



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

EBE DOC 2

SESSION 2019

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : DOCUMENTATION

ÉTUDE D'UN SUJET DE POLITIQUE DOCUMENTAIRE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

A

Organisation et aménagement des espaces info-documentaires au service de la réussite des élèves

A partir d'une problématique dégagée à la lecture du dossier ci-joint :

- établissez un plan de classement,
- rédigez une note de synthèse,
- concluez en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité.

Le dossier est composé de 12 documents.

Composition du dossier

DOCUMENT 1 : DURPAIRE, Jean-Louis. Le CDI : entre multipolarité et virtualité. <i>La revue de l'inspection générale</i> 02, 2005, p. 82 - 84.	3
DOCUMENT 2 : MUSSET, Marie. De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?. Dossier d'actualité n°72. IFÉ, 2012, p. 4-5.	5
DOCUMENT 3 : MAURY, Yolande. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ?. McKenzie, Pam, Johnson, Catherine, Stevenson, Sarah (coord.). <i>Les intersections : gens, lieux, information</i> . 39e congrès annuel CAIS-ACSI., Jun 2011, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada. 2012, https://journals.library.ualberta.ca/ojs.cais-acsi.ca/index.php/cais-asci/article/view/581 >. <hal-00986160, consulté le 10 octobre 2018.....	7
DOCUMENT 4 : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Vers des centres de connaissance et de culture, Vade-mecum. 2012, p. 2-3 et 27-29. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/58/7/2012_vademecum_culture_int_web_214771_215587.pdf , site consulté le 10 octobre 2018	11
DOCUMENT 5 : Entretien avec BECCHETTI-BIZOT, Catherine. Propos recueillis par Lydie Klucik. Évolution des modalités de transmission pédagogiques : incidences sur l'espace scolaire dans le 2nd degré. <i>Administration & Éducation</i> 2017/4. (N°156), p. 14-19.	13
DOCUMENT 6 : DIZAMBOURG, Bernard et al, L'optimisation des espaces scolaires : le point de vue des élèves. <i>Administration & Éducation</i> 2017/4 (N° 156), p. 65-71.	18
DOCUMENT 7 : SERVET, Mathilde. <i>Les bibliothèques troisième lieu</i> . Mémoire d'étude du Diplôme de Conservateur des Bibliothèques. Villeurbanne : Enssib, 2009, p. 66-67. http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21206-les-bibliotheques-troisieme-lieu.pdf , consulté le 12 octobre 2018.....	22

[DOCUMENT 8 : CNESCO. Enquête sur la restauration et l'architecture scolaires. 2017, Paris p. 20-22. Consulté le 12 octobre 2018,](#)

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_Note_QdeVie_VFpdf 24

DOCUMENT 9 : Entretien avec BEUDON Nicolas, propos recueillis par MULOT Hélène et CARBILLET Marion. Interrogeons le concept de design thinking, quels intérêts pour les CDI ?. Doc pour Docs. Juin 2017. Consulté le 10 octobre 2018

http://www.docpourdocs.fr/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=614..... 27

DOCUMENT 10 : PARNIGI-DELFOSSÉ, Sabine et al. Innover pour co-construire les espaces éducatifs de demain. LabCDC. 2017, p. 120-128..... 31

DOCUMENT 11 : JEANNIN, Laurent et al. Repenser les espaces scolaires. *Le magazine de l'éducation*, Hors-série, novembre 2017, p. 16-17. 36

DOCUMENT 12 : PERES-LABOURDETTE LEMBE, Victoria. La bibliothèque quatrième lieu, espace physique et/ou en ligne d'apprentissage social. Un nouveau modèle de circulation des savoirs. Agence GUTENBERG 2.0., 2012, p. 17-19. 37

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours externe du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B E	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

► **Concours externe du CAFEP/CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B F	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

DOCUMENT 1 : DURPAIRE, Jean-Louis. Le CDI : entre multipolarité et virtualité. *La revue de l'inspection générale* 02, 2005, p. 82 - 84.

[...]

Demain, un CDI uniquement virtuel ?

Soyons net. L'école aura toujours besoin de centres de ressources de même que la société a besoin des bibliothèques publiques. Cette fonction des lieux où l'on peut travailler dans des conditions confortables, notamment au niveau du silence, ou prendre un temps de loisir en parcourant tel ou tel document (sonore, écrit, iconographique) est irremplaçable. De plus, l'aide que peut potentiellement fournir le documentaliste, le conseil qu'il peut apporter sont des éléments qui rendent le lieu, bibliothèque ou CDI, indispensable à une vie en société. Enfin, les besoins en formation étant en croissance, ces structures sont appelées elles-mêmes à se développer.

Le citoyen en général, mais pour ce qui nous concerne plus directement l'élève, a autant besoin de ressources traditionnelles, c'est-à-dire pour l'essentiel écrites, que de ressources numériques.

L'écrit, faut-il le souligner, a de nombreux avantages sur tous les autres supports : il permet des lectures plus aisées, plus rapides ; il facilite les comparaisons en permettant de consulter plusieurs sources simultanément – on peut les étaler sur une table, les comparer, on peut aussi les conserver plus facilement et y revenir rapidement sans crainte d'une disparition subite. L'écrit, c'est aussi une qualité éditoriale, une organisation, une structuration.

Quant au lieu, c'est la possibilité d'échanger avec des camarades, donc de se former en compagnonnage, de partager son savoir. Le CDI restera donc l'espace par excellence pour le travail non seulement autonome mais en petits groupes. Il devra aussi rester le lieu de références pour l'ensemble des élèves en matière de formation à l'information, et donc avoir des capacités d'accueil pour permettre aux enseignants d'effectuer cette tâche.

Mais, la dimension virtuelle du CDI devra croître. Le CDI sera hybride comme le sont déjà de nombreuses bibliothèques publiques (BMVR, BU). Les "bibliothèques numériques" sont nées, pour la plupart, d'une bibliothèque traditionnelle. Une bibliothèque numérique, c'est d'abord une bibliothèque, c'est-à-dire une structure qui répond à des principes organisationnels : un fonds établi en réponse à une politique documentaire, des usagers qui sont précisés, des modalités de mise à disposition arrêtées en conformité avec la législation. Qu'elle soit numérique signifie qu'elle offre des ressources numériques, ce qui emporte comme conséquence une mise à disposition plus large.

Par exemple, la BNF est déjà largement une bibliothèque numérique grâce à Gallica qui se définit comme "une bibliothèque patrimoniale et encyclopédique". À partir de ses fonds propres, la BNF offre un accès à 70 000 ouvrages numérisés, à plus de 80 000 images et à plusieurs dizaines d'heures de ressources sonores. A une échelle plus modeste, des bibliothèques municipales mettent en ligne certaines de leurs ressources. Ainsi la BM de Troyes propose une collection de plusieurs milliers d'images issues de son fonds patrimonial. Les collèges et les lycées sont également dans ce mouvement. Les outils de la génération XML permettent la mise en ligne des catalogues ; d'ores et déjà une trentaine d'établissements offrent ce service et ce nombre croît rapidement. Généralement, le catalogue prend place dans la rubrique CDI du site web de l'établissement ; c'est le cas par exemple du collège Edmond Albius au Port à La Réunion qui offre de plus d'autres possibilités de recherche : sélection de sites et moteurs de recherche, amorce d'un "portail documentaire". La notion d'intranet documentaire apparaît dans d'autres établissements tels le lycée Jeanne-d'Arc à Clermont-Ferrand ou le lycée agricole

Georges-Desclauze à Saintes. “Un projet d’intranet concerne l’organisation dans son ensemble, l’objectif étant de favoriser la communication interne. Le documentaliste doit faire “une offre documentaire” permettant d’intégrer le centre de documentation dans le réseau interne. C’est une manière pour lui de valoriser son action et son travail, et cela s’apparente à une véritable conduite de projet.”

La dynamique est donc en marche pour que le CDI sorte de ses murs. Le CDI totalement virtuel n’est ni pour demain, ni pour après-demain, mais la dimension virtuelle du CDI se construit sur les concepts de portail documentaire et d’intranet qui prennent place eux-mêmes dans une réflexion élargie sur les besoins en ressources des élèves et de tous les membres de la communauté éducative de l’établissement. La place du CDI et plus globalement du réseau d’information et de documentation est à trouver dans le cadre de la politique documentaire de l’établissement. Des équipes l’ont déjà bien compris. Ainsi, au lycée Le-Grand-Chênois à Montbéliard, le programme de restructuration a pleinement intégré cette dimension. Pour la documentaliste, “il était évident que compte tenu des besoins, 1 380 élèves et parmi eux 400 appelés à faire des TPE, 700 de l’ECJS et 300 des activités en STT ; nécessité d’accueillir un grand nombre d’élèves à la fois sans pénaliser ceux qui viennent en autonomie, le CDI ne pouvant à lui seul répondre, il faut réfléchir à une politique documentaire intégrant tout l’établissement”.

Dans un contexte de développement toujours aussi rapide des technologies de l’information et de la communication qui conduit à une grande profusion des ressources documentaires, la fonction documentaire est essentielle au système éducatif.

La réflexion locale, principalement de l’établissement scolaire, deviendra de plus en plus importante. On a vu les CDI doubler ou tripler de superficie, voire plus en comptant les espaces annexes. Le CDI est passé d’une salle unique à un ensemble de salles et d’espaces ; demain, dans certains établissements, on pourra certainement considérer que la documentation est partout : toute salle sera en quelque sorte une annexe du CDI puisqu’en tout point on pourra consulter une grande partie des ressources. Alors que restera-t-il au CDI ? L’essentiel sans aucun doute : la compétence spécifique du documentaliste, l’accès à certains documents qu’on ne trouvera pas ailleurs (livres et revues papier), une certaine ambiance due à l’environnement et aussi la mise en œuvre de la politique documentaire. Le CDI doit être la plaque tournante de l’accès aux connaissances par une démarche qui privilégie l’autonomie de l’élève. Les besoins de formation des élèves en matière d’accès à l’information continueront de croître. La transformation de ces informations obtenues en connaissances est une démarche pédagogique qui sollicite l’activité personnelle de l’élève et appelle l’aide des enseignants. Déjà, les programmes de la plupart des disciplines demandent de s’attacher à cette question.

La nécessité d’une organisation au niveau de l’établissement est indispensable. Le CDI, le réseau d’établissement sont des éléments structurants qui vont évoluer avec des variations dans les usages tenant compte des richesses des démarches mises en œuvre par chaque équipe. D’ores et déjà, les évolutions constatées attestent de cette dynamique. Les documentalistes qui cumulent cette double compétence de pédagogue et d’expert en sciences de l’information et de la communication, contribueront à ce que l’école réponde à l’objectif qui lui est assigné de former des futurs citoyens maîtrisant la société de l’information dans laquelle ils sont nés et grandissent.

[...]

DOCUMENT 2 : MUSSET, Marie. De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?. Dossier d'actualité n°72. IFÉ, 2012, p. 4-5.

[...]

DE L'ARCHITECTURE SCOLAIRE A L'ESPACE D'APPRENTISSAGE
L'ESPACE EDUCATEUR

Le terme « espaces d'apprentissage » associe une réflexion sur l'espace à l'intégration pédagogique des ressources électroniques et à la prise en compte de la vision holistique de l'apprentissage. Les usages du numérique remettent en jeu l'espace scolaire et le reconfigurent, non seulement parce que les élèves et de plus en plus d'enseignants sont habitués à vivre et travailler avec les technologies digitales mais surtout parce que « apprendre » ne signifie plus trouver une information mais pouvoir la traiter selon diverses modalités.

L'espace est en ce cas agent du changement. Repenser les espaces fera changer les pratiques, et c'est d'ailleurs ce qu'attendent les usagers. Les élèves ont changé, leur façon d'apprendre aussi : ils ont l'habitude des interactions sociales, de la participation, de l'approche expérimentale. Plus que de rénover, il est temps de « reconceptualiser les espaces d'apprentissage » (Oblinger, 2006). Certains auteurs ajoutent que l'on doit connaître et accompagner les usagers, sous peine d'échec. Des enseignants et des parents ont pu s'opposer aux décloisonnements de l'espace scolaire tentés dans les années 1950-1980 (Martinho & Freire da Silva, 2008). L'architecture contemporaine souffre d'un « énorme déficit de communication » et sans culture architecturale, des élèves peuvent associer spontanément le béton créatif choisi pour leur école à l'univers carcéral (Laurent, 2006).

Du côté des concepteurs, il est nécessaire de mettre en œuvre les apports de la recherche en éducation comme de la psychologie en ce qui concerne l'apprentissage, et de ne jamais tenir compte uniquement des outils ni des pratiques. (Oblinger, 2006). Dans la phase préparatoire d'un projet, l'analyse des modes d'apprentissages (Learning Mode Analysis, LMA) s'attache à recenser les usages et les attentes des élèves et des enseignants avant d'entreprendre une réorganisation de l'espace y compris numérique. Coordonner architecture et technologie est à la base de la réflexion pour repenser des espaces qui doivent de toute façon être très modulables compte tenu de l'avancée frénétique des technologies digitales - ce qui complique la tâche des architectes et des concepteurs. L'heure n'est plus à vouloir seulement proposer une connexion à chacun, mais plutôt de proposer des espaces pour travailler en ligne, en écran partagé, en visioconférence, avec des podcasts, etc. y compris grâce à l'équipement individuel des élèves (MP3, clé USB, téléphone et ordinateur portable) (Brown & Long, 2006).

Dans les années 1940, l'approche du psychologue italien Malaguzzi (connue sous le nom de pédagogie Reggio Emilia) est fondée sur les interactions : après les parents et les enseignants, l'architecture est le troisième professeur. Elle influe sur l'élève comme sur l'enseignant et ses effets doivent être pensés en amont pour faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Cette démarche Third Teacher est à la base de nombreuses initiatives actuelles tant sur la conception globale du bâtiment que sur les éléments de l'architecture intérieure (Dahlinger, 2008). L'architecture scolaire participe aussi de l'effet établissement : avec des élèves similaires, certains établissements scolaires favorisent davantage la réussite scolaire. L'espace fait alors partie des éléments qui participent à la réussite du plus grand nombre d'élèves possible, au même titre que la gestion, l'organisation, les relations humaines. Pour prendre sens, transmission du savoir et socialisation des élèves vont donc de pair. Tout ce qui concerne

l'accueil, la circulation, la communication, l'hébergement ou la restauration est aujourd'hui à considérer dans un bâtiment scolaire (Mazalto et al., 2008).

Ces préoccupations déterminent pour une part de nouvelles modalités de l'espace scolaire, l'autre grand facteur de changement étant la place irréversible et grandissante des TICE en éducation.

[...]

DOCUMENT 3 : MAURY, Yolande. Espaces documentaires, espaces de savoir, espaces d'expérience : vers une (re)définition du modèle des CDI ?. McKenzie, Pam, Johnson, Catherine, Stevenson, Sarah (coord.). Les intersections : gens, lieux, information. 39e congrès annuel CAIS-ACSI, Jun 2011, Fredericton, Nouveau-Brunswick, Canada. 2012, <https://journals.library.ualberta.ca/ojs.cais-acsi.ca/index.php/cais-asci/article/view/581>>. <hal-00986160, consulté le 10 octobre 2018

Alors que la réflexion actuelle autour des learning centers et des bibliothèques « troisième lieu » interroge les modèles classiques de bibliothèques, le lieu CDI se trouve aujourd'hui au centre de bien des attentions. Présenté successivement comme un « service », un « centre », plus récemment un « cœur » ou même le « poumon » de l'établissement, son rôle central ne semble plus être remis en cause alors que sa mutation annoncée en E-CDI virtuel, rendant la documentation présente partout et remettant en cause l'idée de centre, pouvait laisser envisager à terme sa disparition (Navarro 2009).

En appui sur les résultats de deux recherches (2001-2005 et 2006-2010), nous proposons une réflexion sur le territoire de l'information-documentation scolaire, avec l'objectif de mettre en évidence ce qu'une réflexion sur l'espace CDI peut apporter à la compréhension de l'organisation et de la construction des savoirs, orientés vers l'acquisition d'une culture informationnelle. Alors que notre culture tend à minimiser l'importance de l'espace, le reléguant souvent dans l'informel (Hall 1984), il s'agit de lui donner une visibilité en tant que dimension cachée de la culture [informationnelle] Suivant l'idée que l'espace ne fait pas seulement communiquer, au sens élémentaire du terme, mais qu'il est révélateur des intentions des acteurs et organise les pratiques et les institutions.

Nous poserons d'abord quelques éléments théoriques permettant d'éclairer le concept d'espace, documentaire notamment, en lien avec celui de culture informationnelle. Après avoir présenté le contexte de la recherche et les méthodologies retenues, nous dégagerons, d'une recherche à l'autre, les dynamiques qui se créent autour des espaces documentaires, considérés dans leurs dimensions, physique et symbolique, et appréhendés en tant qu'éléments structurants des pratiques, significatifs d'une culture informationnelle en action. Ce qui devrait nous amener à interroger le modèle de bibliothèque scolaire sous-jacent.

1. Contextes, repères théoriques

« Ce qui est visible, pensable, et entendu nous parle [...] toujours d'une façon directe d'un arrière-fond qui supporte la vision, la pensée, l'entendement » (Jager 1998). Dans le cas des espaces documentaires, il s'agit à partir du visible, du pensable, d'accéder au sens de ces espaces et pour cela traduire le visible en lisible. Car même si son importance est minimisée, l'espace transmet des messages (Hall 1971). Il le fait suivant une sémantique tantôt explicite, tantôt implicite, l'acquisition d'une culture informationnelle contribuant à désimplifier ce qui est transparent et/ou implicite.

Par culture informationnelle, nous entendons l'ensemble des connaissances à partager pour être à l'aise, vivre, évoluer dans un monde où l'information occupe une place centrale. Ce qui représente bien plus que la littératie informationnelle et que la culture de l'information. Débordant de la recherche d'information et de la culture de la recherche, la culture informationnelle implique une dimension sociale et culturelle (Baltz 1998, Juanals 2003). Référée à des modèles sociaux partagés de comportements, de normes, de valeurs, elle est

introduction à un monde (au sens de « devenir membre ») : l'informationnel faisant non seulement « signe » et informant l'esprit, mais modifiant la perception du monde et participant d'un processus de transformation (empowerment) (Maury 2010)

Métaphores du savoir, les espaces documentaires constituent une entrée dans la culture. Territoires symboliques, organisés selon des modèles et des règles, rigoureusement structurés, ils participent au « pouvoir communiquer » du documentaliste. Espaces d'énonciation, avec leurs codes et leurs règles, décomposables et analysables, ils sont comme la culture, déchiffrables (Hall 1971) : leur disposition, les objets documentaires et activités qui les animent sont autant de traces descriptibles qui permettent de remonter, des objets et des pratiques, à la culture. Espaces matériels et symboliques, ils sont aussi des espaces sociaux, lieux de contacts et d'expériences. Considérés globalement enfin en référence à la différenciation espace public/espace privé (Goffman 1973), ils semblent fonctionner comme des espaces mixtes. Et si pour les caractériser les dénominations varient (« non lieu » (Fabre 2006), go between...), et qu'une volonté existe d'en faire des learning centers, leurs métamorphoses semblent interroger le modèle classique de la bibliothèque scolaire, à l'heure de la bibliothèque « troisième lieu » (Putnam 2003, Servet 2010).

2.Méthodologie, résultats, perspectives

Les résultats présentés s'appuient sur deux recherches ayant pour objet les pratiques d'éducation à l'information dans l'enseignement secondaire français : un travail universitaire réalisé pour l'obtention du doctorat, avec l'objectif de faire émerger les dynamiques des pratiques en étudiant les interactions environnement/enseignant/élèves ; une recherche dans le cadre de l'ERTé Culture informationnelle et curriculum documentaire (Lille 3, Béguin dir.), opérant un recentrage sur la culture informationnelle en action, avec une approche anthropologique, attentive aux dimensions proxémique et temporelle.

Notre corpus est donc double, constitué d'une série d'observations réalisées de manière ethnographique par immersion dans le quotidien des CDI, croisées avec des entretiens pour asseoir la validité des données. Pour chaque recherche, quatre enseignantes–documentalistes de l'académie de Paris (1^{ère} recherche, toutes chevronnées ; deux confirmées et deux débutantes, ensuite) ont été observées sur la durée. Les entretiens structurés, en fin de parcours, donnent leur regard sur les pratiques (définition culture informationnelle, retour sur les séances). Des écrits réflexifs et extraits de conversations informelles complètent les données. Pour l'analyse, nous avons procédé à une lecture en positif, attentive à repérer des dynamiques plutôt que des manques, ce qui permet de rendre compte des pratiques entre permanence et changement et de repérer des émergences.

2.1 Contextes proxémiques, sémiotique de l'espace, ancrage spatial des savoirs

Espace semi-public, le CDI est un espace de circulation, lieu de rencontres avec les documents, l'information et les autres. L'idée de territorialité, variable d'un CDI à l'autre, est très forte.

L'existence d'un « accent spatial », rendant compte de l'empreinte marquée du documentaliste, est confirmée au fil des recherches. Espace dont la géographie est liée aux déplacements, il offre par son organisation à la fois une mise en scène des savoirs et un balisage des parcours. Un premier constat met en évidence deux types de mise en espace (éclaté multifonctions ; et

fortement différencié opposant fonds physique et virtuel) à mettre en lien avec l'approche des parcours de formation. Le sens de l'évolution semble orienter vers une approche intégrée, le développement des ressources numériques permettant cette flexibilité. Un second constat porte sur la perte de sens intervenant en cas de délocalisation en salle de classe ou informatique. Ces délocalisations, nombreuses aujourd'hui, sont rarement perçues positivement par les élèves, habitués à un lieu plus ouvert aux pratiques non formelles, moins délimitant.

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. Une confirmation : le rapport à l'information-documentation est d'abord physique, d'autant plus que les usagers sont jeunes, la construction du sens s'effectuant du sensible vers l'intelligible. Les visites guidées gardent ainsi leur intérêt en tant que parcours « initiatique » rendant la déambulation moins erratique, plus questionnante de la complexité positive du lieu, plus capacitante. Au-delà de ce premier contact, les expériences informationnelles au cœur de la culture informationnelle opèrent comme une série de rencontres qui dessinent des figures de sens, signifiantes lorsque normes, codes, savoirs sont acquis (Fabbri 1968). Cette sémiotique de la rencontre met en œuvre une double signification, à la fois dans le domaine de la mémoire et d'un savoir commun partagé. Les classifications documentaires sont un exemple de la série de médiations en jeu qui à la fois font « signe » aux usagers et expriment la force de l'héritage. Avançant comme une construction sociale masquée, ces médiations s'affirment comme un enjeu de savoir questionnant à la fois l'idée de transparence et d'opacité de l'espace.

2.2 Espaces de culture, d'autonomie, de responsabilisation, d'expérience... la symbolique de l'espace au cœur de la culture informationnelle

Dans sa dimension symbolique, l'espace documentaire est l'objet de nombreuses projections de la part des acteurs, significatives des conceptions de la culture informationnelle.

La perception de l'espace est généralement dynamique, liée à l'action, à ce qui peut être accompli en appui sur cet espace (Hall 1971). A la fois espace de responsabilisation, tourné vers la formation du citoyen, et d'autonomie, autour de l'idée « d'un être humain en devenir », le CDI est vu comme un espace potentiel (Berten 1999), avec outils et ressources au service d'un projet personnel. 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 « exacerbée par les rencontres » (ERTé lycée Photo). 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 « y compris par hasard, par rebond [...] en dehors des disciplines » (lycée D).

Espace de culture et lieu de vie à la fois, il semble occuper une position intermédiaire. « Objet transitionnel » (Winnicott 1986), rappelant « un petit peu la maison » (collège C), il offre un environnement bienveillant, à ancrage physique fort, et « introduit » à un monde, développant un sentiment d'appartenance. A la rencontre pratiques non formelles-pratiques formelles, il fait le lien intérieur-extérieur « l'école [n'étant] pas fermée au monde », et est support d'apprentissage afin « d'amener l'élève à une réflexion sur ses pratiques » (ERTé collège 2). Espace mixte, il apparaît ainsi à la fois région antérieure, lieu de « représentation » pour le documentaliste, et région postérieure, espace profane pour élèves et enseignants (Mollard 1996).

D'une recherche à l'autre enfin, les évolutions perceptibles interrogent le modèle des CDI : mettant en avant une « culture de la lenteur », avec des pauses face au « flot d'informations » et à la pression scolaire ; et d'autre part 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. Elles renvoient l'image d'un CDI intégré, favorisant un ancrage physique et émotionnel, loin toutefois de l'idée d'une bibliothèque « troisième lieu » en milieu éducatif, même si la référence à une « économie de l'expérience » peut paraître fondée.

DOCUMENT 4 : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Vers des centres de connaissance et de culture, Vade-mecum. 2012, p. 2-3 et 27-29. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Innovation_experimentation/58/7/2012_vad_emecum_culture_int_web_214771_215587.pdf, site consulté le 10 octobre 2018

Avant-propos

Les évolutions technologiques de ces dernières décennies bouleversent les conditions d'accès à l'information et aux connaissances. Les caractéristiques de la société numérique conduisent à de nouveaux besoins de formation. Le centre de connaissances et de culture s'appuie à la fois sur l'imprimé et le numérique, dans une approche où la maîtrise de la langue et la culture de l'information sont des bases indispensables aux autres apprentissages.

L'école doit s'approprier les possibilités ouvertes par les nouvelles technologies tout en les inscrivant dans une trajectoire historique qui fasse saisir à chacun l'importance de l'écrit comme pivot de culture et de vie collective.

Les conditions de formation évoluent elles aussi. Dans un temps où chaque élève dispose d'un ordinateur ou y a accès, comme il peut avoir accès à une tablette ou à tout autre outil nomade en quasi-permanence, les établissements scolaires sont mis au défi d'intégrer ces moyens aux parcours de formation. Si la formation « magistrale » garde son importance, l'apprentissage « horizontal » prend une nouvelle valeur ; dans un cadre de pédagogie active, l'élève construit ses connaissances et ses compétences en traitant des problèmes – référés bien sûr au socle commun et aux programmes d'enseignement – qui le conduisent à une recherche d'informations, à une sélection, à une production de réponses, voire à une analyse critique de cette production.

Créés il y plus d'un demi-siècle, les CDI ont été le fer de lance d'une rénovation pédagogique qui visait à répondre à la massification de l'enseignement ; en fréquentant le CDI, chaque élève pouvait compléter sa culture, prendre une respiration. Aujourd'hui, au moment où le système éducatif doit conduire chaque élève à la réussite et où la personnalisation des parcours apparaît comme la clé de la réussite individuelle et globale, le CDI apparaît à nouveau comme un lieu d'innovation. S'inspirant des *learning centres* anglais ou des « carrefours d'apprentissage » canadiens, l'expérimentation de « centres de connaissances et de culture » permet d'offrir une gamme de services étendus pour se rencontrer en petits groupes pour un travail précis ou échanger librement, rechercher des informations sur tout support, pas seulement numérique, préparer une intervention devant sa classe ou un groupe d'élèves ou plus largement sur un média, réfléchir, lire, se cultiver, se détendre C'est donc se former et apprendre de manière autonome, en bénéficiant à des moments précis de conseils, d'aide méthodologique ou disciplinaire. Ce nouveau cadre permet aussi au professeur documentaliste d'assurer une formation des élèves à la culture de l'information et des médias en développant les collaborations avec ses collègues. Ce faisant, les habitudes de lecture des élèves se trouvent renforcées en articulant les meilleures traditions (la lecture en silence dans un espace dédié) aux meilleures innovations (le travail individuel et collectif dans un lieu de vie en utilisant toutes les possibilités de la technologie numérique).

Ce vade-mecum constitue un guide d'accompagnement de l'expérimentation des centres de connaissances et de culture. Ce projet éducatif et pédagogique s'appuie sur les compétences

du professeur documentaliste qui peut, dans cette perspective, recourir au soutien des centres régionaux de documentation pédagogique (CRDP).

[...]

Fiche 6 - Faciliter la construction de l'autonomie et de l'initiative

La structuration des espaces influe sur les pratiques pédagogiques, les activités, les temps et l'organisation de la vie de l'établissement. La construction des apprentissages passe donc par des lieux identifiés et aménagés .

Le centre de connaissances et de culture se construit en favorisant le décloisonnement et la modularisation des espaces et des temps en adéquation avec les moyens de communication et modalités de travail des élèves.

Il les incite à une attitude autonome et active de recherche de traitement et production d'informations. Il facilite des démarches pédagogiques innovantes des enseignants. Le centre de connaissances et de culture s'inscrit dans une politique d'établissement qui donne de la cohérence aux temps, aux activités et aux espaces physiques et virtuels.

Principes

L'évolution du CDI vers un centre de connaissances et de culture concrétise la complémentarité et la continuité entre des espaces de vie et de travail de l'établissement (du CDI à la salle de classe en passant par la salle de permanence). Les ressources, notamment via les réseaux numériques, sont accessibles des différents lieux et se prêtent à un usage différencié en fonction des situations et des publics.

Le centre de connaissances et de culture offre la possibilité d'apprendre sous différentes formes : de la conférence au travail individuel en passant par tous les groupes possibles, sur des temps souples et modulables.

L'ENT de l'établissement et les outils de travail collaboratif permettent de relier les enseignements, les connaissances, les ressources, le travail de classe, et le travail personnel, les acteurs de l'institution entre eux (élèves, enseignants, personnels de vie scolaire, parents...). Il favorise la construction du projet personnel et professionnel de l'élève ainsi que le travail en commun des enseignants ; il incite à l'expérimentation et à l'innovation. Le centre de connaissances et de culture constitue un espace pédagogique privilégié que l'élève fréquente aussi bien dans sa dimension spatiale que numérique. Cet espace s'inscrit en complémentarité des autres espaces de vie et de travail de l'élève. Proche des autres espaces éducatifs et d'enseignement, le centre de connaissances et de culture agit donc comme un « espace augmenté » qui vient prolonger d'autres lieux. L'ensemble des ressources et services numériques proposés par le centre de connaissances et de culture est, idéalement, accessible à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement. Il est en ce sens un espace de simulation et de stimulation.

La mise en place de parcours de formation s'inscrit dans une volonté d'assurer une progression dans les apprentissages et répond à une nécessité d'individualiser les solutions apportées, d'innover en s'appuyant sur de nouveaux supports. La complémentarité de temps et d'espaces différenciés introduit une souplesse dans l'organisation pédagogique qui met les élèves en situation de construire de façon plus autonome leurs apprentissages.

DOCUMENT 5 : Entretien avec BECCHETTI-BIZOT, Catherine. Propos recueillis par Lydie Klucik. Évolution des modalités de transmission pédagogiques : incidences sur l'espace scolaire dans le 2nd degré. *Administration & Éducation* 2017/4. (N°156), p. 14-19.

[...]

Les incidences sur l'espace scolaire

Ces nouvelles modalités¹ supposent-elles une autre façon de concevoir les espaces d'apprentissage ?

Il s'agit avant tout de mettre à plat le temps et l'espace traditionnels de la classe, pour les redistribuer en fonction des différents types d'activités et les penser dans un continuum entre les moments où l'on travaille seul et ceux où l'on travaille ensemble. Dans cette logique, le principe d'une séparation nette entre le cours en classe et les devoirs à la maison perd toute signification. L'élève doit être en mesure, quand il travaille seul, de revenir en arrière, de rechercher l'information qui lui manque, de faire un pas de côté pour prendre conscience de la façon dont il apprend. Mais cette autonomie se construit ; et pour que l'élève prenne la mesure de sa liberté et de sa responsabilité, l'enseignant doit prévoir toute une série d'étayages : où l'élève va-t-il trouver la ressource, l'information, la mémoire des connaissances nécessaires pour se repérer et se rattraper s'il trébuche ?

Cette remise à plat permet de créer du lien entre les différents moments et les différents lieux de l'apprentissage, et c'est bien l'enseignant qui peut repenser et structurer cet ensemble. Il n'est donc pas question de minorer son rôle, c'est même tout le contraire ; ces pédagogies actives, dont la classe inversée est un exemple que j'ai décrit et développé dans mon rapport, permettent aux élèves de réinvestir connaissances et compétences dans des situations d'apprentissage variées – alors que jusqu'à présent, dans ce domaine, les petits Français se révèlent particulièrement faibles au classement PISA.

Ce type d'organisation n'est d'ailleurs pas révolutionnaire, les pédagogies dites nouvelles ont plus d'un siècle. Mais le numérique permet un changement d'échelle et une grande diversification des supports.

Mais l'introduction de l'espace numérique peut-elle faire l'économie d'une évolution de l'espace physique de travail ?

Il faudra concevoir plusieurs types d'adaptation. On ne peut plus penser le numérique comme un outil introduit dans un milieu qui n'a pas été prévu pour l'accueillir et qu'on adapte à force de contorsions. Et même si l'on raisonne en termes de culture numérique, d'environnement, au sens de milieu quasi biologique, le cœur de l'enseignement reste la classe, et l'aspect matériel est à prendre en considération. La classe traditionnelle n'est plus adaptée aux nouvelles pédagogies, qui nécessitent une plus grande modularité, des changements fréquents d'activité, le travail en groupes et la circulation des élèves, la possibilité de brancher et de recharger les équipements numériques, de lire confortablement sur écran sans reflet lumineux, de s'enregistrer, d'expérimenter, d'échanger, et d'interagir avec les autres et avec le monde extérieur, etc.

C'est le premier niveau d'aménagement, mais il se heurte déjà à de nombreux obstacles ; et lorsque les contraintes s'alourdissent elles peuvent décourager les équipes de s'engager dans

¹ Modalités de travail liées à l'intégration du numérique dans les pratiques

des projets plus ambitieux.

Par ailleurs, de nombreuses enquêtes ont mis en évidence l'isolement des enseignants français et leur difficulté à travailler en équipe. Cet isolement constitue un frein à la coopération, à l'expérimentation et à l'essaimage des pratiques. Les salles de professeurs et les Centres de documentation et d'information (CDI), où il est en général difficile d'échanger, ne sont pas conçus pour des travaux collaboratifs. Ils n'encouragent pas les rencontres ni les initiatives – même s'il faut saluer l'évolution récente d'un certain nombre de CDI en « Centres de connaissance et de culture » et de bibliothèques universitaires s'inspirant des *learning centers* anglais ou des « Carrefours d'apprentissage » canadiens.

Si l'on souhaite favoriser la mise en place de pédagogies actives, la coopération entre les enseignants, les échanges et les rencontres avec des partenaires extérieurs, l'aménagement d'espaces adaptés et de temps dédiés à ce type d'activités semble de plus en plus nécessaire. Ces lieux doivent être accueillants, modulaires et, pour certains, ouverts sur l'extérieur, aux parents en particulier, et ils doivent être conçus et équipés de manière à stimuler la créativité et à permettre le développement de projets.

On assiste depuis quelques années à l'émergence de lieux de ce type à l'université, mais aussi plus récemment dans un certain nombre d'établissements scolaires, pour mener des projets que l'on ne pourrait réaliser dans le cadre d'une salle de classe conventionnelle. On peut imaginer qu'à l'avenir des projets architecturaux novateurs permettent de construire des établissements adaptés aux nouveaux usages, avec des cloisons mobiles, des espaces ouverts et modulaires, etc. On signalera le prix *Archiscola*, lancé par le laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) de l'université de Cergy-Pontoise, pour distinguer les architectes désireux d'inventer une école où s'articulent les acquis des pédagogies actives, le développement du numérique et l'ouverture des établissements. La *Direction du numérique* a mis en place le projet *Archicl@sse*, qui recense un grand nombre d'expériences de ce type (présentées sur *Eduscol*) et offre des éléments de référence et de conseil à tous ceux qui veulent se lancer dans l'aménagement de leur établissement, en leur proposant – sans rien imposer – des normes et des standards adaptables à diverses situations.

La plupart des établissements n'en sont pas encore là. Mais déjà, même entre les murs tels qu'ils existent, et avec peu de moyens, se mettent en place progressivement des adaptations, et j'admire l'ingéniosité et l'imagination dont font preuve certains enseignants pour aménager, avec leurs élèves, des espaces modulaires répondant à leurs besoins ; les exemples sont toujours plus nombreux. Je garde des liens sur les réseaux sociaux, depuis mon rapport, avec beaucoup d'enseignants qui ont créé des groupes de discussion et des *hashtags* autour de la thématique des espaces scolaires. J'ai vu des classes bricoler des meubles à roulettes, des mobiliers empilables, des groupes se mettre spontanément à l'écart dans les couloirs du collège, les cuisines – et même les toilettes ! – pour poursuivre un enregistrement commencé en classe, protestant quand la sonnerie de fin de cours les interrompt en plein travail... Ils sont tellement absorbés par leur travail que les professeurs ne rencontrent jamais, dans ces situations, aucun problème de discipline ou de sécurité.

Ainsi, dans l'académie de Nice, deux professeurs du collège de Valbonne, appuyés par leurs IPR et la CARDIE de l'académie, inventent chaque année de nouveaux scénarios en lettres et arts plastiques, pour créer des parcours d'exploration et de création artistique. Ces projets, très féconds, s'appuient sur toutes les possibilités du numérique pour permettre à leurs élèves de découvrir des lieux historiques et de se les approprier, en écrivant et créant à leur tour des livres ou des photomontages, afin de les faire découvrir à d'autres classes, d'autres publics.

Ils utilisent des équipements personnels (tablettes, ordinateurs portables, smartphones) selon le principe du BYOD². Mais les règles d'utilisation du smartphone, interdit dans l'établissement en dehors de ces activités précises, ont été élaborées conjointement lors de réunions avec les élèves, les enseignants, le chef d'établissement et les parents ; les élèves les observent rigoureusement, ce qui n'était pas le cas auparavant !

Dans un lycée professionnel de Sarreguemines, j'ai visité une classe ULIS³ où s'est monté un *Fablab*. Pour cela, il a fallu abattre deux cloisons et dégager un grand espace, à l'intérieur duquel des groupes d'élèves s'organisent en modules pour travailler entre pairs afin de développer des projets artistiques et scientifiques en relation avec les technologies. Mais ce qui fait son originalité, c'est que ce lieu n'est pas réservé à ces élèves mais est ouvert à tous les autres élèves, enseignants, personnels, intervenants extérieurs, quels que soient leur niveau ou leur spécialité (et également aux parents et aux entreprises locales à certaines heures). Tous sont invités à venir travailler dans le même espace que les élèves de l'ULIS Pro. Ces derniers, non seulement accueillent leurs camarades, mais sont aussi amenés à les former, par exemple à l'utilisation des outils numériques. L'organisation des horaires s'appuie sur une forme d'autogestion autorisée par le chef d'établissement. Ainsi, ce ne sont pas les élèves en situation de handicap qui sont « inclus », mais les autres personnes accueillies qui font elles-mêmes l'effort de s'intégrer à ce dispositif « d'inclusion inversée ». Dans un lycée parisien, Vincent Faillet⁴, professeur de SVT, a fait recouvrir les murs de sa classe de tableaux blancs pour mettre en place un modèle d'enseignement mutuel : les élèves y travaillent en petits groupes, échangent, se déplacent, et font des recherches à l'aide de leurs smartphones. Le professeur circule entre les groupes, reformule, intercale des moments de cours magistral. L'autorégulation est réfléchie, et les élèves adhèrent à cette formule de travail qu'ils ont élaborée ensemble.

[...]

Que retenir de ces cas, de plus en plus nombreux dans toutes les régions ?

On notera d'abord, avec André Tricot, qu'il n'y a pas de recettes miracles, il n'existe que des solutions adaptées à des situations et des besoins explicites. Les aménagements relèvent d'abord d'une réflexion collective, fondée sur trois questions de départ : « Quel environnement veut-on créer, de quels outils a-t-on besoin, et pour quoi faire ? »

On relèvera ensuite que l'organisation la plus fréquente, modulaire et décrochée, permet :

- l'alternance de situations de travail simultané où les élèves sont assis, et de périodes de circulation et de collaboration des élèves. Il existe donc encore des moments où le professeur ordonne, synthétise, donne les repères, rappelle les objectifs ;

² BYOD : *Bring your own device*, « Apportez votre matériel personnel ».

³ Ce dispositif permet d'accueillir des lycéens de lycée professionnel en situation de handicap et présentant des besoins éducatifs particuliers.

⁴ Vincent Faillet a publié *La métamorphose de l'École, quand les élèves font la classe* (éd. Descartes). Il y évoque l'histoire de la forme scolaire, du préceptorat à la classe mutuelle en passant par l'enseignement simultané. Pour lui, cette histoire, loin d'être linéaire, évolue lors de moments de crise, lorsqu'un certain modèle scolaire, garant des valeurs d'une époque, est supplanté par un autre idéal éducatif. Il y expose son expérience de la « classe mutuelle », en vogue au XIX^e siècle et abandonnée depuis, alors qu'elle pourrait participer à la métamorphose de l'école.

- la différenciation des activités, et surtout l'entraide et la collaboration au sein du groupe, l'installation d'un rapport *peer to peer*.

Comment ces initiatives locales d'enseignants qui intègrent des méthodes actives peuvent-elles être encouragées et accompagnées par les inspecteurs, les chefs d'établissement, voire les recteurs ?

Il faut d'abord dire que les méthodes évoquées ne sont pas généralisées. Les enseignants pionniers qui se sont lancés dans l'expérimentation ont tâtonné, ils commencent à avoir un recul réflexif suffisant sur leur pratique pour faire évoluer leurs méthodes. Mais il arrive qu'ils se heurtent assez rapidement à des obstacles, car même si l'on affiche la notion de liberté pédagogique, elle reste très théorique... Certains m'ont dit par exemple avoir reçu peu d'encouragements de leur inspecteur, en particulier dans le premier degré, et ne plus être sûrs d'avoir le droit de continuer à travailler dans la même voie. Ajoutons qu'il arrive que les politiques ministérielles varient, et que les enseignants s'y perdent parfois un peu.

Il n'existe pas de processus standard ; mais quand un enseignant s'interroge sur la meilleure manière de répondre aux besoins de ses élèves et de se recentrer sur leur intérêt, on s'attend à ce que l'inspecteur encourage cette attitude de remise en question permanente, d'ajustement de sa pratique, et le rassure sur la légitimité de ses efforts. Ce n'est pas facile, car l'inspecteur doit lui aussi accepter alors de lâcher prise et de perdre provisoirement la maîtrise. Et comme en même temps les enseignants ont besoin de guides, les repères sont à construire ensemble, dans une démarche de *co-design*, qui consiste à tracer collectivement la carte et les chemins à emprunter. Ce n'est pas la moindre des difficultés du rôle de l'inspecteur que de guider les enseignants de manière à la fois individuelle et collective.

Le rôle du chef d'établissement est peut-être plus important encore, car il est au quotidien auprès de ses équipes ; c'est lui qui va pouvoir conduire le changement, articuler les différentes façons de travailler à travers l'emploi du temps, dégager des temps de réflexion et de concertation, maintenir du lien pour que des enseignants engagés dans d'autres voies ne se sentent pas lésés et que les différentes problématiques n'entrent pas en conflit. À lui de mettre en cohérence les différents objectifs pédagogiques et éducatifs. C'est également lui l'interlocuteur des collectivités, des parents, des différents intervenants et partenaires de l'établissement...

Mais qu'on évoque l'action d'un inspecteur ou d'un chef d'établissement, la première des conditions consisterait à ne pas mettre de bâtons dans les roues des enseignants qui s'engagent dans ce type de démarche réflexive, puis à faire en sorte de pérenniser les réussites, à quelque niveau que ce soit. Des *labschools*, par exemple, se développent en établissement en de nombreux points du territoire; quelques recteurs s'appuient sur ces expérimentations, et prennent contact avec des laboratoires de recherche pour enrichir ces pratiques enseignantes novatrices, les évaluer et les diffuser : l'objectif est de passer de l'établissement apprenant à l'académie apprenante. Ces initiatives, qu'elles émanent d'établissements, de communes, de recteurs, entraînent une dynamique de territoire

apprenant⁵ et méritent d'être accompagnées. L'essaimage peut se faire par l'intermédiaire de la formation continue, des ESPE⁶, de l'ESENER⁷.

De même que la pédagogie est dépendante de l'organisation scolaire et du mode de pilotage de l'établissement et de l'académie, de même ce pilotage a besoin d'objectifs pédagogiques pour être pertinent. L'important est d'avoir une stratégie globale, ce n'est pas en introduisant l'outil numérique dans les classes qu'on va transformer le système éducatif et l'adapter aux besoins des élèves. Le type d'approche globale et systémique induite par cette problématique nouvelle fait appel à une authentique conduite du changement, il y faut du courage et de la modestie.

Conclusion

Même si l'introduction de nouveaux supports, de nouveaux outils, ne suffit pas à modifier les environnements et les pratiques de travail, ils peuvent servir de déclencheurs et de leviers pour une évolution vers des pédagogies actives, plus engageantes pour les élèves ; et des équipes toujours plus nombreuses sont en train de repousser les murs de la classe aussi bien virtuels que réels.

Mais les enseignants qui s'attachent à construire l'autonomie de leurs élèves et déploient une ingénierie pédagogique très sophistiquée ont besoin d'être à la fois guidés et confortés dans leurs démarches. Chacun doit assumer ses responsabilités en prenant conscience des enjeux et des dérives possibles. Le rôle du système éducatif consiste à construire des cadres clairs, explicites, à l'intérieur desquels va pouvoir s'exercer la liberté des acteurs dans une confiance partagée.

⁵ C.. Becchetti-Bizot, G. Houzel et F. Taddei : *Vers une société apprenante. Rapport sur la recherche et développement de l'éducation tout au long de la vie* (mars 2018).

⁶ ESPE : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

⁷ ESENER : École Supérieure de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

DOCUMENT 6 : DIZAMBOURG, Bernard et al, L'optimisation des espaces scolaires : le point de vue des élèves. Administration & Éducation 2017/4 (N° 156), p. 65-71.

Les sept élèves interrogés ci-dessous ne constituent pas un échantillon mais un groupe. Ce sont des lycéens fortement impliqués dans la vie scolaire du lycée Corot de Savigny-sur-Orge. Les uns et les autres cumulent les responsabilités : élus au CA, au CVL, à la MDL, au CAVL. [...]

Quelle première remarque vous viendrait à l'esprit pour présenter le lycée ?

Les élèves interrogés sont unanimes : ce qu'ils apprécient le plus, c'est le côté « campus » du lycée : « La nature est partout, quand on est en cours on voit les arbres par la fenêtre, c'est plus agréable que de voir d'autres bâtiments ». « Les lycées urbains n'ont qu'une cour minuscule, nous avons des hectares d'espaces verts »; « on voit des écureuils, des ragondins », « j'ai même vu une biche, une fois ».

Cet état de fait développe chez eux un sentiment d'appartenance :

« Derrière la piste d'athlétisme, il y a des champs au naturel avec des grenouilles.

- Ah, c'est à nous ?
- Oui, c'est à nous.
- On a le label *Écolycée*, on en est fier. Il y a toujours des initiatives ici, de la part des élèves ou en direction des élèves, pour améliorer les choses.
- C'est vraiment très grand, mais on ne se perd pas ; on reçoit dès le début un plan des lieux, on s'habitue vite, on adopte vite le lycée ».

Les bâtiments sont relativement séparés les uns des autres. Est-ce un avantage ou un inconvénient d'avoir des espaces différenciés et affectés ?

« La délimitation nette entre espaces de travail et de détente nous permet de souffler entre les cours et contribue à notre épanouissement au sein du lycée.

- Pour les cours, les bâtiments sont spécialisés en fonction des matières, mais tout est organisé pour que la circulation entre eux soit fluide ; et le fait que l'établissement soit étalé en longueur rend l'espace plus agréable.
- C'est un plus, le seul inconvénient est lié à la taille de l'établissement : quand il faut passer des bâtiments A à E en 5 mn, ce n'est pas simple – surtout quand il pleut. Heureusement, les profs sont compréhensifs la plupart du temps... C'est un problème mineur.
- En 2nde, on restait toujours dans la même salle, car j'avais un élève en fauteuil roulant dans ma classe. Franchement, je pensais que ce serait l'horreur de rester toujours au même endroit, mais on sortait dans le parc au moment de la récréation et c'était finalement très agréable. C'étaient les profs qui se déplaçaient, ça pourrait changer beaucoup de choses dans les lycées.
- Ton cas était un cas particulier, ça ne me conviendrait pas, j'aime beaucoup circuler, changer de décor.
- Je pensais comme toi, et franchement cela ne fait pas de grande différence. »

Pouvez-vous nous parler de l'organisation de l'espace dans la classe ? Du mobilier ?

« On pourrait penser que tous les bâtiments se ressemblent, et toutes les classes sont rectangulaires, mais en fait chaque classe a son âme. Dans les bâtiments construits après les autres, par exemple, le plafond est incliné, la lumière est différente. C'est un cadre plus

moderne et très agréable. Et les couloirs ne ressemblent pas à des couloirs d'hôpital, ils sont larges et lumineux.

- Il y a aussi des salles en U, en demi-groupes, en îlots. C'est une disposition qui permet de créer de la proximité, facilite la participation et aide aux échanges.
- C'est bien pour certains types d'exercices, mais cela ne se prête pas à tous les cours. On voit moins bien le tableau. »

On a testé à certains endroits des configurations qui ressemblent à des espaces de coworking, avec des tables qu'on peut faire pivoter sur roulettes pour passer d'une configuration à l'autre.

« C'est justement ce qui entraîne les réticences des profs, parce qu'il faut remettre les tables en place à la fin du cours. »

Le matériel vous semble-t-il adapté au développement du numérique ?

« Chaque salle a au moins un vidéoprojecteur et des enceintes, du coup une majorité de profs s'en sert. Mais les tableaux numériques ne sont pas très utilisés.

- C'est dû à ce que les professeurs changent de salle. Au collège, chacun avait un tableau numérique interactif dans sa salle, et ils s'étaient approprié le truc. Ici, ils ne prennent pas le temps de la mise en route ; ils préfèrent utiliser le vidéoprojecteur et dessiner sur le tableau. Finalement, le TBI n'apporte pas grand-chose de plus. »

Les autres espaces pédagogiques, comme le CDI, correspondent-ils à vos attentes ?

« Les ressources pédagogiques proposées au CDI sont vraiment intéressantes et d'une diversité plaisante ; elles ne ciblent pas une filière ou un profil de formation particulier et peuvent servir à tous.

- L'organisation est bien conçue, avec des espaces lecture, détente, une salle informatique très utile pour les TPE. On peut travailler en îlots entourés de rayonnages. L'espace est réservé au postbac, mais cet espace nous serait bien utile, le CDI est trop petit.
- C'est parce que beaucoup d'élèves s'en servent, non comme centre de ressources, mais comme lieu de travail : en fait, la salle de permanence n'est pas utilisée, sauf par les « collés ».
- Ce qu'on aimerait surtout, c'est une autre cafétéria. L'actuelle est très bien, mais trop remplie, surtout l'hiver. De plus, elle est sur deux niveaux, avec des piliers de soutènement partout, il est difficile d'y organiser des activités. Pourtant, on est sûr que c'est l'endroit où on trouvera le plus de monde.
- En plus, on ne peut pas vraiment y travailler. Ce n'est pas vraiment un lieu prévu pour ça, malgré tout beaucoup de gens veulent travailler dans un espace convivial. C'est leur demande.
- Ce qui manque, finalement, ce sont des lieux à l'intérieur, qu'on puisse occuper entre les cours. On a des salles de permanence, mais elles ne sont pas souvent utilisées, sauf pour les « collés », et ne donnent pas envie de venir y travailler. On voudrait des salles de travail personnel plus conviviales. »

Pour répondre à ce besoin d'espaces de travail et de détente en petits groupes pourrait-on aménager des espaces dont ce n'est pas la fonction – comme certaines parties de couloirs, par exemple ?

« On n'a pas le droit de rester dans les couloirs.

- C'est compréhensible, on dérange les cours voisins quand on « stationne » devant une salle.
- On avait travaillé les années passées sur un projet pour agrandir la cafétéria, mais c'était trop cher, trop long, le bruit du chantier aurait été gênant. Le projet n'a pas abouti, c'est une déception.
- Ce serait intéressant d'utiliser des salles par roulement, tantôt pour des cours, tantôt pour du travail personnel. Cela ne ferait de tort à personne ! La vie scolaire pourrait bien établir un planning des salles libres à tel créneau horaire. »

Les espaces sportifs et culturels sont-ils un élément important pour le lycée ?

« Pour le gymnase, on ne peut pas faire mieux, il est très bien équipé, avec des espaces variés ; et les vestiaires sont superbes. Mais pour la pratique sportive, il n'y a pas grand monde à l'association sportive. Pourtant, depuis l'arrivée de nouveaux profs, c'est déjà plus dynamique, ils proposent beaucoup d'activités. Mais c'est surtout qu'on manque de temps pour l'AS du lycée quand on pratique déjà en club.

- Le pôle artistique possède d'énormes ressources : le théâtre est très beau, il existe des salles équipées dédiées à la musique, au cinéma, etc. J'ai eu l'occasion d'aller dans d'autres établissements sous couvert de mon mandat académique, mais je n'ai jamais vu l'équivalent.
- Cet équipement existe pour les classes à options : théâtre, cinéma ou musique, mais si on veut monter une chorale, ou utiliser la salle de théâtre pour des conférences ou des films dans le cadre de projets divers, c'est possible. On a beaucoup de chance, cet équipement peut profiter à tous les élèves. »

La participation à la vie culturelle du lycée est bien réelle ?

« Malgré la richesse de l'équipement lié aux options pratiquées, il n'y a pas de réel investissement en dehors du cadre scolaire. Il faut tirer... c'est un peu triste. Et pour la fête de la musique, ce ne sont pas les élèves de l'option musique qui seront forcément les plus impliqués.

- C'est vrai, lors du festival du court métrage, la section Cinéma n'a pas participé. Il faut dire que pendant un moment il y a eu un grand blanc dans la vie culturelle du lycée, et il y a des générations d'élèves qui ne sont pas habituées à ça. Depuis l'an dernier, le mouvement recommence à prendre de l'ampleur, la fête de la musique, la fête de fin d'année ont été des réussites.
- Et puis la Direction est super, les CPE et les surveillants nous aident aussi.
- C'est un plaisir de voir que notre investissement est encouragé, on est soutenu quand on fait quelque chose. C'est ici que j'ai découvert à quel point on pouvait s'investir au lycée. »

Vous sentez que vous avez la possibilité d'être des acteurs reconnus ?

« Complètement, et dans une grande liberté. La motivation, l'envie de se lancer viennent aussi des bâtiments et des équipements disponibles, tout est relié. Les équipements permettent d'imaginer telle action en sachant qu'on pourra la mener jusqu'au bout. »

Et dans sa relation à l'environnement, vous trouvez le lycée assez ouvert, ou trop ouvert ?

« Il pourrait l'être plus sur le plan culturel. Le CVL réfléchit en ce moment à l'élaboration d'un carnet d'adresses, avec une liste de contacts, d'associations, de partenaires, regroupés par

thématiques, cela faciliterait l'action de tous les CVL. Mais même quand on dispose de ces informations, ça ne suscite pas forcément l'envie chez les lycéens.

- Et puis le lycée ne sert à rien le week-end, ou le soir. Il pourrait y avoir quantité d'activités dans les installations qu'on a.
- C'est déjà le cas pour les installations sportives, Corot prête son gymnase à des clubs de sport, pour la danse, pour des réunions extérieures ou des conférences. »

[...]

Vous êtes tous très impliqués. Est-ce que vous pensez que cela joue un rôle dans votre évolution ?

« Les gens attendent que tout vienne à eux, pensent que tout est facile à organiser. Quand on pense que nous, nous sommes là jusqu'à pas d'heure parfois à chercher des solutions pour que tout se passe bien, si en face il n'y a pas de réponse, c'est un peu décevant. J'étais comme eux avant, j'ai vu qu'il faut beaucoup de temps, d'efforts et d'implication. C'est une prise de conscience de la difficulté de monter un budget, d'organiser... Je ne savais pas que certaines locations pouvaient coûter si cher, et je ne me rendais pas compte du travail derrière. C'est quand on rentre dedans qu'on le découvre, ça ouvre à la réalité.

- On découvre qu'organiser le moindre événement demande des démarches auprès des administrations, des banques, des entreprises... C'est nous qui avons fait ces démarches, en toute autonomie, même si l'accompagnement de l'établissement existe. Quelque part, ça nous pousse à faire mieux, à rechercher le meilleur – parfois au détriment d'autre chose.
- Ça développe aussi le sens des relations humaines, il faut être au contact de personnes extérieures. »

Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

« Je voudrais dire aussi que c'est un lycée de 2 600 élèves, mais qu'il n'a pas du tout le côté « usine » qu'on pourrait croire. Malgré sa taille on est écouté, suivi, pris en compte.

- Cela paraît paradoxal, mais il y a des structures beaucoup plus petites où l'on ne ressent pas la même écoute, elles sont à la limite de la négligence vis-à-vis des élèves, dans le cadre « Je t'instruis, tu écoutes » et ça s'arrête là. Ici, il n'y a pas seulement une dimension « acquisition des connaissances », mais aussi « lieu de vie » ».

Bernard DIZAMBOURG, Ancien président d'université, ancien inspecteur général

Éric BISET, Proviseur du lycée Corot à Savigny-sur-Orge

Mise en forme par Lydie KLUCIK

DOCUMENT 7 : SERVET, Mathilde. *Les bibliothèques troisième lieu*. Mémoire d'étude du Diplôme de Conservateur des Bibliothèques. Villeurbanne : Enssib, 2009, p. 66-67. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21206-les-bibliotheques-troisieme-lieu.pdf>, consulté le 12 octobre 2018

[...]

Conclusion

La France n'est pas réfractaire à l'absorption du modèle de la bibliothèque troisième lieu, mais il faudra encore faire bouger les lignes et préparer le terrain culturel. Bruno Maresca met en lumière à la fin de son ouvrage que l'image des bibliothèques, leur potentiel d'attractivité, leur aptitude à être perçue également comme des « lieux de loisirs et de convivialité » sera décisif pour leur pérennité à l'avenir. Selon le sociologue, les médiathèques françaises doivent parachever leur émancipation du modèle élitiste dont elles véhiculent encore des éléments. Suivant l'évolution constatée au Royaume-Uni, aux Etats-Unis ou dans les pays nordiques, la mutation en « centres de la vie culturelle de proximité », qui renoncent à un mode monofonctionnel, pourrait présenter une voie de prospérité. Les bibliothèques françaises et anglo-saxonnes ou nordiques ne sont pas issues des mêmes traditions conceptuelles. Ces deux dernières aires culturelles favorisent l'empirisme et le pragmatisme de l'approche bibliothéconomique, la *cost-effectiveness*²⁶¹, la prise en compte des besoins des usagers dans la définition de l'offre, la fonctionnalité des espaces et font de la vocation sociale un élément central du renouvellement de la bibliothèque. La superposition des concepts de troisième lieu et de bibliothèque se fonde sur cette caractéristique, qui dispute la primauté aux ambitions culturelles. Dans le même temps, les bibliothèques troisième lieu présentent peut-être l'opportunité d'encourager un autre rapport à la culture et au livre, une nouvelle sociabilité culturelle, plus ouverte et plus lisible pour les usagers.

Il ne faut toutefois pas tomber dans les pièges que peut présenter le modèle de bibliothèque troisième lieu. S'il importe d'associer les usagers au fonctionnement, voire à la conception de la bibliothèque, de les impliquer dans la vie de l'établissement, leur proposer exactement ce qu'ils désirent pourrait s'avérer vain, si un projet d'établissement n'est pas clairement défini. Les bibliothèques ne doivent pas nécessairement céder aux sirènes de la facilité. Tout en privilégiant une accessibilité accrue, elles peuvent conserver leur rôle d'architecte de l'information, et comme le suggère Zeewald remplir une fonction « éditoriale »²⁶². Elles peuvent ainsi contribuer à éclairer la complexité du monde, à tisser des liens intelligibles, sans pour autant imposer un sens. Les bibliothèques peuvent rester des universités du coin de la rue comme le revendiquent encore les Idea Stores, où usagers et bibliothécaires interagissent en bonne intelligence. Les bibliothèques troisième lieu se veulent avant tout des établissements centrés sur les besoins de leurs usagers. Michel Melot désamorce le conflit entre les partisans de cette approche et les défenseurs d'une position plus traditionaliste en proposant une vision multiple des établissements : « *La solution est pourtant simple comme l'œuf de Colomb : il faut distinguer les bibliothèques qui se donnent comme mission prioritaire la conservation des documents, au détriment des lecteurs, de celles qui se donnent pour mission de servir d'abord les lecteurs au détriment des livres* »²⁶³. Selon lui « *Il faut inventer non pas une bibliothèque d'un type entièrement nouveau, mais plusieurs, répondant à la fois à la multiplicité des demandes et à l'organisation des cultures* »²⁶⁴. Il n'est pas question d'évacuer ou de décourager les aspirations culturelles plus fortes de certains usagers, mais de dégager la culture de la gangue glacée et austère qu'elle peut présenter pour certains usagers moins rompus à ses codes afin de la leur rendre chaleureuse et vivante. [...]

261 Terme anglais désignant le rapport coût-performance.

262 La Bibliothèque peut fonctionner à la façon d'un « éditeur invisible » en sélectionnant sans élitisme des connaissances issues de supports et d'activités variées, en les mettant en corrélation et en les valorisant.

263 Melot, Michel. op. cit., p. 66.

264 Melot, Michel, « La géopolitique des bibliothèques ». in : *Ouvrages et volumes : architecture et bibliothèques*. – Paris : Ed du Cercle de la Librairie, 1997, pp. 97-112

DOCUMENT 8 : CNETSCO. Enquête sur la restauration et l'architecture scolaires. Paris. 2017. p. 20-22. Consulté le 12 octobre 2018,

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_Note_QdeVie_VF.pdf

[...]

5. Des espaces à adapter aux nouveaux besoins de l'école

L'enquête montre que, au sein de l'établissement, les espaces ne sont que partiellement adaptés aux nouvelles orientations pédagogiques.

a. Des espaces réservés au travail en autonomie des élèves

La question se pose de savoir où les élèves peuvent travailler lorsqu'ils ne sont pas sous la responsabilité d'un professeur, c'est-à-dire en dehors des heures de cours (Tableau 9). L'enquête met en évidence que des lieux multiples sont bien réservés au travail personnel des élèves.

La première situation dans laquelle les élèves peuvent souhaiter accéder à de tels espaces, la plus régulière, est celle de la pause méridienne. Dans les deux tiers des établissements (64 % des répondants), tous les élèves peuvent accéder au centre de documentation et d'information (CDI) à ce moment de la journée. Dans 24 % des cas, seulement certains élèves le peuvent. Au total, environ un établissement sur dix (11 %) n'offre pas cette possibilité, même à une partie de ses élèves.

L'accès à une salle de permanence ou d'étude n'est pas possible sur la pause déjeuner dans 42 % des cas. Dans près de deux établissements sur trois, il n'est pas non plus possible de travailler dans une salle de classe disponible ou une salle informatique à ce moment de la journée. Lorsque ces deux dernières possibilités existent, elles sont le plus souvent réservées à un nombre limité d'élèves. Des établissements ont déclaré le foyer (10 %) et les lieux de passage (couloirs, hall d'accueil...) (5 %) comme des espaces de travail utilisables par les élèves pendant la pause du déjeuner.

La même question a été posée concernant d'autres temps de la journée : « *Les élèves peuvent-ils accéder aux espaces de travail en cas d'absence de professeur ou d'heure de permanence ?* ». Le CDI est souvent accessible en cas d'heure de permanence (60 %). C'est aussi le cas de la salle d'étude ou de permanence qui est le plus largement accessible : dans 77 % des cas à tous les élèves, dans 14 % à certains seulement.

Dans notre échantillon, 6 % des établissements ont indiqué qu'aucun des espaces de travail proposés (CDI, salle d'étude ou de permanence, salle de classe disponible, salle informatique) n'était accessible aux élèves lors de la pause méridienne, et 3 % qu'aucun de ces espaces n'était accessible en cas d'heure de permanence.

Tableau 9 : Espaces de travail auxquels les élèves peuvent accéder de leurs propres initiatives

		Tous les élèves	Certains élèves	Aucun élève	Non-réponses
Lors de la pause méridienne	CDI	64 %	24 %	11 %	1 %
	Salle d'étude/de permanence	42 %	19 %	37 %	2 %
	Salle de classe disponible	8 %	17 %	67 %	7 %
	Salle informatique	10 %	19 %	65 %	5 %
En cas d'absence d'un professeur ou d'heure de permanence	CDI	60 %	30 %	8 %	2 %
	Salle d'étude/de permanence	77 %	14 %	7 %	2 %
	Salle de classe disponible	16 %	20 %	53 %	11 %
	Salle informatique	13 %	20 %	59 %	7 %

b. Des espaces peu adaptés à la pédagogie différenciée

Le Cnesco (2017) a montré comment des pédagogies innovantes, comme le travail en groupes ou le tutorat, peuvent favoriser les apprentissages des élèves. Or, pour ce faire, le matériel scolaire doit être adapté, et permettre la modularité des aménagements (par exemple, grâce à des tables à roulettes). Dans l'enquête, 66 % des chefs d'établissement déclarent ne pas disposer de matériel de ce type (Figure 11). Par ailleurs, une question ouverte a été posée aux chefs d'établissement, leur demandant de rendre compte d'innovations en termes d'architecture ou d'aménagement des espaces dans leur établissement. Nombre d'entre eux ont cité la présence, dans leurs locaux, de mobiliers à roulettes, montrant ainsi que ce type de matériel est actuellement considéré comme un élément rare et innovant.

Figure 11 : Présence d'un mobilier permettant d'ajuster facilement l'aménagement des salles de cours aux activités

(ex : tables à roulettes, etc.)

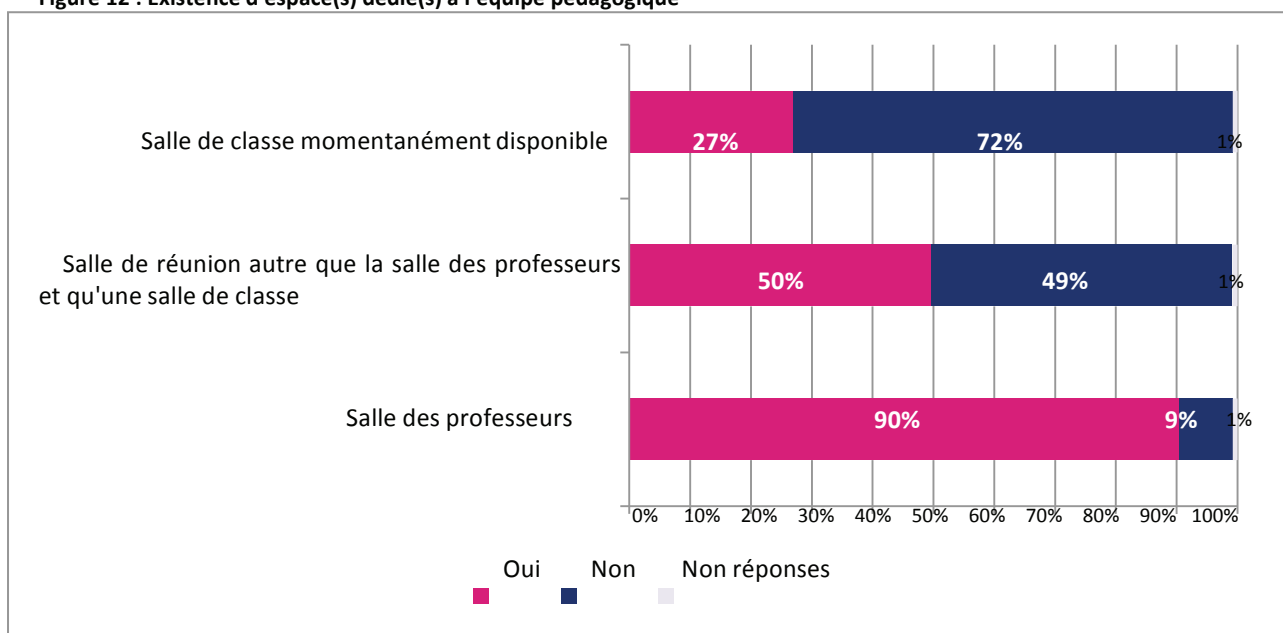


c. Peu d'espaces dédiés à la collaboration entre enseignants

Le travail en équipe est encouragé. L'enquête a donc eu le souci d'étudier les espaces dédiés à ces possibles collaborations.

Dans la grande majorité des établissements (98 %), un espace est réservé à l'équipe pédagogique. 90 % des établissements répondants (Figure 12) ont en effet une salle des professeurs, principalement un lieu de socialisation. Seuls 50 % des établissements mettent à disposition des enseignants une salle de réunion spécifique (qui n'est ni la salle des professeurs, ni une classe rendue temporairement disponible). Dans 27 % des établissements, les enseignants peuvent se réunir dans une salle de classe disponible.

Figure 12 : Existence d'espace(s) dédié(s) à l'équipe pédagogique



[...]

DOCUMENT 9 : Entretien avec BEUDON Nicolas, propos recueillis par MULOT Hélène et CARBILLET Marion. Interrogeons le concept de design thinking, quels intérêts pour les CDI?. Doc pour Docs. Juin 2017. Consulté le 10 octobre 2018 http://www.docpourdocs.fr/spip.php?page=imprimer_articulo&id_article=614

Nous continuons d'explorer, à travers des entretiens dans le monde des institutions culturelles, des expérimentations qui peuvent nous interpeller voire nous interroger en tant que professeur(e)s documentalistes.

Les Biblioremix, CDI-remix sont souvent mis en parallèle de l'approche du design thinking. Nous avons voulu en savoir plus en interrogeant Nicolas Beudon.

Il dirige la bibliothèque de Bayeux. Avec ses collègues, il imagine la nouvelle médiathèque intercommunale qui ouvrira fin 2018/début 2019.

Il est l'auteur du blog « Le Recueil Factice : <http://lrf-blog.com/a-propos-2/> » consacré aux thématiques liées à son champ professionnel : les pratiques culturelles émergentes, l'impact du numérique, la médiation, la société de la connaissance, l'innovation...

D'après la définition donnée dans le kit du design thinking en bibliothèque dont vous avez coordonné la traduction, « Le design thinking permet de résoudre de façon créative les défis quotidiens que l'on rencontre en bibliothèque ». Quels sont ces défis selon vous ?

Les bibliothèques ont énormément changé ces dernières années. Dans une bibliothèque moderne, on continue de trouver des livres et toutes sortes de documents évidemment, mais, de plus en plus, les bibliothécaires doivent également concevoir ou mettre en place des activités, des formations et des médiations, des interfaces physiques ou en ligne (bornes de prêt, sites web...), des espaces différenciés en fonction des publics et des usages... Bref, tout un ensemble de services nouveaux qui se traduisent pour les usagers par des expériences plus ou moins fluides, plus ou moins réussies, plus ou moins agréables.

D'une certaine manière, tous les défis auxquels est confrontée notre profession se ramènent à celui-ci : « Comment passer d'une culture professionnelle axée sur un produit (le livre) à une culture professionnelle axée sur les services et visant à améliorer l'expérience des utilisateurs ? » La même question se pose dans toutes sortes de domaines et les approches comme le design thinking ou le design d'expérience utilisateur représentent une réponse possible.

Pouvez-vous expliquer brièvement en quoi consiste le design thinking ?

C'est une méthode de conduite de projet inspirée de la façon de travailler des designers, d'où ce terme qui signifie « pensée design » en anglais. Pour le dire simplement, il s'agit de revisiter les services que nous proposons en enlevant nos lunettes professionnelles, en se détournant des solutions toutes faites, et en repartant de notre vrai point départ, c'est-à-dire les gens pour lesquels nous travaillons.

Pour concevoir ou améliorer un service, un designer commence par observer de près les personnes qui l'utilisent. Ensuite, il doit mobiliser sa créativité pour imaginer des idées

nouvelles qui tiennent compte de leurs difficultés, de leurs habitudes et de leurs façons de penser. Avant de mettre en place une solution définitive, il va la tester sous une forme simplifiée (c'est ce qu'on appelle un prototype) qui permet d'obtenir des retours critiques du public. À force d'essais et d'erreurs, on aboutit ainsi à une solution fonctionnelle, validée par le terrain.

Pensez-vous que cette démarche puisse s'appliquer dans nos CDI ?

Tout à fait ! Si un professeur-documentaliste souhaite rendre son CDI plus lisible, plus facile à utiliser et à comprendre, s'il souhaite associer étroitement les élèves et les enseignants à sa démarche plutôt que d'appliquer tout seul des recettes toutes faites, alors le design thinking peut être une corde supplémentaire à son arc.

On peut penser « Encore un nouveau terme, une nouvelle méthode pour désigner des choses que, en tant que professionnel de la documentation et plus généralement de l'information, nous faisons déjà ». Qu'y a-t-il de neuf à parler de design thinking ?

En fait, il n'y a rien de foncièrement nouveau dans le design thinking : les techniques de brainstorming que l'on utilise pour générer des idées nouvelles datent de la fin des années 30 par exemple. De même, l'attention portée aux usagers est une valeur partagée de longue date aussi bien par les bibliothécaires que par les documentalistes : les usagers, les lecteurs ou les élèves sont très présents dans nos discours et dans nos valeurs... Ce qu'apporte le design thinking, c'est une méthodologie précise qui permet de mettre en action cette conviction que l'utilisateur est important. Il y a des outils très simples qui permettent d'identifier des besoins insatisfaits, de représenter des expériences ou de produire des idées nouvelles de façon collaborative. Selon moi, au-delà des modes et des mots d'ordre (qui peuvent être agaçants, je le concède), les professionnels de l'information et de la documentation doivent connaître ces différentes techniques car elles peuvent leur être utiles.

Le design thinking désigne à la fois une méthode et un état d'esprit. Pouvez-vous nous dire ce qui dans une bibliothèque (et dans un CDI) ne relèverait pas du design thinking ?

Le design thinking est une méthode de résolution de problème qui mobilise la créativité et qui avance par tâtonnements. Cette façon de procéder est adaptée à certaines situations mais pas à d'autres. C'est l'outil idéal pour se frotter à ce qu'on appelle les « problèmes complexes », c'est-à-dire des problèmes dont on n'arrive pas à visualiser a priori une solution, qui font intervenir plusieurs acteurs, ou plusieurs jeux de valeurs. Par exemple, l'une des missions des bibliothèques universitaires est de « contribuer à la réussite éducative des étudiants. » C'est un problème très complexe car sa formulation même est ambiguë. Il ne peut être résolu qu'en enquêtant, en tâtonnant et en expérimentant.

Beaucoup de projets ne nécessitent pas de passer par ce processus sinueux : déménager une bibliothèque ou établir un planning de service public par exemple. Ce sont des problèmes dont les données sont claires. Dans ce cas, il vaut mieux utiliser des outils de conduite de projet traditionnels qui ont fait leur preuve (rétro-planning, comité de pilotage, etc.)

La méthodologie permet de mener des projets de façon collaborative et en étant centré sur les besoins. Une place centrale est donnée à l'utilisateur. Dans nos

établissements nos premiers usagers sont aussi les élèves. Selon vous, comment concilier leurs demandes et les exigences des programmes scolaires ?

Je n'aime pas trop le terme « demande » car, en bibliothèque en tout cas, il conduit vite à des débats stériles sur la primauté de l'offre ou de la demande. Ce qu'il est important de souligner c'est que le design n'est pas du marketing : le travail d'un designer consiste à mettre à jour des cadres conceptuels, des pratiques et des usages plutôt que des demandes. Pour enquêter, un designer peut tout à fait utiliser des techniques de marketing, comme les focus group, où l'on demande leur avis à un groupe de personnes, mais dans le design thinking on utilise de préférence des techniques dites « ethnographiques » (basées sur l'observation et l'immersion) pour aller au-delà de ce que les gens déclarent et mieux comprendre comment ils se comportent et comment ils pensent. Adapter son discours à la façon de penser de son interlocuteur, c'est d'une certaine façon la base de la pédagogie, je ne vois pas dans cette démarche de contradiction fondamentale avec un programme scolaire, quel qu'il soit...

On voit fleurir de nombreuses initiatives de rapprochement avec des fablabs, de création de makerspaces ou encore de CDI-remix. Pensez-vous qu'on puisse inscrire ces initiatives dans une démarche plus globale. Le design thinking donne-t-il une grille d'analyse à ces événements ?

Oui, je le pense, dans la mesure où le design thinking englobe un ensemble de compétences qui sont également celles que l'on retrouve dans les fablabs et les makerspaces, comme la résolution de problème, la pensée visuelle, la capacité à expérimenter, la créativité, la collaboration, etc. Ces différentes aptitudes sont parfois regroupées sous l'appellation de « compétences du XXI^e siècle ».

En tant que professionnels de l'éducation, dont la mission est notamment de transmettre ces compétences, il me semble important d'y être nous-mêmes sensibilisés. Les formats événementiels que vous évoquez - comme les hackatons, les Museomix (qui ont lieu dans les musées), les Biblio Remix (en bibliothèque) ou les CDI Remix - sont très populaires en ce moment et ils permettent de découvrir, sur un temps très concentré (1 à 3 jours en général), une méthodologie inspirée du design thinking. Le défi auquel sont maintenant confrontés les professionnels qui ont mis en place ces formats consiste à intégrer cette nouvelle façon de travailler dans leur quotidien. C'est une autre paire de manche car la créativité, la transversalité, le droit à l'expérimentation (et à l'erreur) représentent souvent une révolution dans les structures où nous travaillons.

Vous avez travaillé cette année avec l'association Synlab sur un projet de design thinking en milieu scolaire. Pouvez-vous en dire plus ?

L'association Synlab est un laboratoire de recherche-action qui accompagne les acteurs du monde éducatif dans des démarches d'innovation. Elle a traduit en français le guide d'IDEO intitulé « Le Design thinking pour les enseignants » (le pendant du Design thinking en bibliothèque dont j'ai coordonné la version française). Au cours de l'année scolaire 2016-2017, Synlab a proposé à plusieurs collèges en Île-de-France d'expérimenter cette démarche dans le cadre de mini-projets. J'ai accompagné le collège Travail-Langevin à Bagnolet pendant une partie du processus (la phase de formulation du problème et l'enquête sur le terrain). Mon groupe a choisi de travailler sur deux enjeux qui ont émergé en atelier : la

violence des élèves et les micro-tâches extérieures à l'enseignement qui submergent de plus en plus les professeurs.

Laurent Kauffman, le principal, s'est saisi de façon volontariste du projet en bloquant pour les enseignants du groupe des demi-journées de formation en nombre suffisant pour pouvoir travailler sereinement. C'est très important d'avoir un porteur de projet qui légitime ce type de démarche. L'appropriation de la démarche s'est également faite de façon progressive : une première année des projets avec les élèves (cela a donné lieu notamment à la création d'une épicerie solidaire dans le collège, co-gérée par les élèves et les enseignants) et la deuxième année un vrai projet de design avec les enseignants travaillant en groupe projet.

L'étape de la formulation de problématique est importante. Je pense qu'il est difficile de se sentir soudé par une question qu'on n'a pas choisi si celle-ci n'est pas une évidence absolue qui fait d'emblée consensus. Pour être traitée efficacement, une question doit également être formulée de façon adéquate (assez large pour ouvrir un vaste champ de solutions, assez précise pour permettre de passer à l'action). Le premier temps à Bagnolet a consisté à définir ensemble les projets sur lesquels travailler.

Les premiers retours des participants ont été très positifs : avant même d'aboutir à une solution, le fait de travailler collectivement et de façon créative pour résoudre un problème identifié en groupe a été perçu comme un acquis pour les enseignants qui travaillent souvent de façon très isolée et qui ont rarement le temps pour « sortir le nez du guidon » et adopter une démarche de projet, surtout pour résoudre un problème qui les concerne eux-mêmes (comme dans l'exemple des micro-tâches).

On le voit les projets dépassent le seul cadre des bibliothèques ou des CDI mais s'appliquent aussi à des contenus pédagogiques, des espaces, ou des pratiques organisationnelles dans l'établissement. Selon vous comment envisager la place et le rôle du CDI devant ces mutations ?

Les CDI (et les professeurs-documentalistes) sont à cheval entre deux univers professionnels : l'enseignement et la documentation. Dans le design thinking, ces entre-deux sont toujours intéressants parce qu'ils permettent de faire bouger les lignes, d'introduire de nouvelles idées et d'essayer de nouvelles pratiques. Selon moi, les CDI pourraient tout à fait être à l'avant-garde pour introduire le design thinking - et ces fameuses compétences du XXI^e siècle - dans le monde scolaire.



Collège Compère-Morel, Breteuil
_ Zone d'autonomie
_ Scène ouverte

Le CDI est un lieu emblématique de la transformation de l'accès à la connaissance. A l'heure où l'on accède à tous les contenus de n'importe où, le rôle de cet espace est fréquemment ré-interrogé.

L'espace du CDI est très intéressant car il permet d'accompagner cette transition en permettant aux enseignants et leur classe d'accéder aux informations. Cela permet de renforcer les échanges entre les enseignants et le/la professeur documentaliste sur les nouveaux usages qu'ils peuvent par la suite réimporter dans leur classe. Le développement du document électronique devrait permettre de gagner de la place et de réagencer en profondeur les différentes fonctions.

Pour y parvenir, il faut s'autoriser à repenser la fonction fondamentale du CDI et du professeur documentaliste qui l'occupe pour qu'il devienne un acteur du changement.

Contexte



Où ?

Le collège Compère-Morel qui se situe à Breteuil dans une petite ville isolée du nord de l'Oise.

Pourquoi ?

Il n'y a pas à Breteuil de librairie, l'offre culturelle y est limitée. La pratique sportive est le loisir principal des élèves. La mission que l'établissement se donne est de ne laisser personne sur le bord du chemin en assurant à tous la maîtrise des compétences définies dans le socle commun. Le CDI doit donc être force de proposition en termes d'offre culturelle, en l'ouvrant à tous et en vue de promouvoir l'accès aux connaissances à l'échelle de la commune.

Avec qui ?

Établissement
E. Gally, principal / E. Mathevon, principale adjointe / C. Poulain, professeur documentaliste.

CD60
Véronique Barré, chef de projet référent / Véronique Hornacek.

DANE
N. Derambure / S. Cagliosi

Entreprise
L. Lefrançois, chef de projet entreprise Mtop / C. Dussart et M. Zogarh, conception et installation des meubles, aménagement des espaces.

Étudiants
Sarah Barthelemy - chef de projet étudiant, architecte
Raphaëlle Blond - étudiante en design d'espace

Lab CDC
Marianne Delachaume et Daniel Jasmin.

Passer d'un CDI à un véritable centre de connaissances et de culture (3C), tiers lieu du collège où se rencontrent des usages et des pratiques différenciés.



Lieu pluriel

accompagner
l'autonomie

Besoins identifiés

L'espace CDI actuel ne correspond plus aux attentes et aux usages des élèves et des équipes pédagogiques et n'est pas à la hauteur de la dynamique pédagogique à l'œuvre dans l'établissement : développement du travail en îlots, classes mobiles, manuels scolaires numériques, webradio...

Son infrastructure est obsolète et limite le déploiement de nouveaux usages.

Enjeux

- Faire du CDI un espace décloisonné et polyvalent.
- Permettre une bonne circulation.
- Ne plus travailler dans la promiscuité et choisir son espace de travail.
- Démultiplier les pratiques



Transformation réalisée

Agrandissement du lieu et constitution de 4 zones d'activités distinctes. La zone de détente : transformation de l'espace grâce à la réalisation d'une estrade et la mise à disposition de poufs. La zone de travail : installation de tables à roulettes rétractables et réaménagement à partir des tables et des chaises existantes. La zone multimédia : installation de claustras acoustiques modulables, ordinateurs portables et tablettes. La zone d'expression : mise à disposition d'un tableau blanc et de tables à dessin individuelles.

[...]

Scénario 1

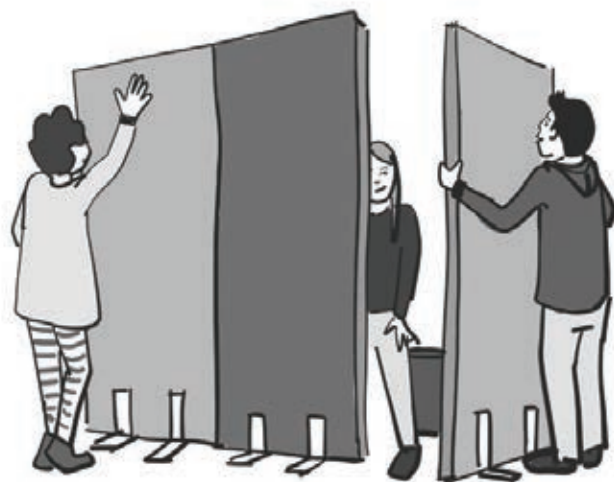
- 1 Aujourd'hui, Alice retrouve Gaëtan dans l'espace détente du nouveau CDI pour préparer un exposé. Ils empruntent un ordinateur et vont s'installer dans l'espace travail.



- 2 Pendant ce temps là, les élèves de la 4^{ème} B, sont réunis pour un travail documentaire encadré par leur professeur d'histoire et le professeur documentaliste dans l'espace travail.

Scénario 2

- 1 Alice a décidé de réagir à la question partagée sur le mur d'expression et commence une réponse sous forme de dessin.



- 2 Pendant ce temps, Marianne, Jules et Jessica entrent dans le CDI et se dirigent vers l'espace multimédia et organisent les claustras pour pouvoir enregistrer leur petite chronique radio

Bilan

Le projet a permis d'imaginer et concevoir différents espaces au sein d'une même pièce. En créant par l'aménagement des ambiances différenciées, de nouveaux usages apparaissent, comme par exemple la coexistence d'élèves travaillant en groupe et d'autres travaillant de manière individuelle.

Des conséquences inattendues surgissent des nouveaux aménagements. Par exemple, la mise en place de meubles de rangement pour les cartables rend non seulement l'espace plus dégagé et sécurisé (on ne trébuche pas sur les sacs) mais il dissipe aussi la crainte des élèves de voir leurs effets volés et cela les rassure.

Un meuble influe sur le sentiment de bien-être dans l'espace. Ce qui me paraît intéressant est d'observer les compétences que l'espace contribue à développer : se sentant plus à l'aise physiquement, ayant accès à de nouveaux outils numériques mobiles, sollicités pour donner leur point de vue, les élèves développent

leur autonomie, et leur capacité à travailler en mode projet. Il faudrait revenir un an après l'installation du nouveau CDI pour observer la manière dont les élèves et les enseignants s'approprient le nouvel espace, et ce qu'il a changé durablement dans les pratiques.

Élèves

Le nouvel espace a permis de créer des espaces distincts. Que ce soit lors des séances pédagogiques en groupe ou lors de l'accueil en autonomie, chaque élève ou groupe d'élèves peut occuper l'espace qui lui convient le mieux en fonction de l'activité qu'il a choisie ou qu'on lui a attribuée.

Les espaces dédiés sont souvent détournés par les élèves et par les professeurs (les espaces plutôt dédiés à la détente et à la lecture deviennent un espace de travail) et chacun s'approprie rapidement le nouvel espace (l'estrade nue devient un lieu où s'asseoir pour une vidéo-projection).

Enseignants

Ce nouvel espace mais aussi la phase d'expérimentation ont incité les enseignants à accepter

de la part des élèves de nouvelles postures d'apprentissage (posture moins académique, travail en groupes dispersés, utilisation d'outils numériques nomades, utilisation du mur d'expression comme nouvel outil

« Ce qui ressortait vraiment des demandes des élèves, c'était le cadre, l'ambiance, l'importance des couleurs, de la lumière. »

- Mme Poulain, professeur documentaliste.



Analyse

Le projet de transformation du CDI de Breteuil était très ambitieux dans les enjeux et les objectifs qu'il décrivait dans la réponse à l'appel à projet. L'équipe souhaitait un lieu qui reflète la volonté d'innovation de la communauté éducative, et la volonté d'un processus fédérateur et inclusif pour les élèves comme pour les professeurs.

En imaginant un espace qui devienne lieu de ressources mutualisées, mêlant papier et numérique, l'équipe projet souhaitait engager davantage de professeurs dans la démarche de transformation comme les enseignants d'arts plastiques et de technologie. Dans les faits, peu d'enseignants ont participé aux réunions et ont été activement impliqués dans la transformation des lieux. Cela peut s'expliquer par les temps pédagogiques qui ne correspondent pas au temps de l'expérimentation.

Les projets et programmes étaient déjà en place au début de l'expérience. Cela dit, les

différents entretiens ont montré que l'implication dans le CDI et dans une démarche mutuelle est réelle, comme en témoignent les projets menés par les professeurs de lettres du collège. D'autres professeurs sont prêts pour travailler à la rentrée avec la documentaliste dans le nouveau CDI rénové, notamment en histoire.

Les élèves interrogés sont globalement très satisfaits du nouveau CDI, plus grand, plus beau et plus agréable que l'ancien. La principale raison de cette satisfaction est la possibilité de choisir en autonomie les lieux où ils préfèrent être (fauteuils, tables, chaises, cabane à écoute). Cela se ressent également du côté des enseignants qui remarquent une autonomie réelle, différente de la salle de classe, facilitée par la présence d'équipements numériques, et l'aménagement des lieux. Le matériel est plus adapté aux activités du CDI, notamment pour les productions de webradio ou de présentations, pour le travail en groupe et les livres audio.

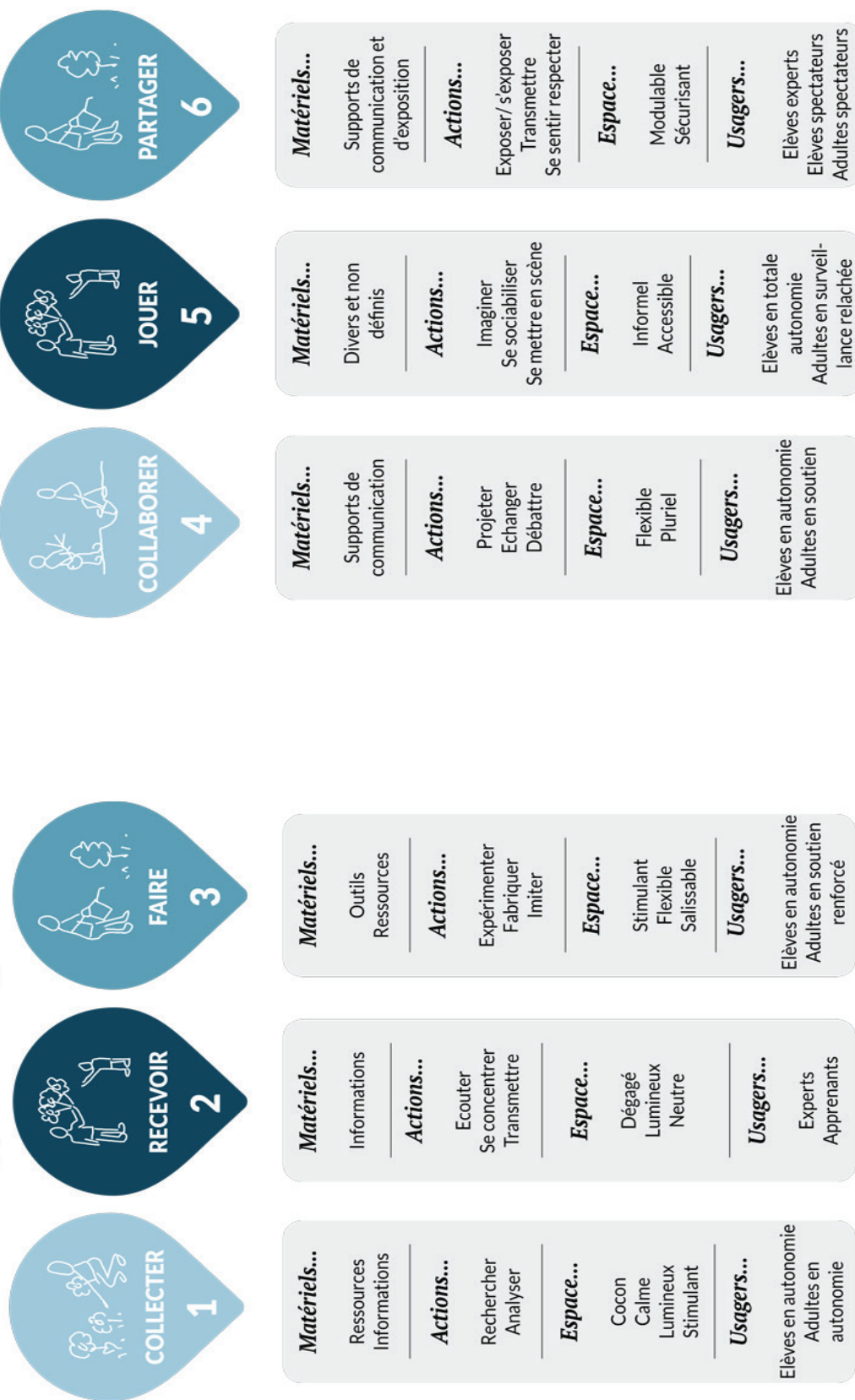
Si le CDI est plus grand, sa disposition facilite la surveillance pour la documentaliste, qui se dit moins à cheval sur le niveau

sonore depuis la rénovation. Un travail important va être effectué sur la lumière du lieu, qui est aujourd'hui trop impersonnelle et désagréable selon plusieurs usagers.

Des sources lumineuses plus intimistes et plus chaleureuses participeront à l'appropriation des lieux par les élèves, qui regrettent notamment le manque de couleurs. Un travail a été réalisé avec l'étudiante en design, et les murs seront repeints lors de la rénovation de l'été. De plus, du mobilier coloré a été choisi comme mobilier final. Une autre documentaliste a alerté sur la qualité de l'air intérieur, qui l'oblige à ventiler très régulièrement en ouvrant les fenêtres, ce qui peut poser problème en hiver.

Il est donc à noter que les conditions physiques d'un lieu sont à prendre en compte avant tout projet de rénovation, pour évaluer les besoins et concevoir un lieu en adéquation avec le bien-être des usagers.

Situations d'apprentissages



DOCUMENT 12 : PERES-LABOURDETTE LEMBE, Victoria. La bibliothèque quatrième lieu, espace physique et/ou en ligne d'apprentissage social. Un nouveau modèle de circulation des savoirs. Agence GUTENBERG 2.0., 2012, p. 17-19.

[...]

2. La bibliothèque quatrième lieu, espace en ligne d'apprentissage social

Première personne en France à interroger la notion émergente de bibliothèque quatrième lieu, et à chercher à en formaliser les possibilités de mise en œuvre, l'auteur de ce livre blanc n'est pas issue académiquement du champ de la bibliothéconomie, mais de celui des sciences humaines (philosophie et sciences de l'information et de la communication) et des arts et métiers du livre (reliure et restauration de livres anciens). Ce livre blanc constitue le prologue d'une recherche personnelle, métier, académique et collaborative qui s'inscrit dans l'objectif d'une rédaction et d'une soutenance de thèse de doctorat à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Des publications intermédiaires seront régulièrement livrées.

Jill Hurst-Wahl, Paul Signorelli et Maurice Coleman ont posé aux Etats-Unis les bases d'une bibliothèque quatrième lieu physique.

Nous nous proposons de nous joindre à leur réflexion et de fournir ici nos premières hypothèses de développement d'une bibliothèque quatrième lieu en ligne, en illustrant notre propos par de nombreux exemples concrets, issus de divers champs dont ceux de la bibliothèque, mais aussi ceux de l'éducation et de l'édition, afin de mettre en avant leurs convergences factuelles et l'intérêt que les bibliothèques publiques de France et d'ailleurs peuvent avoir à envisager de réfléchir à la mise en œuvre de bibliothèques quatrième lieu numériques.

La bibliothèque quatrième lieu en ligne, lieu de collaboration et d'apprentissage ancré dans la connexion numérique et la représentation permises par les TIC, est accessible par l'ensemble des terminaux numériques existants : ordinateurs, tablettes, téléphones mobiles, consoles de jeux, ... Elle n'est pas une réplique, un miroir de la bibliothèque physique mais s'en éloigne volontairement pour proposer l'accès à d'autres espaces. Il s'agit ici de conserver les missions de la bibliothèque publique tout en lui inventant de nouveaux champs de déploiement et d'expérimentation sur internet.

Cette bibliothèque quatrième lieu en ligne peut se juxtaposer à tous types de bibliothèques : éphémère, nomade, traditionnelle, troisième lieu, Learning Center ou quatrième lieu physique. Elle peut être complémentaire ou exister par elle-même, selon les ambitions de politique territoriale qu'elle sert : la proposition d'un service de proximité éducatif, culturel et social, et/ou la valorisation de son/ses territoires auprès d'un public mondial. Elle met les personnes au cœur de son dispositif numérique et fonctionne grâce aux compétences documentaires du bibliothécaire, qui structure, connecte, met en avant, conserve ou archive les contenus jugés utiles ou opportuns pour le public, tout en accompagnant les usagers avec une approche analytique pointue et sans cesse renouvelée des tendances et des besoins d'accès à l'information de la société.

De notre point de vue, la bibliothèque quatrième lieu, espace physique et/ou en ligne d'apprentissage social, repose fondamentalement sur l'aide à la constitution et l'accompagnement de plusieurs types de communautés :

- Les communautés d'apprentissage : une communauté d'apprentissage est constituée d'un groupe d'individus qui œuvrent ensemble dans un temps déterminé pour réussir ou compléter une tâche collaborative qui répond à des besoins et à des buts précis.
- Les communautés de pratique : la notion de communauté de pratique désigne le processus d'apprentissage social émergeant lorsque des personnes ayant un centre d'intérêt commun collaborent mutuellement.
- Les communautés d'intérêt : une communauté d'intérêt est un groupe composé d'individus qui partagent soit une identité, soit des expériences et des préoccupations communes. L'appartenance à une communauté de ce type les aide à comprendre, interpréter leur condition et à chercher des solutions aux problèmes qu'ils peuvent rencontrer.
- Les communautés de construction de connaissances : une communauté de construction de connaissances regroupe des individus engagés dans la production, la proposition et le partage d'idées et de connaissances pour faire progresser leur communauté. Il s'agit d'y co- élaborer des connaissances.
- Les communautés de recherche : une communauté de recherche est basée sur la production et le partage d'idées et de nouvelles connaissances. Elles deviennent une responsabilité des membres qui exposent et confrontent leurs théories avec celles d'autres communautés. Les différents points de vue émis approfondissent leur compréhension des questions soulevées. Dans les communautés de recherche, la culture de l'expertise prévaut. Une production d'artéfacts alimentent la culture ainsi que le répertoire communautaire et catalysent les activités du groupe.

[...]