étudiants. Différents dispositifs de formation sont proposés : ateliers documentaires et informatiques, tutorats, services d'orientation et d'insertion professionnelle.

Pour S. Jouguelet, les Learning centres mettent également l'accent sur l'appropriation communautaire des connaissances et l'assistance à l'utilisateur. Largement ouverts, tournés vers

l'utilisateur, les Learning centres rassemblent différents services, dans une logique de guichet unique. Cette organisation induit une coopération accrue entre personnels de la documentation, spécialistes des technologies et enseignants, qui favorise l'échange de compétences et le rapprochement des cultures professionnelles. Pour résumer, les concepts mis en avant par le rapport de S. Jouguelet sont le soutien à l'acquisition des connaissances, ainsi que la polyvalence des personnels, la flexibilité des espaces et une intégration des services sur le mode de guichet unique. Un dernier point sur lequel insiste le rapport est la qualité des projets architecturaux avec une attention particulière pour l'aménagement intérieur.

En effet, les Learning centres sont également des projets architecturaux innovants et attractifs, qui manifestent l'importance de la documentation au sein des universités. Anticipant l'évolution rapide des technologies et des comportements, ces projets veillent à rendre compatibles une multiplicité d'usages au sein de la bibliothèque. La généralisation de l'ordinateur portable permet de concevoir des espaces de travail flexibles et modulables, qui favorisent l'échange entre pairs. Différents espaces sont aménagés : zones de silence pour le travail individuel au calme, salles de travail en groupe, espaces de détente. Le Learning centre se distingue d'une bibliothèque par l'offre de services d'assistance et d'expertise larges et variés destinée aux étudiants et aux professeurs (conseil financier, assistance, formation, aide, conseil, carrière...). L'espace documentaire devient un centre de ressources informatiques, un centre de conseil, un lieu d'exposition et d'événements, un café, un lieu de formation.

En mars 2012, le Centre de Connaissances et de Culture (3C) devient la traduction française de ce concept dans les CDI de l'enseignement secondaire. La connaissance fait référence à la société de l'information, et la culture met en avant la transmission d'une culture commune. Le 3C est le lieu qui permet l'articulation de cette culture qui comprend la culture générale des humanités, la culture de l'information, du numérique, des sciences et techniques, de l'économique et du social et enfin des médias. Il vise à être à la fois au carrefour des espaces de vie, de travail et de culture des élèves et un lieu axé sur les processus d'apprentissage. L'accent du lieu est mis sur l'accueil et la bienveillance. Il est considéré comme un lieu d'innovation et de recherche en éducation avec une responsabilité forte du lieu et de son personnel. Le 3C est présenté comme un projet éducatif et pédagogique permettant le décroisement. Les deux principaux motifs du changement des CDI en 3C sont les évolutions technologiques vers la société numérique et les conditions de formation vers une pédagogie active. Toutefois, l'offre de services proposée par le lieu s'applique déjà dans

beaucoup de CDI selon le fonctionnement de chacun alors que le 3C est présenté comme un nouveau cadre : travail individuel ou collectif, recherche d'information sur tout support, réfléchir, lire, se cultiver, se détendre, se former à être autonome. La nouveauté, même si des pratiques qui vont dans ce sens existent déjà dans les CDI des établissements scolaires, est la création du 3C englobant le lieu CDI et les espaces de vie scolaire afin d'offrir aux élèves un lieu de développement des apprentissages hors la classe.

Les Learning centres et les 3C sont caractérisés par un ancrage physique fort au sein de l'établissement scolaire, un sentiment d'appartenance chez les usagers permis par les dispositifs de médiation déployés dans l'espace documentaire, favorisant ainsi les interactions entre étudiants, formateurs et professionnels de l'information (bibliothécaire et professeur-documentaliste), mais aussi par la mise à disposition d'espaces d'échanges tels que la cafétéria, la salle de travail collaboratif, l'espace de détente. Ainsi le Learning centre n'est pas seulement un projet éducatif et pédagogique, il est aussi un projet social et culturel. En l'occurrence, le dispositif sensible de médiation mis en œuvre repose essentiellement sur l'aménagement de l'espace. Selon I. Fabre, « *Le rôle social est mis en avant, le Learning centre offrant un lieu de vie, un espace public à la rencontre des dimensions privée (foyer) et semi-public (monde du travail), à la manière des bibliothèques Troisième lieu* ». Ainsi les « modèles » Learning centre et 3C sont au carrefour de leur établissement, une vocation pédagogique renforcée par la multiplication des dispositifs dont les enjeux sont principalement l'autonomie de l'utilisateur et l'apprentissage collectif. Nous verrons que le « modèle » Troisième lieu présente des caractéristiques similaires, mais aussi des différences se situant dans la forme de médiation privilégiée dans la démarche.

1.2.2- Le Tiers-lieu : clés de compréhension

Le terme Tiers-lieu a été forgé par le sociologue urbain R. Oldenburg en 1989 dans son ouvrage *the great good place*, « *il fait suite au constat de l'individualisation des modes de vie qui a conduit à l'étiollement du lien social* » (Servet, 2009). Une tendance qui s'accroît depuis la seconde guerre mondiale où le mode de transport, la voiture, a éloigné les individus des uns et des autres, mais également l'agencement des espaces urbains en effaçant peu à peu les lieux traditionnels de sociabilité comme les églises, les marchés, les commerces de proximité. Le Tiers-lieu est donc un lieu intermédiaire entre le foyer et le lieu de travail, il

favorise une vie sociale de la communauté et se rapporte aux espaces où les individus peuvent se rencontrer, se réunir et échanger de manière informelle. L'approche de R. Oldenburg s'apparente à la démarche de l'école de Chicago, courant sociologique qui appréhende la ville comme un laboratoire social et explore les rapports entre agencements de l'espace et phénomènes sociaux, entre ville et société. R. Oldenburg présente les caractéristiques du Tiers-lieu que nous pouvons résumer par un espace neutre et vivant qui offre des opportunités de rencontres, un lieu d'habitues permettant de rompre la solitude et l'ennui, un espace convivial avec une atmosphère se rapprochant de celui du foyer, un accomplissement de soi car l'individu en retire de multiples bénéfices personnels, un cadre propice au débat qui encourage l'épanouissement de l'esprit démocratique (Servet, 2010). Ainsi, de nombreux indicateurs sont donnés par R. Oldenburg pour définir la démarche Tiers-lieu, toutefois le sociologue urbain n'apporte pas de définition scientifique de l'expression, et notamment sur l'existence d'un dispositif de médiation qui le constituerait. Alors que nous voyons le Tiers-lieu émerger de toute part, il reste un terme au contour flou. Il est donc nécessaire de s'interroger sur le terme Tiers-lieu pour nous permettre d'en retirer des clés de compréhension nécessaires pour envisager son déploiement dans un CDI.

Jusqu'à récemment nous n'avions pas de définition sémantique du terme, c'est le sociologue A. Burret qui nous apporte des éléments nouveaux. Il a effectué une analyse terminologique de ce terme à partir de la littérature et des usages courants ou professionnels du terme. De cette analyse, il apporte une définition minimale de celle-ci et présente le « *Tiers-lieu comme plusieurs unités isolées et distinctes, réunies par et autour d'un récit commun et qui sont enveloppées dans les limites d'un contenant ordonné, situé et sensible* ». Ce qui l'amène à proposer une définition conceptuelle du terme : « *le Tiers-lieu comme une configuration sociale particulière où se produit une rencontre entre des entités individuées qui s'engagent intentionnellement à la conception d'une représentation commune, c'est-à-dire à responsabilité partagée* ». Selon lui, « *le travail de conception entre les individus s'effectue sur une multiplicité de supports, [...]. La conception se réalise par l'activité simultanée des entités sur un même objet, qu'il s'agisse d'un concept, d'un ustensile, d'un programme informatique et plus généralement d'un artefact* » (Burret, 2017). Selon la définition du mot artefact, il est issu du latin *artis, facta, effects de l'art*, il désigne « *un phénomène d'origine artificielle ou accidentelle, rencontré au cours d'une observation ou d'une expérience* » (Larousse, 2008). Si l'on considère, qu'il est un objet fabriqué, alors l'« artefact » regroupe les ustensiles, les bâtiments et œuvres d'art. Cette configuration sociale «

peut être déployé là où les circonstances l'exigent. C'est d'ailleurs ce qui fait du Tiers-lieu un objet tout à fait subversif » (Burret, 2017). Subvertir dans le sens de « *bouleverser, renverser, troubler* » (Rey, 2005), le Tiers-lieu est donc un objet qui bouleverse, interroge, trouble car « *il ne possède pas de forme imposée de devenir* » (Burret, 2017).

R. Oldenburg mêle les notions de lieu et d'espace lorsqu'il développe sa pensée sur le terme Tiers-lieu, qu'en est-il vraiment ? Est-il lié à la notion de lieu ou d'espace ? En effet, il existe encore une profonde confusion entre espace, lieu, site, endroit, environnement, milieu etc. Mais comment différencier le lieu de l'espace ? De nombreux géographes, mais aussi sociologues ou philosophes, ont tenté de circonscrire les limites respectives de cette notion. Un lieu se différencie de l'espace en cela qu'il possède une identité, une appropriation humaine par des représentations. C'est-à-dire que l'homme est lui-même un repère dans l'espace et l'espace se structure par sa présence, une vision que l'on retrouve chez le géographe A. Bailly. Selon lui, chaque individu a sa propre représentation de l'espace dans lequel il est. Il précise que nos représentations sont fondées sur l'apparence de l'objet et non sur l'objet lui-même : « *nous ne pouvons voir la réalité matérielle d'un lieu, que depuis le point de vue d'où l'on se trouve, d'après nos expériences personnelles, notre identité et notre culture. L'appropriation d'un espace ne peut se faire qu'en prenant en compte cette notion de représentation de celui-ci. L'espace a une signification particulière pour l'individu.* » (Bailly, 1980). Les concepts d'espace et de lieu étudiés dans le champ des sciences humaines et sociales se définissent à partir de l'individu et aux interactions qu'il a avec les autres individus. Pour G. Simmel, philosophe et sociologue, l'espace est vu comme une médiation avec un caractère exclusif, « *il y a société, au sens large du mot, partout où il y a action réciproque des individus.* » (Simmel, 1999). C'est le lieu des actions réciproques des individus régis par des règles et des normes : « *la socialisation est donc la forme, aux réalisations innombrables et diverses, dans laquelle les individus constituent une unité fondée sur ces intérêts – matériels ou idéaux, momentanés ou durables, conscients ou inconscients, agissant comme des causes motrices ou des aspirations téléologiques – et à l'intérieur de laquelle ces intérêts se réalisent* » (Simmel, 1999). L'espace est le lieu des interactions. A. Burret reprendra la pensée du philosophe M. de Certeau pour définir la terminologie du Tiers-lieu : « *lorsque le lieu est habité, lorsque des individus ou des choses vivent et tracent des trajectoires à l'intérieur, il devient espace. L'espace est un lieu habité.* » (De Certeau, 1990). Dans ce sens, le lieu devient espace lorsque les individus se l'approprient en fonction de leurs

représentations, l'espace fait sens pour les individus qui s'y rencontrent, il facilite les interactions.

Le Tiers-lieu est généralement associé aux espaces publics, comme la bibliothèque, mais on le retrouve également dans d'autres espaces non dirigés par l'autorité publique, comme les cafés. Il convient de déterminer ce qui fait qu'un espace est public ou ne l'est pas. La notion d'espace public a été employée pour la première fois par Habermas en 1960, cependant, sa conception de l'objet a subi de nombreuses critiques tant le concept a évolué depuis sa publication. D'autres champs disciplinaires ont apporté leur conception de l'espace public, notamment Ilaria Casillo, chercheur en sciences sociales qui nous donne cette définition : « *il s'agit d'espaces tels qu'une place, un jardin, une rue, un trottoir, mais également un terrain vague, un parking, etc. En d'autres termes, il s'agit de tout espace de rencontre, qu'elle soit fortuite ou programmée, où l'on peut faire l'expérience de l'autre et où la différence, même sa propre différence, est protégée par l'anonymat.* » (Casillo, 2013). Cependant cette définition ne correspond pas à un des indicateurs du Tiers-lieu, notamment la fonction politique qu'il doit remplir. Selon R. Oldenburg, le Tiers-lieu doit permettre le « *débat démocratique* » (Oldenburg, 1989), c'est-à-dire un échange libre entre personnes afin de prendre des décisions. L'apport du philosophe J. Dewey sur l'espace public va dans ce sens lorsqu'il le définit « [...] *en tant que production sociale – comme tout espace d'ailleurs – et non simplement comme espace partagé ou comme un lieu collectif géré par une quelconque autorité publique. Les moments et la façon dont les individus sont en co-présence constituent la caractéristique principale d'un espace public. En ce sens, il s'agit d'un espace politique car il permet aux citoyens, à travers la co-présence et les tensions, les conflits ou les solidarités qu'elle génère, d'apprendre à vivre ensemble. Cette dimension d'apprentissage fait en sorte que les citoyens deviennent eux-mêmes public* » (Dewey, 1954). Cette vision de l'espace publique rejoint celle de B. Lamizet, professeur en SIC : « *[en effet,] ce qui fonde l'espace public, c'est qu'il s'agit, d'une part, d'un espace qui n'a pas seulement une dimension géographique, mais qui définit aussi la réalité du débat public et de la rencontre entre les acteurs. D'autre part, il constitue le champ d'une dialectique du singulier et du collectif, qui définit la médiation.* » (Lamizet, 2015). La notion d'espace est un élément fondateur du Tiers-lieu, il doit apporter « *une atmosphère proche de celle du foyer* » (Oldenburg, 1989). Ce qui nous amène à penser que les individus doivent s'y sentir comme chez eux, il est la part sensible qui favorise son appropriation et doit constituer une ressource et pas seulement un contenant de la rencontre. Il est donc un dispositif médiateur.

En effet, l'expression « Tiers-lieu » est marquée par l'union de deux mots « tiers » et « lieu », nous avons défini la notion de lieu, il nous reste à interroger le terme « tiers » et la signification de la présence de ce trait d'union. Le terme « tiers » est issu du latin *tertius* (« troisième »). Pour rappel, R. Oldenburg définit le Tiers-lieu comme étant « *un espace neutre et vivant, à l'écart du foyer (premier-lieu) et du lieu de travail (second-lieu), le Tiers-lieu devient « l'entre-deux »* (Oldenburg, 1989). A. Burret s'est intéressé quant à lui à l'usage du terme tiers et souligne la confusion qui s'est opérée entre *Tiers-lieu* et *Troisième lieu* (le « third place ») utilisé par le sociologue R. Oldenburg. Il indique que « *le tiers est médiateur, sa fonction est en quelque sorte de lier les personnes malgré ou par leurs antagonismes, d'unifier un ensemble hétérogène dans un récit commun. Le Tiers-lieu peut dès lors être compris comme la situation où se construit un récit commun.* » (Burret, 2017). Le trait d'union symbolise l'attachement de la situation de rencontre à l'espace, le Tiers-lieu est donc une « configuration sociale », entendue comme la présence d'un ensemble organisé d'interrelations et d'interdépendances entre plusieurs individus et un environnement. En d'autres termes, de cette rencontre entre les individus dans un environnement donné se produira « *des interactions et des relations interpersonnelles (à l'intérieur d'un groupe) entre les unités isolées et distinctes engagées et responsables d'une activité commune* » (Burret, 2017). Il convient de définir la notion d'interaction, pour ce faire, nous reprendrons la définition qu'en donne le sociologue E. Goffman : « *par l'interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi* ». (Goffman, 1973).

A. Burret nous indique que les participants partagent un espace perceptuel commun (un environnement physique immédiat), et surtout ils s'engagent réciproquement dans des formes d'actions collectives, ainsi l'interaction ne se réduit pas à une situation de co-présence entre acteurs mais implique nécessairement une orientation vers des enjeux partagés et distribués parmi les participants. E. Goffman distingue une « *interaction focalisée* » d'une « *interaction non focalisée* », ce qui les différencie c'est le niveau d'engagement dans la situation de rencontre. L'interaction focalisée sera par exemple dans les situations de face-à-face ou dans les conversations, alors que l'interaction non focalisée se définit, par exemple dans les situations de co-présence dans la rue ou un espace public. Dans la définition conceptuelle du Tiers-lieu de A. Burret, l'utilisation de l'expression « rencontre » renvoie à

une interaction focalisée déterminée par son niveau d'engagement : « *la rencontre qui s'engage, c'est-à-dire que si avant le Tiers-lieu, il n'y avait pas de lien entre les entités, par le Tiers-lieu et par cette rencontre, il apparaît un lien qui n'existait pas jusqu'alors. Une liaison qui est produite par la rencontre dans le Tiers-lieu et qui invite les entités individuées à prendre ensemble une certaine trajectoire d'action. En précisant que cet engagement est intentionnel il est affirmé qu'il est pris délibérément. Qu'il est conscient et volontaire.* » (Burret, 2017).

La réussite du Tiers-lieu réside donc dans cette interaction qui doit être consentie par l'individu car elle est dépendante de la volonté de l'individu à s'y engager. Par l'emploi du terme « *support* », on entend « *production* », « *manifestation* », « *représentation* », sa fonction politique est traduite par la responsabilité que les individus ont du support sur lequel ils s'engagent intentionnellement, la conception de ces supports de représentations « *ont la spécificité d'être gouverné comme des communs. Les individus définissent eux-mêmes les règles, les normes et les sanctions qui ordonnent la représentation qu'ils ont conçue. Chacun est prêt à en répondre personnellement.* » (Burret, 2017). Ainsi les individus doivent apprendre à composer ensemble dans une activité commune. Le lieu est le cadre symbolique où la rencontre a lieu. Ainsi le Tiers-lieu devient pleinement un espace public, il devient une « *production sociale* », lorsque les individus s'y rencontrent. La rencontre devient alors « *une situation où le singulier devient collectif, une énonciation collective* », qui peut intervenir à différents moments.

Le Tiers-lieu entendu comme « *configuration sociale* » met en œuvre des dispositifs de médiation qui favorisent l'interaction focalisée entre des individus. On peut donc proposer l'hypothèse que le Tiers-lieu serait une forme de médiation structurée par des dispositifs pour accompagner les individus et faciliter les interactions focalisées. Le lieu et l'activité sont deux dispositifs médiateurs qui structurent la démarche de médiation du Tiers-lieu. L'un des dispositifs mis en œuvre est assurément un dispositif sensible, plus précisément un dispositif créatif, la créativité permet de lier les individus autour de la conception d'un support, elle favorise l'échange, le débat, le dialogue. Le rôle de l'espace dans la configuration sociale est fondamental, il est une ressource mettant à disposition, des outils, des objets pour la réalisation du support, résultat de l'expression collective, mais il est aussi un espace d'énonciation, car il doit faire sens pour les individus qui s'y rencontrent. Le Tiers-lieu permet de relier chaque élément : individu, support, espace et objet. Ainsi le Tiers-lieu en tant que démarche de médiation est un « *lieu de relationnalité* ». Selon D. Meunier, professeur au

département de Communication à l'Université de Montréal, le lieu où prend forme la médiation « *ne doit pas être vu comme quelque chose qui serait territorialisé, géographiquement, avec des frontières définies a priori et fixes, mais plutôt comme fluide et mouvant, qui pourtant permet de « voir » comment différents éléments (humains et non humains) se retrouvent, pour un temps donné « là », assemblés, mis en relations, où « se passe quelque chose ».* La « relationnalité » est ce qui arrive, l'occurrence, dans l'ici et le maintenant. » (Meunier, 2007).

Interroger l'expression « Tiers-lieu » et notamment la définition conceptuelle proposée par A. Burret, nous a permis de mieux cerner cette expression et de définir des clés de compréhension utiles. Le Tiers-lieu est donc une forme de médiation qui met en œuvre des dispositifs médiateurs tels que l'espace et la créativité. Les individus en retirent de nombreuses satisfactions personnelles en devenant responsable du support sur lequel ils se sont engagés. L'interaction ou la situation de rencontre entre des individus aux identités hétérogènes favorise la régénération sociale d'une collectivité en encourageant l'échange, le débat, le partage de connaissances. Une nouvelle approche culturelle est possible car les supports n'ont pas de forme imposée permettant aux individus de vivre des expériences culturelles multiples. Ainsi l'espace est le contenant de la situation de rencontre et des objets culturels qui s'y trouvent, il est à la fois un « espace potentiel » et un « lieu de relationnalité » qui permet la réalisation de l'individu. Nos indicateurs étant définis, il reste à préciser si nous les retrouvons dans un espace documentaire inscrit dans une démarche Tiers-lieu.

1.2.3- La démarche Tiers-lieu dans l'espace documentaire

Si R. Oldenburg ne répertorie pas la bibliothèque au nombre des Tiers-lieu dans ses ouvrages, un autre sociologue, R. Putnam le fera en prenant l'exemple d'une des bibliothèques de Chicago. Il y voit un nouveau Troisième lieu, un espace vibrant d'activités, « *une partie active et responsable de la communauté* », un agent de changement (Servet, 2009). La bibliothèque Troisième lieu se rapproche de la vision de la bibliothèque proposée par le ministre britannique A. Burnham, en 2008, c'est-à-dire un lieu vivant, au cœur de la communauté, ouvert au monde, accueillant, accessible, favorisant l'échange. Selon lui, les bibliothèques sont bel et bien génératrices de lien social car il s'agit avant tout d'un espace de rencontre et d'échange. La bibliothèque est largement associée à la lecture, à ses missions de

conservation et de prêt de supports en grande majorité écrits. La question d'investir encore dans les bibliothèques se pose et traduit l'inquiétude de la profession quant à l'avenir des établissements qui doivent innover, inventer pour séduire le public. Les bibliothèques traversent une crise identitaire qui incite la profession à comprendre les tendances sociétales. D'ailleurs la publication en 2013 de l'« *Enquête Crédoc* » sur la fréquentation des bibliothèques municipales, dirigée par B. Maresca, met en lumière l'image qu'en ont les usagers : « [...] *trois images, qui ont des poids équivalents, éclairent la complexité des représentations et donc des fonctions potentielles des établissements de lecture publique : la grande surface qui met à disposition tous les supports culturels (la bibliothèque comme lieu de consommation), l'espace de détente qui inscrit la bibliothèque dans les lieux où l'on occupe son temps libre (la bibliothèque comme espace de loisir), et le lieu pour étudier (la bibliothèque comme salle de travail), dimension qui s'oppose à la précédente.* » (Maresca, 2007). Prendre en considération la représentation des usagers des bibliothèques publiques est intéressante car elle met en avant le caractère « hybride » de l'espace documentaire par les usages qui s'y développent, un établissement culturel qui peut devenir lieu de loisir, lieu de lecture, lieu d'étude.

La mutation actuelle amorcée par la bibliothèque est le fruit d'un certain nombre de questionnements. La question de son avenir est une préoccupation partagée dans d'autres pays, notamment en Grande-Bretagne. En 2008, le ministre britannique en charge de la culture, A. Burnham propose de moderniser les établissements pour repenser son rôle social dans la communauté, une bibliothèque « *pleine de vie, de joie et de discussions* » (Burnham, 2008). Il préconise ainsi une approche plus créative et diversifiée, ouverte à la formation et à l'apprentissage informel, où le bibliothécaire ne se veut plus gardien du savoir mais médiateur. Cette vision de l'espace documentaire n'est pas sans nous rappeler la description humoristique d'Umberto Eco sur la bonne et mauvaise bibliothèque dans un discours tenu en 1981 : « [...] *Si la bibliothèque est comme le veut Borges un modèle de l'univers essayons de le transformer en un univers à la mesure de l'homme ce qui veut dire aussi, je le rappelle, un univers gai, avec la possibilité d'un café-crème, et pourquoi pas, pour nos deux étudiants, de s'asseoir un après-midi sur un canapé et je ne dis pas de s'abandonner à d'indécentes embrassades, mais de vivre un peu leur flirt dans la bibliothèque pendant qu'ils prennent et remettent sur les rayons quelques livres d'intérêt scientifique ; autrement dit une bibliothèque où l'on ait envie d'aller et qui progressivement se transforme en une grande machine pour le*

temps libre » (Eco, 1986). L'auteur soulignait déjà dans la bibliothèque l'importance de son rôle social et la nécessité de l'ouvrir sur d'autres usages.

La démarche Tiers-lieu dans une bibliothèque, qui est une institution publique et politique, interroge la profession et les chercheurs. M. Servet confronte les caractéristiques du Tiers-lieu mis en évidence par R. Oldenburg à la bibliothèque, elle souligne que la tâche était difficile car « *les caractéristiques ne relèvent pas du champ scientifique et parfois elles se chevauchent* » (Servet, 2009). Toutefois, l'étude de différents « modèles » de bibliothèques Troisième lieu, essentiellement présents dans les pays anglo-saxons et nordiques ainsi qu'aux Pays-Bas, lui permet de relever trois caractéristiques principales : « *un ancrage physique fort, une nouvelle approche culturelle, une vocation sociale affirmée* » (Servet, 2009).

Un lieu neutre et vivant, la bibliothèque Troisième lieu est propice à un échange informel et de convivialité entre tous les membres de la communauté, procurant des opportunités de rencontres autres que celles possibles dans les sphères privée ou professionnelle. Un espace qui agit comme niveleur social où les individus se positionnent sur un même pied d'égalité, « *terrain neutre, les bibliothèques Troisième lieu permettent aux individus issus d'horizons les plus divers de cohabiter en un même espace* » (Servet, 2009). La bibliothèque Troisième lieu permet de rompre la solitude ou de contrer l'ennui. On peut s'y rendre spontanément avec la certitude de se retrouver en bonne compagnie, entouré d'habitues. L'espace est pensé pour mettre les usagers à l'aise, les invitant à s'appropriier le lieu facilement. Pour rappel, la bibliothèque est un service public dont l'une de ses principales missions est l'accueil d'un public diversifié socialement et culturellement, et « *la bibliothèque Troisième lieu ne fait aucune différence sur le niveau de culture des individus, elle propose une diversité de supports culturels mettant en valeur la multiplicité culturelle.* » (Servet, 2009).

Sa vocation sociale est renforcée par un nouvel agencement des espaces pour réduire la frontière entre le public et le privé, et supprimer le cloisonnement, en d'autres termes, l'espace de travail, d'étude, de silence côtoie l'espace de détente, d'échange, de débat. Les espaces prennent davantage en compte la diversité des pratiques culturelles des usagers, afin de favoriser l'expérience, la découverte, l'exploration. Des nouveaux supports culturels sont proposés pour renforcer l'approche culturelle de la bibliothèque, en tenant compte des pratiques culturelles des usagers, ainsi dans une bibliothèque Tiers-lieu, les usagers peuvent organiser et participer à des ateliers de tricot, d'origami, de jeux de société, d'un programme informatique, d'un débat etc. Rappelons que le Tiers-lieu n'a pas de forme imposée. Autant

d'activités diversifiées et envisageables qui favorisent l'échange et le partage de compétences entre des individus aux « *singularités hétérogènes* » (Burret, 2017). L'individu en retire donc de multiples bénéfices personnels. Il s'agit avant tout d'amener l'utilisateur à la culture par des voies variées, attrayantes et novatrices, de lui présenter une expérience qui fait sens pour lui, à un niveau émotionnel et intellectuel. Le confort physique et humain incite au prolongement du séjour et y introduit de nouveaux usages sociaux : parler, téléphoner, boire ou manger. Les cafés, de plus en plus présents, constituent des moteurs privilégiés de cette sociabilité (Servet, 2010).

La bibliothèque Troisième lieu intègre la notion de « *communs* » en donnant la possibilité aux usagers de participer aux projets de l'établissement. Elle met en œuvre des fonctionnements participatifs, afin de contribuer à créer du lien social et à favoriser la construction d'une société inclusive. La démarche Tiers-lieu apporte un changement significatif dans la relation entre les bibliothécaires et les usagers vers davantage de proximité. La bibliothèque Troisième lieu est à la fois un projet social et politique, elle positionne l'humain au cœur du projet de l'établissement de lecture publique. A. Jacquet, bibliothécaire territoriale et formatrice, souligne l'importance d'« *une relation horizontale entre le bibliothécaire et l'utilisateur (...) Le Tiers-lieu est un espace de sociabilisation sans hiérarchie sociale, qui met en avant la co-construction et la convivialité* » (Jacquet, 2017). Ainsi en adoptant le Tiers-lieu et ses dispositifs de médiations, on assiste à un changement de paradigme où « *la bibliothèque ne s'inscrit plus dans une logique de consommation mais s'inscrit plutôt dans une logique de participation (sociabilité) où l'utilisateur est placé au centre de la démarche.* » (Jacquet, 2017).

L'ensemble de ces caractéristiques apportent au lieu un sentiment d'appartenance au sein de la collectivité, en effet à l'heure de la dématérialisation des supports et de l'avènement des bibliothèques numériques, les bibliothèques Troisième lieu s'engagent dans un pari physique. Elles ne veulent plus être le « *temple dédié aux livres* », ainsi la bibliothèque désacralisée devient un lieu où l'utilisateur investit l'espace à sa manière, où il est proposé des supports culturels propices à l'imaginaire, à la créativité et à l'échange. La vocation sociale de la bibliothèque Troisième lieu est ainsi renforcée pour correspondre à l'essence même de la définition de l'espace public développée par B. Lamizet, c'est-à-dire un « *espace de la communication, est sans doute, un espace public par définition, car il s'agit d'un espace de l'échange, de la circulation, du rapport à l'autre* » (Lamizet, 1992). La bibliothèque Troisième lieu est un « *espace de rencontre et d'interaction sociales* » (Goffman, 1968). Le sociologue J.

Rémy parle à ce propos d' « *espace relationnel* ». *Le sens qu'on leur donne et les usages qu'on en fait sont le produit d'interactions entre individus et groupes d'individus* » (Rémy, 1984).

Il faut préciser que la démarche Tiers-lieu ne repose pas sur le design de l'espace ou le développement des technologies numériques et de services en ligne. Il s'agit d'une démarche de médiation qui met en œuvre des dispositifs sensibles pour favoriser les interactions entre des individus aux « singularités hétérogènes » autour d'un projet commun et dans un espace partagé, permettant ainsi à l'individu d'apprendre dans le rapport à l'autre. L'individu en retire des satisfactions personnelles en participant à la réalisation d'un support culturel, développer ses compétences, assimiler de nouvelles connaissances, prendre confiance en lui. Autant de bénéfices que le Tiers-lieu apporte et que nous pourrions envisager dans un espace documentaire scolaire, pourtant l'approche Tiers-lieu ne serait pas compatible avec le milieu scolaire. En effet, l'extrait d'un entretien de A. Burret, mené par H. Mulot en 2017, va dans ce sens et interroge son déploiement dans un CDI : « *Si l'école ne peut pas être un Tiers-lieux en tant que telle, certains espaces dédiés ne peuvent-ils pas le devenir tout de même ? Je pense à nos CDI ou aux collègues qui travaillent autour de makerspaces par exemple ?* ».

A. Burret apporte cette réponse : « (...) *les universités aussi travaillent à implanter des fablabs ou d'autres services du genre dans leur unité. Est-ce que mettre en accès trois machines et trois bureaux pour des étudiants ou des collégiens fait un Tiers-lieu ? Je ne crois pas. Pour qu'il y ait Tiers-lieux il faut que des singularités hétérogènes puissent déjà se rencontrer et à ma connaissance ce n'est pas possible dans un collège qui naturellement a un accès restreint. Par contre, il est tout à fait envisageable que sur certains temps dédiés, les situations de rencontre propres au Tiers-lieux se tiennent dans des écoles. À partir du moment où l'on envisage le Tiers-lieu comme une situation de rencontre particulière, il peut être déployé là où les circonstances l'exigent. C'est d'ailleurs ce qui fait du Tiers-lieu un objet tout à fait subversif.* » A. Burret insiste sur la nécessité que ces rencontres se fassent entre des individus aux « *singularités hétérogènes* », il sous-entend que ce facteur est inexistant à l'école. Pourtant, il est régulièrement souligné que l'école accueille un public mixte socialement et culturellement, des élèves aux identités hétérogènes, aux âges et compétences variées, en d'autres termes de nombreuses singularités qui favorisent la confrontation des points de vue, le débat, le dialogue.

Nous avons défini les caractéristiques de deux « modèles » de bibliothèque, le Learning centre et la bibliothèque Troisième lieu, et on s'aperçoit que le CDI est à mi-chemin entre ces deux démarches, un lieu à la fois pédagogique, social et culturel. Il s'agit de lieux intermédiaires, entre la sphère privée et la sphère professionnelle (scolaire) qui prennent en compte les besoins et les pratiques des usagers pour penser les dispositifs de médiation. Le premier « modèle » étudié, le LC concerne les bibliothèques universitaires, décliné sous l'appellation 3C pour les CDI, une démarche orientée vers l'apprentissage par la multiplication des services proposés et les dispositifs d'accompagnement. Une vocation pédagogique affirmée, cependant le « modèle » LC comme la bibliothèque Troisième lieu met en évidence la mise en œuvre du dispositif sensible dans l'espace favorisant la convivialité, le travail collectif, et les interactions sociales, par une réflexion sur l'aménagement de l'espace et son mobilier. Ces deux « modèles » démontrent que l'ensemble des dispositifs mis en œuvre favorisent l'ancrage physique fort de la structure au sein de l'établissement ou de la collectivité. Concernant la bibliothèque Troisième lieu, il s'agit d'un établissement de lecture publique qui a mis en œuvre une forme de médiation, le Tiers-lieu, pour renforcer sa vocation sociale et culturelle. Le Tiers-lieu n'ayant pas de forme imposée permet à l'espace documentaire d'introduire de nouvelles pratiques culturelles, ce changement induit nécessairement d'autoriser des usages telles que la discussion ou le téléphone portable. Cette nouvelle approche culturelle apporte une atmosphère conviviale et chaleureuse. L'utilisateur est positionné acteur de la démarche en participant au projet de l'établissement, il développe une culture de la participation et un sentiment d'appartenance. La bibliothèque ainsi « désacralisée » devient un espace de rencontre pour les individus d'une même collectivité. Son déploiement dans de nombreuses bibliothèques françaises semble montrer des « bénéfices » à la fois sur l'espace lui-même mais également sur les usages et les pratiques des usagers.

Il convient de distinguer et définir les notions de « pratique » et « usage », « *la « pratique » est définie comme une manière concrète d'exercer une activité (Rey, 2005). On peut aussi la désigner comme une activité volontaire visant des résultats positifs qui peut être associée à l'expérience, à l'action. Pour B. Latour, sociologue, « la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996) » (Gardiès, Fabre & Couzinet, 2010). Étymologiquement, le mot « usage », dérivé du latin *usus* ou *us*, désigne une pratique considérée comme normale dans une société donnée, et l'ensemble des habitudes d'une société. Il « *peut être défini comme ce que font réellement les utilisateurs des**

outils de médiation qu'ils manipulent » (Mahoudeau, 2006). Pour distinguer usage et pratique M. Ihadjadene, professeur en sciences de l'information et de la communication, invite à « réserver le terme d'usage pour désigner les travaux portant sur les dispositifs et leurs interactions avec les usagers et de réserver celui de pratique pour caractériser les approches centrées sur le comportement composite à l'œuvre dans les différentes sphères, informationnelles, culturelles, journalistiques, etc. » (Ihadjadene, 2009). Selon lui, « usage » désigne la façon dont on utilise le dispositif et « pratiques » désigne les études centrées sur l'humain qui analysent son comportement, ses représentations, son état cognitif, ses attitudes.

On peut avancer l'hypothèse que le dispositif créatif en tant que dispositif sensible de médiation culturelle pourrait amener l'utilisateur à accéder aux dispositifs documentaires primaires et secondaires qui structurent la médiation documentaire d'un CDI, en d'autres termes l'utilisateur accéderait aux objets culturels de l'espace documentaire par l'expérience esthétique. Mais l'introduction de nouvelles pratiques culturelles dans l'espace pourrait aussi favoriser chez l'utilisateur un sentiment d'appartenance pour le lieu. Ces dispositifs devenant complémentaires dans la réalisation d'un support pourraient permettre d'articuler la médiation culturelle et la médiation documentaire mises en œuvre dans l'espace et ainsi renforcer la vocation sociale et culturelle du CDI. Il faut souligner que la créativité a des répercussions positives sur l'utilisateur adolescent et élève, on peut donc s'interroger sur la notion de créativité et sa place dans l'apprentissage scolaire.

1.3- Le dispositif créatif : un dispositif sensible

Le concept de dispositif renvoie à « l'entre-deux », à un objet intermédiaire « à la fois technique et symbolique, logique et empirique, utilitaire et esthétique, c'est un moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions » (Linard, 2002). Le dispositif est donc un agencement d'éléments en vue d'articuler des moyens pour répondre à un projet. Le dispositif est producteur de savoir. Selon A. Berten, « 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). Le dispositif permet à ses utilisateurs de s'exercer aux relations entre action et pensée : « *Quand on veut bien*

s'intéresser à la réalité de ses usages spontanés, le dispositif agit comme un révélateur qui met en évidence toutes les conditions humaines non strictement rationnelles de l'action efficace : en particulier les tensions entre intention et réalisation, objectif et stratégie, pratique et théorie, contraintes sociales et autonomie individuelle » (Linard, 2002). La notion de dispositif doit être pensée comme une interface entre l'individu et l'objet culturel, ainsi l'activité créative en tant que dispositif de médiation permet de reconnecter l'individu à ses capacités techniques et intellectuelles, à ses émotions et à son environnement. Le dispositif créatif, s'il est déployé dans un environnement scolaire, jouera un rôle explicite sur l'apprentissage, sur la construction du sujet et sur l'espace lui-même.

1.3.1- La créativité : éléments de définition

Le Tiers-lieu en tant que forme de médiation met en œuvre le dispositif créatif pour créer du lien social, responsabiliser le sujet et favoriser un sentiment d'appartenance. Mais que recouvre le mot « créativité », souvent utilisé, il existe de nombreuses définitions scientifiques pour le définir. En français, « créativité » vient du latin : « *creo, creas, creavi, creatum, creare* », ce verbe à connotation agricole signifiait "*faire pousser, produire, faire naître* » (Rey, 2000). La question de la créativité est centrale dans l'œuvre de D. W. Winnicott qui différencie la créativité de la création et de l'œuvre d'art. Pour lui, la créativité permet l'approche de la réalité extérieure. C'est un mode créatif de perception qui donne à l'individu le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. Ce qui s'oppose à la soumission au monde extérieur qui ne serait que s'ajuster, s'adapter, sans véritable expression de soi. « *La créativité, c'est donc le « faire » qui dérive de « l'être ». Elle manifeste la vie du sujet. L'impulsion peut être en repos, mais si l'on emploie le mot « faire », c'est qu'il y a déjà créativité* » (Winnicott, 1988). Cette notion de « faire » implique que le sujet doit agir et non réagir à l'environnement. L'encyclopédie Universalis nous indique que « *la créativité est définie comme la capacité à réaliser une production (une idée, un objet, une composition, etc.) à la fois nouvelle, originale (c'est-à-dire différente de ce qui existe) et adaptée au contexte et aux contraintes de l'environnement dans lequel la production s'exprime. La capacité à générer des idées créatives est reconnue comme une compétence du XXI^e siècle, aidant à répondre aux défis de la vie personnelle et professionnelle, et favorisant le développement sociétal.* ». Une définition que nous retrouvons en psychologie différentielle, « *la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois*

nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste » (Lubart, 2010). Dans cette définition, le terme « nouvelle » se comprend comme originale et imprévue. Le professeur de psychologie T. Lubart précise que le produit est nouveau par rapport à ce qui a déjà été fait. Le degré de différence peut ainsi varier d'une « *déviaton minime* » à une « *innovation importante* ». L'idée ou le produit est adapté dans la mesure où il répond aux contraintes qui ont été fixées par l'environnement, la situation, le matériel, etc.

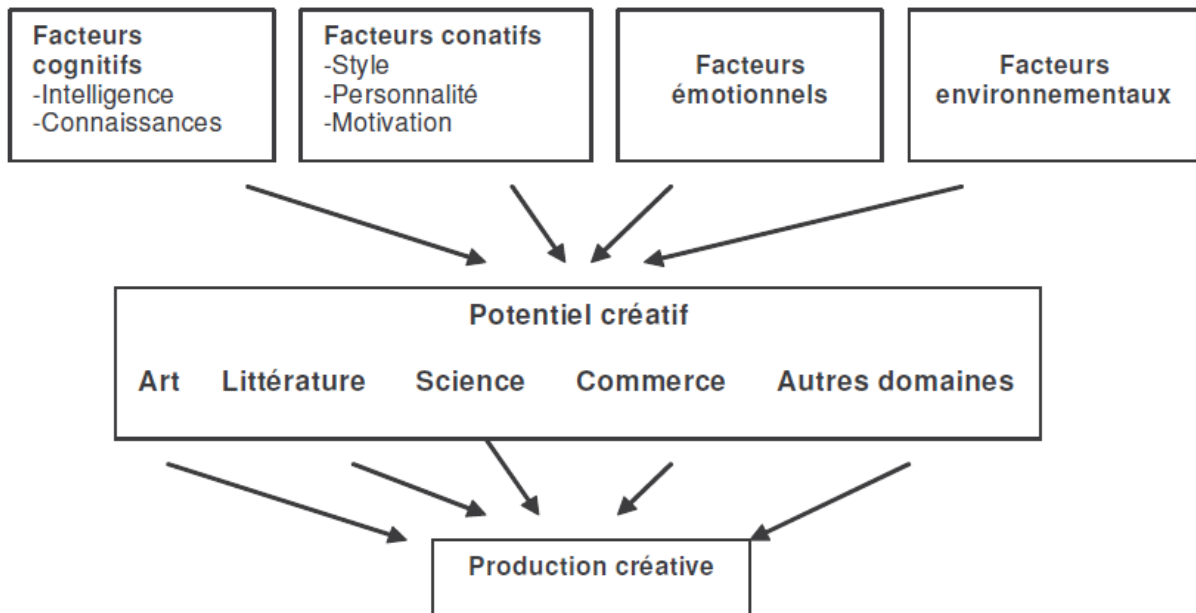
Le psychologue humaniste C. Rogers s'est intéressé à l'étude du processus créatif, selon lui, « *lorsque l'individu est entièrement ouvert à son expérience, sa créativité est essentiellement constructive* » (Rogers, 1970). Il définit les conditions externes permettant à la créativité de se manifester :

- la sécurité psychologique qui dépend de trois conditions : 1) la première accepter les valeurs de l'individu, de deviner ses possibilités et avoir foi en lui. 2) la deuxième créer une ambiance d'auto-évaluation et non pas porter des jugements fondés sur des normes extérieures. Bien souvent l'évaluation représente une menace et crée un besoin de défense qui peut avoir pour conséquence le refoulement d'une partie de l'expérience. 3) la troisième avoir une compréhension empathique, c'est-à-dire partir du point de vue de la personne pour comprendre ce qu'elle sent ou ce qu'elle réalise. Cela permet à la personne de laisser transparaître sa personnalité et de s'exprimer de manière nouvelle et variée.

- la liberté psychologique, c'est le fait de permettre à un individu une liberté d'expression symbolique, donc sans limite. Il s'agit d'encourager la personne à s'ouvrir à des perceptions et des concepts nouveaux, c'est lui permettre d'être libre, donc responsable. « *c'est cette liberté d'être soi-même de façon responsable qui favorise la développement d'une source sûre d'évaluation en soi-même et établit ainsi les conditions intérieures d'une créativité constructive* » (Rogers, 1970).

La théorie de la créativité apportée par C. Rogers est enrichie par l'approche multivariée développée par les professeurs de psychologie R. J. Sternberg et T. Lubart (1995). Ce modèle de la créativité repose sur un assemblage de plusieurs facteurs qui agissent en interaction et qui relèvent de l'individu, des capacités intellectuelles, de la personnalité ainsi que du contexte environnemental. Le modèle de T. Lubart introduit un aspect supplémentaire, les facteurs émotionnels.

Représentation de l'approche multivariée de la créativité Le modèle de Lubart (2005)



Le schéma prend en compte les différents facteurs, cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux qui interviennent lors du processus créatif. T. Lubart souligne que le degré d'importance que chacun des facteurs pourrait avoir dans le processus est variable en fonction des individus, et également selon les potentialités créatives particulières de chaque domaine d'activité. Nous allons détailler les différents aspects pour mieux cerner leur enjeu dans le processus créatif d'un individu.

Les facteurs cognitifs font référence aux connaissances et aux capacités intellectuelles qui facilitent la pensée créative. Ces facteurs expliquent donc en partie que les performances créatives dépendent des domaines puisque nous n'avons pas la même quantité de connaissances dans les différentes sphères de la vie. En ce qui concerne les capacités intellectuelles, plusieurs d'entre elles sont particulièrement sollicitées dans l'acte créatif, notamment la pensée divergente, la pensée convergente et la flexibilité. La pensée divergente est mise en œuvre dans les situations où il faut trouver le maximum de solutions différentes à un même problème. La pensée convergente est quant à elle mise en œuvre dans la recherche d'une solution unique et optimale. L'utilisation en alternance de la pensée divergente et de la pensée convergente permet de donner plusieurs idées, tout en se recentrant sur le but. La flexibilité correspond à l'aptitude des individus à trouver des solutions diversifiées à un

problème, à changer d'approche pour résoudre un problème, et à appréhender le problème sous plusieurs angles (Georgsdottir & Lubart, 2003).

Les facteurs conatifs font référence d'une part aux traits de la personnalité et d'autre part à la motivation. Certains traits de la personnalité (comme la prise de risque, l'ouverture aux nouvelles expériences, la tolérance à l'ambiguïté) sont importants pour développer une pensée originale qui aboutisse à des productions innovantes. La motivation correspond à la force qui pousse l'individu à s'engager dans une tâche. *« deux types de motivation ont été mis en évidence : la motivation intrinsèque qui prend naissance dans les besoins de l'individu, comme la curiosité, l'envie de s'exprimer à travers une production et la motivation extrinsèque qui est générée par des incitations extérieures comme la reconnaissance sociale par des pairs (...) La motivation intrinsèque a un poids plus important que la motivation extrinsèque dans les productions créatives »* (Amabile, 1996). L'environnement dans lequel nous évoluons aura une influence sur nos productions créatives. Les environnements familiaux, professionnels (ou scolaires pour les enfants) et culturels doivent être pris en considération. C'est la combinaison de ces multiples facteurs qui influencera le potentiel créatif, son développement, ainsi que son expression dans différents domaines. En d'autres termes, le développement du facteur conatif de la créativité correspond à l'ouverture d'esprit de l'individu (Puozzo, 2016).

La créativité fait aussi appel aux émotions. Le Petit Robert définit l'émotion comme une *« sensation (agréable ou désagréable) »* (Rey, 2002). Dans le domaine des neurosciences qui s'intéressent à l'émotion en observant le corps et le cerveau, A. Damasio distingue les *« émotions primaires ou universelles que sont : bonheur, tristesse, peur, colère, surprise ou dégoût, des émotions secondaires ou sociales, telles que l'embarras, la jalousie, la culpabilité ou l'orgueil et des émotions d'arrière-plan, telles que le bien-être ou le malaise, le calme ou la tension »* (Damasio, 1999). Un dispositif créatif peut induire, en fonction de la tâche même, des émotions primaires différentes. Ce sont les travaux du psychologue canadien A. Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle [désormais SEP] qui constituent un point de départ pour réfléchir sur l'état émotionnel des élèves. En effet, selon la théorie du SEP, l'une des variables de la réussite scolaire est la perception préalable que l'apprenant a de ses compétences et qui va lui permettre de s'engager ou non dans une tâche, plus la perception de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. A. Bandura ajoute que cette perception est influencée par les états physiologiques et émotionnels : *« plus*

l'individu perçoit les compétences qu'il maîtrise pour atteindre un but, plus les émotions et les états physiologiques sont positifs, et inversement » (Puozzo & Capron, 2003). Le sentiment d'efficacité personnelle constitue la croyance qu'a un individu en sa capacité de réaliser une tâche, ce sentiment permet à l'individu de s'engager et de poursuivre un objectif qu'il s'est fixé.

La créativité est aujourd'hui considérée dans le monde du travail comme un facteur d'intérêt des entreprises chez leurs employés qui sont censés « *s'adapter à des marchés toujours en évolution* » (Lubart, 2003). Cette adaptation passe par le développement ou le renforcement de certaines compétences professionnelles. Ainsi, la créativité est devenue un critère d'évolution sociale qui a aujourd'hui des répercussions sur les finalités de l'école, « *dans une société de plus en plus complexe, les élèves doivent apprendre à développer entre les murs de l'école cette capacité nécessaire à leur vie professionnelle* » (Barbot & Lubart, 2012). Le dispositif créatif est un dispositif sensible dans le sens où il fait appel à la capacité du sujet à percevoir des impressions, à éprouver des sensations. Développer la créativité en milieu scolaire serait un levier pour l'apprentissage, en intervenant à la fois sur le plan intellectuel et sur le plan émotionnel du sujet. Il faut toutefois préciser que la créativité ne concerne pas seulement les jeunes adolescents, car la pratique créative a des répercussions multiples sur l'individu qu'il soit jeune ou adulte, en favorisant chez lui le développement émotionnel, le développement de compétences, le développement identitaire et le développement culturel.

1.3.2- Le dispositif créatif : apprentissage

Selon les chercheurs en psychologie différentielle, B. Barbot et T. Lubart, la créativité chez les adolescents a été très peu étudiée, pourtant, par la nécessité de construire une identité différenciée, l'adolescence est un moment propice pour l'expression créative car elle permet la découverte puis l'affirmation de sa propre singularité, à travers des activités telles que l'écriture, l'expression musicale, le dessin, la peinture, le théâtre ou la danse, ou encore par des « *passages à l'acte créatif* » moins institutionnalisés comme le *tag* (Sudres, 1998), qui sont également une expression de l'identité en développement. C'est ainsi au cours de l'adolescence, marquée par les changements pubertaires, que la créativité va prendre sa forme et se cristalliser, mais c'est aussi par la créativité que l'adolescent pourrait parvenir à former

une identité différenciée et cohérente (Rothenberg, 1990), l'aidant à trouver les ressources pour évoluer dans sa vie d'adulte. C'est en effet au cours de l'adolescence que vont apparaître à la fois la motivation et la capacité à créer durant toute la vie (Rothenberg, 1990), et c'est aussi au cours de cette période que la créativité pourrait devenir une capacité plus spécifique au domaine.

Toujours selon B. Bardot et T. Lubart, il est possible d'identifier plusieurs raisons théoriques et empiriques permettant de comprendre en quoi la créativité est un facteur important dans la transformation de soi en jeu au cours de l'adolescence. La créativité pourrait en effet intervenir à trois niveaux complémentaires (a) en favorisant le « *processus de la pensée* » impliqués dans la formation identitaire, (b) en permettant de développer et maintenir une « *représentation positive et créative de soi* », et (c) en facilitant « *l'expression de soi* » sur des supports d'intérêts dans lesquels l'adolescent s'est engagé (Barbot & Lubart, 2012). La créativité favorise donc le développement psychosocial des adolescents à travers la stimulation de leur potentiel créatif. Plusieurs recherches montrent que l'estime de soi créative est liée à la performance dans des tâches de créativité (Freeman, 1993 ; Tierney & Farmer, 2002) car elle interagit avec les capacités de résolution de problèmes pour faciliter l'action créative (Jausi, Randel & Dionne, 2007). L'estime de soi créative se réfère aux sentiments de valeur et d'efficacité personnelle que les individus ont vis-à-vis de leur capacité à créer (Tierney & Farmer, 2002). Cette importance est déterminée par ses expériences passées, ses opportunités d'exprimer sa créativité, et ses engagements dans les activités créatives, notamment parce que les intérêts individuels sont à la base de la représentation de soi (Hofer, 2010). Les adolescents pour qui la créativité est une part importante de la définition de soi, chercheront des occasions d'être créatifs afin de maintenir une image positive et d'affirmer cet aspect fondamental d'eux-mêmes. Plus largement, l'investissement dans des activités de loisirs créatifs pourrait être structurant dans la formation de l'identité parce qu'il implique des engagements et fournit un support d'expression utile pour l'affirmation de soi (Feinstein, Bynner & Duckworth, 2006 ; Haggard & Williams, 1992). « *et par l'expression de soi qu'elle permet, la créativité est une forme de résilience qui permettrait de surmonter l'anxiété, le stress, et les difficultés liées aux tâches développementales de l'adolescence.* » (Barbot & Todd, 2012).

L'activité créative est fondamentale pour le développement identitaire de l'adolescent, elle est aussi un dispositif qui facilite le développement de compétences professionnelles. En

effet, comme nous l'avons vu précédemment, la pensée créative en tant que phénomène holistique prend en considération des facteurs cognitifs, émotionnels, conatifs et environnementaux qui permettront à l'élève d'élaborer une production (abstraite ou concrète) qui soit « *nouvelle et adaptée au contexte* » (Lubart, 2010). L'école est le lieu où l'émotion peut constituer « *une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition* » (Cuq, 2003). L'émotion devient ainsi une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire. L'idée sous-jacente est que cet objet créatif permet à l'élève de développer sa créativité et de s'appuyer sur un support qu'il a lui-même construit afin de stimuler un état émotionnel qui lui permettrait de se percevoir plus auto-efficace. Ce programme identifie trois bases chez l'élève pour développer une pensée créatrice. Il s'agit d'abord de développer « la pensée divergente » c'est à dire la capacité à envisager un problème sous des angles différents. Un second appui c'est « reconnaître sa part sensible » car « *l'imagination est aussi centrale dans le mécanisme de cognition, puisqu'elle sert à « explorer le monde mentalement et à faire des expériences de pensée nécessaires pour faire des choix et résoudre des problèmes, élaborer des cultures complexes* » (Lubart, 2003). Enfin vient la concrétisation de l'inventivité c'est à dire l'activité créatrice combinatoire. En effet, on ne peut créer à partir de rien. La pensée divergente dont chacun dispose, doit s'exercer sur quelque chose. Ce quelque chose est construit par la pensée convergente. Il s'agit de l'élaboration de connaissances, de références nécessaires à la pensée divergente afin de mettre en œuvre une démarche de création. La convergence a une grande importance dans toute pulsion créative. Elle est ce sur quoi s'appuie la divergence. Ainsi, plus la pensée convergente est alimentée, plus la pensée divergente pourra s'exprimer et aboutir au développement de la créativité. La combinaison pensée divergente et convergente augmente l'autonomie des apprenants. Ces outils de pensée permettent aux élèves de passer de l'exécution guidée à la pensée autonome, c'est à dire de donner à l'élève, des outils pour penser par lui-même. Jack Lang a précisé lors d'une conférence sur l'art à l'école en 2000 : « *la pratique artistique développe une pensée mobile et souple qui permet de faire face de manière inventive à des situations inhabituelles.(....) La pratique de l'art est un puissant antidote à l'absence de motivation, à l'ennui, à la vacuité d'esprit* » (Lang, 2000).

L'objet de ce travail porte sur les activités créatives et collectives en milieu scolaire, qui pourraient amener les apprenants à faire émerger des émotions facilitatrices d'apprentissage qui tempèrent ainsi leurs émotions parasites liées au contexte scolaire grâce à la réalisation d'un support créatif. La créativité cherche donc à favoriser des émotions

d'arrière-plan caractérisées par le calme et le bien-être, afin de réduire celle de la tension liée au contexte de classe et à l'apprentissage, ce qui est possible car « *la nature de l'émotion (primaire) peut (donc) varier allant d'une valence positive à une valence négative qui pourrait éventuellement avoir un effet cathartique* » (Puozzo, 2003). Les activités créatives facilitent aussi le développement de compétences, selon le modèle théorique C-R-S « *conception-réalisation-socialisation* » (Didier & Leuba, 2011) qui se caractérise par la mise en avant de l'activité cognitive comme vecteur central du processus d'apprentissage, la créativité est une activité de réflexion qui invite l'élève à exploiter les caractéristiques des matériaux, à planifier le travail à réaliser, à anticiper les contraintes de l'utilisation ou de la réception de l'objet, des passages qui sont habituellement pris en main par l'enseignant de la discipline, « *ces différentes opérations cognitives entraînent progressivement l'élève à résoudre des problèmes, du simple au multidimensionnel* » (Falzon, 2005), et à devenir autonome. Ces différents aspects stimulent la créativité de l'élève dans des situations concrètes, en lien avec la vie courante. Ce modèle a non seulement mis en évidence l'apparition de nouveaux savoirs tels que l'anticipation ou la résolution de problèmes, mais également l'utilisation d'objets intermédiaires. Selon les sociologues A. Jeantet et D. Vinck (1995), les objets intermédiaires sont des objets de médiation, produits ou utilisés au cours du processus de conception. Ce sont donc des artefacts qui, d'une manière ou d'une autre, constituent une trace, c'est-à-dire un support de l'action. Ainsi son utilisation au moment de la conception permet à l'élève de structurer sa pensée en identifiant les étapes de fabrication mais aussi de communiquer le support finalisé : « *la spécificité de ce modèle didactique [C-R-S] consiste à permettre d'implémenter l'activité de conception comme élément central du processus de fabrication de l'objet, en permettant au concepteur d'identifier les paramètres de réalisation et de socialisation de l'objet.* » (Didier, 2015).

Pour résumer, le dispositif créatif en milieu scolaire est à la fois un facteur de développement identitaire chez l'adolescent et un facteur de développement de compétences transversales utiles pour l'apprentissage scolaire et pour la vie professionnelle. Il est un moyen pour les adolescents de développer une estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle, de se différencier par l'expression de soi et de ses émotions, de gagner en autonomie dans la réalisation du support choisi. Dans la pratique créative, l'élève mobilise des compétences variées comme l'analyse, l'anticipation, la recherche de solution. Ainsi l'élève développe ses capacités d'imagination, de réflexion, de communication et d'autonomie. Au cours de l'élaboration d'un nouveau support, il convient d'organiser les éléments en un tout organique

en fonction de son environnement. Cela implique la connaissance de certaines règles qui coordonnent le cours de la réflexion. L'élève fait appel à la spontanéité intuitive et la sensibilité esthétique dans l'action créative, mais il met aussi en relation la disposition des éléments et le support, la relation entre les couleurs, la relation entre les matières, la relation de sens. L'élève choisit ses matériaux, ses outils, prévoit les étapes de la réalisation du support. Il peut avoir successivement recours à des moyens différents (dessin, assemblage, peinture, photographie, laine...), il peut également utiliser des objets intermédiaires pour l'aider à résoudre un problème, répondre à un besoin. Nous avons souligné précédemment que la créativité nécessite la mise en place de conditions propices pour susciter l'envie chez le jeune usager de passer à l'acte, et à ce sujet le philosophe A. Berten précise que « *penser le dispositif, c'est aussi penser aux conditions minimales de la créativité* » (Berten, 1999), et notamment le rôle de l'environnement où prendra forme le potentiel créatif de l'individu, un environnement bienveillant et tolérant à l'erreur. Pour ce faire, l'environnement aménagé doit être à la fois cognitif et affectif, que l'individu habitera, transformera, modifiera à sa manière. Les objets ont autant d'importance que l'environnement, car ils sont tous les deux porteurs de potentialités. « *Les dispositifs, c'est une manière d'envisager l'environnement naturel ou construit de l'homme comme lieu non d'acquisition et 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).

Le dispositif créatif mis en oeuvre dans un CDI serait un moyen de renforcer à la fois la vocation pédagogique, culturelle et sociale du lieu, mais également de positionner l'usager au centre de la démarche. La pratique créative a de nombreux avantages sur l'usager qu'il soit adulte ou jeune, mais elle peut également avoir des répercussions sur l'espace lui-même, car une nouvelle approche culturelle pourrait contribuer à rendre l'espace plus convivial grâce aux échanges créatifs et informels. Ainsi envisager un espace au CDI où la pratique créative serait autorisée et réalisée en autonomie représenterait un facteur susceptible de développer chez l'usager un sentiment d'appartenance pour le lieu. La médiation documentaire ne serait pas pour autant oubliée dans cette démarche, au contraire, le dispositif créatif en tant que dispositif sensible permettrait d'articuler les différents éléments, l'activité créative constituerait un moyen de conscientiser le besoin d'information de l'usager, ce qui pourrait favoriser l'usage du dispositif info-communicationnel en révélant sa fonction d'accompagnement, en d'autres termes le document en tant qu'objet de médiation ou objet

intermédiaire devient un support d'aide à la création et sera donc considéré comme « utile » pour l'utilisateur dans la réalisation de son support, il participerait en outre à l'émancipation de l'utilisateur dans sa démarche.

2- Approche méthodologique

2.1- Le contexte d'étude

2.1.1- Le CDI et le professeur-documentaliste : rôle et missions

Le premier acteur d'un espace documentaire scolaire est le professeur-documentaliste, il façonne le CDI pour qu'il devienne une des structures indispensables à la mise en œuvre des dispositifs de formation au sein d'un établissement scolaire. La particularité du professeur-documentaliste de l'enseignement agricole est qu'il est à la fois un enseignant de la discipline information-documentation et le gestionnaire d'un système d'information pédagogique au service des usagers de l'établissement scolaire. D'ailleurs le trait d'union symbolise cette double fonction : enseignant et documentaliste. Il exerce différentes tâches et missions légiférées par le référentiel CDI de 1997 et la note de service sur les missions et obligations des professeurs documentalistes de 1998. Le référentiel CDI définit quatre axes de travail : gestion, pédagogie, animation et médiateur de l'information. L'axe 1 se rapporte à l'organisation du temps et de l'espace, du service et du budget, l'axe 2 à la gestion documentaire, c'est-à-dire la gestion collective de la documentation, de la veille documentaire à la diffusion de l'information ; à cela se rajoute la politique d'archivage et la participation aux réseaux documentaires, régional et/ou national ; l'axe 3 concerne la pédagogie, seul en face à face élèves ou en pluridisciplinarité conformément aux heures inscrites dans les référentiels de formation des élèves, dans l'objectif de former les apprenants à la recherche et à l'analyse de la qualité de l'information. L'axe 4 relève du développement culturel et de la coopération internationale, des animations et activités sont proposées : prix littéraires, exposition thématique, journées à thèmes, semaine de la presse, visites culturelles.

Ainsi son action culturelle se double d'une action pédagogique pour laquelle il a été formé, il est à la fois enseignant, médiateur de l'information et médiateur culturel. Son métier va au-delà d'une politique d'acquisition, de gestion et de communication des ressources documentaires. Le professeur-documentaliste possède une certaine liberté dans l'organisation de ses activités culturelles, il peut ainsi faire preuve de créativité et d'innovation pour faire en sorte d'amener les apprenants à vivre des « expériences multiples » au sein de l'espace documentaire dont il a la responsabilité. Le professeur-documentaliste fixe lui-même les

règles d'utilisation de l'espace et de ses objets culturels, les horaires d'ouverture, l'usage des ordinateurs, les prêts, les activités possibles, le silence ou la tolérance aux échanges, le droit de manger, d'entrer dans le CDI avec les sacs etc. Autant de règles qui permettent d'encadrer les usages et les comportements des usagers dans l'espace documentaire, dont certaines contribuent à la responsabilisation des apprenants, tandis que d'autres règles peuvent influencer directement sur l'attraction et la fréquentation du lieu.

Le CDI est donc un espace de culture et d'éducation, il occupe une place centrale dans l'établissement, son rôle au sein de la communauté éducative permet de faire le lien entre les différents interlocuteurs et les ressources documentaires, sa vocation pédagogique est tournée vers l'apprentissage et l'accompagnement des apprenants, sa vocation culturelle permet l'ouverture aux autres, l'ouverture aux idées, l'ouverture aux choses. *« la culture, c'est la capacité d'accepter et de concevoir le nouveau : la culture créatrice. La culture est vivante et est multiforme. »* (Durpaire, 2005). Le CDI est bel et bien un espace « hybride » car il remplit ces diverses fonctions, la médiation documentaire et la médiation culturelle structurée par des dispositifs sont pensés et mis en œuvre par le professeur-documentaliste en fonction des usagers et des contraintes spatiale, technique et budgétaire. Et c'est en tenant compte de ces différentes fonctions, possibilités et libertés qu'offrent l'espace et les missions du professeur-documentaliste que le dispositif d'expérimentation de cette étude a été pensé et mis en œuvre.

2.1.2- Le contexte du dispositif d'expérimentation

Le dispositif d'expérimentation a été déployé au sein du CDI du lycée d'enseignement général, technologique et professionnel agricole d'Albi-Fonlabour où j'exerce cette année en tant que professeur-stagiaire. Il s'agit d'un établissement public du ministère de l'agriculture intégré dans l'établissement agro-environnemental du Tarn. L'établissement présente une offre de formation large, formation initiale, continue et par apprentissage, 530 apprenants de différents niveaux de la 3^{ème} à la licence professionnelle, et un personnel nombreux aux fonctions variées (animateur, formateur, assistant d'éducation, personnels administratifs, enseignants, etc.) se côtoient tout au long de leur parcours scolaire. Il s'agit donc d'un établissement de grande taille qui accueille des individus aux « identités hétérogènes ». La position du CDI dans l'établissement n'est pas centrale, et pourtant il est bien visible parmi le large éventail de bâtiments de style contemporain, puisque le CDI occupe une structure

atypique, un château édifié au XVIII^e siècle qui a subi quelques modifications au XIX^e siècle, il s'agit d'une structure imposante et tout en longueur surmonté d'un étage. Il est un espace symbolique qui a occupé une autre fonction auparavant, son identité a été renouvelée par l'installation du CDI dans ce lieu. Le public de l'établissement utilise généralement le terme de « *château* » pour désigner le CDI, ainsi son historicité et sa structure renforcent sa lisibilité au sein de l'établissement, il constitue un repère symbolique et spatial pour les usagers. De par la spécificité physique du lieu, on peut aussi supposer que les jeunes usagers aient une représentation particulière du lieu qui serait susceptible d'influencer la démarche de l'utilisateur à vouloir s'y rendre.

2.2- Le mode de recueil des données

2.2.1- Les étapes du dispositif d'expérimentation

L'objet du dispositif d'expérimentation mis en œuvre au sein du CDI de Albi-Fonlabour depuis le 14 octobre 2017 est de développer le dispositif sensible que nous appelons dispositif créatif, il s'agit d'introduire dans le CDI des pratiques créatives et collectives. Dans la partie théorique, nous avons défini deux « modèles » de bibliothèques, le Learning centre et la bibliothèque Troisième lieu afin d'obtenir des indicateurs, nous avons retenu que le CDI est à mi-chemin entre ces deux démarches, un espace de médiations documentaire et culturelle qui accueille un public large et varié, la possibilité et la liberté d'envisager des pratiques nouvelles et des usages diversifiés peuvent contribuer à renforcer l'ancrage physique du lieu, sa vocation sociale et culturelle. L'analyse de la définition conceptuelle du Tiers-lieu a apporté des clés de compréhension supplémentaires qui nous a amené à la conclusion que le Tiers-lieu est une forme de médiation qui met en œuvre le dispositif créatif, déployé dans un espace documentaire, il permet d'introduire des pratiques culturelles multiples, de favoriser les rencontres entre des individus qui s'engagent dans la réalisation d'un support dont ils ont la responsabilité. La définition de la créativité et sa place dans l'apprentissage scolaire met en avant un certain nombre de facteurs agissant sur le développement identitaire de l'adolescent, mais elle permet également aux apprenants d'acquérir des compétences transversales utiles dans la vie professionnelle. Enfin, nous avons démontré que les facteurs émotionnels dans la pratique créative peuvent favoriser l'activité de

l'apprentissage en milieu scolaire, mais la créativité nécessite de réunir certaines conditions, objets, environnement et posture de l'enseignant. Il faut préciser que le dispositif d'expérimentation prend également en compte les usagers adultes, en effet, si nous considérons que la créativité fait intervenir les facteurs cognitif, conatifs, émotionnels et environnementaux, alors le dispositif créatif concerne également les individus adultes. De plus, le dispositif info-communicationnel pensé et mis en œuvre par le professeur-documentaliste est destiné à l'ensemble des usagers jeunes et adultes. Nous partons de l'hypothèse que le dispositif créatif peut amener les usagers à accéder aux dispositifs documentaires primaires et secondaires qui structurent la médiation documentaire, et également de développer une nouvelle approche culturelle de l'espace par l'introduction de nouvelles pratiques culturelles. Ainsi la pratique créative au sein d'un CDI pourrait être à la fois un dispositif sensible de médiation documentaire et de médiation culturelle qui transformerait la posture de l'utilisateur au sein de cet espace, mais également son rapport avec l'espace. En effet, en lui permettant de réaliser une pratique créative en autonomie dans un espace documentaire, l'émancipation de l'utilisateur devient possible grâce au rôle d'accompagnement des dispositifs documentaires. L'utilisateur en devenant pleinement acteur de la démarche pourrait ainsi développer un sentiment d'appartenance pour le lieu. Il est aussi supposé qu'il n'y aura pas de perte de lisibilité de la vocation pédagogique du CDI par l'introduction de ces nouvelles pratiques culturelles, car elles sont liées à la notion d'apprentissage, pour finir (re)-penser l'espace du CDI par l'approche Tiers-lieu permettraient de renforcer sa vocation sociale et culturelle en favorisant les échanges informels, le partage et un accès à la culture.

Deux professeurs-documentalistes exercent leur fonction à plein-temps dans ce lieu dont la politique d'ouverture est maximale, en outre, le CDI a connu récemment des modifications dans l'aménagement de ses espaces et dans le règlement intérieur pour répondre à la problématique de la fréquentation (2015-2016). Le personnel a donc questionné les usages et les pratiques culturelles des usagers pour rendre l'espace documentaire « attractif » auprès du public. Le retour est positif puisque la fréquentation est en nette augmentation, démontrant ainsi son ancrage physique dans l'établissement.

L'espace documentaire occupe principalement le rez-de-chaussée et offre une superficie confortable, divisé en trois sous-espaces (Annexe 1). Un espace cloisonné met à disposition des ordinateurs, nommé « la salle informatique » ; un espace spacieux et

décloisonné qui regroupe les documents pédagogiques, professionnels et scientifiques, mais aussi la lecture loisir (roman, manga et bande-dessinée) et les expositions temporaires, cet espace est à la fois un espace d'étude, de loisirs et de culture. Un dernier espace cloisonné ne semblait pas « habité », « oublié » des usagers, non défini par la pluralité des objets culturels et documentaires qui s'y trouvaient (périodiques techniques et professionnels, jeux de société, bande dessinées). La volonté première des deux professeurs-documentalistes était de profiter de cet espace fermé pour créer un espace de lecture et de jeu, cependant le résultat n'était pas satisfaisant. Avec leur accord, nous avons décidé de (re)-penser cet espace « oublié » en « espace potentiel » par l'approche Tiers-lieu.

La mise en place du dispositif d'expérimentation s'est déroulée en plusieurs étapes :

- vider la pièce des documents et conserver les jeux de société ;
- mener une réflexion sur les activités créatives et les ouvrages documentaires qui pourraient être proposés aux usagers ;
- rechercher dans le fonds documentaire les documents existants ;
- achat du matériel de loisir créatif et de nouveaux documents de référence ;
- mis à disposition en libre service du matériel de loisirs créatifs et des ouvrages documentaires de référence dans l'espace ;
- décorer la pièce pour la rendre chaleureuse et accueillante ;
- mis en valeur des documents de référence parmi le matériel de loisir créatif (Annexe 2).

Le 1^{er} novembre 2017, l'espace est finalisé et disponible aux usagers.

L'objectif du dispositif d'expérimentation est de ne pas inciter les usagers à réaliser une activité dans cet espace, mais que la démarche vienne d'eux-mêmes, il en est de même pour l'utilisation des ouvrages de référence considérés comme objets intermédiaires qui pourraient aider les usagers dans la réalisation de leur support. L'espace, le matériel et les documents sont disponibles sur les heures d'ouverture du CDI, notamment sur les temps périscolaires et extra-scolaires (le temps du midi, le soir, le mercredi après-midi), et à l'ensemble des usagers, apprenants et personnels de l'établissement. Une charte d'utilisation a été réalisée et affichée sur la table de l'espace, plusieurs règles informatives permettent aux usagers de prendre connaissance des règles de savoir-vivre en communauté et d'utilisation du matériel, voici quelques exemples de règles : « *Matériel j'utilise, matériel je range et nettoie* », « *Peinture je fais, table je protège* » etc. (Annexe 3).

Il faut préciser que les jeux de société ont été intégrés dans le dispositif d'expérimentation, car ils constituent un moyen de socialisation en articulant le divertissement et l'éducation. En effet, objets culturels agissant de la même manière que les activités créatives, ils permettent de développer chez les jeunes usagers des compétences variées telles que la réflexion, l'expression, l'acceptation des règles, la recherche de solution etc. Ils favorisent les interactions entre les individus en développant l'échange, le débat. Les jeux de société mobilisent des aspects de l'apprentissage comme les mathématiques ou le français. Inclure les jeux de société dans le dispositif d'expérimentation nous permet d'apporter des données supplémentaires afin d'analyser la posture de l'utilisateur dans ce nouvel espace, mais aussi son rapport avec l'espace, de définir la concordance de ces pratiques avec la vocation pédagogique d'un espace documentaire en milieu scolaire. L'ensemble des jeux de société disponibles ont été choisis et acquis par les professeurs-documentalistes eux-mêmes, des jeux qui se pratiquent à plusieurs, on retrouve différents types de jeux : jeu de stratégie, jeu de cartes, jeu de plateau et jeu d'ambiance.

Voici, un tableau récapitulatif qui reprend les jeux de société, les activités créatives possibles en fonction du matériel de loisir créatif mis à disposition, et les documents de référence que les usagers peuvent utiliser pour susciter l'imaginaire, trouver l'inspiration et/ou une aide dans la réalisation du support esthétique.

Activités possibles	Documents de référence
Peinture & dessin	<p><i>Peinture acrylique : le pop'art, un jeu d'enfant !</i>. Paru en 2015 aux Editions de Saxe par Thomas Böhler</p> <p><i>Le grand livre du dessin fantasy</i>. Paru en 2010 aux éditions Fleurus par Follenn</p> <p><i>Comment dessiner en perspective</i>. Paru en 1988 aux éditions Bordas par J.M. Parramon</p> <p><i>Les techniques de la peinture</i>. Paru en 1988 aux Editions Gründ par L. Losos</p> <p><i>Comment peindre vite</i>. Paru en 1989 aux Editions Bordas par S.G.</p>

	Olmedo
Calligraphie	<i>La calligraphie créative.</i> Paru en 2007 aux Editions Atlas par E. Montigny et M. Teboul
Scrapbooking	<i>Scrapbooking : l'essentiel pas à passages.</i> Paru en 2016 aux éditions Créapassions par M. Tournel <i>Le grand livre du scrapbooking.</i> Paru en 2014 aux Editions Atlas
Origami & atelier papier	<i>L'origami comme par magie.</i> Paru en 2017 aux éditions marabout par A. Klam <i>Origami.</i> Paru en 2011 aux Editions Tana Editions par A. Dardenne <i>Origami 2.</i> Paru en 200 aux Editions Fleurus par Z. Aytüre-scheele <i>Origami 3.</i> Paru en 2002 aux Editions Fleurus par Z. Aytüre-scheele <i>Origami : l'art du papier plié.</i> Paru le 17 octobre 200 aux Editions Fleurus par R. Beech <i>L'atelier papier, craft, collage et jolies création.</i> Paru en 2016 aux Editions Glénat par S. Dagan
Tricot	<i>C'est le pompon ! 55 créations, animaux, accessoires, déco.</i> Paru en 2017 aux Editions Glénat par M. Kumada <i>Je débute au tricot : 10 points et 10 modèles.</i> Paru en 2011 aux Editions Marie-Claire et Phildar par Phildar <i>Tricot spécial débutante : 22 modèles pour se lancer.</i> Paru en 2016 aux Editions Marie-Claire par Bergère de France
Couture	<i>La couture facile : en pas à passages.</i> Paru en 2016 aux First Editions par A. Eulalie <i>Simplissime le livre de couture le plus facile du monde.</i> Paru en 2016 aux Editions Hachette pratique <i>Mes premiers ateliers de couture, pour apprendre à coudre à la main et à la machine.</i> Paru en 2017 aux Editions Fleurus par C.

	Guidicelli
Jeux de société	Risk / Time's up / Mille bornes / Monopoly / jeu de carte / Rummikub / Cranium / Contrario / Cluedo / Loups Garou

2.2.2- L'observation participante

L'observation participante (OP) est une démarche inductive qui vise à découvrir par l'observation ce qui organise les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des acteurs du terrain étudiés. Elle a été définie par la sociologue J. Platt en 1983 comme une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. Cette méthode d'enquête de terrain implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. Cette méthode permet de collecter des données issues de plusieurs sources :

- Ce que le chercheur remarque, c'est-à-dire « observe » en vivant avec les gens, en partageant leurs activités ;
- Des entretiens ethnographiques ou conversations occasionnelles de terrain ;
- De l'étude des documents, « les matériaux » dans lesquels les gens révèlent avec leur propre langage leur point de vue sur le terrain observé.

On distingue différentes formes d'OP, notamment en fonction de la manière dont l'observateur réalisera son enquête, l'OP sera ouverte ou clandestine. Dans l'OP ouverte, le chercheur observe son terrain après en avoir informé les acteurs et obtenu leur accord au préalable. Le risque de ce type d'OP est de générer des changements artificiels de comportements, appelé l'effet Hawthorn. Dans le cas d'une OP clandestine, le chercheur observe son terrain sans en informer au préalable les acteurs impliqués. Une autre forme d'OP se définit en fonction du degré de participation de l'observateur, une observation complète ou périphérique. L'observation complète décrit une implication maximum du chercheur sur le terrain. Tandis que l'OP périphérique indique une implication modérée de la part du chercheur.

L'enjeu pour l'observateur est de trouver « *un équilibre subtil entre le détachement et la participation* » (Diaz, 2005).

Dans notre étude, il est nécessaire de prendre en compte le fait que l'observateur participant sera interne, en d'autres termes le chercheur est à la fois « acteur » dans une institution dans laquelle il exerce une fonction et chercheur. L'OP permet d'observer les interactions des acteurs du terrain et de comprendre de l'intérieur un phénomène étranger au chercheur, mais elle entraîne inévitablement des relations de proximité, puis une nécessaire mise à distance objectivée de ces relations humaines. Le chercheur est source de données mais il doit prendre conscience des effets de l'enquête, et c'est cette prise de conscience qui appellerait un changement de conception de l'observation, prenant pleinement en considération la participation active du chercheur à son terrain, et en faisant un réel outil de connaissance. Cette méthode permet de recueillir des informations à propos de ce que quelqu'un expérimente véritablement du monde, et sur la manière dont est vécue cette expérience.

Dans le cadre de cette recherche, l'observation participante est clandestine et périphérique, clandestine pour éviter de générer des changements artificiels de comportements de la part des usagers et périphérique car l'observateur participant est engagé professionnellement dans l'institution où il mène son enquête de terrain, il est donc à la fois acteur et observateur, ce qui nécessite une implication modérée. Notre objectif est de recueillir des données sur les expériences vécues par les usagers au sein de l'espace documentaire par le dispositif d'expérimentation mis en place.

2.2.3- Les supports de recueil des données

Le mode de recueil choisi pour cette étude est le journal de terrain (Annexe 5), un support essentiel pour collecter des données et de la réflexion. Ce journal constitue la trace du travail d'enquête. Il permet de consigner les données collectées à l'issue de chaque phénomène observé. Aux données s'ajoutent des réflexions méthodologiques, des pistes d'analyse, et des réflexions plus subjectives sur le rapport au terrain (auto-analyse). Dans notre étude, il sera le support de collecte pour consigner les observations des phénomènes et les informations utiles pour l'analyse telles que la date, le statut de l'utilisateur et son niveau de formation, le nombre de participant, le type d'activité, le(s) document(s) utilisé(s). Il permet

également de retranscrire les discours des usagers et des professeurs-documentalistes. En effet, les discours sont recueillis sur le vif pendant l'activité créative et de manière informelle. Un choix orienté par plusieurs raisons, l'entretien formel pourrait amener un changement volontaire du discours des usagers et modifier leurs perceptions du moment vécu, mais il nécessiterait aussi que les usagers arrêtent l'action en cours pour répondre aux questions.

Ainsi, dans le journal de terrain se mêle des notes descriptives, c'est-à-dire des données d'observation, des notes prises sur le vif (caractéristiques des individus présents, bribes de propos entendus) avec des descriptions plus détaillées (description des supports, médiums utilisés, déroulement des phénomènes). Dans l'écriture descriptive, il est nécessaire d'adopter un vocabulaire le plus neutre possible par un effort de dissociation de la description et des interprétations. Des réflexions méthodologiques, au niveau de la méthode, les conditions de l'entrée sur le terrain, l'évolution des relations avec les enquêtés, les difficultés particulières. Des notes d'analyse, interprétations, hypothèses, connexion avec des concepts et théories développés en première partie. Des notes prospectives sont ajoutées, notamment des idées sur la façon de se comporter lors de la prochaine séance d'observation, sur les choses à vérifier, à observer.

La photographie constitue un second mode de recueil des données visuelles, elle contribue à la mémorisation d'un certain nombre d'indices non perceptibles immédiatement par l'œil et que la prise de note ne suffit pas elle-seule d'enregistrer. « *la photographie en tant qu'objet matériel, support ou trace, permet à l'observateur de faire de multiples lectures de « l'objet photographique »* » (Dion & Ladwein, 2005). La photographie permet au chercheur de revenir sur l'image aussi souvent que nécessaire pour en relever le moindre détail. En effet, la photographie « *représente {alors} un moyen d'accroître la capacité de mémorisation. Il s'agit, au fur et à mesure de l'évolution des différentes activités observées, d'enregistrer un grand nombre d'images fixes diversifiées, en accompagnant les prises de vue de notations sur les contextes de production des photographies [lieux, date, sujets, supports, activités photographiées]* » (Conord, 2007). D. Dion et R. Ladwein assignent « *à la photographie un rôle de support à des logiques d'observation, son intérêt réside dans le fait que l'analyste, lors de l'examen de ce tableau dispose de la possibilité de balayer à souhait l'ensemble des zones du tableau. Cela n'est pas possible par un observateur en situation. De part son instantanéité, la photographie est utilisée pour fixer les interactions et les actions. Elle permet de se concentrer sur le détail, détail qui échappe bien souvent à la prise de notes sur-le-champs, nécessairement rapide et mutilante, qui suit le mouvement de la perception*

visuelle laissant de côté excédents gestuels et moments insignifiants » (Piette in Dion & Ladwein, 2005). La photographie permet donc de porter une attention particulière à la description des actions et interactions humaines. Elle peut être utilisée comme matériaux de recherche à part entière. Le chercheur va alors tenter de comprendre le sens des pratiques sociales et culturelles à partir du décryptage des photographies. Cependant, il est essentiel que la prise de vue soit complétée par une autre source d'information, dans le cadre de ce travail, il s'agit du journal de terrain permettant de mettre en perspective les données textuelles recueillies et les données visuelles. Cet ensemble de matériaux constitue un « journal de terrain visuel » (annexe 4), un support pour l'analyse des informations recueillies.

Il est nécessaire de préciser qu'une organisation a été mise en place pour recueillir les données pendant mon absence, un tableau a été conçu pour permettre aux deux professeurs-documentalistes de renseigner les informations lorsque l'espace Tiers-lieu est utilisé par les usagers (annexe 5). Les renseignements permettent de déterminer qui sont les participants et leur nombre, le type d'activité et la date. Les professeurs-documentalistes prennent également des photographies de certaines activités significatives et transmettent les discours des usagers pendant le déroulement des activités. Une organisation qui permet d'enrichir le recueil de données.

2.3- Les modes d'analyse de données et l'approche qualitative

2.3.1- Tableau des indicateurs

Pour répondre aux trois questions de recherche soulevées, nous allons nous appuyer sur les indicateurs présentés dans notre partie théorique. Ces indicateurs ont été synthétisés dans le tableau suivant :

Questions de recherche	Éléments théoriques	Indicateurs correspondants
Question n°1 : Est-ce que le développement d'activités créatives et	La médiation documentaire : dispositifs documentaires primaires et	Analyse de l'usage des dispositifs documentaires primaires et secondaires pour la

<p>collectives, en tant que dispositif sensible, permettrait à l'utilisateur d'accéder aux dispositifs primaire et secondaire mis en œuvre dans l'espace documentaire scolaire ?</p>	<p>secondaires</p> <p>La médiation culturelle</p>	<p>réalisation du support :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utilisation d'un document de référence pour la pratique créative - objectif de l'usage du dispositif primaire : accompagnement / inspiration - réalisation d'une recherche documentaire (système d'information web = moteur de recherche) / TIC utilisé - utilisation du dispositif secondaire : signalétique et/ou de la classification <p>Analyse de l'usage des dispositifs de médiation culturelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choix de la pratique culturelle de l'utilisateur - utilisation des supports de médiation : ouvrages - utilisation des objets culturels (matériel : peinture, papiers, laine, feutres etc.) - accès à une culture artistique et/ou informationnelle - expression individuelle et collective
<p>Question n°2 : De quelle manière la créativité peut-elle prendre place dans l'apprentissage au CDI ?</p>	<p>La créativité : éléments de définition</p> <p>Le dispositif créatif : apprentissage et construction identitaire de</p>	<p>Analyse du processus créatif du sujet en fonction des facteurs de l'approche multivariée de la créativité :</p> <ul style="list-style-type: none"> - facteurs cognitifs : compétences mobilisées (recherche de solution,

	l'adolescent	<p>recherche de matériel, sensibilité esthétique, utilisation d'un objet intermédiaire, autonomie)</p> <ul style="list-style-type: none"> - facteurs conatifs : influence de l'environnement familial, social et professionnel (scolaire) / motivation intrinsèque ou extrinsèque - facteurs émotionnels : primaires, secondaires et d'arrière-plan, émotions positives ou négatives - construction identitaire : estime de soi / confiance en soi / sentiment d'efficacité personnelle (SEP)
<p>Question n°3 : En quoi ce dispositif modifierait la posture de l'utilisateur dans cet espace, mais aussi son rapport avec l'espace, et pour autant risquer la perte de lisibilité du CDI dans un établissement scolaire?</p>	<p>L'espace documentaire : éléments de définition</p>	<p>Analyse de l'élément moteur qui a influencé la décision de réaliser une activité créative :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rompre l'ennui / intérêt pour la pratique créative / partager des connaissances / changer d'activité / découverte <p>Pratiques observées dans l'espace :</p> <ul style="list-style-type: none"> - type d'activité réalisé dans l'espace : jeu de société, pratique artistique, travail scolaire, lecture, aucune activité <p>Analyse de la posture de l'utilisateur dans l'espace :</p>

	<p>Tiers-lieu : éléments de compréhension</p> <p>La démarche Tiers-lieu dans l'espace documentaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - usage spontané et autonome de l'espace et de ses objets - comportement des usagers dans l'espace : respect du matériel, de l'espace, rangement, auto-régulation <p>Analyse des caractéristiques des usagers qui utilisent l'espace (rencontre entre des individus aux identités hétérogènes autour d'un support) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - âge, niveau de formation, statut - nombre de participants à l'activité : individuel ou collectif interaction/construction de lien social - réalisation d'un support individuel ou collectif - discussion, échange informel entre les individus, échange de conseils - atmosphère dans l'espace : vivant, conviviale, silencieux etc. <p>Analyse de l'appropriation de l'espace par les usagers (sentiment d'appartenance) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fréquentation de l'espace - proposition de nouvelles idées
--	--	--

Il est important de préciser qu'un nombre important de données a été recueilli, ainsi une sélection des situations apportant des éléments significatifs et pertinents pour répondre aux questions de recherche ont été privilégiées et analysées en fonction des indicateurs du tableau ci-dessus. La présentation de l'analyse détaillée pour chaque situation retenue suit cette présentation :

- Contexte de la situation : date, nombre d'individus, niveau de formation ou statut dans l'établissement, type d'activité réalisé ;
- Objectif visé dans la démarche de réalisation d'une activité dans l'espace ;
- Analyse du processus créatif en fonction des facteurs de l'approche multivariée, utilisation des dispositifs documentaires primaire et secondaire, compétences mobilisées ;
- Analyse de la posture de(s) usager(s) dans l'espace : démarche autonome, échange, dialogue, comportement, appropriation de l'espace ;

La présentation des situations observées et sélectionnées a été intégrée en troisième partie de ce travail, mettant en perspective des données utiles pour la lecture de l'analyse qualitative globale des résultats.

2.3.2- L'approche qualitative

L'objectif de ce travail de recherche n'est pas de recueillir et d'analyser des données quantitatives sur le dispositif d'expérimentation mais plutôt de décrire et de comprendre les comportements des apprenants dans des situations de pratiques créatives réalisées en autonomie dans l'espace CDI. L'objectif est donc d'analyser le dispositif créatif mis en œuvre dans l'espace documentaire, mais aussi l'usage du dispositif info-communicationnel lors du processus créatif. Il s'agit donc d'observer les dispositifs et la manière dont ils peuvent interagir au cours d'un phénomène observé, mais aussi d'analyser les effets de l'activité créative sur les usagers et sur le rôle pédagogique du CDI. Ainsi l'étude qualitative semble la plus adaptée pour ce travail, car « *le chercheur partisan de l'approche qualitative n'essaie pas d'abord de quantifier les phénomènes observés afin d'établir des corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité telle que la vivent les sujets avec lesquels il est en contact; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé* » (Poison, 1983).

L'approche qualitative permet d'adopter une perspective interne, c'est-à-dire qu'elle permet d'avoir une compréhension interne des sujets observés et ainsi atteindre une compréhension plus profonde du comportement humain : « *la recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part, pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrains, photographies), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques)* » (Paillé & Mucchielli, 2012).

3- Analyse et discussion

3.1- Présentation des résultats

Situation n°1

Contexte : Le 11 novembre 2017, Clara et Mathilde, deux élèves de 1ère bac professionnel Production animale (PA) et Production végétale (PV) ont réalisé une activité peinture (photo n°1). Au même moment, Théo un élève de Terminal, occupe déjà l'espace pour une activité coloriage Mandala (photo n°3). Ainsi Clara et Mathilde ont occupé une table située dans l'espace de lecture loisir et non dans l'espace dédié.

Objectif visé : Leur démarche de réalisation d'une activité créative fait suite à un sentiment de stress et de tension qu'elles ressentent par rapport à l'école :

Clara : « *En ce moment, on vit une pression avec les devoirs à faire, on a besoin de se détendre, de penser à autre chose* ».

La recherche dans l'activité est de développer des émotions d'arrière-plan positives.

Le processus créatif : À la question du choix de pratiquer de la peinture, Clara indique qu'elle aime peindre car cette activité lui rappelle sa tante, une personne dont elle est très proche et qui réalise de belles peintures. Clara fait référence à son environnement familial dans sa pratique créative tandis que Mathilde fait appel à son environnement social en suivant l'initiative de sa camarade de classe. L'observation des deux individus permet de distinguer deux émotions d'arrière-plan dans la réalisation de l'activité qui sont le calme et le bien-être, de nombreux échanges sur des sujets privé et scolaire ont été relevés. Les élèves en autonomie ont sélectionné le matériel nécessaire pour produire leur support et ont montré une concentration. Les facteurs conatifs ont été mobilisés, notamment la combinaison de la pensée divergente, de la pensée convergente et de la flexibilité, perceptibles au fur et à mesure de leur avancement par plusieurs réflexions et remises en questions sur le choix des motifs, des formes et des couleurs. Je leur fais remarquer qu'elles n'ont pas utilisé de modèle pour leur support. Clara explique que c'est juste pour essayer. Ce choix démontre une prise de risque de sa part, mais aussi le développement de l'expression de soi par la réalisation d'un support

nouveau dont les idées sont issues de leur propre imagination et de leur sensibilité esthétique. Cependant, le sentiment d'efficacité personnel s'est effacé avant la fin de l'activité, les deux élèves n'étaient pas satisfaites du résultat de leur production et ont demandé à ne pas diffuser leur support.

Posture des usagers : Elles ont d'elles-mêmes pris l'initiative de se rendre dans l'espace pour aller chercher le matériel, elles ont pris soin de protéger la table et de ranger le matériel à la fin de l'activité. Au cours de l'activité, les deux élèves échangent entre elles sur des sujets divers : vie privée et école. Des élèves d'une autre classe sont venus les voir pour les interroger sur leur occupation (photo n°2), ainsi l'activité a suscité la curiosité de la part des usagers favorisant une interaction. À la fin de l'activité, les élèves m'expliquent qu'elles auraient préféré peindre dans l'espace où il y a le matériel. Elles ont indiqué que l'intimité leur manquait pour être efficace dans leur pratique créative. Ici, Clara et Mathilde expriment la peur du jugement des autres, en effet, l'un des facteurs de réussite dans l'activité créative est la sécurité psychologique. Ainsi je suppose qu'une émotion secondaire (sociale) est intervenue dans le processus, celle de l'embarras. Elles ont précisé que cet espace est une bonne idée mais il faudrait rajouter une table. Les deux élèves apportent donc leur contribution pour améliorer l'espace.



Photo n°1. Clara et Mathilde, élèves de 1ères Bac pro : activité peinture.



Photo n°2. Un élève d'une autre classe interroge les deux élèves.

Situation n°2

Contexte : Théo est un élève autiste en terminale Production Horticole (PH). La professeur-documentaliste titulaire l'interpelle à son arrivée au CDI sur le nouvel espace et lui indique qu'il peut s'y rendre pour dessiner ou colorier. Elle connaissait sa passion pour le dessin et le coloriage.

Objectif visé : L'élève a indiqué sa décision de venir au CDI pour faire une pause dans son travail scolaire.

Processus créatif : L'élève curieux, décide de s'y rendre mais avant de s'installer, il va chercher plusieurs bande-dessinées de Astérix et Obélix. Il pose sur la table les ouvrages et une trousse avec un nombre important de crayons. Il explique que ces crayons sont très bien pour dessiner ou colorier. Il me montre quelques dessins réalisés auparavant, on distingue chez lui une certaine fierté par rapport à ces précédentes productions. Le dessin est un moyen de développer chez l'élève un sentiment d'efficacité personnel et une estime de soi. Il explique la manière dont il procède pour réaliser ses dessins, il reproduit un modèle à main levée qui lui plaît puis le colorie. Théo explique le processus créatif qu'il met en place pour réaliser ses supports : la recherche et l'analyse du modèle, la reproduction et le choix des couleurs. On

retrouve les facteurs cognitifs dans sa démarche. Finalement, Théo ne dessinera pas, il choisira un coloriage mis à disposition sur la table, et notamment un motif en lien avec le thème de Noël, je suppose que le fait d'avoir aperçu l'exposition sur la thématique de Noël installée dans l'espace documentaire a influencé le choix de Théo. L'utilisateur a développé une émotion positive au cours de l'activité : le calme. À la fin de l'activité, il nous tend son coloriage et nous demande de l'installer où on veut. Nous l'avons donc accroché parmi les documents de l'exposition temporaire. Par cette action, Théo nous révèle une estime de soi en souhaitant valoriser son support à la vue des autres usagers.

Posture de l'utilisateur dans l'espace : Théo a réalisé son activité seul, il a utilisé son propre matériel et un des coloriages disponibles dans l'espace. Deux élèves curieux sont venus dans l'espace pour voir l'activité de Théo. Il y a eu quelques échanges, puis les élèves se sont installés dans les fauteuils situés au fond de l'espace pour lire une revue de Matériel agricole. L'élève a signifié son contentement par rapport à l'espace, mais il n'a pas développé sa pensée. Par la suite, Théo reviendra plusieurs fois dans l'espace pour réaliser du dessin.



Photo n°3. Théo, élève de terminale Production Horticole : activité coloriage.

Situation n°3

Contexte : Le 13 novembre, William, élève de 1ère Scientifique est en train de travailler sur un poste informatique du CDI. Il arrête son travail en cours pour réaliser une activité origami.

Objectif visé : L'élève décide de faire une pause dans son travail scolaire en changeant d'activité.

Processus créatif : En autonomie, William a choisi du papier à motif et a effectué une recherche de modèle à reproduire dans les ouvrages de référence (photo n°4), les facteurs cognitifs sont intervenus dans le processus créatif : la recherche de matériaux, la recherche d'inspiration et de solution. On retrouve également l'originalité des productions dans le choix des motifs du papier. William va concevoir deux modèles d'origami qui seront exposés sur le bureau des professeurs-documentalistes (photo n°5). Sophie, professeur-documentaliste titulaire, lui demande s'il pourrait revenir pour réaliser d'autres « religieuses » afin de compléter sa crèche de Noël. William accepte, il semble satisfait qu'une personne porte de l'intérêt à ses créations. William a donc développé un sentiment d'efficacité personnel par son engagement à réaliser plusieurs supports, démontrant ainsi une croyance en sa capacité à réaliser cette tâche, mais il a aussi développé une estime de soi grâce au retour positif de l'enseignant sur ses productions. Pendant l'activité, William a montré des émotions d'arrière-plan : le calme et le bien-être. L'élève apprécie la géométrie, il a donc mobilisé ses compétences scolaires pour mener à bien cette activité, des facilités dans ce domaine qui ont guidé son choix de pratiquer l'origami plutôt qu'une autre pratique culturelle, un choix qui correspond au facteur conatif, celui de l'influence de l'environnement scolaire.

Moi : « *Pourquoi tu as choisi de faire de l'origami ?* »

William : « *Je suis très fort en géométrie et j'adore ça, alors l'origami pour moi, c'est facile.* »

Posture de l'utilisateur : Il s'est rendu dans l'espace de manière autonome, cependant il n'a pas réalisé son activité dans l'espace mais à l'endroit où il travaillait, devant son poste informatique. Il a été seul pendant toute la durée de l'activité. L'élève n'a pas indiqué son avis sur l'espace, excepté sur la qualité des ouvrages proposés. Il reviendra au CDI la semaine suivante pour refaire la même activité. Respect dans l'utilisation des objets constaté (rangement).



Photo n°4. William, élève de 1ère S : activité origami



Photo n°5. Résultat de l'activité de William.

Situation n°4

Contexte : Le 18 novembre, Lucie et Elodie, l'une est enseignante et la seconde est chargée de la plateforme H2O de l'EPL, sont venues faire une pause déjeuner dans l'espace pour pratiquer le crochet.

Objectif visé : Le partage des connaissances a amené les deux individus à se rencontrer dans l'espace.

Processus créatif : Elodie a montré à Lucie la technique du crochet. Puis Elodie s'est lancée dans la réalisation d'une activité origami, et notamment la conception d'une enveloppe qui lui sera utile. La volonté d'effectuer cette activité vient de l'attractivité des ouvrages mis en valeur dans l'espace, qui a suscité chez elle, l'envie de faire. Elle a effectué de manière autonome une recherche de modèle dans les ouvrages mis à disposition dans l'espace. De son côté, Lucie a également fait une recherche documentaire sur son smartphone personnel pour prendre appui sur un tutoriel afin de l'aider dans sa pratique du crochet. Elles ont chacune mobilisé les facteurs cognitifs dans la réalisation de l'activité, la recherche de solution, de matériel et d'inspiration. Elodie a fait intervenir le facteur conatif lorsqu'elle a proposé l'activité crochet à son amie, et notamment l'environnement familial, sa mère pratique régulièrement le crochet, alors que Lucie a été influencée par son environnement social, sa collègue de travail. Il y a eu un long silence dans l'espace, les deux individus étaient calmes, concentrés et souriants, elles ont donc développé des émotions d'arrière-plan.

Posture de l'utilisateur : Les deux usagers échangent entre elles sur des sujets divers de l'ordre privé et professionnel, l'ambiance est décontractée et conviviale. Elles ont déjeuné dans l'espace. Elodie a utilisé de manière autonome le matériel et les ouvrages mis à disposition pour réaliser son activité origami. Elles ont indiqué dans un message que cet espace était une « *très bonne idée* », ce qu'elles ont réitéré à l'issue de leur activité. Respect du matériel et de l'espace constaté.



Photo n°6. Lucie et Elodie échantent sur l'activité crochet (à gauche)

Photo n°7. Activité crochet, recherche documentaire sur Internet avec l'outil smartphone (à droite)



Photo n°8. Lucie réalise une recherche documentaire sur son smartphone et Elodie réalise une activité origami en prenant appui sur un ouvrage de référence disponible dans l'espace.

Situation n°5

Contexte : Le 21 décembre, Caroline, professeur de mathématiques est venue dans l'espace pour réaliser une activité origami. Elle explique son intérêt pour les activités manuelles. L'enseignante nous a apporté une idée d'activité sur la thématique de Noël et l'utilisation de matériaux de récupération.

Objectif visé : Découvrir le nouvel espace, son matériel et ses ouvrages de référence.

Processus créatif : L'enseignante s'est rendue de manière autonome dans l'espace et a feuilleté les ouvrages de référence en origami pour trouver un modèle à reproduire, puis elle a choisi le papier. Elle a ainsi mobilisé les facteurs conatifs. Elle s'est installée sur la table, elle est calme et concentrée sur sa tâche. À l'issue de l'activité, elle emprunte l'ouvrage en question pour essayer d'autres modèles chez elle.

Posture de l'utilisateur : Elle a réalisé son activité en autonomie. L'enseignante a indiqué que cet espace est une excellente idée pour renouer les élèves avec les pratiques créatives manuelles, et leur faire oublier un instant les outils numériques. Elle regrette de ne pas avoir de pauses dans la semaine pour profiter de cet espace.

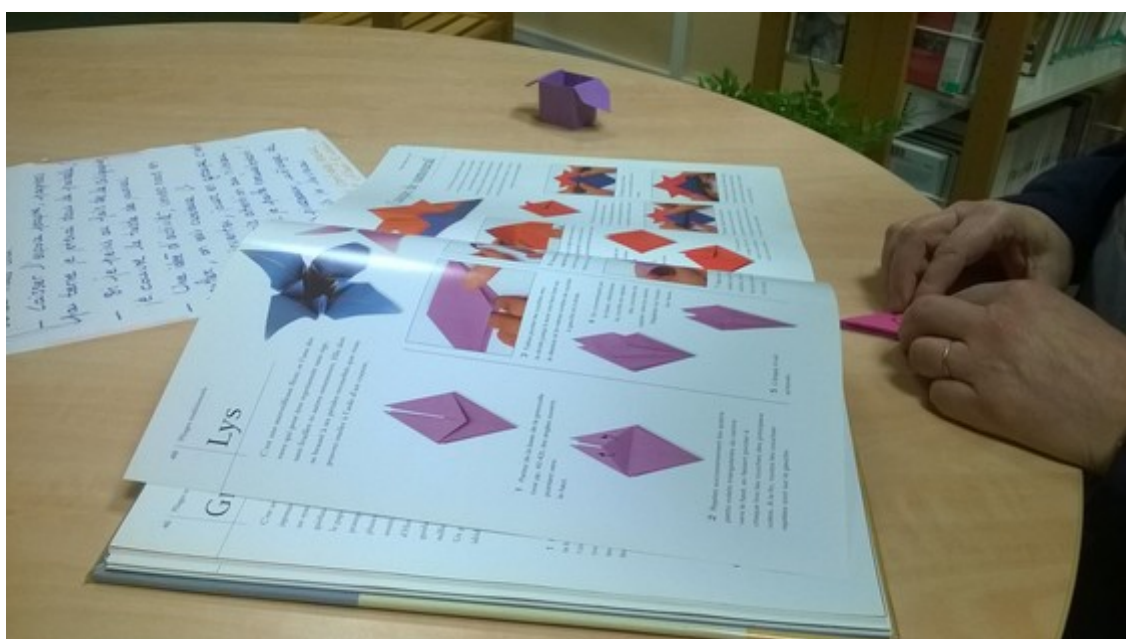


Photo n°9. Caroline utilise un ouvrage de référence : activité origami.

Situation n°6

Contexte : Le 22 décembre, à l'approche de Noël et pour faire connaître le nouvel espace au public, une semaine créative au CDI a été proposée aux enseignants avant le départ en vacances. Un professeur d'éducation socioculturelle (ESC) a répondu à l'appel, elle a proposé de venir sur une durée de 2h00 avec une classe de 3ème la matinée du vendredi. 12 élèves (11 garçons et 1 fille) sont venus réaliser des activités. Il a été proposé de mettre en place des pôles activités sur toute la surface du CDI : tricot, pompon, fabrication de Pères Noël, dessin et peinture, origami. Les élèves avaient le choix de leur activité et du matériel. L'idée était de ne pas les contraindre à une activité, mais bien de leur laisser le choix (liberté psychologique). 2 élèves ont réalisé du tricot, 1 élève des pompons, 1 élève de l'origami, 3 élèves de la peinture, 1 élève du dessin, 4 élèves des pères Noël (photo n°10). Il y a eu des changements d'activité au cours de la séance, les élèves qui ont réalisé des Pères-Noël et de l'origami ont décidé de faire du dessin et un jeu de société.

Objectif visé : L'enseignante a décidé de profiter de cette semaine créative pour faire découvrir et réaliser aux élèves des activités créatives. Une pause dans le travail scolaire.

Processus créatif : Pour l'activité tricot, 1 des 2 élèves connaissait la pratique du tricot grâce à sa grand-mère (influence de l'environnement familial). Le second élève qui ne connaissant pas cette pratique a été influencé par son camarade (influence de l'environnement social). Il a été accompagné dans son activité par l'élève connaisseur, mais aussi par l'enseignante ESC et les ouvrages de référence (photo n°11). Un élève a été accompagné par une professeur-documentaliste titulaire pour réaliser un pompon qu'il aura finalisé avant la fin de l'heure. Pour l'origami, l'élève s'est appuyé sur un ouvrage de référence pour réaliser son support. Concernant l'activité peinture, dans un premier temps, les élèves n'étaient pas en confiance, persuadés que cette activité nécessitait une maîtrise technique : « *je ne sais pas dessiner* », « *je ne sais pas peindre* ». Je leur ai proposé d'utiliser la méthode du calque (objet intermédiaire) et de choisir un motif qui leur plaît afin de les mettre en confiance. 2 élèves ont utilisé un ouvrage de référence et le troisième un modèle de tracteur trouvé dans la revue Matériel agricole (photo n°12). Ils ont suivi les différentes étapes de réalisation et ont demandé des conseils. Au fur et à mesure de l'activité, il a été noté une attention croissante chez les élèves afin de réussir le mieux possible leur support. Une élève a utilisé un ouvrage de dessin fantasy pour réaliser son support et des feutres promakers pour le colorier. Son

dessin a attiré trois autres élèves qui ont décidé d'utiliser son calque pour réaliser leur propre support (photo n°13). Le dessin est le même, la seule différence entre les différentes productions réside dans le choix personnel des couleurs (photo n°14). Ainsi l'ensemble des élèves ont mobilisé les facteurs cognitifs : recherche de solution, de matériel, sensibilité esthétique, utilisation d'objets intermédiaires.

Au cours de la matinée, un des professeurs-documentalistes m'a interpellé pour me faire remarquer que les élèves étaient silencieux : « *C'est incroyable, ils sont calmes, ils ne bougent pas, pas de chahut* ». La même remarque a été faite par l'enseignante ESC : « *Je ne pensais pas qu'ils seraient aussi calmes, je suis étonnée qu'ils soient absorbés par ce type d'activités* ». Par l'utilisation du terme « absorber », l'enseignante voulait signifier concentrer sur le support.

À la fin de l'activité, un élève a demandé s'il pouvait poursuivre le tricot chez lui : « *Madame, je peux l'emporter chez moi ? Je vais en vacances chez ma grand-mère comme ça, je pourrais tricoter avec elle, elle sera contente* ». On comprend que l'élève grâce au support tricot souhaite partager un moment privilégié avec sa grand-mère.

Trois élèves ont demandé à leur enseignante s'il était possible d'afficher les dessins dans leur salle de classe : « *Madame, on pourrait accrocher nos peintures sur les murs de la salle de classe, ça pourrait la décorer* ». L'une des élèves a décidé de conserver son dessin pour le montrer à sa maman, et les deux autres m'ont demandé s'ils pouvaient l'afficher dans l'espace.

Posture de l'utilisateur : Les élèves curieux se sont souvent déplacés dans l'espace pour voir les supports des autres. Les échanges informels entre les élèves ont été nombreux et de diverses natures, un débat sur l'activité tricot a attiré mon attention.

A la suite d'une remarque d'un élève sur le fait que des camarades garçons aient choisi de faire un activité tricot :

« *Vous avez vu, ils font du tricot, c'est pour les filles ça !* ».

Un camarade lui a répondu : « *Non, c'est comme la couture, c'est pour tout le monde, pas que pour les filles* ».

Ce à quoi l'élève lui a signifié : « *Non, ce n'est pas pareil, la couture c'est utile, par exemple si tu perds un bouton, et que tu ne vis plus chez tes parents, il faut savoir le faire. Mais le tricot, je ne vois pas* ».

L'élève lui a fait remarquer : « *Et si tu es pauvre, tu es bien content de savoir tricoter des vêtements pour l'hiver, comme des chaussettes ou une écharpe, alors le tricot ça peut être utile aussi pour les garçons* ».

Le débat s'est déroulé dans le calme et dans une ambiance bienveillante, aucune émotion de colère dans les échanges.

D'autres échanges ont eu lieu, notamment le partage de connaissances sur l'utilisation de la peinture, le choix des couleurs, la structure du camion, les techniques du tricot. Des échanges de savoir-faire entre les enseignants et les élèves ont été nombreux. J'ai également noté des remarques positives sur les supports des uns et des autres « *Ton dessin, il est trop beau* » « *Ta bouteille de coca, elle est classe* » « *Ton tracteur, il est beau en rouge* », « *Je ne savais pas que tu dessinais aussi bien !* », des avis positifs permettant à l'individu de développer une motivation extrinsèque, une confiance en lui et un sentiment d'efficacité personnel dans la réalisation du support.

Les usagers ont indiqué leur contentement par rapport à l'espace, à la question si tout va bien pour eux, leur réponse est :

« c'est trop bien de pouvoir faire ça au CDI, je ne savais pas qu'il y a avait tout ça, je croyais que dans un CDI, il n'y avait que des livres, et comme je n'aime pas lire, j'y vais jamais ».

Un autre élève a indiqué : *« Moi, dans le CDI de mon collège, on n'avait pas le droit de parler et on pouvait pas faire de la peinture. Je n'aimais pas y aller, c'était chiant. ».*

Une remarque approuvée par 3 autres élèves présents dans l'espace.

Les élèves ont aidé les enseignantes pour le nettoyage et rangement du matériel.



Photo n°10 Semaine créative au CDI. 4 élèves de 3ème : activité Pères-Noël

En examinant la photo n°10 avec attention, nous remarquons la présence en arrière-plan d'un groupe de 3 élèves de 1ère bac pro Production animales et Production horticoles installés dans la salle informatique autour du jeu de société Risk.



Photo n°11. Semaine créative. 4 élèves de 3ème : activités tricot, origami, pompon



Photo n°12. Semaine créative. 4 élèves de 3ème : activité dessin et peinture



Photo n°13. Changement d'activité : 2 élèves ont décidé de faire du dessin.



Photo n°14. Deux motifs reproduits similaires, la différence réside dans le choix des couleurs.

Situation n°7

Contexte : Le 08 janvier, Clara et Mathilde de 1ères bac pro PA et PV ont décidé de s'entraîner au chant.

Objectif visé : Pause dans le travail scolaire, vivre un moment convivial.

Processus créatif : Elles ont effectué une recherche documentaire avec un moteur de recherche sur un ordinateur du CDI pour trouver les paroles de la chanson « *Zombie* » du groupe The Cramberries. Elles ont recopié les paroles sur une feuille de papier (photo n°15). On retrouve les facteurs cognitifs : recherche de solution et utilisation d'un objet intermédiaire.

Posture de l'usager : Dans un premier temps, elles ont effectué cette activité dans la salle informatique, la professeur-documentaliste surprise de les entendre chanter les a dirigées dans l'espace pour qu'elle soient plus tranquilles. C'est le professeur-documentaliste qui a guidé les élèves à se rendre dans l'espace pour ce type d'activité, estimant que le lieu offre une intimité et une tranquillité propice pour le chant.



Photo n°15. Clara et Mathilde : activité chant

Une activité similaire a eu lieu le 16 janvier, deux élèves de 1ères bac pro Travaux Paysagers (TP) ont récité de la poésie dans l'espace. Ce qui confirme l'hypothèse que l'espace offre une atmosphère intime favorable pour certaines activités.

Situation n° 8

Contexte : Le 12 février, deux élèves de terminale STAV travaillaient en salle informatique, ils ont interrompu leur activité pour examiner le matériel disponible dans l'espace. Ils n'ont pas perçu ma présence me permettant de relever les échanges entre eux.

L'un des deux élèves a demandé à son camarade : « *Tu crois qu'on peut faire de la peinture ?* »

Son camarade a répondu : « *Oui, c'est pour tout le monde, on peut utiliser le matériel* ».

Objectif visé : À la question s'ils aimaient peindre, ils ont répondu : « *Non pas forcément, comme on a fini de travailler, on s'est dit qu'on allait faire ça* ». La démarche des usagers est de changer d'activité.

Processus créatif : Ils ont été concentrés sur leur dessin et n'ont quasiment pas échangé sauf pour se donner des conseils sur le choix de la couleur et leur avis sur la qualité esthétique de leur production respective. J'ai noté qu'ils avaient effectué une recherche documentaire au préalable sur un ordinateur du CDI car ils détenaient chacun un modèle qu'ils souhaitaient reproduire à la peinture (photo n°16). Ils ont utilisé un objet intermédiaire pour les aider à réaliser leur dessin, le papier calque. L'un des élèves a reproduit une marque de VTT nommée « *Specialized* », je lui ai demandé si le VTT était une passion, il a répondu à l'affirmative. Mais son support montre des différences avec le logo original, l'élève a ajouté sa touche personnelle, notamment des petites gouttes de peinture rouge qui encadrent la marque (photo n°17).

L'élève était en capacité d'expliquer sa démarche créative : « *C'est pour faire comme des traces de poussières, quand on fait du VTT, il y a souvent des trainées de poussière qui montent derrière les roues, je suis content de mon idée, ça rend bien* ».

L'élève nous a demandé s'il pouvait afficher sa production dans l'espace documentaire. On souligne l'estime de soi par le désir de valoriser son support qu'il considère à la hauteur de ses attentes. Son camarade n'a pas été satisfait du résultat, il a indiqué qu'il retenterait plus tard.

Le processus créatif indique la mobilisation des facteurs cognitifs : recherche de solution, utilisation d'objets intermédiaires et sensibilité esthétique. Les émotions d'arrière-plan développées sont positives : calme et bien-être.

Posture de l'usager : En autonomie, ils ont choisi de se rendre dans l'espace et d'utiliser le matériel de leur choix pour réaliser leur support esthétique. Ils ont bien identifié que l'espace était attribué à la pratique créative et qu'ils n'avaient pas besoin de l'autorisation des enseignants. Ils ont nettoyé et rangé le matériel.

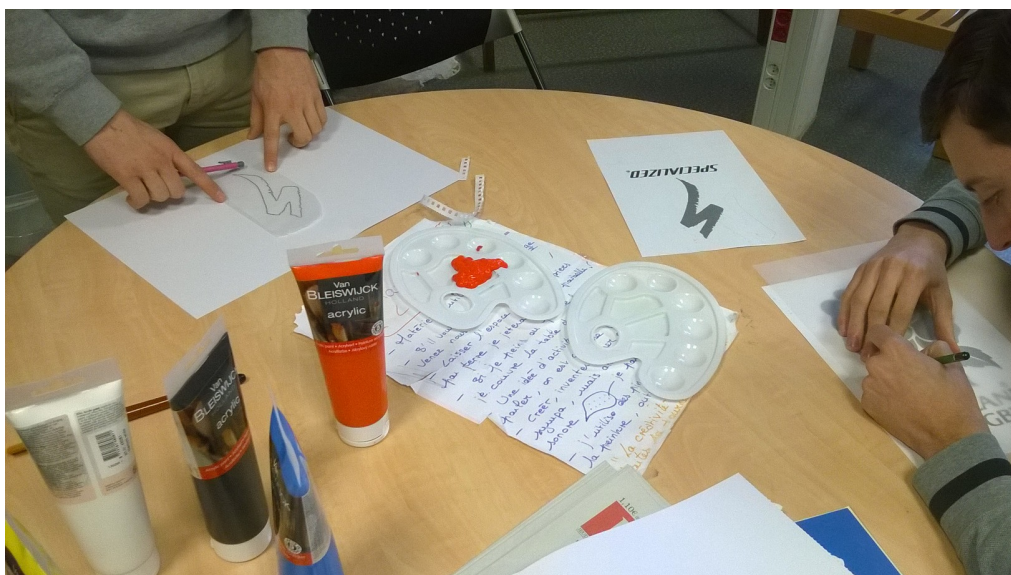


Photo n°16. 2 élèves de terminale : activités peinture



Photo n°17. Résultat de l'activité peinture : élève de terminale (modèle logo marque de VTT)

Situation n°9

Contexte : Le 13 février, dans un premier temps, un groupe de 6 élèves en classe de seconde sont venus au CDI sans objectif particulier, ils étaient bruyants. La professeur-documentaliste titulaire décide d'intervenir et leur propose de réaliser un jeu de société disponible dans l'espace. 4 élèves ont opté pour le jeu de société Rummikub (photo n°18), puis 3 élèves filles ont décidé de changer d'activité pour faire du dessin et du coloriage Mandala, plus tard 3 garçons les ont rejoints dans l'activité dessin.

Objectif visé : Dans un premier temps, la démarche est venue de l'enseignant, afin de rompre l'ennui chez les usagers, de leur trouver une occupation qui pourrait les rendre calme. L'idée de changer d'activité vient de leur propre initiative.

Processus créatif : Au cours de l'activité, le professeur-documentaliste a relevé qu'ils étaient devenus calmes et qu'ils discutaient sans chahutage. Elle a également noté des échanges informels de l'ordre scolaire et personnel. Certains ont décidé de faire du coloriage (photo n°19), et d'autres du dessin (photos n°20 et 21). Il y a eu du travail collaboratif, en effet deux élèves ont décidé de concevoir un support ensemble mettant en valeur leur classe et le lycée (photo n°22). Des échanges sur la qualité esthétique de leur support respectif ont été relevés. Certains ont fait appel uniquement à leur sensibilité esthétique pour leur production, un seul élève a utilisé un modèle pour sa réalisation, trouvé grâce à une recherche documentaire sur son smartphone personnel (photo n°23). On retrouve les facteurs cognitifs dans le processus : recherche de solution et d'inspiration, recherche de matériaux, recherche esthétique, utilisation d'objet intermédiaire. Concernant les facteurs conatifs, les élèves ont fait appel à l'environnement social dans leur démarche par l'envie de partager une activité en groupe, la qualité du support n'étant pas leur priorité.

Posture de l'utilisateur : Ils ont réalisé l'ensemble des activités en groupe, positionnés autour de la table. De nombreux échanges dans une ambiance bienveillante et conviviale ont eu lieu entre les individus. Utilisation des objets et de l'espace de manière autonome. Aucun débordement n'a été mentionné par l'enseignant. L'un des élèves a fait remarquer au professeur-documentaliste : « *C'est sympa cet espace ! Je ne savais pas qu'il y avait tout ça ici* », une remarque approuvée par les autres élèves. Ils ont rangé le matériel après utilisation.



Photo n°18. 4 élèves de seconde TP : activité jeu de société



Photo n°19. 1 élève de seconde : activité coloriage Mandala



Photo n°20. 1 élève de seconde : activité dessin (aucun modèle)



Photo n°21. 1 élève de seconde : activité dessin (aucun modèle)



Photo n°22. 2 élèves de seconde : activité dessin (réalisation collective et sans modèle)

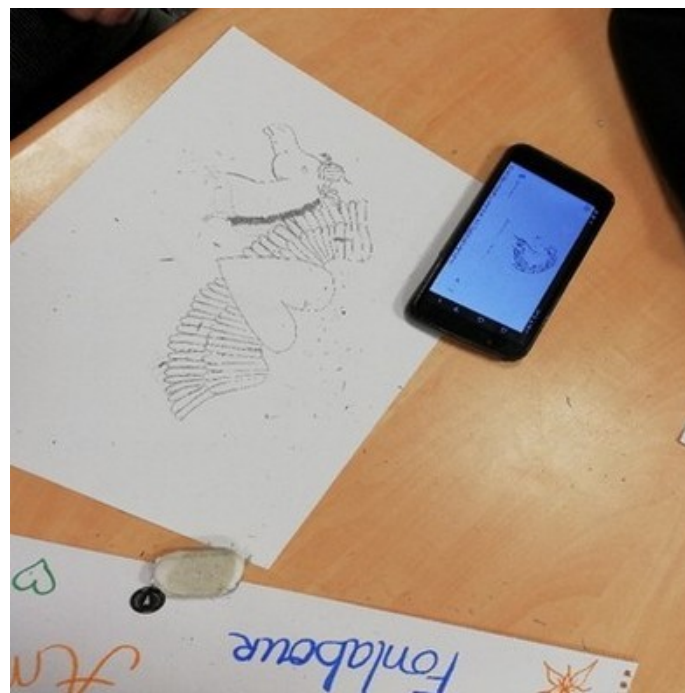


Photo n°23. Elève de seconde : activité dessin (recherche documentaire avec le smartphone)

3.2- L'analyse globale des résultats

Les situations analysées montrent plusieurs éléments sur la posture de l'utilisateur dans l'espace, notamment une démarche autonome pour s'y rendre, pour le choix de l'activité créative et pour l'utilisation du matériel. De manière générale, l'objectif de la démarche chez l'utilisateur est de faire une pause dans le travail scolaire ou professionnel, de rompre l'ennui, de partager un moment convivial ou des connaissances (situation n°4). La tension ressentie chez les élèves durant leur scolarité est un facteur de motivation pour changer d'activité au cours de la journée. L'analyse détaillée a révélé que dans chaque situation des émotions primaires et d'arrière-plan ont été développées chez les usagers : le plaisir, le calme et le bien-être. En effet, l'observation participante montre un changement de comportement chez les apprenants qui viennent au CDI avec et sans occupation (situations n°6 et n°9), en d'autres termes avant la démarche créative, les échanges sont dynamiques, la tonalité de la voix plus élevée, et au cours de l'activité le dynamisme fait place au calme, à la concentration et les échanges informels entre les individus sont plus posés. Ainsi on relève dans l'espace une ambiance conviviale et bienveillante entre les individus d'un groupe en activité.

L'analyse du processus créatif apporte des éléments sur le choix du support qui mobilise les facteurs conatifs, en effet le choix fait souvent référence soit à l'environnement scolaire ou professionnel (situations n°2 et n°3), soit familial (situations n°1, n°4 et n°6), soit social (situations n°1 et 8), mais il peut aussi venir d'une volonté de découvrir une nouvelle pratique. Pour rappel, le processus créatif met en avant l'interaction entre les facteurs conatifs, cognitifs et émotionnels, ce que nous retrouvons dans l'observation des situations, en effet les usagers suivent les mêmes étapes de réalisation : recherche de matériel, recherche de solution et recherche esthétique. Une majorité des situations révèle l'utilisation des dispositifs documentaires primaires et secondaires pour la réalisation de l'activité, par exemple les usagers qui ont réalisé une activité origami ont, à chaque fois, effectué une recherche d'inspiration dans les différents ouvrages de référence (situations n°3, 4 et 5), le modèle ainsi choisi, l'utilisateur prend appui sur les étapes de réalisation indiquées dans le document pour concevoir son support. Dans l'activité peinture et dessin, nous avons deux types de démarches : une recherche documentaire sur un moteur de recherche effectuée soit sur le téléphone portable personnel ou soit sur les ordinateurs du CDI (situations n°4, 8 et 9), et une recherche de modèle dans les ouvrages de référence (situation n°6). L'utilisation d'un

document de référence apporte chez l'utilisateur une sécurité psychologique et un sentiment d'efficacité personnelle qui le motive à s'engager dans la tâche et à réaliser du mieux possible son support. En général les utilisateurs utilisent des objets intermédiaires pour les aider à la réalisation, une utilisation motivée par un manque de confiance et la peur de l'échec dans la pratique du dessin. La solution trouvée pour pallier à ce manque de confiance est la technique du calque, objet intermédiaire, il permet de rendre accessible l'activité dessin, mais aussi de mettre en confiance l'utilisateur, lui permettant de développer un sentiment d'efficacité personnelle, car l'émotion primaire initiale la peur est ainsi remplacée par une émotion positive d'arrière-plan qui est l'optimisme. Même si les utilisateurs reproduisent un motif déjà existant, on retrouve des éléments nouveaux dans le résultat final, notamment dans le choix de la couleur qui diffère du modèle original (situation n°6) ou encore l'ajout d'un élément esthétique (situation n°8). L'utilisateur fait donc appel à sa sensibilité esthétique pour créer un support nouveau. D'autres utilisateurs font le choix de n'utiliser que leur imaginaire, sensibilité esthétique et représentations individuelles et collectives pour réaliser leur support, ils ne font pas appel à un objet intermédiaire (situations n°1 et 9). Ainsi les situations analysées indiquent que les utilisateurs ont mobilisé des compétences transversales dans leur activité créative telles que l'autonomie, l'anticipation et la résolution de problèmes, mais également des compétences informationnelles. De nombreux utilisateurs ont demandé à valoriser le support réalisé dans l'espace Tiers-lieu, dans l'espace de travail, dans l'espace des expositions temporaires, dans la salle de classe ou encore la volonté de conserver le support pour le montrer à l'un des parents ou ami. On peut donc dire que le résultat de la pratique créative apporte chez l'utilisateur une estime de soi. En outre, de nombreux discours ont été relevés entre les utilisateurs qui partagent un moment d'activité en groupe, et notamment des remarques positives sur les supports de chacun, valorisant ainsi la pratique de son camarade lui permettant de développer chez lui une estime de soi et un sentiment d'efficacité personnelle, mais cela lui apporte également une motivation extrinsèque pour atteindre son objectif. D'autres échanges se situent dans le domaine du conseil, en effet les individus d'un même groupe s'entraident ou échangent sur leur propre sensibilité esthétique, ainsi la réalisation qui au départ était individuelle devient collective. Dans l'ensemble des situations, les données recueillies indiquent que les activités sont toujours réalisées en groupe et rarement seul, et que le groupe de participants est issu de la même classe. Il faut également souligner la curiosité que l'activité créative suscite chez les autres utilisateurs présents au CDI, qui n'hésitent pas à venir interroger les élèves sur leur occupation (situations n°1 et 6).

Concernant l'utilisation de l'espace et de son matériel, l'observation montre que les usagers sont respectueux, ils protègent la table pour la pratique de la peinture et rangent le matériel utilisé, aucun comportement dérivant n'a été observé. On suppose que le matériel disponible en libre-service permet de responsabiliser les usagers. Certains élèves s'y rendent régulièrement pour effectuer une activité créative, un jeu de société et parfois les activités peuvent être originales telles que le chant et la récitation de poésie (situation n°7), dans de rares cas les élèves s'y rendent pour travailler. Certains élèves soumettent des idées pour améliorer l'espace comme rajouter une table supplémentaire (situation n°1), intégrer une nouvelle activité créative, l'achat de nouveaux jeux. En effet, il est important de souligner que depuis la transformation de cette pièce par l'approche Tiers-lieu, on observe une fréquence d'occupation plus importante de l'espace pour réaliser un jeu de société (Annexe 5), et notamment les jeux Risk² (Annexe 6), Monopoly et Time's Up. Ainsi cet espace « fermé » offre une certaine tranquillité et intimité, à l'abri du regard des autres, un endroit favorable pour la réalisation de certaines activités créatives notamment la peinture et le dessin, ou certains jeux de société. Une situation analysée démontre que le manque d'intimité dans la pratique créative peut rendre l'utilisateur moins efficace en développant chez lui une émotion sociale telle que l'embarras (situation n°1); rappelons que l'un des facteurs de réussite dans l'activité créative est la sécurité psychologique.

L'observation participante des situations et les données recueillies grâce aux professeurs-documentalistes révèlent aussi des éléments sur la posture du professeur-documentaliste par rapport à l'espace lui-même et la relation développée avec les usagers au cours des activités créatives. Deux situations montrent qu'il s'agit de l'enseignant lui-même qui propose aux apprenants de rompre l'ennui par la réalisation d'un jeu de société et/ou une activité créative (situation n°9), ou encore qui propose aux élèves de se rendre dans l'espace pour poursuivre une activité (situation n°7). Comme les usagers, il semblerait que les professeurs-documentalistes jugent cet espace cloisonné de tranquille et intime propice pour des activités créatives ou de jeux de société (situations n°2 et 9). Les enseignants ont été dans une posture participative, dans le partage des connaissances (situation n°6), dans l'échange avec les apprenants sur leur pratique créative et par la valorisation des supports (situations n°2, 3, 6 et 9).

² Il s'agit d'un jeu de stratégie nécessitant logique, réflexion, anticipation et concentration.

Finalement, l'analyse des données montre que l'espace (re)-pensé par l'approche Tiers-lieu est fréquemment utilisé par les usagers pour réaliser deux types d'activités, la pratique créative et le jeu de société (Annexe 5), favorisant la convivialité et les échanges informels entre les individus qui partagent un moment collectif autour d'un support. L'activité créative incite les usagers à accéder aux dispositifs primaires et secondaires pour les aider à réaliser un support et/ou à trouver de l'inspiration. Les dispositifs documentaires constituent un facteur de réussite dans la réalisation du support en permettant de développer chez l'utilisateur un sentiment d'efficacité personnelle. Il a été mis en perspective que la pratique créative apporte de nombreux bénéfices chez l'utilisateur, une estime de soi, la mobilisation de compétences transversales, et le développement d'émotions positives, mais aussi l'entraide, le partage de connaissances et la responsabilisation. Les usagers se rendent dans l'espace pour rompre l'ennui, changer d'activité pour échapper à la pression professionnelle (ou scolaire), ou encore pour découvrir une pratique inconnue. L'observation de certains individus en activité collective, nous montrent que l'intérêt principal n'est pas toujours la qualité esthétique du support, comme si finalement, ce qui était produit était moins important que ce qui était vécu.

Nous allons maintenant mettre en dialogue les résultats obtenus avec les idées avancées dans notre partie théorique et discuter des apports et limites de notre étude.

3.3- Discussion

Cette partie met en relief certaines réponses apportées à nos questions de recherche. Elle interroge d'abord le dispositif créatif en tant que moyen pour faire accéder l'utilisateur aux dispositifs documentaires primaires et secondaires qui structurent la médiation documentaire. Elle s'intéresse ensuite à la question de la place de la créativité dans l'apprentissage scolaire et notamment dans un CDI à vocation pédagogique, puis nous aborderons la question de la posture de l'utilisateur dans ce nouvel espace. Elle soulève enfin les limites de notre étude.

Notre première question de recherche nous a amené à nous interroger sur le développement du dispositif créatif dans un espace documentaire scolaire, le CDI ; notre hypothèse de départ considérait ce dispositif comme étant un moyen de faire accéder l'utilisateur aux dispositifs documentaires primaires et secondaires qui structurent la médiation documentaire. À ce titre, les données analysées vont dans ce sens, elles indiquent l'utilisation

d'objets intermédiaires et notamment les ouvrages de référence considérés comme des ressources « utiles » pour enrichir et/ou aider à la réalisation d'un support. Pour rappel, nous avons mis en évidence les finalités dans l'usage du dispositif documentaire primaire qui sont la recherche d'inspiration, la recherche de solution et une aide à la réalisation du support. Dans ce sens, l'usage du dispositif info-communicationnel apporte chez l'utilisateur un sentiment d'efficacité personnelle, une confiance en lui, et une motivation pour finaliser le support. En effet, sans référence ou sans modèle, l'utilisateur peut développer une crainte d'échouer dans sa pratique, ce qui peut constituer un blocage dans le processus créatif, ainsi les dispositifs documentaires représentent un appui sécurisant pour l'utilisateur. Ce qui nous amène à la conclusion que le dispositif créatif favorise « *la capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement* » (Fabre, 2009). En effet, le dispositif créatif invite l'utilisateur à prendre l'initiative de faire usage du dispositif documentaire primaire, et 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'approprier, le modifier, l'ingérer et le régurgiter* » (Berten, 1999). Dans le cadre de notre étude, le concept d'accompagnement ne s'inscrit pas 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* » (Fabre, 2009). Permettre à l'utilisateur de devenir 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.* » (Fabre, 2009). Ainsi, la conciliation des dispositifs documentaires avec l'action créative, s'appuyant sur la participation active de l'utilisateur, encourage l'appropriation de l'organisation du savoir et ce en vue d'une autonomie. D'ailleurs l'autonomie dans les résultats de l'analyse est une notion bien présente, en effet, plusieurs exemples démontrent que les utilisateurs font eux-mêmes la démarche d'utiliser un ouvrage de référence, et qu'en l'absence de motif à reproduire ou de la pratique créative souhaitée dans les documents proposés, l'utilisateur accède alors de manière autonome au système d'information web, la démarche de la recherche documentaire répond bien à un besoin d'information défini et formulé au préalable. Comme le dispositif documentaire, le système d'information web accessible via les technologies de l'information et de la communication jouent un rôle d'accompagnement dans la pratique créative de l'utilisateur.

Néanmoins, au regard de la mise en œuvre du dispositif d'expérimentation, on ne peut parler que d'une appropriation partielle de l'organisation du savoir permise par la construction

des dispositifs documentaires secondaires dont les fonctions sont l'organisation des documents, le traitement des documents, la conservation et la mise à disposition. Selon I. Fabre, il s'agit d'« *une succession d'opérations intellectuelles et physiques [qui] 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* » (Fabre, 2009). Les usagers ont le choix entre plusieurs solutions pour trouver l'information au CDI : parcourir les rayons à la recherche d'un document en lien avec l'objet de la recherche, effectuer une recherche sur le portail documentaire, ou encore faire appel au professeur-documentaliste. En général, les jeunes usagers adoptent une attitude d'évitement en utilisant le système d'information web pour répondre à leur besoin d'information, une opération qu'ils jugent plus rapide car l'information est facilement accessible. Pour notre dispositif d'expérimentation, ces différentes opérations ont été en partie supprimées pour ne pas freiner l'envie de pratiquer une activité créative, ici, l'utilisateur a accès directement à l'ensemble des ressources documentaires sélectionnées et regroupées dans l'espace par le professeur-documentaliste lui-même, cependant il reste à l'utilisateur quelques étapes à parcourir, le choix du document en fonction de la pratique créative, puis parcourir ce document pour trouver l'information jugée utile et pertinente pour la réalisation du support. En outre, les ouvrages considérés comme objets culturels à part entière sont porteurs de sens pour l'utilisateur, notamment le titre et l'image des couvertures sont des indices qui facilitent le choix du support d'information, en outre la qualité esthétique de l'ouvrage peut susciter l'envie chez l'utilisateur de passer à l'acte. On peut donc dire que le dispositif d'expérimentation a révélé les potentialités de l'espace et de ses objets, en effet en positionnant le document comme support de médiation, un lien est établi entre l'utilisateur, l'information et la culture. Dans notre partie théorique, nous avons indiqué que les utilisateurs identifient un espace en fonction de l'usage qu'il en fera et des objets qui le remplissent, et le résultat des données va dans ce sens, les utilisateurs ont identifié cet espace comme étant un support de créativité, un lieu propice pour des activités créatives et collectives, en d'autres termes, « *une aire intermédiaire qui peut permettre une expérience culturelle* » (Fabre, 2013). Le dispositif créatif de médiation culturelle déployé dans un CDI constitue un moyen de relier l'utilisateur à la médiation documentaire et de le faire accéder à la culture par des voies variées.

Notre seconde question de recherche interroge la place de la créativité dans l'apprentissage, pour y répondre, nous avons analysé le processus créatif des utilisateurs en

activité en fonction de l'approche multivariée de R. J. Sternberg et T. Lubart qui repose sur l'interaction entre les différents facteurs conatifs, cognitifs et émotionnels. Selon le psychologue J. P. Guilford, nous avons tous en nous un potentiel créatif mais il doit être suscité par un dispositif. Nous pouvons donc affirmer que le dispositif créatif mis en œuvre dans l'espace du CDI a favorisé une forme de créativité chez certains usagers. Selon C. Jung, animateur socioculturel, l'acte créateur « *est la mise en pratique d'un certain nombre de représentations que la personne a du monde et de sa réalité.* » (Jung, 2002). Les données analysées permettent d'affirmer que les usagers n'ont pas toujours de références sur telle ou telle pratique, ils font appel à leur représentation individuelle, leur sensibilité esthétique et leurs capacités intellectuelles dans la réalisation du support. « *La créativité serait une capacité d'intelligence permettant d'imaginer plusieurs solutions possibles à un problème inédit* » (Guilford, 1970), nous avons relevé ces différentes étapes de réalisation dans les situations observées : la recherche de matériaux, la recherche de solution et l'utilisation d'objets intermédiaires. Ainsi les capacités mobilisées sont la réflexion, la planification, l'anticipation et l'imagination. La créativité n'est pas une valeur matérielle, « *c'est avant tout une valeur fondamentale, humaine, émotionnelle (qui surgit des sentiments, des sens) et existentielle qui vient de l'«être» et qui est tout d'abord un acte profond de soi-même comme "sujet", permettant en même temps l'ouverture à l'autre qui est également "sujet"* » (Jung, 2002). Selon le pédagogue psychologue L. Vygotski, l'imagination est au cœur de toute action créative, elle combine les éléments de la réalité en fonction de nos émotions. L'activité créative est un dispositif sensible permettant l'expression de ses émotions. En effet, en permettant l'expression de soi, la pratique créative s'inscrit dans le registre de la communication, le sujet développe son propre langage dans la conception de son support en transformant ses représentations individuelles et collectives mais aussi ses propres traits de personnalité dans ses choix esthétiques. Sur le plan émotionnel, l'observation des activités a permis de saisir les signes « visibles » d'émotions tels que le plaisir matérialisé par des sourires et des mots, le calme et le bien-être que les signaux du corps traduisent par une attitude tranquille, décontractée mais aussi concentrée. Des émotions d'arrière-plan qui peuvent contribuer à améliorer les performances d'apprentissage des élèves, ce point reste hypothétique car il mériterait une étude spécifique axée sur le comportement des élèves en classe après la réalisation d'une activité créative. Cependant, dans certaines situations, les enseignants ont souligné les effets positifs de la « canalisation de l'énergie » produite par les activités créatives sur le comportement des élèves. Cette auto-régulation des émotions s'expliquerait par le contraste entre le cadre très normé et contrôlé du comportement attendu

en classe, et la liberté de penser et d'agir que le dispositif d'expérimentation permet. Il faut souligner que l'enseignant, même s'il est présent, n'impose aucune contrainte sur la réalisation, le sujet et les matériaux, le support finalisé n'est pas soumis à une évaluation disciplinaire, autant de facteurs qui apportent une liberté et sécurité psychologique chez l'utilisateur lui permettant de passer à l'acte de manière autonome. L'analyse des données met l'accent sur les échanges entre les individus, des sujets de discussion personnels et/ou professionnels (scolaires) sont abordés, des connaissances partagées, des conseils donnés de l'ordre technique ou esthétique. Ainsi la créativité, en permettant à l'individu de se trouver comme sujet, devient également un moyen d'entrer en contact avec l'autre, de découvrir l'autre qui est parmi eux. C'est grâce au contact avec cet autre différent, que l'individu s'approprie une part du savoir et le partage, le transmet, qu'il dépasse ses propres représentations. La créativité permet ainsi une démarche collective pour mieux comprendre son environnement et y trouver des réponses individuelles et collectives. Pour le sociologue A. Touraine, le concept de Sujet renvoie à l'idée d'«*individu (ou groupe) libre, autonome, créatif, en relation avec d'autres, engagé individuellement et collectivement. Il fait place aux passions et aux émotions. Il se construit dans le conflit, la résistance et la lutte. Il se réalise comme acteur social* » (Touraine, 2007). Nous avons perçu dans les situations analysées des bénéfices sur la construction identitaire de l'adolescent, notamment l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnelle et la possibilité de se différencier. En effet, A. Touraine précise que l'individu est Sujet lorsqu'il devient acteur et locuteur, qui dit « je », qui produit et qui communique. Ainsi, la créativité permet à l'individu de se construire sa subjectivité et son identité, car « *il a besoin d'être engagé, de se mettre à l'ouvrage (qui est une organisation d'opérations vers un but complexe) et de faire œuvre (qui est un ouvrage terminé et signé), lui permettant de construire et consolider une identité, de la valoriser et l'enrichir grâce à la communication avec autrui* » (Touraine, 2007). Ainsi l'espace en intégrant des activités créatives à laquelle les usagers accordent de la valeur qualitative favorise l'accomplissement de soi, une réalisation personnelle, un potentiel d'épanouissement et la reconnaissance. La pratique créative invoque des compétences professionnelles telles que l'« *aptitude à résoudre les problèmes et capacités d'analyse, d'autogestion et de communication, aptitude à travailler en équipe* » (European Commission, 2008). Mais elle mobilise aussi des compétences sociales, telles que la coopération, le respect, la capacité à communiquer et à apprendre. Alors même si l'intérêt réel des participants pour les pratiques créatives ne fait pas nécessairement partie de leurs priorités immédiates, il est néanmoins à noter que ceux-ci puisent en eux-mêmes des ressources et des capacités. Les activités créatives servent par ailleurs de plateforme de rencontre à la fois entre la culture

(informationnelle, artistique et numérique) et l'apprentissage, mais aussi entre des entités individualisées.

Notre troisième question de recherche interroge la posture de l'utilisateur dans cet espace, nous avons mis en évidence le respect du matériel, et l'absence de comportement dérivant. Le dispositif créatif semble encourager l'engagement des élèves dans des actions créatives et collectives favorisant l'acquisition de l'autonomie, la responsabilisation, la culture de la participation et l'aptitude à comprendre les règles qui régissent les comportements individuels et collectifs favorables au vivre ensemble. On peut donc dire que cet espace de socialisation où l'on peut se rencontrer et échanger favorise son appropriation. Au regard des usages du CDI, certaines situations analysées montrent la capacité des usagers à cohabiter dans l'espace documentaire, en effet, nous avons identifié à plusieurs reprises des activités diversifiées se dérouler au même moment : travail scolaire, jeu de société, activité créative, lecture, démontrant ainsi la capacité d'auto-régulation des élèves en fonction de son environnement. Par conséquent les usagers identifient le CDI comme étant à la fois un lieu de travail et de loisir, et en cela nous pouvons répondre qu'il n'y a pas eu de perte de lisibilité de la vocation pédagogique du CDI, au contraire, nous pouvons observer que la nouvelle approche culturelle du lieu est en phase avec les nouveaux usages. Néanmoins, il est impossible d'évoquer des répercussions probables sur la fréquentation du CDI, il a été souligné précédemment que l'espace documentaire de Albi-Fonlabour est un espace fréquenté et la question de son ancrage physique dans l'établissement ne se pose pas. Par contre, l'espace où le dispositif d'expérimentation a été déployé montre un accroissement de sa fréquentation et de son utilisation par les usagers. La mise en œuvre du dispositif démontre que le CDI est un lieu où l'on peut aborder le savoir différemment et où la liberté autorisée par l'espace favorise des expériences multiples et de l'ordre du sensible permettant aux usagers d'accéder à la culture par la pratique créative.

Si l'on considère que le Tiers-lieu est une forme de médiation, on ne peut pas parler du CDI comme étant un Tiers-lieu, mais plutôt d'un espace du CDI (re)-penser par l'approche Tiers-lieu. Dans notre partie théorique, nous avons résumé les indicateurs développés par R. Oldenburg pour définir le Tiers-lieu : « *un espace neutre et vivant qui offre des opportunités de rencontres, un lieu d'habités permettant de rompre la solitude et l'ennui, un espace convivial avec une atmosphère se rapprochant de celui du foyer, un accomplissement de soi*

car l'individu en retire de multiples bénéfices personnels, un cadre propice au débat qui encourage l'épanouissement de l'esprit démocratique » (Servet, 2010). Le CDI est bel et bien un lieu neutre et vivant, il n'est ni la maison ni la salle de classe, il est un lieu qui égalise les statuts sociaux, un lieu accessible et convivial propice à la discussion. Un espace accueillant des usagers « habitués » qui leur permet de rompre l'ennui, d'explorer, de découvrir. Pour rappel l'étude de la définition conceptuelle de l'expression Tiers-lieu donnée par A. Burret met en avant que « *la rencontre qui s'engage, c'est-à-dire que si avant le Tiers-lieu, il n'y avait pas de lien entre les entités, par le Tiers-lieu et par cette rencontre, il apparaît un lien qui n'existait pas jusqu'alors* », mais les résultats du dispositif d'expérimentation révèlent que les usagers qui partagent une activité créative ou collective dans cet espace sont déjà liées par le contexte scolaire, cependant la notion de rencontre n'est pas pour autant absente de notre dispositif, en effet une rencontre peut-être fortuite ou préméditée, elle désigne une interaction entre des objets ou des personnes physiques ou des personnes morales ou des idées, alors on peut dire que le dispositif créatif déployé dans cet espace favorise les rencontres focalisées entre individus et objets / individus et idées, il permet également de renforcer le lien social entre les individus qui partagent la conception d'un support. Et les individus en retirent de nombreuses satisfactions personnelles en devenant responsable du support sur lequel ils se sont engagés. La nouvelle approche culturelle est possible car les supports de créativité n'ont pas de forme imposée permettant aux usagers de vivre des expériences culturelles multiples. Pour conclure, l'approche Tiers-lieu permet d'introduire de nouvelles pratiques et usages dans l'espace documentaire, et dans ce sens, d'inscrire l'espace comme « espace potentiel » : « *un lieu dans lequel prend place l'expérience* » (Fabre, 2011). Car le dispositif créatif met en avant les potentialités qu'offrent l'espace et ses objets.

Notre étude présente des limites principalement liées au manque de temps, en effet quelques mois supplémentaires auraient été favorables pour recueillir et analyser davantage de données, mais aussi pour développer des actions médiatrices afin de faire connaître le dispositif créatif auprès des usagers, et notamment aux usagers qui ne se déplacent pas au CDI. Même si une semaine créative au CDI a été organisée dans cet objectif, le projet de médiation semble insuffisant. Une autre limite est à souligner, la présence du chercheur au moment où se déroule l'utilisation de l'espace, le statut particulier de professeur-stagiaire nous positionne à mi-temps dans l'établissement, ainsi certaines données ont été apportées par les professeurs-documentalistes titulaires ne permettant pas au chercheur de relever des données d'observation précises et essentielles pour appréhender le processus créatif des usagers en

activité. Nous nous sommes aperçus de la nécessité de laisser du temps pour que les élèves s'approprient l'espace, en effet, depuis l'écriture de cette dernière partie de l'étude, les utilisations spontanées se multiplient, on s'aperçoit que les élèves se rendent dans l'espace et utilisent le matériel au moment du nettoyage et du rangement, et nous découvrons de manière inattendue des créations collectives et originales (Annexe 6). Pour permettre de positionner l'utilisateur acteur de la démarche et le faire participer au projet du CDI, il pourrait être envisagé que le lieu et son matériel soit géré en complète autonomie avec des responsables volontaires et notamment des élèves de différents niveaux afin de favoriser une mixité, de s'appuyer sur leurs propres initiatives pour faire vivre l'espace et faciliter son appropriation.

3.4- Pistes professionnelles

Le dispositif d'expérimentation a permis de relever des données sur la posture du professeur-documentaliste, en effet, précédemment nous avons évoqué son rôle et ses missions, et notamment son rôle de médiateur documentaire et médiateur culturel. Au cours de certains phénomènes observés, les enseignants se vivaient autrement que comme seuls dispensateurs de savoirs, son rôle de médiateur se situe dans la suggestion et l'accompagnement, favorisant ainsi chez l'utilisateur l'émergence du désir de faire, la conception d'un support nouveau. Un changement de relation entre l'enseignant et les élèves se produit, et notamment une relation plus horizontale et conviviale s'inscrivant dans une confiance réciproque. Il permet aussi aux enseignants de se renseigner, et parfois de façon inattendue, à la fois sur le potentiel créatif de certains élèves et sur leurs capacités cognitives. Des informations qui peuvent ouvrir sur d'autres actions culturelles, telles que la participation à des concours / prix littéraires (écriture) ou de dessin (manga, bande-dessinée), le développement de projets collaboratifs initiés par les élèves eux-mêmes ou à l'initiative du professeur-documentaliste (Annexe 7). Néanmoins, ce dispositif n'aurait pas eu les mêmes résultats si les règles qui encadrent les usages dans l'espace documentaire n'avaient pas été assouplies au préalable. En effet, de nombreux usages sont interdits dans les espaces documentaires (le bruit, la nourriture, les boissons, l'utilisation des ordinateurs et du téléphone portable) et témoignent de conceptions traditionnelles des missions des bibliothèques. Ces interdits sont souvent intériorisés par les professionnels et par les usagers eux-mêmes, mais peuvent être remis en question dès lors que l'on cherche à proposer des usages plus diversifiés des espaces documentaires. En outre, l'exclusion des usages, c'est aussi potentiellement l'exclusion

des usagers. Alors si l'on veut faire évoluer le CDI qu'il devienne un lieu désiré propice à des expériences culturelles multiples, et en phase avec les pratiques culturelles des usagers, il est avant tout nécessaire de « désacraliser » le lieu en questionnant le règlement du CDI.

Dans la partie théorique, nous avons défini deux « modèles » de bibliothèque, le Learning centre et la bibliothèque Troisième lieu, les CDI ont les mêmes potentialités de développement, en effet la spécificité de l'espace documentaire en milieu scolaire est son caractère « hybride » lui permettant de devenir pour l'utilisateur à la fois un espace de détente, d'apprentissage et de loisir, et sans pour autant rompre avec sa vocation pédagogique, il doit aussi prendre en compte sa vocation culturelle, qui aujourd'hui encore semble privilégier la culture du livre au dépend des autres pratiques culturelles envisageables dans un CDI. Dans ce sens, ouvrir l'espace à de nouvelles formes de médiations permet de faire autrement pour amener les usagers à accéder aux dispositifs mis en oeuvre. Nous avons également souligné que le succès de ces deux « modèles » ne repose pas sur le design de l'espace, mais bien sur la participation active de l'utilisateur dans cet espace favorisant ainsi son appropriation. La forme de médiation Tiers-lieu peut être déployée sur des temps dédiés et pas seulement dans un espace privilégié, ainsi un espace documentaire dont la superficie est limitée peut expérimenter ce type de dispositif. L'inquiétude de la profession est parfois liée à la question budgétaire, cependant des dispositifs à moindre coût peuvent être mis en œuvre³.

En outre, le dispositif créatif dans un CDI lui permet de devenir un support de créativité propice au développement de projets collectifs et collaboratifs : murs d'expression, murs du printemps (Annexe 7), positionnant ainsi l'utilisateur acteur de l'espace. Nous devons également poser la question du temps à consacrer pour ce type de dispositif, le professeur-documentaliste de l'enseignement agricole remplit une double fonction, à la fois enseignant et gestionnaire de l'espace documentaire, ses nombreuses activités mobilisent une grande partie de son temps de travail, mais l'avantage du Tiers-lieu est qu'il est un dispositif autonome et sous la responsabilité des usagers eux-mêmes, l'utilisateur est acteur dans sa démarche en devenant responsable de son support, de l'espace et de son matériel, ainsi l'enseignant ne doit pas encadrer les usagers dans leur pratique créative, au risque de compromettre la sécurité et la liberté psychologique qui sont les conditions nécessaires pour faciliter le processus créatif.

³ Pour information, le coût total du dispositif d'expérimentation s'élève à 60€ hors achat des documents de référence.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de s'intéresser au développement du dispositif créatif dans un espace documentaire scolaire par l'approche Tiers-lieu et plus particulièrement ses effets possibles sur le dispositif info-communicationnel qui structure la médiation documentaire mis en œuvre par le professeur-documentaliste. Notre problématique relevait un paradoxe, d'une part l'importance que la profession accorde actuellement à la médiation culturelle, et d'autre part, les actions culturelles souvent centrées sur la culture du livre au dépend des autres pratiques culturelles. Or les activités créatives et collectives pourraient avoir des effets positifs sur l'utilisateur et l'espace lui-même, mais aussi ouvrir l'espace sur de nouveaux usages. De ce paradoxe, trois questions de recherche ont été formulées :

- Est-ce que le développement d'activités créatives et collectives, en tant que dispositif sensible, permettrait à l'utilisateur d'accéder autrement aux dispositifs primaire et secondaire mis en œuvre dans l'espace documentaire scolaire ?
- De quelle manière la créativité peut-elle prendre place dans l'apprentissage au CDI ?
- En quoi ce dispositif modifierait la posture de l'utilisateur dans cet espace, mais aussi son rapport avec l'espace, et pour autant risquer la perte de lisibilité du CDI dans un établissement scolaire ?

Notre partie théorique se structurait autour de trois points : l'espace documentaire est un espace de médiations à la fois documentaire et culturelle, l'étude de deux « modèles » de bibliothèques qui introduisent de nouveaux usages en phase avec les pratiques culturelles des usagers, les caractéristiques de la forme de médiation Tiers-lieu et la créativité en tant que dispositif sensible et d'apprentissage.

Nous avons mis en avant les particularités de l'espace documentaire scolaire et notamment son caractère hybride, à la fois pédagogique, social et culturel, il est un lieu intermédiaire tourné vers l'apprentissage et la culture. Il met en œuvre une médiation documentaire structurée par des dispositifs documentaires primaires et secondaires, réunis sous le concept de dispositif info-communicationnel, s'inscrivant dans le champ de la communication, ils permettent de relier l'utilisateur à l'information, dans ce sens il est producteur

de savoir et a un rôle d'accompagnement. Mais le CDI est aussi un espace de médiation culturelle dont les dispositifs favorisent l'accès des usagers à la culture par des actions médiatrices diversifiées. L'étude des « modèles » de bibliothèque, le Learning centre et la bibliothèque Troisième Lieu indique que l'espace documentaire doit prendre en compte les nouvelles pratiques culturelles des usagers par le développement de nouveaux services, une réflexion sur l'aménagement des espaces et une nouvelle approche culturelle. Ce développement montre l'importance d'introduire de nouvelles pratiques mais aussi de nouveaux usages dans l'espace documentaire, révélant à la fois des bénéfices multiples sur l'utilisateur et sur l'espace lui-même. L'utilisateur développe un sentiment d'appartenance pour le lieu, en effet il perçoit l'espace documentaire non plus comme le « *temple du savoir* », mais comme un lieu de rencontre, convivial et vivant où l'offre culturelle lui permet de vivre des expériences multiples. Nous avons également relevé que le CDI est à mi-chemin entre ces deux « modèles » de part les spécificités qu'il offre, ainsi prendre en considération ces évolutions peut permettre de réfléchir à la médiation mise en œuvre dans l'espace documentaire. Notamment, le Tiers-lieu dont l'étude de la définition conceptuelle nous a permis d'apporter un nouvel éclairage sur cette expression émergente mais aussi de mettre en évidence de nouveaux indicateurs, et il semblerait que la mise en œuvre de cette forme de médiation dans un espace documentaire scolaire est tout à fait possible et en correspondance avec la vocation pédagogique du CDI. En effet, l'activité créative constitue « *une situation où le singulier devient collectif, une énonciation collective* » (Burret, 2017), en outre la créativité présente des bénéfices sur l'utilisateur adulte en développant chez lui des émotions positives, mais elle présente également des avantages sur la construction identitaire de l'adolescent, sur l'acquisition ou le développement de compétences transversales utiles dans la vie professionnelle. Ainsi le dispositif d'expérimentation mis en œuvre dans l'espace documentaire a eu pour résultat de démontrer que l'utilisateur accède aux dispositifs primaires et secondaires, mais aussi à un moteur de recherche Web via les technologies de l'information et de la communication, et cela de manière autonome pour l'aider dans la réalisation de son support. Une autonomie et un sentiment d'efficacité personnelle rendu possible par le rôle d'accompagnement que remplit le dispositif info-communicationnel. Mais cet usage des dispositifs documentaires permet aussi à l'utilisateur d'apprendre par l'information, nous pouvons donc dire que le dispositif créatif permet de faire accéder l'utilisateur à la culture (culture de l'information, culture artistique, culture numérique, culture du livre) par la découverte et l'expérience esthétique. Le dispositif sensible a été mis en œuvre pour articuler l'ensemble des éléments de manière cohérente, un travail sur l'agencement du matériel avec les ouvrages

de références, l'aménagement de l'espace pour apporter une atmosphère chaleureuse et la pratique créative qui est de l'ordre du sensible car elle mobilise l'imaginaire et les émotions. Ce qui nous amène à la conclusion que l'ensemble des dispositifs qui structurent à la fois la médiation documentaire et la médiation culturelle, peuvent s'articuler dans un projet défini et conscientisé par l'utilisateur, et cette interaction participe à la réussite du support. Enfin, nous avons également étudié la posture de l'utilisateur dans cet espace, une fréquentation de l'espace en augmentation, une autonomie dans l'utilisation de l'espace et de son matériel, le respect de la charte d'utilisation (Annexe 3) et l'auto-régulation des émotions permettant aux utilisateurs de cohabiter dans un même environnement. Nous sommes donc arrivés à la conclusion que le dispositif créatif mis en œuvre dans un CDI favorise les expériences multiples et culturelles, la responsabilisation et l'émancipation des jeunes utilisateurs, l'échange et le partage des connaissances, la convivialité et l'appropriation de l'espace.

Un CDI peut devenir un carrefour de la vie culturelle de l'établissement sans perdre de vue son rôle pédagogique, c'est-à-dire un lieu vivant où les activités s'articulent autour des contenus culturels que ce soit la culture à travers des actions médiatrices de différentes formes, la formation en intégrant de nouveaux modes d'apprentissage et les pratiques culturelles plus traditionnelles. L'émergence de ces « modèles » de bibliothèque nous démontrent qu'il est tout à fait possible d'accompagner l'évolution des rapports à la culture et au savoir en tenant compte des nouvelles pratiques culturelles des utilisateurs. Cependant, nous avons souligné que l'introduction de nouvelles pratiques nécessitent d'autoriser certains usages dans l'espace documentaire, dans ce sens, cela implique de réfléchir aux règles qui encadrent l'espace. L'enjeu est de donner de multiples raisons aux utilisateurs de venir et de revenir au CDI.

Nous avons mis en avant les apports que présentent cette étude, il nous faut évoquer ses limites, en effet, les résultats indiquent que nous avons partiellement répondu à la question de recherche portant sur les effets de la pratique créative dans l'apprentissage scolaire. Même si, nous avons mis en avant que l'introduction de la créativité en milieu scolaire a des répercussions positives sur le jeune utilisateur lui apportant des compétences transversales nombreuses et des émotions d'arrière-plans positives, les données collectées ne permettent pas d'indiquer si la créativité facilite l'apprentissage scolaire. Plusieurs raisons peuvent être énoncées : le temps nécessaire pour la mise en place du dispositif d'expérimentation et le

moment de son utilisation, la présence à mi-temps du chercheur sur le terrain, le choix du mode de recueil des données et ses indicateurs qui ne tiennent pas compte des effets de l'activité créative sur l'utilisateur quand il se rend en classe. Dans notre étude, l'observation s'est centrée sur l'utilisateur en cours d'activité. Une autre raison est l'apport théorique pour traiter cette question, bien souvent, les recherches tendent à inscrire la créativité comme dispositif pédagogique que l'enseignant peut mettre en œuvre dans une séance, alors que l'objectif de ce travail est de considérer la créativité en tant que dispositif autonome qu'il est possible de déployer dans un espace documentaire, mais dont l'usage est non encadré par l'enseignant. Ainsi cette question reste ouverte et mériterait une étude spécifique pour y répondre. Concernant le dispositif sensible, nous avons mis en avant ses répercussions sur la médiation documentaire, notamment par un travail sur l'aménagement et le choix des supports, néanmoins il aurait été intéressant d'approfondir cet élément. En effet, le dispositif d'expérimentation a révélé des données intéressantes sur la perception des usagers sur le nouvel aménagement de l'espace et de ses objets, les usagers s'y rendent pas seulement pour réaliser une activité créative ou un jeu de société mais également pour y lire une revue ou une bande-dessinée. Approfondir cet aspect pourrait apporter des clés de compréhension supplémentaires sur le rôle du dispositif sensible dans un espace documentaire et sa capacité à relier les différents dispositifs mis en œuvre par le professeur-documentaliste. Toutefois, on peut avancer l'idée que les usagers s'approprient plus facilement l'espace lorsque celui-ci est ouvert à des activités multiples, et non pas réservé à un seul et même usage. Cette hypothèse rejoint celle émise par I. Fabre lorsqu'elle évoque la tendance des CDI à délimiter des activités au sein d'un espace décroissant, dont le risque pour l'espace est de s'apparenter à un « non lieu ». Ainsi la question de la modularité de l'espace se pose et pourrait être envisageable, notamment par la mise en place de rayonnages sur roulettes destinés à recevoir certains supports culturels tels que les bande-dessinées, les mangas, les revues ou encore les jeux de société. Ce n'est plus seulement les usages qui changent, mais aussi les espaces en devenant moins contraignants, ils révéleraient davantage leurs potentialités. Cette solution offrirait à l'utilisateur la liberté de moduler les espaces en fonction des projets et des envies du moment.

En outre, l'étude du « modèle » de la bibliothèque Troisième lieu met en avant une particularité intéressante qui n'a pas été exploitée par le dispositif d'expérimentation, notamment la participation des usagers au projet de l'établissement, en lui donnant

l'opportunité de proposer et d'organiser lui-même des animations et des activités dans l'espace, positionnant l'utilisateur acteur et non plus consommateur de l'offre culturelle. Au centre de la démarche, il devient responsable de l'action culturelle envisagée. La mise en œuvre d'un espace dédié à la création et aux activités collectives dans un espace documentaire scolaire existe déjà, nous pouvons citer le CDI du collège de Bellevue à Albi (Annexe 8), mais il n'introduit pas la participation active de l'utilisateur au projet. Ce qui nous amène à nous interroger sur la possibilité que le CDI, sur des temps dédiés ou dans un espace spécifique, devienne un lieu participatif, géré par les usagers eux-mêmes, où ils pourront créer, collaborer et organiser des activités culturelles multiples propices à l'échange de connaissances au sein d'un espace flexible, invitant et agréable.

Bibliographie

- Barbot, B. & Lubart, T. (2012).** Adolescence, créativité et transformation de soi. *Enfance*, 3, (3), 299-312. doi:10.4074/s0013754512003059
- Berten, A. (1999).** Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès, La Revue*, (3), 31-47.
- Burret, A. (2017).** *Étude de la configuration en tiers-lieu: la repolitisation par le service*. Lyon : Université de Lyon.
- Casillo, I. (2013).** Espace public. In *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS démocratie et participation. En ligne <http://www.dicopart.fr/it/dico/espace-public>
- Couzinet, V. (2011).** Questions des dispositifs info-communicationnels. In *Approche de l'information documentation : concepts fondateurs*. Toulouse : Cépaduès éditions, 117-130.
- Eco, U. (1986).** *De bibliotheca*. Caen : L'échoppe.
- Evans, C., Maresca, B., & Gaudet, F. (2013).** *Les bibliothèques municipales en France après le tournant internet: attractivité, fréquentation et devenir*. Paris : Éditions de la bibliothèque publique d'information.
- Fabre, I.** *L'espace documentaire comme espace de savoir: itinéraires singuliers et imaginaires littéraires*. Toulouse : Université de Toulouse 2- Le Mirail.
- Fabre, I. (2009).** Capacité du dispositif documentaire à révéler son rôle d'accompagnement. *Esquisse*, 127-139.
- Fabre, I. (2011).** *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?* Dijon : Educagri Éditions.
- Fabre, I. (2013).** L'espace documentaire comme lieu de médiations. *Esquisse*.
- Gallou-Marec, G. (2014).** *Les learning center, un modèle de bibliothèque? Déconstruction et traduction du concept aux CDI des établissements scolaires*. Rennes : Université de Rennes 2 Haute-Bretagne.

Gardiès, C., Fabre, I., & Couzinet, V. (2010). Re-questionner les pratiques informationnelles. *Études de communication. langages, information, médiations*, (35), 121-132.

Jacquet, A. (2015). *Bibliothèques troisième lieu*. Paris : Association des bibliothécaires de France.

Jouguelet, S. (2009). *Les learning centres, un modèle international de bibliothèque intégrée à l'enseignement supérieur et à la recherche*. En ligne <http://eduscol.education.fr/numerique/tout-le-numerique/veille-education-numerique/archives/2010/rapport-learning-centres-modele-international-bibliotheque-integree-enseignement-et-recherche>

Lamizet, B. (1999). *La Médiation culturelle*. Paris : Éditions l'Harmattan.

Lamizet, B. (2015). Nouveaux espaces publics. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (13), 15-31.

Liquète, V., Fabre, I. & Gardiès, C. (2010). Faut-il reconsidérer la médiation documentaire ? *Les Enjeux de l'information et de la communication*, dossier 2010,(2), 43-57. En ligne <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-43.htm>

Maury, Y. (2011, juin). Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience: vers une (re) définition du modèle des CDI?. In *les intersections: gens, lieux, information*. 39e congrès annuel cais-acsi.

Meunier, D. (2007). La médiation comme « lieu de relationnalité »: essai d'opérationnalisation d'un concept. *Questions de communication*, 11, 323-340. En ligne <https://www.cairn.info/revue-questions-decommunication-2007--page-323.htm>

Micheau, B. (2015). *Faire avec les ordres documentaires: pratiques info-documentaires, culture écrite et travail scolaire chez des collégiens*. Lille : Université Charles de Gaulle Lille III.

Mulot, H. (2017). Des tiers-lieux au CDI : effet de mode ou représentations communes ? Entretien avec Antoine Burret. *Docpourdocs*. En ligne : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article602>

Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. Lieux collectifs et espaces personnels. *Recherches & éducatives*, (14), 147-161.

Puozzo, I. (2013). Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage. *Éducation et socialisation. Les cahiers du cerfee*, (33).

Servet, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu. *Boletim de biblioteque du France*, 35(4).

Spieser, A. (2012). *Fais pas ci, fais pas ça: les interdits en bibliothèque*. Villeurbanne : ENSSIB.

Winnicott, D.W. (1988). *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard.

Méthodologie :

Beaud, S., & Weber, F. (1998). *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : la découverte.

Conord, S. (2007). Usages et fonctions de la photographie. *Ethnologie française*, 37(1), 11-22. doi : 10.3917/ethn.071.0011

Dion, D., & Ladwein, R. (2005). La photographie comme matériel de recherche. *Actes Des 10es journées de recherche en marketing de Bourgogne*.

Paillé, P., Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

Textes officiels :

DGER. (1998). Missions et obligations de service des professeurs documentalistes. In : NS DGER n°2056 N98 du 26 mai 1998. Chlorofil. En ligne http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/emploi/metiers/NS-profdoc.pdf

DGER. (1997). Référentiel CDI. In : ENSFEA. En ligne <http://sites.ensfea.fr/cdi/wp-content/uploads/sites/3/2014/06/referentiel-prof-doc.pdf>

Table des matières

Introduction.....	4
1- Partie théorique.....	10
<i>1.1- L'espace documentaire : espace de médiations.....</i>	<i>10</i>
1.1.1- L'espace documentaire : éléments de définition.....	10
1.1.2- La médiation documentaire.....	14
1.1.3- La médiation culturelle.....	16
<i>1.2- Le CDI à la frontière entre le Learning centre et le Tiers-lieu.....</i>	<i>20</i>
1.2.1- Learning centre / Centre de Connaissances et de Culture (3C).....	20
1.2.2- Le Tiers-lieu : clés de compréhension.....	22
1.2.3- La démarche Tiers-lieu dans l'espace documentaire.....	28
<i>1.3- Le dispositif créatif : un dispositif sensible.....</i>	<i>34</i>
1.3.1- La créativité : éléments de définition.....	35
1.3.2- Le dispositif créatif : apprentissage.....	39
2- Approche méthodologique.....	45
<i>2.1- Le contexte d'étude.....</i>	<i>45</i>
2.1.1- Le CDI et le professeur-documentaliste : rôle et missions.....	45
2.1.2- Le contexte du dispositif d'expérimentation.....	46
<i>2.2- Le mode de recueil des données.....</i>	<i>47</i>
2.2.1- Les étapes du dispositif d'expérimentation.....	47
2.2.2- L'observation participante.....	52
2.2.3- Les supports de recueil des données.....	53
<i>2.3- Les modes d'analyse de données et l'approche qualitative.....</i>	<i>55</i>

2.3.1- Tableau des indicateurs.....	55
2.3.2- L'approche qualitative.....	59
3- Analyse et discussion.....	61
<i>3.1- Présentation des résultats.....</i>	<i>61</i>
Situation n°1.....	61
Situation n°2.....	63
Situation n°3.....	65
Situation n°4.....	67
Situation n°5.....	69
Situation n°6.....	70
Situation n°7.....	75
Situation n° 8.....	76
Situation n°9.....	78
<i>3.2- L'analyse globale des résultats.....</i>	<i>82</i>
<i>3.3- Discussion.....</i>	<i>85</i>
<i>3.4- Pistes professionnelles.....</i>	<i>92</i>
Conclusion.....	94
Bibliographie.....	99
Table des matières.....	102
Table des annexes.....	104

Table des annexes

Annexe 1 : Plan du RDC du CDI et photographies du novel aménagement intérieur.

Annexe 2 : Photographies de l'espace (re)-penser par l'approche Tiers-lieux.

Annexe 3 : Photographie de la charte d'utilisation de l'espace.

Annexe 4 : Photographies du journal de terrain visuel.

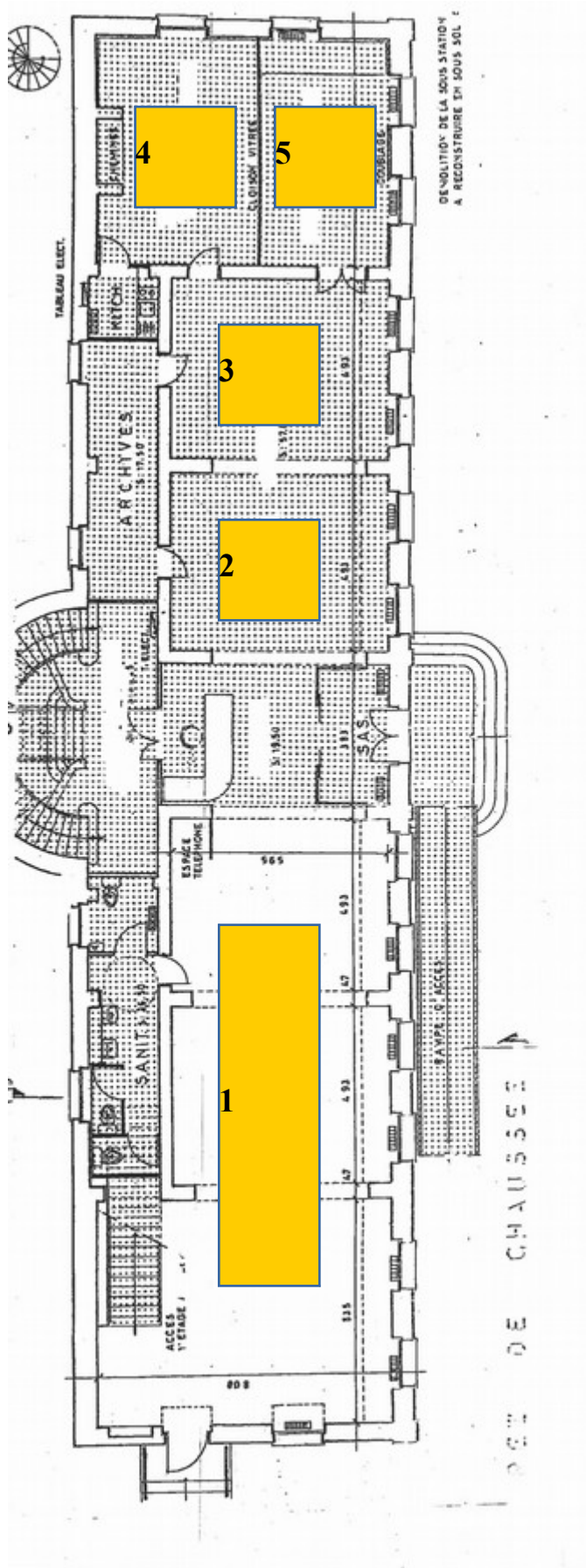
Annexe 5 : Photographie du tableau de renseignement.

Annexe 6 : Photographies occupation spontanée de l'espace.

Annexe 7 : Photographies d'un projet créatif et collaboratif.

Annexe 8 : Photographies de l'espace créativité - CDI du collège de Bellevue à Albi.

ANNEXE 1 - Plan du CDI (RDC) et photographies du nouvel aménagement intérieur



1 : Espace d'étude avec le fonds documentaire scientifique, professionnel, technique, sciences humaines et orientation

Bureau des professeurs-documentalistes

2 : Espace des expositions temporaires et du coin des revues

3 : Espace de lecture loisir : manga, bande-dessinées, romans

4 : Espace (re)-pensé par l'approche Tiers-lieu

5 : Salle informatique



Vue de l'espace travail et du nouvel aménagement des rayons du fonds documentaire scientifique, technique, professionnel, sciences humaines et orientation.



Vue de l'espace lecture loisir : fonds bande-dessinées, mangas et romans



Vue de l'espace des expositions temporaires.



Vue n°1 de l'espace périodiques, bande-dessinées et jeux de société avant sa transformation en espace Tiers-lieu.



Vue n°2 de l'espace périodiques, bande-dessinées et jeux de société avant sa transformation par l'approche Tiers-lieu.

ANNEXE 2 - Photographies de l'espace (re)-pensé par l'approche Tiers-lieu



Vue de l'espace Tiers-lieu, l'étagère des jeux de société est située au fonds de la pièce.



Vue des étagères matériel de loisir créatif, ouvrages de référence, fonds DVD.



À gauche : Détail de l'étagère peinture, calligraphie, tricot et pompons.

À droite : Détail de l'étagère scrapbooking et origami.



Détail de l'étagère couture, atelier papier et origami.



Détail de la table avec suggestion d'activités : dessin, peinture, origami, tricot.



Détail étagère ouvrages de références.



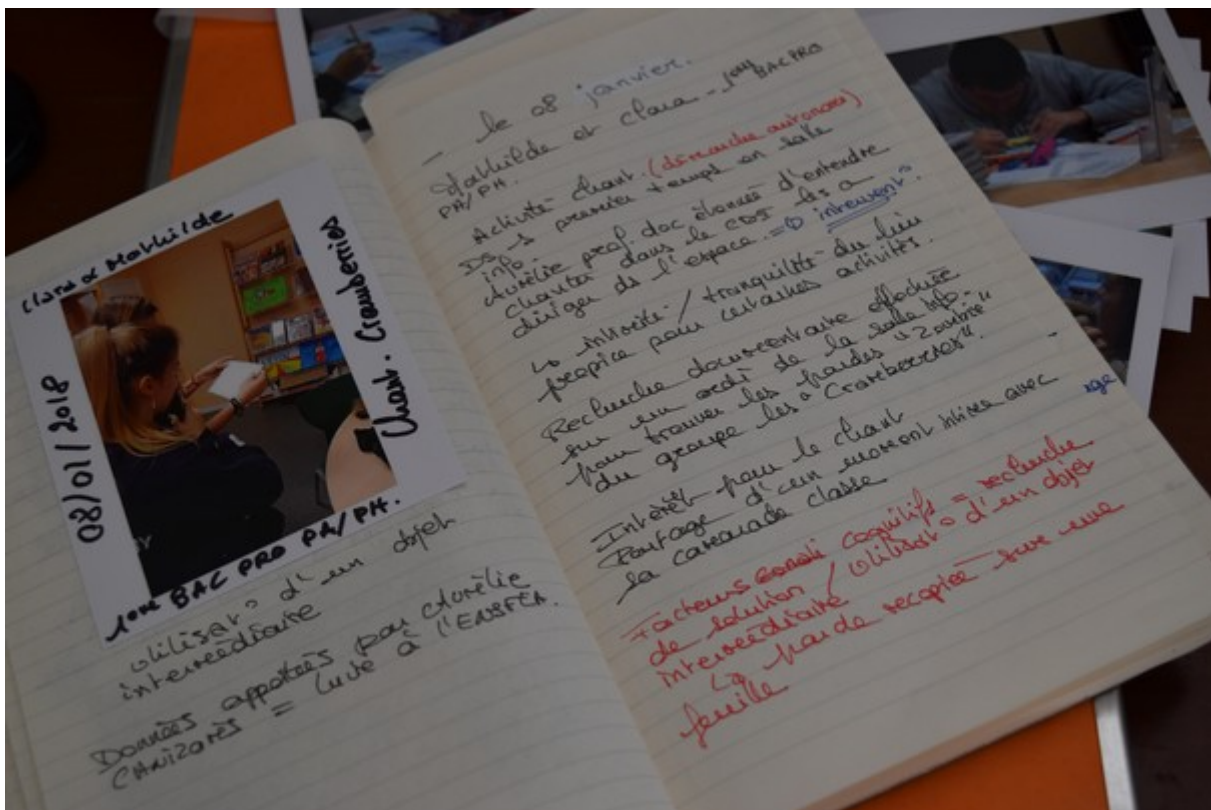
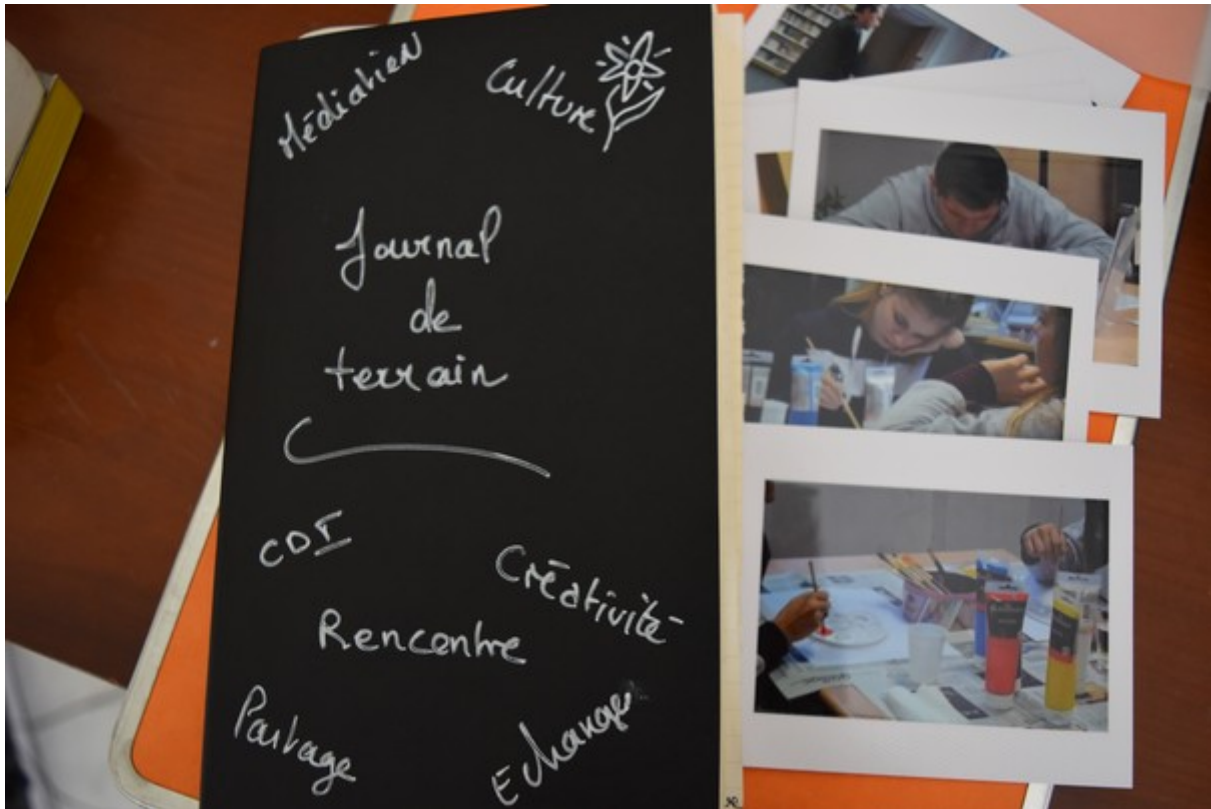
Charte d'utilisation de l'espace

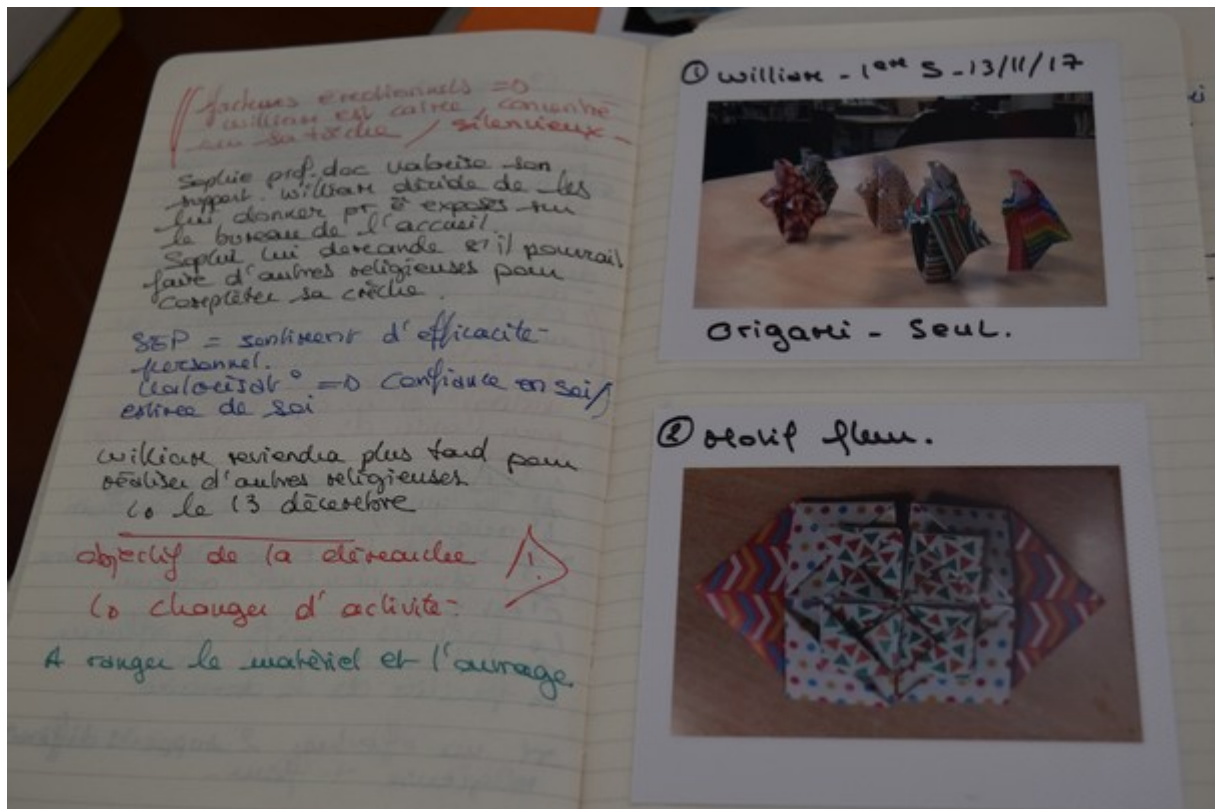
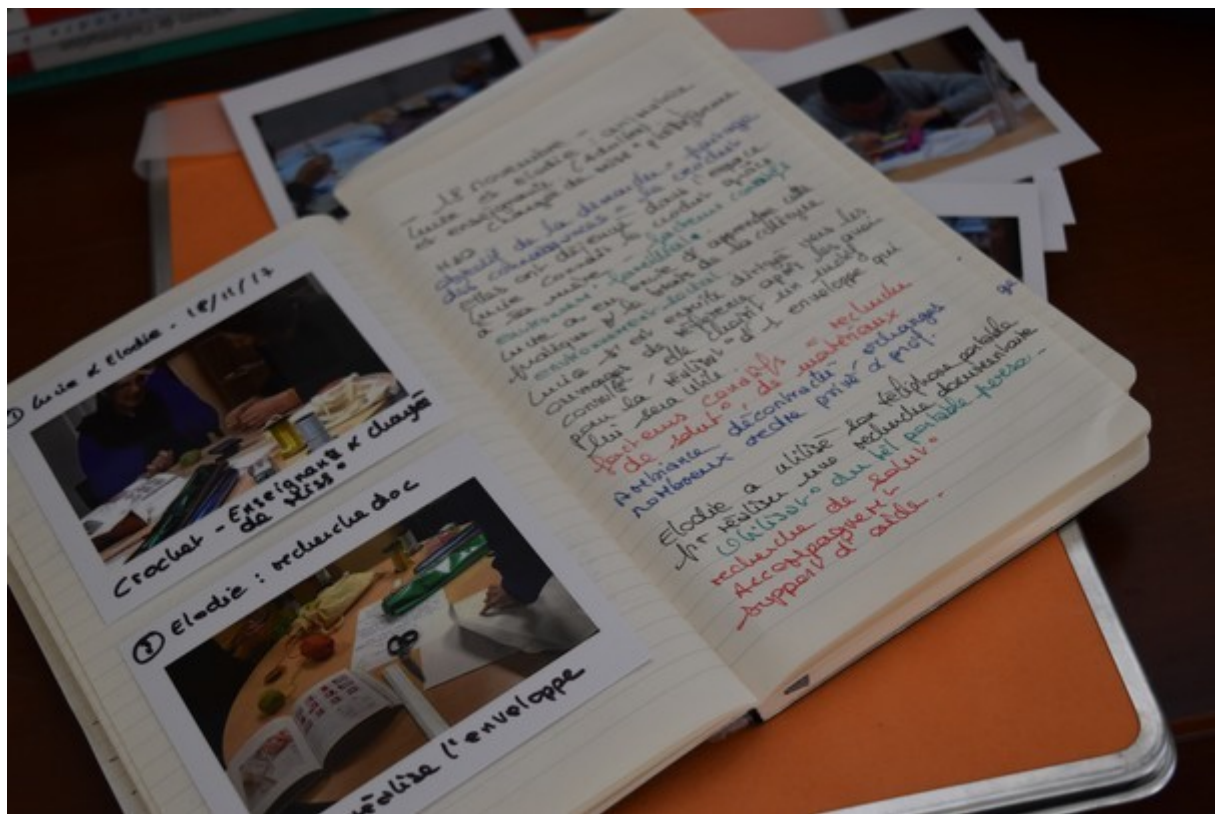
1. Peinture je fais, table je protège
2. Matériel j'utilise, matériel je range et nettoie
3. Ouvrage j'utilise, ouvrage je range
4. Papier par terre, papier je jette dans la corbeille
5. Table je salis, table je nettoie
6. De nouvelles idées dans la tête, des idées que je partage
7. Jeu de société j'utilise, jeu rangé et complet
8. Niveau sonore trop élevé, niveau sonore je baisse
9. Je pense aux autres usagers qui viendront après moi, utiliser cet espace et le matériel
10. Besoin de quelque chose, nous sommes là

PS : " La créativité est contagieuse, faites la tourner" Albert Einstein



ANNEXE 4 – Photographies du journal de terrain visuel





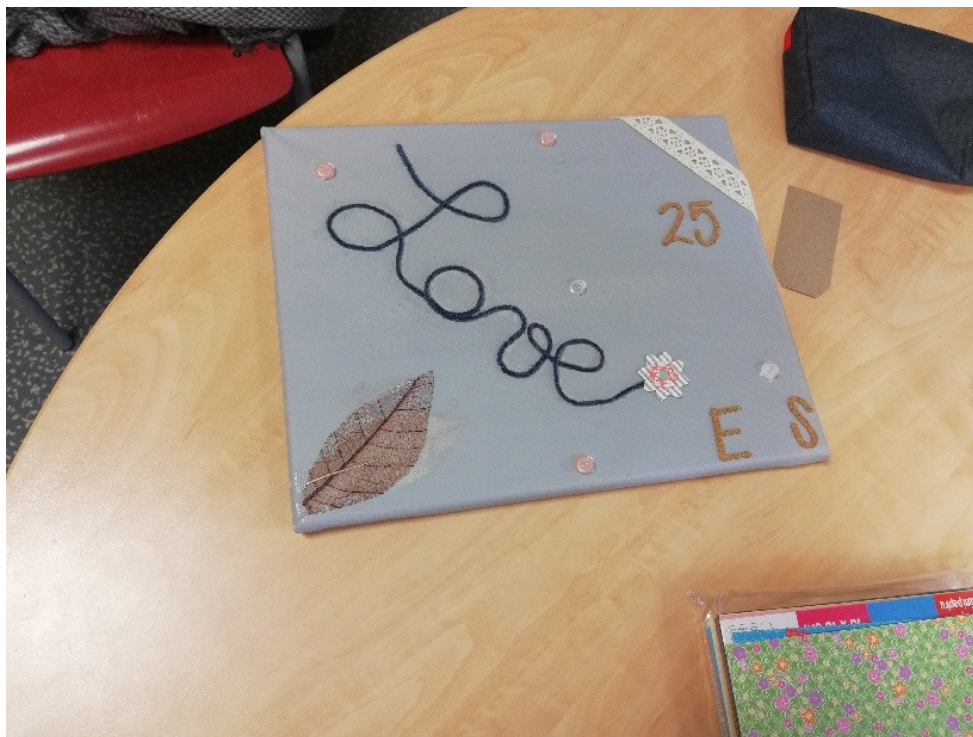
ANNEXE 5 – Photographie du tableau de renseignement de janvier à février 2018.

Utilisation
de l'espace

Quand ? et quand	Classe	nb	Quoi ?
03/01/2018	1 ^{ère} M ^o A PH	2	chant
	11	3	Times up
09/01/2018	TTP	6	mille bornes
10/01/2018	Neoc. RAS		(examens)
12/01/2018	2 nd - gale	7	jeux cartes (can escalier) - habotus
15/01/2018	bac pro PH/Pro	5	Monopoly
16/01/2018	TTP	5	Monopoly
	1TP	2	Récitation poésie
19/01/18	T-STA	3	Jeu TimesUp.
30/1/18	3 ^e	5	Monopoly
	2 ^{de}	8	jeux - cartes
11/02/18	3 ^{me}	5	jeux - BD
05/02/18	1 ^{er} BAC PRO + TERM S	2	Jeux
12/02/18	TERM STA	2	Peinture
13/02/18	2 ^{de}	5	Rummikub? Times up -
	2 ^{de}	3	dessin nomarkers
	mais 3		mais 3 garçons
15/02/18	1 ^{er} BAC PRO	10	jeu de cartes. Sexy

Le tableau indique une fréquentation régulière de l'espace pour des activités créatives et collectives diversifiées.

ANNEXE 6 : Photographies occupation spontanée de l'espace.



Le jeudi 29 mars, 2 élèves de Seconde ont occupé spontanément l'espace pour réaliser ce tableau : peinture et collage.



3 élèves de 1^{ère} Bac pro et 4 élèves de Seconde :
Utilisation spontanée de l'espace pour la réalisation d'un
jeu de société (Risk et Time's Up).

ANNEXE 7 – Projet créatif et collaboratif en cours.



Le mur du printemps : création collaborative et collective installée à l'entrée du CDI.



Participation des élèves de Secondes, 1ères, Terminales, TFR informatique, professeurs-documentalistes, BTS Gemeau 2 avec des jeunes de l'IME de Florentin dans le cadre du PIC.

ANNEXE 8 : Espace créativité au CDI du collège de Bellevue à Albi.



L'approche Tiers-lieu pour (re)-penser l'espace documentaire scolaire : <i>Introduction de la créativité en tant que dispositif sensible de médiations documentaire et culturelle</i>	
Auteur : Lucie TRUCA	Directrice de mémoire : Isabelle FABRE Co-directrice : Hélène Carré
Année : 2017/2018	Nombre de pages : 118 p.
<p>Résumé : Ce travail interroge les Centres de Documentation et d'Information (CDI) en tant qu'espaces de médiations à la fois documentaire et culturelle ; en effet, au cœur de l'établissement scolaire, le CDI est un lieu intermédiaire ouvert sur des pratiques et usages diversifiés. Cependant, face à la culture de l'écran prépondérante chez les jeunes usagers, les professeurs-documentalistes peuvent constater une baisse de la fréquentation et un fonds documentaire moins consulté ; ainsi, les expériences de changement des bibliothèques publiques en Tiers-lieu et les bibliothèques universitaires en Learning centres constituent une voie d'avenir pour (re)-penser les espaces documentaires. Le décryptage de la définition conceptuelle du Tiers-lieu apporte un éclairage sur ce terme à la mode, forme de médiation, qui positionne la créativité et l'interaction au centre de la démarche, montre de nombreux bénéfices à la fois sur l'utilisateur et sur l'espace lui-même. Nous avons ainsi élaboré un dispositif créatif mis en œuvre dans un CDI pour chercher à comprendre comment la pratique créative peut constituer un moyen de faire accéder les usagers aux dispositifs documentaires qui structurent la médiation documentaire. L'étude aborde également la question de la place de la créativité dans l'apprentissage scolaire et notamment dans un CDI à vocation pédagogique, mais aussi de la posture de l'utilisateur dans ce nouvel espace. Les résultats mettent en évidence que ce dispositif mis en œuvre dans un CDI favorise les expériences multiples et culturelles, la responsabilisation et l'émancipation des jeunes usagers, l'échange et le partage des connaissances, le développement de compétences transversales et de l'accès à la culture, la convivialité ainsi que l'appropriation de l'espace.</p>	
<p>Mots-clés : Bibliothèque publique ; Tiers-lieu ; Learning centre ; Bibliothèque universitaire ; CDI - Centre de documentation et d'information ; Professeur-documentaliste ; Nouvelle pratique culturelle ; Créativité ; Dispositif ; Apprentissage</p>	
<p>Abstract : This work questions the Documentation and Information Centres (CDI in French) as spaces for both documentary and cultural mediation. As the heart of the school, the CDI is an intermediary space which opens to diverse practices and uses. However, as the screen culture is leading for young users, teacher-librarians can see a decline in the number of visitors and a less consulted documentary resources. The experiences of mutating public libraries in third places and university libraries in Learning Centres are promising ways forward to (re)-think documentary spaces. The analysis of the conceptual definition of the third place enlightens this fashionable term as a form of mediation which places creativity and interaction at the centre of the approach and which shows numerous benefits for both users and the space itself. We have developed a creative system implemented in a CDI to try to understand if it can be a way of giving users access to documentary systems that structure documentary mediation. The study also examines the question of creativity in school-based learning, particularly in a CDI with a pedagogical aim, but also that of the user's attitude in this new space. The results show that the creative system deployed in a CDI promotes multiple and cultural experiences, the empowerment of young users, the exchange and sharing of knowledge, the development of transversal skills and access to culture, conviviality as well as space appropriation.</p>	
<p>Keywords : Public libraries ; Third place ; Learning center ; University libraries ; School library ; librarian-teacher ; Documentary mediation ; Cultural mediation ; New cultural practice ; Creativity ; Device, Learning</p>	