

L' " aide au CDI ", pour une pédagogie particulière

Jeanne Nicourt

► **To cite this version:**

Jeanne Nicourt. L' " aide au CDI ", pour une pédagogie particulière. Education. 2020. dumas-02936305

HAL Id: dumas-02936305

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936305>

Submitted on 11 Sep 2020

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

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

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF
Mention 2nd degré- parcours documentation
2ème année

L' « aide au CDI », pour une pédagogie particulière

Présenté par : Jeanne Nicourt

Encadré par : Mme Paraskevi Foulon

Mots Clefs : EMI, investissement, responsabilisation

« Ce sont les Grecs qui nous ont légué le plus beau mot de notre langue : le mot « enthousiasme » -
du grec « en theo », un Dieu intérieur. »

Louis Pasteur

Sommaire

INTRODUCTION.....	4
1. LE CADRE DU PROJET D'AIDE AU CDI.....	6
1.1 LA MISE EN PLACE DU PROJET :.....	6
1.1.1 <i>La présentation du contexte</i> :.....	6
1.1.2 <i>L'intérêt</i> :.....	7
1.1.3 <i>Le CDI et le professeur documentaliste</i> :.....	7
1.1.4 <i>Les modalités pratiques</i> :.....	8
1.2 LA FORMATION :	9
1.2.1 <i>La responsabilisation</i> :.....	9
1.2.2 <i>Le positionnement pédagogique</i> :	10
1.3 LA CONSTRUCTION DU VIVRE ENSEMBLE :	12
1.3.1 <i>L'égalité des chances</i> :.....	12
1.3.2 <i>La différenciation</i> :.....	13
1.3.3 <i>L'adaptation</i> :.....	14
2 LES ACTIVITES ET SEANCES PEDAGOGIQUES	15
2.1 LES APPRENTISSAGES :	15
2.1.1 <i>L'info-documentation</i> :.....	15
2.1.2 <i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i> :.....	16
2.1.3 <i>Les apprentissages psycho-sociaux</i> :.....	18
2.2 LES TEMPS INFORMELS :	19
2.2.1 <i>Les pratiques des élèves</i> :	19
2.2.2 <i>Le « learning by doing »</i> :	20
2.2.3 <i>Les tâches et activités</i> :.....	21
2.3 LES SEANCES PEDAGOGIQUES :.....	22
3 L'EVALUATION DU PROJET D'AIDE AU CDI	31
3.1 L'EVALUATION DES ELEVES :	31
3.1.1 <i>La question de l'évaluation</i> :.....	31
3.1.2 <i>L'évaluation individuelle et collective</i> :.....	32
3.1.3 <i>L'évaluation formatrice</i> :.....	32
3.1.4 <i>L'évaluation finale</i> :.....	33
3.2 LE BILAN :	34
CONCLUSION.....	39
BIBLIOGRAPHIE.....	41
ANNEXE	45

Introduction

Le travail poursuivi dans le cadre de ce mémoire est axé sur les élèves qui accompagnent les professeurs documentalistes dans leurs tâches, leurs activités et leurs compétences, puisqu'il s'agit de comprendre comment peut se mettre en place un projet qui implique et responsabilise des élèves volontaires, *a priori* hors cadre pédagogique institutionnel explicite. Le dispositif tient en effet place sur des temps qui ne sont pas inscrits dans l'emploi du temps des élèves et n'appelle pas nécessairement à ce que les élèves développent des connaissances et des compétences, telles qu'elles sont définies dans les contenus de formation, comme le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les référentiels.

Le choix d'un tel sujet correspond à la nécessité de répondre à la spécificité du collège d'exercice. D'un point de vue général, ce dernier est un établissement de plus de 800 élèves, dont le profil sociologique des parents est marqué par une forte représentation des cadres supérieurs et enseignants (39%), qui comprend une SEGPA d'une soixantaine d'élèves de la sixième à la troisième, qui accueille en ULIS des élèves ayant des troubles cognitifs, et propose enfin des classes à horaires aménagés musicales (CHAM) pour chaque niveau. Néanmoins l'équipe pédagogique, pour grande partie, est titulaire du poste depuis de nombreuses années (une trentaine d'années pour l'enseignant « doyen »). Pour cela, ainsi que d'autres raisons, l'équipe enseignante peine à considérer pleinement le professeur documentaliste comme un enseignant à part entière, et notamment comme « enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias »¹. Il a été, de fait, difficile de mettre en place des collaborations pédagogiques avec les collègues tout au long de l'année - la professeure documentaliste titulaire dans l'établissement depuis de nombreuses années et présente à mi-temps, met en place des séances par affinité avec les collègues de discipline.

C'est dans ce contexte que, pour autant, un certain nombre d'élèves a fait valoir spontanément, très tôt dans l'année, et à de nombreuses reprises, ses désirs de s'investir dans la vie et les activités liées au centre de documentation et d'information. La professeure documentaliste titulaire a alors souligné qu'elle avait été aidée dans différentes tâches (recouvrir les livres, les ranger sur les rayonnages, etc.) par quelques élèves l'année précédente, sans que la pratique n'en ait été

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017. *Les missions des professeurs-documentalistes* [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 [consulté le 3 mars 2020].

structurée pour autant. C'est ainsi que le groupe d' « aide au CDI » a été lancé en début d'année scolaire.

Pourtant, avec le déroulé de l'année et du fait du nombre toujours croissant d'élèves qui souhaitent s'inscrire dans le groupe, a émergé la nécessité d'une véritable construction, afin de canaliser l'enthousiasme des élèves et les faire entrer dans une démarche véritablement pédagogique et non plus de simple activité, bien que développée hors de temps de classe.

Ainsi, la réflexion développée dans cet écrit va s'articuler autour de la manière dont il est possible de mettre en place et développer une pédagogie dans le cadre de l'aide au CDI, afin que les élèves puissent continuer à être acteurs dans leur apprentissage, en dehors des temps dédiés aux enseignements. Il s'agit d'explorer les limites de la pratique et de l'investissement que peuvent avoir élèves et enseignant dans l'aide au CDI. Les hypothèses émises sont qu'il n'y a pas de support d'enseignement unique valable pour tous les élèves ; que ce sont justement ces temps si particuliers, ces temps informels, dans l'espace privilégié qu'est le CDI, qui peuvent être la clef de voûte d'un enseignement mobilisant des contenus relevant de l'enseignement info-documentaire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des compétences psycho-sociales.

Aussi va-t-il s'agir, dans un premier temps, de définir le cadre du projet d'aide au CDI, puis de comprendre comment mettre en place des activités et séances pédagogiques. Enfin, il s'agira de dresser une évaluation du projet d'aide au CDI.

1. Le cadre du projet d'aide au CDI

1.1 La mise en place du projet :

1.1.1 La présentation du contexte :

Très tôt dans l'année, est apparu le possible écueil que les élèves, dans le cadre de l'aide au CDI, se laissent entraîner par les activités elles-mêmes. C'est-à-dire qu'ils soient menés uniquement par leur enthousiasme et non motivés par une pédagogie relevant des fonctions de leur professeure documentaliste. C'est pour pallier à ce défaut de vigilance au niveau des apprentissages qu'il a été décidé de faire de l'aide au CDI un enseignement. Car ainsi que le précise le bulletin officiel de l'Éducation nationale du 28 mars 2017, « la mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative », puisqu'il « contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels) [...] »¹. Ainsi, en se référant aux missions du professeur documentaliste, l'enseignant évite ce qui peut parfois ne rester qu'une simple transmission de formation générale. Il rend légitimes les notions qu'il mobilise, les savoirs qu'il enseigne, les pratiques pédagogiques qu'il met en œuvre et, plus généralement, le travail de réflexion qu'il engage dans la didactisation du champ de l'information-documentation.

Cependant, la première difficulté est apparue très rapidement. Elle tenait au fait que les élèves de l'aide au CDI n'ont pas conscience d'un besoin documentaire ou que certains parmi eux viennent justement dans cet espace hors du temps d'enseignement. Ils le font, soit pour s'occuper tout simplement (c'est-à-dire qu'ils viennent sans but préalable), soit parce qu'ils envisagent le CDI comme étant, au sein de l'établissement, un endroit qui leur permet d'échapper à la pression scolaire. Aussi est-ce ce dernier profil d'élèves qui a accentué la difficulté d'une mise en place du projet mais qui, en parallèle, oblige plus encore l'enseignant à prendre conscience de la nécessité de définir ce qu'est et ce que pourrait être l'aide au CDI, justement en collaboration avec les élèves.

En plus de l'enthousiasme naturel des élèves pour participer à l'aide au CDI, il est apparu d'autant plus nécessaire que ce projet repose sur les choix faits par les élèves eux-mêmes afin qu'il puisse être entretenu dans leur intérêt (ou motivation) et responsabilisés dans leur formation.

¹ *Ibid.*

1.1.2 L'intérêt :

John Dewey, philosophe et pédagogue du XIX^{ème} siècle, explique ainsi l'intérêt en éducation (et qu'il nomme « intérêt véritable ») : « quand il y a intérêt véritable, c'est que le moi s'identifie avec une idée ou un objet ; c'est qu'il a trouvé dans cet objet ou cette idée le moyen de s'exprimer »¹. L'idée - ou dans le cadre de ce mémoire, le projet - doit donc, non pas être imposée à l'élève, mais être à la fois choisie et entretenue par l'élève, qui la fera grandir et la développera en même temps que lui-même grandira et développera ses propres compétences.

A cela s'oppose ce que John Dewey nomme « effort ». L'« effort » s'oppose à l'« intérêt véritable » et « implique une séparation entre la conscience et le fait qu'il faut envisager ou l'activité qu'il faut accomplir. La conséquence de cette séparation est la lutte entre deux faisceaux d'activité »². L'« effort » est ici à entendre comme étant ce que l'enseignant demande à l'élève, et qui peut donc s'opposer à ce que ce dernier envisageait ou comment il se représentait la tâche ou l'activité.

L'aide au CDI s'appuie uniquement sur des élèves volontaires, sans que ceux-ci soient liés à un contrat. Aussi, la gageure tient-elle à faire prendre conscience à l'élève que, dans le cadre du collège, son intérêt véritable - et qui s'inscrit sous la forme d'une motivation intrinsèque - peut aller de pair avec l'effort - qui serait alors vécu comme une motivation extrinsèque. Cela signifie qu'il peut s'adonner au plaisir qu'il ressent à participer au projet d'aide au CDI sans que celui-ci ne soit atténué par le fait de s'inscrire dans une démarche pédagogique, et qu'il peut légitimement, sans qu'il y ait un conflit entre les deux, être également motivé de manière extrinsèque.

1.1.3 Le CDI et le professeur documentaliste :

1.1.3.1 Le centre de documentation et d'information :

Nous l'avons vu, le projet d'aide au CDI s'organise dans l'espace qui lui donne son nom, à savoir le Centre de Documentation et d'Information du collège. Il s'agit d'un lieu unique dans les établissements. Dans le collège qui nous occupe, il se trouve dans un couloir spécifique, à la jonction entre un bâtiment dédié aux salles de classe et un autre qui, à cet étage, est alloué à la vie scolaire. La spécificité du lieu qu'est le CDI, dans le cadre du projet de l'aide au CDI, tient en ce qu'il s'agit bien d'un lieu à vocation pédagogique, mais que cette pédagogie s'exerce différemment de la manière dont

¹ Dewey, J., 1976. *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé, p. 47

² Dewey, J., *op. cit.*, p. 52

les élèves ont l'habitude dans le contexte d'une salle de classe. Le CDI est un lieu qu'ils ont eu l'occasion de fréquenter au préalable et qu'ils rejoignent librement hors des temps dédiés proprement à l'enseignement. Plus encore, pour certains élèves, il s'agit d'un lieu où ils peuvent s'isoler, ou encore se sentir tranquille : il leur apparaît comme un îlot ou un cocon dans lequel ne s'exerce pas de pression – que cette dernière soit scolaire avec l'enjeu des notes, ou bien sociale, pour les élèves qui se sentent mal à l'aise, perdus parmi l'ensemble des autres élèves de l'établissement.

Dans le cadre de l'aide au CDI, les élèves bougent beaucoup, au sens littéral. Ils se déplacent pour aller chercher des ressources à mettre à disposition, les portent, etc. Le tout en veillant à respecter la tranquillité des autres élèves. Ils expérimentent donc le lieu physiquement, différemment de la manière dont ils peuvent agir dans la cour de récréation ou d'autres salles de classe - il n'y a, par exemple, pas de produits dangereux ou fragiles à manipuler avec précaution, en restreignant sa mobilité, comme dans une salle de travaux pratiques d'enseignement des sciences.

1.1.3.2 Le professeur documentaliste :

De même que le CDI, le professeur documentaliste est perçu différemment par les élèves. Ces derniers, ne lui confèrent pas le même statut que les autres enseignants de discipline : ils entretiennent une relation différente avec lui. Cela peut s'expliquer par le fait que son enseignement n'est pas inscrit dans l'emploi du temps des élèves, et donc qu'il ne les côtoie pas de manière régulière. À cela s'ajoute le fait qu'il ne donne pas de note lors des évaluations. Les élèves peuvent alors ressentir moins de pression quant à leurs apprentissages et une relation différente s'installe : le professeur documentaliste peut, pour certains, devenir un interlocuteur privilégié, du fait de son statut à part.

1.1.4 Les modalités pratiques :

1.1.4.1 Les problèmes rencontrés :

Le projet d'aide au CDI étant essentiellement concentré sur des moments informels ou, tout le moins en dehors des heures d'enseignement, une telle situation a posé des difficultés d'ordre pratique, comme la gestion du temps. En effet, l'accueil des élèves sur le temps de la pause méridienne, pour les séances, a posé des soucis d'accueil des autres élèves et de disponibilité du CDI. Cette difficulté n'a pas pu être surmontée parce qu'il n'y a qu'un seul poste de professeur

documentaliste et que la disposition du CDI et le respect des règles de sécurité ne permettent pas d'ouvrir le CDI à d'autres élèves sur ces temps dédiés.

1.1.4.2 La mise en place :

Le nombre d'élèves participants est de vingt-six :

22 élèves de 6^e, répartis sur quatre classes, dont 16 filles et 6 garçons.

1 élève de 5^e, qui est une fille.

3 élèves de 4^e, dont deux filles et un garçon de SEGPA.

Les emplois du temps des élèves ne permettent pas de les regrouper sur un temps unique. Aussi, la place de l'aide au CDI peut s'envisager de deux manières et les élèves sont donc présents sur deux temps :

Ils sont mobilisés en tant qu'aide au CDI sur leur temps d'étude, le temps de récréation de l'après-midi et le temps de la pause méridienne.

A cela s'ajoutent des réunions qui font l'objet de séances pédagogiques, et qui ont lieu sur le temps de la pause méridienne, sur des horaires décalés, toujours pour s'adapter aux différences d'emplois du temps des élèves, qui sont différents.

1.2 La formation :

1.2.1. La responsabilisation :

La question de la responsabilisation des élèves dans le cadre de l'aide au CDI est apparue très tôt. D'abord de manière évidente, car les élèves réalisent des tâches qui les engagent, puisque celles-ci peuvent avoir des répercussions réelles – que ce soit avec les autres élèves ou bien sur un logiciel informatique. Ensuite parce que la recherche d'information de la professeure documentaliste sur les aides au CDI a mis en évidence le travail réalisé dans l'académie d'Aix-Marseille, par Caroline Delsart, Grazyna Joubert, Laureline Lemoine, Géraldine Mocquais, Evelyne Montel-Roux et Hélène Mulot, dans

Le cadre de Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) publiés en 2017 et intitulé « Libérer la créativité des élèves en les responsabilisant au sein du CDI ». Il s'agit en effet de « permettre aux élèves de se responsabiliser en étant acteurs de leurs apprentissages »¹, en favorisant différentes formes de coopération – par exemple en confiant des responsabilités dans l'organisation de la vie au collège. Cette question de la responsabilisation pour engager les enjeux d'apprentissage dans la tâche et permettre leur appropriation a donc été pour nous un point de départ dans la construction pédagogique de l'aide au CDI.

1.2.2. Le positionnement pédagogique :

Le temps dédié à l'aide au CDI s'inscrit dans un cadre temporel informel pour les élèves. Cela signifie qu'il peut aller de quelques minutes (lors de la récréation, par exemple) à cinquante-cinq minutes (durant le temps d'étude), en passant par quarante minutes, pour les séances sur le temps de la pause méridienne. De plus, sur ces temps, tous les élèves qui composent le groupe ne peuvent pas être présents, puisqu'ils appartiennent à différentes classes, différents niveaux, ont des emplois du temps différents, etc. Il apparaît donc nécessaire de réfléchir, en amont, à la manière dont va se dérouler l'enseignement supposé informel. Comme il semblait impossible de faire formaliser par écrits ces apprentissages aux élèves sur des laps de temps parfois très courts, l'oralité a été privilégiée. L'interactivité, elle, n'a pas même été véritablement décidée, puisqu'elle s'est imposée d'elle-même. Et la recherche de cette interactivité, la volonté de privilégier l'oralité, nous a poussé à nous intéresser aux travaux que pouvaient effectuer nos collègues enseignant les langues étrangères.

En effet, dans sa thèse, Christiane Wenski-Béthoux² schématise les relations pédagogiques selon trois modèles :

1.2.2.1 La « relation traditionnelle » :

¹ Delsart, C., et al., 2018. *Libérer la créativité des élèves en les responsabilisant au sein du CDI* [en ligne]. Disponible sur : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/liberer-la-creativite-des-eleves-en-les-responsabilisant-au-sein-du-cdi-traam-2016-2017> [consulté le 3 mars 2020].

² Wenski-Béthoux, C., 2005. *Utilisation de produits multimédia pour la construction de compétences lexicales : analyse linguistique, psycholinguistique et didactique des apports des médias, des sites Internet et du travail en tandem pour l'apprentissage de l'allemand langue seconde* [en ligne]. Disponible sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wenski_c#p=0&a=top [consulté le 3 mars 2020].

Dans une relation traditionnelle, « l'enseignant expose le sujet, l'apprenant écoute, prend des notes et répond éventuellement aux questions du maître »¹. Christiane Wenski-Béthoux ajoute que l'élève est, dans ce cas, « passif ». Nous dirons plutôt qu'il « subit » la leçon, le terme de passivité faisant fi des démarches intellectuelles qui engagent tout de même l'élève (par exemple un conflit cognitif, ou bien un conflit de loyauté dans certains cas, si l'élève a l'impression de trahir une personne qui lui a appris quelque chose de différent sur le sujet, antérieurement, alors que cette dernière représente une figure d'autorité pour lui).

Le fait que l'aide au CDI prenne place lors d'une temporalité organisée hors de l'emploi du temps, que les élèves ne soient pas notés, ainsi que la prise en compte de leur enthousiasme - parfois débordant -, rendaient difficile pour les élèves de se contenir. Il est donc apparu évident très tôt qu'une « relation traditionnelle » ne pouvait être établie. De tels faits, même, interrogeaient la posture enseignante, tout comme la méthode pédagogique : quelle était la pertinence d'une relation traditionnelle dans un tel contexte ?

Dans le cadre de l'aide au CDI, ce type de relation n'a donc pas été mis en place, sauf à considérer l'annonce des consignes en début de séance de groupe, ou lorsqu'il apparaissait nécessaire de clarifier des notions.

1.2.2.2 La « relation horizontale » :

Dans la relation horizontale, explique Christiane Wenski-Béthoux, « l'enseignant est prêt à écouter les apprenants et à intégrer leurs éléments personnels dans la relation pédagogique. Ainsi, grâce à l'instauration d'un échange et d'une réciprocité, une communication devient possible. »² Il s'agit du cas de relation qui a été le plus recherché au cours de l'année. D'abord parce qu'il paraissait le plus approprié au contexte particulier dans lequel s'inscrivaient les apprentissages. Ensuite, parce qu'un tel procédé permettait de mieux prendre en compte la diversité des élèves et les difficultés (ou facilités) individuelles. Enfin, parce que les élèves eux-mêmes favorisaient une telle relation, en favorisant la discussion et le dialogue, par des questions-réponses avec l'enseignante.

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*

1.2.2.3 La « relation multipolaire » :

Enfin, la relation multipolaire définit le moment où chaque individu est en interaction avec ses pairs ou le groupe, sur un pied d'égalité. L'apprentissage par les pairs est particulièrement intéressant, et ce dans différents registres. Parmi ceux-ci, la reconnaissance d'un autre soi (un autre apprenant), qui se trouve à un niveau similaire, permet à l'élève de se décomplexer par rapport aux savoirs et aux compétences. Par exemple, bien que de niveaux différents (de la classe de 6^{ème} à celle de 4^{ème}), les élèves sont tout à fait conscients qu'au début de l'année, aucun d'entre eux n'était familier avec le Système Intégré de Gestion des Bibliothèques (SIGB) BCDI utilisé par le CDI. Néanmoins, si certains élèves ont appris de manière empirique, en demandant en situation à l'enseignante comment formaliser numériquement les prêts et retours de documents, la plupart d'entre eux n'a appris comment le réaliser, qu'en regardant faire ceux qui savaient puis en s'adaptant de manière mimétique, ou en demandant à leur tour à ceux qui savaient de le leur expliquer.

Certes, ces trois types de modèles sont schématisés. Leur application ne saurait être véritablement tranchée : il paraît irréalisable, et même contre-productif d'un point de vue pédagogique, de se limiter à une seule de ces applications : au cours d'une même séance, ces trois schémas se succèdent tour-à-tour, permettant à l'enseignant de diversifier ses méthodes et, également, de s'adapter aux différents contextes, aux différents besoins des élèves.

1.3 La construction du vivre ensemble :

L'identité est à la fois liée à soi-même (comment l'on se définit, comment l'on se connaît) et aux autres (comment on interagit avec autrui, on entre ou non en connexion avec lui, comment on imagine qu'autrui nous perçoit). Afin de construire un véritable vivre ensemble, il est nécessaire de s'inscrire dans une communauté reliant tous les individus, afin de développer un sentiment d'appartenance.

1.3.1 L'égalité des chances :

Le cadre de l'aide au CDI regroupe différentes typologies d'élèves, de niveaux différents, et cependant tous volontaires : mêmes en essayant de s'ouvrir le plus possible, d'intégrer des élèves aux

profils différents, force est constatée qu'il s'agit d'élèves qui sont encore au début de leur formation dans le secondaire - il n'y a pas d'élèves de 3^{ème} et peu d'élèves de 4^{ème} représentés. Néanmoins, même parmi un tel groupe, dans un collège plutôt privilégié, les inégalités sociales et de compétences sont visibles pour l'enseignant. Ce dernier ne saurait démentir le rapport de Jean-Michel Fourgous de 2009, *Réussir l'école numérique*, selon lequel « les compétences, qu'elles soient numériques, informationnelles ou médiatiques, sont inégalement réparties »¹. L'aide au CDI apparaît donc pour ces élèves comme la possibilité de favoriser le perfectionnement mais, surtout, favoriser l'égalité des chances.

En effet, l'égalité des chances s'attache à prendre en compte la diversité des élèves, afin qu'ils soient à égalité pour pouvoir réussir. C'est à l'enseignant de travailler à cela, notamment en s'appuyant sur la question de l'équité. Cela signifie que l'on ne donne pas à tous les élèves de la même façon, mais en prenant en considération leurs besoins. La différenciation est un des outils pour mettre en œuvre l'égalité des chances, qui est un objectif.

1.3.2 La différenciation :

Le contexte de l'aide au CDI est particulièrement adapté à un apprentissage en situation, c'est-à-dire à la mise en œuvre de savoirs, de connaissances et de compétences observables. Il peut être rendu apparent par les activités que les élèves réalisent eux-mêmes ou bien, plus largement, les situations-problèmes auxquelles ils peuvent faire face - que ces situations-problèmes apparaissent spontanément, ou qu'elles soient conçues par l'enseignant. C'est notamment le cas lorsqu'un élève aide au CDI est interrogé par un autre élève pour trouver un livre sur une catégorie particulière : il convient alors de cerner l'objet (s'agit-il de la catégorie dans son ensemble qui est pertinente ? Faut-il s'arrêter à une seule nature de document ? Un titre ou un nom d'auteur est-il connu ?), puis d'effectuer la recherche sur le portail e-sidoc de l'établissement et, enfin, de se repérer dans le fonds documentaire physique du CDI.

En fait, les situations d'apprentissage en situation sont parfois très diverses et doivent être délimitées - afin que l'enseignant soit certain qu'elles ne dépassent pas le champ de compétences des élèves ou que cela n'excède pas leur zone proximale de développement -, mais sont sources d'une véritable différenciation dans la construction des compétences des élèves. Par exemple, il a été

¹ Fourgous, J.-M., 2010. *Réussir l'école numérique* [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/48/0/Rapport_Fourgous2010_Reussir_l_ecole_numerique_198480.pdf

remarqué que certains élèves aide au CDI, de par leur timidité, pouvait avoir des difficultés à entrer en communication avec leurs pairs dans le cadre d'une médiation. Ainsi l'enseignante a-t-elle mis en binôme les élèves qui pouvaient ne pas être à l'aise en termes de communication, avec des élèves qui l'étaient. Une telle démarche avait pour objectif de créer une émulation, afin de pousser les élèves à parler, communiquer et argumenter. Cela a d'ailleurs plutôt bien fonctionné puisque les élèves ont appris à mettre de côté, ou à surpasser, leur timidité naturelle, pour s'exprimer à l'oral avec leurs pairs.

Un autre exemple peut être donné par la situation d'un élève présentant des difficultés d'apprentissage. Ainsi, l'élève issu de classe SEGPA était pris seul par l'enseignante - bien que d'autres élèves aient été présents au CDI durant ces moments - par exemple dans la présentation du carnet de bord et l'explication de l'outil numérique dans lequel il s'intégrait. Si, au début, cette démarche de différenciation n'a pas été beaucoup réalisée, c'est parce qu'il était à craindre que l'élève ne soit pas intégré au reste du groupe, que les élèves et lui-même n'aient pas conscience qu'il fait bien partie du projet d'aide au CDI. Néanmoins, il a été constaté qu'une telle manière d'agir permettait justement de travailler seul avec l'élève, pour qu'il puisse ensuite s'intégrer au groupe. Ces temps-là permettent, entre autres choses, de réassurer l'élève, de lui donner les moyens de se sentir à l'aise au sein du groupe afin de pouvoir y trouver sa place par après.

Cette différenciation peut être menée *a posteriori* – si l'élève ne s'est pas senti à l'aise durant la séance -, ou avant. Cette dernière configuration a été celle retenue car c'est grâce à celle-ci que, lors du moment collectif, l'élève peut pleinement prendre part à ce dernier.

1.3.3 L'adaptation :

De même, il est nécessaire de prendre en compte les particularités des élèves, hors du cadre de la différenciation pédagogique et didactique. Le daltonisme d'une élève, par exemple, a été pris en compte lorsqu'il s'agissait de réaliser des présentations visuelles sous la forme de projection. Et les élèves ou l'enseignante rendaient explicites à l'oral des supports qui n'étaient pas adaptés, comme par exemple le titre d'un ouvrage écrit sur un fonds de couleur, et que l'élève avait des difficultés à distinguer.

De même, un élève a, au niveau d'un œil, son cristallin qui ne s'est pas développé : il est plus sensible à la luminosité et son champ de vision est réduit de moitié. L'élève est donc placé au premier rang – à partir duquel il voit mieux – lors des séances et la disposition des éléments mobiles du CDI ont été parfois aménagés en fonction de lui. En effet, dans sa hâte de participer aux activités, ou parce

qu'il se déplace en étant concentré sur autre chose - comme une conversation -, il est arrivé que l'élève ne voit pas un objet avant d'entrer en collision avec – par exemple un panneau d'exposition.

2 Les activités et séances pédagogiques

2.1 Les apprentissages :

Le bulletin officiel de l'Éducation nationale du 28 mars 2017 rappelle que « le professeur documentaliste contribue à l'acquisition par les élèves des connaissances et des compétences définies dans les contenus de formation (socle commun de connaissances, de compétences et de culture, programmes et référentiels), en lien avec les dispositifs pédagogiques et éducatifs mis en place dans l'établissement, dans et hors du CDI. »¹. L'aide au CDI s'appuie donc sur des contenus de formation tels que la matrice élaborée par l'académie de Toulouse dans le domaine de l'éducation aux médias et à l'information, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et cherche également à développer des compétences psychosociales.

2.1.1 L'info-documentation :

Pour le professeur documentaliste, dont l' « expertise dans le champ des sciences de l'information et de la communication (Sic), [...] contribue aux enseignements et dispositifs permettant l'acquisition d'une culture et d'une maîtrise de l'information par tous les élèves »², la préoccupation de formation de l'aide au CDI est avant tout centrée sur l'apprentissage des lieux documentaires et de leur organisation comme lieu de connaissances cataloguées. De même, l'aide au CDI permet d'approfondir les méthodes de recherche documentaire et sera également l'occasion, pour les élèves, d'une réflexion sur leurs propres pratiques et, finalement, d'une présentation orale. Pour cela, le professeur documentaliste peut s'appuyer sur la matrice EMI, résultat d'une écriture collective pilotée pendant deux ans, de septembre 2014 à juin 2016, par l'équipe TraAM de l'académie de Toulouse, et donc l'objectif « est de donner un cadre d'appui aux professeurs documentalistes et leurs collègues

¹ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *op. cit.*

² *Ibid.*

pour intégrer l'EMI à leurs séances pédagogiques »¹. La matrice de Toulouse permet de dégager plusieurs objectifs d'apprentissage :

2.1.1.1 Objectif 1 de la matrice de Toulouse :

Expérimenter le travail de groupe et la notion de compétences distribuées : savoir fédérer, coopérer autour de projets.

2.1.1.2 Objectif 2 de la matrice de Toulouse :

Être capable de déterminer son besoin d'information pour mettre en place un système d'information personnalisé.

Savoir utiliser en complémentarité les ressources physiques, l'ENT, le portail documentaire du CDI, les manuels numériques et le Web

Comprendre le principe de fonctionnement d'un outil de recherche et le principe d'indexation. Savoir déterminer quel est l'outil de recherche le plus adéquat pour répondre à son besoin d'information.

Il s'agit alors, notamment, de permettre aux élèves de construire une maîtrise progressive de l'environnement informationnel et documentaire.

2.1.2 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

De même, le professeur documentaliste devra s'appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui permet spécialement de préparer à l'exercice de la citoyenneté. Dans le cadre de l'aide au CDI, nous dégageons plusieurs objectifs d'apprentissage :

¹ TraAM de l'académie de Toulouse, 2016. *Matrice pour une Éducation aux médias et à l'information (EMI)* [en ligne]. Disponible sur : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/sites/documentation/files/fichiers/matrice-emi-book.pdf>

2.1.2.1 Domaine 1 :

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il s'agit de permettre à l'élève de développer des compétences à l'oral, mais également, par après, à l'écrit.

2.1.2.2 Domaine 2 :

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches.

Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont la curiosité, l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, rectifier une erreur, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux d'entraide et de mutualisation des savoirs.

Il partage des ressources documentaires, numériques ou imprimées, des dictionnaires, des manuels, revues et encyclopédies. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.

L'utilisation des outils numériques contribue à ces modalités d'organisation, d'échange et de collaboration.

L'élève peut donc développer des connaissances et compétences relevant à la fois du cognitif, mais également affiliées aux compétences psycho-sociales ou relevant de la citoyenneté et de la culture numérique.

2.1.2.3 Domaine 3 :

L'élève est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

Il coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui.

Il comprend l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective

Ainsi que nous le voyons, l'aide au CDI s'intègre parfaitement dans les objectifs d'apprentissage construits dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Plus encore, il peut également s'inscrire de manière tout à fait cohérente dans le cadre du parcours citoyen, puisque celui-ci « met en cohérence la formation de l'élève sur le temps long de sa scolarité, du primaire au secondaire, mais aussi sur l'ensemble des temps éducatifs de l'élève, scolaire, périscolaire et extra-scolaire »¹, et s'adosse, entre autres, à l'éducation aux médias et à l'information.

2.1.3 Les apprentissages psycho-sociaux :

Et, enfin, dans un cadre plus large que celui propre à l'Éducation nationale, l'aide au CDI a mobilisé des compétences qui sont autres que scolaires, mais plutôt d'ordre psycho-sociales :

2.1.3.1 Savoir communiquer efficacement / Être habile dans les relations interpersonnelles :

Parce que certains élèves cherchaient à se placer dans une situation qu'il jugeait privilégiée, par rapport aux autres élèves ne participant pas à l'aide au CDI, ils se sont trouvés dans des situations de médiation, sans l'avoir particulièrement anticipé (par exemple, en demandant aux élèves de faire

¹ Eduscol, 2018. *Le parcours citoyen de l'élève* [en ligne]. Disponible sur : <https://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html>

part de suggestions d'achats de documents pour enrichir le fonds du CDI). Aussi, un élève a-t-il appris à ses dépens qu'il n'est pas pertinent de questionner de manière insistante un élève stressé et en retard dans le rendu de son travail... Mais la plupart des élèves ont appris à dépasser les frontières que pouvaient représenter les barrières entre les différentes classes et entre les différents niveaux (jusqu'à un certain point puisque les élèves de classe de 3^{ème} fréquentent relativement peu le CDI).

2.1.3.2 Avoir conscience de soi / Avoir de l'empathie pour les autres :

Le rapport aux autres, le fait d'appartenir à un groupe et la réflexion (au sens étymologique) sur soi-même ont été un moteur essentiel pour les élèves. Si ces compétences ont su être développées par chacun des élèves, elles ont fait l'objet d'une attention particulière chez plusieurs élèves. En effet, à la fin du deuxième trimestre, il a été porté à la connaissance de l'enseignante que deux élèves de l'aide au CDI subissaient des situations de harcèlement dans leur classe (ils se sont manifestés d'eux-mêmes auprès de la professeure documentaliste) et qu'un autre élève était lui-même en position de harcèlement dans sa propre classe. Néanmoins, aucune situation problématique n'a été relevée dans le cadre de l'aide au CDI, même après vérification auprès des élèves concernés et une attention accrue.

2.1.3.3 Savoir gérer son stress / Savoir gérer ses émotions :

En relation avec les compétences précédentes, les élèves apprennent à mieux se connaître et comprendre le fonctionnement de leurs émotions (notamment en conscientisant), puis le processus de leurs propres réactions. Cela s'applique notamment lorsqu'ils doivent entrer en contact avec les autres élèves, ou bien même lors des séances de réunion des aides du CDI pour certains d'entre eux – deux élèves, notamment, ont des difficultés de gestion de la frustration (par exemple pour laisser les autres s'exprimer à l'oral, en devant attendre leur tour de parole).

2.2 Les temps informels :

2.2.1 Les pratiques des élèves :

Parce que les élèves sont volontaires et qu'il paraît alors contre-productif, voire en opposition avec leur démarche, de les obliger à réaliser des tâches qui ne leur intéressent pas, il a semblé important de partir des envies des élèves, de leur centre d'intérêt. Certaines compétences déjà

acquises ont ainsi pu être valorisées au sein du groupe, puis développées par les autres membres. C'est le cas, par exemple, de compétences numériques, qui étaient déjà maîtrisées par des élèves qui ont un environnement familial favorisant le développement de la pratique numérique chez eux, tandis que d'autres élèves, subissant la fracture numérique, ne savaient pas même comment utiliser le matériel à disposition.

Mieux encore, il a semblé plus pertinent de partir des pratiques culturelles des élèves, de l'habitude qu'ils avaient d'utiliser les outils -numériques ou non -, de leurs méthodes de travail, de leur façon de sociabiliser, etc., pour ensuite dégager des méthodologies. Il s'agissait de leur faire opérer un retour sur leurs propres pratiques – c'est-à-dire les obliger à mener un travail de réflexion, dans le sens étymologique du terme -, afin qu'ils puissent en déduire ce qui fonctionne, ou même ce qui fonctionne mieux, plus efficacement - sur la base de critères prédéterminés ou non, selon les séances menées. La collaboration a également joué un rôle très important dans la comparaison des pratiques entre les différents apprenants : quelle manière de faire fonctionne ? Pourquoi ? Puis-je me l'approprier ? Est-il possible de l'améliorer ?

Il s'est ainsi parfois agi pour l'élève de développer une démarche scientifique déductive, en partant de l'empirisme, pour voir s'il pouvait en déduire une « loi », et définir dans quel cadre cette loi fonctionne ou non.

2.2.2 Le « learning by doing » :

En requérant, dès le début, que les élèves aide au CDI puissent réaliser des tâches, ces derniers sont mis en activités. C'est le cas, par exemple, lorsque nous leur demandons de procéder à l'enregistrement des prêts et retours de documents ; lorsqu'ils doivent ranger les livres à leur place sur les rayonnages, ou encore lorsqu'ils préparent une sélection d'ouvrages selon une thématique définie afin que ceux-ci puissent être proposés au prêt surprise. Tout cela induit une activité réelle, en situation, et que l'on nomme travail. Néanmoins, ce travail ne devient véritablement pédagogique que s'il fait l'objet d'une analyse, qu'il met en évidence le fait qu'il permet d'acquérir des compétences, que l'élève opère une modification, et donc qu'il génère et utilise des connaissances et compétences – et qu'il ne fait pas que reproduire, mettre en action un savoir mécaniquement, dénué de sens, comme un automate.

En effet, pour Piaget et Vygotsky, qui ont tous deux étudié la psychologie du développement, l'individu se caractérise justement parce qu'il est actif dans son milieu – même si les auteurs diffèrent

sur la source de connaissance, qui pourrait être soit individuelle, soit en interaction avec l'environnement social. C'est à partir de son action que l'individu – l'élève - crée la possibilité de son savoir. Autrement dit, c'est la réalité extérieure à l'individu, et sur laquelle il agit, qui lui permet de transformer cette réalité, mais également de se transformer par la même occasion, en développant de nouvelles compétences. C'est ce sur quoi avait insisté Hegel, dans sa deuxième partie de la « dialectique du maître et de l'esclave »¹ : c'est en agissant sur le réel que l'on se rend compte que nous avons une action, que nous prenons conscience de notre pouvoir d'action et que nous développons ce pouvoir. Pour le philosophe, il s'agit du début de la liberté ; pour l'élève qui en a pris conscience - à l'aide de l'enseignant -, c'est le début de l'encapacitation. Cela signifie que l'élève ne reproduit plus simplement mécaniquement, mais en comprenant : nous dépassons le simple « doing » (« faire »), pour atteindre le « learning by doing » (« apprendre en faisant »). L'élève comprend comment fonctionne les choses. Il est alors capable de savoir pourquoi cela fonctionne et donc pourquoi cela peut ne pas fonctionner, ainsi que comment remédier à la « panne » ou bien demander de l'aide pour être aidé. En effet, c'est la compréhension réelle, qui est la clef de l'apprentissage de l'élève.

2.2.3 Les tâches et activités :

Dans le cadre de l'aide au CDI, différentes activités ont été décidées par les élèves eux-mêmes lors d'une séance en début d'année. Certaines tâches proposées n'ont pas été retenues. Cela a par exemple été le cas de la possibilité, proposée par une élève, de passer le balai dans le CDI. Une telle démarche eût été compréhensible s'il s'agissait de maintenir un climat favorable à la santé et au bien-être des élèves venant au CDI. Néanmoins, les locaux n'ayant jamais été laissés par les élèves dans un état défavorable à l'apprentissage - pas de boulettes de papier ou de découpages -, de telles propositions n'ont pas été perçues comme nécessaires. Parmi les suggestions des élèves, ont donc été retenues :

- la gestion des emprunts et retours de documents
- la remontée des suggestions d'achats de documents pour enrichir le fonds documentaire
- une médiation dans l'accès aux ressources du CDI
- la suggestion de ressources thématiques (notamment dans le cadre du prêt surprise avant les vacances scolaires, ou de mises en valeur du fonds du CDI)
- une aide aux élèves en difficulté du point de vue numérique

¹ Hegel, G. W. F., 1941. *La phénoménologie de l'Esprit*. Paris : Aubier-Montaigne

En reprenant l'exemple de l'utilisation du SIGB BCDI dans l'emprunt et le retour de documents, nous pouvons souligner que les élèves, motivés par leur désir de participer activement et de manière visible – voire ostentatoire, car le fait de manipuler l'ordinateur réservé à l'enseignante, que ne peuvent pas utiliser les autres élèves, apparaît, pour les élèves qui le font, comme un privilège ou, plus exactement, semble une manière de faire progresser leur statut social au sein du groupe élève – communiquent et travaillent en faisant fi des « barrières » de niveau : les élèves de 6^{ème}, à aucun moment dans l'aide au CDI, ne se sont sentis moins légitimes que des élèves de niveaux supérieurs, de mêmes que parmi ces derniers, aucun n'a jamais refusé l'aide d'un élève moins âgé que lui, bien au contraire.

2.3 Les séances pédagogiques :

2.3.1 Séquence 1 :

Contexte d'intervention :

Durée de deux fois quarante minutes

Nombre d'élèves : deux fois 10 à 15 élèves répartis sur des séances d'un jour à l'autre (pour pallier aux différences d'emploi du temps des élèves)

- Séance 1 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 3 :

Comprendre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire.

Domaine 5 :

Prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Objectif 1 :

Être capable de se repérer dans l'espace informationnel qu'est le Centre de Documentation et d'Information.

Déroulement de la séance :

Les élèves s'approprient l'espace informationnel.

Ceux qui n'ont pas pu visiter l'ensemble du CDI lors de séances d'EMI à destination des 6^{ème} visitent le centre de documentation et d'information. Les élèves d'aide au CDI découvrent des espaces auxquels les élèves du collège n'ont habituellement pas accès, comme la réserve, l'accès aux manuels scolaires, l'accès aux séries des livres de Français, etc.

Une présentation des outils, du matériel, etc. a été effectuée. Des explications de différentes activités ont été menées pour répondre à des questions qui avaient été posées en amont de la séance par les élèves (par exemple : comment réaliser un prêt et un retour de document en utilisant le logiciel BCDI).

Les élèves ont, pour la plupart, déjà été familiarisés avec le CDI, du fait des séances d'EMI réalisées, ou de leurs habitudes de fréquentation. Néanmoins, les élèves sont enthousiastes à l'idée de découvrir des espaces et outils auxquels les autres élèves n'ont pas accès : cela leur donne une impression de privilège.

- Séance 2 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 1 :

Parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée.

Domaine 2 :

Travailler en équipe, s'engager dans un dialogue constructif, accepter la contradiction tout en défendant son point de vue.

Domaine 5 :

Prendre sa place dans le groupe en étant attentif aux autres.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Réaliser un document collaboratif numérique.

Objectif 1 :

Coopérer avec ses pairs dans l'objectif de réaliser un document collaboratif.

Objectif 3 :

Comprendre qu'une communauté (la classe par exemple) peut être gestionnaire et responsable de ressources.

Comprendre que des ressources peuvent être considérées comme appartenant au bien commun¹¹, que les connaissances doivent être préservées et peuvent être enrichies.

Déroulement de la séance :

Les élèves cherchent à définir ce que peut devenir l'aide au CDI.

Ils réfléchissent individuellement, dans un premier temps, aux différentes tâches qu'ils souhaitent mener durant l'année : qu'est-ce qui serait spécifique aux aides du CDI ? Quels rôles pensent-ils jouer auprès des autres ? Que pensent-ils pouvoir leur apporter ?

Dans un second temps, une carte mentale collective numérique est réalisée pour cerner ce que peuvent être les activités d'aide au CDI, les compétences que les élèves pensent ou espèrent développer, ou celles qu'ils pensent suffisamment maîtriser pour être aide au CDI.

La première partie permet aux élèves d'avoir un temps de réflexion individuel, avant de devoir prendre la parole en groupe. Certains élèves sont parfois trop intimidés par la prise de parole des autres et n'osent pas participer. Une attention ultérieure leur sera accordée, pour encourager la prise de parole (en petit groupe ou groupe classe).

2.3.2 Séquence 2 :

Contexte d'intervention :

Durée de deux fois quarante minutes

Nombre d'élèves : deux fois 12 à 15 élèves répartis sur des séances d'un jour à l'autre (pour pallier aux différences d'emploi du temps des élèves)

- Séance 1 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 2

Apprendre à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien, en respectant les règles sociales de leur usage et toutes leurs potentialités pour apprendre et travailler.

Accède à un usage sûr, légal et éthique pour produire, recevoir et diffuser de l'information.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Objectif 1 :

Comprendre que libre ne veut pas toujours dire gratuit, et gratuit ce n'est pas toujours libre.

Objectif 2 :

Respecter les règles et le travail de ses pairs dans l'usage des outils qui permettent la collaboration et la coopération.

Déroulement de la séance :

Les élèves découvrent la plateforme Genially, qui permet de créer des contenus interactifs, et qui leur servira de support pour générer un carnet de bord.

Les élèves découvrent la fonction d'un carnet de bord, ainsi que la trame réalisée par la professeure documentaliste¹. La trame comporte un nombre relativement important de diapositives : quinze pages, en comptant cinq pages de titres et une page déjà réalisée collectivement.

La trame a été donnée en entier aux élèves, afin qu'ils puissent l'appréhender entièrement et savoir à quoi s'attendre par avance. Si le nombre de pages peut paraître conséquent, aucun élève n'a exprimé d'inquiétude à ce sujet. Il leur a été expliqué que la démarche s'inscrivait dans le temps. De plus, les élèves peuvent modifier les diapositives et, surtout, des butées temporelles leur permettent de renseigner le document au fur et à mesure, pour éviter que l'élève ne soit perdu dans la masse du document.

Concernant l'inscription de la production dans le temps, deux duos de diapositives se répondent : elles permettent de mesurer le différentiel entre les représentations de ce que les élèves attendaient ou de leurs futures difficultés, et du bilan qu'ils peuvent mener. Ceci dans une recherche réflexive.

Une telle action pourrait se comparer à une démarche scientifique, dans laquelle les élèves ont émis des hypothèses et des représentations, puis vont, à la fin de leur propre expérience, comparer les résultats obtenus avec ce qui avait été prévu.

¹ Voir annexe

- Séance 2 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 2 :

Se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches. Gérer les étapes d'une production écrite.

Domaine 5 :

Imaginer, concevoir et réaliser une production.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Objectif 1 :

Produire des documents multiples.

Connaître les règles de base de la typographie.

Objectif 3 :

Cerner les contraintes techniques d'écriture imposées par l'outil, notamment les formes d'information (formes de textes, images, nombre de caractères.) qui seront possibles.

Déroulement de la séance :

La séance n'a pas pu être menée, du fait du confinement national dans la gestion de la crise liée au COVID-19

Elle s'organisera autour du carnet de bord, à compléter par les élèves, afin qu'ils réfléchissent sur leur rôle en tant qu'aide au CDI.

- Séance 3 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 2 :

Se projeter dans le temps, anticiper, planifier ses tâches. Gérer les étapes d'une production écrite.

Domaine 5 :

Imaginer, concevoir et réaliser une production.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Objectif 1 :

Produire des documents multiples.

Connaître les règles de base de la typographie.

Savoir que chacun est propriétaire de son image

Expérimenter le travail de groupe et la notion de compétences distribuées.

Objectif 3 :

Cerner les contraintes techniques d'écriture imposées par l'outil, notamment les formes d'information (formes de textes, images, nombre de caractères.) qui seront possibles.

Déroulement de la séance :

La séance n'a pas pu être menée, du fait du confinement national dans la gestion de la crise liée au COVID-19

Elle s'organisera autour du carnet de bord, à compléter par les élèves, afin qu'ils réfléchissent sur leur rôle en tant qu'aide au CDI. De même, les élèves pourront utiliser ce temps pour illustrer, par la photographie, les activités qu'ils mènent dans le cadre de l'aide au CDI.

- Séance 4 :

Objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

Domaine 1 :

S'exprimer à l'écrit pour décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, reprendre ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Utiliser à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Employer à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Objectifs info-documentaires de la matrice de Toulouse :

Objectif 5 :

Comprendre que l'on entre dans des communautés d'intérêt en partageant.

Déroulement de la séance :

La séance n'a pas pu être menée, du fait du confinement national dans la gestion de la crise liée au COVID-19

Il s'agira de la présentation orale de leur carnet de bord numérique.

- La posture de l'élève

Une séance ponctuelle a été menée, suite à des demandes émanant des élèves, afin de faire remonter les difficultés rencontrées dans le cadre de l'aide au CDI. La séance s'est organisée autour d'une prise de parole alternative : chaque élève devant écouter les autres, sans interrompre.

La séance a révélé la nécessité de pouvoir discuter des difficultés qu'ont pu rencontrer les élèves dans leur travail d'aide au CDI. Si une séance entière peut être le moyen de bien prendre en compte la parole des élèves, la forme peut se révéler lourde de par sa longueur, risque de finir en exutoire non constructif et, du fait des contraintes horaires, ne peut se reproduire trop souvent. Une adaptation pourrait être envisagée, sous la forme d'un temps dédié en début de chaque séance, de l'ordre d'une dizaine de minutes. Les élèves exposant leurs difficultés devront par exemple réfléchir en amont à la question, préparer leur intervention.

La séance a révélé des difficultés pour certains élèves d'attendre leur tour de parole pour intervenir. Un « bâton de la parole » ne semble pas une bonne option, pour réguler la parole, notamment parce que ces mêmes élèves ont également des difficultés à respecter les limites corporelles (prise d'objet des mains d'autrui, par exemple). Une séance par le jeu de collaboration a donc été envisagée comme un moyen de pousser à la cohésion du groupe.

- Le jeu de collaboration

Une séance ponctuelle a été menée, suite à des observations menées dans le cadre des séances et des activités réalisées. Les élèves découvrent le jeu « Média sphère »¹ et, par équipe de 4, doivent réfléchir entre eux, argumenter, accepter le point de vue d'autrui, pour pouvoir répondre aux questions posées par la meneuse du jeu : la professeure documentaliste.

Pour l'occasion le jeu de plateau a été aménagé : l'interface horizontale a été utilisée verticalement, grâce au support d'un tableau blanc. Les élèves pouvaient donc visualiser, s'investir et participer au jeu, malgré le nombre relativement important de participants.

¹ Joseph, S., 2017. *Média sphère* [jeu de plateau]. Réseau Canopé

Des groupes hétérogènes ont été formés et le débat/dialogue a été respecté au sein des groupes : il n'y a pas eu d'ascendant qui a monopolisé l'attention ou la parole. Cela a pu s'expliquer par le fait que les consignes concernant le débat/dialogue ont été soulignées en début de séance, et pointées comme un enjeu de réussite dans le jeu.

Il reste à constater si les compétences seront transposées dans d'autres situations, qui sont celles qui ont été à l'origine de cette séance.

3 L'évaluation du projet d'aide au CDI

3.1 L'évaluation des élèves :

3.1.1 La question de l'évaluation :

Ainsi qu'inscrit dans *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*¹, le professeur documentaliste a pour mission d' « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ». L'évaluation est donc une part importante du travail du professeur documentaliste, puisqu'il agit bien en tant que professeur. Il ne s'agit pas d'évaluer pour noter, comme les élèves peuvent en avoir le ressenti dans les autres disciplines. Les élèves doivent comprendre que ce n'est pas la notation qui légitime le travail accompli. L'évaluation a pour intérêt de vérifier que l'élève a atteint les objectifs fixés par l'enseignant, et qui ont été mentionnés plus haut dans ce mémoire. Pour cela, l'évaluation doit être explicite et transparente. Cela signifie que l'élève sait qu'il va être évalué et sur quoi : l'enseignant a donné les critères d'évaluation. Il sera possible, par exemple, de faire formuler ou reformuler l'évaluation par les élèves, de leur demander sur quoi ils vont être évalués. C'est ce qui permet aux élèves de ne pas être pénalisés par l'évaluation, et même d'y travailler. Dans le cadre de l'aide au CDI, cette évaluation s'est organisée de deux manières : par une évaluation formatrice et par une évaluation finale.

¹ Ministère de l'éducation nationale, 2016. *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> [consulté le 3 mars 2020].

3.1.2 L'évaluation individuelle et collective :

Le constructivisme, qui fonde les réflexions de Piaget et Vygotsky, explique également comment peut se mettre en place une rationalisation des savoirs. En effet, si la connaissance ne peut être simplement transmise, mais bien construite par l'élève, cela signifie qu'il devient nécessaire que ce dernier puisse apprendre à apprendre. Outre certains outils que les élèves doivent apprendre à maîtriser (comment bien mémoriser quelque chose, par exemple), il apparaît essentiel de favoriser chez l'élève une position de recul par rapport à leurs pratiques. Il s'agit alors de leur faire acquérir une culture de travail à dimension réflexive. Cela peut notamment se mettre en place par la construction d'une auto-évaluation de la part des élèves.

Cette évaluation peut prendre une forme collective : les élèves, réunis en groupe, évoquent leurs difficultés, ce qu'ils ont retenu des activités menées durant la semaine dans le cadre de l'aide au CDI, et une réflexion collective est ouverte afin que chacun puisse participer au débat, chercher à résoudre les difficultés et puisse faire progresser la dynamique du groupe. L'évaluation peut également être individuelle : l'utilisation d'un carnet de bord permet à l'élève de réfléchir plus en profondeur sur les activités qu'il a réalisées, mais aussi sur son propre rôle, ses spécificités au sein du groupe, et comment cela peut s'inscrire dans son parcours individuel.

3.1.3 L'évaluation formatrice :

Cette évaluation prend place durant ce que nous nommons l'entraînement. Il s'agit de la phase durant laquelle l'élève se prépare de manière méthodique et doit parvenir à développer une habitude, ce qui lui permettra de faire l'économie d'un processus cognitif. En effet, après une première phase de découverte, l'entraînement sert à automatiser – parfois - ou à réaliser sans peine les procédures pour aboutir à une réalisation des procédés sans qu'un effort cognitif trop important soit lié aux procédures. Cela permet de libérer l'attention de l'élève, afin qu'il puisse se concentrer sur le sens. Ainsi, l'utilisation réitérée d'une application numérique a pour objectif la maîtrise par l'élève des procédures, à savoir le mode d'emploi de cette application, les fonctionnalités proposées, et l'usage qu'il est possible d'en faire.

L'évaluation formatrice permet à l'enseignant d'orienter son enseignement, de comprendre là où se trouvent les difficultés de l'élèves pour ajuster sa pratique – en modifiant les consignes ou en explicitant ce qui doit l'être, par exemple. Elle est une manière, pour l'enseignant, de s'assurer que l'élève atteint bien l'objectif et qu'il pourra valider l'évaluation finale. Cela permet que l'élève puisse

en retirer une estime de lui-même. En effet, nous pouvons penser que l'évaluation finale pourra être différée dans le temps, ou tout du moins réitérée, jusqu'à ce que l'élève puisse la valider. Et ce, pour que, justement, l'élève ne se construise pas dans l'échec, mais dans la réussite.

3.1.4 L'évaluation finale :

L'évaluation finale a pour objectif de vérifier que l'élève a acquis la compétence. Il est très important qu'elle soit partagée avec l'élève ; c'est-à-dire qu'il est préférable que l'élève soit partie prenante, qu'il soit associé à l'évaluation. On parlera alors d'évaluation partagée.

L'évaluation finale de l'aide au CDI prend la forme d'un carnet de bord numérique qui a été montré et explicité lors d'une séance dédiée (les diapositives du carnet de bord ont chacune été présentées). Il a été porté à l'attention des élèves que le carnet comptait un nombre important de diapositives, pour rechercher l'exhaustivité, mais qu'ils pouvaient retirer ou ajouter des diapositives, selon leurs besoins. Il s'agit donc d'un outil d'évaluation souple, puisque les élèves peuvent ajouter ou retirer des éléments : cela leur confère une marge de manœuvre. Quelques élèves ayant ajouté des diapositives, il y a bien eu appropriation.

Le carnet de bord est un outil qui permet de répertorier différentes évaluations de compétences, dans lequel les élèves vont mettre en valeur ce qu'ils ont réussi à faire. Par exemple, lorsque les élèves se prennent en photo en réalisant les activités, ce sont eux qui apportent quelque chose de l'élément évalué ; ce n'est pas l'enseignant qui a observé et l'élève qui est passif dans son évaluation.

Pour ce faire, c'est donc bien l'évaluation partagée qui a été retenue comme moyen d'évaluation. Cela signifie que chaque élève peut présenter son travail à l'oral aux autres, et chacun peut porter une critique dessus, d'après les critères d'évaluation qui ont été donnés - et uniquement sur la base de ces critères. Cela permet, d'une part, pour les élèves évalués, d'apprendre à se dissocier de leur travail : c'est le travail qui est évalué selon des critères objectifs, et non eux en tant qu'individus. D'autre part, les élèves évaluateurs comprennent mieux en évaluant le travail de leurs pairs, notamment parce qu'ils peuvent prendre une distance - qu'ils ont pu avoir perdu par rapport à leur propre travail fourni. Ils apprennent également à critiquer de manière objective, voire à développer une argumentation fondée.

3.2 Le bilan :

3.2.1 Les points positifs :

3.2.1.1 L'usage des temps informels comme outil de différenciation pédagogique :

L'usage des temps informels comme outil de différenciation pédagogique a été convaincant dans son emploi, dans le cadre de l'aide au CDI. En effet, l'interactivité peut être construite dans le cadre d'un cours dans une salle de classe. C'est ce que la professeure documentaliste a voulu mettre en œuvre dans le cadre des séances réalisées avec les élèves, en cherchant à développer ce que Christiane Wenski-Béthoux nomme la « relation horizontale », notamment, ainsi qu'expliqué plus haut. Néanmoins, le projet d'aide au CDI, encore plus que les autres formes de pédagogie, se pratique. Cela signifie qu'il impose une interaction très active entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

L'utilisation par la professeure documentaliste des deux supports d'enseignement que sont les temps informels et les séances pédagogiques, a été le moyen de s'adresser aux élèves pour lesquels les conditions d'apprentissage générales peuvent être un frein. Cela a notamment été le cas pour l'élève issu de classe SEGPA ou un élève de 6^{ème} venu d'une école élémentaire utilisant la pédagogie dite de Montessori.

Plus généralement, il s'agissait d'éviter les moments durant lesquels les élèves pouvaient se retrouver parfois bloqués par différentes conventions, règles ou contextes pédagogiques dans lesquels ils ne trouvaient pas les conditions permettant de développer des connaissances ou des compétences. La principale barrière à l'apprentissage qui se dressait face aux élèves n'étaient pas directement liée à des difficultés par rapport aux attendus pédagogiques, mais des situations, des supports ou des rythmes. Ces derniers leur étaient, en quelque sorte, imposés dans le cadre des séances menées en groupe, mais étaient bien plus souples dans les temps informels.

3.2.1.2 La recherche d'investissement des élèves :

Le projet d'aide au CDI a obligé la professeure documentaliste à devenir plus inventive puisqu'elle devait s'adapter à un public d'apprenants qui n'est pas obligé de venir, étant donné que cela n'est pas inscrit sur l'emploi du temps des élèves et qu'il est fondé sur le volontariat. L'élève qui vient s'inscrire pour la première fois n'est pas alors venu en étant préparé à devoir s'engager dans un apprentissage. C'est pour cela que n'a pas été retenue la possibilité de créer un contrat avec les élèves, qui les lierait et les engagerait dans la démarche du projet. Il a semblé important que l'engagement

des élèves ne puisse pas relever d'une démarche extrinsèque, sur laquelle ils pourraient, en quelque sorte se décharger. Par exemple, nous pouvons imaginer que l'élève qui ne souhaite pas faire quelque chose ne chercherait pas forcément à s'engager dans l'activité ou n'y trouverait pas d'intérêt réel pour lui. Au contraire, en laissant l'élève libre de venir ou non, ce dernier use justement de sa liberté. Cela signifie qu'il est obligé de s'engager, de porter le poids de son propre choix. Il est, par définition, obligé de s'investir. Ou, plus exactement, l'enseignant doit diagnostiquer, construire et développer les conditions effectives pour que l'élève puisse s'investir.

3.2.2 Le point de vigilance : la question de la sociabilisation des élèves

Cette question de la sociabilisation des élèves est celle qui a le plus retenu notre attention lors de la construction d'un bilan.

La mise en place du projet d'aide au CDI, en tant que possibilité d'un réel apprentissage, a été tardive dans l'année scolaire. Elle a également subi la contrainte liée au plan de confinement national dans la gestion de la crise liée au COVID-19. Ainsi, un projet fédérateur pour les élèves n'a pas vu le jour et s'est posée la question de la manière de renforcer la sociabilisation pour les élèves. En effet, les tâches qui peuvent avoir lieu dans le cadre de l'aide au CDI n'apparaissent *a priori* pas comme pouvant être le point de départ d'une forme de sociabilisation. Comment, alors « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », ainsi que requis dans le *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*¹ ? Car une tâche individuelle est avant tout une tâche très solitaire, en opposition avec un apprentissage en classe, qui pourra s'intégrer dans un contexte de collectivité qui est formée par le groupe classe. Il s'est agi de permettre le développement d'un contexte plus sociabilisant. Pour cela, une piste envisagée a été celle inspirée des jeux vidéo. Cette idée est venue par une discussion avec un élève aide au CDI, issu de SEGPA, et qui avait pour habitude culturelle de jouer aux jeux vidéo – et qui essayait parfois même d'y jouer lors des heures d'études, alors que leur utilisation non réglementée lui avait été interdite.

En effet, au cours de leur développement historique, les jeux vidéo sont passés d'une utilisation indépendante et autonome, à une utilisation démocratisée et massifiée notamment en changeant la perspective du jeu (le développement du « *casual* », comme l'indique Jesper Juul dans

¹ Ministère de l'éducation nationale, *op. cit.*

son ouvrage *A casual revolution : reinventing video games and their players*¹). De l'interface du jeu, le point de vue s'est déplacé pour adopter l'interface de l'utilisateur : il ne s'agissait plus de développer l'interface en faisant progresser la technologie du jeu, mais d'élargir son utilisation, en modifiant les outils qu'utilise le joueur, pour développer le multijoueur. C'est le changement de perspective qui permet la révolution du jeu vidéo - au sens étymologie du terme. C'est également ce qui a poussé la professeur documentaliste à changer sa perspective sur l'aide au CDI et la manière d'envisager les apprentissages.

Ainsi, quand des élèves aide au CDI en voient un autre réaliser une action - prenons un exemple, souvent relevé, qui consiste à suggérer une lecture d'ouvrage à un usager du CDI -, les actions de ce dernier développent un intérêt chez ceux qui ne sont pas actifs. Les actions menées sont des actions qui, réalisées par un seul élève présentent un intérêt pédagogique que nous qualifierons de « faible » : l'élève engage des compétences du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : il « parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée » et « écoute et prend en compte ses interlocuteurs »² - en l'occurrence, l'élève à qui il donne conseil. Néanmoins, les autres élèves aide au CDI interviennent la plupart du temps pour émettre un avis sur le conseil donné, en se sentant concernés également par l'interaction. Ils argumentent alors pour proposer un autre livre, par exemple, et le premier élève s'engage ainsi « dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche le consensus »³, ce qui relève de compétences différentes de celles dont il faisait usage dans le premier cas : elles relèvent du domaine 3⁴. L'intérêt pédagogique est plus « fort ». Il se développe naturellement et non artificiellement, parce que, lorsque plusieurs élèves sont concernés dans une situation-problème, les compétences parviennent à prendre sens dans les interactions préexistantes entre les élèves.

Dans ce cadre, il convient de ne pas concentrer tout l'intérêt pédagogique sur la réalisation de l'activité, mais de s'assurer que cette activité en elle-même parvient à créer des relations sociales entre les élèves. On s'assure alors de développer des compétences au-delà de celles qui étaient initialement prévues et rendues conscientes aux élèves. Une telle pratique permet notamment une plus grande souplesse dans le développement de compétences, lorsque les élèves ne sont plus isolés dans leur apprentissage.

¹ Juul, J., 2010. *A casual revolution : reinventing video games and their players*. Cambridge : The MIT Press

² Ministère de l'éducation nationale, *op. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

Pour autant, cette pratique plus souple ne signifie pas que les compétences développées sont plus simples. En termes d'apprentissage, l'implication des élèves se traduit sous la forme d'une progression. Il s'agit plutôt de chercher la manière la plus inclusive d'intégrer cet apprentissage, puisque les compétences concernées doivent, de toute manière, être développées chez les élèves en ce qu'elles appartiennent au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

3.2.3 Les points à améliorer :

3.2.3.1 La posture de l'enseignante :

La posture de la professeure documentaliste a fait l'objet d'une interrogation dans le cadre de ce projet. Ce questionnement a parfois été compliqué à assumer, par rapport à soi-même. En effet, la position de professeure stagiaire peut être stressante et sembler nécessiter de se positionner de manière ancrée, face aux élèves, pour affirmer sa position. Néanmoins, les élèves n'étant en réalité pas conscients du statut de stagiaire - la question de l'autorité de l'enseignante n'a jamais été questionnée et a, en fait, toujours été admise -, il a été possible de se placer plutôt aisément dans une relation d'horizontalité avec les élèves ou bien en situation de retrait, lorsqu'il s'agissait de laisser émerger une relation multipolaire entre les apprenants.

En réalité, la posture de la professeure documentaliste a évolué en ce qu'il s'est agi de passer d'une situation de doute, à une situation cernée d'incertitude. Le doute implique en effet un degré de méfiance résultant d'une situation. L'incertitude place le curseur en amont de la situation et impose de réserver son jugement, et donc d'être plus ouvert aux imprévues. C'est cette différence qui a été difficile à appréhender et que l'enseignante a donc dû conscientiser, comme tout apprenant. En effet, l'incertitude tient une place prépondérante dans l'aide au CDI. Ce peut être du point de vue des compétences encore non diagnostiquées chez les élèves - ainsi qu'expliqué dans le point suivant du bilan - puisque les activités, différentes, réalisées en des endroits différents du CDI, rendent compliquées des évaluations diagnostiques, qui peuvent alors prendre du temps.

L'incertitude tient aussi au fait que ce sont les élèves qui sont moteurs dans l'aide au CDI : cela rend plus difficile les questionnements relatifs à l'anticipation - qui peuvent être plus aisément réfléchis dans le cadre d'une séance pédagogique. Les outils, le mobilier, ou même encore les consignes ... doivent être adaptés. La professeure documentaliste ajuste en temps réel les conditions de travail, pour rendre effectif l'apprentissage, ce qui peut parfois être difficile : cela peut être

fatigant, ou encore frustrant, comme lorsqu'il s'agit de devoir faire des choix et renoncer à certaines dispositions, faute de don d'ubiquité.

3.2.3.2 La vigilance relative au développement des compétences – et notamment de sociabilisation :

Malgré l'investissement et la volonté de certains élèves de se voir confier des tâches, il convient de se rendre d'autant plus vigilant sur le stade d'avancement des compétences. En effet, parmi les situations de stress relevées par les élèves, certaines situations viennent notamment de la confrontation avec des élèves plus âgés de l'établissement. Ces derniers peuvent en effet, parfois, refuser que les aides au CDI leur donnent des directives à appliquer. Par exemple, il a été relevé qu'il était compliqué pour un élève de 3^{ème} d'entendre de la part d'un élève de 6^{ème} que le premier ne pouvait entrer au CDI sur le temps de la récréation, faute de place disponible pour des raisons de sécurité. Les réactions de frustration des élèves plus âgés sont, bien évidemment, difficiles à comprendre et à gérer pour les élèves en face, qui appartiennent à l'aide au CDI. La professeure documentaliste doit alors comprendre dans quels cas s'appuyer plus systématiquement sur les compétences des élèves, plutôt que sur leurs envies. Car, dans ces cas, la difficulté, voire l'échec, risqueraient de faire douter les élèves de leurs capacités - réelles ou à développer - et les pousseraient à avoir des attentes moins élevées envers eux-mêmes, voire à abandonner. Notons qu'il est parfois possible de rectifier l'erreur de la professeure documentaliste par un ajustement des pratiques. Par exemple, afin que l'élève ne s'arrête pas sur un échec, un dialogue a été mis en place entre les élèves concernés et l'élève aide au CDI a continué son activité avec d'autres élèves.

3.2.3.3 L'évaluation :

Il semble très intéressant de réfléchir, pour un projet futur, au fait que les élèves puissent construire entièrement l'évaluation avec l'enseignant, pour que les élèves puissent participer à la correction de l'évaluation. Ainsi, il serait possible de définir les compétences que l'enseignant cherche à évaluer, et demander aux élèves comment ils peuvent être évalués : par l'observation directe, en soumettant une trace ou une preuve, etc. Les élèves pourraient alors réfléchir là-dessus ; tandis que l'enseignant porterait à leur connaissance des outils le permettant.

Conclusion

Les aides au CDI sont des dispositifs qui existent dans de nombreux CDI et peuvent être un moyen, pour le professeur documentaliste, d'être aidé par les élèves dans certaines tâches, et de les impliquer à prendre part activement dans la vie du Centre de Documentation et d'Information.

Pour autant, dans le contexte d'établissement qui était le nôtre, il nous est apparu nécessaire de nous pencher sur la question de la mise en place et du développement d'un ensemble pédagogique cohérent. En effet, les temps dédiés au projet d'aide au CDI ne sont pas inscrits dans les emplois du temps des élèves, et ne sont généralement pas considérés comme des temps d'enseignement. Au cours de notre travail, nous nous sommes posé la question de la construction, de la praticité et de l'investissement que nécessitait un tel projet, lorsqu'il est inscrit dans un cadre réglementé et officiel, notamment grâce aux textes. Il s'est donc agi, dans un premier temps, de définir le cadre du projet d'aide au CDI. Dans un second temps, il a fallu comprendre comment pouvaient se mettre en place des activités et séances pédagogiques. Puis, enfin, nous avons cherché à évaluer ce projet d'aide au CDI. Il nous paraissait effectivement que les temps dits « informels » pouvaient aider à mobiliser des contenus relevant de l'enseignement info-documentaire, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des compétences psycho-sociales.

Plus encore que les séances ponctuellement mises en place, notre travail a révélé que c'est véritablement l'usage des temps dits « informels » qui a été véritablement convaincant dans son emploi, dans le cadre de l'aide au CDI. Si ces temps demandent une charge de travail plus conséquente pour la professeure documentaliste – que ce soit pour essayer de pallier le plus possible à l'imprévu en amont, ou de devoir réajuster continuellement, plus encore qu'en séance, sa pratique -, ce sont également ceux qui se sont révélés les plus gratifiants lorsqu'il s'agissait de tisser un lien avec les élèves, et donc être au plus proche de leurs besoins.

Le projet d'aide au CDI pourra s'inscrire sur une durée plus longue qu'une seule année scolaire. Les élèves pourraient en effet choisir de poursuivre leur investissement tout au long du secondaire – en continuant, par exemple au cycle 4 et après. Voire en ouvrant des passerelles hors de l'établissement scolaire et en s'intégrant dans une démarche d'ouverture sur l'environnement culturel et professionnel local -voire régional. Ce peut être en développant un partenariat avec une médiathèque ou une librairie, pour la gestion des ressources ou l'usage d'espaces informationnels ; ou en s'appuyant sur un réseau de professionnels qui pourront intervenir auprès des élèves.

Les élèves participant au projet d'aide au CDI pourront également s'entretenir avec le conseil de la vie collégienne. Une telle collaboration pourrait faire l'objet d'une nouvelle réflexion collégiale, afin de repenser le CDI – aménagement, développement d'un fonds documentaire particulier, etc. -, du point de vue des élèves, en les responsabilisant plus encore. Ceci afin que le centre de documentation et d'information de l'établissement devienne véritablement l'espace des élèves.

En définitive, ce qui fait la richesse du projet d'aide au CDI, c'est sa complexité, l'incertitude qui en découle, et les profils variés des élèves. Ces derniers sont le point de départ de l'identité qu'adoptera le projet. Cela commence par ce que sont les élèves, ce qu'ils portent en eux. Cela commence par leur enthousiasme.

Bibliographie

Arnouxlang, D., 2017. *Paroles et co-construction des savoirs* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Paroles-d-eleves-et-coconstruction-des-savoirs> [consulté le 3 mars 2020].

Barbe, E., 2012. *De la " Vie Scolaire " à la vie de l'élève* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/metier/le-professeur-documentaliste-textes-reglementaires/le-documentaliste-dans-letablissement-scolaire/cdi-et-vie-scolaire/de-la-vie-scolaire-a-la-vie-de-leleve.html> [consulté le 3 mars 2020].

Bourciquot, E. ; Hoffman, F. ; Raynaud, F., 2017. *Allier coopération, collaboration et créativité au CDI (TraAM 2016-2017)* [en ligne]. Disponible sur : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/allier-cooperation-collaboration-et-creativite-au-cdi-traam-2016-2017> [consulté le 3 mars 2020].

Carbillet, M., 2017. *Le CDI, le professeur documentaliste et la notion « d'apprenance »* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article610> [consulté le 3 mars 2020].

Carbillet, M., 2017. *Les modèles de travail collaboratif : entretien avec Lilian Ricaud* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.docpourdocs.fr/spip.php?article600> [consulté le 3 mars 2020].

Connac, S., 2015. *Construire la fraternité en classe* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/20012015Article635573345046453332.aspx> [consulté le 3 mars 2020].

Connac, S., 2015. *Mise en œuvre de la coopération à l'école* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/mise-en-oeuvre-de-la-cooperation-a-lecole.html> [consulté le 3 mars 2020].

Delsart, C., et al., 2018. *Libérer la créativité des élèves en les responsabilisant au sein du CDI* [en ligne]. Disponible sur : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/liberer-la-creativite-des-eleves-en-les-responsabilisant-au-sein-du-cdi-traam-2016-2017> [consulté le 3 mars 2020].

Fourgous, J.-M., 2010. *Réussir l'école numérique* [en ligne]. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/48/0/Rapport_Fourgous2010_Reussir_l_ecole_numerique_198480.pdf

Guyon, R., 2016. *Les temps des apprentissages : Quelles continuités éducatives ?* [en ligne]. Disponible sur : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8443-11805.pdf> [consulté le 3 mars 2020].

Hedjerassi, N., Bazin, J.-M., 2013. *Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ?* [en ligne]. Disponible sur : <http://rechercheformation.revues.org/2135> [consulté le 3 mars 2020].

Kervella, A., Roxo, L., 2019. *En 2019, une autre éducation aux médias est possible* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.observatoiredesmedias.com/2019/01/06/pour-une-autre-education-aux-medias> [consulté le 3 mars 2020].

Juul, J., 2010. *A casual revolution : reinventing video games and their players*. Cambridge: The MIT Press

Lamer, A., 2018. *Aménager un espace d'apprentissage pour mettre en place une pédagogie de la coopération* [en ligne]. Disponible sur : <http://www.dane.ac-versailles.fr/comprendre/article/amenager-un-espace-d-apprentissage-pour-mettre-en-place-une-pedagogie-de-la> [consulté le 3 mars 2020].

Laval, C., 2017. *Un environnement capacitant* [en ligne]. Disponible sur : <https://remixonsdoc.wordpress.com/reinventer-les-espaces> [consulté le 3 mars 2020].

MEN-DGESCO, 2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066 [consulté le 3 mars 2020].

Meirieu, P., Daviet, E., Dubet, F., Peloux, I., Stiegler, B., Desarthe, A., Benameur, J., 2016. *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Autrement.

Ministère de l'éducation nationale, 2016. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 [consulté le 3 mars 2020].

Ministère de l'éducation nationale, 2016. Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753> [consulté le 3 mars 2020].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017. *Les missions des professeurs-documentalistes* [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=114733 [consulté le 3 mars 2020].

Pierrat, B., 2015. *Les communs de l'information, de la connaissance et du numérique* [en ligne]. Disponible sur <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/communs-information-connaissance/usages-pedagogiques/articles-references-communs-enseignement> [consulté le 3 mars 2020].

SUEUR, B., TOZZI, M, 2017. *Quelle place pour la parole de l'élève ?* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Quelle-place-pour-la-parole-de-l-eleve> [consulté le 3 mars 2020].

Taddei, F ; Becchetti-Bizot, C. ; Houzel, G., 2017. *Vers une société apprenante : Les grands axes du rapport* [en ligne]. Disponible sur : http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf [consulté le 3 mars 2020].

TraAM de l'Académie de Toulouse, 2016 *Matrice pour une Éducation aux médias et à l'information (EMI)* [en ligne]. Disponible sur : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/sites/documentation/files/fichiers/matrice-emi-book.pdf>

Tricot, A., 2017. *Les contraintes spécifiques des apprentissages scolaires* [en ligne]. Disponible sur : http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/RevueP&E_Tricot.pdf [consulté le 3 mars 2020].

Valentin, R., 2015. *Quelle place pour les jeux sérieux pratiqués en autonomie dans un CDI ?* [en ligne]. Disponible sur : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01260469/document>

Wenski-Béthoux, C., 2005. *Utilisation de produits multimédia pour la construction de compétences lexicales : analyse linguistique, psycholinguistique et didactique des apports des cédéroms, des sites Internet et du travail en tandem pour l'apprentissage de l'allemand langue seconde* [en ligne]. Disponible sur : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wenski_c#p=0&a=top [consulté le 3 mars 2020].

Annexe

La trame est disponible à l'adresse suivante :

<https://view.genial.ly/5e5e3a1b45d9ae0fc6f069e2/presentation-maquette>