

Diplôme de conservateur de bibliothèques

Mémoire d'étude / janvier 2014

Aller à la bibliothèque après la classe.

*La réforme des rythmes scolaires :
nouveaux enjeux et nouvelles opportunités
pour les bibliothèques.*

Florence Lacroix-Spinnewyn

Sous la direction de Fabrice Chambon

Directeur - Bibliothèques de Montreuil

Remerciements

Je tiens à remercier tous les professionnels¹ qui ont accepté de répondre, souvent très longuement, à mes questions et qui ont enrichi ma réflexion : Fabienne Aguiriano, Cécile Avallone, Dominique Baillon, Anne-Marie Bock, Fanny Bohy, Agathe Bruandet, Bruno Capus, Annick Chabrier, Thierry Claerr, Esther De Climmer, Jean-Arthur Creff, Agnès Demesmay, Clotilde Deparday, Michèle Fitamant, Xavier Galaup, Philippe Gehin, Marie-Christine Jacquinet, Béatrice Julien, Nicole Larderet, Céline Lechaux-Hantute, Françoise Legendre, Daniel Le Goff, Marie France Le Quesne, Marie Anne Morel, David-Georges Picard, Sophie Pilaire, Nathalie Porte, Sophie Rat, Florence Schreiber, Caroline Simon, Marie Taupin, Annie Treguer, Hélène Valotteau, Anne Verneuil, Jacques Vidal-Naquet, Annie Vuillermoz, Laurent Wiart et Catherine Zimmermann.

Je remercie également Christine Butterlin, Evelyne Saha pour leur relecture attentive et leurs conseils ainsi que mon directeur de mémoire Fabrice Chambon.

¹ Cités également dans « Liste des contacts » en annexe 1

Résumé :

Depuis l'époque des Lumières les bibliothèques et l'école partagent des objectifs communs en matière d'éducation et de culture. Elles ont développé au cours de leur histoire des conceptions différentes de l'accès au savoir mais ont cependant une volonté commune d'en démocratiser l'accès.

La réforme des rythmes scolaires, en incitant l'école à coopérer avec l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels présents sur un territoire pour favoriser l'accès à la culture et à l'éducation des enfants, offre aujourd'hui l'opportunité pour les bibliothèques de redéfinir la place et le rôle qu'elles veulent prendre dans ce partenariat.

Des entretiens réalisés auprès de bibliothèques engagées dans la mise en œuvre de cette réforme montrent comment les bibliothécaires tentent de répondre à la question « comment et pourquoi aller à la bibliothèque après la classe ? »

Descripteurs :

Bibliothèques publique - France

Réforme des rythmes scolaires - France

Relations bibliothèques écoles - France

Bibliothèques publiques - histoire - France

Bibliothèques publiques - médiation - France

Politiques éducatives

Diffusion de la culture - Démocratisation de la culture - France

Bibliothèques publiques - Publics – France

Summary :

Since the Enlightenment period, libraries and schools have shared common educational and cultural goals. Throughout their history, they developed different views as to how knowledge should be accessed, but they have always had a common will to ease access to it.

The schooling time reform prompted the school institution to cooperate with all the actors in the educational and cultural field of a given territory, so that children could get better access to culture and education. In so doing, it has provided today's libraries with an opportunity to redefine the place and role they are willing to play in this new partnership.

Interviews conducted with some libraries involved in the implementation of that reform show how librarians are trying to answer the question : « why and how to go to the library after classes ? »

Keywords :

Public libraries - France

Schooling time reform - France

School-library relationships - France

Public libraries - History - France

Public libraries - Mediation - France

Educational policy

Spreading of culture – Democratization of culture - France

Public libraries - Users – France

Droits d'auteurs



Cette création est mise à disposition selon le Contrat :
« **Paternité - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 2.0 France** »
disponible en ligne <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.fr> ou par
courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco,
California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABREVIATIONS	7
INTRODUCTION	9
1. LA CONSTRUCTION HISTORIQUE ET PHILOSOPHIQUE D'OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET CULTURELS PARTAGÉS PAR L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES	11
1.1 UNE HISTOIRE ET UN SOCLE PHILOSOPHIQUE COMMUNS A L'ÉCOLE ET AUX BIBLIOTHÈQUES	11
<i>1.1.1 L'Esprit des Lumières</i>	<i>11</i>
<i>1.1.2 La référence aux « textes fondateurs »</i>	<i>12</i>
<i>1.1.3 Le chemin difficile vers l'égalité d'accès à la culture et l'éducation</i>	<i>13</i>
<i>1.1.4 De nouveaux modèles théoriques et pratiques pour donner un sens et des moyens d'action à la démocratisation culturelle et éducative</i>	<i>16</i>
1.2 UN SOCLE HISTORIQUE ET PHILOSOPHIQUE COMMUNS MAIS DES APPROCHES CULTURELLES DIFFÉRENTES ENTRE L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES	19
<i>1.2.1 Deux cultures professionnelles différentes</i>	<i>19</i>
<i>1.2.2 La lecture, enjeu des relations entre l'école et les bibliothèques</i>	<i>21</i>
<i>1.2.3 La coopération entre l'école et les bibliothèques</i>	<i>22</i>
1.3 L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES FACE AUX INÉGALITÉS D'ACCÈS À LA CULTURE ET AUX CONNAISSANCES DES ENFANTS	25
<i>1.3.1 L'échec de la démocratisation ?</i>	<i>25</i>
<i>1.3.2 La question sociale et politique de la lecture et de l'illettrisme</i>	<i>26</i>
<i>1.3.3 Une nouvelle dynamique de la culture</i>	<i>28</i>
2. LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES : DE NOUVEAUX ENJEUX POUR DES ACTIONS ÉDUCATIVES ET CULTURELLES PARTAGÉES ENTRE LA BIBLIOTHÈQUE ET L'ÉCOLE	30
2.1 LA PLACE DES BIBLIOTHÈQUES DANS L'ÉVOLUTION ET LA PLURALITÉ DES TEMPS SOCIAUX, ÉDUCATIFS ET CULTURELS	30
<i>2.1.1 L'émergence de nouveaux temps sociaux, éducatifs et culturels dans la société française</i>	<i>30</i>
<i>2.1.2 Les conséquences de ces nouveaux temps sociaux</i>	<i>31</i>
<i>2.1.3 La légitimité des bibliothèques à prendre part dans les nouveaux temps éducatifs des enfants</i>	<i>32</i>
2.2 DONNER AUX BIBLIOTHÈQUES LEUR PLACE DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET CULTURELLES TERRITORIALES.	34
<i>2.2.1 La territorialisation des politiques publiques.</i>	<i>34</i>

2.2.2 <i>Des politiques publiques « territorialisées » aux politiques éducatives locales.</i>	34
2.2.3 <i>La place des bibliothèques dans les Projets éducatifs locaux.</i>	36
2.3 LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES	37
2.3.1 <i>Modalités de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires</i>	37
2.3.2 <i>Les objectifs de la réforme</i>	38
2.3.3 <i>Organisation de la journée et de la semaine scolaires</i>	40
2.3.4 <i>Le financement de la réforme</i>	42
2.3.5 <i>Les acteurs décisionnels</i>	43
2.3.6 <i>Les partenaires et le territoire</i>	43
3 ALLER A LA BIBLIOTHÈQUE APRÈS LA CLASSE DANS LE CADRE DE LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES	46
3.1 Méthodologie de l'étude	46
3.1.1 <i>Objectifs de l'étude</i>	46
3.1.2 <i>Le champ des entretiens</i>	46
3.1.3 <i>Les entretiens et le traitement des réponses</i>	48
3.2 Comment les bibliothèques s'engagent dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires.	49
3.2.1 <i>Est-ce que le projet s'est construit dans le cadre de projets éducatifs et/ou dans des dispositifs déjà engagés et comment les différents services, dont les bibliothèques, ont été associés par les collectivités à la réflexion ?</i>	49
3.2.2 <i>Comment s'établit la relation entre écoles et bibliothèques dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires et des projets d'activités périscolaires ?</i>	51
3.2.3 <i>Quelles sont les différentes formes d'organisation des temps d'activités périscolaires ?</i>	52
3.2.4 <i>Quels moyens humains et financiers pour les temps d'activités périscolaires ?</i>	53
3.2.5 <i>Quelles propositions pour les temps d'activités périscolaires ?</i>	54
3.3 La réforme des rythmes scolaires: comment et pourquoi aller à la bibliothèque après la classe ?	58
3.3.1 <i>Un nouveau rôle éducatif et culturel pour les bibliothèques ?</i>	58
3.3.2 <i>La question des partenariats</i>	61
3.3.3 <i>La question du financement et le problème des inégalités territoriales</i>	65
3.3.4 <i>Réforme des rythmes scolaires et évolution des métiers en bibliothèque</i>	67

CONCLUSION	69
BIBLIOGRAPHIE	71
TABLE DES ANNEXES	81

Sigles et abréviations

ABF : Association des Bibliothécaires de France
ADBDP : Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt
ADBGV : Association des Directeurs de Bibliothèques municipales et intercommunales des Grandes Villes de France
Afev : Association de la fondation étudiante pour la ville
ALSH : Accueil de Loisirs Sans Hébergement
ANCLI : Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme
APC : Activités Pédagogiques Complémentaires
ARTS : Aménagement Réduction du Temps Scolaire
ARTT : Aménagement Réduction du Temps de Travail
ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
BBF : Bulletin des Bibliothèques de France
BCD : Bibliothèque Centre Documentaire
BD : Bande dessinée
BDP : Bibliothèque Départementale de Prêt
BnF : Bibliothèque nationale de France
CAF : Caisse d'Allocation Familiale
CCTDC : Conseil des Collectivités Territoriales pour le Développement Culturel
CD : Compact disc - disque compact
CDEN : Conseil Départemental de l'Éducation nationale
CDI : Centre de Documentation et d'Information
CEJ : Contrat Enfance Jeunesse
CEL : Contrat Educatif Local
CLAS : Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité
CLEA : Contrats Locaux d'Éducation Artistique
CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique
CTL : Contrat Territoire Lecture
DASEN : Direction Académique des Services de l'Éducation Nationale
DGF : Dotation Globale de Fonctionnement
DGLFLF : Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France
EAC : Éducation Artistique et Culturelle
EPCI : Etablissement Public de Coopération Intercommunale
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
INRP : Institut National de la recherche Pédagogique
INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

MJC : Maisons des Jeunes et de la Culture

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique

PACTE : Projet d'Action Territorial d'Éducation

PEDT : Projet Educatif Territorial

PEG : Plan Éducatif Global

PEL : Projet Educatif Local

PISA : PISA Program for International Student Assessment
Programme International pour le Suivi des Acquis

TAP : Temps d'Activités Périscolaires

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

ZEP : Zones d'Éducation Prioritaire

INTRODUCTION

Aller à la bibliothèque après la classe introduit d'emblée la question de la place et de la relation des bibliothèques et de l'école dans l'éducation des enfants. Cette question est à nouveau d'actualité avec la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires depuis la rentrée 2013. Cette nouvelle organisation des temps scolaires suscite des interrogations, des inquiétudes, voire des oppositions. Traditionnellement en France en effet « *le temps scolaire est (...) un champ d'affrontement entre acteurs sociaux aux intérêts divergents : les enseignants, les élus, les parents, les élèves quand on leur demande leur avis, les acteurs économiques, dans le secteur du tourisme tout particulièrement, etc.*² ». La circulaire qui depuis la rentrée 2013 modifie la journée et la semaine de travail de tous les enfants de l'école primaire n'échappe pas à cette tradition. Le débat est d'autant plus important qu'il ne s'agit pas seulement de mettre en place une nouvelle organisation des temps d'enseignement, mais bien pour le Ministère de l'Éducation nationale, qui est à l'initiative de cette réforme, « *de tout mettre en œuvre pour parvenir à la réussite éducative de chaque élève et veiller à assurer à tous les mêmes chances*³ ». Pour y parvenir, l'Éducation nationale souhaite prendre en compte la totalité des temps éducatifs de l'enfant et le territoire dans lequel il vit.

Ainsi les communes et les intercommunalités qui ont en charge l'organisation et le financement des nouveaux temps périscolaires prévus par la réforme impliquent les bibliothèques, au même titre que l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels de ces territoires dans cette nouvelle organisation. Cette implication (ré)interroge la manière dont les bibliothèques sont présentes dans les temps éducatifs et culturels des enfants. En effet, si l'accueil des jeunes publics sous différentes formes est une mission essentielle des bibliothèques, force est de constater que de nombreux enfants qui fréquentent la bibliothèque sur le temps scolaire, ne poursuivent pas cette expérience après la classe. Dans la mesure où de nombreuses études pointent les inégalités d'accès à la culture et aux savoirs selon les origines sociales, culturelles ou géographiques des enfants les bibliothèques ont un rôle important à jouer dans la réduction de ces inégalités.

Par ailleurs, n'y a-t-il pas un lien entre les inégalités d'accès à la culture ainsi qu'à l'éducation et des difficultés que peuvent rencontrer l'école et les bibliothèques pour construire des parcours éducatifs et culturels cohérents par rapport aux besoins des enfants ? En effet ces institutions ont des histoires, des modes d'organisation et des tutelles administratives différents qui freinent parfois des dynamiques de coopération ou de collaboration. La mobilisation de l'ensemble des acteurs scolaires,

² SUE, Roger, CACCIA, Marie-Françoise, *Autres temps, autre école : impact et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz, 2005, p.5

³ *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous : rapport d'orientation sur les rythmes scolaires*. Juillet 2011, p.7 En ligne :

<http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/67/1/Rythmes_scolaires_rapport-d-orientation_184671.pdf>. Consulté le 29 septembre 2013

culturels, associatifs d'un territoire prenant en compte un certain nombre de particularités sociales et locales ne pourrait-elle pas contribuer de manière plus efficace à l'éducation et à l'épanouissement des enfants ? C'est pour répondre à ces questions que la circulaire qui précise les conditions de mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires met l'accent sur la dimension territoriale des inégalités sociales et culturelles et sur la volonté d'associer et de mobiliser les différents acteurs de ces territoires pour la réussite des enfants. La réforme des rythmes scolaires est-elle une opportunité permettant aux bibliothèques de prendre une place dans ce « continuum éducatif », de définir le rôle qu'elles veulent prendre, aujourd'hui, dans l'accès à l'éducation et à la culture des enfants ? Peut-elle devenir un des partenaires qui va pouvoir s'insérer dans ces parcours éducatifs et culturels sur des temps différenciés et créer de nouvelles conditions dans lesquelles il est sera possible « d'aller à la bibliothèque après la classe » ?

La question du partage de l'éducation et de la culture par l'école et les bibliothèques n'est pas nouvelle. Elle se pose depuis Les Lumières et la Révolution. Ce partage entre l'école et les bibliothèques s'est fait, parfois en s'opposant, parfois en coopérant, mais toujours avec la volonté de favoriser l'accès égal de tous à la culture et à l'éducation. C'est ce que nous montrerons dans une première partie. Nous montrerons ensuite dans un deuxième temps que la réforme des rythmes scolaires est une réponse éducative et culturelle à des problèmes nouveaux auxquels les bibliothèques doivent aussi se confronter. Enfin l'analyse des entretiens menés avec plusieurs directeurs de bibliothèques, directeurs adjoints ou responsables des espaces jeunesse impliqués par la réforme des rythmes scolaires nous permettra de montrer comment les bibliothèques, compte tenu de leur histoire et de leurs acquis, construisent ce nouveau rôle éducatif et culturel.

1. LA CONSTRUCTION HISTORIQUE ET PHILOSOPHIQUE D'OBJECTIFS ÉDUCATIFS ET CULTURELS PARTAGÉS PAR L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES

1.1 UNE HISTOIRE ET UN SOCLE PHILOSOPHIQUE COMMUNS A L'ÉCOLE ET AUX BIBLIOTHÈQUES

1.1.1 L'Esprit des Lumières

L'école et les bibliothèques partagent un socle philosophique commun en matière d'éducation et de culture, socle issu de l'héritage des Lumières⁴. Tzvetan Todorov, Commissaire de l'exposition « **Lumières**⁵ ! » et directeur honoraire de recherche au CNRS, définit l'esprit des Lumières par une exigence d'autonomie pour les individus qui leur permet de se libérer de l'autorité religieuse, de se battre pour leur liberté de conscience et de construire un espace politique pluraliste et démocratique. Pour le chercheur, cette volonté d'émancipation passe par le développement du savoir : « *Les promoteurs de cette nouvelle pensée voudraient apporter les lumières à tous, car ils sont persuadés qu'elles serviront au bien de tous. Ils favoriseront donc l'éducation sous toutes ses formes, depuis l'école jusqu'aux académies savantes ; et la diffusion du savoir, par des publications spécialisées ou par des encyclopédies qui s'adressent au grand public*⁶ ».

Les bibliothèques participent à ce projet de transmission des connaissances. Dans un article du Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)⁷, Anne-Marie Bertrand insiste sur le rôle politique des bibliothèques qui sont destinées, selon elle à accompagner l'école dans la formation des citoyens et contribuer ensemble à l'accès et au partage du savoir. Elle cite notamment Jean-Michel Coupé, membre de la Convention, qui écrit en 1794 dans son rapport sur les bibliothèques nationales que « *chaque bibliothèque publique doit devenir l'école de tous les citoyens, leur*

⁴ CHAZAUD Anne-Sophie, DEMESMAY Agnès, « Médiathèque/École : pour un parcours culturel commun », *BBF*, 2013, t. 58, n° 2, p. 7-10. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0007-001>>. Consulté le 15 août 2013

⁵ TZVETAN Todorov, *Exposition « Lumières ! »*. Bibliothèque nationale de France, Site François-Mitterrand, du 1er mars au 28 mai 2006. En ligne <http://expositions.bnf.fr/lumieres/arret/02_1.htm>. Consulté le 13 septembre 2013

⁶ *Ibid.*

⁷ BERTRAND Anne-Marie, « Bibliothèque, politique et recherche », *BBF*, 2005, t. 50, n° 2, p. 35-40. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0035-006>>. Consulté le 9 août 2013

présenter le tableau des siècles et des nations et les agrandir de tous les travaux et de toutes les pensées des esprits humains⁸ »

Ainsi l'école et les bibliothèques contribuent de manière complémentaire « à une appropriation critique de la connaissance. L'homme n'étant libre que s'il est citoyen, (...) l'enjeu de la démocratisation de la culture rejoint celui de la démocratie⁹ ».

1.1.2 La référence aux « textes fondateurs »

L'école et les bibliothèques s'appuient également sur des « textes fondateurs » le plus souvent rédigés après le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale et ses menaces sur la liberté des individus et la démocratie. Ces textes s'inscrivent dans la continuité de l'esprit des Lumières.

La déclaration universelle des Droits de l'homme de 1946 réaffirme le droit à l'éducation et la culture pour tous :

Article 26

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

Article 27

Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.

C'est dans cet esprit qu'est rédigé, la même année en France, le préambule de la constitution de la IV^e République (annexé à la constitution de la Ve République de 1958) et qui affirme dans l'article 13 que « *la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et*

⁸ KUPIEC Anne, « Bibliothèque et idéalité républicaine au XIX^e siècle », dans « *Imaginaire de la bibliothèque* », *Revue de la BnF*, n°15, 2003, p. 2. En ligne : <http://expositions.bnf.fr/lecture/anthologie/Idealite_republicaine_au_XIXe.pdf>. Consulté le 23 septembre 2013

⁹ *Manager une bibliothèque territoriale / sous la dir. de Giappiconi, Thierry*. Paris : Voiron 2012, Partie 2 – Enjeux politiques – Chapitre II – A, p. 9

de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ».

Les bibliothèques se réfèrent également à deux textes qui affirment le droit de l'accès de tous à la culture et à la formation. La Charte du Conseil Supérieur des Bibliothèques tout d'abord, rédigée en 1991, qui déclare (article 1) que « *tout citoyen doit pouvoir, tout au long de sa vie, accéder librement aux livres et aux autres sources documentaires* ». Dans son article 3, cette charte affirme également que « *la bibliothèque est un service public nécessaire à l'exercice de la démocratie* » et « *qu'elle doit assurer l'égalité d'accès à la lecture et aux sources documentaires pour permettre l'indépendance intellectuelle de chaque individu et contribuer au progrès de la société* ». La Charte de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques révisée en 1994 ensuite fait des bibliothèques une porte donnant aux citoyens les moyens d'acquérir les connaissances « *leur [permettant] d'exercer leurs droits démocratiques et de jouer un rôle actif dans la société* ».

Dans un article du BBF¹⁰, Abdelaziz Abid et Thierry Giappiconi mettent l'accent sur les innovations de la réécriture de ce Manifeste en 1994 qui donne comme missions fondamentales aux bibliothécaires d'accueillir tous les publics sans exclusion ou discrimination, de développer les moyens de formation et l'information et surtout de développer la coopération avec l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels. Selon la Charte de l'UNESCO (et les deux auteurs) « *la bibliothèque publique doit non seulement prendre en compte l'environnement documentaire, mais encore l'environnement tout court et envisager ainsi la coopération avec tous ceux qui peuvent constituer des partenaires au lieu de penser ses missions de façon introvertie. (...) Il apparaît alors naturel de définir "des objectifs, des priorités et des services" conformes aux besoins de la cité¹¹* ».

L'ensemble de ces textes fondateurs rappelle le rôle politique des bibliothèques dans le fonctionnement de la démocratie : permettre l'accès de tous à la culture et à l'éducation et coopérer avec l'ensemble des partenaires qui partagent avec elle ces objectifs.

1.1.3 Le chemin difficile vers l'égalité d'accès à la culture et l'éducation

➤ Les contraintes de l'histoire

La volonté d'émancipation des individus et d'accès égal de tous à l'éducation et à la culture va dans un premier temps se heurter aux contraintes de l'histoire. Les

¹⁰ ABID, Abdelaziz, GIAPPICONI, Thierry, « La révision du manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques », *BBF*, 1995, t.40 n° 4, p. 8-14. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-04-0008-001>>. Consulté le 25 octobre 2013

¹¹ *Ibid.*

bibliothécaires ont reçu tout d'abord l'héritage de la Révolution, les saisies et les confiscations. Les collections sont alors majoritairement constituées d'ouvrages savants et de textes religieux et « *du point de vue des bibliothécaires, ce n'est pas l'instruction du peuple qui prime, mais la conservation des fonds saisis et d'abord, leur recensement*¹² ». Ainsi à la fin du XIXe siècle les bibliothèques ne s'adressent encore « *qu'à un public rare et trié sur le volet (érudits locaux, notables, enseignants) dont ni les enfants, ni les ouvriers, ni les femmes ne font partie*¹³ ». De plus, pour Anne Kupiec¹⁴ le coup d'État de Thermidor va défaire le rapport entre les bibliothèques et la République démocratique. Partagé entre la crainte du retour à L'Ancien Régime et le retour à la Révolution, l'État va attendre des bibliothèques qu'elles contribuent à l'unité nationale et à la paix. Ainsi les bibliothèques vont sous « *l'apparence de l'ouverture, consentir en réalité une offre restreinte et adaptée au plus grand nombre qui ne puisse porter atteinte d'aucune manière à l'application du principe d'unité voulu par l'État*¹⁵ » dont on craint qu'il soit menacé par l'émancipation politique et culturelle des individus.

Pour l'école les craintes sont identiques. Anne Kupiec le rappelle également : « *pour terminer la Révolution, la modération de l'esprit, le souci de l'unité sociale sont exigés*¹⁶ ». Le 10 avril 1870 dans une conférence prononcée à Paris, salle Molière, Jules Ferry proclame que l'école doit lutter contre les inégalités, mais pour rendre possible l'entente entre les classes sociales et éviter la révolution sociale¹⁷. Comme le précise Claude Lelièvre : « *l'école est pensée comme devant être le véhicule majeur de l'institution en profondeur de la République une et indivisible. Elle doit faire, avant tout, des républicains et des nationaux. Et le ministre de l'Instruction publique Paul Bert – en poste avant Ferry – proclame sans ambages qu'il faut « une pensée unique, une foi commune pour un peuple, sans quoi il ne serait qu'une agrégation d'hommes juxtaposés*¹⁸ ».

Dans un entretien accordé à la Vie des Idées Jerrod Seigel décrit le « *modèle national* » de la France à la fin du XIXe siècle et rappelle comment Émile Durkheim, fondateur de la sociologie française et au rôle majeur dans la mise en place de l'école de la République « *pensait (...) qu'il était dangereux de laisser les moi libres à eux-mêmes, et qu'il leur fallait, pour être délivrés de leurs désirs illimités et confus, une éducation morale, sanctionnée officiellement, qui leur inculquerait un sentiment de*

¹² BERTRAND, Anne-Marie; « Filles des Lumières » dans *Textes et Documents pour la classe, Les Bibliothèques*, N°1041, octobre 2012, p.10

¹³ *Ibid.*, p.11

¹⁴ KUPIEC, Anne, « Bibliothèque et idéalité républicaine au XIXe siècle », *op. cit.*

¹⁵ *Ibid.*, p.6

¹⁶ *Ibid.*, p.5

¹⁷FERRY, Jules (1832-1893) *De l'égalité d'éducation*, conférence prononcée à Paris, à la salle Molière, le 10 avril 1870, cité par Anne-Marie Kupiec dans « Bibliothèque et idéalité républicaine au XIXe siècle », *op. cit.*

¹⁸ LELIEVRE Claude « État éducateur et déconcentration administrative », *Carrefours de l'éducation* 2/2008 (n° 26), p. 41-50. En ligne : <www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-41.htm>. Consulté le 27 octobre 2013

responsabilité envers la société¹⁹ ». À la fin du XIXe siècle, l'école semble plus préoccupée par l'intégration des individus dans un ensemble de valeurs et de références culturelles communes à la République que par l'émancipation individuelle des citoyens nécessaire au fonctionnement de la démocratie.

► *L'accès à la culture et inégalités culturelles*

Anne Kupiec considère que « *dès lors que la République est vidée de sa dimension démocratique, ce système est en quelque sorte dédoublé pour correspondre à une distribution sociale du savoir*²⁰ » qui maintient les inégalités. Par ailleurs, comme le note Laurent Fleury, la revendication de l'égal accès de tous à la culture repose sur une contradiction entre deux ordres de valeurs également légitimes : contradiction entre une « *revendication égalitaire qui vise l'accès de tous à la consommation d'un bien universel qu'il faut organiser dès lors qu'il ne va pas de soi, et dont l'organisation est confiée, parce qu'il en va de l'intérêt général, aux pouvoirs publics et aux institutions culturelles*²¹ » et « *une revendication culturelle qui vise traditionnellement une relation personnalisée à des biens dont l'appropriation individuelle fonde une aristocratie de l'esprit qui approfondit le processus de sélection élitaire*²² ». Georg Simmel avait également noté cette contradiction : « *comme les contenus de la culture (malgré ou plutôt à cause de leur universelle mise à disposition) ne s'approprient que par une activité individuelle, ils engendrent l'aristocratie la plus inattaquable parce que la plus insaisissable, une différence entre le haut et le bas qui ne peut, à l'instar d'une différence socio-économique, s'effacer par décret, pas plus que par la bonne volonté des gens concernés*²³ ».

L'accès à la culture et à l'éducation apparaissent ici aussi paradoxalement comme des facteurs de « distinction » et d'inégalités sociales et culturelles.

¹⁹ DELALANDE, Nicolas, « Penser le moi. Entretien avec Jerrold Seigel », *La Vie des idées*, 6 février 2009, p. 9. En ligne : <<http://www.laviedesidees.fr/Penser-le-moi.html>>. Consulté le 22 septembre 2013

²⁰ KUPIEC, Anne, *op. cit.*, p.5

²¹ FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin, 2008, version électronique, chapitre 4 La question de démocratisation de la culture 4.1 La formation historique de l'idéal de démocratisation de la culture.

²². *Ibid.*

²³ SIMMEL, Georg, *1900 Philosophie de l'argent*. Paris : PUF, Sociologies, 1987, 560 p. cité par FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*.

1.1.4 De nouveaux modèles théoriques et pratiques pour donner un sens et des moyens d'action à la démocratisation culturelle et éducative

➤ *La médiation culturelle et éducative*

Pendant le XXe siècle émerge l'idée que la démocratisation culturelle ne peut pas se limiter à l'augmentation de l'offre de biens culturels, mais doit faire l'objet d'une réflexion sur les moyens de faire accéder chaque individu au savoir et à la culture. Selon Laurent Fleury²⁴, l'accès à la culture est avant tout une relation et une appropriation individuelle. Pour favoriser cette appropriation, il convient de mettre en place des médiations. C'est ainsi que Jean Caune indique que l'école ne peut « *continuer à se définir uniquement comme l'espace de transmission d'un savoir sans réévaluer la relation spécifique enseignant/enseigné qui resterait protégée des influences extérieures ? Elle doit s'ouvrir à des pratiques qui suscitent l'expression singulière des membres de la communauté scolaire*²⁵ ». Pour Jean Caune ces médiations concernent aussi l'ensemble des institutions culturelles : « *Il en va de même du secteur culturel : peut-il se limiter à être celui de la diffusion et de la réception des formes artistiques légitimées par le "monde de l'art" ? Ne doit-on pas inclure dans ce domaine les pratiques sensibles ou intelligibles qui permettent à la personne de se construire dans son rapport à l'autre*²⁶ ? ». Lors d'une journée d'étude proposée par le Centre national de littérature pour la jeunesse de la BnF le 21 mai 2013 Lila Amélie Merle affirme que « *les acteurs culturels doivent permettre à l'enfant d'accéder à toutes les clés pour son entrée au monde. Il doit avoir en main toutes les cartes pour poursuivre son chemin culturel, pleinement conscient de sa place et en tant qu'être et acteur de son propre cheminement (...). C'est par un travail coopératif novateur, avec l'implication d'acteurs qui osent, que cette mission sur le chemin de la culture sera possible*²⁷ ». Et lors de l'ouverture de cette journée, Gilles Eboli, directeur de la bibliothèque municipale de Lyon, précisait que « *la bibliothèque, pour fédérer des partenariats avec tous les acteurs de la culture, devait devenir une bibliothèque citoyenne, afin d'offrir une mémoire partagée, des savoirs, une création*²⁸ ».

²⁴ FLEURY, Laurent, *op. cit.*

²⁵ CAUNE, Jean, *La médiation culturelle : une construction du lien social*. En ligne : http://www.hum.uu.nl/medewerkers/m.c.j.kok-escalle/sites/structures_strategies/documents/Jean%20Caune_files/home.htm. Consulté le 5 septembre 2013

²⁶ *Ibid.*

²⁷ MERLE, Lila Amélie, « Enfance, Arts et Culture : Bibliothèques nouvelle génération » dans *Création artistique et médiations culturelles en bibliothèque, La revue des livres pour enfants*, BnF Centre National de la littérature pour la Jeunesse, N° 272, septembre 2013, p.154

²⁸ EBOLI, Gilles, « Discours d'ouverture de la journée d'étude proposée par le Centre national de littérature pour la jeunesse de la BnF », le 21 mai 2013 cité par Lila Amélie MERLE, dans « Enfance, Arts et Culture : Bibliothèques nouvelle génération », p.154

➤ *Un nouveau modèle de bibliothèque ?*

La démocratisation culturelle et éducative passe par conséquent par la possibilité donnée aux individus de s'approprier les outils et les ressources nécessaires à l'accès à la culture et à l'éducation. Après avoir acquis au XIXe siècle des droits politiques (Les Lumières) et au XXe siècle des droits économiques et sociaux (l'État-providence) il reste à l'individu à acquérir des droits culturels. Cette reconnaissance des droits culturels est présente dans les textes internationaux et notamment dans la déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle :

Article 5 - Les droits culturels, cadre propice à la diversité culturelle

Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme, qui sont universels, indissociables et interdépendants. L'épanouissement d'une diversité créatrice exige la pleine réalisation des droits culturels, tels qu'ils sont définis à l'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme et aux articles 13 et 15 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses œuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ; toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.

Pour éviter que cette affirmation des droits culturels ne soit la porte ouverte à des revendications communautaristes, il faut que ces droits culturels soient des moyens d'accomplissement et d'épanouissement des individus et des citoyens. C'est ainsi que Marie D. Martel, bibliothécaire et docteure en philosophie, qui se définit comme bibliomancienne (qui lit l'avenir du livre), a publié sur son blog le 24 août 2013 un article « *Le futur des bibliothèques publiques au XXIe siècle : créer des capacités humaines pour les droits humains*²⁹ ». Elle y présente la deuxième édition d'un ouvrage américain de Kathlenn de la Pena Mc Cook (*Introduction to public*

²⁹ MARTEL, Marie D., *Le futur des bibliothèques publiques au 21ième siècle : créer des capacités humaines pour les droits humains*. En ligne : <<http://bibliomancienne.wordpress.com/2013/08/24/le-futur-des-bibliotheques-publiques-au-21ieme-siecle-creer-des-capabilites-humaines-pour-les-droits-humains/>>.

Consulté le 15 novembre 2013

*librarianship*³⁰) présentant les bibliothèques comme devant être un « espace public » (concept emprunté à Habermas) qui doit « assurer la disponibilité et l'accès à l'information » ainsi que la possibilité de « participer à la création de l'opinion publique, à la construction de la communauté en favorisant un dialogue authentique entre les citoyens qui soit propice à l'action politique³¹ ». Kathlenn de la Pena Mc Cook y ajoute la nécessité pour les bibliothèques de donner les ressources qui permettront aux individus de développer leurs « capacités ». Parmi ces capacités elle cite notamment : « être capable d'utiliser ses sens, d'imaginer, de penser et de raisonner – de faire ces choses d'une manière “vraiment humaine”, d'une façon éclairée et cultivée par une éducation adéquate, y compris, mais en aucun cas limitée à l'alphabétisation ou la formation mathématique et scientifique de base. Être capable d'utiliser l'imagination et la pensée dans le cadre de l'expérience et de produire des œuvres et des événements de son propre choix, religieux, littéraire, musical, etc. Être capable d'utiliser sa pensée et son esprit en étant protégé par des garanties à propos de la liberté d'expression que ce soit pour le discours politique et artistique ou la liberté d'exercice de la religion³² ».

Cette conception du rôle des institutions culturelles a des conséquences sur la manière de concevoir les politiques publiques et l'action culturelle. Lors du Congrès de l'Association des Bibliothécaires de France (ABF) de juin 2013 consacré au rôle des bibliothèques dans la fabrique du citoyen, Michel Wieworka a terminé sa conférence inaugurale sur cette référence aux « capabilities » – capacités individuelles à se construire et à maîtriser son destin –, problématisées par Amartya Sen (prix Nobel d'économie) - et rappelé que « la bibliothèque a un rôle à jouer pour permettre à ses usagers de se forger leurs capacités et contribuer à le faire dans un esprit citoyen, en veillant à faire en sorte que chacun, et pas seulement certaines parties de la population, puisse accéder aux services qu'elle offre³³ ».

³⁰ « Introduction à la bibliothéconomie publique »

³¹ MARTEL, Marie D., *Op cit.*

³² NUSSBAUM, Martha, *Droits humains et capacité humaines*, Harvard Human Rights Journal, 2007 / traduction de Marie D. MARTEL dans « Le futur des bibliothèques publiques au 21^{ème} siècle : créer des capacités humaines pour les droits humains », *op cit.*

³³ WIEWORKA, Michel, cité par BÜRKI, Reine, Morineau, Julia, Touitou, Cécile, dans « La fabrique du citoyen », Congrès ABF 2013, *BBF*, 2013, t.58, n° 5, p. 75-78. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-05-0075-001>>. Consulté le 13 décembre 2013

1.2 UN SOCLE HISTORIQUE ET PHILOSOPHIQUE COMMUNS MAIS DES APPROCHES CULTURELLES DIFFÉRENTES ENTRE L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES

La volonté commune d'égalité d'accès au savoir et de coopération entre l'école et les bibliothèques se heurte toutefois à des histoires institutionnelles et administratives différentes.

1.2.1 Deux cultures professionnelles différentes

Culture et pratique professionnelle des enseignants de l'école publique sont fortement marquées par l'histoire de l'école. Nous avons vu que l'école de Jules Ferry avait surtout pour but de maintenir un ordre républicain national contre les désordres locaux. En décrivant la mise en place de l'école publique à la fin du XIXe siècle Claude Lelièvre note que pour l'État « *en définitive, il s'agit de mettre en place non seulement une administration publique, mais une corporation publique (une sorte de « congrégation laïque »), c'est-à-dire un organisme concourant à la réalisation d'une même fin et ayant une inspiration et une unité morale commune*³⁴ ». Cependant dans les années 1960 les discours sur la culture et la démocratisation scolaire changent. Le développement des industries culturelles, de la culture du divertissement et, dans le même temps, la prise de conscience des échecs de la démocratisation de l'école et de l'intégration sociale obligent l'école à tenter de se rapprocher des publics et des territoires pour favoriser l'intégration et la réussite scolaire. L'école s'engage tout d'abord dans un mouvement de déconcentration puis de décentralisation. L'objectif de ce mouvement est de transférer aux administrations locales des compétences pour alléger la gestion de l'État, des pouvoirs de décisions financières à l'échelon départemental et régional (décentralisation) et des pouvoirs de décisions pédagogiques à l'échelon rectoral ou académique (déconcentration). En 1981, sous l'impulsion du ministre de l'époque (Alain Savary), l'Éducation nationale met en place la politique des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) donnant plus de moyens aux collèges qui ont des publics en échec scolaire. Mais ces mouvements de déconcentration et de décentralisation ainsi que les politiques d'éducation prioritaire dont l'objectif était « *d'adapter le service public aux besoins des territoires*³⁵ », notamment par le biais des projets d'établissement, ne se sont pas accompagnés d'une autonomie plus grande accordée aux établissements d'enseignement. Ainsi l'adaptation aux publics et la réussite en matière de lutte contre l'échec scolaire n'ont pas été possibles. La politique d'Éducation prioritaire s'est heurtée à un refus syndical de remise en cause

³⁴ LELIEVRE, Claude, *op cit.*

³⁵ LELIEVRE Claude, *op. cit.*

du mythe républicain d'égalité et de l'idée selon laquelle l'école aurait une part de responsabilité dans l'échec des enfants des milieux populaires³⁶. Cette référence à l'école républicaine s'exprime aussi en matière de contenus à transmettre. Il reste difficile d'introduire dans les programmes des références culturelles moins académiques et un travail sur les compétences autant que sur les savoirs. Olivier Rey dans un dossier qui dresse le bilan des relations entre ces politiques de décentralisation et les politiques éducatives formule également le constat d'une école qui a du mal à s'ouvrir « *au-delà de son périmètre propre*³⁷ » et qui territorialise sa politique éducative sans vouloir mobiliser l'ensemble des acteurs présents sur ce territoire.

La professionnalisation des bibliothécaires est ancienne. En 1893 est créé le premier diplôme professionnel et en 1906 les bibliothécaires créent la première association professionnelle (Association des Bibliothécaires de France). Eugène Morel qui a contribué à la fondation de cette association et l'ABF vont contribuer à l'évolution des bibliothèques et à l'émergence d'un « modèle de bibliothèque » qui considère que « *dans la lignée des Lumières, la bibliothèque doit être destinée et accessible à tous* » dans le cadre d'un projet politique démocratique³⁸. Lors du discours d'inauguration de l'Heure Joyeuse à Paris, en 1920, Eugène Morel déclare « *voilà une œuvre "communiste", la mise en commun des livres d'instruction, de référence, d'apprentissage et de plaisir. Pas d'école, pas de punition, pas de devoirs. L'enfant est ici chez lui, il va signer de son nom, prendre sa responsabilité, choisir lui-même ses livres, ne recevoir de conseils que ceux qu'il demande, apprendre le secret de toute liberté : le respect du bien commun, du droit d'autrui (...). Pourquoi, dans quel espoir cette librairie d'enfant ? Parce que nous pensons que la bibliothèque libère, la bibliothèque de tous est l'organe essentiel de la cité moderne parce qu'elle est l'œuvre postscolaire par excellence, celle qui doit accompagner toute la vie*³⁹ ». Anne-Marie Bertrand note que « *politiquement le bibliothécaire insiste sur la nécessité de la bibliothèque, sur son rôle de service public de la lecture au bénéfice de l'ensemble de la population, sur les bienfaits que la ville peut en attendre*⁴⁰ ». Ce modèle de bibliothèque va surtout se développer en France à partir des années 1970 et dans les années 1990. Anne-Marie Bertrand parle alors « *d'apogée de la médiathèque*⁴¹ ». Cette modernisation et ce développement s'expliquent par le rapprochement des bibliothèques avec les collectivités territoriales. En effet, après un

³⁶ HEURDIER, Sylvie, *Vingt ans de politique d'éducation prioritaire dans trois départements français* [thèse de doctorat]. Paris : Université Paris-Descartes, 2008. Cité par REY Olivier, « Décentralisation et politiques éducatives », *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°83, avril 2013, p. 4. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>>. Consulté le 3 juillet 2013

³⁷ REY Olivier, « Décentralisation et politiques éducatives », *op. cit.*

³⁸ BERTRAND Anne-Marie, « Filles des Lumières », *op. cit.*, p.11

³⁹ MOREL, Eugène cité par EZRATTY Viviane, VALOTTEAU Hélène, « La création de l'Heure Joyeuse et la généralisation d'une belle utopie », *BBF*, 2012, t. 57, n° 1, p. 45-49. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-01-0045-008>>. Consulté le 24 octobre 2013

⁴⁰ BERTRAND Anne-Marie, *Les bibliothèques municipales: enjeux culturels, sociaux, politiques*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2002. p.19

⁴¹ *Ibid.*, p.24

débat parmi les bibliothécaires sur la répartition des responsabilités entre État et municipalités et l'ensemble des bibliothécaires « *c'est le Ministère de la Culture qui est en charge de la politique nationale de la lecture publique et dans le sillage de cette réorganisation étatique la plupart des collectivités locales placent leur bibliothèque sous la responsabilité d'un adjoint délégué à la culture et d'une direction administrative culturelle*⁴² ». Dès lors les municipalités augmentent leur investissement financier pour construire des médiathèques et pour recruter du personnel qualifié. Selon Anne-Marie Bertrand « *c'est l'existence d'un modèle de bibliothèques conçu par les bibliothécaires et promu par l'État qui a permis à des objectifs dispersés de prendre forme et vigueur au sein de politiques locales. L'interaction entre l'échelon national et l'échelon local a été décisive dans le démarrage et le développement du mouvement de modernisation*⁴³ »

Ces deux histoires administratives et professionnelles se sont déroulées de manières différentes et aboutissent à la constitution de deux institutions dont la place et le rôle sont perçus différemment en termes de contribution à l'éducation et à la formation. D'un côté, une école qui prend la place la plus importante dans le débat public sur l'éducation et qui impose sa vision de la culture commune et des modes d'apprentissage. De l'autre, des bibliothèques qui développent notamment à partir des années 1970 une autre conception de la culture, du rapport aux enfants et des modes de transmission du savoir.

1.2.2 La lecture, enjeu des relations entre l'école et les bibliothèques

Comme le notent Anne-Sophie Chazeau et Agnès Demesnay, c'est en grande partie autour de la lecture que se sont construites les relations entre l'école et les bibliothèques⁴⁴. Les conceptions différentes de l'accès à la culture et à l'éducation vont se caractériser notamment par la construction de "*discours*" distincts sur la lecture. C'est ce qu'ont montré Anne-Marie Charrier et Jean Hebrard dans leur ouvrage sur les discours sur la lecture⁴⁵. Ces deux auteurs analysent les discours de trois institutions l'Église, l'école et les bibliothèques et montrent comment, pour ces deux dernières, les discours se sont construits avec leur spécificité, mais aussi en

⁴² *Manager une bibliothèque territoriale, op.cit.*, Partie 1 – Cadre institutionnel – Chapitre I – B, p.1

⁴³ BERTRAND, Anne-Marie, « La modernisation des bibliothèques municipales : incitation nationale, décisions locales », dans *Affaires culturelles et territoires / sous la dir. de Philippe Poirrier et de Jean-Pierre Rioux*, La documentation française, 2000, cité par Dominique Lahary, « Le développement territorial de la lecture publique : éléments de rétrospective », En ligne <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=499#note26>, consulté le 22 octobre 2013

⁴⁴ CHAZAUD Anne-Sophie, DEMESMAY Agnès, *op cit.*

⁴⁵ CHARTIER Anne-Marie, *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Nouv. éd. mise à jour. Paris : BPI, Bibliothèque publique d'information-Centre Pompidou. Paris : Fayard, 2000.

relation les uns par rapport aux autres. Ainsi l'école est toujours le lieu de l'obligation d'apprendre à lire et de transmission d'un héritage d'œuvres à caractère universel. Dès le XIXe siècle, les instituteurs se sont montrés méfiants à l'égard des lectures « buissonnières » et l'école a toujours souhaité diriger les élèves vers les livres d'excellence. Elle a été souvent, en revanche, mise en cause par le discours des bibliothécaires qui reprochent aux enseignants de limiter la lecture aux apprentissages, voire à la transmission de valeurs communes limitées et normatives. Hélène Weiss démontre ainsi que de 1945 à 1975 les bibliothèques pour enfants ont fondé un « modèle pédagogique » bâti sur le « *refus du monde scolaire*⁴⁶ » et ayant pour objectif de construire un rapport à la lecture qui s'inscrit entre le refus de la facilité et de la société de consommation, le refus de la « lecture-apprentissage » de l'école pour développer, dans le contexte des années 1970 la notion de « lecture-plaisir ».

Ces deux conceptions de la lecture ont longtemps caractérisé les relations entre l'école et les bibliothèques. Elles sont à mettre en relation avec la construction historique et administrative de ces deux institutions. Le discours de l'école sur la lecture valorisant l'effort, le travail d'analyse et d'explication des textes, la culture classique légitime l'intervention et le quasi-monopole de l'école dans le débat public sur les politiques éducatives. Jusqu'aux années 1970 le monde des bibliothèques a plus de difficultés à imposer sa légitimité culturelle et éducative avec le discours de la lecture centré sur le plaisir et l'émotion individuelle.

1.2.3 La coopération entre l'école et les bibliothèques

L'éloignement administratif, culturel et symbolique de ces deux institutions n'exclut pas pour autant un travail de coopération entre les écoles et les bibliothèques. Le premier exemple de coopération entre l'école et les bibliothèques remonte au milieu du XIXe siècle lors de la création des bibliothèques scolaires dans les écoles. En 1862 le ministre de l'Instruction Publique du Second Empire rédige des circulaires pour créer des bibliothèques scolaires dans les écoles avec un contenu très contrôlé. Les circulaires demandent en effet que ces « *armoires-bibliothèques* » contiennent des ouvrages divers de « *nature éducative ou moralisante*⁴⁷ ». De l'entre-deux-guerres à la fin des années 1960 sous l'influence de l'Heure Joyeuse et des pédagogies de la « Nouvelle Éducation » les bibliothèques municipales vont se doter de sections enfantines et pour faire venir les enfants, vont développer des visites de classe. Caroline Rives note que « *cette coopération accentue le fossé idéologique entre les deux institutions : à l'école le rôle ingrat d'apprendre à lire, à la bibliothèque le*

⁴⁶ WEISS Hélène, *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975: modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*. Paris : Editions du Cercle de la librairie, 2005. p. 219. (Bibliothèques)

⁴⁷ RIVES, Caroline, « Enjeux et perspectives », *Conférence d'introduction de la journée d'étude Interbibly : Bibliothèques et Education Nationale, à Reims le 13 octobre 2011*. En ligne : <<http://www.interbibly.fr/index.php?menuAbis=4&menuBbis=11&menuCbis=7>>. Consulté le 9 novembre 2013

*privilège de développer l'imaginaire enfantin au moyen du livre et de l'animation que suscite sa pratique*⁴⁸ ». Mais elle note également que les années 1970 sont des années d'évolution de l'école où beaucoup d'enseignants sont à la recherche de nouveaux modèles pédagogiques. Jean-Marie Privat dans son introduction au *Rapport d'enquête sur les Relations entre les Bibliothèques et le monde scolaire*⁴⁹ signale alors que la coopération entre l'école et les bibliothèques fait l'objet de recommandations qui ne soient pas seulement des déclarations d'intention. La Joie par les livres noue des collaborations avec des chercheurs de l'Institut National de la recherche Pédagogique (INRP)⁵⁰, et en 1976 le Ministère de l'Éducation nationale crée des bibliothèques centres documentaires (BCD) dans les écoles après avoir créé des centres de documentation et d'information (CDI) dans les nouveaux collèges ou lycées. Max Butlen note que la création des BCD et des CDI « ont beaucoup contribué à implanter la production éditoriale pour la jeunesse qui avait si bien été valorisée par les sections jeunesse des bibliothèques municipales. (...) Au total, malgré des périodes récurrentes de recul et de repli du système éducatif, la coopération avec les professionnels du livre (bibliothécaires, écrivains, éditeurs, libraires) a connu des époques de nette progression en raison de ce fort volontarisme politique et militant⁵¹ ». Enfin cette politique de coopération entre les bibliothèques et l'école sera encouragée notamment par la nouvelle loi d'orientation de 1989.

La coopération entre l'école et les bibliothèques depuis les années 1970 fait l'objet d'analyses contrastées. Dans son *Rapport d'enquête sur les Relations entre les Bibliothèques et le monde scolaire*, Jean-Marie Privat conclut de manière un peu pessimiste : « À vrai dire, si le monde scolaire et les bibliothèques publiques se rencontrent parfois, ce n'est pas nécessairement dans la dynamique d'une même logique institutionnelle. Des réponses convergentes permettent de comprendre que, pour l'école, la coopération avec les partenaires est un supplément souhaitable, mais facultatif à son action éducative, alors que pour de nombreuses bibliothèques municipales, la même coopération est plutôt de l'ordre du complément nécessaire à leur engagement dans des politiques de développement de la lecture⁵² ». Ce constat pessimiste de Jean-Marie Privat est partagé par Jean Foucambert qui en 2003 dresse le bilan de près de 30 ans de fonctionnement des BCD : « Aujourd'hui, dans leur réalité et non dans ce qu'elles pourraient être et qu'elles sont parfois, les BCD offrent un reflet fidèle, moins de l'école que de ce que le corps social attend de l'école. Paradoxalement peu de chose, puisqu'un apprentissage y est enfermé, affirmant ainsi, contre toute évidence, que la lecture est d'abord un savoir scolaire, non une pratique sociale. À leur origine, les BCD se pensaient et se voulaient partenaires d'une politique globale de la lecture, proclamant la nécessité d'en déscolariser l'apprentissage, seule condition pour que l'école puisse enfin

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ PRIVAT, Jean-Marie, « La coopération entre écoles et bibliothèques », *BBF*, 1995, n° 1, p. 45-48. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-01-0045-007/>>. Consulté le 7 Octobre 2013

⁵⁰ RIVES, Caroline, « Bibliothèques et écoles », *BBF*, 1991, t.36, n° 2, p. 92-103. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0092-001/>>. Consulté le 25 octobre 2013

⁵¹ BUTLEN, Max, « Lire en bibliothèque, lire à l'école », *BBF*, 2004, t 49, n° 1, p. 5-10. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0005-001/>>. Consulté le 1^{er} décembre 2013

⁵² PRIVAT, Jean-Marie *op cit.*

*jouer pleinement son rôle. On comprend lentement que l'importance des BCD est liée au dynamisme d'une réflexion transversale hors de l'école*⁵³ ».

Cependant, comme le dit aussi Jean-Marie Privat, « *la coopération pourrait alors permettre, d'une part de dépasser la conception scolaire de la lecture comme acte essentiellement privé et uniquement cognitif, d'autre part de reconnaître les médiations sociales, culturelles et symboliques qui structurent le champ d'une pratique et socialisent le lecteur*⁵⁴ ». Les bibliothèques et l'école ont réussi à partir du milieu des années 1970 à dépasser l'opposition de leurs conceptions de la lecture et à coopérer. Sur un plan qualitatif, selon la synthèse nationale de l'activité des Bibliothèques Municipales publiée en 2011 par le Ministère de la Culture et de la Communication 87% des bibliothèques ont noué des partenariats avec les écoles, souvent sous la forme d'accueil de classes dont Claude Poissenot dans un article de son blog constate « *qu'on ne dispose pas de travaux solides en évaluant les vertus (et éventuellement les effets pervers) malgré la masse des 3,5 millions d'élèves reçus au moins une fois dans l'année en bibliothèque*⁵⁵ ». Enfin selon Max Butlen « *la "(re) scolarisation" de la lecture s'est réalisée avec un retour aux codes et un renforcement des apprentissages techniques fondamentaux, mais une "acculturation" de l'école s'est accomplie également, dans un mouvement symétrique qui a conduit le système éducatif à accorder une part croissante à des démarches et préoccupations culturelles (ce qui, bien sûr, les a scolarisées) dans les domaines de la réception comme de l'écriture*⁵⁶ ».

Pour conclure il convient de s'appuyer sur l'intervention de Caroline Rives lors de la journée d'étude sur les enjeux et perspectives de la coopération entre bibliothèques et Éducation nationale. Pour Caroline Rives, « *il faut dépasser l'opposition stérile entre lecture plaisir et lecture obligatoire et (...) envisager de définir des approches de la bibliothèque et des écoles de manière complémentaire et non antagoniste*⁵⁷ ». Pour Caroline Rives, il est également nécessaire d'inscrire cette complémentarité à l'intérieur de conventionnement, de réseaux et de partenariats à long terme.

⁵³ FOUCAMBERT, Jean, « Les BCD à la croisée de l'école et de la cité », *Les actes de lecture*, N°102, juin 2008, p.41. En ligne : <<http://www.lecture.org/ressources/BCD/AL102p038.pdf>>. Consulté le 23 décembre 2013

⁵⁴ PRIVAT, Jean-Marie, « La coopération entre écoles et bibliothèques », *op. cit.*

⁵⁵ POISSENOT Claude, « Bibliothèques et rythmes scolaires : quelle stratégie ? » dans *Création artistique et médiations culturelles en bibliothèque*, *La revue des livres pour enfants*, BnF, Centre National de la littérature pour la Jeunesse, N° 272, septembre 2013

⁵⁶ BUTLEN, Max, *op. cit.*

⁵⁷ RIVES, Caroline, *op. cit.*

1.3 L'ÉCOLE ET LES BIBLIOTHÈQUES FACE AUX INÉGALITÉS D'ACCÈS À LA CULTURE ET AUX CONNAISSANCES DES ENFANTS

1.3.1 L'échec de la démocratisation ?

Paradoxalement c'est au moment même où les médiathèques se multiplient, se développent et accueillent un public de plus en plus nombreux, au moment où la scolarité se généralise de l'école primaire, au collège, au lycée et même à l'université que naissent des interrogations sur les inégalités d'accès à la culture et à l'éducation et leur perpétuation. Le constat de ces inégalités s'appuie à la fois sur des études statistiques aussi bien dans le domaine de l'école et des bibliothèques que sur un travail d'analyse pour comprendre les raisons pour lesquelles le processus de démocratisation est en échec. C'est Pierre Bourdieu qui est à la source de ce discours : constat des inégalités et de l'échec de la démocratisation de l'école et de la culture. En effet, en 1970 Pierre Bourdieu et Claude Passeron publient un ouvrage qui met en lumière les mécanismes des « reproductions sociales » et le lien que l'on peut établir entre l'origine sociale et la réussite scolaire des élèves⁵⁸. En 1979 Pierre Bourdieu seul publie « *La distinction* » où il élargit son analyse des inégalités d'accès à la culture en montrant le lien entre les pratiques culturelles des individus et leur origine sociale et comment la culture est utilisée dans les stratégies de « classement » social. Pour le chercheur, l'école joue un rôle important dans le maintien des hiérarchies sociales dans la mesure où elle favorise la réussite des enfants qui maîtrisent le mieux la culture et les codes de l'école, c'est-à-dire les enfants des milieux favorisés économiquement et culturellement. Ainsi « l'Observatoire des inégalités » s'appuyant sur une étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance de l'Éducation nationale portant sur les bacheliers entrés en sixième en 1995⁵⁹ constate que « *si l'on se place sur la longue durée, de plus en plus de jeunes issus des couches les moins favorisées obtiennent le bac : c'est le cas de près de la moitié des jeunes issus de familles ouvrières nés au tout début des années 1980, contre 10 % de ceux nés dans les années 1950. Au total, près des deux tiers des générations nées entre 1979 et 1982 ont obtenu le bac, contre un peu plus de 20 % de celles nées vingt années plus tôt* » confirmant ainsi tout à la fois le processus de « massification » des études et ses effets sur la démocratisation de l'école. Mais dans le même temps, cette étude relève que « *90 % des enfants d'enseignants observés en sixième en 1995 ont*

⁵⁸ BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970. 279 p.

⁵⁹ « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information 10-13* de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, septembre 2013. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/2010/84/1/NIMEN1013_153841.pdf>. Consulté le 22 novembre 2013.

obtenu le bac environ sept années plus tard, contre 40,7 % des enfants d'ouvriers non qualifiés⁶⁰ ».

Dans le domaine plus spécifiquement culturel, on peut s'appuyer sur le travail d'enquête et d'analyse d'Olivier Donnat. Ainsi dans son travail de synthèse des cinq enquêtes des pratiques culturelles des Français réalisées par le service d'études et de recherches du Ministère de la Culture depuis 1973 il constate que « *la continuité l'emporte largement sur le changement. (...) À bien des égards, les choses n'ont guère évolué en trente-cinq ans, surtout si l'on tient compte de la translation liée à l'inflation des diplômes au cours de la période : les liens entre le niveau de diplôme et la participation à la vie culturelle n'ont rien perdu de leur force avec la massification scolaire (...). Bref, les données confirment la grande force d'inertie des logiques à l'œuvre dans le domaine des pratiques culturelles, notamment la persistance de fortes inégalités sociales et territoriales d'accès à la culture dans un contexte général pourtant marqué par de profonds changements tant au plan technologique qu'économique et social*⁶¹ ».

1.3.2 La question sociale et politique de la lecture et de l'illettrisme

Par ailleurs pendant les années 1970 et 1980 l'école et les bibliothèques sont confrontées à la question de l'illettrisme. Bernard Lahire dans son ouvrage sur l'invention de l'illettrisme⁶² montre comment cette question a été construite comme un « problème social » et comment « *émerge progressivement la figure de l'illettré "honteux", dissimulant son "handicap", ce qui permet au passage de renforcer l'effet produit par les chiffres - nécessairement sous-estimés du fait de cette "honte" - et de glisser vers l'idée d'une déviance morale. À travers l'association de la thématique de "l'illettrisme" et de celle de la prison ou de la maladie mentale, cette "classe souffrante"*⁶³ (...) est également potentiellement désignée comme "classe dangereuse" ». Pour comprendre les raisons pour lesquelles cette thématique a eu tant d'écho dans l'opinion, il faut la replacer dans le contexte économique et social de l'époque.

⁶⁰ Observatoire des Inégalités. *L'inégal accès au bac des catégories sociales*. En ligne : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article272&id_groupe=10&id_mot=83&id_rubrique=6>. Consulté le 13 octobre 2013

⁶¹ DONNAT, Olivier, *Pratiques culturelles, 1973-2008 : Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, coll. « Culture méthodes », 2011-7, décembre 2011, p. 28. En ligne : <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/CE-2011-7.pdf>>. Consulté le 13 octobre 2013

⁶² LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte, 2005. 370 p. (La Découverte/Poche).

⁶³ FERRAND, Olivia, « Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates* », *Lectures*, Les comptes rendus, 2005. . En ligne : <<http://lectures.revues.org/223>>. Consulté le 8 Novembre 2013

Comme le note Jean Vogler : « schématiquement, on pourrait dire qu'il s'agit de l'effet psychologique de la fin de l'expansion des Trente Glorieuses. Si ces années n'ont pas été si glorieuses à tous égards, elles n'en ont pas moins vu une amélioration générale des conditions de vie de la majorité de la population française, grâce à une croissance forte et un quasi-plein emploi. Cette tendance se modifie durablement à partir du début des années 70. Le processus d'intégration et de promotion sociale se ralentit, voire s'inverse dans certains cas, pour devenir un processus d'exclusion, de "déchirure" sociale. Ce qui pouvait jusque-là paraître des échecs résiduels ou marginaux (des sortes d'accidents), à traiter par l'assistance de l'État providence, devient progressivement un problème social crucial⁶⁴ ». C'est aussi le moment où la société découvre le « problème des banlieues » avec les émeutes urbaines et l'échec du modèle français que l'on pensait intégrateur. Cependant, ces discours rhétoriques et polémiques sur l'illettrisme ont des effets réels sur la prise en compte de cette question en France. Cela va se traduire par la mise en place d'études et la production de statistiques visant à comprendre et analyser les causes de ces difficultés. Sur le plan statistique, l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE) publie en 2011 les résultats d'une enquête « Information et vie quotidienne » selon laquelle 7% des personnes de 18 à 65 ans scolarisées en France seraient en situation d'illettrisme⁶⁵. La question de l'illettrisme devient un objet d'étude et un enjeu de société par la mise en œuvre de programmes de développement du livre et de la lecture à la fois par l'État et par les collectivités territoriales. Ces programmes de développement de la lecture se mettent en place dans les années 1990 et 2000 : les « contrats ville – lecture » en 1998 devenus en 2001 « contrats territoires lecture » ; mise en place du Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme qui devient l'Agence nationale de Lutte contre l'Illettrisme en 2004 (ANCLI) ; un programme Médiateurs du livre coordonné par les ministères de la Culture et de la Jeunesse et des Sports. Des régions et des communes développent des initiatives (villes-lecture dans la région de Provence-Alpes-Côte d'Azur ou centres ressources illettrisme à Grenoble). Il s'agit pour l'ensemble de ces programmes d'aller vers les publics empêchés ou marginalisés, de travailler au plus près des territoires caractérisés par des problèmes d'emploi, de logement et d'accès à la culture et à l'éducation et de mobiliser l'ensemble des partenaires sociaux, culturels et éducatifs sensibles à ces questions.

La lutte contre l'illettrisme n'épuise pas la question plus générale de la lecture. Olivier Donnat confirme dans sa synthèse des « pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique » entre 1977 et 2008 le recul de la lecture de la presse et des livres⁶⁶ : « Dans le cas des livres, la baisse des forts et moyens lecteurs s'est poursuivie. Cette tendance, dont l'origine est, elle aussi, bien antérieure à l'arrivée

64 VOGLER, Jean, « L'illettrisme en France », *BBF*, 1998, t 43, n° 5, p. 13-16. En ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0013-002/>. Consulté le 27 octobre 2013

65 JONAS, Nicolas, « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul ». *INSEE Première*, N° 1426, INSEE- Décembre 2012

66 DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique : Éléments de synthèse 1997-2008*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, coll. « Culture méthodes », 2009-5, décembre 2011. En ligne : <http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>. Consulté le 14 octobre 2013

de l'Internet, a continué à peu près au même rythme que lors de la décennie précédente, entraînant une augmentation de la part des très faibles lecteurs – 1 à 4 livres lus dans l'année –, mais aussi des non-lecteurs : il y a aujourd'hui plus de Français à n'avoir lu aucun livre dans le cadre de leur temps libre au cours des douze derniers mois qu'il n'y en avait en 1997, et ceux qui n'ont pas délaissé le monde du livre ont réduit leur rythme de lecture d'environ cinq livres par an. D'ailleurs, les Français dans l'ensemble reconnaissent eux-mêmes que leurs relations avec le monde du livre se sont distendues puisque 53% d'entre eux déclarent spontanément lire peu ou pas du tout de livre⁶⁷». On ne peut cependant pas détacher cette réflexion sur la lecture d'une réflexion plus large sur l'évolution du paysage culturel en France qui a aussi des conséquences sur l'école et les bibliothèques et la manière dont elles vont envisager leur coopération et leur rapport au savoir, à la lecture et à la culture.

1.3.3 Une nouvelle dynamique de la culture

La sociologie des pratiques culturelles ne révèle pas seulement un échec de la démocratisation, mais également une évolution de ces pratiques culturelles. Olivier Donnat a analysé ces évolutions en profondeur et propose un nouveau regard sur la culture en France. Dans son travail de synthèse sur l'évolution des pratiques culturelles de 1997 à 2008⁶⁸, il met l'accent sur les « *pesanteurs sociales* » des inégalités dans l'accès à la culture, mais aussi sur les dynamiques générationnelles qui rappellent que « *les formes de la domination culturelle, loin d'être éternelles, se renouvellent en liaison avec les transformations de la structure sociale, des conditions d'accès à la culture et des modes d'expression artistique*⁶⁹ ». Ces dynamiques générationnelles sont encore à l'œuvre aujourd'hui par l'intermédiaire des « baby-boomers » qui dans les années 1970 ont introduit d'autres formes de culture et de légitimité culturelle et elles le sont actuellement par l'intermédiaire d'une génération, les jeunes, qui est particulièrement sensible aux spectacles fournis par les industries culturelles et à la « culture des écrans » (numérique notamment). L'évolution de ces pratiques culturelles des jeunes interroge bien évidemment l'école et les bibliothèques sur la manière dont elles peuvent travailler ensemble et dont elles peuvent organiser les médiations culturelles pour permettre l'accès des tous ces publics à ces nouvelles formes de culture. En 2003 Philippe Coulangeon dans une réflexion sur « *Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts*⁷⁰ »

⁶⁷ DONNAT, Olivier, *Ibid.*, p.6

⁶⁸ DONNAT, Olivier, *Pratiques culturelles, 1973-2008 : Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*, *op. cit.*

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ COULANGEON, Philippe, « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts », *communication partielle de l'auteur au colloque organisé par le ministère de la Culture et de la Communication : Les Publics : politiques publiques et équipements culturels*, organisé en partenariat avec l'Institut d'Etudes Politiques de Paris au Louvre les 28-29-30 novembre 2003. p.13 En ligne <<http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/5-86-3.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2013

concluait que face à une double transformation, de ses publics de plus en plus hétérogènes et éloignés de la culture savante l'école était confrontée à deux attitudes : « Celle de la défense de l'autonomie d'un art sans finalité, d'un côté, qui se donne pour horizon la résistance à l'emprise de l'industrie du divertissement et pour programme le développement et la démocratisation des pratiques culturelles. Celle de l'ouverture à l'hétéronomie de l'Art, qui inscrit la place de l'Art à l'École au croisement de l'enseignement et de l'éducation⁷¹ ». C'est plutôt dans le cadre de la deuxième attitude que s'inscrit la mise en œuvre de parcours d'éducation artistique et culturelle pour tous les jeunes⁷² par le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication. Christophe Sené (Service du Livre et de la Lecture du Ministère de la Culture et de la Communication) a notamment insisté lors de la journée d'étude sur « Bibliothèques et Éducation nationale : enjeux et perspectives » sur la « nécessité d'inscrire cette éducation artistique et culturelle dans tous les temps de l'enfant et pas seulement celui de l'école⁷³ » pour relier ses expériences personnelles avec les enseignements et actions éducatives et pour les enrichir et les diversifier. Selon la circulaire du 3 mai 2013 l'élève « durant son parcours d'éducation artistique et culturelle, à l'école, au collège et au lycée, doit explorer les grands domaines des arts et de la culture dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, nationales et internationales (...). En dehors du cadre scolaire, le parcours d'éducation artistique et culturelle est complété par une offre de rencontres ou de pratiques qui peuvent soit être élaborées dans une démarche partenariale associant structures ou acteurs culturels et milieux socioéducatifs, notamment ceux de l'éducation populaire, soit relever d'une démarche personnelle en réponse à une offre culturelle, ou se développant dans le cadre d'échanges entre pairs, notamment en termes de pratiques numériques⁷⁴ ». Ces nouvelles orientations des Ministères de la Culture et de la Communication et de l'Éducation nationale s'inscrivent donc dans la reconnaissance de toutes les pratiques culturelles des jeunes (populaires, numériques, internationales...) et pas seulement celles qui sont considérées comme légitimes par l'école. Il s'agit également mettre en relation et de mobiliser tous les acteurs (y compris les groupes de pairs) et lieux culturels présents sur le territoire de l'enfant pour enrichir ces pratiques et leur donner un sens. Ce sont ces principes que nous retrouverons également dans la mise en place de la réforme des rythmes scolaires.

⁷¹ Ibid.

⁷² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673>. Consulté le 25 août 2014

⁷³ SENE, Christophe, « Les enquêtes sur « les bibliothèques de lecture publique et les publics scolaires », *intervention lors de la journée d'étude Interbibly : Bibliothèques et Education Nationale, à Reims le 13 octobre 2011*. En ligne. En ligne <<http://www.interbibly.fr/index.php?menuAbis=4&menuBbis=11&menuCbis=7>>. Consulté le 9 novembre 2013

⁷⁴ Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013, op cit

2. LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES : DE NOUVEAUX ENJEUX POUR DES ACTIONS ÉDUCATIVES ET CULTURELLES PARTAGÉES ENTRE LA BIBLIOTHÈQUE ET L'ÉCOLE

2.1 LA PLACE DES BIBLIOTHÈQUES DANS L'ÉVOLUTION ET LA PLURALITÉ DES TEMPS SOCIAUX, ÉDUCATIFS ET CULTURELS

2.1.1 L'émergence de nouveaux temps sociaux, éducatifs et culturels dans la société française

La réforme des rythmes scolaires s'inscrit dans une transformation récente et profonde des temps sociaux et éducatifs des familles et des enfants. Cette transformation s'explique par l'évolution de l'économie (augmentation de la productivité du travail) qui permet un nouveau partage du temps des individus entre le travail et les loisirs. Depuis le début du XXe siècle, le temps de travail a été quasiment divisé par deux. Roger Sue démontre le lien qui existe entre le temps de travail et le temps scolaire : « *C'est avec la domination du temps de travail et avec l'émergence de la société industrielle que l'école s'impose comme représentation, comme institution et comme forme d'organisation dominante de l'éducation. La forme scolaire et notamment le temps scolaire sont calqués sur l'organisation du travail industriel, sa discipline et ses valeurs auxquelles ils doivent préparer. Il y a une parfaite congruence entre le temps dominant du travail et son mode de reproduction privilégié par l'institution scolaire*⁷⁵. »

Il note ensuite que « *la courbe des heures passées à l'école – le temps scolaire proprement dit – varie approximativement selon le même rythme que la réduction annuelle du temps de travail. À l'ARTT (aménagement-réduction du temps de travail) fait écho l'ARTS (aménagement-réduction du temps scolaire). Ce qui s'explique naturellement par la pression de parents plus disponibles pour libérer les enfants et passer plus de temps en famille*⁷⁶. ».

⁷⁵ SUE, Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », Revue du MAUSS, 2006/2 n° 28, p. 193-203. En ligne : <<http://www.rythmes-scolaires-2013.org/sources/enseignants/les-temps-nouveaux-de-l-education.pdf>>. Consulté le 10 octobre 2013

⁷⁶ *Ibid.*, p. 194

C'est ainsi que depuis le début du XXe siècle le temps scolaire a été réduit d'un tiers.

Le temps libéré par la réduction du temps de travail et du temps scolaire s'est reporté sur le temps de loisirs des familles et sur les activités extra-scolaires des enfants. En septembre 2010, l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes (Ovlej) présentait une synthèse de l'enquête de l'INSEE⁷⁷ sur les Conditions de Vie des ménages de 2003 étudiant les pratiques et attitudes éducatives des parents dans leur globalité. Cette étude portait sur la scolarité, mais également sur le temps libre des enfants et confirmait l'importance prise par les activités extra scolaires dans les loisirs des enfants. Ainsi selon cette synthèse de l'Ovlej les activités des loisirs encadrés (clubs, conservatoires et associations) concernaient « *dès 4 ans 35% des enfants, 45% de ceux âgés de 4 à 6 ans. Ce taux de pratique atteint 70% à 7 ans et 80% à 10 ans, pour se réduire ensuite progressivement. Mais 75% des jeunes de 11 à 13 ans continuent à les pratiquer*⁷⁸ ».

2.1.2 Les conséquences de ces nouveaux temps sociaux

L'augmentation du temps libre et des activités de loisirs organisées par les familles pour les enfants ont des conséquences importantes sur l'éducation des enfants dans la société française.

On assiste tout d'abord à une transformation des temps d'enseignement en activités périscolaires qui remet en cause ce que Guy Vincent appelle la « *forme scolaire*⁷⁹ » dominante « *qui s'articule autour d'un espace (la classe), d'une temporalité (planifiée par l'organisation des savoirs à transmettre) et d'un spécialiste (l'école) en charge de cette transmission*⁸⁰ ». En effet, selon Marie Gausseil « *environ la moitié des Français estiment que l'éducation est désormais partagée entre plusieurs acteurs (parents d'élèves, associations agréées d'éducation populaire, services municipaux, institutions culturelles locales, etc.) et ne relève pas exclusivement de l'École ni des parents*⁸¹ ». Marie Gausseil montre également que l'évolution de la forme scolaire ne concerne pas uniquement le partage de cette

⁷⁷ L'enquête « Éducation et Famille » constitue la partie variable de l'enquête d'octobre 2003 du dispositif des Enquêtes Permanentes sur les Conditions de Vie des ménages (EPCV)

⁷⁸ Bulletin de l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes, n° 38-40, septembre 2010, p. 4. En ligne <<http://www.jpa.asso.fr/docs/BulletinOvlej38-40.pdf>>. Consulté le 10 octobre 2013

⁷⁹ *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles / sous la dir. de VINCENT, Guy.* Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994. 227 p.

⁸⁰ GAUSSEIL, Marie « Aux frontières de l'école et la pluralité des temps éducatifs ». *Dossiers d'actualité Veille et analyses*, n°81, Institut français de l'éducation, janvier 2013, p. 2. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>>. Consulté le 10 octobre 2013

⁸¹ *Ibid.*, p. 1

éducation entre ces différents acteurs, mais concerne également le contenu des savoirs transmis et se traduit par une remise en cause de la seule légitimité de l'école à transmettre des compétences et des savoirs⁸². En effet, la forme scolaire dominante récompense et privilégie certains savoirs et compétences (calcul, lecture) et en néglige d'autres (cuisine, art) qui sont valorisées par les activités extra-scolaires et le temps libre des enfants.

Cette nouvelle utilisation du temps libre organisé par les familles se caractérise également par des inégalités sociales d'utilisation de ce temps. Toujours selon la synthèse de l'Ovlej, « *A situation familiale comparable, notamment en termes d'activité professionnelle parentale et de type d'agglomération, avoir un parent diplômé de l'enseignement supérieur augmente de 19 à 30 points (selon les tranches d'âge) la probabilité de pratiquer ce type d'activité extra-scolaire. À l'inverse cette probabilité se réduit de 17 à 30 points quand les parents ont arrêté leur scolarité au niveau primaire*⁸³ ». Pourtant cette utilisation du temps libre, fortement conditionnée par le milieu social, a des effets sur les chances de réussite scolaire. C'est ainsi qu'une étude récente d'Agnès Van Zanten montre que la réussite scolaire des enfants d'enseignants s'explique par « *un modèle éducatif qui mise sur l'éclectisme et le cumul des pratiques culturelles. (...) Ils assurent plus que les autres la continuité entre sphère scolaire et sphère familiale*⁸⁴ ». Par conséquent la volonté de faire progresser encore la démocratisation culturelle et éducative nécessite selon Roger Sue, que « *si l'on veut faire progresser l'école, c'est paradoxalement sur le hors-scolaire qu'il faut travailler (...) pour effacer pour partie le poids discriminant des pratiques extra et hors-scolaires où se construisent d'irréductibles inégalités*⁸⁵ ».

2.1.3 La légitimité des bibliothèques à prendre part dans les nouveaux temps éducatifs des enfants

C'est dans l'ensemble de ces constats que s'inscrit la réforme des rythmes scolaires qui prend en compte la nécessité pour l'école d'organiser différemment la gestion du temps périscolaire des enfants. Il s'agit de permettre à toutes les familles de pouvoir accéder à ce temps périscolaire, car l'inégalité d'accès à ce temps est source d'inégalité scolaire et il faut valoriser l'apport culturel et éducatif de ces activités.

⁸² BONNERY, Stéphane « À propos de la crise de la transmission scolaire ». *Pensée plurielle*, n° 11, 2006 p. 75–82. En ligne : <<http://www.cairn.info/r...elle-2006-1-page-75.htm>>. Consulté le 13 octobre 2013

⁸³ Bulletin de l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes, *op. cit.*, p. 5

⁸⁴ VAN ZANTEN, Agnès ; « Les stratégies éducatives parentales des enseignants et les carrières scolaires de leurs enfants », *Axes politiques éducatives*, Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques En ligne <http://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/projet_strategies_educatives_des_enseignants.pdf>. Consulté le 23 octobre 2013

⁸⁵ SUE, Roger, « *Les temps nouveaux de l'éducation* », *op. cit.*

Depuis les années 70, les bibliothèques municipales se sont engagées dans un mouvement de démocratisation avec une ouverture à des publics plus nombreux et plus divers. Ce mouvement s'est accompagné d'un mouvement de modernisation avec l'introduction de nouveaux supports et l'utilisation de nouvelles technologies. Celles-ci accompagnent l'évolution des pratiques culturelles qui se caractérisent à la fois par un affaiblissement de la légitimité de la culture classique et par une valorisation de ce qu'Olivier Donnat a appelé « *l'éclectisme culturel* ». Par éclectisme culturel on entend : mélange de certaines formes de la « culture consacrée » avec des éléments issus d'expressions culturelles considérées comme moins légitimes et ceci dans toutes les catégories sociales de la population. Les bibliothèques peuvent par conséquent représenter pour les familles et les enfants un moyen d'accéder à des formes de culture, des compétences et des savoirs qui ne trouvent pas leur place à l'école.

Plus précisément encore les résultats des enquêtes PISA⁸⁶ (*Programme International pour le Suivi des Acquis*), concernant « *le plaisir de la lecture et la performance des élèves* », tendent à montrer que les bibliothèques peuvent occuper une place permettant aux enfants de relier des savoirs appris sur le temps d'éducation à des savoirs faire et des compétences acquises dans le temps hors-scolaire. Ce temps n'étant ni un temps d'enseignement ni un temps de loisirs, mais un temps d'apprentissage différent. Ainsi l'enquête PISA montre que les enfants qui prennent du plaisir à lire ont de meilleurs résultats que les autres enfants. Cette enquête indique également que les élèves qui lisent des livres de fiction sont « *plus performants en compréhension* ». Mais les enquêteurs relèvent que « *de nombreux élèves privilégient des lectures qui ont une pertinence plus directe dans leur vie. Encourager les élèves à diversifier leurs lectures, à lire des magazines, des journaux et des livres documentaires peut les amener à faire de la lecture une habitude* ». Cet effort devrait particulièrement porter sur « *les élèves moins performants en compréhension de l'écrit, qui ne sont pas nécessairement enclins à lire des livres de fiction* ». C'est toutefois les élèves qui lisent le plus de livres de fiction qui ont les meilleurs résultats à l'écrit, mais cette corrélation varie selon les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique). « *Le temps consacré à la lecture par plaisir est en forte corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. Les lecteurs plus performants ont tendance à lire davantage parce qu'ils sont motivés, ce qui enrichit leur vocabulaire et améliore leurs facultés de compréhension* ». (...) Toutefois, « *en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 37% des élèves déclarent ne pas lire du tout par plaisir* » et ce chiffre a augmenté entre 2000 et 2009 ».

Le fait que le plaisir de lire soit un des facteurs déterminants pour une meilleure réussite et performance des enfants dans la compréhension de l'écrit plaide en faveur de la participation des bibliothèques au plus grand développement du plaisir de lire notamment dans le cadre d'actions initiées dans des temps d'activités périscolaires (TAP), prévues par la réforme des rythmes scolaires.

⁸⁶ Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions de l'OCDE, 2011, p. 108 à 125. En ligne : <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>> et <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631602.pdf>>. Consulté le 3 novembre 2011

2.2 DONNER AUX BIBLIOTHÈQUES LEUR PLACE DANS LES POLITIQUES ÉDUCATIVES ET CULTURELLES TERRITORIALES.

2.2.1 La territorialisation des politiques publiques.

La fin des années 1970 et le début des années 1980 se caractérisent en France par une évolution des politiques publiques. Le maintien des inégalités économiques et sociales, la crise de la cohésion sociale (avec l'émergence de la crise des banlieues et de la question de l'exclusion), les difficultés économiques de l'État amènent à s'interroger sur l'efficacité et la légitimité de ces politiques publiques⁸⁷. C'est dans ce contexte que se développe un mouvement de territorialisation des politiques publiques. Il répond en effet à la fois aux exigences de proximité et de participation des citoyens, à la volonté d'adapter les politiques publiques aux diversités et aux spécificités des territoires et au souhait de mener des politiques publiques plus efficaces⁸⁸.

2.2.2 Des politiques publiques « territorialisées » aux politiques éducatives locales.

La territorialisation des politiques publiques s'est traduite également par une territorialisation des politiques éducatives. En effet, comme nous l'avons vu, depuis le début des années 1960 le système administratif s'est tout d'abord engagé dans un mouvement de déconcentration et de décentralisation « *pour adapter le service public aux besoins différenciés des territoires*⁸⁹ ». Claude Lelièvre note que malgré la complexité et la confusion dans la répartition des pouvoirs et des compétences cette déconcentration « *conçue à l'origine, en 1962, pour alléger la lourdeur du fonctionnement étatique en créant des centres de responsabilité soumis à l'autorité du pouvoir central, mais dotés d'une autonomie administrative, devient en effet dans les*

⁸⁷ ROSANVALLON, Pierre, *La crise de l'Etat-providence*. Paris : édition du Seuil, 1992. 192 p.

⁸⁸ COLIGNON, François, DU CHAFFEAU, Gilles, LARBI, Abdelkader, « La territorialisation : menace ou levier de l'action publique ? », *atelier lors des Entretiens territoriaux de Strasbourg, 5 et 6 décembre 2007*.
<http://www.inet-ets.net/inet_2007/images/stories/pdf/rencontre%20professionnelle%20e.pdf>

⁸⁹ LELIEVRE, Claude « *État éducateur et déconcentration administrative* », *Carrefours de l'éducation* n°26, février 2008, p. 41-50. En ligne : <www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-41.htm>. Consulté le 3 novembre 2011.

années 1980 l'accompagnement nécessaire à la décentralisation permettant aux responsables des collectivités territoriales d'avoir à leur niveau des interlocuteurs étatiques responsables⁹⁰ ».

Ce mouvement de territorialisation administrative des politiques éducatives accompagne l'évolution des temps sociaux et la volonté de créer une synergie entre les temps éducatifs et culturels. Comme le note le préambule du Projet éducatif global de Rennes, « (...) les temps de la vie de l'enfant constituent des mises en situation éducatives diverses, intimement liées aux espaces dans lesquels ils se déroulent. Ainsi, les temps familiaux, institutionnels (tels ceux de l'école), les temps éducatifs périscolaires encadrés, les temps libres intra et extra-familiaux ont pour cadre l'espace de la cité, du territoire communal : outre le logement où il réside en famille, les différents équipements et espaces ouverts de la commune constituent l'essentiel du cadre de vie de l'enfant. L'enjeu de la continuité éducative et de la cohérence autour de l'enfant, du jeune et de la famille se pense à la fois dans un cadre spatial (territoire de vie, territoire de ressources, de proximité)⁹¹ ». La conjonction de ces deux évolutions administratives et sociologiques incite à la création par l'État des Contrats éducatifs locaux (CEL)⁹². Créés en 1999 ces contrats associent quatre départements ministériels (Culture et communication, Éducation nationale enseignement supérieur et recherche, jeunesse et sports et vie associative, délégation interministérielle à la ville). Ils se situent dans le contexte social et politique d'action pour la démocratisation de l'école, mais aussi de lutte contre l'exclusion : « dans tous les cas, les activités proposées auront pour finalité de donner à tous les enfants et à tous les jeunes, en particulier aux plus défavorisés d'entre eux, le moyen de découvrir de nouveaux centres d'intérêt, de s'approprier des démarches d'apprentissage adaptées et de les placer dans des situations d'expérimentation active leur demandant un engagement personnel⁹³ ». Même si les contrats éducatifs locaux restent une forme d'organisation des projets éducatifs des villes cette notion fait de plus en plus la place à la notion de Projet éducatif local (PEL) qui prend souvent appui sur les dispositifs antérieurs, mais qui a sa spécificité⁹⁴.

⁹⁰ *Ibid.*, p.37

⁹¹ Voir paragraphe 2 p. 2 du Préambule du PEL de Rennes. En ligne <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmetropole.rennes.fr%2Fpolitiques-publiques%2Fculture-education-vie-sociale%2Feducation%2F%3Fno_cache%3D1%26cid%3D748%26did%3D7638%26sechash%3Dc6818b25&ei=QPNwUpWTF8qG0AWDgYGAAg&usq=AFQjCNHYO3rSOYt8Z1HsvVBtpR6gEvLPPA&sig2=9zyFdDqPr_MSnAAM3YNX-Q&bvm=bv.55617003,d.d2k>. Consulté le 2 novembre 2011.

⁹² GAUSSEL, Marie, *op. cit.*, page 5

⁹³ « Regards sur les contrats éducatifs locaux » dans *Les dossiers Insertion, éducation et société* N°170, Ministère de l'Éducation nationale, novembre 2005, p.20. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid3877/regards-sur-les-contrats-educatifs-locaux.html>>. Consulté le 2 novembre 2013

⁹⁴ *Projet éducatif local et politique de la ville*. Délégation interministérielle à la ville, Paris : Edition de la DIV, juillet 2001, pages 15 à 24. (Repères). En ligne : <http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/reussir_partenariat/pelp1524.pdf>. Consulté le 2 octobre 2013

2.2.3 La place des bibliothèques dans les projets éducatifs locaux.

Comme le note Olivier REY (chargé d'études au service Veille et analyse à l'Institut français d'éducation) « *la notion de politiques éducatives territoriales désigne des activités éducatives qui dépassent les actions complémentaires endossées par les collectivités territoriales. Elle sanctionne le passage d'un modèle politique de la contribution des collectivités à l'effort éducatif, défini par l'Etat, à celui de l'adhésion à un projet éducatif co-construit entre plusieurs acteurs du niveau territorial*⁹⁵ ». L'objectif de l'acte III de la décentralisation (voté en juin 2013) a pour but d'accompagner ce passage et d'avancer vers la mise en place de projets éducatifs locaux ou territoriaux sur lesquels s'appuie la réforme des rythmes scolaires. Ces PEDT s'inscrivent également dans la notion de « *reliance éducative* » évoquée par Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, notion qu'ils empruntent à Marcel Bolle de Bal qui développe le concept de « *reliance sociale* » en le définissant comme : « *la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne*⁹⁶ ». Roger Sue et Marie-Françoise Caccia⁹⁷ développent la notion de « *reliance éducative* » dans la mesure où, pour eux, elle est « *indissociable de l'aménagement du temps scolaire* ». Pour Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, la « *reliance éducative n'est pas (...) focalisée sur le lien social, mais sur la synergie éducative, sur l'inventivité sociale pour donner une unité à des actions, à des champs éducatifs hétérogènes. Ils définissent le temps intermédiaire compris comme un temps spécifique du temps périscolaire qui permet de développer des activités sportives, culturelles assurées par des intervenants extérieurs dans le cadre d'un projet éducatif global. L'importance de ce temps réside dans le fait qu'il peut jouer le rôle de médiateur entre temps scolaire et temps libre*⁹⁸. »

Olivier Rey note également que pour le moment « *ces projets éducatifs locaux sont encore un produit résiduel dilué dans de multiples dispositifs réglementaires ou déduit de certains textes officiels visant divers dispositifs*⁹⁹ ». Bernard Bier parle même en étudiant la manière dont il est souhaitable que ces projets locaux et territoriaux se mettent en place d'utopie du « *territoire apprenant*¹⁰⁰ ». Cependant

⁹⁵ REY, Olivier, « Décentralisation et politiques éducatives », *op. cit.*, p. 6

⁹⁶ Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire, présenté par Xavier Breton et Yves Durand. Assemblée nationale, décembre 2013, *op. cit.* p. 50

⁹⁷ SUE, Roger, CACCIA, Marie-Françoise, *op. cit.*, p. 42-46 du format e-pub.

⁹⁸ BOLLE DE BAL, Marcel, « La reliance ou la médiatisation du lien social : la dimension sociologique d'un concept charnière », dans *Voyages au cœur des sciences humaines*, T.1, Paris. Ed. L'Harmattan, 1996, p.69, cité par Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, *op. cit.*

⁹⁹ REY, Olivier, *Ibid.*, page 7

¹⁰⁰ BIER, Bernard « Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant », *Informations sociales* 5/2010 (n° 161), p. 118-124. En ligne : <www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.html>. Consulté le 3 juillet 2013

Bernard Bier comme Olivier Rey constatent que des élus, des acteurs locaux et aussi des chercheurs se structurent autour de ces projets éducatifs locaux (réseau des villes éducatrices¹⁰¹, création d'un observatoire national des politiques éducatives locales Poloc). De nombreuses villes, notamment à l'occasion de la réforme des rythmes scolaires ont formalisé ces plans éducatifs locaux. La ville et la commune semblent être en effet le cadre administratif le plus pertinent pour observer et identifier les territoires et les besoins et faire travailler ensemble les différents acteurs de l'éducation partagée. C'est aussi dans ce cadre que peuvent intervenir les bibliothèques.

2.3 LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES

2.3.1 Modalités de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires

La réforme des rythmes scolaires adoptée à partir de la rentrée 2013 modifie d'une part l'organisation du temps scolaire défini en 2008¹⁰² et d'autre part la durée du temps d'enseignement scolaire. Jusqu'en 2008¹⁰³, la semaine scolaire était organisée sur 4,5 jours (lundi, mardi, jeudi, vendredi et une demi-journée le samedi matin). À partir de cette date, la semaine scolaire est répartie sur quatre jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi) ou quatre jours et demi. Les conseils d'école sont en effet restés libres de répartir l'enseignement sur huit ou neuf demi-journées, mais sur le terrain la demande des familles et des enseignants a favorisé la semaine d'enseignement de 4 jours¹⁰⁴. En ce qui concerne la durée des temps d'enseignement, la réforme de 2008 a diminué la durée de la semaine scolaire de deux heures, le temps

¹⁰¹ Réseau français des villes éducatrices. En ligne : <http://www.villeseducatrices.fr/index.php> Consulté le 7 juillet 2013

¹⁰² Voir décret n°2008-463 du 15 mai 2008 et précisé par la circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008.

¹⁰³ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n°2008-463 du 15-5-2008, portant sur l'Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, Journal Officiel du 18 mai 2008. En ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018802347>. Consulté le 2 janvier 2014

¹⁰⁴ Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire, présenté par Xavier Breton et Yves Durand. Assemblée nationale, décembre 2013, p. 11. En ligne : http://www.rythmes-scolaires-2013.org/sources/rythmes/rapport_breton_et_durand_sur_les_rythmes_decembre_2010.pdf. Consulté le 18 novembre 2013

d'enseignement scolaire hebdomadaire passant ainsi de 26 à 24 heures pour tous les élèves. Les élèves en difficultés d'apprentissage pouvant ainsi bénéficier de deux heures d'aide personnalisée.

2.3.2 Les objectifs de la réforme

La volonté d'organiser à nouveau le temps scolaire sur neuf demi-journées répond au souhait de mieux équilibrer les temps d'apprentissage et les temps de détente des enfants. En effet, parmi les trente-quatre pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), la France est celui où les temps de scolarité sont les plus concentrés. L'année scolaire se déroule ainsi sur 140 jours pour les élèves du primaire tandis que la moyenne pour les autres pays de l'OCDE est de 187 jours¹⁰⁵. En effet, « *la journée scolaire française est l'une des plus longues du monde (6 heures de temps contraint : 5h30 de temps pédagogique et 30 minutes de récréation), y compris à l'école maternelle. À cela s'ajoute le temps des devoirs à la maison* ». Comme l'indique également Agnès Cavet¹⁰⁶ en se référant aux travaux d'Hubert Montagner¹⁰⁷, « *il en découle pour l'enfant des difficultés à rester vigilant et attentif, à traiter les informations, donc à comprendre et à apprendre. La journée de l'école primaire serait particulièrement épuisante, anxiogène et démotivante pour les enfants vulnérables, en souffrance, en échec, envahis par des "troubles" du comportement, handicapés, en "désamour" de l'école, "non secure" ou "insecurés"* ».

Par ailleurs, si l'on se réfère à l'enquête PISA, qui évalue « *l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire* » tous les trois ans « *auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires*¹⁰⁸ », la France fait partie des pays où « *l'écart de performance en compréhension de l'écrit entre élèves favorisés et élèves défavorisés est le plus marqué – supérieur à 100 points de score (...) contre une moyenne OCDE de 88 points*¹⁰⁹ ».

Cette situation n'est pas irréversible puisque d'autres pays de l'OCDE ont réussi à mettre en place des systèmes d'éducation plus équitables où les élèves « *obtiennent*

¹⁰⁵ CAVET, Agnès, « Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs », Institut national de la recherche pédagogique. Dossier d'actualité de la veille scientifique et pédagogique, n°60, février 2011, p.5. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/60-fevrier-2011-integrale.pdf>>. Consulté le 12 juillet 2013

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 8.

¹⁰⁷ *Ibid.*, voir bibliographie p. 23

¹⁰⁸ Programme International pour le Suivi des Acquis: Site de l'OCDE, 2011. En ligne : <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-en-francais.htm>>. Consulté le 17 novembre 2013

¹⁰⁹ « Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables ? ». OCDE, *PISA à la loupe* n°25, février 2011. En ligne : <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/focus_pisa.pdf>. Consulté le 20 décembre 2013

des résultats supérieurs à la moyenne en compréhension de l'écrit et l'écart de performance entre élèves favorisés et élèves défavorisés est inférieur à 70 points de score¹¹⁰ » tout en ayant des rendements d'apprentissage parmi les plus performants.

L'enquête PISA insiste sur l'importance « d'offrir un soutien plus important et de meilleure qualité aux élèves défavorisés, qui débutent leur scolarité avec des lacunes en matière d'éducation (...) d'offrir des possibilités d'apprentissage supplémentaires aux élèves défavorisés (...). Enfin, des politiques sociales plus larges permettant de garantir que les élèves favorisés et les élèves défavorisés n'ont pas des vécus trop différents, aussi bien à la maison – et tout particulièrement avant le début de la scolarité formelle –, qu'à l'école, peuvent également favoriser l'amélioration de l'équité comme des performances¹¹¹ ».

De plus, la formation et l'éducation font partie des axes de développement adoptés par le Conseil européen de Lisbonne en matière de croissance et d'emploi. L'Union européenne s'étant ainsi fixée pour objectif en dix ans de « *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* ». Pour être effective, cette stratégie doit s'appuyer sur des politiques d'éducation et de formation fortes mettant en œuvre « *une éducation et une formation préscolaire, primaire, secondaire, supérieure et professionnelle d'excellente qualité¹¹²* ».

Sur le plan national, le rapport d'information et la conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire, présenté par Xavier Breton et Yves Durand, fait mention de la nécessité d'associer l'échelon local à l'échelon national pour organiser la semaine scolaire, l'échelon de la commune ou de l'intercommunalité présentant l'avantage de la proximité, mais aussi celui d'être pour la commune, « *propriétaire de l'école (...), financeur des activités périscolaires (...) et interlocuteur naturel du conseil général pour l'organisation des transports scolaires¹¹³* ». Ce rapport préconise entre autres de « *réduire la durée de la journée scolaire* » et de « *repenser l'alternance des différentes activités dans la journée selon la proposition de Monsieur Paul Bron, adjoint au maire en charge de l'éducation de la ville de Grenoble, (...) sur la base d'une journée de cinq heures de classe maximum, organisée autour de trois heures de classe le matin et une heure et demie d'activités culturelles ou sportives et trente minutes de retour sur les apprentissages scolaires l'après-midi. Après la classe, la ville prendrait le relais par des activités périscolaires¹¹⁴* ».

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 1.

¹¹¹ *Ibid.*, p 4

¹¹² *Cadre stratégique pour l'éducation et la formation*, Education et formation, site de la Commission européenne. En ligne : <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm>. Consulté le 18 novembre 2013

¹¹³ Voir p. 28 du rapport cité

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 35

C'est dans ce cadre, incluant des facteurs et données tant nationaux qu'internationaux, que la réforme des rythmes scolaires dans l'enseignement primaire a été engagée. Le décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires du 24 janvier 2013¹¹⁵ fixe de nouvelles modalités de fonctionnement. Elles devront être mises en œuvre à la rentrée 2013. Toutefois sur demande du maire, le directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN), cette mise en œuvre pourra être reportée à la rentrée 2014-2015.

2.3.3 Organisation de la journée et de la semaine scolaires¹¹⁶

Comme le soulignent Roger Sue et Marie-Françoise Caccia « *depuis les textes fondateurs de l'école publique, la préoccupation du législateur s'est longtemps limitée au calendrier scolaire annuel et tout particulièrement aux vacances. Les aménagements de la journée et de la semaine en sont quasiment exclus*¹¹⁷ ». (...) « *Ce n'est que dans les années 1980 que l'on assiste à une véritable prise de conscience du temps en éducation (...) à une réflexion psychopédagogique de l'organisation des temps scolaires et plus largement des rythmes de vie des enfants*¹¹⁸ ». (...) « *Elle résulte notamment de l'intérêt croissant pour les questions touchant à l'éducation, de la montée des activités extrascolaires et de la diffusion des recherches scientifiques sur les rythmes psychophysiologiques, autour d'auteurs comme Montagner, Reinberg, Tecru, Courtecuisse, Vermeil, etc.* » (...) « *Les résultats des rapports commandés par A. Savary et C. Beullac (...) insistent sur la nécessité d'harmoniser les différents*

¹¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, Journal Officiel n°0022 du 26 janvier 2013 page 1627. En ligne : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id . Consulté le 25 mai 2013

¹¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La réforme des rythmes scolaires à l'école primaire*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html> . Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les acteurs du système éducatifs : Les structures de concertation* En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html> . Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rythmes scolaires à l'école primaire*. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html> . Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE *Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires*. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991 . Consulté le 18 novembre

¹¹⁷ SUE, Roger, CACCIA, Marie-Françoise, *op. cit.* p. 16 du format e-pub.

¹¹⁸ *Ibid.*

temps de l'enfant, scolaires et extrascolaires. (...) le tournant décisif vient des contrats d'aménagement du temps de l'enfant (CATE, circulaire Clamat-Chevènement, 1984). Les écoles sont invitées à se rapprocher des associations pour proposer des activités aux enfants pendant et hors temps scolaire¹¹⁹ ».

En reprenant les axes de la réflexion engagée depuis les années 1980, c'est bien cette dimension des rythmes de la vie des enfants qui est mise en avant dans la réforme des rythmes scolaires. Si la réforme diminue le temps d'enseignement journalier en organisant la semaine scolaire sur neuf demi-journées, elle maintient un temps d'enseignement hebdomadaire de 24 heures. La demi-journée supplémentaire peut-être fixée au choix des communes le mercredi ou le samedi matin.

La durée du temps scolaire en primaire s'organise ainsi :

- une journée de classe de maximum 5 heures 30
- une demi-journée de maximum 3 heures 30
- une pause-déjeuner de minimum 1 heure 30.

Par ailleurs, la place des activités extrascolaires est renforcée par la mise en place de Temps d'Activités Périscolaires (TAP) et dans une autre mesure des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC).

➤ **TAP et APC : quelle(s) différence(s) ?**

Les activités pédagogiques complémentaires

L'organisation de ces activités ne dépend pas de la collectivité, mais est proposée par le conseil des maîtres¹²⁰, inscrite dans le projet d'école et validées par l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de la circonscription. Les APC représentent un volume horaire annuel de 36 heures soit 2 créneaux de 30 minutes par semaine.

Elles sont organisées pour permettre :

- aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages de bénéficier d'une aide personnalisée,
- une aide au travail personnel ou pour une activité prévue par le projet d'école.

Elle ne relève pas de la compétence de la commune ou de l'établissement intercommunal.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 20-21.

¹²⁰ Voir page du site du Ministère de l'Éducation nationale « Les acteurs du système éducatifs ». En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

Les Temps d'activités périscolaires

Ces temps sont organisés par la commune ou l'établissement public de coopération intercommunale. À l'intérieur du schéma d'organisation de la journée scolaire, la collectivité dispose d'une latitude d'organisation. Elle peut ainsi prévoir des temps d'activités périscolaires :

- en fin de matinée, après le temps d'enseignement et avant la pause méridienne,
- après la pause méridienne et avant la reprise des enseignements et/ou en fin d'après-midi après les temps d'enseignement.

Les plages de programmation possibles pour des temps d'activités périscolaires (TAP)

Matinée		Pause méridienne	Après-midi		
Enseignement	Program-mation possible des TAP	Pas d'activité TAP	Program-mation possible des TAP	Enseignement	Program-mation possible des TAP

2.3.4 Le financement de la réforme

Le rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire présenté par Xavier Breton et Yves Durand souligne « *l'une des recommandations de l'Institut Montaigne qui préconise, dans son rapport sur l'école primaire, qu'une « dotation globale de fonctionnement (DGF) de base soit assurée pour chaque école afin d'éviter une distorsion inégalitaire entre écoles des communes riches et écoles de communes modestes* », cette dotation devant assurer « *un accès gratuit aux activités périscolaires pour les élèves les moins favorisés* » dans la mesure où notamment « *la capacité de financement du temps périscolaire additionnel ne pouvant être évidemment la même d'une commune à l'autre*¹²¹ »

Dans les faits, le gouvernement a mis en place un fonds de 250 millions d'euros afin de permettre aux communes d'amorcer la première année de mise en œuvre de la réforme. La plus grande partie de cette aide devait être accordée aux communes mettant en œuvre la réforme dès 2013. Toutefois, comme seules 4000 communes se sont engagées dès 2013, la totalité du dispositif est maintenue pour la rentrée 2014-2015. Les communes perçoivent ainsi pour la première année de mise en œuvre, 50

¹²¹ Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire présenté par Xavier Breton et Yves Durand, *op. cit.*

euros par élève. À cette somme se rajoutent 40 euros par élève pour certaines communes rurales ou urbaines en difficulté¹²². Enfin, sous certaines conditions, la Caisse d'Allocations Familiales, apporte une aide de 53 euros par enfant¹²³.

2.3.5 Les acteurs décisionnels¹²⁴

Les projets d'organisation du temps scolaire peuvent être proposés par la commune, ou l'établissement public de coopération intercommunale (EPCI), ou par le conseil d'école¹²⁵. L'avis de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) est recueilli et le projet est directement transmis par l'instance territoriale au Directeur Académique des Services de l'Éducation nationale (DASEN) ou par l'intermédiaire de l'IEN dans le cas d'une proposition du conseil d'école.

Cependant, les IEN sont chargés d'organiser des réunions de concertation afin que maires et conseils d'école puissent mettre en place « *un projet cohérent et partagé*¹²⁶ ».

2.3.6 Les partenaires et le territoire

La réforme implique directement les communes ou les intercommunalités, mais également les directeurs d'école et les enseignants dans l'organisation du rythme de la journée scolaire.

Les communes ou intercommunalités ont la charge de l'organisation du temps d'activités périscolaires supplémentaires. Dans ce cadre, l'objectif affiché de la réforme est d'adapter les temps scolaires et périscolaires aux caractéristiques économiques, sociales et culturelles d'un territoire.

Agnès Cavet¹²⁷ souligne le fait que « *par un travail concerté entre l'école et divers partenaires locaux (communes, parents, animateurs, secteur associatif...), des*

¹²² PEILLON, Vincent, « Réunion du comité de suivi de la réforme des rythmes à l'école primaire », Communiqué de presse. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid72957/reunion-du-comite-de-suivi-de-la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Voir site du Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*

¹²⁵ Pour la composition du conseil d'école, voir la page du site du Ministère de l'Éducation nationale « Les acteurs du système éducatif : Les structures de concertation ». En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

¹²⁶ Voir site du Ministère de l'Éducation nationale, *op. cit.*

¹²⁷ Cavet, Agnès, *op. cit.*

projets peuvent être élaborés dans une même synergie éducative, l'école constituant un lieu privilégié pour accueillir des activités nouvelles hors du temps scolaire ».

Elle situe l'école comme « un lieu privilégié » où peuvent se dérouler les TAP. Toutefois, c'est souvent un « lieu obligé ». En effet, selon la durée allouée aux créneaux d'organisation des temps d'activités périscolaires et l'éloignement des écoles, d'autres lieux « ressources » de la collectivité plus favorables à l'organisation de ces TAP ne peuvent pas toujours être utilisés.

➤ **Le PEDT, la place du territoire**

Le projet éducatif territorial (PEDT¹²⁸) est le cadre réglementaire, défini par le gouvernement, dans lequel peut s'inscrire la mise en place de parcours éducatifs et culturels pour les enfants et les jeunes. Le PEDT est conçu comme un projet partenarial, élaboré à l'initiative de la collectivité territoriale. Il a pour objectif de développer sur un territoire donné une politique locale, concertée avec un ensemble d'acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation et de la culture (État, association, parents, services de la ville...). En ce sens le PEDT doit permettre d'engager une démarche globale, collaborative s'appuyant sur les ressources d'un territoire donné. Le PEDT doit ainsi favoriser la mise en cohérence des différentes propositions des acteurs locaux pour créer une continuité éducative et culturelle entre leurs propositions, celles de l'école et celles des parents.

Les PEDT peuvent s'articuler, ainsi que le prévoit la circulaire¹²⁹, avec d'autres dispositifs en place dans les collectivités. Les contrats éducatifs locaux (CEL) et les projets éducatifs locaux (PEL) « constituent, par leurs finalités et les moyens qu'ils mobilisent, un cadre de collaboration locale visant à l'articulation et à la complémentarité de tous les temps et acteurs éducatifs » (...) « Ils pourront tenir lieu d'avant-projet en vue de l'élaboration d'un projet éducatif territorial (...). Cela nécessitera éventuellement une adaptation des projets actuels pour tenir compte des modifications des rythmes éducatifs¹³⁰ ».

Ils peuvent aussi s'appuyer sur des projets d'éducation artistiques comme les contrats locaux d'éducation artistique (CLEA), et les projets territoriaux d'éducation artistique (PTEA), des contrats territoire-lecture (CTL) des dispositifs d'activités physiques et sportives hors temps scolaire des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) ou d'autres projets mis en œuvre afin d'assurer des activités éducatives complémentaires au temps scolaire.

La circulaire précise que les PEDT doivent se développer en cohérence avec les contrats enfance - jeunesse (CEJ), conclus avec les caisses d'allocations familiales.

¹²⁸ Circulaire DL 6 N° 1705 du 17 juillet 1978 <<http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article666>>. Consulté le 22 novembre 2013

¹²⁹ Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au BO n° 12 du 21 mars 2013 relative au projet éducatif territorial, *op. cit.*

¹³⁰ *Ibid.*, p. 3

Le PEDT s'inscrit bien ainsi dans la volonté de créer « *une offre éducative lisible et cohérente, formant un continuum éducatif* » comme l'évoque Anne-Sophie Benoît¹³¹.

Les temps d'activités périscolaires (TAP) prévus dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires devraient permettre de développer cette dimension et de proposer aux enfants notamment « d'accéder à des activités culturelles jusqu'alors réservées aux milieux sociaux privilégiés, de découvrir les richesses de leur environnement naturel et social et de mieux se préparer à la vie d'adulte¹³² ». Par ailleurs, les différents dispositifs éducatifs et plus particulièrement le PEDT, doivent permettre d'ancrer cette notion de « *reliance éducative* » et les différents projets qui en découlent aux caractéristiques sociales, économiques et culturelles du territoire.

Dès lors, la question se pose pour les bibliothèques de la place qu'elles peuvent, ou non, tenir dans ces temps intermédiaires et dans les temps d'activités périscolaires ?

¹³¹ Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire, présenté par Xavier Breton et Yves Durand. Assemblée nationale, décembre 2013. *Op. cit.*, p. 50

¹³² *Ibid.*, p. 45

3 ALLER A LA BIBLIOTHÈQUE APRÈS LA CLASSE DANS LE CADRE DE LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES

3.1 METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Pour étudier la place prise par les bibliothèques dans la réforme des rythmes scolaires et les conséquences sur leur rôle et leur fonctionnement nous avons réalisé une étude auprès de plusieurs bibliothèques.

3.1.1 Objectifs de l'étude

Il s'agissait au début de l'étude de répondre aux questions suivantes :

Pourquoi et comment inscrire une partie de l'activité des bibliothèques dans les plans éducatifs territoriaux et/ou locaux et des activités périscolaires ? Dans quelle mesure l'inscription des bibliothèques dans ces plans éducatifs locaux et dans les activités périscolaires contribue-t-elle à la lutte contre les inégalités sociales et à la démocratisation culturelle ?

Comment sont organisées les activités périscolaires dans le cadre de la réforme ? Dans quelle mesure les nouvelles activités périscolaires s'articulent avec l'existant et plus particulièrement avec les activités d'accueil de classe déjà en place ? Quel est l'impact de cette réforme sur le fonctionnement des bibliothèques ?

Comment l'association de la bibliothèque à cette réforme est-elle perçue par les bibliothécaires et quelle place les professionnels se proposent-ils d'occuper dans ce «continuum» éducatif ?

3.1.2 Le champ des entretiens

Dans un premier temps l'étude devait prendre la forme d'un questionnaire diffusé auprès d'un large échantillon de bibliothèques. En fait c'est la méthode d'enquête par entretiens ciblés a été choisie. En effet, à l'inverse du questionnaire auto-administré, l'entretien permet l'échange et introduit plus de nuances dans les données recueillies.

Les entretiens ont été effectués avec les responsables de bibliothèques de collectivités de taille différente mettant en œuvre la réforme des rythmes scolaires dès

la rentrée 2013 ou à la rentrée 2014, intégrées ou non dans un réseau communal ou intercommunal.

Les entretiens ont eu lieu avec des directeurs et des responsables de service de bibliothèques de 18 villes ou intercommunalités¹³³ (Angers, Arras, Brest, Bischwiller, Décines, Dijon, Grenoble, Le Havre, Lille, Limoges, Lormont, Marckolsheim, Mulhouse, Rennes, Roubaix, la communauté d'agglomération de Plaine Commune, Saint-Priest, les Ulis - Communauté d'Agglomération du Plateau de Saclay). Parmi ces villes douze font partie du réseau des villes éducatives (Angers, Brest, Limoges, Décines, Dijon, Grenoble, Lille, Limoges, Lormont, Rennes, Roubaix, Saint-Priest). Onze ont opté pour une mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires dès la rentrée 2013.

L'ensemble des situations n'est pas représenté, mais les informations recueillies par entretien constituent autant de points de vue singuliers dont l'analyse permet de confronter différentes expériences et de dégager des perspectives générales sur les conséquences de la réforme.

Pour les bibliothèques des villes de moins de 10 000 habitants, il n'y a eu qu'un entretien. Toutefois, les entretiens avec les directeurs des bibliothèques départementales du Bas-Rhin, celle du Haut-Rhin, des Yvelines et du Val d'Oise ont permis d'évaluer dans quelle mesure les bibliothécaires et les élus de ces communes font appel aux bibliothèques départementales.

La majorité des directeurs de bibliothèques contactées ont accepté de répondre à ces entretiens soit directement, soit en associant leurs collaborateurs en charge des espaces jeunesse, des partenariats jeunesse ou encore des plans lectures.

Des entretiens ont également été réalisés avec des représentants du Ministère de la Culture au service du livre et de la lecture, des Directions Régionales des Affaires Culturelles Alsace et Picardie pour savoir dans quelle mesure leurs services étaient associés ou sollicités par les bibliothèques. Des structures en charge de l'accompagnement et de la formation des personnels des bibliothèques ont également été contactées dans cette perspective.

La responsable de la commission jeunesse de l'Association des Bibliothécaires de France (ABF) a été également contactée. En effet, l'association prévoyait de proposer un ensemble de recommandations, texte publié depuis¹³⁴, concernant l'application du décret réformant les rythmes scolaires et ses conséquences sur les bibliothèques.

¹³³ Voir « Liste des contacts » en annexe 1

¹³⁴ Recommandations de l'ABF concernant l'application pour les bibliothèques du décret réformant les rythmes scolaires. En ligne : <<http://www.abf.asso.fr/6/46/366/ABF/recommandations-de-labf-concernant-lapplication-pour-les-bibliotheques-du-decret-reformant-les-rythmes-scolaires?p=2>>. Consulté le 29 octobre 2013

3.1.3 Les entretiens et le traitement des réponses

Les premiers entretiens ont été menés en parallèle des premières recherches concernant la réforme des rythmes scolaires, les politiques éducatives territoriales, et les relations entre école et bibliothèques. Ces recherches ont permis d'approfondir le champ de la recherche, de vérifier les hypothèses et de préciser les questions¹³⁵.

Seuls quatre entretiens ont été menés, en « face à face » les autres l'ont été par téléphone.

Chaque interlocuteur a été informé du mode d'utilisation des informations fournies lors de l'entretien

Dans la pratique un questionnaire a été envoyé au préalable à mes interlocuteurs et a servi en fait de « guide d'entretien ». En effet la majorité de mes interlocuteurs ont eu peu de temps pour préparer les réponses. Lors des entretiens plusieurs professionnels m'ont indiqué qu'ils percevaient ce questionnaire comme une aide, une sorte de « fil rouge » des actions à engager pour la mise en œuvre de leurs propres projets. Toutefois, le fait de pouvoir conduire l'entretien sur un mode semi-directif a permis également de d'élargir le champ des informations recueillies. Un premier entretien a parfois été complété par un nouveau contact avec plusieurs interlocuteurs. De ce fait, le travail d'enquête a débuté au mois de juillet 2013 et s'est ainsi étendu jusqu'au mois de décembre 2013.

Les extraits des entretiens avec les directeurs de bibliothèques et responsables de service retenus et cités dans le mémoire le sont de manière anonyme. Ils ont été choisis car ils semblent illustrer des opinions, des idées et des positionnements communs aux bibliothèques ou illustrant un point particulier.

Je dois souligner l'extrême disponibilité de tous mes interlocuteurs qui ont accepté de me consacrer le temps nécessaire à la conduite de l'entretien.

¹³⁵ Voir le Guide d'entretien en annexe 2

3.2 COMMENT LES BIBLIOTHEQUES S'ENGAGENT DANS LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES.

3.2.1 Est-ce que le projet s'est construit dans le cadre de projets éducatifs et/ou dans des dispositifs déjà engagés et comment les différents services, dont les bibliothèques, ont été associés par les collectivités à la réflexion ?

Un des objectifs de la réforme des rythmes scolaires est de construire avec l'ensemble des partenaires éducatifs et culturels de la ville un projet éducatif et culturel global pour les enfants. La majorité des collectivités des bibliothèques contactées ont développé des contrats ou des projets éducatifs locaux, pour certaines, depuis plus de 10 ans. Pour celles qui ont engagé la réforme dès 2013 elles se sont ainsi appuyées sur les démarches développées dans le cadre de ces projets.

Ainsi à Brest, la réforme s'est mise en place dans le cadre d'un projet éducatif local qui existe depuis 2002. Les relations étant anciennes entre les secteurs de l'Éducation nationale, associatifs et culturels les nouveaux rythmes scolaires ont été présentés dans le cadre de ce partenariat. Chacune des sept mairies de quartier dispose d'un coordinateur des actions menées dans le cadre du projet éducatif local. Le coordinateur a rencontré toutes les écoles pour mettre en place un PACTE (Projet d'Action Territorial d'Éducation) et créer une synergie entre les acteurs des différents temps éducatifs de l'enfant. Les bibliothèques ont été identifiées comme des partenaires proposant des actions de qualité et ont été sollicitées. En effet, après avoir estimé le nombre d'activités possibles avec les associations la ville a fait le constat qu'il fallait diversifier les projets et programmes proposés.

Plus généralement la réforme est pilotée par les services en charge de l'éducation et de l'enfance. Selon les collectivités ce pilotage s'élargit à la culture et au sport, à l'action territoriale jeunesse et/ou à la vie associative. Certaines collectivités ont associé à la réflexion sur la mise en œuvre des TAP ces services avec des enseignants et des représentants de parents d'élèves.

À Mulhouse, la réforme des rythmes scolaires sera mise en œuvre à la rentrée 2014 pour permettre une concertation approfondie et une représentation équilibrée des différents partenaires. Depuis juillet 2013, un conseil participatif dont l'objectif est de travailler sur l'aménagement des rythmes scolaires a été mis en place. Des représentants des écoles, des parents d'élèves, des associations, des agents représentant les services de la ville de Mulhouse et de l'agglomération, le service éducatif qui a la compétence scolaire, des services de la culture (médiathèque, conservatoire, musée), le service jeunesse, sport et périscolaire, des ATSEM (Agent Spécialisé des écoles Maternelles) et des concierges ont été associés à la concertation. Ils se sont réunis une journée entière pour élaborer les premières bases de la réflexion. D'autres réunions de travail étaient prévues pour le dernier trimestre 2013.

À Arras un comité de pilotage de la réforme composé d'élus, des représentants des différents services de la ville, des représentants d'autres partenaires tels que la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), les centres sociaux, l'Éducation nationale, la Direction Départementale de la Cohésion Sociale (DDCS) s'est constitué dès novembre 2012. Il a défini les axes du projet et les modalités de mise en œuvre des ateliers proposés sur les temps d'activités périscolaires. Les premières rencontres avec les conseils d'école ont eu lieu en mars 2013. Le directeur de la médiathèque était associé comme représentant des services culturels de la ville.

À Rennes les services culturels (musée, conservatoire et bibliothèque) ont été associés à des réunions avec les enseignants et des parents d'élèves ainsi qu'avec des associations intervenant dans la prise en charge d'actions éducatives et de loisirs pour les enfants hors du temps scolaire.

À Lille où la réforme entrera en vigueur en 2014 près de 10 groupes de travail impliquant tous les services de la Ville ont été réunis depuis le premier semestre 2013.

D'autres collectivités ont procédé par appels à projets auprès des différents services susceptibles d'élaborer des propositions sur ces temps périscolaires. Ainsi à Roubaix le service éducatif de la ville a élaboré un document présentant à chaque service les objectifs nationaux de la réforme des rythmes scolaires dans le cadre du Projet Éducatif Global de la ville. Les « ateliers-club » proposés sur les temps d'activité périscolaires devaient répondre aux objectifs du PEG. Les services de la ville identifiés comme pouvant proposer des activités périscolaires, dont la médiathèque, ont ainsi élaboré des fiches projets pour ces « ateliers-clubs ».

En ce qui concerne les intercommunalités la question de l'association des bibliothèques à la réforme se pose de façon différente selon que la compétence lecture publique est gérée par l'intercommunalité ou non et que chaque commune dispose d'une bibliothèque ou non. En effet, la compétence en matière scolaire est souvent restée celle de la commune. La gestion des bibliothèques et des écoles se situent donc à deux niveaux différents. Ainsi certaines communes d'une même intercommunalité ont pu engager la réforme dès 2013 tandis que d'autres l'engageront à la rentrée 2014. Pour la communauté d'agglomération de Plaine Commune qui regroupe neuf villes et dont le réseau de lecture publique compte 25 médiathèques et 3 bibliobus, deux communes appliquent la réforme des rythmes scolaires depuis 2013. Pour les intercommunalités, dotées de la compétence lecture publique, mais dont toutes les communes ne sont pas pourvues d'une bibliothèque, l'enjeu de l'association de la bibliothèque aux activités périscolaires des différentes communes sera sans doute aussi celui d'un service équitable entre les différentes villes de l'intercommunalité.

Ainsi les temps et les niveaux d'association peuvent varier d'une commune à l'autre. Certains des exemples cités illustrent des démarches de construction d'un projet éducatif commun avec l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels de la ville. Les différents services associés et/ou sollicités par les communes sont plus particulièrement le service des sports et les services culturels de la ville. Parmi eux, selon l'offre sur le territoire, les musées, le conservatoire ou l'école de musique et la bibliothèque bien sûr qui est reconnue comme un acteur indispensable à la mise en place des TAP.

3.2.2 Comment s'établit la relation entre écoles et bibliothèques dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires et des projets d'activités périscolaires ?

Le travail avec les enseignants a été très diversement mené selon les collectivités.

Dans certaines collectivités, la collaboration avec l'IEN et le DASEN s'est faite très en amont. Il en a été de même avec les enseignants. Plusieurs collectivités ont inscrit les rencontres avec les représentants de l'Education nationale dans une dynamique de réflexion engagée dans le cadre des projets éducatifs locaux existants. Ainsi à Grenoble certains directeurs d'école étaient déjà impliqués dans les PEDT et il en a été de même pour la réflexion sur la mise en place des rythmes scolaires. À Brest des directeurs d'école sont référents pour l'organisation des activités. Ce temps de travail est pris en charge par la collectivité comme le prévoit la réforme. À Arras dès les premiers arbitrages politiques sur les moyens financiers engagés et la forme des ateliers établis, les contenus des TAP ont été construits avec les enseignants. Ailleurs des actions sur le patrimoine local ou le numérique sont menées par les services culturel et événementiel avec des enseignants dans le cadre d'un Contrat Local d'Éducation Artistique (CLEA).

La ville de Lille pilote la réflexion sur la mise en œuvre de la réforme avec l'Éducation nationale et le DASEN, les conseillers pédagogiques, des directeurs d'école et des enseignants. Ce partenariat s'inscrit dans celui développé depuis 2005 dans le cadre du PEG et du plan lecture. À la rentrée 2013, chaque directeur d'école doit remettre un bilan pour chacune des classes de son école et identifier les besoins des enfants. Les groupes de travail s'appuieront sur ce diagnostic pour élaborer, en co-construction avec les services de la ville, des propositions de parcours sur plusieurs semaines. L'enseignant interviendra dans le choix des parcours, car l'entité « classe » devrait être maintenue pour préserver la continuité du projet éducatif. Certains parcours pourraient permettre à des enfants en retard dans des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter) d'acquérir ces compétences avec d'autres méthodes éducatives.

Ces exemples illustrent des cas de co-construction d'un projet éducatif avec l'école et les services éducatifs et culturels de la ville. Cependant beaucoup de parcours périscolaires ont été construits par les services et partenaires associés à la réforme en parallèle, et non en association, avec les enseignants. Enfin dans d'autres collectivités le climat était plus « tendu » et l'accueil de la réforme n'a pas été toujours été aussi bon parmi les enseignants, qui craignaient qu'il y ait un empiètement sur leur domaine de compétences. De plus comme beaucoup d'activités se déroulent dans les classes certains enseignants ont eu l'impression d'être privés

d'une partie de leur outil de travail dans la mesure où ils ne pouvaient plus y rester après le temps scolaire¹³⁶.

Enfin plusieurs communes ont associé dès l'engagement de la réflexion des associations d'éducation populaire, des centres sociaux et culturels. Ainsi à Brest la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires a été engagée avec le secteur associatif socioculturel auquel on a demandé de construire des activités en cohérence avec le projet d'école. À Grenoble, comme dans d'autres collectivités, le choix d'impliquer les associations dans la mise en place de la réforme des rythmes scolaires permettait d'assurer la pérennité de ces structures notamment dans les quartiers. En effet dans certaines villes la mise en place de la réforme a un impact sur la fréquentation des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC), des centres sociaux et culturels ou des centres de loisirs. Le créneau du mercredi matin, choisi majoritairement pour la demi-journée supplémentaire de cours, n'est pas toujours compensé par une fréquentation le mercredi après-midi en raison d'une autre organisation du temps libre des enfants.

3.2.3 Quelles sont les différentes formes d'organisation des temps d'activités périscolaires ?

Les schémas d'organisation de la réforme sont extrêmement divers. Les créneaux choisis sont généralement placés après 15h et jusqu'à 18h30. La plage de temps consacrée aux activités périscolaires varie de 45 minutes à 1h30. En effet, certaines collectivités pour permettre un temps d'activité plus long ont organisé les temps d'activités périscolaires sur deux journées et non quatre, et deux jours par semaine. Les enfants terminent alors leurs activités scolaires environ une heure et demie plus tôt. Les communes qui ont choisi cette organisation sectorisent ensuite les écoles en zones géographiques et répartissent le temps périscolaire pour certaines écoles le lundi et le jeudi et pour d'autres le mardi et le vendredi. Cette sectorisation peut se doubler également d'une alternance des journées comprenant des temps d'activités périscolaires d'une année sur l'autre pour permettre l'accès à des services fermés certaines journées (le mardi pour les musées et le lundi pour les bibliothèques).

La ville de Lille avait envisagé deux organisations possibles. Soit une proposition identique à celle présentée ci-dessus soit un temps d'activité organisé une fois par semaine sur une durée de trois heures. Les journées d'activités périscolaires auraient alternées selon les années. Toutefois la proposition d'organisation sur une journée par semaine n'a pas été retenue par l'Éducation nationale dans la mesure où

¹³⁶ PIQUEMAL, Marie, « Ma classe, c'est un peu comme une petite maison », *Libération*, 20 septembre 2013. En ligne : <http://www.liberation.fr/societe/2013/09/20/ma-classe-c-est-un-peu-comme-une-petite-maison_933444>. Consulté le 25 septembre 2013

elle ne permettait pas une répartition du temps de travail scolaire suffisamment équilibrée sur la semaine.

Comme on le voit, le cadre directeur pour la mise en œuvre des temps d'activité périscolaire n'est pas uniforme. C'est une possibilité de souplesse pour les collectivités qui peuvent adapter l'organisation des TAP aux différentes contraintes de leur territoire. Toutefois les choix d'organisation dépendent de la validation du Directeur Académique de l'Éducation Nationale, qui agit « *par délégation du recteur d'académie* » et qui « *arrête l'organisation de la semaine scolaire de chaque école du département dont il a la charge, après examen des projets d'organisation qui lui ont été transmis et après avis du maire ou du président de l'établissement public de coopération intercommunal intéressé* »¹³⁷.

3.2.4 Quels moyens humains et financiers pour les temps d'activités périscolaires ?

Pour les bibliothèques la mise en place de la réforme se fait majoritairement à moyens constants. En effet, les collectivités ont consacré la plus grande partie des financements au recrutement des animateurs qui vont intervenir directement dans les écoles sur les TAP. À Limoges des intervenants extérieurs sont sollicités pour animer une ou deux séances d'un parcours. À Roubaix, une plasticienne interviendra également sur des projets spécifiques.

Les problèmes de financement obligent parfois les bibliothèques à redéployer les personnels et à modifier l'organisation des services. À Limoges pour permettre à toutes les bibliothèques d'intervenir sur les temps d'activités périscolaires, des membres de l'équipe de la bibliothèque francophone multimédia (Bfm) du centre-ville vont intervenir, dans des structures plus petites du réseau qui disposent de moins de personnel. Cette nouvelle organisation permet aussi un travail en transversalité entre les services. Dans certaines communes, les horaires d'ouverture des bibliothèques ont été modifiés pour que les bibliothécaires puissent se rendre dans les écoles et assurer des activités périscolaires. Dans les communes qui disposent de ressources moins importantes en réseaux associatifs et/ou en possibilité de financement d'animateurs, les services culturels et sportifs sont mobilisés pour assurer ces temps d'activités périscolaires.

Parmi les villes étudiées, onze proposent une gratuité totale des activités. Deux autres proposent des gratuités partielles soit pour des raisons de financement soit parce que certaines activités étaient déjà proposées aux familles par différentes structures et associations avant la réforme des rythmes scolaires sur un mode payant,

¹³⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, Journal officiel n°0022 du 26 janvier 2013 page 1627. En ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id>. Consulté le 12 octobre 2013

pour des activités après la classe. Dans certains cas des familles peuvent bénéficier d'aides et il y a toujours des propositions d'activités gratuites. Ainsi à Grenoble, il y a trois formules : une formule « Récréative » de 16h à 17h ou 17h30, un accompagnement scolaire de 16h à 17h, des ateliers éducatifs : de 16-17h30 ou 18h. Les deux premières formules sont gratuites, les ateliers éducatifs sont tarifés. De même à Lormont, le projet développé sur le territoire s'articule autour de 5 parcours « Bien dans son corps », « Graine d'artiste », « J'explore mon environnement », « Les sens en éveil », « Je me détends en jouant ». Cette dernière est une activité gratuite à l'inverse des autres.

3.2.5 Quelles propositions pour les temps d'activités périscolaires ?

Pour construire ces activités, les bibliothécaires interrogés précisent que les bibliothèques bénéficient de l'expérience des accueils de classe, des activités extrascolaires (ateliers proposés les mercredis ou samedis, ou bien encore pendant les vacances scolaires) et des activités créées dans le cadre des EAC. Le réseau des médiathèques de Plaine Commune utilise l'expérience des bibliothèques en matière de médiation culturelle : *« depuis plusieurs années les médiathèques développent des outils de médiation culturelle qui pourront être largement mobilisés : malles thématiques, participation au choix de documents (mangas, BD, web radios), ateliers utilisant les outils de création numérique (film d'animation, retouche d'images), goûter philo, ateliers scientifiques, ateliers d'illustration, exposition, etc. »*.

Les activités proposées dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires s'appuient sur cette expérience, mais les bibliothèques insistent sur le fait qu'elle doivent s'organiser sur un mode plus « ludique », « interactif » *« privilégiant la prise de parole des enfants »*.

➤ Des activités autour des collections et des ressources des bibliothèques

- Autour du livre, de son contenu et de sa forme

Des bibliothèques proposent des « modules », des « ateliers » ou des « clubs » qui permettent aux enfants de découvrir des illustrateurs (album, bande dessinée), leur univers graphique, les techniques qu'ils utilisent, les processus de fabrication. Les séances proposées permettent aux enfants d'appréhender la relation texte/image (illustration, peinture, photographie), d'observer, de décrire, de comprendre l'univers de l'illustrateur, d'imaginer un scénario, de développer leur propre narration, de la confronter à celle de l'auteur. Selon les propositions les enfants expérimentent la lecture à haute voix, la création d'univers sonores pour accompagner la lecture. Dans certains ateliers les enfants expérimenteront aussi des techniques d'illustration « à la manière de ». Dans d'autres ateliers encore ils auront la possibilité de pratiquer le débat, l'écoute, l'argumentation, la prise de parole en groupe en décernant « un prix littéraire » à un album.

Certains « parcours » s'orientent plus vers le jeu autour du livre : « le livre jeu », « le livre insolite ». À partir des collections de la bibliothèque les enfants créent des jeux (domino à partir de couverture de livre), des pop-up, découvrent des personnages de contes, de bandes dessinées, etc.

D'autres parcours encore mettent en avant le plaisir de l'écoute du texte, des lectures d'albums, parfois bilingues, ou de contes. Certaines bibliothèques articulent ces temps avec un goûter pour en faire des moments de convivialité et de partage.

- Autour des fonds patrimoniaux et de la reliure

Certaines bibliothèques qui disposent de fonds patrimoniaux ont construit des ateliers pour découvrir l'histoire du livre et les richesses de leurs collections : photos sur plaque de verre, manuscrits, enluminures, techniques de gravure et reliure, découverte de la numérisation.

- Autour de l'image, du son et des ressources numériques

Les bibliothèques, et plus particulièrement celles qui développent les activités périscolaires dans leurs établissements, proposent de découvrir les fonds cinéma et musique, ainsi que leurs ressources numériques.

Le cinéma est abordé par la découverte de courts métrages, de dessins animés. Des bibliothèques proposent également des activités informatiques : comment créer un film, retoucher une image ?

Pour la musique il s'agit de découvrir des genres musicaux à partir des fonds de CD ou des ressources en ligne de la bibliothèque. Des ateliers permettent aussi aux enfants de s'initier à la création de musique assistée par ordinateur.

Des ateliers numériques permettent ainsi de découvrir l'utilisation de divers logiciels, de tablettes ainsi que les ressources du net.

Le jeu est également exploré à travers les jeux sur PC ou sur console. Les jeux de société sont utilisés de manière ludique, mais aussi pour aborder des contenus, des techniques et travailler l'application et le respect des règles.

➤ *Des activités autour de l'environnement (architectural, naturel et écologie)*

À Limoges, du fait de sa labellisation « ville d'art et d'histoire », le service concerné a été associé à l'élaboration de propositions de TAP sur ce thème. Ainsi la bibliothèque de Limoges propose des ateliers de découverte de l'architecture et de l'environnement qui permettent aux enfants d'explorer leur environnement proche et les ressources de la bibliothèque. On peut citer un atelier de « découverte des oiseaux » qui allie l'observation en extérieur, la recherche documentaire (projections de films, des écoutes de chants sur CD et en direct, recherche dans les livres et sur internet), les activités manuelles (fabrication de nichoirs) et d'arts plastiques (dessins d'oiseaux). La bibliothèque propose aussi deux ateliers de « découverte de

l'architecture » à partir d'un projet de création d'une médiathèque et d'un bâtiment de la bibliothèque du centre-ville.

➤ *Les temps d'activités périscolaires : hors les murs ou dans les murs de la bibliothèque ?*

La diversité des propositions engagées reflète celle des situations. En effet plusieurs critères entrent en jeu : la taille du territoire et le nombre de bibliothèques présentes sur ce territoire, la taille des bibliothèques et le fait qu'elles disposent ou non d'une salle d'animation, les horaires d'ouverture et la présence des personnels sur les temps d'activités périscolaires, l'éloignement ou la proximité des écoles et des bibliothèques. Pour certaines des bibliothèques contactées, la réforme des rythmes scolaires n'aura pas d'impact sur les horaires d'ouverture au public, mais il n'en est pas de même pour d'autres. Dans certaines communes la question se pose de pouvoir continuer à ouvrir des espaces jeunesse ou la bibliothèque de manière générale dès lors que les bibliothécaires sont mobilisés pour les activités périscolaires en dehors de la bibliothèque. À Lormont les accueils périscolaires seront organisés uniquement le jeudi entre 16h30 et 17h30 jour de fermeture de la bibliothèque, car la bibliothèque n'est pas équipée en salles d'animation et se distribue sur un plateau ouvert. Il en est de même pour la bibliothèque de Grenoble. À Aubervilliers (communauté d'agglomération de Plaine Commune) les bibliothèques qui sont toutes fermées au public le jeudi et le lundi, accueilleront des groupes dans ce cadre que les mardis et vendredis. Il en est de même à Angers. Pour les bibliothécaires il apparaît clairement que dès lors qu'ils proposent des temps d'activités périscolaires il est préférable qu'ils se déroulent à la bibliothèque.

Toutefois l'accueil à la bibliothèque n'est pas toujours possible. Ceci est principalement lié dans certaines communes au choix d'organisation des temps d'activités périscolaires sur 45 minutes, à l'éloignement de certaines écoles des bibliothèques, à la difficulté d'organiser des transports et à leur coût. Pour pallier cette difficulté, certaines bibliothèques qui disposent de bibliobus envisagent de réorganiser leur tournée pour assurer une présence de la bibliothèque à proximité des écoles dès le début des activités périscolaires. Pour d'autres structures, les bibliothécaires se rendent à l'école pour animer les temps d'activités périscolaires. Ainsi à Bischwiller une bibliothécaire vient animer une activité pour les grandes sections de maternelle, tous les mardis, à partir de 15h15.

La réforme des rythmes scolaires est aussi l'occasion pour les bibliothécaires de repenser la forme et le contenu des accueils de classe. Certains de mes interlocuteurs pensent être moins sollicités pour des accueils scolaires. En effet les enseignements étant concentrés sur les matinées, les enseignants risquent d'être moins disponibles pour élaborer des activités en dehors de l'école. En ce qui concerne le temps disponible pour les accueils de classes, il faudra probablement redéployer l'activité pour affecter des ressources à l'accueil périscolaire. Toutefois lorsque les partenariats sont forts avec les enseignants plusieurs de mes interlocuteurs ne souhaitent pas qu'ils s'interrompent. Certains pensent s'orienter vers des visites « découverte de la

bibliothèque » et non plus sur des accueils comprenant plusieurs séquences autour de projets plus construits.

➤ *Temps d'activités périscolaires : qui anime les activités ?*

Dans certaines collectivités les activités sont organisées par les bibliothèques dans les écoles pour des contraintes logistiques et parce que certaines bibliothèques disposent de services spécifiquement dédiés aux écoles. Ainsi à Lille l'équipe en charge du plan lecture devrait gérer les temps d'activités périscolaires. Ce service piloté par la Bibliothèque municipale de Lille, composé de huit personnes, intervient déjà au sein des écoles pour développer les pratiques de lecture et la connaissance de la littérature. À Roubaix des activités périscolaires seront menées à la fois par des animatrices-lecture qui sont rattachées au pôle jeune public et à l'action éducative de la médiathèque et qui interviennent déjà en milieu scolaire tout au long de l'année et par des bibliothécaires des différents pôles de la médiathèque. Beaucoup de structures prévoient d'associer les personnels des équipes musique, cinéma, multimédia, patrimoine et aussi des équipes des espaces adultes en fonction des projets développés pour éviter que les TAP ne reposent que sur les seules équipes jeunesse et pour diversifier les contenus des activités proposées. Dans ce cas certaines bibliothèques envisagent que lorsque des bibliothécaires, autres que des bibliothécaires jeunesse, sont impliqués dans des accueils périscolaires, ils soient accompagnés ou formés par les « bibliothécaires jeunesse ».

Les enfants lorsqu'ils se rendent à la bibliothèque sont accompagnés par des animateurs, dont le rôle varie selon les collectivités. Dans certains cas, leur mission consiste à encadrer et gérer les relations à l'intérieur du groupe et ce sont les bibliothécaires qui animent les séances. Dans d'autres structures, les actions sont à la fois menées par les bibliothécaires et des animateurs. L'objectif est à terme de permettre à l'animateur de développer des compétences dans le domaine du livre jeunesse, mais également dans d'autres domaines qui peuvent être proposés par la médiathèque. Les bibliothécaires prévoient ainsi des moments de formation pour les animateurs pour leur permettre d'être plus autonomes dans les activités proposées.

Dans d'autres collectivités, les temps d'activités périscolaires sont totalement pris en charge par des animateurs extérieurs. Ainsi, à Arras, les services culturels ont rédigé un cahier des charges fixant les objectifs des séances d'activités périscolaires et les missions des animateurs. À Rennes, une réflexion est en cours pour que des associations de parents d'élèves accompagnés d'adjoints d'animation ou de responsables accueil de loisirs puissent se rendre dans des bibliothèques à proximité des écoles où leurs enfants sont scolarisés. L'objectif est qu'ils puissent y mener des activités autour du livre pendant le temps d'activités périscolaires prévues sur la pause méridienne. Les bibliothécaires mènent un travail pour identifier les besoins des associations de parents ou des bénévoles et leur proposer une sensibilisation à la littérature jeunesse, des supports d'animations, des propositions de lecture. Ils étudient aussi les modalités d'utilisation des bibliothèques par des personnes extérieures pour mettre en place des conventions lorsque les intervenants ne sont pas

des personnels de la ville. Par ailleurs, dans d'autres bibliothèques du réseau de la ville, des actions pourront être menées par les bibliothécaires ou des éducateurs de centres sociaux et culturels de proximité. Des actions avec l'Association de la Fondation Etudiante pour La Ville (Afev) sont également prévues afin d'inciter les parents à venir avec leurs enfants après l'école à la bibliothèque.

3.3 LA REFORME DES RYTHMES SCOLAIRES: COMMENT ET POURQUOI ALLER A LA BIBLIOTHEQUE APRES LA CLASSE ?

« Les bibliothécaires ne peuvent pas s'extraire du débat sur la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires, car l'accueil des publics est le cœur des missions d'un service public¹³⁸ ». L'analyse du contenu des entretiens montre à l'évidence que les médiathèques sont considérées comme des acteurs légitimes, sollicités par les élus et les partenaires participant à la mise en œuvre de propositions pour les TAP. Cette sollicitation des bibliothèques a des effets importants sur leur fonctionnement et conduit à repenser leur place dans la politique éducative et culturelle des villes et des territoires, la politique d'accueil des enfants à la bibliothèque, la nature des services proposés et le fonctionnement quotidien de la bibliothèque.

3.3.1 Un nouveau rôle éducatif et culturel pour les bibliothèques ?

➤ Faut-il maintenir ou transformer « les accueils de classe » ?

La réforme des rythmes scolaires a tout d'abord pour effet de dégager après les temps d'enseignement, de nouveaux temps pour y inscrire des activités proposées, entre autres, par les bibliothèques. Cela peut être l'occasion pour les bibliothèques de redéfinir les modalités des partenariats avec les écoles notamment en ce qui concerne les accueils de classe. *« Si les enfants participent à des activités autour du livre dans le cadre des TAP, il est probable que les enseignants seront moins demandeurs de visites à la bibliothèque sur le temps scolaire. De ce fait les accueils de classes pourraient diminuer de manière très significative. Seuls les projets de partenariat répondant à des objectifs partagés et très construits seraient privilégiés¹³⁹ ».* Claude

¹³⁸ Entretien avec Madame Nicole Larderet, bibliothécaire, formatrice et directrice de l'organisme de formation Cabinet Nicole LARDERET, 12 décembre 2013

¹³⁹ *Ibid.*

Poissenot pense également que ce moment où les bibliothécaires risquent de voir diminuer le nombre d'enfants venant dans les bibliothèques dans le cadre du temps scolaire avec un enseignant au profit « *d'un cadre plus ouvert, à côté d'autres activités sportives, ludiques ou manuelles*¹⁴⁰ » est un moment qui oblige les bibliothécaires à se poser de nombreuses questions : « *Comment la bibliothèque souhaitera-t-elle apparaître aux yeux des enfants ? (...) Pourront-ils découvrir que la bibliothèque s'adresse aussi à ceux qui (en plus de l'étude) entendent se divertir, jouer, se détendre ? N'est-ce pas en montrant aux enfants par la pratique que la bibliothèque sait s'adresser à cette partie d'eux-mêmes qu'elle saura leur fournir des raisons durables de s'y rendre*¹⁴¹ ? »

L'analyse des entretiens confirme que les bibliothécaires sont conscients de l'évolution de ce partenariat entre les écoles et les bibliothèques. En effet, pour beaucoup d'entre eux les accueils de classe sont un moyen de faire découvrir la bibliothèque, mais ils constatent qu'un pourcentage très faible des enfants reviennent seuls ou avec leur famille à la bibliothèque. Les accueils de classes sont parfois ressentis « *comme un outil au service de l'école* ». Ils s'interrogent alors sur la possibilité de faire naître le goût et plaisir de lire notamment pour des enfants qui sont en situation de rejet de l'école ou d'échec. Il existe bien sûr des « *choses fertiles* » lors de ces accueils, comme le confirment plusieurs interlocuteurs, « *mais sur des projets créatifs, sur plusieurs séquences et/ou avec des rencontres avec des artistes, des scientifiques et non lors des simples visites de classe. Dans ce cas, on voit des enfants "décrocheurs" fortement s'impliquer* » (...) « *La visite à la bibliothèque n'est pas toujours comprise par les enseignants comme un temps différent de la séquence scolaire, avec des approches et des objectifs différents de ceux d'un enseignement scolaire* ». (...) Ainsi « *la force du projet devra être là, de réussir le passage des activités scolaires vers le périscolaire. L'idée force est d'associer plus les enfants* » (...) « *il faudra arriver à s'éloigner de l'évaluation* ».

➤ **Quels types d'activités faut-il organiser dans le cadre des TAP ?**

Par conséquent les temps d'activités périscolaires sont présentés par les interlocuteurs comme devant être des temps d'activités plus ludiques que ceux menés à l'école et dans le cadre des accueils de classes. Les activités sont conçues dans une démarche « *d'éveil* », de « *découverte* » afin de provoquer la « *surprise* », « *l'étonnement* » autour des contenus, des collections proposées par les bibliothèques. Pour certains « *l'avantage de venir à la médiathèque, c'est que les enfants sortiront au moins une fois de l'école et du périscolaire traditionnel. Ils seront dans un véritable lieu d'accueil dédié au livre, à la musique et aux films. Ils pourront manipuler des livres, écouter de la musique, discuter autour de livres* ». « *L'idée est de donner plus d'autonomie aux enfants, à l'inverse d'un accueil de classe. Un enfant qui sera dans un atelier éducatif, s'il a envie de lire une BD pendant l'activité, n'en*

¹⁴⁰ POISSENOT, Claude, « Bibliothèques et rythmes scolaires : quelle stratégie ? », *op. cit.*

¹⁴¹ *Ibid.*

sera pas empêché ». La bibliothèque est ainsi revendiquée par les bibliothécaires comme « *un lieu de socialisation différent* ». Dans de bonnes conditions de mise en œuvre de la réforme, les TAP pourraient permettre « *une ouverture différente sur le monde* » en ayant un « *contact avec des adultes dans d'autres lieux que l'école et la famille autour d'activités qui entraînent* ». (...) « *Les actions menées dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires, placent le bibliothécaire dans un autre rapport à l'enfant, sans l'enseignant, le parent.* » (...) « *Le bibliothécaire peut se positionner comme un adulte avec qui l'enfant pourra échanger, jouer. Il peut trouver une place différente de celle qu'il occupe dans les accueils de classe et dans l'exercice quotidien de son activité* ».

➤ ***Mettre en synergie les acteurs éducatifs et culturels d'un territoire et associer les parents***

Certaines bibliothèques s'inscrivent clairement dans les objectifs d'un PEL, d'un PEG ou d'un PEDT qui permettent de créer des synergies entre l'ensemble des acteurs éducatifs du territoire, d'impliquer les parents dans les temps périscolaires en les associant aux choix des activités et d'échanger avec les acteurs éducatifs.

Quand elles sont organisées dans ce cadre les activités périscolaires ont souvent pour objectif de favoriser la réussite des enfants par des activités à caractère culturel, sportif et éducatif. Elles doivent aussi permettre de développer l'autonomie, la participation, la créativité, l'esprit critique, mais également le « vivre ensemble » à travers des valeurs de solidarité et de respect des règles de vie en société notamment lors des activités de groupe.

Il s'agit également de faire découvrir aux enfants les ressources de la bibliothèque, de leur donner l'occasion de s'y repérer, de découvrir et de connaître des interlocuteurs parmi les équipes. L'objectif est que les enfants aient envie de revenir à la bibliothèque et d'utiliser ses ressources de façon autonome.

Certains bibliothécaires vont encore plus loin dans la réflexion. « *Si l'accueil de classe permet de découvrir l'existence d'un lieu gratuit qui est accessible à chacun d'eux ce n'est pas suffisant* ». En effet dans les familles où le livre est « *absent du champ culturel des parents, certains estiment que le livre et la médiathèque ne sont ni pour eux ni pour leurs enfants* ». De plus les enfants dont les parents ont été confrontés à des dégradations d'ouvrages et de documents ne sont pas réinscrits à la bibliothèque.

Ainsi certains bibliothécaires insistent sur la nécessité d'associer les parents, soit en organisant des temps activités périscolaires avec eux, comme cela est envisagé dans le réseau de Plaine Commune, Les Ulis ou Angers soit en ayant des moments d'échange lorsqu'ils recherchent leurs enfants après l'activité périscolaire si celle-ci se déroule à l'école, comme à Bischwiller.

Pour les bibliothèques l'enjeu essentiel de cette réforme est qu'elles puissent trouver leur place dans les projets éducatifs et culturels des villes en association avec tous les partenaires du territoire (y compris les parents). Cette nouvelle place

permettra de faire venir les enfants à la bibliothèque après la classe, de manière autonome, parce qu'ils auront découvert (ou redécouvert autrement) dans le cadre des TAP que la bibliothèque est un lieu de loisir et de divertissement, mais aussi un lieu ressources et de formation qu'ils peuvent utiliser pour leur travail scolaire. Les bibliothèques pourront ainsi jouer pleinement leur rôle de formation du citoyen et de démocratisation d'accès au savoir et à la culture.

3.3.2 La question des partenariats

Ce nouveau rôle éducatif et culturel des bibliothèques pose la question essentielle des partenariats. Ces partenariats supposent tout d'abord la définition et l'appropriation par les différents partenaires d'un objectif commun.

➤ *Définir un objectif commun pour les partenaires.*

Le Projet Éducatif Territorial (PEDT) est le cadre réglementaire, défini par le ministère de l'Éducation nationale dans lequel peut s'inscrire la construction de parcours éducatifs et culturels pour les enfants et les jeunes. Ce cadre réglementaire est un cadre administratif, mais aussi le cadre dans lequel l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en place de la réforme peut s'approprier un objectif et une démarche commune.

L'analyse des entretiens sur cette question fait apparaître des situations contrastées selon les municipalités. Certaines collectivités sont engagées depuis longtemps dans un projet d'éducation partagée entre l'École et les différents acteurs éducatifs du territoire. Dans d'autres cas l'application de la réforme s'est heurtée à des réticences voire des refus de l'appliquer notamment de la part des enseignants opposés à la territorialisation de l'école. De plus la construction de ces projets prend du temps. À Brest qui est considérée comme une ville pionnière en la matière, le maire adjoint à l'éducation reconnaît qu'il a fallu près de 10 ans pour « *faire parler d'une seule voix*¹⁴² » l'ensemble des acteurs en charge de l'éducation dans la ville (parents, école, associations d'éducation populaire, services de la ville...).

Par conséquent pour la majorité des interlocuteurs interrogés « *le temps d'une co-construction avec d'autres services n'est pas encore envisagé* ». Cette démarche de co-construction est engagée pour les accueils de classes dans certaines collectivités comme Le Havre ou Grenoble où il existe une collaboration avec le musée et/ou le conservatoire et la bibliothèque. Mais elle a été rarement possible pour la mise en place d'un projet de TAP. Comme l'indiquent mes interlocuteurs, « *ceci n'est pas lié*

¹⁴² SAWICKI, Marc, « Projets éducatifs locaux : une valorisation pour les enseignants ? L'exemple de Brest », entretien dans le *Café pédagogique*, 19 décembre 2012. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/19122012Article634914786761098036.aspx>>. Consulté le 12 décembre 2013

à un manque de volonté », car « il est intéressant de travailler avec des partenaires qui connaissent les animations et les enfants, les bibliothécaires n'étant pas les seuls détenteurs du livre », mais « à un manque de temps ». En effet, « la réforme est complexe et mettra au moins une année à se mettre en place ».

➤ *L'autonomie et la spécificité des acteurs*

Si les temps d'activités périscolaires sont perçus comme l'un des moyens de co-construire des parcours éducatifs associant différents acteurs du territoire et de développer des partenariats ils doivent préserver l'autonomie de chacun. La préservation de cette autonomie signifie aussi la possibilité de faire reconnaître sa légitimité, ses spécificités et de valoriser ses compétences.

Lors des entretiens un interlocuteur fait remarquer que « *le travail sur la réforme des rythmes scolaires a permis de poser le problème de la lisibilité de la bibliothèque, car beaucoup de personnes ignore l'étendue des activités qui peuvent être proposées en bibliothèque* ». Ces activités sont souvent découvertes au moment où les bibliothèques transmettent leurs propositions. L'image de la bibliothèque est parfois exclusivement associée au livre, mais paradoxalement beaucoup de personnes n'en perçoivent pas toujours l'importance dans le parcours des enfants et des adultes. De plus certains partenaires n'ont pas toujours une relation facile à la lecture et à l'écriture. Il est ainsi « *important de réfléchir ensemble à quoi sert le livre : pas pour que chacun devienne un grand lecteur, mais parce que la lecture peut raviver la mémoire, permet la formulation, le questionnement* ». Par ailleurs, il est important de « *faire comprendre que ce n'est pas parce que l'on n'est pas un grand lecteur que l'on ne peut pas mener une action autour du livre, de l'illustration* ». Plusieurs interlocuteurs évoquent ainsi le fait que la réforme peut être une opportunité pour les bibliothécaires de découvrir d'autres métiers. Mais « *la question de la lisibilité, de l'identification du métier est au cœur de la discussion notamment par rapport à des centres sociaux et culturels qui proposent également des ateliers plastiques, d'illustration, ou de poésie. Quelles différences entre ces acteurs, entre les bibliothèques et les autres associations ? Comment associer la bibliothèque et les autres acteurs, mutualiser les idées et propositions et travailler à l'élaboration d'outils pour mettre en place des ateliers conjoints avec les autres partenaires en faisant découvrir ses spécificités* ».

Ainsi la réforme des rythmes scolaires menée dans le cadre d'un projet éducatif avec l'ensemble des services et les acteurs éducatifs et culturels de la ville permet de faire émerger une connaissance réciproque des apports et des spécificités de chacun et, comme le dit Marc Sawicki, de « faire du lien¹⁴³ » sur un territoire.

¹⁴³ SAWICKI, Marc, *op.cit.*

➤ *Les relations entre les écoles et les bibliothèques et les missions des bibliothèques*

Pour certains de mes interlocuteurs, la co-construction, « *c'est sans doute un des "nœuds" de la réforme et des relations avec l'Éducation nationale* ».

En effet la question de l'autonomie des acteurs se pose plus particulièrement pour les bibliothèques. Pour Thierry Claerr « *C'est un point sensible pour les bibliothèques qui ont été longtemps associées à l'Éducation nationale et qui depuis les années 1970-1980¹⁴⁴ ont développé des positionnements originaux pour développer la lecture et un ensemble de médiations culturelles en direction de tous les publics (enfants, jeunes et adultes, en groupes et en individuel¹⁴⁵* ».

Pour Dominique Baillon « *s'il y a une crainte de la part de certains enseignants par rapport à la territorialisation, d'un autre côté il y a une crainte pour certains bibliothécaires de voir "pédagogiser" les offres de la bibliothèque¹⁴⁶* ».

Dans le cas particulier des Bibliothèques Départementales de Prêt (BDP), certaines sont sollicitées pour donner des moyens de répondre à cette nouvelle mission dévolue aux communes ou intercommunalités de moins de 10 000 habitants. Elles le sont à la fois sur des outils d'animations et des formations. Certaines répondent à ces demandes, d'autres non. En effet, « *certaines voient de ce fait le risque d'une transformation des missions des BDP et un recentrage sur le monde scolaire alors que la circulaire dite "Gattégno¹⁴⁷" permettait aux BDP un positionnement différent, n'étant plus orientée vers la desserte scolaire uniquement, mais de développer des missions orientées vers tous les publics¹⁴⁸* ». Des questions s'expriment ainsi sur le

¹⁴⁴ JORDAN, B., « *Culture ; direction livre (1975-1980) - direction livre, lecture (1981-) (1945-1980)* », Archives nationales, Paris Fontainebleau Pierrefitte-sur-Seine, 1989 : « *La Direction des bibliothèques et de la lecture publique est créée en 1945. Elle assure la tutelle de la Bibliothèque nationale, des Bibliothèques centrales de prêt, des Bibliothèques municipales, des Bibliothèques universitaires et de la Bibliothèque publique d'information lors de sa création. Jusqu'en 1975, cette direction dépend du Ministère de l'Éducation nationale ou du Secrétariat d'État aux universités. Par décret n° 75-1003 du 7 juillet 1975, la Direction des bibliothèques et de la lecture publique est supprimée, son domaine se trouvant éclaté entre le Secrétariat d'État à la Culture (Direction du livre), et le Secrétariat d'État aux universités (service des bibliothèques de recherche et de documentation)* ». En ligne : https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_021972>. Consulté le 25 novembre 2013

¹⁴⁵ Entretien avec Monsieur Thierry CLAERR, Entretien avec Monsieur Thierry CLAERR, chef du bureau de la lecture publique - Département des bibliothèques. Service du Livre et de la Lecture - Direction générale des médias et des industries culturelles - Ministère de la Culture et de la Communication, le 22 novembre 2013

¹⁴⁶ Entretien avec Madame Dominique BAILLON, conseillère Livre et Lecture - Correspondante Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) et Archives – DRAC Picardie, le 23 décembre 2013

¹⁴⁷ Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt. Circulaire DL 6 N° 1705 du 17 juillet 1978 <<http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article666>>. Consulté le 22 novembre 2013

¹⁴⁸ Entretien avec Monsieur Thierry CLAERR, *op.cit.*

risque d'une « *rescolarisation* » des bibliothèques. « *La réforme des rythmes scolaires va sans doute accentuer la dimension du rôle pédagogique des personnels des bibliothèques qui développent de plus en plus une mission de conseil*¹⁴⁹ ». En effet, « *les plus petites bibliothèques seront sans doute confrontées à la réorganisation de leurs horaires*¹⁵⁰ » pour répondre à ces nouvelles missions.

Par ailleurs, le Ministère de la Culture et de la Communication favorise des actions d'éducation artistique et culturelle (EAC) qui associent certaines bibliothèques, les écoles et d'autres intervenants sur des temps extra et hors scolaire dans le cadre des Contrats Locaux d'Éducation Artistique et Culturelle (CLEA). Certains de mes interlocuteurs du Ministère de la Culture et de la Communication constatent que dans la mise en place de ces EAC « *c'est sur le temps périscolaire qu'il peut y avoir un "chevauchement" par rapport aux temps d'activités périscolaires (TAP) développés dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires* ».

Dès lors, comment articuler l'ensemble de ces actions et ces temps contraints (dans la durée et les créneaux horaires) définis par la réforme et adapter l'échelle de chaque collectivité avec le fonctionnement habituel de la bibliothèque ? Comment organiser une proposition pour des groupes d'enfants et assurer l'ouverture du service pour l'ensemble des publics ? Comment développer l'intervention de la bibliothèque dans les temps d'activités périscolaires liés à la réforme en cohérence avec l'ensemble des missions des bibliothèques ?

Le Ministère de la Culture et de la Communication « *incite les bibliothèques à développer leur "projet culturel, scientifique, éducatif et social", outil de pilotage, qui permet d'identifier le projet de la bibliothèque et de l'ancrer dans un territoire et dans les politiques locales. (...) L'implication de la bibliothèque dans les temps d'activités périscolaires, si tel est le cas, doit y figurer, (...) mais le rythme de l'école n'est pas celui de la bibliothèque*¹⁵¹ ».

« *Les bibliothèques ne peuvent pas ne pas travailler avec les établissements scolaires, mais mettre en place des dispositifs adaptés demande de la réflexion. L'école et la bibliothèque ce n'est pas la même chose. Sans cela il peut y avoir des effets inverses de ce qui était attendu par exemple, présenter la bibliothèque comme un relais de l'école où elles risquent de perdre leur identité, leur qualité et de ce fait perdre du public. La bibliothèque est un lieu hybride par ses missions (sociales, culturelles éducatives artistiques) et ses publics (de tous âges, en groupes ou en individuel)*¹⁵² ».

Pour Agnès Van Zanten, la territorialisation des politiques éducatives ou culturelles n'est pas un problème technique, même s'il permet d'imaginer une meilleure répartition et articulation des tâches « *mais il est fondamentalement politique et sa résolution passe par la clarification de la compétence politique de*

¹⁴⁹ Entretien avec David-George PICARD, Conseiller pour le livre, la lecture, les archives et les langues de France – DRAC Alsace, le 27 septembre 2013

¹⁵⁰ *Ibid.*

¹⁵¹ Entretien avec Monsieur Thierry CLAERR, *op.cit.*

¹⁵² Entretien avec Madame Dominique BAILLON, *op.cit.*

chaque instance, faute de quoi, le développement de nouvelles formes de concurrence et de jeux de pouvoir fera de plus en plus obstacle à une régulation efficace¹⁵³ ».

3.3.3 La question du financement et le problème des inégalités territoriales

L'objectif de la réforme est aussi de construire des démarches éducatives et culturelles dans un cadre territorial pour être au plus proche des besoins des populations et réduire les disparités sociales entre les différents territoires. Cependant des craintes se sont exprimées au contraire concernant les possibilités d'accroissement des inégalités territoriales liées à cette réforme.

Comme nous l'avons indiqué, les collectivités ont la possibilité d'organiser les temps périscolaires pour répondre au mieux à leurs besoins en fonction du contexte local. Dans ce cadre les types d'organisation des temps périscolaires sont extrêmement variés. Mais l'avis final est laissé au Directeur académique des services de l'Éducation nationale et certaines propositions d'organisation peuvent être refusées. *« Le réaménagement du temps scolaire vient modifier ainsi le rapport entre l'école et les collectivités territoriales. Le cahier des charges des écoles et des collectivités se construit dans le sens d'une réponse à une organisation mise en place par l'Éducation nationale¹⁵⁴ »* qui limite par conséquent son caractère territorial.

Par ailleurs, certaines collectivités peuvent disposer de moyens supplémentaires pour que les établissements culturels de leur territoire puissent s'engager dans la réforme des rythmes scolaires tout en maintenant les possibilités de répondre à leurs missions auprès de tous les publics alors que d'autres prévoient de recentrer leurs missions sur la mise en place d'activités périscolaires. Dans certaines villes, les élus envisagent de réaménager les horaires des bibliothèques pour déployer les personnels des bibliothèques dans les écoles pour les activités périscolaires. Les débats rapportés par les médias soulignent également que des collectivités sont confrontées à des difficultés d'organisation si l'offre des services, la présence d'associations et la possibilité de recruter des personnels qualifiés sur des temps très courts dans une journée sont insuffisants. De plus, l'aspect optionnel des TAP complique la mise en œuvre des propositions et la question se pose de *« comment créer un parcours, alors que les enfants ne sont pas obligés de s'y inscrire, et lorsqu'ils y sont inscrits peuvent changer de parcours ou ne pas aller au parcours. Cela complique la gestion et pose aussi la question de la dépense engagée et de la cohérence de l'action. Dans l'esprit de la loi il n'y a pas de contractualisation prévue sur les temps d'activités périscolaires avec les parents¹⁵⁵ »*. Pour pallier ce problème, certaines collectivités demandent un engagement des parents pour que leurs enfants suivent un parcours dans

¹⁵³ VAN ZANTEN, Agnès, Politiques Éducatives et Territoires Intervention École Supérieures de l'Éducation nationale 14 juin 2004

¹⁵⁴ Entretien Madame Dominique BAILLON, *op.cit.*

¹⁵⁵ *Ibid.*

sa totalité, mais certains élus s'interrogent sur la possibilité de financer une telle réforme sur le long terme.

Si le Ministère de la Culture ne se positionne pas sur le champ de la réforme des rythmes scolaires, « *ses représentants pour les bibliothèques, conseillers au livre et à la lecture, représentants du Département des bibliothèques Service du Livre et de la Lecture, sont interpellés à la fois par le Conseil des Collectivités territoriales pour le Développement culturel (CCTDC¹⁵⁶) et les représentants des associations professionnelles (ABF, ADBGV, ADBDP¹⁵⁷) sur le risque d'accroissement des inégalités territoriales dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires¹⁵⁸* ».

La question de la gratuité des TAP fait également débat et la presse en a fait écho à plusieurs reprises¹⁵⁹. Sur ce point, le ministre de l'Éducation Vincent Peillon¹⁶⁰ s'est exprimé en faveur de la gratuité de ces activités pour permettre un accès égal aux activités, mais a laissé aux communes le soin de trancher. Cette question de l'égalité d'accès aux activités périscolaires a été également relevée par plusieurs de mes interlocuteurs. En effet, certains professionnels expriment leur crainte de voir les familles les plus modestes ne pas inscrire leurs enfants à des activités payantes, préférant que leurs enfants n'assistent pas du tout aux activités périscolaires et de ce fait soient privés d'un temps de « *sociabilité* » avec d'autres enfants. Ils craignent également que certaines familles les plus modestes se dirigent vers les activités gratuites ou vers des activités de soutien scolaire n'offrant pas cette plus-value de découverte culturelle participant à la réussite scolaire et offrant d'autres temps et modalités d'apprentissage. Enfin, ils pensent qu'à l'inverse les familles de catégories sociales plus élevées risquent de ne pas inscrire pas leurs enfants aux ateliers soit parce ces derniers ont déjà des activités programmées après l'école soit parce que les activités périscolaires proposées par les municipalités leur sembleront de moins bonne

¹⁵⁶ Installation des conseils des collectivités territoriales pour le développement culturel (CCTDC). En ligne : < <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Regions/Drac-Pays-de-la-Loire/Actualites/Installation-du-Conseil-des-Collectivites-Territoriales-pour-le-Developpement-Culturel>>. Consulté le 22 novembre 2013

¹⁵⁷ ABF : Association des Bibliothécaires de France <http://www.abf.asso.fr/> - ADBGV - Association des Directeurs de Bibliothèques municipales et intercommunales des Grandes Villes de France <http://www.adbgv.asso.fr/> - ADBDP - Association des Directeurs de Bibliothèques Départementales de Prêt <http://www.adbdp.asso.fr>

¹⁵⁸ Entretien avec monsieur Thierry CLAERR, , *op. cit.*

¹⁵⁹ BATTAGLIA, Mattea, « La réforme des rythmes scolaires se met en place en ordre dispersé », *Le Monde*, 28 août 2013. En ligne : <http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/08/28/la-reforme-des-rythmes-scolaires-se-met-en-place-en-ordre-disperse_3467467_1473688.html>. Consulté le 10 septembre 2013

FERNANDEZ RODRIGUEZ, Laura, « Activités périscolaires : c'est gratuit ou c'est payant ? » *Le Nouvel Observateur*, 1er septembre 2013. En ligne : <<http://tempsreel.nouvelobs.com/education/20130829.OBS4887/activites-periscolaires-c-est-gratuit-ou-c-est-payant.html>>. Consulté le 4 septembre 2013

CORROLLER, Catherine, « A Grenoble, des ateliers périscolaires payants et un peu débordés », *Libération*, 4 novembre 2013. En ligne : <http://www.liberation.fr/societe/2013/11/04/a-grenoble-des-ateliers-periscolaires-payants-et-un-peu-debordés_940571>. Consulté le 8 novembre 2013

¹⁶⁰ Le Nouvel Observateur, *op. Cit.*

qualité. Dans tous les cas ces temps d'activités périscolaires ne rempliraient pas des objectifs d'ouverture vers d'autres activités culturelles, artistiques, sportives et de mixité sociale.

Par conséquent, de nombreux interlocuteurs ont exprimé leur interrogation sur la possibilité d'offrir « à chaque enfant un parcours éducatif cohérent et de qualité¹⁶¹ » sur l'ensemble des territoires.

3.3.4 Réforme des rythmes scolaires et évolution des métiers en bibliothèque

La réforme des rythmes scolaires souligne un des aspects de l'évolution du métier de bibliothécaire en matière de médiation et de formation.

Tout d'abord beaucoup de professionnels interrogés indiquent que les bibliothécaires, notamment les bibliothécaires jeunesse, forment régulièrement les enseignants, les bénévoles d'associations comme « Lire et Faire Lire », les ATSEM, les animateurs et éducateurs des centres de loisirs ou d'autres secteurs qui interviennent auprès des enfants et de la petite enfance. Devant l'importance du nombre d'activités périscolaires, ils envisagent de ce fait assez naturellement de faire de même avec des animateurs qui interviendraient dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. En effet, il est souvent difficile de trouver des animateurs ayant ces compétences et beaucoup de bibliothèques ont été sollicitées ou ont proposé de former à l'animation autour de l'écriture, de la lecture, de l'image. Ils ont adapté des supports pédagogiques tels que des malles thématiques pour permettre de faire les interventions autour du livre, mais aussi de la musique, du cinéma, des techniques de reliure, etc. Enfin des bibliothécaires ont également été sollicités pour construire des séances types susceptibles d'être prises en charge par des animateurs extérieurs. Cette mission de formation est rappelée par la charte de l'UNESCO « qui insiste, d'une part sur la nécessité de la formation initiale et continue des personnels, et d'autre part sur la mission de formation du public à l'usage des ressources de la bibliothèque¹⁶² ».

Ensuite certains professionnels indiquent que « les équipes qui font des accueils de groupes, de classe ont la capacité de “mobiliser”, “d’emmener” un groupe, de dérouler une séance, de faire respecter des règles ». Par conséquent ils considèrent « qu'il y a nécessité, notamment dans les fiches de postes et les évaluations, d'identifier ces compétences, de les nommer et de les reconnaître ». « Avec la réforme des rythmes scolaires la question des profils de poste se posera

¹⁶¹ PORTAIL DU GOUVERNEMENT. *Pourquoi une réforme sur les rythmes scolaires ? Quel outil pour la mise en œuvre de la réforme ?* En ligne <<http://www.gouvernement.fr/gouvernement/pourquoi-une-reforme-sur-les-rythmes-scolaires>>. Consulté le 12 novembre 2013

¹⁶² ABID, Abdelaziz, GIAPPICONI, Thierry, « La révision du manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques », *op. cit.*

encore plus, les profils animations vont se développer. Lorsque l'on veut travailler en bibliothèque ce n'est pas que les contenus qu'il faut maîtriser (livre, musique, cinéma, informatique, ...), mais aussi la façon de les transmettre ». Et si « les bibliothécaires ne sont pas des artistes ni des enseignants, mais des médiateurs la question de la formation à la médiation, de la relation avec les autres individus ou des groupes prend une place plus en plus importante dans la formation initiale et continue ».

La formation devra être le moyen de faire reconnaître les compétences des bibliothécaires. Cette reconnaissance est nécessaire dans le développement prévisible des partenariats entre les bibliothèques, l'école et les acteurs éducatif et culturels des villes. Dans ce cadre, les bibliothécaires sont également amenés à développer leur connaissance de ces acteurs, de leur métier mais également des politiques de la ville et de l'État. Ceci concerne à la fois les professionnels des bibliothèques municipales mais également ceux des bibliothèques départementales qui développent un rôle de conseil de plus en plus important auprès des bibliothèques des communes de moins de 10 000 habitants. Ainsi Nicole Larderet précise *« que pour les bibliothèques départementales, il est aussi important que les référents territoriaux soient informés et formés aux logiques, dispositifs des politiques de l'État et des collectivités territoriales¹⁶³ ».*

Enfin, la formation pourrait permettre des échanges d'expériences, le développement d'une culture commune autour de la lecture et plus généralement pratiques culturelles. En effet, comme le souligne Thierry Claerr, *« si il y a souvent une méconnaissance des spécificités de chacun » (...)* *« des formations croisées seraient à développer pour que les différents acteurs aient une meilleure connaissance des activités de chacun¹⁶⁴ ».*

¹⁶³ Entretien avec Nicole LARDERET, *op. cit.*

¹⁶⁴ Entretien avec Monsieur Thierry CLAERR, *op. cit.*

CONCLUSION

Les entretiens confirment que la réforme des rythmes scolaires est un temps où les bibliothèques peuvent prendre un rôle nouveau dans la politique éducative et culturelle des territoires. Les bibliothèques ont été souvent très peu visibles et audibles dans le débat public sur les questions d'éducation et de culture. C'est en effet à l'école que l'opinion publique et les élus demandent le plus souvent de prendre la parole sur ces questions. Pourtant, les bibliothèques partagent avec l'école un même objectif d'accès de tous à la culture et au savoir. Elles ont pris en compte dans leurs pratiques professionnelles les transformations récentes de la culture et des publics. Elles ont construit des discours et des méthodes novatrices, modernes d'appropriation des connaissances. Elles sont par conséquent légitimes pour prendre place dans le débat public sur les moyens de démocratiser l'accès à l'éducation et à la culture.

Ce débat public est essentiel à un moment où l'ensemble des études nationales et internationales mettent l'accent sur l'accroissement des inégalités à l'école. Pour tenter de résoudre ce problème les politiques éducatives et culturelles publiques ne souhaitent plus s'adresser seulement aux élèves mais aux enfants dans le cadre de leur environnement familial et social. C'est pour cela qu'elles veulent y associer dans la mesure du possible tous les acteurs d'un territoire qui y contribuent. C'est le sens de la réforme des rythmes scolaires mise en place par le Ministère de l'éducation nationale et aussi de l'éducation Artistique et Culturelle développée par le Ministère de la Culture et de la Communication.

Le compte rendu des entretiens réalisés avec les bibliothécaires montrent des bibliothécaires qui ont hérité de leur histoire professionnelle la capacité à prendre place dans ces projets éducatifs et culturels. Les bibliothécaires insistent sur le caractère ludique et non évaluable de leurs propositions d'activités périscolaires et rappellent avec conviction leur refus de voir ces activités se « scolariser ». Ils souhaitent également que les bibliothèques soient un lieu de loisir, de culture, de formation qui permette à ces enfants de devenir des citoyens émancipés. Enfin la bibliothèque doit aussi être pour les enfants, un lieu de rencontre avec ses pairs et des adultes, un lieu où ils apprennent à vivre en groupe. Pour cela il faut créer les conditions qui permettront de réussir la mise en œuvre de ces nouveaux projets. Les clés de cette réussite sont tout d'abord la mobilisation de moyens humains et financiers qui permettront un accès équitable de tous les enfants à des activités périscolaires de qualité. Elles sont ensuite dans la mise en place de partenariats qui permettent à chacun des acteurs d'apporter ses compétences et ses propositions en respectant sa spécificité et son autonomie.

De la capacité à construire de véritables partenariats dépend la possibilité pour les bibliothèques de poursuivre une transformation et une modernisation engagée depuis les années 1970. Au moment où elles sont confrontées à une mutation technologique majeure (le numérique) qui interroge les bibliothécaires sur la place et le sens de leur métier dans la diffusion des connaissances, la réforme des rythmes scolaires est l'occasion de repenser leur rôle de médiateur vers la connaissance et la culture. Cette réforme doit ainsi contribuer à faire de la bibliothèque, un lieu de

proximité, que l'on connaît et que l'on fréquente, un lieu de socialisation et d'échange. De leur capacité à prendre place dans le débat public naîtra une meilleure connaissance des bibliothèques par l'ensemble de la population. Et désormais les enfants iront à la bibliothèque après la classe pas seulement à la demande de leur enseignant, de leurs parents ou dans le cadre des activités périscolaires mais librement, avec l'envie de se divertir, se cultiver et se former.

Bibliographie

► Textes et ouvrages généraux

BÉRA, Matthieu, LAMY, Yvon, *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin, 2008. 251 p. (Cursus. Sociologie).

BONNERY, Stéphane « À propos de la crise de la transmission scolaire ». *Pensée plurielle*, n° 11, 2006 p. 75–82. En ligne : <[http://www.cairn.info/r ... elle-2006-1-page-75.htm](http://www.cairn.info/r...elle-2006-1-page-75.htm)>. Consulté le 13 octobre 2013

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit, 1970. 279 p.

CHARTIER, Anne-Marie, *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Nouv. éd. mise à jour. Paris : BPI, Bibliothèque publique d'information-Centre Pompidou : Fayard, 2000. 762 p.

FLEURY, Laurent, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris : Armand Colin, 2008. 126 p. (128. Sociologie, anthropologie)

LAHIRE, Bernard, *L'invention de l'illettrisme : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : La Découverte, 2005. 370 p. (La Découverte poche. Sciences humaines et sociales, n° 204).

L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles / sous la direction de VINCENT, Guy. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1994. 227 p.

REGOURD, Serge, *De l'exception à la diversité culturelle*. Paris : Documentation française, 2008. 120 p. (Problèmes politiques et sociaux, n° 904).

ROSANVALLON, Pierre, *La crise de l'Etat-providence*. Paris : édition du Seuil, 1992. 192 p.

► Textes officiels, lois, décrets, circulaires

Circulaire DL 6 N° 1705 du 17 juillet 1978 <<http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?article666>>. Consulté le 22 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, Journal officiel n°0022 du 26 janvier 2013 page 1627. En ligne : <[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035& categorieLien=id](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000026979035&categorieLien=id)>. Consulté le 12 octobre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n°2008-463 du 15-5-2008, portant sur l'Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et

élémentaires, Journal Officiel du 18 mai 2008. En ligne : <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018802347>> consulté le 2 janvier 2014

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, Journal Officiel n°0022 du 26 janvier 2013 page 1627. En ligne : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=728964ED8A25E5C899178015E42DD6EC.tpdjo16v_1?cidTexte=JORFTEXT000026979035&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>. Consulté le 25 mai 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Projet éducatif territorial*. Circulaire n° 2013-036 du 20 mars 2013 publiée au Bulletin Officiel n°12 du 21 mars 2013. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631>. Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *La réforme des rythmes scolaires à l'école primaire*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid66696/la-reforme-des-rythmes-a-l-ecole-primaire.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Les acteurs du système éducatifs : Les structures de concertation* En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Rythmes scolaires à l'école primaire*. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/pid29074/rythmes-scolaires.html>>. Consulté le 18 novembre 2013

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE *Organisation du temps scolaire dans le premier degré et des activités pédagogiques complémentaires*. Circulaire n° 2013-017 du 6-2-2013. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66991>. Consulté le 18 novembre,

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673>. Consulté le 25 août 2014

PORTAIL DU GOUVERNEMENT. *Pourquoi une réforme sur les rythmes scolaires ? Quel outil pour la mise en œuvre de la réforme ?* En ligne <<http://www.gouvernement.fr/gouvernement/pourquoi-une-reforme-sur-les-rythmes-scolaires>>. Consulté le 12 novembre 2013

► Rapport et études

Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous : rapport d'orientation. Conférence nationale sur les rythmes scolaires. Ministère de l'Éducation nationale, Jeunesse, Vie associative, Juillet 2011. 42 p. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/67/1/Rythmes_scolaires_rapport-d-orientation_184671.pdf>. Consulté le 30 juin 2013

DONNAT, Olivier, *Pratiques culturelles, 1973-2008 : dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, coll. « Culture méthodes », 2011-7, décembre 2011, p. 28. En ligne : <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/CE-2011-7.pdf>>. Consulté le 13 octobre 2013

DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique : éléments de synthèse 1997-2008*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, coll. « Culture méthodes », 2009-5, décembre 2011. En ligne : <<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>>. Consulté le 14 octobre 2013

« D'une politique de service à une politique sociale et éducative pour les enfants et les jeunes ». *Bulletin de l'Observatoire des Vacances et des Loisirs des Enfants et des Jeunes*, n° 38-40, septembre 2010, p. 4. En ligne : <<http://www.jpa.asso.fr/docs/BulletinOvlej38-40.pdf>>. Consulté le 10 octobre 2013

GAUSSEL, Marie, « Aux frontières de l'école et la pluralité des temps éducatifs », *Dossiers d'actualité Veille et analyses*, n°81, Institut français de l'éducation, janvier 2013, p. 2. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>>. Consulté le 10 octobre 2013

JONAS, Nicolas, « Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul », *INSEE Première*, N° 1426, INSEE- Décembre 2012

« Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information 10-13* de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, septembre 2013. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/2010/84/1/NIMEN1013_153841.pdf>. Consulté le 22 novembre 2013.

Les pays s'orientent-ils vers des systèmes d'éducation plus équitables ? OCDE, PISA à la loupe n°25, février 2011. En ligne : <http://www.snuipp.fr/IMG/pdf/focus_pisa.pdf>. Consulté le 20 décembre 2013

Observatoire des Inégalités. *L'inégal accès au bac des catégories sociales*. En ligne : <http://www.inegalites.fr/spip.php?article272&id_groupe=10&id_mot=83&id_rubrique=6>. Consulté le 13 octobre 2013

Rapport d'information en conclusion des travaux de la mission sur les rythmes de vie scolaire, présenté par Xavier Breton et Yves Durand. Assemblée nationale, décembre 2013, p. 11. En ligne <http://www.rythmes-scolaires-2013.org/sources/rythmes/rapport_breton_et_durand_sur_les_rythmes_decembre_2010.pdf>. Consulté le 18 novembre 2013

Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire : seize indicateurs de qualité : rapport établi sur la base des travaux du groupe de travail "Indicateurs de qualité", Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, Éducation Développement des politiques éducatives. Mai 2000. 82 p. En ligne : <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/rapin_fr.pdf>. Consulté le 30 juin 2013

Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE. Éditions de l'OCDE, 2011. En ligne : <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-fr>> et <<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/48631602.pdf>>. Consulté le 3 novembre 2013

Rythmes scolaires : éléments de comparaison internationale. Ministère de l'Éducation nationale, Concertation sur la refondation de l'école de la République. 2012. 11 p. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_les_rythmes_scolaires1.pdf>. Consulté le 12 juillet 2013

VAN ZANTEN, Agnès ; « Les stratégies éducatives parentales des enseignants et les carrières scolaires de leurs enfants », *Axes politiques éducatives*, Laboratoire Interdisciplinaire d'Évaluation des Politiques Publiques En ligne <http://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr/liepp/files/projet_strategies_educatives_des_enseignants.pdf>. Consulté le 23 octobre 2013

VOGLER, Jean, « L'illettrisme en France », *BBF*, 1998, t 43, n° 5, p. 13-16. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0013-002/>>. Consulté le 27 octobre 2013

► **Histoire, place et rôle des bibliothèques**

ABID, Abdelaziz, GIAPPICONI, Thierry, « La révision du manifeste de l'UNESCO sur les bibliothèques publiques », *BBF*, 1995, t. 40 n° 4. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-04-0008-001>>. Consulté le 25 octobre 2013

ASSOCIATION DES BIBLIOTHÉCAIRES DE FRANCE (ABF), *Manifeste : la bibliothèque est une affaire publique*. Mars 2012. En ligne : <http://www.abf.asso.fr/fichiers/file/ABF/manifeste_ABf_2012.pdf>. Consulté le 12 juillet 2013

ASSOCIATION DES BIBLIOTHÉCAIRES DE FRANCE, *Recommandations de l'ABF concernant l'application pour les bibliothèques du décret réformant les rythmes scolaires*. En ligne :

<<http://www.abf.asso.fr/6/46/366/ABF/recommandations-de-labf-concernant-application-pour-les-bibliotheques-du-decret-reformant-les-rythmes-scolaires?p=2>>.

Consulté le 29 octobre 2013

ASSOCIATION DES BIBLIOTHÉCAIRES DE FRANCE (ABF), *Code de déontologie du bibliothécaire*. Mars 2003. En ligne : <http://www.abf.asso.fr/fichiers/file/ABF/textes_reference/code_deontologie_bibliothecaire.pdf>. Consulté le 12 juillet 2013

BERTRAND, Anne-Marie, 1995. *Bibliothèques territoriales : identité et environnement*. Paris : Editions du CNFPT. 54 p. (Culture).

BERTRAND Anne-Marie, « Bibliothèque, politique et recherche », *BBF*, 2005, t. 50, n° 2, p. 35-40. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2005-02-0035-006>>. Consulté le 9 août 2013

BERTRAND, Anne-Marie; « Filles des Lumières » dans *Textes et Documents pour la classe, Les Bibliothèques*, N°1041, octobre 2012

BERTRAND, Anne-Marie, *Les bibliothèques*, dans POIRRIER, Philippe, *Politiques et pratiques de la culture*. Paris : La Documentation française, 2010. 303 p.

BERTRAND, Anne-Marie, *Les bibliothèques municipales : enjeux culturels, sociaux, politiques*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie, 2002. 147 p.

BERTRAND, Anne-Marie, *Les villes et leurs bibliothèques : légitimer et décider, 1945-1985*. Paris : Cercle de la librairie, 1999. 324 p. (Bibliothèques).

BERTRAND, Anne-Marie, BETTEGA, Emilie, CLEMENT, Catherine, et al. *Quel modèle de bibliothèque ? Séminaire*. Villeurbanne : Presses de l'Esssib, 2008. 183 p. (Papiers. Généalogies).

BÜRKI, Reine, MORINEAU, Julia, TOUITOU, Cécile, dans *La fabrique du citoyen*, Congrès ABF 2013, *BBF*, 2013, t. 58, n° 5, p. 75-78. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-05-0075-001>>. Consulté le 13 décembre 2013

DARTIGUENAVE, Bruno, *Pour une médiathèque de l'imaginaire: une alternative à l'utopie gestionnaire*. Paris : éd. du Cercle de la librairie, 2012. 121 p.

EBOLI, Gilles, « Discours d'ouverture de la journée d'étude proposée par le Centre national de littérature pour la jeunesse de la BnF », le 21 mai 2013 cité par Lila Amélie MERLE, dans *Enfance, Arts et Culture : Bibliothèques nouvelle génération*.

TZVETAN Todorov, *Exposition « Lumières ! »*. Bibliothèque nationale de France, Site François-Mitterrand, du 1er mars au 28 mai 2006. En ligne <http://expositions.bnf.fr/lumieres/arret/02_1.htm>. Consulté le 13 septembre 2013

EZRATTY Viviane, VALOTTEAU Hélène, « La création de l'Heure Joyeuse et la généralisation d'une belle utopie », *BBF*, 2012, t. 57, n° 1, p. 45-49. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-01-0045-008>>. Consulté le 24 octobre 2013

ION, Cristina, « Les bibliothèques publiques et le modèle politique français », *BBF*, 2011, n° 2, p. 18-22 [en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>> Consulté le 09 août 2013

JORDAN, B., « Culture ; direction livre (1975-1980) - direction livre, lecture (1981-) (1945-1980) », Archives nationales, Paris Fontainebleau Pierrefitte-sur-Seine, 1989. En ligne : <https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_021972>. Consulté le 25 novembre 2013

KUPIEC Anne, « Bibliothèque et idéalité républicaine au XIXe siècle », dans *Imaginaire de la bibliothèque, Revue de la BnF*, n°15, 2003, p. 2. En ligne : <http://expositions.bnf.fr/lecture/anthologie/Idealite_republicaine_au_XIXe.pdf>. Consulté le 23 septembre 2013

LAHARY, Dominique, « Le développement territorial de la lecture publique : éléments de rétrospective », En ligne <http://www.adbdp.asso.fr/spip.php?page=imprimer&id_article=499#note26>, consulté le 22 Octobre 2013

Les bibliothèques municipales et leurs publics : pratiques ordinaires de la culture. Paris : Bibliothèque publique d'information, Centre Pompidou, 2001. 286 p. (Etudes et recherche).

Manager une bibliothèque territoriale / sous la dir. de GIAPPICONI, Thierry. Paris : Voiron 2012

MARTEL, Marie D., *Le futur des bibliothèques publiques au 21^{ème} siècle : Créer des capacités humaines pour les droits humains*. En ligne : <<http://bibliomancienne.wordpress.com/2013/08/24/le-futur-des-bibliotheques-publiques-au-21ieme-siecle-creer-des-capabilites-humaines-pour-les-droits-humains/>>. Consulté le 15 novembre 2013

MERLE, Lila Amélie, « Enfance, Arts et Culture : bibliothèques nouvelle génération » dans *Création artistique et médiations culturelles en bibliothèque, La revue des livres pour enfants*, BnF Centre National de la littérature pour la Jeunesse, N° 272, septembre 2013.

PATTE, Geneviève, *Laissez-les lire ! Les enfants et les bibliothèques*. Paris : Éditions ouvrières, 1978. 293 p. (Collection Enfance heureuse).

Regards sur un demi-siècle cinquantenaire du Bulletin des bibliothèques de France / coordonné par BERTRAND, Anne-Marie et LE SAUX, Annie. BnF, Numéro hors-série Villeurbanne : Enssib, 2006. 294 p.

Regards sur le livre et la lecture des jeunes: La Joie par les livres a 40 ans ! : actes du colloque tenu au grand auditoire de la Bibliothèque nationale de France les 29 et 30 septembre 2005. Préf. PERROT, Jean DIAMENT, Nic. Paris : La Joie par les livres, 2006. 216 p.

RIVES, Caroline, « Enjeux et perspectives », *Conférence d'introduction de la journée d'étude Interbibly : Bibliothèques et Education Nationale, à Reims le 13 octobre 2011*. En ligne : <<http://www.interbibly.fr/index.php?menuAbis=4&menuBbis=11&menuCbis=7>>. Consulté le 9 novembre 2013

SENE, Christophe, « Les enquêtes sur « les bibliothèques de lecture publique et les publics scolaires », *Intervention lors de la journée d'étude Interbibly : Bibliothèques et Education Nationale, à Reims le 13 octobre 2011*. En ligne. En ligne <<http://www.interbibly.fr/index.php?menuAbis=4&menuBbis=11&menuCbis=7>>. Consulté le 9 novembre 2013

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO), *Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique*. Novembre 1994. En ligne : <http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/libraman_fr.html>. Consulté le 12 juillet 2013

WEIS, Hélène, *Les bibliothèques pour enfants entre 1945 et 1975 : modèles et modélisation d'une culture pour l'enfance*. Paris : Editions du Cercle de la librairie, 2005. 426 p. (Collection Bibliothèques).

► **Temps sociaux, temps éducatifs**

CAVET, Agnès, « Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs », Institut national de la recherche pédagogique. Dossier d'actualité de la veille scientifique et pédagogique, n°60, février 2011. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/60-fevrier-2011-integrale.pdf>>. Consulté le 12 juillet 2013

GLASMAN, Dominique, OEUVRARD, Françoise et BONNÉRY, Stéphane, et al. *La déscolarisation*. Paris : La Dispute, 2011. 315 p. (Essais)

FRANDJI Daniel, VERGES Pierrette, « *L'attachement familial* », dans *La déscolarisation / sous la dir. de GLASMAN, Stéphane, Dominique, OEUVRARD, Françoise et BONNÉRY*. Paris : La Dispute, 2011. 315 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Des rythmes plus équilibrés pour la réussite de tous : rapport d'orientation sur les rythmes scolaires*. Juillet 2011. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/67/1/Rythmes_scolaires_rapport-d-orientation_184671.pdf>. Consulté le 29 septembre 2013

SUE, Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, 2006/2 n° 28, p. 193-203. En ligne : <<http://www.rythmes-scolaires-2013.org/sources/enseignants/les-temps-nouveaux-de-l-education.pdf>>. Consulté le 10 octobre 2013

SUE, Roger, CACCIA, Marie-Françoise, *Autres temps, autre école : impact et enjeux des rythmes scolaires*. Paris : Retz, 2005. 157 p. (Défis d'éducation)

► **Politiques éducatives et culturelles publiques**

BIER, Bernard. *Politiques de jeunesse et politiques éducatives* □ : *citoyenneté, éducation, altérité*. Paris, France : Harmattan, 2010. 270 p. (Débats jeunesse).

BEN AYED, Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local : mixité, disparités, luttes locales*. Paris : Presses universitaires de France, 2009. 192 p. (Education et société).

BIER, Bernard « Des villes éducatrices ou l'utopie du territoire apprenant », *Informations sociales* 5/2010, n° 161, p. 118-124. En ligne : <www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.html>. Consulté le 3 juillet 2013

Cadre stratégique pour l'éducation et la formation, Education et formation, site de la Commission européenne. En ligne : <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm>. Consulté le 18 novembre 2013

CAUNE, Jean, *La médiation culturelle : une construction du lien social*. En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2000/Caune/index.php>. Consulté le 15 septembre 2013

COLIGNON, François, DU CHAFFEAU, Gilles, LARBI, Abdelkader, « La territorialisation : menace ou levier de l'action publique ? », *Atelier lors des Entretiens territoriaux de Strasbourg, 5 et 6 décembre 2007*. http://www.inet-ets.net/inet_2007/images/stories/pdf/rencontre%20professionnelle%20e.pdf

COULANGEON, Philippe, « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts », *Communication partielle de l'auteur au colloque organisé par le ministère de la Culture et de la Communication : Les Publics : politiques publiques et équipements culturels*, organisé en partenariat avec l'Institut d'Etudes Politiques de Paris au Louvre les 28-29-30 novembre 2003. p.13 En ligne <<http://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/revue/5-86-3.pdf>>. Consulté le 15 octobre 2013

D'ANGELO, Mario, *Politiques culturelles en Europe : la problématique locale*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2000. 189 p. (Série formation).

10 ans de villes-lecture en Provence-Alpes-Côte d'Azur, quel avenir ? Actes du colloque, 29-30 septembre 2000. Centre ressources illettrisme. Marseille : Approche texte & image, 2001.

KREBS, Anne, ROBATEL, Nathalie, *Démocratisation culturelle : l'intervention publique de l'Etat*. Paris : Documentation française, 2008. 128 p. (Problèmes politiques et sociaux, 947).

LELIEVRE, Claude « *État éducateur et déconcentration administrative* », *Carrefours de l'éducation* n°26, février 2008, p. 41-50. En ligne : <www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-41.htm>. Consulté le 3 novembre 2011.

Projet éducatif local et politique de la ville. Délégation interministérielle à la ville, Paris : Edition de la DIV, juillet 2001, pages 15 à 24. (Repères). En ligne : <http://www.educationprioritaire.education.fr/fileadmin/docs/education_prioritaire/reussir_partenariat/pelp1524.pdf>. Consulté le 2 octobre 2013

« Regards sur les contrats éducatifs locaux » dans *Les dossiers Insertion, éducation et société* N°170, Novembre, Ministère de l'Éducation nationale, 2005, p.20. En ligne : <<http://www.education.gouv.fr/cid3877/regards-sur-les-contrats-educatifs-locaux.html>>. Consulté le 2 novembre 2013

REY Olivier, « Décentralisation et politiques éducatives », *Dossier d'actualité*

Veille et Analyses, n°83, avril 2013, p. 4. En ligne : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>>. Consulté le 3 juillet 2013

SAWICKI, Marc, « Projets éducatifs locaux : une valorisation pour les enseignants ? L'exemple de Brest », entretien dans le *Café pédagogique*, 19 décembre 2012. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/19122012Article634914786761098036.aspx>>. Consulté le 12 décembre 2013

► **Relations entre les bibliothèques et l'école**

BONIFACE, Claire, LAGARDE, Françoise, MILLET, Marie-Claire et al. *Guide de la coopération bibliothèque-école*. Paris : CRDP de l'Académie de Créteil ; Fédération française pour la coopération des bibliothèques, des métiers du livre et de la documentation, 1996. 110 p. (Argos démarches).

BUTLEN, Max, « Lire en bibliothèque, lire à l'école », *BBF*, 2004, t 49, n° 1, p. 5-10. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0005-001/>>. Consulté le 1^{er} décembre 2013

CHAZAUD Anne-Sophie, DEMESMAY Agnès, « Médiathèque/École : pour un parcours culturel commun », *BBF*, 2013, t. 58, n° 2, p. 7-10. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-02-0007-001>>. Consulté le 15 août 2013

Collectif « Oui à la littérature jeunesse à l'école, non aux titres imposés », « Contre la liste obligatoire », *BBF*, 2004, n° 1, p. 46-49. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0046-010>>. Consulté le 15 août 2013

FOUCAMBERT, Jean, « Les BCD à la croisée de l'école et de la cité », Les actes de lecture, N°102, juin 2008. En ligne : <<http://www.lecture.org/ressources/BCD/AL102p038.pdf>>. Consulté le 23 décembre 2013

GUDIN DE VALLERIN, Gilles, « Écoles et médiathèques », *BBF*, 2004, n° 1, p. 27-32. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0027-006>>. Consulté le 15 août 2013

LAGARDE, Françoise, « La bibliothèque d'école », *BBF*, 2004, n° 1, p. 22-25. En ligne <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-01-0022-005>>. Consulté le 15 août 2013

MARTIN, Serge, « Bibliothèques scolaires, bibliothèques publiques : quels (r)apports ? Vers une poétique de la lecture », *Conférence faite à la bibliothèque municipale de Caen le 10 mars 2008*. Mis en ligne sur le site *La littérature à l'école. Fables et voix, livres et lecteurs* le 20 janvier 2013. En ligne <<http://littecol.hypotheses.org/403>>. Consulté le 20 juillet 2013

POISSENOT Claude, « Bibliothèques et rythmes scolaires : quelle stratégie ? » dans *Création artistique et médiations culturelles en bibliothèque, La revue des livres pour enfants*, BnF, Centre National de la littérature pour la Jeunesse, N° 272, septembre 2013

PRIVAT, Jean-Marie, *Bibliothèque, école : quelles coopérations ? Actes de l'Université d'été de la Grande-Motte « Les relations entre les bibliothèques publiques et le monde scolaire : complémentarité et coopération »*, 26-29 octobre 1993 / sous la dir. de Béatrice Pedot et Carolines Rives ; rapport d'enquête par Jean-Marie Privat. [Créteil] ; Paris : CRDP d'Ile-de-France, Académie de Créteil ; Fédération française de coopération entre bibliothèques, 1994. 269 p. (Argos).

PRIVAT, Jean-Marie, « La coopération entre écoles et bibliothèques », *BBF*, 1995, n° 1, p. 45-48. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1995-01-0045-007>>. Consulté le 7 Octobre 2013

RIVES, Caroline, « Bibliothèques et écoles », *BBF*, 1991, t.36, n° 2, p. 92-103. En ligne : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1991-02-0092-001/>>. Consulté le 25 octobre 2013

Table des annexes

LISTE DES CONTACTS	82
GUIDE D'ENTRETIEN	86
EXEMPLES D'ACTIVITÉS PERISCOLAIRES.....	92

LISTE DES CONTACTS

ANNEXE 1

STRUCTURES CONTACTEES	INTERLOCUTEURS
Bibliothèque municipale d'Angers	Marie Taupin, Responsable du réseau jeunesse
Réseau de lecture publique d'Arras	Laurent Wiart, Directeur
Médiathèque de Bischwiller, Communauté de communes de Bischwiller et environs	Annick Chabrier, Directrice
Réseau des bibliothèques municipales de Brest	Annie Treguer, Responsable du développement des publics et de la lecture
Médiathèque de Décines	Béatrice Julien, Directrice adjointe, Responsable secteur jeunesse
Bibliothèque municipale de Dijon	Sophie Rat, Responsable de pôle et de la coordination jeunesse
Bibliothèque Départementale du Finistère	Michèle Fitamant, Directrice
Bibliothèques de Grenoble	Annie Vuillermoz, Direction des Bibliothèques de quartier
Bibliothèque du Havre	Françoise Legendre, Directrice

Bibliothèque municipale de Lille	Céline Lechaux-Hantute, Coordinatrice du Plan Lecture
Bibliothèque francophone multimédia de Limoges	Daniel Le Goff, Directeur
Bibliothèque francophone multimédia de Limoges	Sophie Pilaire, Responsable Jeunesse
Médiathèque de Lormont	Fabienne Aguiriano, Responsable du secteur jeunesse
Médiathèque de Marckolsheim, Communauté de Communes de Marckolsheim	Agathe Bruandet, Directrice
Bibliothèque Municipale Mulhouse	Jean-Arthur Creff, Directeur
Bibliothèque Municipale Mulhouse	Philippe Géhin, Correspondant formation
Bibliothèques de la Ville de Paris	Hélène Valotteau, Responsable du pôle jeunesse et patrimoine
Médiathèques à Saint-Denis, Réseau des médiathèques de Plaine Commune (Communauté d'agglomération)	Florence Schreiber, Directrice
Réseau des médiathèques de Plaine Commune (Communauté d'agglomération)	Fanny Bohy, Projets culturels et développement des publics
Bibliothèques de Rennes	Marie Anne Morel, Responsable du service médiation et action éducative
Médiathèque de Roubaix	Esther De Climmer, Directrice
Médiathèque de Roubaix	Clotilde Deparday, Pôle Jeune Public et Action Educative
Médiathèque de Roubaix	Bruno Capus, Action Educative et Culturelle

Médiathèque de Saint-Priest	Agnès Demesmay, Responsable du secteur jeunesse
Médiathèque des Ulis (Communauté d'Agglomération du Plateau de Saclay)	Marie France Le Quesne, Directrice
Bibliothèque Départementale du Bas-Rhin	Anne-Marie Bock, Directrice
Médiathèque Départementale du Haut-Rhin	Xavier Galaup, Directeur
Médiathèque Départementale du Haut-Rhin	Nathalie Porte, Service formation
Bibliothèque départementale du Val d'Oise	Cécile Avallone, Directrice
Bibliothèque départementale des Yvelines	Marie-Christine Jacquinet, Directrice
Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale des médias et des industries culturelles, Service du Livre et de la Lecture, Département des bibliothèques	Thierry Claerr Chef du bureau de la lecture publique
Direction Régionale des Affaires Culturelles - Alsace	David-Georges Picard, Conseiller pour le livre, la lecture, les archives et les langues de France
Direction Régionale des Affaires Culturelles - Alsace	Catherine Zimmermann, Conseillère pour l'éducation artistique
Direction Régionale des Affaires culturelles - Picardie	Dominique Baillon conseillère Livre et Lecture - Correspondante Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) et Archives
Association des bibliothécaires de France	Anne Verneuil, Présidente

Association des bibliothécaires de France	Caroline Simon, Responsable de la commission jeunesse
Bibliothèque nationale de France, Centre national de la littérature pour la jeunesse, La Joie par les livres	Jacques Vidal-Naquet, Directeur
Organisme de formation Cabinet Nicole Larderet	Nicole Larderet, Directrice et bibliothécaire-formatrice

GUIDE D'ENTRETIEN

ANNEXE 2

Guide d'entretien élaboré dans le cadre d'un sujet de mémoire de formation de conservateur des bibliothèques à l'École Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques

Sujet du mémoire : Aller à la bibliothèque après la classe.

Sujet proposé par Anne-Marie BERTRAND - Directeur de mémoire : Fabrice CHAMBON

Médiathèque

Direction

Date du rendez-vous téléphonique et personne à contacter

Nombre d'habitants dans la collectivité et/ou l'intercommunalité

La compétence lecture publique dépend-elle de la collectivité ou de l'intercommunalité ?

Adresse du site internet :

Organisation du service de lecture publique :

- **Nombre de bibliothèques du réseau de lecture publique**
- **La bibliothèque dispose-t-elle d'un service éducatif : oui/non.**

1) Votre collectivité passe-t-elle à la réforme des rythmes scolaires

- A la rentrée 2013-2014
- A la rentrée 2014-2015

2) Comment la semaine scolaire va-t-elle être organisée :

- quand sera placée la 9^{ème} demi-journée de cours ?
- comment vont s'organiser les journées de cours ?
 - temps libéré à partir de 15h15

- globalisation du temps pour libérer une demi-journée pour les activités périscolaires

3) Quels services de la collectivité proposeront des activités périscolaires ? *(les activités périscolaires s'entendent ici comme les activités hors temps scolaire, organisées par un service d'une collectivité, dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires)*

4) Quels acteurs ont été associés à la réflexion relative à l'organisation des temps périscolaires ?

- Direction des services éducation/enfance
- Direction des services jeunesse/sport
- Direction de la culture
 - La bibliothèque a-t-elle été directement associée ?
 - Quels sont les autres services de la culture associés ?

5) Comment s'organise la réflexion ?

(Dans le décret il est prévu que les IEN mettent en place en amont une concertation approfondie avec les maires et les conseils d'école afin d'aider à construire un projet cohérent)

- Au sein de la collectivité ?
- Avec des représentants de l'éducation nationale ?
 - Si oui lesquels ?
- Avec une concertation entre les représentants de l'éducation nationale et de la collectivité ?

6) La (les) bibliothèque(s) de votre collectivité propose(nt)-elle(s) déjà (en dehors de la réforme des rythmes scolaires) des activités après la classe (aide aux devoirs, ateliers, loisirs, clubs, révisions pour les examens)?

oui/non

Si oui lesquelles et selon quels axes

Avec quel accompagnement ? Quelles ressources ?

Votre service aux collectivités est-il un service éducatif ? oui/non

Si non, un service éducatif est-il envisagé ?

7) Dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires organiserez-vous des activités périscolaires nouvelles ? oui/non

Si oui merci de répondre aux questions qui suivent

8) Quels sont les objectifs donnés par la collectivité aux activités périscolaires dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires ?

9) Comment s'organise la mise en place des activités périscolaires à la bibliothèque ?

- S'agit-il d'une organisation conjointe avec les écoles ? oui/non

- **Si oui cela se déroule-t-il**
 - De façon individualisée pour chaque enfant ?
 - Au niveau d'une même classe ?
 - en sous-groupe
 - avec toute la classe
 - De niveaux de classes différents

- Toutes les écoles sont-elles concernées de la même façon oui/non
 - Si non, cela dépend-il :
 - de la proximité de la bibliothèque
 - de difficultés rencontrées par les élèves
 - De l'appartenance des écoles au secteur public
 - De l'appartenance des écoles au secteur privé

- Quels sont les niveaux de classe concernés
 - Maternel
 - Élémentaire

- **Si non, les enfants peuvent-ils participer-ils aux activités proposées par la bibliothèque ?**
 - de façon individuelle et ponctuelle ? oui/non
 - uniquement dans le cadre d'une inscription à un cycle d'action ? oui/non

- **Des activités périscolaires sont-elles construites en transversalité avec d'autres services de votre collectivité ?**
oui/non
 - Si oui de quel type d'actions s'agit-il ?

- Nombre maximum d'enfants accueillis par activité

- **Construisez-vous ces activités avec d'autres partenaires ?** oui/non
Si oui lesquels ?

- Si vous disposez d'un service éducatif de quelle manière intervient-il dans la proposition de parcours dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires ?

10) Quels sont les objectifs donnés par la médiathèque aux activités périscolaires dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires et quels axes et types de médiation vont être développés dans ces interventions par la bibliothèque (Pouvez-vous me faire parvenir en pièce jointe les projets développés) ?

- aider les élèves lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages
 - o oui/non
 - o Commentaires éventuels :
- les accompagner dans leur travail personnel
 - o oui/non
 - o Commentaires éventuels :
- leur proposer toute autre activité prévue par le projet d'école, le cas échéant en lien avec le projet éducatif territorial (voir question n° 19)
 - o oui/non
 - o Si oui lequel
 - o Commentaires éventuels :
- des projets de découverte autour des collections de la bibliothèque ?
 - o oui/non
 - o si oui de quelle manière ?
 - o Commentaires éventuels :
- autre(s) objectifs et propositions à préciser (rencontre avec des auteurs, expérimentations artistiques....) :

11) Qui décide du choix d'une activité périscolaire pour un enfant ?

- o Les parents
 - oui/non
- o Les enseignants
 - oui/non
- o Les parents et les enseignants
 - oui/non

12) Ces actions font-elles l'objet de convention/contrat ?

- Avec les écoles
 - o oui/non
- Avec les parents
 - o oui/non

13) Quelle est la durée d'une activité périscolaire ?

- a. nombre de séances :
- b. durée de la séance :

14) Les activités périscolaires sont-elles gratuites ?

- oui/non
- Si non quel en est le montant ?
 - Y-a-t-il un dispositif d'aide ? oui/non
 - Si oui, quel est-il ?

15) Qui mène les actions activités périscolaires au sein de la bibliothèque ?

- l'ensemble du personnel de la bibliothèque ? oui/non
- un groupe restreint au sein du personnel la bibliothèque ? oui/non
 - Si oui sur quels critères ?
- des intervenants extérieurs ? oui/non
 - si oui lesquels et dans quel nombre ?
 - intervenants extérieurs,
 - animateurs attachés à la collectivité
 - spécifiquement recrutés dans ce cadre
 - postes créés à cette occasion
 - coopération avec des centres sociaux et culturels?
 - coopération avec des associations d'éducation populaire ?

16) Les personnels de la bibliothèque bénéficient-ils d'une formation dans ce cadre ?

oui/non

- si oui laquelle (lesquelles) ?

17) La bibliothèque doit-elle étendre ses horaires d'ouverture dans ce cadre ? oui/non

- si oui, nombre d'heures d'ouverture supplémentaires :
- si oui cela concerne-t-il toutes les bibliothèques de la collectivité ?

18) La bibliothèque dispose-t-elle de moyens supplémentaires pour mener ces actions ?

oui/non

- Si oui de quels moyens financiers et humains dispose-t-elle ?

19) Comment s'articulent les activités périscolaires par rapport aux propositions d'actions avec les activités scolaires entreprises au préalable ? En quoi diffèrent-elles des accueils de classes (objectifs, méthode, ...) ?

- Poursuivez-vous les actions menées jusqu'à présent ? oui/non
- Pensez-vous devoir diminuer le nombre d'actions menées avec les scolaires ? oui/non
 - Si oui avec quel niveau de classe :
 - Maternel
 - Primaire
 - Secondaire
 - En quelle proportion ?
- Pensez-vous que cela aura un impact sur l'accueil individualisé des enfants après le temps scolaire ? oui/non

20) La collectivité a-t-elle mis en place un PEDT (projet éducatif territorial) ? oui/non

(Pouvez-vous me faire parvenir le PEG en pièce jointe ou m'indiquer l'accès en ligne ?)

- Si oui quelle est la place de la bibliothèque dans le projet éducatif territorial ?
- **Les propositions s'articulent-elles avec des problématiques de territoire ?** oui/non
 - si oui lesquels

21) A votre avis la réforme des rythmes scolaires offre-t-elle des opportunités aux bibliothèques. ? oui/non

Si oui pour vous lesquelles ?

Change-t-elle la relation aux enseignants ?

Permet-elle de nouveaux partenariats ?

22) Autres éléments que vous souhaiteriez me communiquer

EXEMPLES D'ACTIVITÉS PERISCOLAIRES

ANNEXE 3

Ci-après, une présentation non exhaustive de propositions d'activités périscolaires proposées dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires.



TAP LITTÉRATURE CE1/CE2

CREATION A PARTIR DE L'ILLUSTRATION DES *TABLEAUX DE MARCEL* d'Anthony Browne

MISE EN RELATION AVEC DES OEUVRES PICTURALES

OBJECTIFS :

- Ecouter, se concentrer, mémoriser
- Imaginer et savoir exploiter ce que l'on voit
- S'ouvrir à d'autres arts (peinture)
- Créer et proposer. Structurer
- Jouer avec les ressources de sa voix, interpréter
- Etre acteur
- Travailler en groupe et respecter les idées des autres
- Prendre plaisir dans l'activité

L'intervenant utilise les peintures photocopiées sans les textes.

SEANCE 1

MON PLUS BEAU CHATEAU DE SABLE : Commenter et créer autour de ce que l'on voit.

20 mn : L'intervenant amène les enfants à créer une citation, un paysage sonore...

« Quel nom peut-on donner à la peinture ? »

15 mn : L'intervenant amène les enfants à observer et analyser les différentes expressions des singes et des cases du château

A partir de cette analyse, les enfants imaginent des onomatopées ou des pensées.

L'intervenant propose aux enfants d'exprimer leurs idées d'abord individuellement puis en regroupant les idées de chacun.

10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture LA TOUR DE BABEL

SEANCE 2

PLEIN, PLEIN DE PETITS POINTS

- 20 mn : Création d'une citation, d'un paysage sonore...
L'intervenant amène les enfants à réfléchir et à trouver un nom à la peinture,
- 15 mn : Observation et analyse des expressions des différents personnages de la peinture.
L'intervenant amène les enfants à imaginer les dialogues et les pensées des personnages.
- 10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture UN DIMANCHE A LA GRANDE JATTE

SEANCE 3

MON ANNIVERSAIRE

- 20 mn : Création d'une citation, d'un paysage sonore...
L'intervenant amène les enfants à réfléchir et à trouver un nom à la peinture.
- 15 mn : Observation et analyse des expressions des différents personnages de la peinture.
L'intervenant amène les enfants à imaginer les dialogues et les pensées des personnages.
- 10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture LE PANTIN

SEANCE 4

EVEIL A LA VIE

- 20 mn : Création d'une citation, d'un paysage sonore...
L'intervenant amène les enfants à réfléchir et à trouver un nom à la peinture.
- 15 mn : Observation et analyse des expressions des différents personnages de la peinture.
L'intervenant amène les enfants à imaginer les dialogues et les pensées des personnages.
- 10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture LACREATION D'ADAM

SEANCE 5

PAYSAGE AVEC OIGNON

- 20 mn : Création d'une citation, d'un paysage sonore...
L'intervenant amène les enfants à réfléchir et à trouver un nom à la peinture.
- 15 mn : Observation et analyse des expressions des différents personnages de la peinture.
L'intervenant amène les enfants à imaginer les dialogues et les pensées des personnages.
- 10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture PAYSAGE AVEC DIANE ET ORION

LE HEROS

- 20 mn : Création d'une citation, d'un paysage sonore...
L'intervenant amène les enfants à réfléchir et à trouver un nom à la peinture.
- 15 mn : Observation et analyse des expressions des différents personnages de la peinture.
L'intervenant amène les enfants à imaginer les dialogues et les pensées des personnages.
- 10 mn : Découverte et mise en relation avec la peinture SAINT GEORGES ET LE DRAGON

TAP NUMERIQUE

Les technologies numériques sont en constant développement dans l'éducation comme dans la vie quotidienne. Elles sont aujourd'hui inscrites dans la démarche usuelle de nombreux artistes, d'architectes et de créateurs œuvrant au croisement des arts. Elles renouvellent les pratiques artistiques. Le numérique complète naturellement la gamme des outils traditionnels. Dans le champ des arts plastiques, l'appropriation artistique du numérique suscite de nouvelles questions, renouvelle ou met en perspective les codes fondamentaux de la création d'images.

Pour cette première période (6 ou 7 semaines) et pour chaque tranche d'âge, l'intervenant dirigera ses séances vers la création d'autoportraits, de caricatures et d'approfondissement sur les expressions du visage.

1° L'enfant fait un portrait, son autoportrait ou sa caricature en noir et blanc ou en couleur. Il peut faire son autoportrait autrement.

2° Comment se représenter, représentation physique, réelle ou non.

3° Mettre en scène un monde fabriqué à partir d'éléments, de formes personnelles, de couleurs, imaginaires ou non.

UTILISATION DE PAINT, PAINT SHOP PRO, POWER POINT (au choix de l'intervenant)

Faire travailler les enfants par groupe de 2 ou 3 par PC.

SEANCES 1,2 et 3 CRÉATION D'UN OU PLUSIEURS FONDS

SEANCE 1

L'intervenant amène les enfants à créer et enregistrer un fichier. Travail sur les formes et les couleurs.

SEANCE 2

1° Les enfants ajoutent le numérique : composition, geste et effets

2° L'intervenant amène les enfants à prendre conscience et à ajouter des notions d'espace, de volume, de module et de répétition

SEANCE 3 et 4 : REALISATION PORTRAIT, AUTO PORTRAIT OU CARICATURE – EXPRESSION DU VISAGE.

1° Amener les enfants à observer : intégration du symbolisme1

2° Amener les enfants aux notions de réalisme et d'abstraction et à la multiplication et au mouvement

SEANCE 4

Travailler les expressions du visage par la forme, le mouvement, la couleur

Découverte du travail sur l'échelle

SEANCE 5

Réunir et mettre en place l'ensemble des créations numériques

SEANCE 6 et 7 : MONTAGE VIDEO SIMPLE A PARTIR DES DIFFERENTS VISUELS NUMERIQUES

SEANCE 6

Imaginer et créer un petit scénario et monter l'ensemble

SEANCE 7

Visionner chaque vidéo et discuter

L'intervenant amène les enfants à réaliser un bilan sur chaque vidéo, à s'exprimer sur les différentes créations.

SCHEMA DIRECTEUR DU PROJET

CONCEPTION

CREATION

NUMERIQUE

MONTAGE

VIDEO

Les séances se chevaucheront parfois pour permettre aux enfants de s'exprimer en fonction des âges différents, les rythmes et des capacités de chacun. Elles peuvent être enrichies d'une recherche documentaire (styles et artistes)

LES POINTS DU PROGRAMME

1° Le dessin

2° Les compositions plastiques

3° Les différentes catégories d'images et leurs procédés de fabrication

4° Classement des travaux, constitution d'un dossier personnel et d'une banque d'images (créer et enregistrer des fichiers)

5° L'approche et la connaissance des artistes (recherche documentaire)

LE NUMERIQUE

Takashi Murakami

Jeff Wall ou Andréas Gursky

Alain Buxex

Albert Oehlen

LA COMPOSITION

Partager et répartir l'espace (en 1- 2 ou 3 dimensions)

Regrouper, accumuler, remplir, ranger, disperser.

Répéter, alterner... positionner horizontalement, verticalement, en spirale, quinconce...

LA COULEUR

Malevitch, Rothko, Mondrian, Paul Klee, Matisse, Yayoi Kusama

LES FORMES

Dessiner, tracer des lignes droites, courbes, longues, courtes, fines, épaisses...peindre, découper des formes géométriques, figuratives

Viallat Buren Toroni Hantaï Warhol

LE GESTE

Pollock Sam Francis Hartung

LE VOLUME

. Sol Lewitt Picasso Niki de St Phalle Alberto Giacometti Gaston Chaissac

L'ESPACE

Buren Christo Smithson Yayoi Kusama Nils Udo

Propositions d'ateliers périscolaires

POP UP		2 séances	Cycles 2 et 3
Description	Présentation de Pop-Up Découverte de Pop-Up et autres livres singuliers Réalisation de cartes Pop-Up (Fleur, cadeaux, étoile, bouche, lapin) (Chaque enfant produit une carte)		
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir et manipuler des pop-up du fonds de la bibliothèque et du service Ecoles Bibliothèques • S'approprier des techniques de pliage, découpage, collage • Produire une carte • Rendre les enfants participatifs, mobiliser leurs facultés d'attention et de concentration 		
Dispositif	12 enfants maximum répartis en deux sous-groupes encadrés par un animateur et un bibliothécaire		
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> • Papier cartonné en coul. 180 gr (pour les cartes) • Papier cartonné en coul. 120 gr et 80 g (pour les intérieurs) • Feuilles A4 en coul. • 12 paires de ciseaux • 12 bâtons de colle • 12 crayons gris • 12 doubles décimètres • 5 gommes blanches • Crayons feutres et couleurs • Fiches techniques : 1 livret par carte POP UP 		
Déroulement	Séance 1 : 1 Présentation des pop-up par un bibliothécaire et /ou animateur 2 Manipulation par les enfants 3 Mise en situation des enfants au travers d'1 atelier : découverte d'un pli simple (sur 15 min) Séance 2 : 1 Présentation de pop-up sur 10 min. 3 Réalisation de la carte sur 35 min.		
Variantes	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction du cycle concerné, le niveau de difficulté de la carte à réaliser est à ajuster. 		

Jeu du chapeau	1 séance	Cycles 2 et 3
Description	Adaptation du jeu du chapeau dont le but est de faire deviner le plus de mots possible aux membres de son groupe avec des contraintes de temps et de forme.	
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance des contes, des personnages, du vocabulaire • Ecoute des autres et mémorisation des réponses • Découverte de titres, rappel du vocabulaire utilisé pendant la présentation de la bibliothèque 	
Dispositif	par groupes de 4 ou 5 enfants	
Matériel	<ul style="list-style-type: none"> • 52 cartes • 1 chrono ou sablier • 1 feuille et 1 crayon pour noter le nombre de cartes devinées à chaque manche 	
Déroulement	<p>1. Avant de commencer à jouer, il faut choisir un thème et s'assurer que tous les joueurs ont repéré la couleur de celui-ci. Pendant le jeu, attention à bien masquer l'arrière de la carte afin de ne pas dévoiler les mots des autres thèmes.</p> <p>2. Lors de la première manche, un joueur à 30 secondes pour faire deviner le maximum de titres aux membres de son groupe. Il a la possibilité de parler mais sans utiliser de mots de la même famille que ceux figurant dans le titre du conte. Lorsque les 30 secondes sont écoulées, c'est au tour de l'autre groupe de jouer avec les cartes qui suivent. Dans cette manche, on ne peut pas passer de carte. Ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les cartes aient été devinées en changeant à chaque tour le joueur qui fait deviner aux autres. A la fin, on compte le nombre de cartes devinées par chaque groupe, on note le score de chaque groupe et on remet toutes les cartes ensemble pour la deuxième manche.</p> <p>3. Lors de la deuxième manche, le principe est le même avec les mêmes cartes mais cette fois le joueur ne peut dire qu'un mot. Il peut cette fois passer une carte qu'il juge trop difficile à faire deviner. Chaque joueur à 1 min. A la fin, on compte le nombre de cartes devinées par chaque groupe et on note le score.</p> <p>4. Lors de la troisième manche, le jeu reste le même mais il s'agit cette fois de mimer sans prononcer un mot. On peut également passer une carte jugée trop compliquée. Chaque joueur à 1 min. A la fin, on compte le nombre de cartes devinées par chaque groupe.</p> <p>5. On additionne les scores des différentes manches. Les gagnants sont bien sûr ceux qui auront deviné le plus de titres.</p>	

Variantes	<ul style="list-style-type: none"> • On peut changer les contraintes (autoriser plusieurs mots lors de la deuxième manche, ...) • Donner plus de temps aux plus jeunes etc... • Jouer sans équipe et sans compter les points • Le groupe peut créer son propre lot de cartes en fonction d'un thème ou d'un livre sur lequel il aurait travaillé.
-----------	---

Les thèmes :

Pirate

Les personnages récurrents des albums, films pour enfants : **pour les petits**

Cendrillon

Les contes : **8 ans et +** ou **6 ans et +** en sélectionnant les contes les plus connus

Sangoku

Personnages de bandes dessinées et mangas : **12 ans et +**

Auteur

Vocabulaire du livre, de la bibliothèque : après présentation de la bibliothèque

Propositions d'ateliers périscolaires

Découverte de l'histoire du livre :

Visite de l'atelier de reliure, découverte de trésors du Moyen Age conservés à la Bfm, découverte de la numérisation, visite du Pôle Limousin, initiation à la gravure.

Initiation à la gravure :

Sur une presse disposée dans la bibliothèque, initiation à la gravure sur lino en 7 séances. Réalisation d'une ou plusieurs gravures à chaque séance.

Découverte du cinéma :

À partir des connaissances des enfants, les éveiller à l'image par une traversée du cinéma jeunesse. Projections et moments d'échanges.

Découverte de l'architecture :

Faire découvrir l'architecture en s'amusant, à partir du projet de construction d'une nouvelle bibliothèque à Aurence en insistant sur les aménagements pour le jeune public.

Découverte de l'architecture :

Faire découvrir l'architecture en s'amusant, à partir du bâtiment de la Bfm centre-ville.

Goûter conté :

Entre voix et musique, de séance en séance, les bibliothécaires font découvrir des histoires époustouflantes, émouvantes, amusantes ou un peu effrayantes... Les enfants plongent au pays magique des contes.

Le jeu dans tous ces états :

Jeux de société, jeux sur PC ou sur console : un tour du monde des jeux et des techniques.

Musique assistée par ordinateur :

Avec l'aide de bibliothécaires-musiciens et d'animateurs multimédia, découverte de logiciels permettant de créer sa propre musique.

Lecture et découverte de la bande dessinée :

Faire découvrir aux enfants toute la richesse de la bande dessinée à travers ses aspects techniques et ses différents styles. Au fil des séances, seront abordés le métier de dessinateur de bande dessinée, les différentes étapes de la fabrication d'une bande dessinée, l'histoire de la bande dessinée.

Découverte des oiseaux :

Observation des oiseaux autour de la Bfm Beaubreuil. Initiation à l'identification des oiseaux (projections de films, écoute de chants sur CD et en direct, recherche dans les livres et sur internet). Fabrication de nichoirs, atelier de dessin à partir de photos d'oiseaux.

Découverte de la photographie :

L'atelier est un jeu d'équipe autour de la lecture d'image. L'objectif est de jouer en découvrant le monde de la photographie, le travail des photographes, la vie des images. Le support est la boîte de jeu « Pause-Photo-Prose » conçue par les rencontres photographiques d'Arles.



Propositions d'ateliers périscolaires

INTITULE DU PROJET : Dans tous les sens	
<p>DESCRIPTIF DU PROJET</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs, - Liens avec le PEG, - Progression des séances... - Durée de l'activité par séance 	<p>Objectif : Manipulation et création d'objets à partir d'album. Il y a cinq ateliers types qui sont expérimentés par les bibliothécaires. Il s'agit de découvrir une technique et un auteur à travers une activité manuelle.</p> <p>Une personne vacataire 1 vacation semaine sur toute les cinq périodes de l'année scolaire (la personne recrutée devra être capable de mener une activité qui lie livre, lecture, et pratique plastique. Il est important que la médiathèque soit associée au recrutement)</p> <p>Il y cinq activités qui peuvent se dérouler successivement sur les quatre périodes scolaires. Un atelier semaine (salle heure du conte)</p> <p>Les séances auraient lieu le jeudi, un groupe identique par période. Le groupe change à chaque début de période.</p> <p>Début d'activités après les vacances de la Toussaint</p> <p>Tranche d'âge 8 à 11ans.</p> <p>Budget petit matériel</p> <p>Afin de conserver le sens éducatif général, il est important que les enfants qui s'inscrivent à ce club s'engagent à y participer de façon régulière chaque jeudi durant la période choisie.</p>
<p>Qualification des intervenants : animateur étudiants ou formation Petite enfance. L'atelier demande des compétences en animation, analyse des besoins et des capacités à transférer des savoir-faire à des enfants de cycle 3. Enfin, la capacité à penser l'animation en articulation avec les collections jeunesse de la médiathèque est très importante.</p>	

INTITULE DU PROJET : Etonne-moi !	
<p>DESCRIPTIF DU PROJET</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs, - Liens avec le PEG, - Progression des séances... - Durée de l'activité par séance 	<p>Animation effectuée par les bibliothécaires. Ils font découvrir et partager, chacun leur tour durant chaque période, une de leur passion reliée avec les collections de la médiathèque. Les intervenants appartiennent à tous les départements de la médiathèque. L'objectif est de faire découvrir et donner envie de manipuler les ressources insoupçonnées de la médiathèque. (le livre pop-up, l'écoute d'une ressource sonore, découverte d'une BD, une sculpture en papier, les surprises du site Internet de la médiathèque, un livre extraordinaire du fonds patrimonial, des photos sur plaque de verre, un film d'animation, les magasins secrets, etc.)</p> <p>Une séance hebdomadaire le mardi avec pour fil rouge une surprise et un coup de cœur à faire partager pour donner envie aux enfants de revenir et d'utiliser la médiathèque dans toute ses richesses. Les séances sont d'une heure effective. Au bout d'une période, les enfants auront découvert six aspects différents de leur médiathèque.</p> <p>Les enfants de ce club seront inscrits en début de période, on s'efforcera de faire le lien entre l'activité proposée et les possibilités offertes par l'inscription à la médiathèque.</p> <p>Afin de conserver de la cohérence aux interventions les enfants qui s'inscrivent à ce club s'engagent à y participer de façon régulière tous les jeudis de la période choisie.</p>
Qualification des intervenants : personnels de la médiathèque coordonnés par l'Action éducative	
INTITULE DU PROJET : Les livres-surprises	
<p>DESCRIPTIF DU PROJET</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objectifs, - Liens avec le PEG, - Progression des séances... - Durée de l'activité par séance 	<p>Poursuivre et détourner des albums. Dans l'école, il s'agit de proposer des petits ateliers qui s'appuient sur les albums pour en proposer des versions alternatives ou des prolongements. L'objectif est de jouer et détourner, et transformer le texte, les images et les formes de l'album.</p> <p>Encadrement : animatrices lectures</p> <p>Durée de l'activité : une fois par semaine par période durant l'année scolaire. Changement de groupe à chaque période.</p> <p>Intervention dans les écoles dans lesquelles sont basées les animatrices lecture. La fréquence est de trois fois par semaine pour les cinq périodes.</p> <p>Un total de trois groupes d'enfants par période et par animatrice.</p> <p>Ecoles concernées : Buffon, Gambetta, Voltaire, Lavoisier et Jules Vernes.</p> <p>Lieu : la BCD occupée par les animatrices lecture sur le temps scolaire</p> <p>Trois animatrices peuvent intervenir en maternelle et les trois autres en élémentaire..</p> <p>Période de septembre sur toute l'année scolaire le lundi, mardi et vendredi</p> <p>Par période un groupe par animatrice.</p>
Qualification des intervenants : Animatrices lectures	