

DIPLÔME INTER UNIVERSITAIRE (DIU)
PROFESSEUR.E.S STAGIAIRES MI-TEMPS

Parcours : Documentation

Travail scientifique de nature réflexive

TITRE :

**ACCESSIBILITÉ ET COMMUNS DE LA CONNAISSANCE :
LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE, ARTISAN DE
L'EXIGENCE POLITIQUE DE L'ÉCOLE**

NOM : FERNANDEZ Prénom : Patrice

Encadrante :

Madame Jane CAYREL

REMERCIEMENTS

Je tiens ici à remercier chaleureusement Jane CAYREL, ma tutrice de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de Toulouse Occitanie-Pyrénées. Son accompagnement attentif, sa bienveillance et la richesse de ses questionnements ont nourri ma réflexion tout au long de l'écriture de ce travail. Ses conseils m'ont permis d'explorer des dimensions que je n'avais pas envisagées et de mettre en lumière certains points restés pour moi jusque-là impensés.

Je tiens à remercier également Marianne RENAUDIN, ma tutrice professeure documentaliste au sein du Collège Mathalin à Auch. Son regard sur le métier, son exigence constructive comme la confiance qu'elle m'a témoignée ont profondément marqué ma perception du rôle de professeur documentaliste. Grâce à elle, j'emporte avec moi un peu de l'esprit du CDI du collège Mathalin, qui continuera d'inspirer ma pratique dans mon futur établissement.

Je remercie Marion CARBILLET, professeur documentaliste au collège Jean Jaurès à Castres. Notre rencontre et nos échanges ont insufflé des questionnements qui apparaissent indirectement dans ce travail.

Ces remerciements seraient incomplets s'ils n'étaient pas également destinés aux élèves du Collège Mathalin et plus particulièrement à ceux du Book Club et de l'action « Des livres et nous ». J'ai été sincèrement heureux de partager avec eux ma première année de professorat.

Enfin, merci à toi, Olivier. Tu m'accompagnes dans chacun de mes projets et gardes ton enthousiasme intact malgré mes passions professionnelles parfois envahissantes.

SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 4 |
| PARTIE I / LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE FACE À L'EXIGENCE POLITIQUE DE L'ÉCOLE : REPÈRES ET ENJEUX | 7 |
| I.1 / Le professeur documentaliste : un acteur hybride entre missions pédagogique, éducative, culturelle et sociale..... | 7 |
| I.2 / L'exigence politique : une notion au cœur de l'action pédagogique et éducative..... | 12 |
| PARTIE II / CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES ET COMMUNS DE LA CONNAISSANCE : PENSER LES CADRES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIFS | 16 |
| II.1 / La conception universelle des apprentissages : de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive..... | 16 |
| II.2 / Les communs de la connaissance : apprendre ensemble pour habiter le monde..... | 22 |
| PARTIE III / LE BOOK CLUB ET « DES LIVRES ET NOUS » : DEUX INITIATIVES RELIÉES POUR UNE CULTURE PARTAGÉE ET INCLUSIVE | 26 |
| III.1 / Description des initiatives..... | 28 |
| III.1.1 / Le Book Club..... | 29 |
| III.1.2 / La collection vivante « <i>Des livres et nous</i> »..... | 31 |
| III.2 / Des initiatives à l'épreuve des principes d'accessibilité et de mise en commun..... | 33 |
| CONCLUSION | 40 |
| BIBLIOGRAPHIE | 42 |
| ANNEXES | 45 |

INTRODUCTION

La notion du « vivre-ensemble » est parfois moquée. Les discours politiques et institutionnels en ont épuisé le sens en l'associant à des verbes d'action. « Favoriser », « promouvoir », « construire », « développer », « encourager » ont fini par en faire un prêt-à-penser pratique que l'on n'a plus besoin de questionner. Jusqu'à ce que plus personne ne comprenne concrètement de quoi il s'agit. Répétées, usées et éculées dans une succession de rapports, de vademecums et de supports de communication, ces expressions ont vidé le vivre-ensemble de son assise philosophique, de son substrat politique.

Pourtant, tout nouvel enseignant qui intègre d'Éducation nationale et qui est affecté dans un établissement scolaire, sait à quel point le vivre-ensemble n'est pas qu'un outil de communication. L'École publique et républicaine est la seule à accueillir tous les élèves sans distinction d'origine sociale ou de niveau de réussite scolaire des élèves. Le vivre-ensemble n'est donc pas qu'un décorum ; il nourrit nos gestes professionnels et soutient l'exercice même de nos missions. Il nous rappelle que l'École joue un rôle politique fondamental.

Professeur documentaliste stagiaire depuis la rentrée scolaire 2024-2025 au Collège Mathalin à Auch, j'ai très vite questionné mon rôle dans cet établissement et au sein de l'Éducation Nationale. D'une part, car j'ai dû expliquer ma nouvelle activité professionnelle à ma famille et à mes amis : le métier est très largement méconnu, même si tous se souviennent du CDI de leur adolescence. Ils sont très largement peu renseignés sur les mutations que le métier a pu connaître ces dernières décennies et méconnaissent la mission d'enseignement des professeurs documentalistes, encore souvent perçus comme un bibliothécaire qui gère uniquement les livres et manuels de l'établissement. D'autre part, car ma formation au sein de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) est venu ouvrir des champs de connaissances qui restaient très largement impensés pour moi. Si de par mes précédentes expériences, notamment au sein de la Ligue de l'enseignement, j'étais sensibilisé aux questions de justice sociale, de pouvoir d'agir et de pédagogie coopérative, des approches telles que la conception universelle des apprentissages ou les communs de la connaissance restaient encore pour moi relativement mal connues.

C'est donc à la croisée de mes parcours antérieurs, de mon expérience de terrain en tant que professeur documentaliste stagiaire et des apports réflexifs de l'INSPÉ, qu'est né mon questionnement : comment le professeur documentaliste peut-il se saisir des principes d'accessibilité universelle et de communs de la connaissance pour faire vivre l'exigence politique de l'École ? Cela sous-tend deux hypothèses : la première est que l'école porte une exigence politique ; la seconde est que les principes d'accessibilité universelle et de communs de la connaissance peuvent aider le professeur documentaliste à faire vivre cette exigence.

Inspiré par l'anthropologue Clifford GEERTZ, qui défend une approche interprétative où le chercheur est pleinement impliqué dans la description de son terrain et l'élaboration du sens qu'il lui donne, j'ai rédigé ce travail en utilisant - dans les sections qui s'y prêtent - le « je » plutôt qu'un « nous » qui aurait donné une coloration artificielle. Son concept de « description dense » démontre que la prise en compte de l'expérience personnelle de celui qui cherche peut enrichir l'analyse du terrain sans nuire à la démarche scientifique du travail.

Ainsi donc, cette note réflexive présentera dans un premier temps le rôle du professeur documentaliste et l'exigence politique de l'École. En interrogeant la circulaire de mission et l'histoire des Centres de Documentation et d'Information, je tenterai de faire apparaître le rôle hybride des professeurs documentalistes. L'exigence politique de l'École sera définie et pensée à travers les textes juridiques tout en convoquant la philosophe Hannah ARENDT pour lier cette exigence à la nécessité d'élaborer un monde commun.

Dans un second temps, je présenterai la conception universelle des apprentissages et les communs de la connaissance pour comprendre en quoi ces approches peuvent nous aider à penser nos cadres pédagogiques et éducatifs. En favorisant l'émergence d'une éducation inclusive et coopérative, ces approches nous permettent d'envisager notre pratique comme une contribution active à l'ambition politique de l'École.

Enfin, deux initiatives complémentaires que j'ai portées cette année au sein du CDI du collège Mathalin seront présentées et analysées : le Book club et la collection vivante « *Des livres et nous* ». Ces projets seront interrogés à la lumière des enjeux d'accessibilité universelle et des communs de la connaissance. Il s'agira de mettre en évidence en quoi ces actions contribuent, à leur échelle, à

faire du CDI un espace d'initiation pour apprendre à habiter un monde commun, en faisant de l'accès au savoir et de la coopération des leviers d'inclusion et d'émancipation des élèves.

PARTIE I / LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE FACE À L'EXIGENCE POLITIQUE DE L'ÉCOLE : REPÈRES ET ENJEUX

Le mot « politique » associé aux questions d'éducation et de jeunesse agit comme un « répulsif puissant »¹. D'aucun ne souhaite associer ce « grand méchant mot »² à une jeunesse qui doit être préservée des affres de la vie politique et se forger par elle-même ses propres opinions. Jean MACÉ, pionnier d'une école gratuite, obligatoire et laïque avant même la III^{ème} République, déclare : « *L'instituteur ne fait pas des élections, il fait des électeurs* »³. De son côté, Ferdinand BUISSON rappelle, dans son « *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* » édité en premier lieu en 1887 que « *Si l'école ne doit enseigner que les notions générales et incontestées de la politique nationale, l'instituteur ne doit être tenu à rien de plus ; il doit même l'être de ne rien faire, de ne rien dire qui contredise ou qui dépasse ses fonctions d'éducateur* »⁴. Dans un tel contexte, on comprend aisément combien il est délicat d'aborder la question de l'exigence politique de l'école et du rôle du professeur documentaliste dans sa mise en œuvre. Il est donc nécessaire de définir les termes avec précision pour comprendre plus précisément de quoi il s'agit.

I.1 / Le professeur documentaliste : un acteur hybride entre missions pédagogique, éducative, culturelle et sociale

Le professeur documentaliste occupe un rôle singulier au sein d'un établissement scolaire. Il est un professeur sans discipline à proprement parler. L'éducation aux médias et à l'information (EMI) comme son nom l'indique, est une « éducation à ». A ce titre, elle est transversale et partagée avec d'autres enseignants comme le sont l'éducation au développement durable ou l'éducation à la citoyenneté. Selon les établissements scolaires, le professeur documentaliste peut enseigner l'EMI auprès d'un niveau de classes toute l'année, comme il peut n'intervenir que ponctuellement en co-animation avec d'autres enseignants sur des projets spécifiques – par exemple dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires. Son rôle est singulier car il assure également la gestion d'un lieu, le Centre de Documentation et d'Information (CDI) en réalisant un service de 30 heures

¹ BRUEL, Christian, 2022. *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris, France : La Fabrique éditions. p. 51

² BRUEL, *L'aventure politique du livre jeunesse*. p. 51-85

³ GEORGES, Jacques, 2002. L'élection et la raison. In : *Les Cahiers pédagogiques* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-election-et-la-raison/>

⁴ BUISSON, Ferdinand, 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Édition de 1911*. Institut français de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3406>

hebdomadaires sur site et de 6 heures consacrées aux relations avec l'extérieur qu'implique l'exercice de la fonction. Son rôle est également singulier car le « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* »⁵ publié le 25 juillet 2013 au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale lui réserve une section spécifique. Outre les compétences communes à tous les professeurs, ce référentiel crée une rubrique « *Compétences spécifiques aux professeurs documentalistes* ». Il est le seul professeur à bénéficier de compétences qui lui sont propres. Cette rubrique a en grande partie alimentée la circulaire de mission des professeurs documentalistes publiée en mars 2017.

Cette circulaire de mission souligne la dimension spécifique du rôle du professeur documentaliste en en faisant tout à la fois :

- un « *enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias* »,
- un « *maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition* »,
- et un « *acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel* »⁶.

A ce titre, la première phrase de chacune des trois missions détaillées dans la circulaire est riche d'enseignements.

« *La mission du professeur documentaliste est pédagogique et éducative* »⁷. Le professeur documentaliste est ainsi un enseignant à part entière. Sa mission est de concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas seulement de gérer des ressources ou d'accueillir les élèves au CDI, mais bien de former les élèves. Il est également un éducateur dont la mission va au-delà de l'enseignement de contenus : il participe à la construction de l'élève en tant que personne autonome, critique et responsable. Cela se traduit notamment à travers l'Éducation aux Médias et à l'Information qui ne se réduit pas à une discipline mais qui peut être envisagée

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013. *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [en ligne]. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, N° 30. 25 juillet 2013. Paris. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2017. *Circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017 relatif aux missions des professeurs documentalistes*. [en ligne]. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, N° 13. 30 mars 2017. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>

⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire n° 2017-051*

comme un accompagnement de l'élève dans son usage de l'information afin de lui permettre « *de prendre la mesure des pressions qui s'exercent sur lui et de pouvoir s'en préserver individuellement ou collectivement* »⁸.

« *Sous l'autorité du chef d'établissement, le professeur documentaliste est responsable du CDI, du fonds documentaire, de son enrichissement, de son organisation et de son exploitation* »⁹. La gestion d'un fonds documentaire peut être envisagé comme l'administration et la structuration d'un espace de « culture ». François LAPLANTINE décrit la culture comme un dictionnaire permettant à chaque groupe humain de déchiffrer le monde¹⁰. Le professeur documentaliste assure en ce sens une responsabilité essentielle : penser et organiser l'accès à l'information permettant de comprendre le monde, afin d'en assurer la mobilisation par tous. La dimension culturelle du CDI au sens anthropologique est essentielle à saisir. Le professeur documentaliste ne met pas « juste » à disposition des livres et des revues qu'il acquiert, indexe et classe, car :

- d'une part, chacun de ces gestes témoigne en soi d'une organisation du monde (la manière dont on acquière, indexe et classe des ressources) ;
- et d'autre part, chacun de ces gestes donnent à voir d'une certaine façon le monde (ce que l'on acquière, indexe et classe et ce que l'on n'acquière, n'indexe et ne classe pas)

Ainsi, la gestion d'un fonds documentaire implique une grande responsabilité dans la manière dont on donne à voir le monde et dont on permet à chacun de le décrypter.

« *L'expertise du professeur documentaliste fait du CDI un lieu privilégié d'ouverture de l'établissement sur son environnement ainsi qu'un espace de culture, de documentation et d'information, véritable lieu d'apprentissage et d'accès aux ressources pour tous* »¹¹. Le professeur documentaliste, de par sa pratique professionnelle, participe à faire du CDI un espace social incontournable. Par « *espace social* », il faut entendre un espace non figé, qui se construit dans la relation, qui est le fruit d'un processus relationnel complexe entre des acteurs hétérogènes¹². Cette dimension sociale du CDI repose sur la capacité - et parfois la possibilité - du professeur documentaliste à la mettre en œuvre à deux niveaux. En premier lieu, les actions menées permettent d'établir des partenariats et

⁸ AUGIER, Véronique, 2019. *Notions complémentaires, L'éducation aux médias et à l'information*, Paris, France : CNED.

⁹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire n° 2017-051*

¹⁰ LAPLANTINE, François, 1974. *Les 50 mots-clés de l'anthropologie*, Toulouse, France : Privat.

¹¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Circulaire n° 2017-051*

¹² en référence à la définition du social donné par Bruno LATOUR dans son livre : LATOUR, Bruno, 2006. *Changer la société : Refaire de la sociologie*. Paris, France : La Découverte.

de favoriser l'ouverture de l'établissement scolaire sur son environnement. En travaillant avec des acteurs externes telles que des institutions culturelles, des bibliothèques, des librairies ou encore des associations locales, le CDI renforce les liens entre l'école et son territoire. Cela conduit non seulement à diversifier les ressources disponibles mais aussi à élargir l'horizon « *interactionnel* » des élèves en leur permettant de découvrir des structures qu'ils ne connaissaient pas. Le CDI est également un espace social dans la mesure où le professeur documentaliste doit le penser comme un lieu ouvert à tous. « *Ouvert à tous* » n'est pas envisagé ici comme une possibilité mais plutôt comme une nécessité. Le professeur documentaliste veille à s'adresser au plus grand nombre et à trouver un juste équilibre entre son expertise qui lui permet d'agir et de prendre des décisions en toute autonomie et l'implication de chacun – élèves, personnels enseignants, éducatifs et administratifs – dans la co-organisation des actions du CDI. Cela pose la question de la gouvernance participative du CDI et de la place du professeur documentaliste dans cet espace social - nous y reviendrons par la suite lorsque nous aborderons les communs de la connaissance.

Le professeur documentaliste évolue ainsi au croisement de plusieurs domaines : pédagogie, éducation aux médias et à l'information, médiation culturelle, gestion et partage de ressources... Ainsi, il ne se réduit ni à l'enseignement d'une discipline spécifique, ni à la seule gestion d'un fonds documentaire : il engage au contraire une posture professionnelle fondée sur l'hybridation des savoirs, des compétences, et des responsabilités.

Cette hybridation est le résultat d'une identité professionnelle qui s'est construite progressivement, comme en atteste Françoise CHAPRON¹³, marquée par une succession d'événements et de paramètres : massification scolaire, diversification des élèves, rénovation des méthodes d'enseignement et des « méthodes actives », évolution des institutions de lecture, essor des technologies de l'information et de la communication, développement des pratiques numériques de tout un chacun, évolution des rôles et missions confiés à l'école. Officiellement reconnu comme enseignant depuis la création du CAPES de documentation en 1989, le professeur documentaliste est donc aujourd'hui au cœur de multiples enjeux éducatifs : accès à l'information - et son corollaire, la lutte contre les inégalités culturelles et sociales - formation à l'esprit critique, accompagnement des élèves dans leurs apprentissages, diffusion d'une culture numérique éthique... Il est ainsi en relation directe avec les tensions qui traversent l'école : entre massification

¹³ CHAPRON, Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges – De l'imprimé au numérique*, Paris, France : PUF.

et démocratisation, entre diversité des publics et standardisation des parcours, entre innovation pédagogique et savoirs fondamentaux.

Cette identité professionnelle hybride trouve un écho dans l'hybridation du lieu. Le Centre de Documentation et d'Information est un lieu de croisements et de porosité. Déjà en 1972, le rapport de la Commission JOXE, présente le CDI comme « *le carrefour de la vie éducative et pédagogique, moyen de formation des élèves pour s'éduquer, grandir et devenir indépendants, et non seulement acquérir des savoirs* »¹⁴. La note de Georges TALLON en 1974 ne se contente pas de décrire un outil : elle trace déjà les contours d'un projet ambitieux qui continue de structurer les actions des CDI. Pensé comme un levier de transformation éducative, le CDI y est présenté comme un lieu hybride et innovant,

*« qu'il s'agisse en effet de confier aux élèves une plus grande part de responsabilité dans leur propre formation notamment par le travail indépendant, qu'il s'agisse de l'apprentissage du travail en équipe, qu'il s'agisse du rapport pédagogique entre le maître et l'élève, qu'il s'agisse d'ouvrir l'enseignement sur la vie, de le rendre plus concret, plus lié au vécu des élèves, qu'il s'agisse de donner à l'École l'attrait et les moyens de l'École parallèle et d'apprendre à nos élèves à mieux maîtriser les apports « sauvages » de celle-ci, qu'il s'agisse de leur offrir une vie scolaire moins monotone, plus diversifiée, et de favoriser l'apprentissage de la responsabilité et de l'initiative pour la réalisation dans les meilleures conditions de tous ces objectifs d'une pédagogie et d'une vie scolaire rénovée »*¹⁵.

Cette dynamique autour de l'hybridation et l'innovation pédagogique des CDI se renouvelle au tournant des années 2000. Le déploiement du numérique bouleverse les conditions d'accès à l'information et contribue à redéfinir les usages et les fonctions du CDI. La perspective d'un espace hybride, à la fois documentaire, pédagogique, culturel et numérique s'y affirme alors plus nettement. Le rapport DURPAIRE de 2004¹⁶ ne parle pas encore de tiers-lieu ni de learning center (ces concepts émergent un peu plus tard), mais il prépare le terrain. Il reconnaît la nature évolutive

¹⁴ JOXE, Pierre, 1972. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale : La fonction enseignante dans le second degré*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.

¹⁵ TALLON, Georges, 1970. *Le centre de documentation et d'information : son rôle, son fonctionnement*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. [en ligne]. Disponible sur : <https://emi.re/pdf/RapportTallon.pdf>

¹⁶ DURPAIRE, Jean-Louis, 2004. *Rapport n° 2004-037 : Les politiques documentaires des établissements scolaires*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. [en ligne]. Disponible sur : <https://media.education.gouv.fr/file/39/2/6392.pdf>

et polyvalente du CDI, ce qui préfigure le renforcement de l'hybridation des fonctions qu'on leur associe aujourd'hui.

Ainsi, le professeur documentaliste et le CDI ont un rôle hybride. François LAPLANTINE parle de métissage pour désigner l'hybridation, mettant ainsi en avant un processus, non pas de fusion des éléments qui le composent, mais plutôt, de dialogue complexe et continue entre des éléments hétérogènes qui s'enrichissent mutuellement¹⁷. Pour le dire autrement, le professeur documentaliste est un artisan qui travaille à partir d'une matière qui prend des formes hétérogènes - l'information - afin d'accompagner l'ensemble des acteurs de l'École. Avec le CDI, il occupe une place « carrefour » stratégique à partir de laquelle il est possible de penser les enjeux éducatifs contemporains.

1.2 / L'exigence politique : une notion au cœur de l'action pédagogique et éducative

Le terme « politique » est polysémique. Selon le contexte, il peut être compris comme « opinions politiques » : chaque citoyen est invité à se situer dans un champ politique afin de défendre ses idées. Dans le cadre de cette note réflexive, le terme « politique » n'est pas à comprendre dans cette acception courante, souvent donc associée aux partis ou aux luttes de pouvoir. Il convient plutôt de le penser en lien avec son origine étymologique. Le mot « politique » vient du grec *polis*, qui désigne « la cité », et de *politikos*, que l'on peut traduire par « relatif à la vie de la cité ou au gouvernement des hommes dans la cité ». Le dictionnaire Cordial de l'Encyclopédie Universalis en propose une définition simple mais essentielle : « *qui concerne les affaires publiques ou le gouvernement* »¹⁸. Dans cette perspective, « politique » renvoie à ce qui organise la vie en société, à ce qui rend possible le vivre-ensemble à travers des règles, des décisions et des responsabilités partagées. C'est donc dans ce sens fondamental — celui d'un espace commun régi par des normes librement débattues — que le terme est ici mobilisé. « Politique » est donc à entendre comme ce qui relie les êtres humains les uns aux autres dans le souci de construire un monde commun.

D'un point de vue purement juridique, les textes qui régissent l'École républicaine française relèvent de la Constitution du 04 octobre 1958, norme située au sommet de la hiérarchie du droit

¹⁷ LAPLANTINE, François, 2003. *Transatlantique : entre Europe et Amériques latines*. Paris, France : Éditions du Seuil.

¹⁸ Disponible à l'adresse : <https://www.cordial.fr/dictionnaire/definition/politique%2Dadjectif.php>

français. Il est donc impossible de penser l'École sans l'inscrire dans cette matrice politique et philosophique qui agit comme un cadre général et fondateur. L'article 1 de cette constitution pose que « *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale* »¹⁹. Cette phrase formule, à elle seule, les principes fondamentaux qui régissent le pays et ses institutions. A travers ce premier article, la Vème République se donne pour projet politique la création d'un espace commun construit par et pour les citoyens qui participent activement à la vie démocratique assurant l'égalité de tous dans une perspective de justice sociale. La République, parce qu'elle est sociale, joue un rôle essentiel dans la recherche des réductions des inégalités. Elle y parvient en favorisant un accès de tous à des secteurs aussi essentiels que sont la santé, la culture, l'éducation...

Le code de l'éducation, qui rassemble tous les textes législatifs et réglementaires du droit français relatifs à l'éducation, stipule dans son article L111-1 que :

*« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. »*²⁰

Cet extrait engage l'École dans une exigence politique qui s'exprime au moins à travers deux dimensions. Par sa visée universaliste (« *le respect de l'égalité des êtres humains* »), l'École est un espace émancipateur favorisant l'égalité de tous dans une perspective inclusive. Dès lors, une des préoccupations essentielles de l'École est de s'adresser à tous en s'assurant que chacun est considéré tel qu'il est, dans sa singularité. Par une visée coopérative, l'École est un lieu pour faire émerger collectivement un monde commun par lequel chaque élève se familiarise avec la participation citoyenne. Visée universaliste, visée coopérative : comme nous le verrons plus loin, la conception universelle des apprentissages et les communs de la connaissance semblent pertinents pour penser cette exigence politique. Elle peut donc être envisagée comme la nécessité d'initier les

¹⁹ FRANCE, 1958. *Constitution du 04 octobre 1958*. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000571356>

²⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2025. *Code de l'éducation*, version en vigueur au 12 mai 2025. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006095794/#LEGISCTA000006095794

élèves au vivre ensemble en leur donnant à lire et à éprouver notre monde. Cette ambition fondamentale peut être enrichie et éclairée par la pensée de la philosophe allemande Hannah ARENDT.

Hannah ARENDT envisage l'école comme un lieu intermédiaire entre d'un côté les élèves - qu'elle nomme les « *nouveaux venus* » - et de l'autre côté le monde. L'école consiste alors précisément à leur présenter le monde : « *Le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants le monde* »²¹. Cette approche invite à penser le professeur comme un médiateur établissant des liens entre des élèves et un monde qui leur ai laissé en héritage et auquel ils doivent prendre part. Dans son livre « *Condition de l'homme moderne* »²², Hannah ARENDT précise sa conception du « monde » en reprenant à son compte la notion d'« *animal politique* » développée par Aristote. Le « *zoon politikon* » désigne chez Aristote l'Homme en tant qu'animal naturellement destiné à vivre en société. L'Homme n'est pas le seul à vivre en communauté ; c'est le cas d'autres espèces, comme les abeilles. Il est toutefois le seul à détenir le *logos* qui lui permet de raisonner, discuter, élaborer et délibérer des lois qui régissent sa vie en société²³. Ainsi Hannah ARENDT considère que l'existence humaine est, par nature, profondément politique car la cité n'est pas qu'un cadre de vie mais l'espace par lequel les Hommes réalisent pleinement leur humanité.

Pour désigner l'activité humaine, Hannah ARENDT pose pour cadre conceptuel d'ensemble « *la vita activa* », la vie active. La philosophe décompose cette *vita activa* en trois activités complémentaires :

- « *le travail* », par lequel nous menons des tâches pour subvenir à nos besoins biologiques ;
- « *l'œuvre* », par laquelle nous produisons des créations humaines durables et stables dans le temps, qui survivent à l'Homme, telles que les œuvres artistiques mais aussi les institutions politiques, ainsi que les pensées et les discours qui les accompagnent ;
- « *l'action* », activité politique par excellence, et par laquelle nous réalisons notre humanité grâce au *logos*. « *La parole et l'action (...) caractérisent l'humain en tant qu'« animal politique »*. *Parole et action font que tous les hommes, à la fois égaux et distincts, se singularisent les uns des autres, mais*

²¹ ARENDT, Hannah, 1954. *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard. p.250

²² ARENDT, Hannah, 1961. *La condition de l'homme moderne*. Paris, France : Calemman-Lévy.

²³ JAULIN, Annick, 2017. La nature de l'animal politique humain selon Aristote. In A. Jaulin & R. Güremen (eds.), *Aristote, l'animal politique* (1-). Paris, France : Éditions de la Sorbonne. [en ligne]. Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/books.pSORbonne.14298>

aussi s'insèrent dans un monde humain et par conséquent peuvent se comprendre les uns les autres »²⁴.

Ainsi, à l'encontre des philosophes classiques qui considéraient la contemplation comme l'activité suprême, Hannah ARENDT place « l'action » au sommet de la pyramide des activités de l'Homme. C'est par l'action conjointe que les Hommes raisonnent, discutent, élaborent et délibèrent. Ils déploient alors dans la cité une action politique qui conduit à l'avènement d'une nouvelle réalité, c'est-à-dire, selon Hannah ARENDT, à la création d'un monde commun :

« Le monde commun, c'est ce qui nous accueille à notre naissance et ce que nous laissons derrière nous en mourant (...) Il est ce que nous avons en commun avec nos contemporains mais aussi avec ceux qui sont passés et ce qui viendront après nous »²⁵.

Ainsi, contrairement au travail, qui permet avant tout de produire le monde tel que nous le consommons, l'action politique est au contraire ce qui permet de construire le monde tel que nous l'habitons.

Si Hannah ARENDT qualifie l'école d'« *espace pré-politique* » - en ce qu'elle initie à l'action politique plus qu'elle n'en relève véritablement - il est néanmoins possible de considérer que l'école porte une exigence politique car elle est « *un lieu de préparation et d'initiation* »²⁶. L'action éducative du professeur documentaliste peut être envisagée à travers ce prisme : sensibiliser les élèves à l'action pour leur apprendre à ériger un monde commun et ainsi à habiter le monde. La conception universelle des apprentissages (CUA) et les communs de la connaissance peuvent alors jouer un rôle essentiel : ils offrent une manière concrète et collective d'habiter le monde.

²⁴ KREMER MARIETTI, Angèle, 2002. *Arendt Condition de l'homme moderne, Premier chapitre La condition humaine*. Paris, France : Nathan Editions. p.56

²⁵ ARENDT, *La condition de l'homme moderne.*, p.95

²⁶ PRAIRAT Eirick. 2023. *École de Hannah Arendt*. Publictionnaire, Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. [en ligne]. Disponible sur : <https://publictionnaire.huma-num.fr/notice/ecole-de-hannah-arendt-l>.

PARTIE II / CONCEPTION UNIVERSELLE DES APPRENTISSAGES ET COMMUNS DE LA CONNAISSANCE : PENSER LES CADRES PÉDAGOGIQUES ET ÉDUCATIFS

De par la nature de ses missions et de par la situation hybride des fonctions du CDI, le professeur documentaliste est au cœur des questionnements en matière de pédagogie et d'apprentissage. Cela fait de lui un acteur essentiel pour alimenter les réflexions de l'institution concernant son projet politique, au sens tel que définit plus haut.

Depuis les années 2000, avec l'essor des sciences cognitives et un regard renouvelé sur le handicap, l'école s'est saisie d'un nouvel enjeu : inclure le plus grand nombre d'élèves. Comment accueillir les élèves à profil singulier ? Tous les élèves n'ont-ils pas un profil singulier ? Comment accueillir ces singularités ?

En parallèle, les développements d'Internet et du web ont renouvelé les chantiers relatifs à l'accès à l'information. Les bases de données et leurs outils se sont démocratisés allant parfois jusqu'à bousculer les professionnels de l'information. Les gestes professionnels du professeur documentaliste ont dû s'adapter : la médiation informationnelle a dû se régénérer.

C'est donc dans ce contexte riche en bouleversements, que se sont inscrites deux approches : la conception universelle des apprentissages et les communs de la connaissance. Ces approches ne sont pas nouvelles ; elles ont toutefois permis de mieux penser ces bouleversements et de remettre au cœur des enjeux pédagogiques la question de collectif et des modalités concrètes du vivre-ensemble. La complémentarité de ces approches est l'occasion de renouveler le regard porté sur les cadres pédagogiques et de penser la posture du professeur documentaliste.

II.1 / La conception universelle des apprentissages : de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive

La conception universelle des apprentissages est un cadre de pensée renouvelé qui permet de concevoir l'inclusion de tous au-delà même de l'accessibilité physique ou matérielle de l'école. Elle

apporte un regard nouveau sur un sujet qui traverse l'éducation nationale depuis de nombreuses années.

A la sortie de la Seconde guerre mondiale, le baby-boom amène les pouvoirs publics à s'interroger sur la place accordée à « la jeunesse », cette génération émergente et à ses conditions d'accès à l'École. Avec la démocratisation scolaire, l'École n'est plus uniquement accessible à une petite minorité d'élèves aux bons résultats scolaires souvent issus des classes les plus favorisées.

C'est dans ce contexte de questionnement sur l'accueil des élèves que la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées de 1975 pose pour principe que sera scolarisé « *de préférence, en accueillant dans des classes ordinaires* »²⁷ tout enfant susceptible d'être admis malgré son handicap. Mais ce principe reste limité dans sa mise en œuvre. Il n'est pas accompagné de moyens supplémentaires permettant aux établissements scolaires de se saisir véritablement de cette question. Par ailleurs, la société tarde à prendre réellement en compte ces problématiques. Droit des personnes handicapées, droit des femmes, droit des homosexuels... : la société française n'est qu'aux prémices de la reconnaissance des droits des minorités, minorités qui ne sont alors pas totalement envisagées comme telles (le droit des minorités est en soi un cadre de pensée beaucoup plus récent en France). Il existe de ce fait un manque de culture partagée sur la question du handicap au sein de l'éducation nationale, la scolarisation en milieu ordinaire n'étant alors perçue que comme une utopie. Les élèves en situation de handicap restent majoritairement pris en charge par des instituts spécialisés ou par des dispositifs de l'école dits d'adaptation scolaire et de prévention²⁸. La loi pour l'orientation de l'éducation de 1989, qui institue l'accueil des élèves handicapés, souligne déjà l'hétérogénéité des élèves. Mais cela reste une politique d'intégration, c'est-à-dire une politique dont les appuis philosophiques impliquent un effort à fournir de la part de l'élève pour s'intégrer à l'école – et non l'inverse.

²⁷ FRANCE, 1975. *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française, 1er juillet 1975. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>

²⁸ GOMBERT, Anne, et al., 2016. Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France. In : *La Revue Psychologie et Scolarités*, Presses universitaires de Provence. [en ligne]. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pup/38445?lang=en#>

Le véritable tournant a lieu en 2005 avec la loi « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* »²⁹ qui impose un nouveau paradigme en faisant de la scolarisation de tous en milieu ordinaire, la règle. Elle apporte également un nouvel éclairage sur le handicap « *qui est désormais considéré comme une interaction entre facteurs personnels et environnementaux* »³⁰. Ainsi donc, on ne parle plus de « personnes handicapées » mais de « personnes en situation de handicap ». C'est dans l'interaction entre un environnement inadapté et une personne que le handicap apparaît. L'environnement doit donc être rendu accessible pour amoindrir la situation de handicap. Avec cette nouvelle conception, le handicap n'est plus défini par une approche médicale centrée sur l'individu, mais par une approche structurelle et sociale basée sur l'environnement de l'individu. C'est donc l'établissement scolaire qui doit dorénavant s'adapter à l'élève et non l'inverse. L'école doit assurer l'accueil de tous, quel que soit sa particularité, sa singularité. D'une politique d'intégration, les établissements scolaires passent donc à une politique d'inclusion : ils se questionnent et déploient des actions concrètes pour s'adapter aux besoins spécifiques d'élèves qui jusqu'alors n'étaient pas pris en charge en milieu ordinaire. Cette première étape vers un nouveau modèle est de nature à changer fondamentalement la manière de concevoir la diversité et l'enseignement pour tous.

C'est dans ce contexte que sont diffusés en France des travaux essentiellement nord-américains sur l'inclusion et notamment ceux de Anne MEYER et David H. ROSE, co-fondateurs du « Center for Applied Special Technology (CAST) », organisation à but non lucratif dédiée à la recherche et au développement en matière d'éducation. Ils développent dans les années 1990 des travaux qui s'inspirent très largement de l'« *Universal Design* », approche conceptuelle utilisée en architecture pour créer des espaces ou des objets susceptibles d'être utilisés par tous. Cette conception revisitée de l'architecture pose pour principe de réaliser des espaces qui ne nécessitent pas d'adaptations ponctuelles spécifiques liées à l'âge, la taille ou les capacités physiques des personnes. Encore aujourd'hui, l'accès à certains services publics pour des personnes à mobilité réduite – telles que des personnes en fauteuil roulant ou utilisant une poussette, se fait en sonnant à un interphone, ce qui permet à un agent de venir installer une rampe provisoire pour monter les quelques marches à franchir. Le système n'est pas accessible de manière permanente et retire toute

²⁹ FRANCE, 2005. *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française, 12 février 2005. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647?isSuggest=true>

³⁰ GOMBERT, *Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France*

autonomie aux personnes en situation de handicap ou empêchées qui n'ont pas le loisir d'accéder à ce service public, seules.

L'exemple le plus connu qui permet d'illustrer l'impact de l'*Universal Design* en architecture sont les escaliers situés à Robson Square à Vancouver au Canada, inaugurés en 1983. Réalisés par l'architecte Arthur ERICKSON et l'architecte-paysagiste Cornelia HAHN OBERLANDER, ces escaliers combinent des marches « classiques » à une rampe intégrée pour fauteuil roulant, ainsi qu'à une barre d'appui pour permettre à chacun de les gravir. Dès lors, sans entraver la montée des personnes valides, ces escaliers permettent aux personnes en situation de handicap ou aux personnes empêchées de franchir les escaliers, d'où l'idée d'une « *conception universelle* » de l'ouvrage.



Escalier de Robson Square à Vancouver ©thinkinclusive

MEYER et ROSE reprennent à leur compte cette notion de « conception universelle » et la transfèrent au champ éducatif pour penser une pédagogie qui donnerait à chacun la possibilité de s'approprier les savoirs, quelle que soit sa situation. Ils développent ainsi l'« *Universal Design for Learning* » (UDL), traduit en français par « *Conception Universelle des Apprentissages* » (CUA).

La conception universelle des apprentissages envisage l'inclusivité de l'environnement d'apprentissage dès le départ, c'est-à-dire une inclusivité pour tous, qui concerne le groupe élèves dans son entièreté, dès la conception de l'enseignement³¹. Cette approche postule que chaque

³¹ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 2017. *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5ème année du secondaire*. Québec. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>

élève a des stratégies singulières qui lui sont propres pour accéder à une information et la transformer en savoir. Elle postule également que chaque élève peut utiliser des stratégies différentes selon ses possibilités cognitives du moment : un même enseignement à 10h00 ou à 16h00 sera mobilisé différemment par un élève en fonction de son état de fatigue. Si le cerveau humain fonctionne sensiblement de la même manière d'un élève à un autre, chacun apprend différemment en développant des stratégies qui lui sont propres. Ainsi, il n'y a pas d'un côté des élèves à besoins spécifiques et de l'autre, les autres élèves. Il n'y a que des élèves aux stratégies d'apprentissages spécifiques. Cela ne signifie pas que l'enseignant doit individualiser son enseignement pour chaque élève, mais plutôt qu'il veillera à diversifier ses approches pédagogiques afin de s'adresser à la diversité des élèves et favoriser ainsi l'accès de chacun aux apprentissages.

Trois grands principes fondateurs soutiennent la CUA³². Ils visent à créer un environnement d'apprentissage inclusif que le professeur documentaliste notamment peut mobiliser dès la conception de son enseignement ou pour la gestion même du CDI :

Fournir de multiples moyens de représentation de l'information (le *quoi* de l'apprentissage)

Par ce principe, l'enseignant reconnaît que les élèves perçoivent et comprennent une même information de manière différente. Ainsi, il présente l'information sous diverses formes (écrites, imagées, orales...) pour répondre aux besoins variés des élèves. Par exemple, la notion de « document » en info-documentation peut être expliquée par la parole (définition donnée verbalement), par l'image (photographies illustrant différents types de documents) ou par le geste (manipulation de divers documents sur différents supports).

Fournir de multiples moyens d'actions et d'expression (le *comment* de l'apprentissage)

Ce principe invite les enseignants à fournir différentes possibilités aux élèves de donner la preuve de leur compréhension du sujet étudié en mobilisant des compétences orales, écrites, audiovisuelles... Une évaluation en Éducation aux Médias et à l'Information peut se faire sur feuille, en répondant classiquement à des questions. Elle peut aussi comporter une partie nécessitant la manipulation d'un ordinateur pour effectuer une recherche, ce qui correspond à d'autres

³²BELLEAU, Jacques, 2015. *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>

compétences, et qui permettra à certains élèves de mieux témoigner de leur maîtrise informationnelle.

Fournir de multiples moyens d'engagement (le *pourquoi* de l'apprentissage)

L'engagement et la motivation varient d'un élève à l'autre. Certains sont stimulés par l'acquisition de savoirs érudits leur permettant de mieux comprendre le monde ; d'autres par l'usage de référents culturels qui les passionnent. Il est possible par exemple d'utiliser l'univers fictionnel d'Harry Potter pour interroger la circulation de l'information et le fonctionnement des rumeurs à travers trois espaces informationnels à la fiabilité variable : le discours institutionnel du « *Ministère de la magie* », le discours journalistique de « *La Gazette des sorciers* » et le discours informel (rumeur sociale) s'appuyant sur l'oralité d'informations partielles dans le groupe « *Élèves de Poudlard* ».

Ces trois principes fondateurs se déclinent chacun en 3 principes directeurs, soit 9 principes directeurs au total (voir annexe 1).

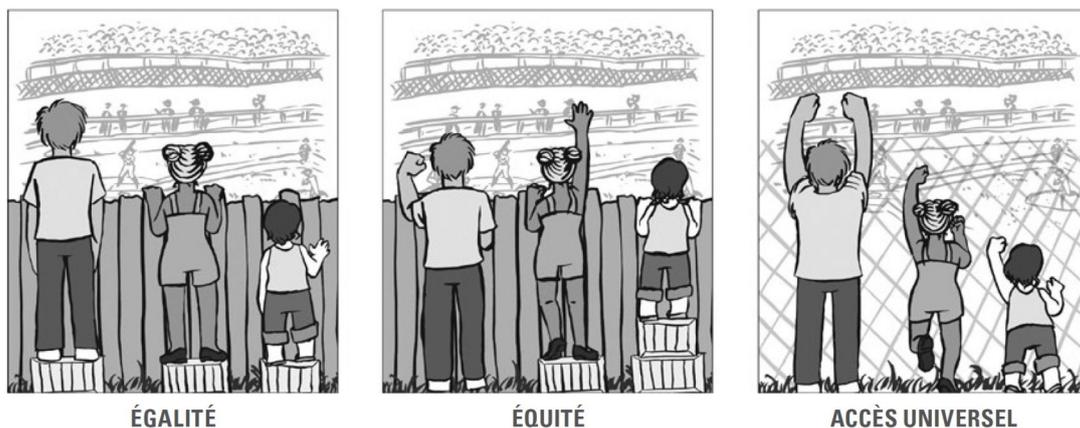
La Conception Universelle des Apprentissages invite donc chaque enseignant à renouveler son regard sur des situations d'apprentissages et l'évolution de leur conception dans le temps³³ :

- Après « **une intégration scolaire** », situation impliquant de la part de l'élève un effort d'intégration au système éducatif,
- puis « **une inclusion scolaire** », situation nécessitant de la part de l'École de s'adapter aux élèves avec des besoins spécifiques,
- la CUA est un cadre pédagogique invitant à « **une éducation inclusive** », c'est-à-dire une situation dans laquelle l'enseignant anticipe et prend en compte, dès la conception de ses pratiques, la diversité des élèves dans leur ensemble.

L'illustration³⁴ de la page suivante montre que la disparition de la palissade bénéficie à tous. Nul besoin de créer des dispositifs d'apprentissages spécifiques pour certains : il suffit de lever les freins pour tous.

³³ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une école riche de tous ses élèves*. p.5

³⁴ CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour une école riche de tous ses élèves*. p.33



Source : Conseil supérieur de l'éducation d'après une idée originale de Craig Froehle, illustré par Marie Lebossé-Gautron.

En plaçant ainsi la diversité des élèves au cœur de la conception pédagogique, la CUA alimente la réflexion plus large du professeur documentaliste sur l'accès universel au savoir. C'est dans cette continuité que s'inscrit la notion de communs de la connaissance, qui prolonge le principe d'accessibilité en le reliant à des enjeux de gestion de ressources.

II.2 / Les communs de la connaissance : apprendre ensemble pour habiter le monde

Les communs de la connaissance ne relèvent pas à proprement parler d'une approche pédagogique. Ils peuvent plutôt être envisagés comme un cadre de pensée qui permet aux enseignants - et aux professeurs documentalistes en particulier - d'analyser leurs pratiques pédagogiques et éducatives et de leur donner une portée politique telle que définie dans la partie I.2. Pour mieux les comprendre, il est nécessaire de les restituer dans une dynamique plus générale : celle des biens communs.

Les biens communs (que l'on nomme également « les communs ») échappent à toute définition définitive. Selon les auteurs, l'accent est mis sur tel aspect ou tel autre en fonction ce qu'ils souhaitent mettre en avant. Pour le collectif qui gère « Le Portail des Communs », les biens communs sont « *des ressources, gérées collectivement par une communauté, celle-ci établit des règles et une gouvernance dans le but de préserver et pérenniser cette ressource* »³⁵. Cette définition met en relief l'objet « ressource » et sa préservation. Les biens communs sont donc entendus comme des ressources susceptibles de s'épuiser ou d'être menacées de disparition qu'il convient de sauvegarder par l'effet d'un collectif agissant. Comme le rappelle Hervé LE CROSNIER, il existe

³⁵ Disponible sur : <https://lescommuns.org/>

une autre approche, traditionnelle, qui envisage les communs tels « *des structures sociales localisées, appuyées sur des ressources* »³⁶. Cette doctrine s'intéresse plus spécifiquement à l'objet « collectif » en tant que modèle de gestion dont les formes organisationnelles impactent la ressource. Il en découle une préoccupation centrale pour les enjeux de gouvernance au sein de ces collectifs. Ainsi, ces définitions mettent l'accent tantôt sur la ressource, tantôt sur le collectif. Malgré ces différences, elles nous renseignent conjointement sur les trois piliers qui constituent l'existence d'un commun :

- une ressource (contenu, savoir, outil),
- une communauté qui l'utilise et la fait vivre,
- des règles de gouvernance partagées permettant de s'entendre sur les modalités de gestion de la ressource.

Ces piliers sont portés par des valeurs qui sous-tendent les communs : favoriser le partage des ressources, en garantir un accès libre, et en assurer leur transmission pour préserver ces richesses collectives.

Les biens communs ont retrouvé un intérêt auprès de la communauté scientifique à l'occasion de la remise du Prix Nobel d'économie en 2009 à la politologue et économiste américaine Elinor OSTROM pour ses travaux sur les communs. Elle s'est intéressée à la façon dont les communautés gèrent en commun des ressources partageables et trouvent des formes de gouvernance pour leur permettre de maintenir ces ressources. Ses travaux font référence aux « *commons* », ces terres en Angleterre qui étaient travaillées au Moyen-Âge par les populations et pour lesquelles ils existaient des droits d'usage collectifs pour le pâturage des bêtes, la coupe du bois et toute autre type d'activité agricole et paysanne.

C'est avec le développement élargi d'Internet et du web aux tournants des années 2000, que la notion de « communs de la connaissance » émerge. L'accès à l'information se renouvelle avec une technologie qui dématérialise la ressource : le savoir. Comme le rappelle Dominique CARDON, « *la révolution numérique est avant tout une rupture dans la manière dont nos sociétés produisent, partagent et utilisent les connaissances* »³⁷. Si l'histoire d'Internet trouve ses origines dans la stratégie militaire américaine des années 1960 avec la création d'Arpanet (ancêtre d'Internet), ce

³⁶ LE CROSNIER, Hervé, 2018. Une introduction aux communs de la connaissance. In : *tic&société*, vol. 12, n°1. [en ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ticetsociete/2481>

³⁷ CARDON, Dominique, 2019. *Culture numérique*. Paris, France : Presses de Sciences Po. p.5

sont les universitaires américains qui, « *guidés par les idées de liberté et de coopération de la contre-culture des années 1970* »³⁸, ont favorisé son déploiement et son ancrage dans la société civile. Leur volonté était de favoriser la circulation de l'information afin de développer la coopération en matière de recherche scientifique. La technologie informatique et ses usages ont ainsi été marqués par « *les origines hippies de la culture numérique* »³⁹ des pionniers qui ont vu en cet outil technique la possibilité « *d'augmenter à la fois les individus, les organisations et l'intelligence collective* »⁴⁰ : autrement dit, de permettre à chacun d'acquérir des connaissances, d'échanger avec autrui et de développer sa capacité à coopérer. C'est donc dans un esprit communautaire que des outils libres se sont créés en ligne. Le plus emblématique d'entre eux est probablement Wikipédia⁴¹, une encyclopédie en ligne reposant sur le principe de partage de connaissances de contributeurs enrichissant les différentes entrées.

Les communs de la connaissance s'inscrivent dans cette histoire, s'en nourrissent et prolongent cette culture de liberté et de coopération en faisant de la production, du partage et de la transmission des connaissances, une ressource collective qui appartient à tous. Hervé LE CROSNIER en propose une définition qui entre en résonance avec la conception du « monde commun » développée par Hannah ARENDT. Il écrit :

*« Pour notre part, nous pensons que les communs sont d'un côté, ce que nous avons ensemble, ce dont nous héritons et qu'il nous faut maintenir et préserver pour les générations futures et, d'un autre côté, ce que nous construisons ensemble dans l'esprit de partage »*⁴².

Il existe une continuité philosophique entre le « monde commun » d'Hannah ARENDT et les communs de la connaissance ; ils partagent une même exigence : celle de produire un espace politique où chacun peut agir, échanger, contribuer et transmettre. Les ressources y sont les « œuvres » de la « *vita activa* » décrite par Hannah ARENDT. Par l'action politique des Hommes qui en assure un accès libre et équitable, ces ressources contribuent à l'édification d'un monde

³⁸ CARDON, *Culture numérique*. p.24

³⁹ CARDON, *Culture numérique*. p. 46-55

⁴⁰ CARDON, *Culture numérique*. p.47

⁴¹ D'autres outils libres existent tels que *OpenstreetMap, Firefox, LibreOffice, Framasoft, OpenEdition, Internet Archive...*

⁴² LE CROSNIER, *Une introduction aux communs de la connaissance*.

commun. Il est ainsi possible d'envisager les communs de la connaissance, à leur tour, comme un cadre par lequel les Hommes réalisent pleinement leur humanité.

Concrètement, les communs de la connaissance sont donc des ressources informationnelles, éducatives ou culturelles qui sont produites, gérées et partagées collectivement dans une logique de libre accès et de libre réutilisation. Le professeur documentaliste trouve là un cadre intéressant pour penser l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias et penser les ressources dont il a la charge.

Le Centre de Documentation et d'Information ne relève pas, au sens strict, de ce qui entre dans la catégorie des biens communs : les ressources appartiennent à l'établissement scolaire qui en a fait l'acquisition (elles n'appartiennent donc pas à tous) et la plupart d'entre elles sont soumises à un droit d'auteur restrictif qui ne permet pas d'en disposer librement. Cependant, le CDI procède d'une dynamique de transmission des savoirs, voire de production des savoirs. Par son souci de rendre accessible la connaissance à tous, il se nourrit des communs de la connaissance. Par ailleurs, les pratiques des professeurs documentalistes peuvent s'enrichir des communs pour faire du CDI un lieu de coopération où chacun peut contribuer à sa mesure, ainsi qu'un lieu de culture des communs, en initiant les élèves aux pratiques collaboratives, au partage des connaissances et à la prise de responsabilité collective. Ces intentions peuvent se concrétiser à travers la mise en œuvre de projets pédagogiques collaboratifs ou d'actions de médiation culturelle partagées.

PARTIE III / LE BOOK CLUB ET « DES LIVRES ET NOUS » : DEUX INITIATIVES RELIÉES POUR UNE CULTURE PARTAGÉE ET INCLUSIVE

J'ai mené au sein du Centre de Documentation et d'Information du Collège Mathalin plusieurs initiatives dont deux que je propose de présenter ici plus en détails. Il est toutefois important de les circonscrire avant toute chose à un contexte singulier.

Le collège Mathalin est l'un des trois collèges publics d'Auch. Il est situé en zone urbaine dans un département à dominante rurale où se rencontrent des réalités sociales variées. Il accueille environ 425 élèves et 4 classes par niveau, soit entre 26 et 27 élèves par classes en moyenne (avec une classe à 24 et une à 30 élèves).

Le Centre de Documentation et d'Information du collège est situé de manière assez centrale dans l'établissement. Situé au rez-de-chaussée, il a un accès direct à la cours de récréation ce qui facilite la fréquentation du lieu par les élèves. Chaque midi, ils font la queue devant les baies vitrées du CDI pour accéder à la cantine : là encore, impossible pour eux de méconnaître le lieu. Le CDI est également à proximité de la salle des professeurs, ce qui présente deux avantages :

- en tant que professeurs documentalistes, nous pouvons nous y rendre facilement pour échanger avec les collègues,
- les collègues passent obligatoirement devant le CDI leur permettant de venir nous voir pour nous consulter ou échanger autour d'un projet – ce qui est grandement facilitateur.

Au moment où je rejoins cet établissement, la professeure documentaliste titulaire, Marianne RENAUDIN, est en poste depuis 10 ans. A son arrivée, elle a engagé un travail de démocratisation culturelle en ouvrant le fonds documentaire à de nouveaux formats narratifs comme les bandes-dessinées et les mangas tout en continuant à enrichir les autres genres littéraires présents. Elle a également développé la dimension numérique du CDI en faisant notamment l'acquisition du matériel pour la création d'une webradio.

L'ensemble des élèves de 6ème ont une heure d'Éducation aux Médias et à l'Information tous les quinze jours, en demi-groupe, avec un professeur documentaliste au sein du CDI. Ainsi, dès leur arrivée dans l'établissement, chaque élève fréquente régulièrement le CDI - ce qui permet de lever

potentiellement un frein culturel, ne pas oser franchir la porte du CDI – et est initié aux pratiques médiatiques et informationnelles.

Le fonds documentaire du CDI est bien fourni et diversifié. Il comporte environ 6.000 ressources en rayon et un peu plus de 700 ressources en réserve. Les ressources du CDI sont décomposées comme suit :

| Catégorie | Nombre |
|------------------|--------------|
| Romans | 3.233 |
| Documentaires | 1.477 |
| Bandes dessinées | 763 |
| Périodiques | 534 |
| Mangas | 333 |
| Contes | 142 |
| Albums | 115 |
| Théâtre | 94 |
| Poésie | 78 |
| TOTAL | 6.769 |

On constate une prédominance des romans probablement liée à leur ancrage historique dans le fonds documentaire du CDI, ainsi qu'à leur place privilégiée dans la culture scolaire. Il n'existe pas de données précises sur les genres représentés dans cette catégorie, ni sur le nombre moyen de pages par livre, ce qui permettrait une analyse plus fine du niveau d'accessibilité de ces romans.

Au niveau des emprunts, on constate au 25 mai 2025 un taux d'emprunt assez élevé de 2.492 ressources empruntées au sein du CDI depuis le 1^{er} septembre 2024. Il existe une grande variation d'une classe à l'autre (6ème2 : 360 emprunts / 6ème3 : 166 emprunts) comme d'un niveau de classe à l'autre (6èmes : 1.123 emprunts / 3èmes : 218 emprunts). Comme dans la plupart des établissements, on constate une diminution des emprunts dans l'avancée en âge, au fil de la scolarité (ce qui ne signifie pas forcément qu'en grandissant les élèves ne lisent plus ; ils lisent autrement, ailleurs et leurs lectures échappent parfois aux statistiques car ils ont des pratiques non légitimées – réseaux sociaux...).

Le CDI du collège Mathalin a une fréquentation moyenne élevée qui se situe entre 150 et 200 élèves par jour. Cela représente aux alentours de 850 élèves par semaine. Bien entendu, il ne s'agit pas de 850 élèves différents (dans un établissement qui, rappelons-le, en accueille 425). Le CDI est fréquenté par l'ensemble des élèves : toutes classes confondues, filles et garçons, élèves ULIS, bénéficiant de PAP... Pour autant, les proportions varient (CDI majoritairement fréquenté par les 6èmes même si des élèves d'autres niveaux de classes viennent très régulièrement) et les pratiques sont distinctes. Les élèves éloignés de la lecture viennent au CDI principalement pour faire des recherches et/ou travailler plutôt que pour lire et ils investissent peu le support livre et l'espace fiction. La relation qui s'instaure entre les professeurs documentalistes et les élèves semble impacter pour certains leur fréquentation du CDI : il m'est apparu, lors de cette année, qu'après avoir eu l'occasion de mieux connaître certains d'entre eux dans le cadre d'une sortie ou d'un voyage scolaire, leur venue au CDI avait été plus fréquente.

Les deux initiatives que je vous présente ci-dessous ont été pensées dans cet environnement, c'est à dire dans le cadre d'un CDI qui fonctionne bien, reconnu par la Direction comme par l'ensemble du personnel pédagogique et éducatif. Les professeurs documentalistes jouissent d'une légitimité auprès de tous. Le déploiement des enseignements comme des projets est grandement facilité par ce contexte.

III.1 / Description des initiatives

J'ai déployé durant l'année plusieurs actions en concertation avec ma tutrice et collègue professeure documentaliste : réalisation de tables thématiques, enregistrement de capsules sonores dans le cadre d'un échange franco-américain, encadrement de la visite de l'exposition « Cartooning for peace » sur les migrations, accompagnement des élèves de 3ème dans la réalisation de leurs carnets de voyage lors de leur séjour en Italie et exposition de leurs travaux...

En parallèle, ma formation à l'INSPE m'a conduit à questionner mes pratiques, interroger le sens de mon action. C'est dans ce va-et-vient, entre ma pratique du terrain et l'enseignement théorique de l'INSPE que sont nés mes questionnements sur l'exigence politique de l'école et mon rôle en tant que professeur documentaliste dans sa mise en œuvre. Je vous propose dans un premier temps de

vous présenter de manière factuelle ces deux initiatives, puis par la suite de les analyser au regard de cette exigence politique.

III.1.1 / Le Book Club

Plusieurs événements sont à l'origine de cette initiative. La professeure documentaliste titulaire m'a informé de l'existence d'un club de lecture les années précédentes et qu'il pourrait être pertinent de le ré-initier cette année. Les clubs de lecture font en effet partie de ces outils souvent mobilisés par les professeurs documentalistes pour impliquer les élèves et les sensibiliser à la lecture. En parallèle, certains jeunes élèves de 6ème étaient en attente de se voir confier des missions au CDI. A plusieurs reprises, ils m'ont sollicité pour ranger les livres, faire le tirage au sort des gagnants aux énigmes hebdomadaires, accrocher le planning de la semaine... Enfin, un élève a manifesté l'envie de créer un club jeu de rôle au sein du CDI. En discutant avec lui, il m'a paru que ce n'était pas tant le jeu de rôle qui importait que le prétexte de s'inscrire dans une action durable lui permettant de fréquenter plus assidûment encore le CDI.

J'ai ainsi proposé l'ouverture d'un Book Club à la rentrée de janvier 2025. Quinze élèves s'y sont inscrits, très majoritairement des 6èmes (une seule élève en 3ème). J'ai proposé une rencontre tous les 15 jours pour ne pas les sur-solliciter, beaucoup d'entre eux faisant déjà partie du club chorale du collège.

Afin de m'aider à la mise en œuvre du Book Club, j'ai déterminé les objectifs pédagogiques suivants ainsi que mobilisé les domaines les plus pertinents du socle commun de connaissance, de compétences et de culture.

| Objectifs pédagogiques |
|---|
| Développer sa culture littéraire et plus largement sa connaissance du livre |
| Nourrir sa réflexion sur ses propres pratiques de lecteur et sa relation aux livres |
| Apprendre à coopérer dans le cadre d'une activité souvent jugée individuelle |

| Lien avec le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture | |
|---|---|
| Domaine 1 – Les langages pour penser et communiquer | |
| | <i>S'exprimer à l'oral / Lire / Écrire</i> |
| Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre | |
| | <i>Coopérer et réaliser des projets / Mobiliser des outils numériques pour apprendre</i> |
| Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen | |
| | <i>Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres</i> |
| Domaine 5 – Les représentations du monde et de l'activité humaine | |
| | <i>Raisonner, imaginer, élaborer, produire</i> |

Sur cette base, j'ai établi une liste d'activités pouvant être proposées aux élèves :

| Activités possibles du Book Club |
|--|
| Création de pages de couverture de livres existants |
| Réalisation du questionnaire autoportrait « La lecture et moi » (<i>Mission Plume</i> . Hachette Édition) |
| Création d'un <i>escape game</i> autour de l'univers du CDI |
| Participation à un bingo littéraire pour découvrir des livres du CDI |
| Création sonore avec la webradio du collège à partir de romans |
| Rédaction d'articles pour présenter leurs coups de cœurs |
| Participation à un concours tel que Les Incorruptibles ou au Défi Babelio |

Les élèves pouvaient se saisir de ces propositions mais leur principale difficulté a été leur disponibilité. Il a été difficile de trouver une tranche horaire où chacun pouvait être présent. Certaines séances ont été réduites à 20 minutes de rencontre, les uns et les autres ayant des impératifs avec leurs cours, leurs autres clubs, l'heure de déjeuner... Par manque de temps, l'ensemble des activités envisagées n'a pu être réalisé. Les élèves ont toutefois :

- réalisé une couverture fictive de leur livre préféré, ce qui a fait l'objet d'une exposition présentant leur couverture et le livre avec sa couverture originale (voir annexe 2),
- répondu au questionnaire-autoportrait en tant que lecteur et l'ont partagé avec les autres élèves du club,
- créé des règles de lectures/marque-pages qui permettent de concentrer l'attention de lecture en isolant les phrases du reste du texte de la page (voir annexe 3),

- effectué des enregistrements sonores d'extraits de livres issus de la collection « *Des livres et nous* » (cf. initiative présentée ci-après) (voir annexe 4). Cette dernière activité est en cours au moment de la rédaction de la présente note réflexive.

III.1.2 / La collection vivante « *Des livres et nous* »

Dans le cadre du Diplôme Inter Universitaire en parcours « Documentation », j'ai dû développer un projet de gestion documentaire devant être mené au sein du CDI. Après échange avec ma tutrice, j'ai proposé de réaliser un travail d'inventaire de livres accessibles à tous. Ce projet a été motivé principalement par deux raisons.

En effectuant un travail d'analyse du fonds documentaire, je me suis rendu compte que ma collègue professeure documentaliste avait déjà engagé un travail en matière d'accessibilité : un certain nombre de livres à destination d'élèves dyslexiques ou ayant des troubles visuels avaient fait l'objet d'acquisition. Beaucoup de maisons d'édition jeunesse se sont emparées du sujet de l'accessibilité de la lecture pour tous ces dernières années et ont créé des collections de livres faciles à lire, telles que « *Flash Fiction* » (Éditions Rageot), « *Mini Syros Soon* » (Syros Éditions), « *Petite poche* » (Éditions Thierry Magnier), « *Mini romans* » (Editions Sarbacanne), « *D'une seule voix* » (Editions Acte Sud Junior)... Ces romans répondent à la plupart des critères attendus pour faciliter la lecture tels que proposés dans le livret réalisé par l'UNAPEI avec le soutien de l'Union Européenne⁴³. Par manque de temps, ces livres n'avaient toutefois pas bénéficié d'une valorisation auprès des élèves et avaient rejoint la section *romans* du fonds documentaire du CDI sans traitement spécifique.

Par ailleurs, le collège Mathalin accueille cette année un grand nombre d'élèves en 6ème bénéficiant d'un Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP), c'est à dire d'un dispositif pour les aider dans leurs apprentissages. Ces élèves rencontrent généralement des difficultés durables dans leur apprentissages, ces difficultés étant souvent liées à des troubles « DYS » (dyslexie, dyspraxie, dysphasie...). Il me paraissait nécessaire que le CDI se positionne sur cette question et puisse proposer une action qui réponde à cet enjeu. En parallèle, j'ai rencontré Christelle ANTIN,

⁴³ UNAPEI, 2019. *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2018/11/L%E2%80%99information-pour-tous-Re%CC%80gles-europe%CC%81ennes-pour-une-information-facile-a%CC%80-lire-et-a%CC%80-comprendre.pdf>

l'enseignante en charge de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) afin de recueillir ses besoins et l'aider dans l'accompagnement pédagogique de ses élèves. Leur approche de l'objet livre lui paraissait être un frein pour leur permettre d'entrer pleinement dans la lecture. De nombreux élèves se font l'idée que le livre est un objet « sacré », réservé à l'étude, et méconnaissent l'existence d'univers qui pourraient pourtant leur plaire.

J'ai ainsi formulé des objectifs généraux pour ce projet de gestion documentaire en établissant un lien avec un cadrage institutionnel.

| Objectifs du projet documentaire |
|--|
| Valoriser le fonds documentaire à destination des élèves éloignés de la lecture et à destination de tous |
| Favoriser l'accès aux livres du CDI pour les élèves éloignés de ce support |
| Encourager l'accès à la fiction des élèves éloignés de ce genre de littérature |

| Cadre institutionnel du projet |
|--|
| Circulaire de mission des professeurs documentalistes |
| <i>Le professeur documentaliste est maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition</i> |
| Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation |
| <i>Prendre en compte la diversité des élèves</i> |
| <i>Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves</i> |
| Projet d'établissement du collège |
| <i>Axe 2 : Apprentissages et parcours : garantir l'acquisition des savoirs fondamentaux... / Accompagner la difficulté scolaire et favoriser une école inclusive</i> |

Pour autant, je n'ai pu me résoudre à limiter ce projet à un inventaire de livres accessibles à tous. La collection « *Des livres et nous* » rassemble à l'heure actuelle 91 ressources (voir annexe 5) et est consultable en ligne sur le portail élève PMB du collège. Il m'a paru essentiel que les élèves s'en saisissent en leur proposant une mise en son d'extraits de certains de ces livres.

J'ai imaginé rendre cette collection « vivante » en associant les élèves du Book Club et les élèves de la classe ULIS pour prêter leur voix à l'enregistrement d'extraits de ces livres. En plus de

l'enregistrement de leurs voix, ils ont dû choisir les bruitages et les musiques accompagnant leur lecture. Leurs productions (en cours de réalisation au moment de la rédaction de cette note) seront accessibles par un QRCode collé sur la couverture des dits livres pour permettre à tous de découvrir ces extraits enregistrés. Les enregistrements seront stockés sur la plateforme PodEduc du Ministère de l'Éducation Nationale. Pour préserver le droit des élèves et respecter le droit d'auteurs, ces productions ne seront accessibles que via un mot de passe qui sera inscrit sous le QRCode. Dans l'idéal, une table thématique sera dressée en juin au sein du CDI pour présenter la collection « *Des livres et nous* » et les productions des élèves.

Enfin, j'ai proposé aux élèves du Book Club dont la plupart – mais pas tous – ont un rapport assez facilité à la lecture, de réaliser des règles de lectures pour permettre aux élèves qui le souhaitent de suivre la lecture des extraits sonores avec cet outil qui permet d'isoler chaque phrase du reste de la page.

III.2 / Des initiatives à l'épreuve des principes d'accessibilité et de mise en commun

Les deux projets de « *Book Club* » et de collection vivante « *Des livres et nous* » s'inscrivent dans une même volonté : celle de créer des espaces de médiation culturelle au CDI où le livre et la lecture sont des objets d'exploration et de co-création. J'ai souhaité à travers ces initiatives faciliter l'accès à la lecture en désacralisant l'objet « *livre* » et stimuler l'engagement des élèves dans une démarche collective et coopérative. Ces deux projets ont en commun d'ouvrir les ressources du CDI en essayant de les rendre accessibles au plus grand nombre. Ils créent également une dynamique participative en mobilisant les élèves qui ne sont pas de simples consommateurs de culture mais deviennent des acteurs et médiateurs culturels.

Au regard des enjeux d'accessibilité universelle, les deux projets proposent des pistes d'exploration mais certaines limites apparaissent. Chacune des pistes mériterait d'être approfondie dans la perspective du renouvellement des projets.

Les modalités d'inscription au « *Book Club* » favorisent la participation d'élèves déjà sensibles à la lecture et aux livres. Sur les quinze élèves inscrits, seuls trois élèves présentent quelques difficultés scolaires et/ou ont un rapport distancié à la lecture. Il serait judicieux de revoir ces modalités

d'inscription ou les formes de communication autour de la création de ce Book Club. Ma présence deux jours par semaine m'a limité dans ce travail de médiation. De même, il aurait été sans doute opportun de travailler avec les professeures de lettres pour qu'elles puissent parler de la création de ce club à leurs élèves (et ouvrir ainsi plus largement à tous les niveaux) et qu'elles puissent éventuellement me recommander la participation de certains élèves (justement éloignés ou en difficultés). J'aurais ainsi pu réaliser une médiation ciblée qui aurait sans doute permis la constitution d'un groupe plus hétérogène.

La présence de ces trois élèves au sein du Book Club m'a toutefois amené à anticiper, dès la conception des activités, les difficultés qu'ils allaient potentiellement rencontrer. Ainsi plutôt que de proposer à tous la traditionnelle présentation orale de leur livre préféré parmi le catalogue du CDI, je les ai invités à imaginer et dessiner une couverture alternative de leur livre préféré. Cela m'a permis de détourner la difficulté de l'exercice - construire une argumentation développée sur un support livre souvent sacralisé et intimidant - en les faisant travailler sur une création graphique. La présentation orale de leurs travaux au reste du groupe restait toutefois un moment clé. Mais en s'appuyant sur leur propre support – les couvertures alternatives – l'exercice était beaucoup plus concret et la production d'arguments a été grandement facilitée. La justification de leurs choix graphiques (éléments représentés, couleurs, symboles...) pour la réalisation de leur couverture les a naturellement amenés à expliquer ce qui, selon eux, faisait l'intérêt même du livre et les éléments narratifs qui méritaient d'être mis en avant.

Par le biais d'enregistrements sonores, j'ai souhaité également faciliter l'accès à l'univers fictionnel des romans choisis par les élèves parmi la collection « *Des livres et nous* ». Le livre audio continue à gagner du terrain auprès des jeunes. L'étude du Centre National du Livre « *Les Jeunes français et la lecture* »⁴⁴ réalisée en 2024 montre qu'ils sont 42 % à avoir déjà écouté un livre audio. Cette pratique est en plein développement puisqu'ils n'étaient que 21 % en 2016. Il m'a donc paru intéressant en matière d'accessibilité de proposer ces enregistrements :

- à la fois pour permettre à ceux qui enregistrent leur voix de renouveler leur rapport aux livres par une lecture à voix haute enregistrée,

⁴⁴ CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2024. *Les jeunes Français et la lecture*. [en ligne]. Disponible sur : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024>

- et permettre à ceux qui en seraient destinataires de découvrir des livres qu'ils n'auraient pas ouverts sans cette médiation.

Des améliorations peuvent toutefois être imaginées. Certes, l'un des objectifs du projet était d'encourager l'accès aux livres et plus spécifiquement à la fiction des élèves qui en sont éloignés. Mais en restreignant d'emblée à ce type de support et à ce type de genre, je prends le risque de me couper d'élèves qui, par d'autres supports ou par d'autres genres, auraient pu finir par arriver aux livres de fiction. L'accessibilité aurait pu être facilitée en proposant par exemple l'enregistrement de livres documentaires. On pourrait même imaginer que des élèves enregistrent chaque mois une sélection d'articles parmi les périodiques du CDI pour les diffuser sur l'ENT. Cela pourrait amener des lecteurs éloignés des livres et de la fiction à s'intéresser à la mise en récit d'une information.

De même, cette accessibilité par la mise en son de textes peut d'emblée exclure des élèves mal voyant pour la phase d'enregistrement et des élèves mal-entendants pour la phase d'écoute. La présence de livres à gros caractères dans la collection « Des livres et nous » permet toutefois partiellement de contourner ce frein. Un élève mal voyant pourrait partir d'un de ces livres pour lire le texte et enregistrer sa voix. Il reste toutefois difficile de contourner la difficulté de l'écoute pour un élève sourd ou mal-entendant. Les règles réalisées par les élèves du Book Club peuvent leur faciliter la lecture mais elles ne lèvent pas leur empêchement en matière d'écoute des productions sonores. Elles proposent toutefois une modalité d'entrée alternative dans la lecture des livres. Il a également été proposé aux élèves du Book Club d'animer des albums du CDI en 3D : en pointant la caméra de son téléphone vers la page de l'album, il est possible de faire apparaître des objets qui viennent enrichir la lecture du livre. En complément des mises en son, cela aurait permis de rendre accessible la médiation aux élèves sourds et mal-entendants. Par manque de temps, nous avons dû nous concentrer sur un seul type de médiation.

Il aurait été également intéressant d'anticiper les besoins de l'ensemble des élèves susceptibles d'écouter ces productions. Je pense plus particulièrement aux élèves en Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A). Nous aurions pu proposer une lecture « ralentie », plus lente, des participants prêtant leur voix afin de faciliter la compréhension des mots pour ces élèves en cours d'apprentissage du français, ou à défaut un lecteur audio qui permet de choisir la vitesse de

lecture de l'enregistrement. Par ailleurs, Claire VILLENEUVE enseignante en charge de l'UPE2A, travaille sur des livres beaucoup plus courts avec un niveau de langage simplifié. Il aurait pu être opportun de mettre en son également certains de ces ouvrages pour élargir l'accessibilité du projet.

Enfin, la dernière difficulté identifiée en matière d'accessibilité est l'usage du numérique. D'une part, la collection n'est aujourd'hui accessible que via le portail élève PMB du CDI. Ne souhaitant pas différencier ces livres des autres par un souci de non stigmatisation de ses lecteurs, les livres de la collection « *Des livres et nous* » sont restés physiquement sur les étagères de la collection générale des romans. Ce n'est donc qu'en se rendant sur PMB qu'on peut les trouver. Cela renforce la difficulté d'accès à cette collection. Apposer sur le dos des livres une pastille colorée attirerait visuellement l'attention des élèves à la recherche de ce type d'ouvrages. Cela contournerait la difficulté d'accès.

D'autre part, si les élèves sont accompagnés au moment de l'enregistrement des textes, ils sont seuls face aux QR codes pour écouter les extraits. Lorsqu'ils seront mis à disposition, ces supports nécessiteront un travail de médiation pour expliquer le fonctionnement des QR codes : ouvrir l'application photo, pointer le QR code, cliquer sur la proposition de lien, entrer le mot de passe, appuyer sur la touche « lecture » du player... Autant de gestes transparents pour des personnes habituées mais qui peuvent s'avérer être de véritables freins pour des élèves qui ne maîtrisent pas bien cette technologie. Par ailleurs, beaucoup d'élèves n'ont pas leur propre téléphone et sont obligés de passer par le téléphone portable de leurs parents pour y accéder. Cela complexifie l'accès au support enregistré pour découvrir la lecture du texte. Le CDI pourrait faire l'acquisition d'une tablette afin de permettre aux élèves qui le souhaitent de découvrir les enregistrements au sein même du CDI. Il existe également des scanners de QR codes USB qui peuvent se brancher sur un ordinateur pour lire un QR code. Ils coûtent une trentaine d'euros et sont une alternative peu coûteuse si l'on souhaite véritablement développer cette pratique.

Concernant les communs de la connaissance, la dynamique collective des projets nécessite d'être renforcée notamment au niveau des ressources, du collectif et des enjeux de gouvernance.

Le projet d'enregistrement d'extraits de livres ne peut pas être considéré comme relevant pleinement de la logique des communs de la connaissance. Deux types de ressources utilisées ou

produites dans le cadre de ce projet sont protégées. L'utilisation des livres du CDI est soumise aux droits d'auteurs. Il existe une exception pédagogique qui permet aux enseignants d'utiliser jusqu'à 5 pages pour un même travail (ou 20 % de la pagination du livre pour des séquences différenciées). Cela limite grandement les extraits pouvant être enregistrés. De la même manière, beaucoup de travaux pédagogiques sont « protégeables » par le droit d'auteur : dissertation, exposé, illustration, poème, dessin, vidéo... Ainsi donc, les productions des élèves telles que des enregistrements sonores sont soumises au droit d'auteur et nécessite au préalable une autorisation de l'élève mineur et de ses parents, même si la ressource n'est mise à disposition que de manière restreinte. Ainsi donc, le mot de passe associé au QR code, n'empêche pas l'enseignant de demander l'autorisation aux parents et à l'élève. Dans une perspective de communs, il faudrait que la ressource soit libre et gratuite avec possibilité de lui assigner une des licences estampillées « Creative commons » qui s'inspirent des mêmes principes que les « commons » des paysans du Moyen-âge en Angleterre. Or, ici, ce n'est pas le cas. Le projet garde toutefois une philosophie proche des biens communs dans sa volonté de co-élaborer et de partager les ressources réalisées. A l'heure actuelle, le cadre juridique ne permet de réaliser un tel travail dans un établissement scolaire en étant pleinement dans l'approche des communs de la connaissance.

Dès le départ, la création du collectif a été pensée avec la volonté de le composer d'élèves aux profils variés. Concernant le Book Club, comme vu plus haut, l'hétérogénéité du groupe a été assez faible, mais un véritable collectif s'est constitué. Symboliquement, une carte de membre a été créée et remise à chacun d'entre eux. Ce support a joué pleinement sa fonction d'affiliation, les élèves étant très fier de se montrer mutuellement leur carte de membre. Concernant les enregistrements sonores, il ne m'était pas envisageable de faire réaliser ces mises en sons uniquement par des élèves à l'aise avec la lecture et de cantonner les élèves en difficulté à un simple rôle d'auditeurs passifs. J'ai ainsi sollicité les élèves du Book Club et ceux en ULIS pour participer à ce projet. Toutefois, je n'ai organisé aucun temps commun entre ces deux groupes. L'inscription de ce projet dans des temps distincts pour chacun des groupes a rendu cette rencontre difficile : les élèves du Book Club viennent sur leur temps libre, tandis que ceux en ULIS viennent sur le temps de cours accompagnés de leur enseignante (pendant que ceux du Book Club sont eux-mêmes en cours). Il aurait pu toutefois être envisagé un temps exceptionnel en amont pour les faire se rencontrer et ainsi amorcer le projet, et en aval pour une écoute collective des productions. Dans la perspective d'avoir un groupe de participants le plus hétérogène possible, j'avais rencontré l'enseignante en

charge de l'UPE2A avec l'envie de lui proposer de réaliser des enregistrements avec ses élèves ; mais par manque de temps cela n'a pu aboutir.

En matière de gouvernance, ces projets ont été l'occasion de vérifier que la participation des élèves ne se décrète pas ; leur présence et leur motivation ne suffisent pas. Elle nécessite une véritable acquisition d'une culture participative. Comme le souligne Mizuko ITO, « *les enfants (...) sont tenus à l'écart des pratiques collectives parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances culturelles ou l'expérience nécessaires* »⁴⁵. danah boyd considère que, pour atteindre une véritable participation, un grand nombre de qualités et de compétences sont requises : « *agentivité, aptitude à comprendre assez bien une situation sociale pour s'engager de manière constructive, compétences pour contribuer efficacement, connexions avec autrui facilitant la constitution d'un public, résilience émotionnelle pour gérer le feedback négatif et un statut social suffisant pour s'exprimer sans conséquence* »⁴⁶. Il me semble en effet que dans le cadre de ces deux projets, la participation aurait dû être un objectif explicite en soi et non seulement un moyen. J'ai focalisé mon attention sur d'autres objectifs, en pensant que la participation viendrait d'elle-même. Or, pour qu'un apprentissage soit pleinement acquis, il faut qu'il soit nommé, explicité et conscientisé par les élèves. Par ailleurs, le cadre scolaire contraint chacun à rester dans le rôle qu'il occupe : moi en tant professeur documentaliste, les élèves en tant qu'élèves. Il serait totalement illusoire de croire qu'il puisse en être autrement et qu'une véritable horizontalité ou qu'une alternance du leadership soient envisageables. Pour autant, j'aurais pu expliquer la démarche des communs de la connaissance auprès des élèves et les inviter à réfléchir sur leur degré d'implication dans le déploiement des projets. De même, si j'ai laissé la possibilité aux élèves du Book Club de choisir parmi des activités proposées, je n'ai pas pris le temps de les inviter à proposer eux-mêmes des activités qu'ils auraient souhaité réaliser. De même, dans une véritable perspective de communs de la connaissance, il aurait été judicieux de former les élèves aux règles facilitant la lecture (taille de la police, typographie sans empâtement, textes « courts », illustrations séparées du texte...) et de constituer ensemble le catalogue de la collection « *Des livres et nous* ». Même si j'ai sollicité ma collègue professeure documentaliste pour avoir son sentiment sur la collection constituée, je n'ai pas véritablement impliqué d'autres acteurs. L'un des principes fondateurs d'un commun, c'est qu'il soit construit et géré par un collectif et non pas par un seul individu. En formant les élèves aux règles facilitant la lecture, j'aurais pu renforcer

⁴⁵ JENKINS, Henry, ITO, Mizuko, boyd, danah, 2017. *Culture participative, une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Caen, France : C&F éditions. p. 39

⁴⁶ JENKINS, ITO, boyd, *Culture participative*, p.60

leur pouvoir d'agir et les rendre eux-même agents de l'accessibilité universelle. Ainsi donc, la gouvernance est resté ici centrée sur le professeur documentaliste : les élèves participent mais ne décident pas des orientations globales, des modalités d'accès, des critères de sélection des œuvres. Malgré les contraintes et les limites évoquées, ces deux projets tendent vers des logiques d'accessibilité et de communs de la connaissance. Ils témoignent d'une volonté de faire du CDI, un espace partagé et de culture partagée.

CONCLUSION

Le professeur documentaliste occupe une fonction hybride. Comme le souligne la circulaire qui lui est dédiée, il assure des missions pédagogique, éducative, culturelle et sociale. Dès les années 1970, le Centre de Documentation et d'Information est pensé comme un lieu carrefour, à l'intersection de plusieurs possibles : responsabiliser et autonomiser les élèves dans leurs apprentissages, former à la coopération, ouvrir l'enseignement sur le monde, renouveler la vie scolaire des élèves, impulser des dynamiques innovantes... L'arrivée du numérique a renouvelé les pratiques tout en renforçant le rôle du professeur documentaliste : travailler à partir d'une matière protéiforme – l'information –, pour accompagner l'ensemble des acteurs de l'École.

L'École est politique par nature. Elle joue un rôle central dans l'apprentissage de la citoyenneté et transmet aux élèves les valeurs de notre société. Elle est également politique car elle pose un cadre de socialisation qui leur offre la possibilité d'expérimenter l'élaboration d'un monde commun. C'est en initiant les élèves à l'action telle que définie par Hannah ARENDT que le professeur documentaliste peut participer à cette exigence politique de l'école : initier les élèves au vivre ensemble, en leur donnant à lire et à éprouver notre monde.

Dans cette perspective, la conception universelle des apprentissages (CUA) et les communs de la connaissances sont des approches qui enrichissent nos cadres pédagogiques et éducatifs. La CUA déconstruit notre regard sur les élèves et nous invite à sortir de l'inclusion scolaire pour une véritable inclusion éducative ; c'est-à-dire prendre en compte la diversité des élèves dès la conception pédagogique de nos enseignements et de nos projets pour nous assurer de nous adresser à tous. Les communs de la connaissance nous permettent de repenser la participation des élèves dans les actions menées au CDI : repenser la gouvernance des projets, même dans le cadre contraint d'un établissement scolaire, permet de sensibiliser les élèves à la coopération et à l'élaboration collective.

Les deux initiatives présentées, Le Book club et la collection vivante « *Des livres et nous* » répondent à une dynamique d'accessibilité universelle et des communs de la connaissances. Elles diversifient les modes d'accès au savoir, stimulent l'engagement des élèves et sèment des graines pour leur

permettre de s'approprier une culture des communs. La contrainte du cadre scolaire et des impensés au moment de l'organisation des projets ont toutefois freiné ces logiques. Ces projets sont pourtant des espaces d'expérimentation où se posent la question fondamentale de comment faire école en construisant un CDI vivant, accessible à tous et où chacun, dans sa singularité, peut prendre sa part de responsabilité dans la construction d'un monde commun en s'appuyant sur des ressources partagées.

Pour autant, comment qualifier ces ressources ? Quelle vision du monde partagent-elles ? Comme nous l'enseigne Christian BRUEL :

« Chaque offre culturelle configure du réel. Elle propose des représentations et des points de vue qui, à des niveaux divers d'intention, de conscience et d'intensité, sont empreints des substrats affectifs, idéologiques et esthétiques de celles et ceux qui les créent, de leur univers matriciels, de leur degré d'adhésion à l'ordre des choses. Chaque offre de lecture est un objet culturel éminemment politique rarement considéré comme tel »⁴⁷.

Les ressources que nous gérons au CDI ne sont pas neutres. Pour reprendre la terminologie de Christian BRUEL, elles sont « engagées » lorsqu'elles confortent l'ordre « naturel » du monde, elles sont « militantes » lorsqu'elles dénoncent et contribuent à des changements (lutte contre le sexisme, contre le réchauffement climatique, pour la condition animale...). Elles ne sont pas neutres non plus à l'heure de la concentration des maisons d'éditions à la main de quelques grandes fortunes. Selon l'étude GFK pour Livres Hebdo en 2021⁴⁸, plus de la moitié du chiffre d'affaire du secteur jeunesse est réalisée par Hachette, Editis et Madrigall. Doit-on questionner nos acquisitions ? Doit-on interroger les représentations du monde qu'elles donnent à voir ? Doit-on se demander quelles sont les maisons d'éditions représentées dans nos fonds documentaires ? N'est-ce pas là le prolongement de cette même exigence politique que les professeurs documentalistes doivent intégrer à leur pratique professionnelle ?

⁴⁷ BRUEL, *L'aventure politique du livre jeunesse*. p. 69

⁴⁸ citée dans BRUEL, *L'aventure politique du livre jeunesse*. p. 17

BIBLIOGRAPHIE

TEXTES ET LOIS

- FRANCE, 1958. *Constitution du 04 octobre 1958*. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000571356>
- FRANCE, 1975. *Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française, 1er juillet 1975. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>
- FRANCE, 2005. *Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal officiel de la République française, 12 février 2005. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647?isSuggest=true>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2013. *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [en ligne]. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, N° 30. 25 juillet 2013. Paris. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2017. *Circulaire n° 2017-051 du 28 mars 2017 relatif aux missions des professeurs documentalistes*. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, N° 13. 30 mars 2017. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 2025. *Code de l'éducation, version en vigueur au 12 mai 2025*. [en ligne]. Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006095794/#LEGISCTA000006095794

RAPPORTS ET ÉTUDES

- CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2024. *Les jeunes Français et la lecture*. [en ligne]. Disponible sur : <https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-francais-et-la-lecture-en-2024>
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 2017. *Pour une école riche de tous ses élèves, S'adapter à la diversité des élèves de la maternelle à la 5ème année du secondaire*. Québec. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ecole-riche-eleves-50-0500/>
- DURPAIRE, Jean-Louis, 2004. *Rapport n° 2004-037 : Les politiques documentaires des établissements scolaires*. [en ligne]. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. Disponible sur : <https://media.education.gouv.fr/file/39/2/6392.pdf>

- JOXE, Pierre, 1972. *Rapport au ministre de l'Éducation nationale : La fonction enseignante dans le second degré*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale.
- TALLON, Georges, 1970. *Le centre de documentation et d'information : son rôle, son fonctionnement*. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale. [en ligne]. Disponible sur : <https://emi.re/pdf/RapportTallon.pdf>
- UNAPEI, 2019. *L'information pour tous. Règles européennes pour une information facile à lire et à comprendre*. [en ligne]. Disponible sur : <https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2018/11/L%E2%80%99information-pour-tous-Re%CC%80gles-europe%CC%81ennes-pour-une-information-facile-a%CC%80-lire-et-a%CC%80-comprendre.pdf>

ARTICLES ET DOSSIERS

- BELLEAU, Jacques, 2015. *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec. [en ligne]. Disponible sur : <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- GEORGES, Jacques, 2002. L'élection et la raison. In : *Les Cahiers pédagogiques* [en ligne]. Disponible sur : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/l-election-et-la-raison/>
- LE CROSNIER, Hervé, 2018. Une introduction aux communs de la connaissance. In : *tic&société*, vol. 12, n°1. [en ligne]. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/ticetsociete/2481>
- PRAIRAT Eirick. 2023. *École de Hannah Arendt*. Publicationnaire, Dictionnaire encyclopédique et critique des publics. [en ligne]. Disponible sur : <https://publicationnaire.huma-num.fr/notice/ecole-de-hannah-arendt-l>.

OUVRAGES

- ARENDT, Hannah, 1954. *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard.
- ARENDT, Hannah, 1961. *La condition de l'homme moderne*. Paris, France : Calemman-Lévy.
- AUGIER, Véronique, 2019. *Notions complémentaires, L'éducation aux médias et à l'information*, Paris, France : CNED.
- BRUEL, Christian, 2022. *L'aventure politique du livre jeunesse*. Paris, France : La Fabrique éditions.
- CARDON, Dominique, 2019. *Culture numérique*. Paris, France : Presses de Sciences Po.
- CHAPRON, Françoise, 2012. *Les CDI des lycées et collèges – De l'imprimé au numérique*, Paris, France : PUF.

- JENKINS, Henry, ITO, Mizuko, boyd, danah, 2017. *Culture participative, une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*. Caen, France : C&F éditions.
- KREMER MARIETTI, Angèle, 2002. *Arendt Condition de l'homme moderne, Premier chapitre La condition humaine*. Paris, France : Nathan Editions.
- LAPLANTINE, François, 1974. *Les 50 mots-clés de l'anthropologie*, Toulouse, France : Privat.
- LAPLANTINE, François, 2003. *Transatlantique : entre Europe et Amériques latines*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- LATOUR, Bruno, 2006. *Changer la société : Refaire de la sociologie*. Paris, France : La Découverte.

OUVRAGES EN LIGNE

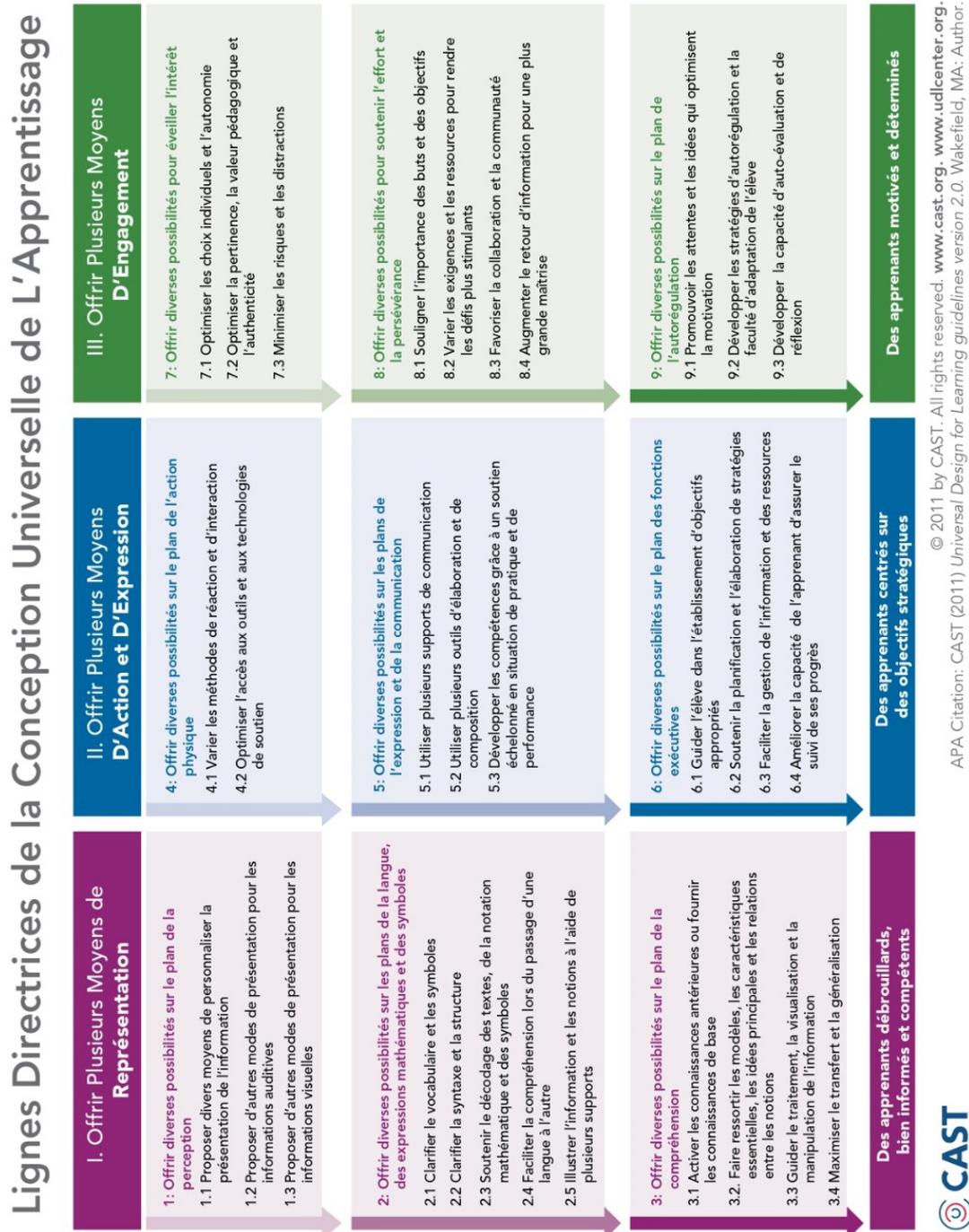
- BUISSON, Ferdinand, 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Édition de 1911*. Institut français de l'éducation [en ligne]. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3406>
- JAULIN, Annick, 2017. La nature de l'animal politique humain selon Aristote. In A. Jaulin & R. Güremen (eds.), *Aristote, l'animal politique* (1-). Paris, France : Éditions de la Sorbonne. [en ligne] Disponible sur : <https://doi.org/10.4000/books.pSORbonne.14298>
- GOMBERT, Anne, et al., 2016. Évolution de la scolarisation des élèves en situation de handicap en France. In : *La Revue Psychologie et Scolarités*, Presses universitaires de Provence. [en ligne]. Disponible sur : <https://books.openedition.org/pup/38445?lang=en#>

SITES WEB

- Le Portail des communs : <https://lescommuns.org/>

ANNEXES

Annexe 1 : Les 9 principes de la Conception Universelle des Apprentissages⁴⁹



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org. www.udlcenter.org.
 APA Citation: CAST (2011) *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

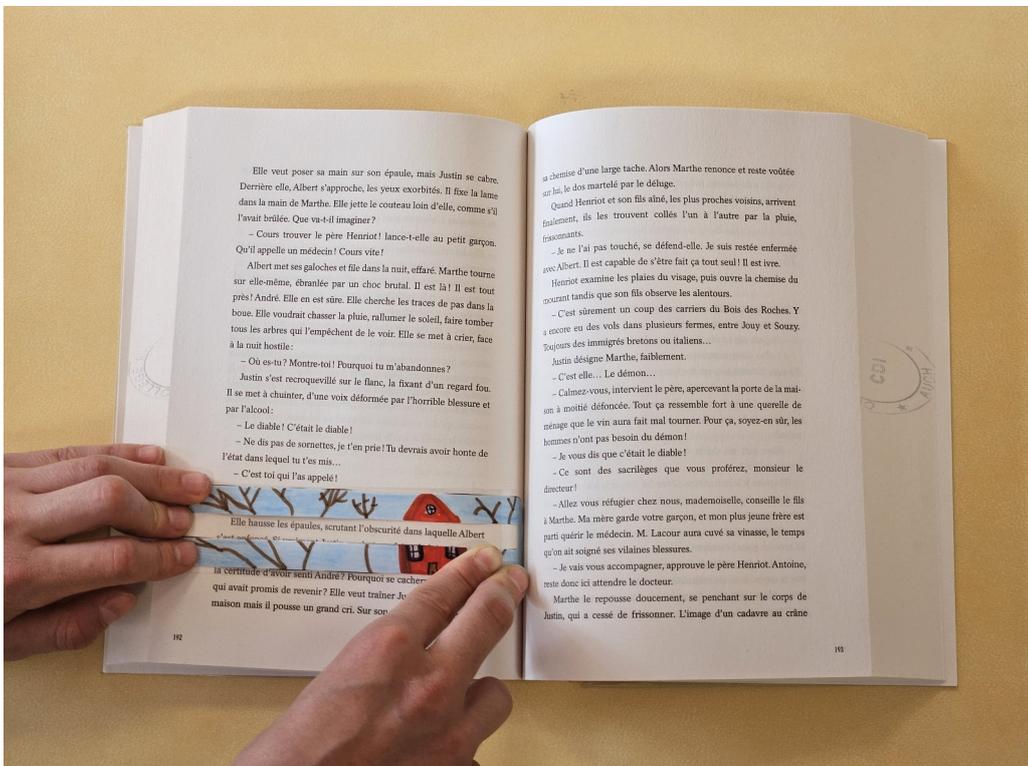


⁴⁹ Disponible sur la page « École Inclusive » de l'Académie de Grenoble : <https://ecole-inclusive.web.ac-grenoble.fr/accessibilite-des-apprentissages/quest-ce-que-la-conception-universelle-de-lapprentissage>

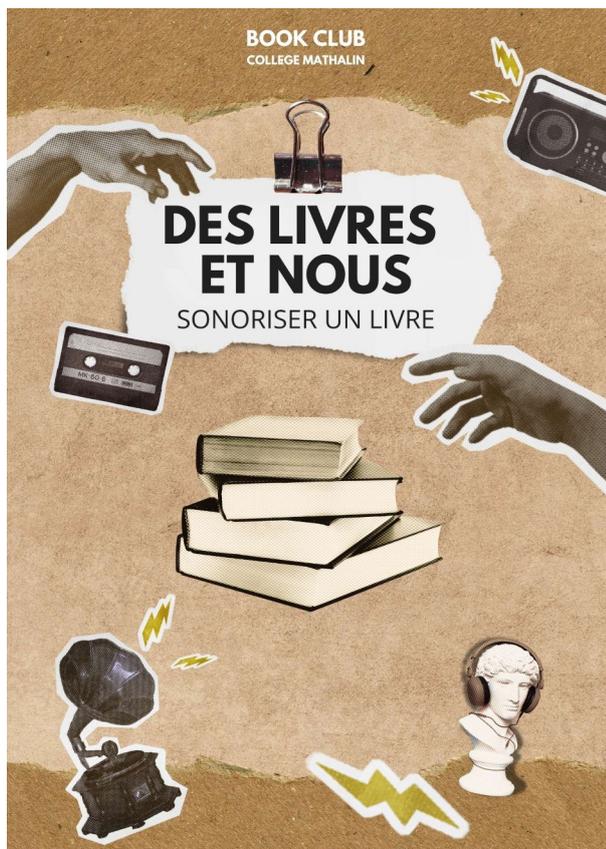
Annexe 2: Exposition des couvertures imaginaires et des livres avec leur couverture originale –
Book Club



Annexe 3 : Productions de règles de lecture – Book Club



Annexe 4 : Support remis aux élèves pour expliquer la sonorisation d'un livre - Book Club



Annexe 5 : Liste des livres de la collection « *Des livres et nous* »

| TITRES | AUTEURS | COLLECTION |
|---|--------------------------------|--|
| Un de perdu | Gilles Abier | Mini-romans (Éditions Sarbacanne) |
| Le Peuple du chemin | Marion Achard | Éditions Voir de près |
| Maria Bonita, une femme parmi les bandits | Paula Anacaona | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Le très grand vaisseau | Ange | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| Federico Fellini, le forain du cinéma | Daniele Aristarco | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Steven Spielberg, filmer avec des yeux d'enfant | Vincent Baticle & Yoann Bomal | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Les Petites reines | Clémentine Beauvais | Éditions Voir de près |
| Les Enfants parfaits | Mariannick Bellot | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Valentine remède | Jeanne Benameur | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Amour, impératif et pistolet | Hubert Ben Kemoun | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Les Monstres de là-bas | Hubert Ben Kemoun | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Enquête à la montagne | Claire Berthelot, Maud Riemann | Bayard Adventure (Éditions Bayard Jeunesse) |
| Contact | Malorie Blackman | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| 3 tyrans + 1 boloss = Quelle vie ! | Davide Cali | Éditions Sarbacane |
| Le Secret d'Esteban | Axl Cendres | Mini-romans (Éditions Sarbacanne) |
| Les Maux du cœur | Axl Cendres | Mini-romans (Éditions Sarbacanne) |
| Inch'Allah que mon père crève ! | Anny Cordina | D'une seule voix (Éditions Acte Sud Junior) |
| Par la forêt | Alex Cousseau | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| Mon Frère est un cheval | Alex Cousseau | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| La Licorne invisible | Valie Le Gall & Alex Cousseau | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| Une Indienne dans la nuit | Alex Cousseau & Valie Le Gall | Zig zag (Éditions Rouergue) |
| Ça tourne pas rond | Alex Cousseau | Zig zag (Éditions Rouergue) |
| L'Ami l'iguane | Alex Cousseau | Zig zag (Éditions Rouergue) |
| Le Chat de Tigali | Didier Daeninckx | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| Les deux gredins | Roald Dahl | Folio Junior (Éditions Gallimard) |
| Plus vrai que nature | François David | Tempo (Éditions Syros) |
| L'Enfant-satellite | Jeanne-A Debats | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Homme qui perd le feu et le retrouve | Dedieu | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Ma Nuit d'amour | Frédérique Deghelt | D'une seule voix (Éditions Acte Sud Junior) |
| Michel Ocelot, bricoleur de génie du dessin animé | Olivier Demay & Célia Portet | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Le Poème indigo | Régine Detambel | Page Blanche (Éditions Gallimard) |
| Le Mystère du gang masqué | Ken Follett | La Loupe |
| Céleste, ma planète | Timothée de Fombelle | Folio Junior (Éditions Gallimard) |
| Nouvelles Histoires pressées | Bernard Friot | Éclats de rire (Milan Poche Junior) |

| | | |
|---|--|--|
| Pressé, pressée | Bernard Friot | Éclats de rire (Milan Poche Junior) |
| Pressé ? Pas si pressé ! | Bernard Friot | Éclats de rire (Milan Poche Junior) |
| A mes amoures | Claudine Galea | Zig zag (Éditions Rouergue) |
| La Gare de Rachid | Pascal Garnier | Les Unes les autres (Éditions Syros Jeunesse) |
| 35 kilos d'espoir | Anna Gavalda | Éditions Bayard Jeunesse |
| 35 kilos d'espoir | Anna Gavalda | Éditions La Loupe |
| Les Gardiens de la comète 1, Une fille venue des étoiles | Olivier Gay | Éditions Rageot |
| Les Gardiens de la comète 2, L'attaque des pilleurs | Olivier Gay | Éditions Rageot |
| C'était mon oncle ! | Yves Grevet | Tempo (Éditions Syros) |
| Lettres d'un mauvais élève | Gaia Guasti | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Ça va valser | Guillaume Guéraud | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Gandhi, l'avocat des opprimés | Achmy Halley & Georges Lemoine | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Rosa Parks, en finir avec la ségrégation | Thierry Heuninck & Gopal Dagnogo | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Si je résume... | Jo Hoestlandt | Facile à lire (Éditions Magnard Jeunesse) |
| De biens étranges disparitions | Florence Jenner Metz | Oskar Éditions |
| Papa, maman, mon clone et moi | Christophe Lambert | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Appel du vide | Marin Ledun | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| Le Train des barracas | Françoise Legendre | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| La Nappe blanche | Françoise Legendre | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Les Mots qui tuent | Agnès de Lestrade | Sarbacane |
| Des Étoiles dans le cœur | Laurent Richard | Milan Poche |
| Pelé, l'homme aux pieds d'or | Stéphan Lévy-Kuentz & Mauricio Negro | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Appelle moi Charlie | Marcus Malte | Sarbacane |
| Les Ailes de Camille | Jean-jacques Marimbert | Casterman Poche |
| Je redessinerai le ciel bleu dans tes yeux | Claire Mazard | Oskar Éditions |
| Les Enquêtes d'Eliott & Nina – Le mystère de la maison hantée | Lewis B. Montgomery & Isabelle Maroger | Bayard Adventure (Éditions Bayard Jeunesse) |
| La Nuit de la sorcière | Hélène Montardre | Milan Poche Junior |
| Je t'aime | Susie Morgenstern | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Il pleut des parapluies | Susie Morgenstern | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| Le Royaume de Kensuké | Michael Morpurgo | La Loupe |
| J'ai tué mon prof ! | Patrick Mosconi | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| Les Invités | Charlotte Moundlic | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Je suis le fruit de leur amour | Charlotte Moundlic | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| L'Homme à l'oreille coupée | Jean Claude Mourlevat | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| L'Homme qui ne possédait rien | Jean Claude Mourlevat | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| L'Homme qui levait les pierres | Jean Claude Mourlevat | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| La Rivière à l'envers – Tomek | Jean-Claude Mourlevat | Nathan Dys (Éditions Nathan) |
| La Rivière à l'envers – Hannah | Jean-Claude Mourlevat | Nathan Dys (Éditions Nathan) |
| Jefferson | Jean-Claude Mourlevat | Éditions Voir de près |
| L'Oncle Giorgio | Marie-Aude Murail | Bayard Poche |
| La Légende des quatre – Le clan des loups | Cassandra O'Donnell | Éditions Voir de près |
| Sempé, le rêve dessiné | Bernard Pascuito & Mathieu de Muizon | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Matin brun | Franck Pavloff | Cheyne Éditions |
| Mordu a pâle au ventre | PEF | Folio Cadet Bleu (Éditions Gallimard) |
| Le Jour du slip / Je porte la culotte | Anne Percin / Thomas Gornet | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| Jane Goodall, une vie pour les chimpanzés | Marilyn Plénard & Georges Lemoine | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Albert Einstein, la grand esprit de la physique | Marilyn Plénard & Anastassia Elias | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Qui a volé l'angelico ? | Yvan Pommaux | Bayard Poche |
| Une Paillette dans l'iris | Charlotte Pons & Inbar Heller Algazi | Seuil Jeunesse |
| Johnny | Martine Puchain | Sarbacane |
| Voleuse ! | Franck Prévot | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Le Diable dans le rétroviseur | Jean Jacques Reboux & Cléo Germain | Oskar Editeur |
| L'Heure de la momie | Claudine Roland | Milan Poche Junior |
| La Balade des perdus | Thomas Sandoz | Éditions Voir de près |
| Moi et ma bande / Zélie et moi | Thomas Scotto / Cathy Ytak | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| Ma Grand-mère en container | Thomas Scotto | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Un Poussin mouillé sur le bord de la route | Thomas Scotto | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Droit devant, pour un peu, c'est toute une aventure | Thomas Scotto | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Le meilleur en tout | Thomas Scotto | Petite poche (Éditions Thierry Magnier) |
| Le Garçon d'écume / Le Garçon des rives | Thomas Scotto / Cathy Ytak | Boomerang (Éditions Rouergue) |
| L'Étranger dans le grenier | Benoît Séverac | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| L'Enlouve | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Enbaleine | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Encygne | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Engourou | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| Charlie Chaplin, je fais rire le monde entier | Eric Simard | Oskar Éditions |
| L'Enperroquet | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |

| | | |
|-----------------------------------|--|--|
| L'Endauphin | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| L'Enbeille | Eric Simard | Mini Syros Soon (Éditions Syros) |
| Joséphine Baker, la danse libérée | Marianne Stjepanovic & Hypathie Aswang | Des Graines et des guides (Éditions A dos d'âne) |
| Mila et le loup | Alain Surget | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| Le Renard de Morlange | Alain Surget | Nathan Dys |
| La Nuit des requins | Jean-Christophe Tixier | Flash Fiction (Éditions Rageot) |
| Face au danger | Jean-Christophe Tixier | Flash Fiction (Éditions Rageot) |