



Diplôme de conservateur de bibliothèque

Mémoire d'étude / Janvier 2014

Les dispositifs d'autoformation en bibliothèque publique

Clotilde Périgault

Sous la direction de Benoît Lecoq
Inspecteur général des bibliothèques



Remerciements

Je remercie en premier lieu mon directeur de mémoire, M. Benoît Lecoq, qui m'a encouragée et guidée tout au long de ce travail. Sa bienveillance et ses précieux conseils m'ont accompagnée et soutenue dans la conception et la rédaction de ce mémoire.

Je remercie également Anne Jay-Ghilain, responsable du service Autoformation de la BPI, Hélène Dontenville, directrice des bibliothèques de Saint-Brieuc et Sylvie Terrier, chef du projet « 3^e Lieu » de Thionville, pour leur accueil, leur disponibilité et leur gentillesse.

Je suis reconnaissante aux Conseillers Livre et Lecture des DRAC qui ont accepté de répondre à mes questions sur l'avenir de l'autoformation en bibliothèque publique : Bernard Démay, David-Georges Picard, Nicolas Ruppli, Bruno Dartiguenave, André Markiewicz, Philippe Lablanche, Henri Gay, Joëlle Cartigny, Jacques Deville, Pascal Allard, François Arnaud, Anne-Marie Boyer.

Je tiens également à remercier les personnes qui ont répondu à mon enquête sur les dispositifs d'autoformation en bibliothèque publique, dont les résultats ont nourri ma réflexion : Marie-Pierre Dion, Raphaële Gilbert, Hélène Guidi, Marion Serre, Brigitte Ussel, Bénédicte Jarry, Arsène Ott, François Pichenot, Anne Dive, Françoise Mougne, Catherine Postal, Mathieu Le Digabel, Anne-Sophie Castellani, Denis Llavori, Mélanie Prêteux, Evelyne Herenguel, Hélène Beczkowski, Isabelle Maton, Marie-Josée Bruyère, Alain Tachet, Véronique Forcet, Sébastien Hammes, Valérie-Anne Mange. Merci également à Raphaëlle Bats et Gil Van Meeuwen pour leurs conseils.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à Anne Chapuis-Dogbé, qui m'a montré le chemin, à Francine Lepetit et Maryline Rondeau pour leur soutien et leur amitié tout au long de ces années melunaises, ainsi qu'à tous les Astrolabiens et Astrolabiennes passés et présents qui ont contribué à leur façon à la rédaction de ce mémoire.

Merci à M., M., V., S., C. pour cette année passée en leur compagnie, à A. pour son soutien indéfectible et bien sûr à H. et J.C.

Résumé :

De l'autodidaxie à l'autoformation comme champ d'étude pluridisciplinaire, l'apprentissage par soi-même a connu de nombreuses évolutions. L'arrivée des supports multimédia d'autoformation à la fin des années 1980 a posé la question du rôle éducatif des bibliothèques publiques. Aujourd'hui, l'essor des ressources en ligne accessibles à distance remet en question le rôle du bibliothécaire, dans un environnement où les impératifs socio-économiques liés à la société de la connaissance éclairent d'une façon inédite les enjeux de l'autoformation.

Descripteurs :

Autoformation

Bibliothèques publiques - - Aspect social

Bibliothèques publiques - - Services aux utilisateurs

Formation tout au long de la vie

Formation des usagers

Fracture numérique

Abstract :

Autodidacticism, or self-directed learning, has undergone many changes. With the arrival of the self-study multimedia materials in the late 1980s, the public libraries have raised the question of their educational role. Today, the rise of online digital resources questions the role played by the librarian in an environment where the socio-economic imperatives of the knowledge society illuminate the issues of self-directed learning in an unprecedented manner.

Keywords :

Digital divide

Empowerment

Information literacy

Libraries - - Public services

Self-directed learning

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/2.0/fr/> ou par courrier postal à Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Sommaire

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
Numérique, formation et autoformation : où se situe la bibliothèque ?.....	9
Les dispositifs d'autoformation : vers la disparition ou la renaissance ?.....	10
De l'autodidaxie à la reconnaissance des besoins sociaux des usagers de la bibliothèque	11
L'AUTOFORMATION : NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE.....	12
1 De l'autodidaxie à l'autoformation.....	12
1.1 <i>Autodidaxie ouvrière de la fin du XIXe siècle.....</i>	<i>12</i>
1.2 <i>L'éducation populaire au XXe siècle.....</i>	<i>15</i>
1.3 <i>Institutionnalisation de la formation pour adultes.....</i>	<i>17</i>
2 Nouvelles approches de l'autoformation.....	19
2.1 <i>Une discipline universitaire en plein essor.....</i>	<i>19</i>
2.2 <i>Autoformation : classer, organiser.....</i>	<i>22</i>
3 Bibliothèque et autoformation : idéal d'une relation	25
3.1 <i>Bibliothèques et éducation non-formelle.....</i>	<i>25</i>
3.2 <i>Autoformation : les bibliothèques pionnières.....</i>	<i>25</i>
3.3 <i>Europe, formation tout au long de la vie et bibliothèques.....</i>	<i>27</i>
LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION EN BIBLIOTHÈQUE.....	30
1 A l'étranger.....	30
1.1 <i>Bibliothèques suédoises.....</i>	<i>30</i>
1.2 <i>Idea Stores.....</i>	<i>33</i>
2 En France : quelques bibliothèques remarquables.....	36
2.1 <i>BPI : l'autoformation, un pôle d'excellence.....</i>	<i>36</i>
2.2 <i>La bibliothèque de Saint-Brieuc.....</i>	<i>42</i>
2.3 <i>Le 3e lieu, établissement hybride de Thionville.....</i>	<i>46</i>
PERSPECTIVES.....	51
1 Autoformation : quel modèle pour quels besoins ?.....	51
1.1 <i>Autoformation en bibliothèque et besoins de formation.....</i>	<i>51</i>
1.2 <i>Service Autoformation et services connexes.....</i>	<i>54</i>
1.3 <i>La question des ressources.....</i>	<i>59</i>
2 Autoformation et rôle social des bibliothèques.....	63
2.1 <i>Le bibliothécaire formateur : où placer le curseur ?.....</i>	<i>63</i>
2.2 <i>Contexte socio-économique et missions des bibliothèques.....</i>	<i>66</i>
2.3 <i>Profils professionnels des bibliothécaires et partenariat.....</i>	<i>69</i>
CONCLUSION.....	73
Les dispositifs d'autoformation : un indicateur du changement ?.....	73
La bibliothèque émancipatrice.....	73
Formation, éducation populaire et bibliothèque publique.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	77
1 Bibliothèques.....	77
2 Éducation populaire et histoire sociale.....	80
3 Autoformation.....	80
4 Sciences de l'éducation / formation.....	82
5 Numérique / e-learning.....	83

TABLE DES ANNEXES.....	85
GLOSSAIRE.....	95
INDEX DES THÈMES.....	97
TABLE DES MATIÈRES.....	99

Sigles et abréviations

ABES.....	Agence bibliographique de l'Enseignement supérieur
ABF.....	Association des bibliothécaires de France
ADDNB.....	Association pour le développement du document numérique en bibliothèque
APAPP.....	Association pour la promotion du label APP
APP.....	Atelier de pédagogie personnalisée
ASL.....	Atelier sociolinguistique
BDP.....	Bibliothèque départementale de prêt
B.E.I.....	Bibliothèque d'étude et d'information (Cergy)
BIJ.....	Bureau Information Jeunesse
BMVR.....	Bibliothèque municipale à vocation régionale
BnF.....	Bibliothèque nationale de France
BPI.....	Bibliothèque publique d'information
C.V.....	Curriculum vitae
CADA.....	Centre d'accueil de demandeurs d'asile
CAF.....	Caisse d'allocations familiales
CAREL.....	Coopération pour l'accès aux ressources numériques en bibliothèque
CDI.....	Centre d'information et de documentation
CEMEA.....	Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active
CESTA.....	Centre d'études des systèmes et des technologies avancées
CISI.....	Comité interministériel pour la société de l'information
CLOM.....	Cours en ligne ouverts et massifs (cf. MOOC)
CNDP.....	Centre national de documentation pédagogique
CNED.....	Centre national d'enseignement à distance
CNFPT.....	Centre national de la fonction publique territoriale
COUPERIN.....	Consortium unifié des établissements universitaires et de recherche pour l'accès aux publications numériques
CREDOC.....	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CRPD.....	Centre régional de documentation pédagogique
CSI.....	Cité des Sciences et de l'Industrie
DIF.....	Droit individuel à la formation
DLL.....	Direction du livre et de la lecture (devenu Service du livre et de la lecture, SLL)
EAF.....	« Espace autoformation » de la BPI
EAO.....	Enseignement assisté par ordinateur
ECM.....	Espace culture multimédia
EFTLV.....	Éducation et formation tout au long de la vie
EPN.....	Espace public numérique
F.O.L.....	Fédération des œuvres laïques
FLE.....	Français langue étrangère
FOAD.....	Formation ouverte et à distance
FUN.....	France Université Numérique
GIP.....	Groupement d'intérêt public
GRAF.....	Groupe de recherche sur l'autoformation
GRETA.....	Groupement d'établissements
IFLA.....	Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques

IGB.....	Inspection générale des bibliothèques
INSEE.....	Institut de la statistique et des études économiques
MEFPI.....	Maison de l'emploi, de la formation professionnelle et de.....l'insertion du Pays de Saint-Brieuc
MIPOP.....	Maison de l'Innovation Pédagogique et de l'Orientation.....Professionnelle
MOOC.....	<i>Massive open online courses</i> (cf. CLOM)
OPAC.....	<i>Online public access catalog</i>
PC.....	<i>Personal computer</i>
PIMMS.....	Point information médiation multi-services
SNE.....	Syndicat national de l'édition
UFI.....	<i>University for Industry</i>
VAE.....	Validation des acquis de l'expérience

INTRODUCTION

NUMÉRIQUE, FORMATION ET AUTOFORMATION : OÙ SE SITUE LA BIBLIOTHÈQUE ?

En 2012, une enquête¹ « destinée à évaluer les perceptions des utilisateurs à l'égard des avantages liés aux technologies de l'information et de la communication dans les bibliothèques publiques » a été menée dans 17 pays européens² auprès de 17 000 personnes. En Europe, les bibliothèques semblent être perçues comme des lieux de ressources dans les domaines de la formation et de l'emploi. 46 % des usagers de bibliothèques françaises interrogés ont bénéficié d'un cours donné par un bibliothécaire pour apprendre à se servir d'un ordinateur. 23 % ont eu une démarche liée à l'emploi comme la recherche d'annonces, l'élaboration de lettres et C.V., ou l'amélioration des compétences, taux inférieur à la moyenne de l'Union Européenne (30%). Il existe donc bien une marge de progression dans les bibliothèques françaises entre la mise à disposition d'ordinateurs publics connectés à internet et leur utilisation à des fins de recherche d'emploi et d'insertion sociale.

Par ailleurs, les besoins en formation des individus ne font qu'augmenter dans une société où la connaissance est devenue la valeur économique la plus importante. Les tensions du marché du travail ne font que renforcer le fossé se creusant entre les personnes capables d'actualiser leurs savoirs et compétences, et les autres. La bibliothèque semble donc avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement de ces besoins de formation. Cependant, elles peinent à se positionner faute peut-être d'un discours professionnel suffisamment clair et résolu :

« Sur les questions de formation et d'emploi, les bibliothèques doivent se positionner, [...] les citoyens vont avoir besoin de formation tout au long de la vie. (...) Les bibliothèques sont donc à la croisée des thématiques de formation et de culture. (...) Évidemment, cela pose la question des représentations du métier et de la formation des professionnels³. »

Dans ce contexte de mutation des bibliothèques, les dispositifs d'autoformation suscitent une nouvelle curiosité en apparaissant comme une des solutions possibles pour répondre aux attentes éducatives des adultes. L'association du Groupe de recherche sur l'autoformation (GRAF) définit dans son manifeste l'autoformation comme :

« un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif, [...] qui conjugue appropriation de savoirs, modes divers d'apprentissages, construction de sens et transformation de soi [et qui] se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et tout au long de la vie⁴. »

¹ Enquête commandée et financée par la Fondation Bill et Melinda Gates, présentée en septembre 2013 et relayée en France par la Bibliothèque publique d'information (BPI) <<http://www.bpi.fr/modules/resources/download/default/Professionnels/Documents/FinalReport-FRCross-EuropeanLibraryImpact.pdf>> (consulté en ligne le 19 décembre 2013).

² Les pays interrogés dans le cadre de cette enquête sont : l'Allemagne, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République Tchèque, la Roumanie et le Royaume-Uni.

³ DOURLENT, Annie, citée dans l'article « L'usage de l'ordinateur dans les bibliothèques peut encore progresser », GIRARD, Hélène, *La Gazette des communes*, 09 septembre 2013.

⁴ GROUPE DE RECHERCHE SUR L'AUTOFORMATION, *Projet de manifeste pour l'autoformation*, <<http://llearning.free-h.net/A-GRAF/index.htm>>, (consulté en ligne le 19 décembre 2013).

En offrant aux individus la possibilité d'acquérir de nouveaux savoirs en autonomie tout en les accueillant dans un lieu d'échange et de partage, la bibliothèque peut alors pleinement jouer son rôle d' « instrument essentiel de l'éducation permanente, d'une prise de décisions indépendante et du développement culturel de l'individu et des groupes sociaux⁵ ».

LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION : VERS LA DISPARITION OU LA RENAISSANCE ?

L'accès à l'éducation et l'apprentissage de la lecture ont représenté une avancée importante pour l'autodidaxie et l'émancipation des adultes. La bibliothèque a dès lors été associée à l'éducation informelle, sans pour autant affirmer clairement son rôle éducatif. Dans les années 1980, l'apparition des ordinateurs personnels ouvre la voie à l'Enseignement assisté par ordinateur (EAO). Les premiers logiciels éducatifs, ou didacticiels, se développent et apportent un nouvel éclairage sur les missions éducatives des bibliothèques. Cependant, les bibliothèques publiques se saisissant de cette nouvelle offre sont peu nombreuses et mal identifiées.

Aujourd'hui, l'arrivée du numérique et des ressources en ligne pose à nouveau la question de l'autoformation en bibliothèque publique. Par ailleurs, si le rôle éducatif des bibliothèques peine encore à s'affirmer, les enjeux socio-économiques liés à la formation tout au long de la vie interrogent de plus en plus fortement les bibliothèques sur leur utilité sociale et intellectuelle, et par conséquent sur la place à accorder aux dispositifs d'autoformation, c'est-à-dire aux ressources documentaires et aux espaces dédiés. Pourtant, « on serait bien en peine de trouver une véritable réflexion professionnelle sur la question : il n'existe pas de manuel ou de guide sur l'autoformation en bibliothèque, pas de catalogue des offres, pas de réseaux professionnels⁶. »

Pourtant, quelles peuvent être à présent les missions des dispositifs d'autoformation ? S'ils existent, doit-on les pérenniser ? Et s'ils n'existent pas, doit-on les créer ? Quelles formes peuvent-ils prendre dans une société numérique où le risque de désintermédiation devient de plus en plus élevé ? Comment les bibliothécaires peuvent-ils se saisir de l'autoformation dans un contexte où la représentation de la bibliothèque comme lieu avant tout culturel persiste à éclipser son rôle social ? Comment faire pour que l'autoformation à distance *via* les ressources en ligne ne soit pas une sorte de faux-fuyant qui permettrait d'éviter de se confronter aux fortes demandes sociales de la population ?

Afin de d'apporter des pistes de réponses à ces questions, ce mémoire repose sur un choix méthodologique consistant à présenter en deuxième partie les relations entre bibliothèques et autoformation à l'étranger (Suède et Royaume-Uni), puis à détailler trois exemples de bibliothèques françaises particulièrement représentatives dans leur relation à l'autoformation : la Bibliothèque publique d'Information (BPI), pionnière dans ce domaine et témoignant d'une forte volonté d'exister en tant que bibliothèque pilote, la Bibliothèque municipale de Saint-Brieuc, pouvant être considérée comme représentative d'une bibliothèque de ville moyenne s'inscrivant dans une communauté d'agglomération, et celle du 3^e Lieu à

⁵ IFLA/UNESCO, *Manifeste sur la bibliothèque publique*, 1994, <<http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/fren.htm>> (consulté en ligne le 15 décembre 2013).

⁶ BEUDON, Nicolas, *Apprendre et se former en bibliothèque publique : la mission éducative des bibliothèques municipales*, Mémoire d'étude, Enssib, 2009, p. 32.

Thionville, établissement hybride en cours de construction dont le numérique et le lien social constituent deux principes fondamentaux. Ces trois exemples sont complétés tout au long du mémoire par les informations tirées d'un questionnaire en ligne envoyé à près de 110 bibliothèques publiques et 30 bibliothèques départementales de prêt et centres régionaux du livre entre le 1^{er} et le 15 octobre 2013 dont le texte et le dépouillement synthétique figurent en annexe.

DE L'AUTODIDAXIE À LA RECONNAISSANCE DES BESOINS SOCIAUX DES USAGERS DE LA BIBLIOTHÈQUE

Le Siècle des Lumières a fait de l'éducation du citoyen un impératif social et intellectuel. Pourtant, au XIX^e siècle, les idéaux nés de la Révolution française sont parfois mis à mal, notamment dans le domaine de l'éducation du peuple. L'autodidaxie, à travers la lecture, apparaît alors comme un outil d'émancipation. Plus tard, échappant à l'éducation institutionnelle, l'éducation pour tous s'organise parallèlement dans le cadre d'associations. L'éducation populaire se développe ainsi tout au long du XX^e siècle avant de s'institutionnaliser à son tour en s'emparant du secteur socio-culturel, laissant à l'État la responsabilité de la formation professionnelle. L'autodidaxie quant à elle se transforme progressivement en une discipline universitaire, l'autoformation, qui s'appuie notamment sur l'éducation assistée par ordinateur et les didacticiels. Des bibliothèques publiques se saisissent alors de ces dispositifs en les mettant à disposition de leurs publics dans des espaces dédiés, les logithèques, répondant ainsi aux recommandations européennes sur la formation tout au long de la vie (I).

En France, le rôle éducatif des bibliothèques publiques peine à s'affirmer, la bibliothèque se caractérisant par sa volonté de se différencier de l'école. En Europe, la formation des adultes peut être davantage considérée comme une mission fondamentale de la bibliothèque publique. C'est le cas notamment en Scandinavie, et notamment en Suède, où le concept de *Folkbildning* illustre une tradition toujours présente de l'éducation populaire. Au Royaume-Uni, la prise en compte des besoins en formation des individus constitue l'une des plus-values des bibliothèques publiques, et notamment des *Idea Stores* londoniens. En France, la Bibliothèque publique d'information (BPI) fait toujours partie des bibliothèques les plus engagées dans la formation des adultes. Aujourd'hui, elle doit relever le défi de devenir la bibliothèque de référence en France dans le domaine de la formation des adultes et de la lutte contre l'exclusion sociale. Mais les bibliothèques publiques s'emparent chacune à leur manière de ces enjeux socio-éducatifs à travers la mise en œuvre de dispositifs d'autoformation. La bibliothèque municipale de Saint-Brieuc et celle de Thionville proposent ainsi deux modèles différents mais représentatifs de ce qui peut aujourd'hui être mis en œuvre (II).

Pour autant, on peut s'interroger sur les besoins auxquels peuvent répondre les dispositifs d'autoformation en bibliothèque. A l'heure où internet semble les avoir remplacés dans la recherche d'information et l'accès au savoir, pourquoi les bibliothèques auraient-elles intérêt à proposer des ressources documentaires d'auto-apprentissage ? En quoi le numérique peut-il favoriser, ou au contraire entraver, la mission de formation tout au long de la vie des bibliothèques ? Particulièrement forte dans les services dédiés à l'autoformation, la demande d'aide à la rédaction de documents administratifs pose la question de la limite de l'intervention du bibliothécaire. Aujourd'hui, c'est bien le modèle actuel de bibliothèque publique qui est interrogé, posant la question du rôle du bibliothécaire et des solutions à envisager pour sortir les bibliothèques de la seule politique publique de la culture et les inclure dans un système constructif et efficace de partenariats (III).

L'AUTOFORMATION : NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE

1 DE L'AUTODIDAXIE À L'AUTOFORMATION

Née de la Révolution française et du projet de suffrage universel, l'instruction pour tous devient un objectif à atteindre pour libérer l'Homme de l'ignorance. Selon Condorcet⁷, « l'instruction publique nationale » doit « embrasser tous les âges de la vie ». Il s'agit d'une obligation sociale, d'un « devoir de justice » imposé pour l'intérêt de tous.

1.1 Autodidaxie ouvrière de la fin du XIXe siècle

L'éducation est un enjeu politique majeur au tournant de la Révolution française. Parallèlement à celle des enfants, l'éducation des adultes peine à se mettre en place, et seule l'autodidaxie réussit à libérer les individus de leur condition sociale.

1.1.1 *L'éducation du peuple : un terrain d'affrontement*

L'éducation des adultes apparaît dès la fin du XVIIIe siècle comme un enjeu politique majeur. Il convient d'instruire le peuple afin qu'il soit « éclairé » et rendu apte à décider et à agir pour le bien de la société. En 1833, une circulaire du ministre de l'Instruction publique François Guizot généralise les cours du soir pour adultes. Ces derniers viennent suppléer l'absence d'instruction durant l'enfance car

« aussi longtemps que l'école primaire ne reçoit pas la totalité des enfants [...], il est nécessaire de prendre des mesures pour que l'instruction qui leur a manqué dans l'âge scolaire leur soient offerte dans les années qui suivent⁸ ».

Il s'agit donc de cours d'instruction générale qui constituent une simple prolongation de l'instruction primaire. Il n'existe pas de dispositif réglementaire pour assurer la formation professionnelle des adultes, qui sont pris en charge par quelques syndicats et associations comme l'association philotechnique.

Les cours du soir, donnés par les instituteurs d'école primaire, concernent un nombre croissant d'individus : près de 40 000 en 1837 à plus de 115 000 en 1848⁹, mais qui sont en majorité âgés de 12 à 20 ans. Tout au long du XIXe siècle, les étapes législatives de mise en place de l'école primaire s'accompagneront de mesures pour l'alphabétisation des adultes¹⁰. Mais cette instruction institutionnelle s'accompagne alors d'une véritable éducation politique, en vue de contrôler les populations dans un siècle agité, où « l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce¹¹ ». Les bibliothèques scolaires n'existent que pour maintenir la capacité de lire à l'aide de « bons » livres, et l'émancipation intellectuelle, trop dangereuse pour la classe dominante, n'est pas à l'ordre du jour.

⁷ CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique, par Condorcet... le 20 et 21 avril 1792...*, Paris, 1792.

⁸ BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire pédagogique*, article « Adultes », Paris, Hachette, 1911.

⁹ TERROT, Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 2000, p. 65.

¹⁰ Ibidem, p. 63

¹¹ GUIZOT François, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France (1816)*, Bruxelles, Méline, 1846, p. 5.

Face à l'institutionnalisation de l'instruction, des associations s'opposent à la généralisation de l'enseignement public comme seul vecteur de transmission des idées. Différents courants s'illustrent dans ces prémices de ce que l'on appellera l'éducation populaire : le courant catholique, porté par les Frères des écoles chrétiennes, le courant protestant, assez minoritaire en France, et le courant laïque et républicain, construit autour de l'ambition d'une école obligatoire, publique et gratuite¹². S'inscrivant dans ce dernier courant, Jean Macé crée en 1866 la *Ligue de l'Enseignement* avec l'objectif de « provoquer, par toute la France, l'initiative individuelle au profit du développement de l'instruction publique ». Le succès de la Ligue, qui essaime des *cercles* dans toute la France, portera le vote des lois Jules Ferry sur l'éducation en 1881-1882.

Tout au long du XIXe siècle, les ouvriers, nouveaux travailleurs issus de la révolution industrielle, se regroupent pour défendre leurs intérêts communs et revendiquer l'obtention d'un lieu de réunion dédié à l'offre et à la demande d'emploi, sur le modèle des bourses commerciales. Avec l'apparition de la « question sociale¹³ » qui oppose égalité politique et inégalité économique, les bourses du travail, portées par les mouvements syndicaux, voient le jour dans les années 1880. Elles vont également assumer des fonctions sociales mais aussi éducatives à travers un service de l'enseignement « qui comprend la bibliothèque, l'office de renseignements, le musée social, les cours professionnels et les cours d'enseignement général¹⁴ ». Elles deviendront le siège des universités populaires qui voient le jour suite à l'affaire Dreyfus en 1894, lorsque les intellectuels vont à la rencontre des ouvriers afin d'« installer une élite intellectuelle et sociale dans la classe ouvrière¹⁵ » pour défendre les idées humanistes face à l'obscurantisme antisémite.

Mais les universités populaires ne rencontrent que brièvement les organisations ouvrières, qui consacrent leurs cours à destination des adultes à la formation professionnelle. La segmentation des tâches due au machinisme et la division du travail a dégradé les qualifications professionnelles en automatismes. Dès lors, le métier en tant qu'ensemble de savoirs et savoir-faire tel que défini par le corporatisme disparaît au profit d'un morcellement d'où la notion « d'œuvre » est absente. Les syndicats et partis d'inspiration socialiste ont dénoncé dès le XIXe siècle cette aliénation par le travail, et ont fait de l'éducation populaire une cause d'émancipation sociale. L'éducation populaire se consacre donc à l'éducation des plus démunis, selon un projet social d'émancipation des classes laborieuses. Néanmoins, les valeurs qui sous-tendent l'éducation populaire sont, comme le rappelle Geneviève Poujol¹⁶, celles d'un groupe social composé de notables de la bourgeoisie naissante. La philanthropie de l'éducation populaire aura par ailleurs un impact plus grand sur la classe moyenne que sur le prolétariat. Pour rester libre, le moyen privilégié d'acquérir des connaissances est l'autodidaxie.

1.1.2 *L'autodidaxie par la lecture comme affirmation de soi*

La figure de l'autodidacte en tant qu'individu se hissant par ses propres moyens au dessus de sa condition sociale naît au XIXe siècle. Alors que les cours d'alphabétisation et d'instruction générale organisés par l'État n'assurent que l'instruction minimale des masses et que l'éducation populaire témoigne d'une philanthropie paternaliste qui oriente les lectures et les apprentissages, seule l'autodidaxie garantit la liberté de penser et l'autonomie intellectuelle. Les autodidactes du XIXe siècle, avides lecteurs, furent

¹² CHAMPY, Philippe, ETÉVÉ, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, article « éducation populaire », Paris, Retz, 2005.

¹³ DONZELOT, Jacques, *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, Seuil, 1994.

¹⁴ PELLOUTIER, Fernand, *Histoire des Bourses du travail*, Paris, A. Costes, 1921, p. 141.

¹⁵ SANGNIER, Marc, cité par MIGNON, Jean-Marie, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007.

¹⁶ POUJOL, Geneviève, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981, 225 p.

également parfois des écrivains, et nombreux sont ceux qui nous ont laissé leur autobiographie¹⁷. Dans ces documents, on découvre que l'autodidacte se méfie de l'école tout comme des associations populaires, trop enclines à lui dicter ses lectures. Le besoin de faire entendre sa voix amène la personne peu instruite à apprendre seule, en l'absence de toute figure professorale. Le militantisme ouvrier du XIXe siècle s'appuie une base intellectuelle dont l'acquisition est rendue possible par l'autodidaxie. Comme le rappelle Willem Frijhoff :

« les ouvriers sont saisis par un désir d'auto-instruction qui leur permettra de prendre une place efficacement militante dans la dynamique sociale : l'instruction prend ici figure autant d'instrument que de contenu de meilleure condition¹⁸ ».

Pour s'instruire seul, l'autodidacte dispose de son expérience de vie, mais surtout de la lecture. Cependant, il doit se battre pour y accéder, du fait d'une éducation insuffisante, de journées harassantes et de terribles conditions matérielles. Conditionné par son origine sociale, l'ouvrier autodidacte prend sa revanche sur sa naissance en lisant les livres écrits par et pour la classe dominante. Il tient ainsi en haute estime les chefs d'œuvre de la littérature bourgeoise, tout en témoignant d'une profonde hostilité pour ce qu'elle représente, selon un double sentiment de soumission et d'hostilité. L'autodidacte se caractérise par son rapport au savoir et à son acquisition. Il met un point d'honneur à construire d'une façon tout à fait personnelle sa propre culture de la lecture. Bibliothèque scolaire, populaire, famille, entourage..., il va chercher les livres un peu partout. Dans un premier temps, il ne hiérarchise pas ses lectures. Puis, à force de discipline, il écarte les livres qu'il juge les plus vils pour se consacrer à des lectures lui permettant de se forger une culture littéraire, politique et économique. Une forme de culture commune à tous les autodidactes ouvriers finit même par apparaître puisqu'ils « lisaient séparément et réagissaient de manière individuelle à leurs lectures, mais, malgré des divergences évidentes, ils partageaient les mêmes intérêts et dévoraient la même bibliothèque idéale¹⁹ ». L'ouvrier autodidacte, une fois parvenu à acquérir des connaissances nécessaires à son engagement politique, rejoint alors l'élite intellectuelle de sa classe sociale. Des bibliothèques ouvrières se créent, dont l'enjeu politique est de défendre les intérêts du prolétariat. L'autodidaxie assure l'existence d'une culture utile sur laquelle s'appuie le militantisme ouvrier. Elle contribue à l'émergence d'une « culture de résistance²⁰ ».

Lire constitue cependant une activité contraignante et solitaire. L'autodidacte perdu dans ses lectures n'est pas un ouvrier comme les autres. Sa soif d'instruction l'éloigne de ses pairs qui n'ont pas la même volonté d'apprendre. De fait, les ouvriers évitent leurs « compagnons lecteurs », voire les traitent comme d'étranges associés²¹ ». Cette image de l'autodidacte solitaire et renfrogné, forgée par un processus de « construction social-historique²² » nous a transmis celle d'un individu plutôt misanthrope et isolé, se tenant à l'écart de toute forme d'instruction institutionnelle. Qui plus est, le goût et l'estime des autodidactes du XIXe siècle pour les classiques de la littérature issus de la culture bourgeoise entraînent parfois un malheureux effet d'imitation. Pierre Bourdieu souligne que :

¹⁷ LYONS, Martyn, BAGGIO, Pauline, « La culture littéraire des travailleurs. Autobiographies ouvrières dans l'Europe du XIXe siècle », dans *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 56e année, n° 4-5, 2001, p. 927-946.

¹⁸ FRIJHOFF, Willem, « Autodidaxies, XVI-XIXe siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique », dans *Histoire de l'Éducation*, 1996, volume 70, p. 5-27.

¹⁹ LYONS, Martyn, op. cit., p. 935.

²⁰ Ibidem p. 928.

²¹ Ibidem p. 945.

²² CASTORIADIS, Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

« *l'autodidacte d'autrefois se définissait fondamentalement par sa révérence à l'égard de la culture qui était l'effet d'une exclusion à la fois brutale et précoce et qui conduisait à une dévotion exaltée et mal orientée, donc vouée à être perçue par les tenants de la culture légitime comme une sorte d'hommage caricatural*²³ ».

Ils sont ainsi plus souvent raillés qu'admirés, et cela malgré l'aspect méritoire de leur parcours intellectuel.

Mais l'autodidaxie n'est pas l'attribut du seul l'ouvrier. Au XIXe siècle, l'accès à l'écrit devient de plus en plus facile grâce aux bibliothèques scolaires ou populaires, mais aussi grâce aux cabinets de lecture et à l'essor de la presse. Apparaît alors la figure de l'autodidacte qui veut tout connaître, tout comprendre. Publié en 1881, le roman de Flaubert *Bouvard et Pécuchet* tourne en dérision deux autodidactes qui échouent dans tout ce qu'ils entreprennent et finissent par retourner à leur métier d'origine. Cet ouvrage finira d'asseoir la mauvaise réputation des autodidactes en les faisant paraître pour des êtres orgueilleux et imbéciles. Dès lors, l'image figée de l'autodidacte ne reflète plus les véritables enjeux humains et politiques de ce que fut l'autodidaxie pour la classe ouvrière au XIXe siècle. La figure de l'autodidacte moderne reste à construire.

1.2 L'éducation populaire au XXe siècle

Au XIXe siècle, l'éducation populaire eut pour ambition de permettre l'émancipation d'une classe sociale. Cette préoccupation se poursuit tout au long du XXe siècle mais se transforme progressivement par la professionnalisation et l'institutionnalisation de l'éducation des adultes.

1.2.1 *Renouveau de l'éducation émancipatrice*

Joffre Dumazedier fut le premier sociologue à identifier un nouveau temps pour l'éducation dû à la transformation de l'organisation du travail. Très tôt intéressé par les questions de pédagogie et de formation, il s'engage dans la Résistance au sein de l'École nationale des cadres d'Uriage, dont il devient le directeur du bureau d'études sociales. Avec des camarades résistants, il cofonde l'association « Peuple et Culture » dont l'objectif est de permettre à tous « d'apprendre à apprendre », dont il sera le président jusqu'en 1967. Il milite dès lors pour une citoyenneté réelle, qui selon lui n'est pas garantie par les écoles et les syndicats. Selon lui, il faut donner les moyens à tous les individus d'analyser et de comprendre le monde environnant pour y agir. Les sciences sociales naissantes soutiennent l'idée que les comportements sociaux d'un individu ne découlent pas de sa nature, mais sont socialement construits. Ainsi, selon J. Dumazedier, l'éducation des adultes doit s'adresser à tous les milieux sociaux pour s'adapter aux évolutions de la société. En 1962, il publie *Vers une civilisation du loisir ?*, ouvrage dans lequel il pose la question de l'utilisation du temps dégagé par l'allègement du temps de travail et les nouvelles dispositions législatives²⁴. Pour lui, le loisir n'est pas secondaire, il est le foyer d'un nouvel équilibre entre l'individu et la société. L'éducation permanente est donc un outil mis à la disposition des individus pour se former et devenir autonomes. Elle devient « un apprentissage de tous au désir et à la capacité d'autoformation individuelle et collective, pour une meilleure maîtrise des temps sociaux libres et contraints de la vie quotidienne.²⁵ »

Tout au long du XXe siècle, les mouvements d'éducation populaire s'imprègnent des travaux de « Peuple et Culture » ou des Centres d'entraînement aux méthodes

²³ BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979, p. 91.

²⁴ lois de 1957, 1959 et 1963.

²⁵ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, op. cit., article « Joffre Dumazedier. ».

d'éducation actives (CEMEA). Parallèlement, les « pédagogies actives » bouleversent les idées sur l'éducation des enfants. On sait que les travaux du psychologue et homme politique Henri Wallon influenceront J. Dumazedier, qui fut son disciple²⁶. Les pédagogies dites « actives » apparaissent au début du XXe siècle et prennent corps dans les années 1960, par exemple avec celles de Célestin Freinet ou de Maria Montessori. L'objectif est de rendre l'apprenant acteur de ce qu'il apprend. La démarche par tâtonnement et succession d'erreurs doit être préférée à celle de l'explication et de la démonstration. Plus largement, le courant pédagogique dit d' « éducation nouvelle » met l'accent sur le progrès des individus par la participation à leur propre formation, aussi bien en ce qui concerne les disciplines intellectuelles ou artistiques, mais aussi manuelles, physiques et sociales. Cette démarche globale favorisant l'autonomie de l'apprenant influencera également l'éducation permanente des adultes en train de se créer.

1.2.2 *Le nouvel autodidacte*

La culture de la formation s'étend de plus en plus dans une société où se former devient le gage de la réussite professionnelle. Dans le contexte des années 1950 et 1960, la reconstruction d'après-guerre entraîne un fort besoin de main d'œuvre. La spécialisation des tâches a pour conséquence un phénomène de déqualification qui renforce la nécessité d'acquérir de nouvelles compétences. Dans le même temps, les revendications deviennent de plus en plus complexes puisque les travailleurs sont exposés à de nouvelles difficultés juridiques, économiques et politiques. Un besoin accru de formation se fait alors sentir. L'autodidaxie peut apparaître comme une solution pour se mettre à niveau et prétendre à un meilleur emploi. L'image venue des États-Unis du « self-made man » illustre cette opportunité laissée à tout un chacun de réussir seul sa carrière professionnelle. Hélène Bézille rappelle que « la figure de l'autodidacte retrouve une certaine actualité dans les années 1960, quand les classes populaires se trouvent engagées dans un processus de promotion sociale, que se développent les mouvements d'éducation populaire, et dans le même temps les théories sociologiques du handicap culturel et de la reproduction sociale²⁷ ».

Par les modifications profondes des idées sur l'éducation des adultes, l'autodidaxie du XIXe siècle cède progressivement la place à une nouvelle forme d'autoformation. L'autodidacte du XIXe siècle ne pouvait compter que sur ses facultés et quelquefois l'aide de ses pairs ou de personnalités bienveillantes pour acquérir de nouvelles connaissances. Au XXe siècle, les penseurs de l'autoformation s'accorde sur la nécessité de pré-requis cognitifs pour mener à bien ces auto-apprentissages. Des méthodes pédagogiques, conçues comme des préalables à l'autoformation, voient le jour. La plus connue en France est sans nul doute celle que J. Dumazedier a élaboré à Uriage pendant la Seconde Guerre mondiale dite de l' « entraînement mental ». Elle vise à « acquérir les opérations intellectuelles de base (induction-déduction, conceptualisation, dialectique, pensée historique et spatiale, causalité, pensée prévisionnelle et évaluative) ». Cette méthode tire son originalité dans son appui sur les faits de la vie quotidienne de l'individu, qui est plus motivé lorsqu'il doit analyser des problèmes et situations auxquels il est confronté. Elle se pratique en groupe et doit être encadrée par un

²⁶ Henri Wallon présida notamment le Plan Langevin-Wallon (projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français) à la suite de Paul Langevin.

²⁷ BEZILLE, Hélène, « L'autodidaxie, représentations, imaginaire et rapports sociaux », dans *Le Journal des psychologues*, n° 227, mai 2005, p. 63-69.

formateur. Dispensée notamment par des structures d'éducation populaire, elle s'adresse à tous les publics, mais ne les touchent pas forcément.

Quoi qu'il en soit, l'autoformation connaît un nouvel essor en apparaissant comme un élément essentiel de l'éducation des adultes. Encadrée par des formateurs, elle pourrait même, selon Bernard Schwartz, fondateur du concept d'« autoformation assistée », devenir essentielle. Ainsi, « l'éducation doit viser à faire de chaque homme un autodidacte dans le sens plein du terme, non pas, comme on l'entend trop souvent avec une teinte de condescendance, celui qui a été privé d'une instruction primaire mais celui qui prend en main ses destinées intellectuelles, morales et spirituelles²⁸. » Il s'agit d'apprendre à apprendre, pour acquérir de nouvelles compétences tout au long de son existence. Pour B. Schwartz, l'autoformation assistée est l'éducation de demain, car elle permet à chacun d'être actif et autonome dans sa faculté d'apprendre, et non plus, comme il le reproche au système éducatif traditionnel, d'intégrer des connaissances mal assimilées. L'éducation permanente, notamment à travers l'outil que constitue l'apprentissage en autoformation, encourage le développement culturel, véritable enjeu social et politique dans cette période de reconstruction où se dessine une société de consommation.

1.3 Institutionnalisation de la formation pour adultes

1.3.1 Retrait de l'Éducation populaire et nouvelle réglementation

Au début du XXe siècle, l'éducation des adultes est essentiellement portée par les associations dans la mouvance de l'éducation populaire. Mais au fil du temps et suite aux particularités de ses rattachements institutionnels successifs, l'éducation des adultes échappera en partie à l'éducation populaire, qui ne gardera qu'un noyau dur militant, orienté vers la formation des plus démunis.

En 1936, le Front populaire crée un sous-secrétariat d'État attribué à Léo Lagrange dédié au sport et à l'organisation des loisirs, donnant à l'éducation populaire ses premières lettres de noblesse. En 1944, une direction est créée spécifiquement pour la jeunesse et la culture populaire²⁹. Mais son directeur, Jean Guéhenno, démissionne quand l'éducation populaire passe sous la tutelle de la direction « Jeunesse et sports ». En 1956, l'éducation populaire n'est pas rattachée au ministère de la Culture, mais au ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports qui conserve la gestion des associations laïques. Ce rattachement manqué souligne le rejet du monde culturel et du ministère encore à construire pour l'éducation populaire, perçue comme médiocre et manquant d'ambition culturelle. Souvent menée par des militants, l'éducation populaire souffre alors d'une image d'amateurisme. Pour pallier cette faiblesse, l'État met en place un dispositif législatif et budgétaire pour professionnaliser le secteur.

Dans les années 1960, l'éducation populaire se professionnalise, transformant ses militants en animateurs³⁰ dont l'objectif principal est de favoriser le vivre ensemble et l'émancipation personnelle. Au fil du temps, l'éducation populaire institutionnalisée deviendra le secteur « socioculturel ». Dans le même temps, la libération de temps pour le loisir entraîne un nouvel essor des universités populaires qui proposent des cours en accès libre et gratuit. Après le premier choc pétrolier de 1973, les enjeux de la formation des adultes se déplacent vers l'accompagnement des publics en difficulté à travers des actions au caractère social prononcé (rattrapage scolaire, alphabétisation, insertion sociale et économique). Petit à petit ramenée à la formation professionnelle, l'éducation

²⁸ LENGRAND, Paul, *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1970.

²⁹ Sous la direction de Jean Guéhenno.

³⁰ Création du Diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire (DECEP) en 1964.

des adultes semble alors disparaître progressivement du champ de l'éducation populaire pour être prise en charge par l'État à travers l'affirmation du concept d'éducation permanente. De fait, la formation permanente rattrape l'éducation populaire sur les questions de formation professionnelle.

Dans les années 1960, le concept d'éducation pour adultes, distincte de la formation professionnelle, connaît un nouvel essor. Le terme d' « éducation permanente » apparaît en 1955, utilisé par Pierre Arents dans un avant-projet de loi sur l'Éducation nationale. Cette expression a alors vocation à se substituer à la fois à « l'éducation postscolaire » et à « l'éducation populaire ». Après l'utopie de la reconversion professionnelle des mineurs du bassin lorrain³¹, l'éducation permanente cède le pas à la formation professionnelle. L'éducation devient formation, devenue à son tour permanente ou continue, puis professionnelle et à présent tout au long de la vie. Le vocabulaire est en lui-même intéressant pour situer chronologiquement ces évolutions entre différentes conceptions de l'éducation des adultes³². Jusqu'au milieu des années 1960, « l'éducation des adultes » était l'expression en vigueur, comme c'est toujours le cas dans les pays anglo-saxons (*adult education*). Mais le terme d'éducation, rappelant trop l'enseignement des enfants, a été progressivement abandonné au profit du terme « formation ». Aujourd'hui, l'expression « tout au long de la vie » préférée à « continu », réintroduit par le vocabulaire l'idée que chaque individu apprend depuis son enfance jusqu'à l'âge le plus avancé.

Les débuts de l'institutionnalisation de la formation des adultes remontent à 1970 suite à un accord national interprofessionnel. Dans les années 1980, la formation professionnelle est davantage orientée vers les jeunes, massivement touchés par le chômage. Au début des années 2000, c'est un droit à la formation continue qui voit le jour, d'abord par la loi mettant en place en 2002 la validation des acquis de l'expérience (VAE), puis celles relatives à la formation professionnelle tout au long de la vie en 2004 et 2009, suite aux recommandations européennes. Ces dispositifs concernent principalement les individus salariés, dont tout ou partie des coûts de formation est pris en charge. Les publics en difficulté professionnelle (chômeurs, reclassement), quant à eux, peinent à trouver des structures gratuites de formation, hormis peut-être dans les métiers dits « en tension » qui connaissent des difficultés de recrutement. Dans le même temps, l'adulte devient de plus en plus un objet d'étude pour les sciences de l'éducation.

1.3.2 L'apprenant adulte

En 1964, Gary Becker publie *Human capital: A theoretical and empirical analysis*, ouvrage dans lequel il approfondit la notion de « capital humain ». Selon cette théorie, qui connaîtra un grand succès, l'individu se définit par trois éléments qui déterminent sa relation au travail : les compétences, les expériences et le savoir. Ce capital humain, conçu sur le modèle du capital financier, peut s'acquérir, se développer, évoluer. L'accès à l'éducation, ou plus tard à la formation, représente alors un enjeu essentiel. Du bilan de compétences à la formation tout au long de la vie en passant par les livres de développement personnel, consolider son capital humain est devenu une obligation sociale. L'individu est devenu acteur de sa formation.

³¹ Formation des adultes assurés par le Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale (CUCES) de Nancy, 1970-1980.

³² LAOT, Françoise, ORY, Paul, *Éducation et formation des adultes : histoire et recherche*, Paris, INRP, 2004.

Mais apprend-on différemment en étant enfant ou adulte ? En 1973, Malcom Knowles, spécialiste en sciences de l'éducation, introduit l'« andragogie » comme un concept d'ingénierie de l'éducation grâce à un modèle formalisé³³. Il souligne notamment deux aspects fondamentaux de l'apprentissage des adultes : leur expérience doit impérativement être prise en compte et les formations doivent être liées à des problèmes et préoccupations réels :

- *Les adultes ont (...) besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'auto-gérer.*
- *Leur identité s'est constituée à partir de leur expérience, ne pas la prendre en compte c'est les rejeter en tant que personne.*
- *Les adultes ont la volonté d'apprendre si les connaissances et les compétences nouvelles leur permettent de mieux affronter des situations réelles.*
- *Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche ou d'un problème. Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre seulement s'ils estiment que cela les aidera à affronter cette situation.*
- *Si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleur emploi, salaire, promotion...) ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation.*

L'éducation des adultes comporte donc des spécificités qui se retrouvent dans le vocabulaire de la formation pour adultes, qui s'éloigne de plus en plus du monde scolaire. L'adulte passe du statut d'élève à celui d'auditeur, puis de stagiaire. Les enseignants deviennent à leur tour des formateurs. Dans les discours des sciences de l'éducation, les capacités d'apprentissage disparaissent au profit de l'« apprenance ». Les adultes ne sont plus des élèves devant acquérir des connaissances, mais des apprenants devant renforcer leurs compétences³⁴. L'apparition de la société de la connaissance à travers les technologies numériques entraîne la montée en puissance de l'apprenant permanent ou apprenant à vie, c'est-à-dire de l'individu devant perpétuellement se mettre à niveau pour survivre à ce qui est aujourd'hui qualifié de « capitalisme cognitif³⁵ ».

Dans ce contexte, l'autoformation connaît un nouvel essor et devient un champ d'étude de plus en plus important pour les chercheurs universitaires.

2 NOUVELLES APPROCHES DE L'AUTOFORMATION

L'autoformation devient progressivement le nouveau levier de la réussite personnelle. Elle suscite alors un nouvel intérêt de la recherche universitaire et fait l'objet d'études pluridisciplinaires. Ses nombreuses ramifications dans les sciences sociales et sa complexité nécessitent une schématisation qui s'impose petit à petit.

2.1 Une discipline universitaire en plein essor

La société moderne, voire postmoderne ou hypermoderne, se caractérise par une individualisation accrue. Le parcours individuel, porté par un récit de vie potentiellement relayé par les nouvelles technologies, revêt une importance capitale en devenant un impératif social. Se former soi-même devient alors une pratique sociale qui

³³ KNOWLES, Malcom, *L'Apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1990.

³⁴ DAUNAY, Bertrand, FLUCKIGER, Cédric, « Enfant, élève, apprenant », dans *Recherches en didactiques*, n° 11, juin 2011.

³⁵ MOULIER BOUTANG, Yann, *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.

témoigne de cette nouvelle modernité. En tant que fait social, l'autoformation est étudiée sous des angles nouveaux : cognitifs, psychologiques, sociaux...

2.1.1 *Le renouveau de l'autoformation*

En 1995 paraît le rapport de la commission européenne « enseigner et apprendre : vers la société cognitive », qui préconise un apprentissage permanent. L'individu a le devoir de se former, il doit s'efforcer de mettre en ordre et d'accroître ses compétences afin de rester compétitif dans la société de la connaissance. Ainsi, « les potentialités nouvelles offertes aux individus demandent à chacun un effort d'adaptation, en particulier pour construire soi-même sa propre qualification en recomposant des savoirs élémentaires acquis ici ou là³⁶. » Comme le souligne l'Union européenne dans le « Memorandum » de Lisbonne : « au sein des sociétés de la connaissance, le rôle principal revient aux individus eux-mêmes. » Le concept d' « agentivité » s'impose progressivement³⁷. Venu de la philosophie anglo-saxonne où il est connu sous le nom d' « agency », l'agentivité désigne la capacité à agir d'un individu. Celui qui ne se forme pas, soit qu'il n'en a pas l'envie, soit qu'il n'en a pas les moyens techniques ou financiers, prend le risque d'être exclu du système socio-économique. L'autoformation représente alors un moyen *a priori* facile à mettre en œuvre pour exercer son agentivité.

Dans le domaine de la formation institutionnelle, les organismes de formation s'attachent désormais à rendre accessibles au plus grand nombre les dispositifs en recourant aux outils numériques d'accès à distance. Les formations en *e-learning* ou formations ouvertes et à distance (FOAD) se multiplient. Elles se caractérisent par une plus grande souplesse par rapport aux formations traditionnelles, notamment dans leur mode d'organisation pédagogique. Dans leur ensemble, les formations pour adultes ont évolué vers une alternance entre formations encadrées en présentiel et formations à distance avec ou sans tutorat. L'hybridation des pratiques pédagogiques (*blended learning*) entraîne un renouveau de l'autoformation, conçue comme un procédé pédagogique nécessaire. De même, les contours des interactions entre éducation formelle (organismes de formation), informelle (au fil des actions quotidiennes) et non formelle (en dehors des organismes de formation) deviennent plus flous.

L'autoformation, en tant que pratique sociale dans laquelle l'individu maîtrise son propre apprentissage, connaît donc un nouvel essor depuis les deux dernières décennies. La « néo-autodidaxie³⁸ » fait son apparition en tant que « forme spécifique d'autoformation, [...] démarche menée par des acteurs qui ne font jamais appel à des institutions, et qui semblent se former seuls. » Cette définition renvoie également à celle de l'apprentissage auto-dirigé pensé comme un « processus mental intentionnel dirigé par la personne, généralement accompagné et soutenu par des activités comportementales d'identification et de recherche d'information³⁹ ». Ce phénomène repose notamment sur les dysfonctionnements des transmissions des générations précédentes et sur l'ouverture des possibles liée au monde numérique. L'information n'a jamais été aussi facile à trouver lorsqu'on sait naviguer sur internet, et les internautes se plaisent à faire connaître leurs

³⁶ COMMISSION EUROPEENNE, *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, 1995 <http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_fr.pdf> (consulté en ligne le 24 novembre 2013).

³⁷ Ce néologisme est répandu au Canada où il est réputé correct.

³⁸ LE MEUR, Georges, *Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

³⁹ LONG, H. B., *Self directed learning : consensus and conflict*, Oklahoma Research, 1991.

savoirs et savoir-faire, parfois en dehors de tout contrôle ou vérification. La modernité entraîne également une porosité entre les sphères privées, familiales et professionnelles. Dès lors, l'autoformation se nourrit de chacune d'entre elles. Une mise en concept de cette diversité s'impose.

2.1.2 L'heure de la conceptualisation

L'autoformation a commencé à intéresser les recherches universitaires dans les années 1960. Si elle risque toujours d'être ramenée à une simple analyse de l'autodidaxie philosophique, c'est-à-dire la capacité inhérente à chaque individu de transformer son existence en se transformant lui-même, l'autoformation apparaît comme un sujet d'études bien plus complexe. A travers l'apport des sciences humaines et sociales (anthropologie, histoire, sociologie, psychologie...), les universitaires interrogent l'autoformation au travers de prismes multiples afin de mettre au jour ses enjeux et modalités de mise en œuvre. Se situant à la fois à l'échelle individuelle (motivation, apprentissage) et sociale (emploi, communauté d'appartenance), sa complexité entraîne des analyses pluridisciplinaires. Qui plus est, théoriser l'autoformation, c'est inverser le paradigme traditionnel de l'éducation, qui va de la formation à l'apprenant. L'autoformation met l'apprenant au centre du processus d'éducation, et suit le chemin inverse, de l'apprenant à la formation. En négatif se dessinent aussi les dysfonctionnements du système éducatif traditionnel, depuis les interrogations sur l'autonomie de l'apprenant jusqu'à l'analyse fine de ses besoins.

C'est aux États-Unis que sont publiés les premiers ouvrages traitant de l'autoformation en tant qu'objet de recherche en sciences de l'éducation. Comme le rappelle Philippe Carré⁴⁰ :

« en moins de dix ans, la majeure partie du décor est posée à travers les trois orientations majeures de la recherche nord-américaine en matière d'autoformation : l'autodidaxie et les projets indépendants de formation de l'adulte avec A. Tough,⁴¹ l'auto-direction du sujet apprenant avec C. Rogers⁴², les techniques et dispositifs d'accompagnement avec M. Knowles⁴³. »

En France, trois conceptions co-existent : celle de B. Schwartz, qui s'intéresse surtout aux aspects éducatifs de l'autoformation, celle de J. Dumazedier, dans la lignée de l'éducation populaire et de l'émancipation, et celle de G. Pineau, davantage axée sur la philosophie et le récit de soi. Ce n'est qu'en 1985 que l'autoformation bénéficiera d'une identité fédérée grâce à un numéro de la revue « Éducation permanente » dirigé par J. Dumazedier, lequel définira l'autoformation comme « une pratique d'auto-développement d'un sujet social apprenant, qui approfondit toute expérience par une recherche de connaissance et concrétise toute recherche de connaissance par une application dans la pratique⁴⁴. »

Dès lors, la recherche universitaire autour de l'autoformation se met en place. Le nombre de thèses, d'articles et d'ouvrages dédiés à l'autoformation s'accroît, les colloques internationaux se multiplient. En 1992 naît le Groupe de recherche sur l'autoformation en France (GRAF). A travers le monde, les chercheurs se réunissent et mutualisent leurs résultats pour mener à bien un travail de structuration des différents courants épistémologiques et méthodes d'appréhension de l'autoformation. C'est chose

⁴⁰ CARRÉ, Philippe, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Lavoisier, 2003, p. 27.

⁴¹ TOUGH, Allen, *Learning without a teacher*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

⁴² ROGERS, Carl, *Freedom to learn*, Columbus, Merrill Publishing Comp., 1969.

⁴³ KNOWLES, Malcolm, *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*, Chicago, Association Press Follett, 1975.

⁴⁴ DUMAZEDIER, Joffre, « Autoformation, pourquoi aujourd'hui », dans *Autoformation, fait social ? : aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2002.

faite en 2000 suite au *Symposium* de recherche de Royaumont. Cette étape fondamentale achève de donner toute sa légitimité à l'autoformation comme champ de recherches, car « en spécifiant les théories et les concepts, mais aussi les pratiques et les usages sous-jacents à l'emploi de la notion d'autoformation, il s'agissait de promouvoir une conceptualisation progressive, différenciatrice de cette enveloppe parfois qualifiée de « fourre-tout » conceptuel, au risque de la dilution de son unité pragmatique de fait social⁴⁵. » Cette nouvelle typologie prend forme en tant que « galaxie de l'autoformation ».

2.2 Autoformation : classer, organiser

L'autoformation doit avant tout être considérée comme un fait social, ce qui garantit son unité pragmatique. Cependant, des « agrégats théorico-pratiques » structurent le champ des recherches schématisés sous forme de planètes gravitant autour de la définition la plus large de l'autoformation, « se former soi-même ». Riche de ce modèle structurant, l'autoformation peut désormais également s'inscrire dans un cadre organisant sa mise en œuvre, les sept piliers.

2.2.1 *La galaxie de l'autoformation*

Modélisation réalisée à la fin des années 1990 par P. Carré, la galaxie de l'autoformation représente des « éléments disparates mais unis par leur gravitation commune autour du centre paradigmatique de l' « apprendre par soi-même » qu'illustre la notion d'autoformation⁴⁶ ». On recense cinq facettes distinctes.

2.2.1.1 Autoformation intégrale : apprendre hors des systèmes éducatifs

Cet axe de l'autoformation doit être mis en relation avec l'autodidaxie socio-historique et renvoie au fait de se former en dehors de toute relation avec le corps professoral et le système éducatif en général. Actualisé, il repose sur l'affirmation de la société de la connaissance et sur les compétitions qu'elle entraîne. L'autoformation intégrale s'insinue dans les failles nées de la porosité entre les espaces sociaux (professionnelle, privée, familiale). C'est la forme la plus totale de l'autoformation.

2.2.1.2 Autoformation cognitive : apprendre à apprendre

Issu des sciences cognitives et de la psychologie de l'apprentissage, cet axe a pour centre d'intérêt les dimensions psychologiques de la formation par l'apprenant lui-même. Il concerne notamment les problématiques liées à la motivation (pour débiter une action d'autoformation), à la volition (pour poursuivre une action engagée) et à la méthodologie de l'autonomie.

2.2.1.3 Autoformation éducative : apprendre dans des dispositifs ouverts

Cet axe concerne les questions liées à l'ingénierie pédagogique et à l'amélioration des dispositifs d'apprentissage. C'est l'aspect de l'autoformation qui a connu le plus de recherches et de diffusion, notamment grâce à l'essor de la formation à distance (*e-learning*) et des méthodes pédagogiques reposant sur les nouvelles technologies. Il s'appuie sur le paradoxe de l'intervention d'autrui

⁴⁵ CARRÉ, Philippe (dir.), *L'autoformation, perspectives de recherche*, Paris, PUF, 2010, p. 14.

⁴⁶ CARRÉ, Philippe, « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui », dans *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*, Paris, PUF, 1997, p.17.

(intervention hétéro-formative) dans une formation censée être entièrement menée par l'apprenant, qui apprend seul mais à l'aide d'outils pensés par d'autres.

2.2.1.4 Autoformation existentielle : apprendre à être

Essentiellement philosophique, cet axe doit être rapproché de concepts comme celui de « Bildung⁴⁷ » ou d'« anthropogénèse ». Il renvoie à la construction de soi reposant sur une connaissance profonde de son être. Le récit sur soi, la réflexivité sur sa propre vie, devient socialement essentiel. Il faut construire sa propre histoire et la donner à voir, notamment au travers de l'autobiographie.

2.2.1.5 Autoformation sociale : apprendre dans et par le groupe social

Cet axe met à mal l'idée d'une autoformation en solitaire en rappelant l'importance de l'apprentissage que l'individu peut extraire des différents groupes et organisations qu'il fréquente. Il repose sur un apprentissage collaboratif au travers d'organisation comme les forums, sites d'échange, système d'échange de savoir et d'échange local, réseaux et lieux de sociabilité.

2.2.2 Les sept piliers de l'autoformation et leur application aux APP

L'autoformation est donc définie en cinq éléments distincts qui se répondent. Une fois cette structuration effectuée, il convient de s'interroger sur les principes de base de la mise en œuvre d'actions d'autoformation. Les sept piliers de l'autoformation,, développés par P. Carré, constituent un socle organisationnel d'ingénierie pédagogique pour mettre en place des apprentissages auto-dirigés. Ce modèle est celui qui a guidé la mise en place des premiers dispositifs d'autoformation pédagogique : les Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP).

Nés de l'éducation populaire, les APP sont créés en 1982 pour innover dans la formation des jeunes en difficulté. Aujourd'hui, les APP luttent surtout contre l'exclusion sociale et la fracture numérique ou illettrisme. Reposant sur l'autoformation accompagnée, les APP proposent des formations courtes sur les savoirs fondamentaux et les apprentissages technologiques de base. Son ancrage sur le territoire en fait un acteur majeur de la formation à l'échelon local. Sous tutelle de l'État jusqu'en 2009, les APP se sont ensuite regroupés au sein de l'Association pour la promotion du label APP (APAPP) qui labellise de nouvelles structures à l'aide d'un cahier des charges très précis et une procédure de validation de l'Afnor.

La pédagogie mise en œuvre dans les APP repose sur un référentiel⁴⁸ inspiré des sept piliers de P. Carré.

2.2.2.1 La personnalisation de la formation

Le projet individuel de l'apprenant constitue le fondement de l'entrée en APP. Prendre en compte l'expérience de l'apprenant est essentiel pour construire un projet reposant sur des compétences singulières et contextualisées. Ainsi, le contrat individuel précise les objectifs, la durée, le contenu, le rythme et les différentes modalités d'apprentissage prévues, qui reposent sur l'alternance individuel-collectif. Bien que personnalisée, la formation des APP se veut coopérative en offrant une alternative à la soloformation et à la formation anonyme en groupe.

⁴⁷ Cf. le *Bildungroman* ou roman d'apprentissage, éducation psychologique, morale et spirituelle.

⁴⁸ Cahier des charges national des APP, Paris, APAPP, 2011, <<http://www.calameo.com/read/000498321fd6b636c618b>> (consulté en ligne le 24 novembre 2013).

2.2.2.2 L'accompagnement de l'apprenant

L'accompagnement aux APP se fait par les membres de l'équipe pédagogique qui agissent comme des « facilitateurs entre la personne, son projet, le contexte de ses apprentissages et son environnement ». Ils sont également en charge de la formation à la méthodologie de l'autonomie, en tant que pré-requis à la démarche d'autoformation. Mais ils sont aussi des « agents d'émergence et/ou de consolidation de la motivation à l'apprentissage. Au moment de la rédaction des sept piliers de l'autoformation, P. Carré rappelait l'importance de dépasser la demande et de proposer des ouvertures comme l'accès à la culture ou à des débats citoyens.

2.2.2.3 L'ancrage territorial

L'APP est identifié comme un acteur majeur de l'éducation sur le territoire grâce à ses 480 organismes labellisés APP. Son ancrage permet un travail en collaboration avec les partenaires de l'emploi, de l'économie et du développement local, mais aussi des structures culturelles et associatives.

2.2.2.4 La diversification des publics accueillis en flux

Les APP s'adressent à tout public adultes, c'est-à-dire de plus de seize ans sortis du système scolaire, aussi bien en recherche d'emploi que salarié, stagiaire de la formation professionnelle ou particulier. Les publics peuvent venir sur volonté propre ou par recommandation d'un partenaire.

2.2.2.5 Les domaines de formation référés aux huit compétences clés européennes

Ces huit compétences⁴⁹ sont les suivantes :

- communication dans la langue maternelle
- communication en langues étrangères
- compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies
- compétence numérique
- apprendre à apprendre
- compétences sociales et civiques
- esprit d'initiative et d'entreprise

Les APP assurent *a minima* une offre de service composée de la communication en français, la culture mathématique et la culture numérique.

2.2.2.6 Des sources diversifiées de financement

L'ensemble des moyens dédiés aux APP provient des collectivités territoriales, des entreprises, de l'État, d'organismes publics, para-publics ou privés et de fonds européens.

2.2.2.7 Le fonctionnement en réseau à dimension régionale et nationale

Le travail en réseau au sein de l'association APAPP a pour objectif d'améliorer la qualité des prestations délivrées aux publics. L'échange, la mutualisation et la capitalisation des ressources sont donc fortement encouragés.

Les APP constituent un exemple de mise en pratique de dispositifs d'autoformation. Par leur ancrage à la fois temporel et territorial, ils représentent

⁴⁹ UNION EUROPEENNE, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : cadre de référence européen*, Communauté européenne, 2007, <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf> (consulté le 2 décembre 2013).

un véritable laboratoire de ce que peut être la mise en œuvre de la pédagogie par l'autoformation. Les bibliothèques, quant à elles, entretiennent un rapport assez complexe à l'éducation, et par conséquent à l'autoformation.

3 BIBLIOTHÈQUE ET AUTOFORMATION : IDÉAL D'UNE RELATION

3.1 Bibliothèques et éducation non-formelle

Jusque dans les années 1960, deux types de bibliothèques co-existent en France, les savantes destinées à un public de lettrés d'un côté, les populaires destinées aux indigents de l'autre. Eugène Morel, bibliothécaire pionnier de la lecture publique, préconise dès le début du XXe siècle une refonte des bibliothèques publiques françaises sur le modèle anglo-saxon. Le terme « bibliothèque⁵⁰ » étant selon lui trop connoté négativement par ces deux contre-modèles, il recommande même de modifier l'appellation « bibliothèque publique » en « librairie publique », pour calquer au plus près la « public library ». Il rappelle que l'éducation constitue l'une des missions prioritaires des bibliothèques anglo-saxonnes, la lecture étant déjà revendiquée comme une formation tout au long de la vie, « [conçue] ainsi pour soi, toute la vie, non pas sous forme de cours complémentaire, post-scolaire, mais comme une nécessité constante, un régime normal, hygiène de son esprit et tenue au courant de ses affaires⁵¹... » L'impact des bibliothèques sur la réussite professionnelle est affirmée par le succès d'autodidactes comme Andrew Carnegie, lequel créera en souvenir du rôle des bibliothèques dans sa réussite un réseau de plus de 2 500 bibliothèques. La bibliothèque représente un lieu essentiel de l'éducation non-formelle, en dehors de tous principes d'enseignement et de formation.

Mais les bibliothèques françaises n'accordent que peu d'importance à l'aspect documentaire susceptible de soutenir l'éducation tout au long de la vie et de favoriser la réussite professionnelle. Il faut attendre les travaux de Jean Hassenforder pour que l'intérêt pour les documents pratiques soit porté au devant de la scène. Au sein de la section des petites et moyennes bibliothèques de l'Association de bibliothécaires de France (ABF), il revendique le rôle éducatif des bibliothèques, non pas en lien avec l'instruction scolaire, mais plutôt avec les pratiques autodidactiques. Pour cela, il préconise l'entrée dans les bibliothèques des « nouveaux médias », supports à l'autoformation. Dans les années 1960, un groupe de bibliothécaires modernistes prend le relais en promouvant le modèle américain (collections nombreuses et variées, presse d'actualité, accueil de tous, bibliothèque pour enfants). Pourtant, « l'éducation des adultes et, plus généralement, tout ce qui est documentation n'est pas resté au cœur du projet de bibliothèque publique tel qu'il a été importé, en ceci donc adaptation fautive du modèle de *Public Library*⁵². » Ainsi, les bibliothèques de prêt, futures médiathèques, n'ont pas intégré dans leur modèle l'éducation non-formelle des adultes, hormis dans quelques bibliothèques pionnières, au sein desquelles l'autoformation occupe une place centrale.

3.2 Autoformation : les bibliothèques pionnières

Au milieu des années 1950, l'éducation permanente entraîne un renouveau de la question de l'éducation des adultes. La question de la formation resurgit donc

⁵⁰ « le mot « Bibliothèque », qui sert à désigner des livres que l'on conserve au lieu de les donner à lire, livres réservés à une classe spéciale, savants ou archéologues, quand c'est bibliothèque tout court, réservés aux pauvres quand s'ajoute le mot populaire ». MOREL, Eugène, *La Librairie publique*, Paris, Armand Colin, 1910, p. 8.

⁵¹ MOREL, Eugène, op. cit., p. 2.

⁵² BERTRAND, Anne-Marie (dir.), *Quel modèle de bibliothèque ?*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2008, p. 14-15.

logiquement dans les bibliothèques. Mais un temps certain s'écoule avant qu'elles ne mettent en œuvre de nouvelles collections et de nouveaux services. En 1973, le modèle de Centre de documentation et d'information, porté notamment par J. Hassenforder, confirme l'importance de la documentation, c'est-à-dire de tout ce qui n'est pas littéraire, artistique ou historique, dans la formation des individus. L'éducation populaire, quant à elle, renforce l'idée que se former à tout âge, c'est se donner les moyens d'intervenir sur sa vie et sur son environnement, garantissant ainsi la construction de la citoyenneté et du vivre-ensemble. C'est cette double influence, augmentée du modèle de bibliothèque anglo-saxonne, qui entraînera la création de deux bibliothèques pionnières dans le domaine de la formation des adultes : la Bibliothèque publique d'information (BPI) et la Médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie (CSI).

3.2.1 La BPI

En 1977, l'ouverture de la BPI fait figure de révolution dans le monde des bibliothèques publiques. D'abord pensé comme la renaissance de la salle B, « tout public », de la Bibliothèque nationale, elle prend un tout autre chemin grâce aux idées novatrices de son premier directeur, Jean-Pierre Seguin⁵³. Ouverte à tous, la BPI accueille tous les publics, à l'exception des enfants pour lesquels aucun espace spécifique n'est finalement conçu. L'éducation des adultes trouve toute sa place dans cette bibliothèque où l'accès aux documents sur tous supports se fait avec le moins de contraintes possibles. Dès l'ouverture en 1977, un laboratoire de langues est dédié à l'apprentissage autonome. Un catalogue de plus de trente langues permet de s'initier et de se perfectionner à l'aide de méthodes audio ou vidéo. En 1980, les quarante places dédiées deviennent insuffisantes, et vingt nouvelles sont ajoutées. Accessibles sur simple demande auprès des bibliothécaires, ces cours de langues gratuits à la pédagogie innovante séduisent un large public et participent de l'intégration de tous les publics au sein d'un établissement ouvert unique à Paris.

En 1988, la BPI met en place un nouveau service appelé « logithèque » dont l'objectif principal est de familiariser le public avec la micro-informatique alors émergente. Cet espace est la réalisation de l'association « Culture et micro-informatique » fondée par la BPI, le Centre national de la documentation pédagogique (CNDP) et le syndicat national de l'édition (SNE)⁵⁴ qui proposent par convention des logiciels de bureautique et d'enseignement assisté par ordinateur. A cette époque, le financement de cet espace est privé, et ne dispose ensuite d'aucun budget d'acquisition. Seul un bibliothécaire et un technicien assurent la maintenance technique de cet « espace spécifique de 100 mètres carrés ouvert 24 heures par semaine sans aucune présence de personnel⁵⁵ ».

En 1997, la BPI déménage rue Brantôme pour travaux. La logithèque et le laboratoire de langues, forts de leur succès, continuent de fonctionner. A la réouverture de la BPI en 2000, suite à un groupe de travail sur l'autoformation à la BPI, les deux espaces fusionnent dans un nouvel espace dédié, baptisé Espace Autoformation (EAF). Des cabines individuelles numérotées permettent aux autodidactes de s'isoler, tout en facilitant la gestion des postes par les bibliothécaires. L'offre généraliste et l'importante superficie consacrée à ce service en font une référence dans l'univers de la formation des adultes. La particularité de

⁵³ SEGUIN, Jean-Pierre, *Comment est née la Bpi ? Invention de la médiathèque*, Paris, Éditions BPI, 1987, p. 15.

⁵⁴ MULLER, Joëlle, *Les logithèques*, Paris, Cercle de la librairie, 1991, p. 34.

⁵⁵ Ibidem.

son modèle, sans égal en France, en fera une source d'inspiration pour un certain nombre de bibliothèques municipales.

3.2.2 *La Cité des sciences*

Inaugurée en 1986, la Cité des sciences et de l'Industrie a pour objectif de rendre accessible à tous les connaissances scientifiques et techniques. En tant que « Cité », elle participe du militantisme citoyen né de l'éducation populaire. Pour accompagner sa démarche de médiation, la CSI se dote dès l'origine d'une médiathèque qui couvre tous les domaines des sciences, des techniques et de l'industrie. Une telle orientation l'amène à innover dans l'offre de ressources informatiques au travers de la didachthèque, espace multimédia dédié à la formation, prévue dès l'origine du projet de CSI.

Tout d'abord orientée vers le public scolaire et lycéen, la didachthèque acquiert des ressources pédagogiques par convention avec le CNDP. Mais les besoins de formation des adultes s'accroissent, et, faute de prestataires spécialisés en cette époque pionnière, la CSI contacte de grandes entreprises mettant en œuvre des logiciels éducatifs pour leurs employés. La didachthèque des enfants déménage alors dans l'espace Jeunesse et cède sa place à celle des adultes. En 1991, un troisième espace spécialisé en enseignement assisté par ordinateur voit le jour par la reprise du fonds du Centre d'études des systèmes et des technologies avancées (CESTA).

Cette didachthèque répartie sur trois espaces distincts dispose en tout de 150 mètres carrés, est ouverte 28 heures par semaine même le dimanche et propose plus de 300 titres de logiciels éducatifs. Son accès est libre et gratuit. Elle est gérée par une équipe de huit personnes ayant une formation de bibliothécaire ou de documentaliste. Elle dispose d'un budget de d'acquisition de 500 000 Francs par an, ce qui représente 5 % du budget d'acquisition total de la médiathèque⁵⁶. Par les moyens dont elle dispose, la didachthèque de la CSI institutionnalise un peu plus l'autoformation en bibliothèque. Elle constitue alors un modèle à suivre tout en apportant une expertise technique aux bibliothécaires souhaitant développer une logithèque dans leur établissement.

Dès les années 1980, ces deux structures pionnières rendent familière l'autoformation auprès des bibliothèques. Cependant, les bibliothèques municipales ne se sont pas réellement saisies des « logithèques » issues du modèle de la BPI ou de la médiathèque de la CSI, qui constituent quelque peu « l'arbre qui cache l'absence de forêt⁵⁷ ». Peu nombreuses et peu connues des professionnels et du grand public, les logithèques sont encore aujourd'hui des espaces confidentiels, qui par ailleurs ne sont pas recensés par l'enquête annuelle du Service du Livre et de la Lecture⁵⁸.

Pourtant, dès les années 1980, l'accès à la connaissance prend une ampleur considérable, comme le souligne les dispositifs mis en place par l'Union européenne, qui tendent cependant à laisser les bibliothèques sur le bord de la route.

3.3 Europe, formation tout au long de la vie et bibliothèques

La troisième révolution industrielle due aux nouvelles technologies a placé au centre des préoccupations l'accès à la connaissance. Les savoirs circulent désormais très rapidement, et n'ont jamais été plus faciles à appréhender. Les individus doivent de

⁵⁶ MULLER, Joëlle, op.cit., p. 32-33.

⁵⁷ CHARTIER, Anne-Marie, HEBRARD, Jean, *Discours sur la lecture*, Paris, BPI-Centre Pompidou, Fayard, 2000, p. 95, cité par BEUDON, Nicolas, *Apprendre et se former en bibliothèque publique : la mission éducative des bibliothèques municipales*, op. cit., p. 30.

⁵⁸ MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, Enquête annuelle 2011, 2013, <http://www.observatoirelecturepublique.fr/OBSERVATOIRE_DE_LA_LECTURE_PUBLIQUE_WEB/docs/BIBLIOTHEQUES-MUNICIPALES-SYNTHESE-2011.pdf> (consulté en ligne le 25 novembre 2013).

moins en moins acquérir des savoir-faire techniques et professionnels, mais des compétences informationnelles et cognitives. Cependant, la mise en cohérence de toutes ces informations circulantes laisse à désirer, et « l'infobésité » entrave souvent l'analyse des données. De plus, la remise en cause permanente des savoirs constitue un enjeu essentiel de l'univers professionnel. L'essor de la formation tout au long de la vie, accompagnant la montée en puissance de la société de la connaissance, en est la preuve la plus flagrante, car « l'apprentissage ne s'arrête pas avec la fin des études ; c'est, pour la plupart des gens, une activité permanente. Dans une société de plus en plus complexe, les hommes auront besoin d'acquérir de nouvelles compétences à divers stades de leur vie⁵⁹. ». Dans ce contexte, les bibliothèques ont un rôle important à jouer.

Portée par l'Union Européenne, notamment suite à la « Stratégie de Lisbonne » en 2000, la société de la connaissance s'appuie sur la formation tout au long de la vie, définie comme « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi⁶⁰. » Elle est mise en œuvre dans le cadre d'un programme dédié « pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (EFTLV), composé de quatre programmes sectoriels⁶¹, un programme transversal⁶² et du programme Jean Monnet pour tout projet au service de l'intégration européenne. Les bibliothèques sont peu ou prou absentes de ces programmes, même si leur impact potentiel auprès des publics, et notamment ceux en difficulté sociale, est quelquefois rappelé⁶³. Malgré quelques réalisations de projets de bibliothèques s'inscrivant dans ces programmes, « les bibliothèques se sont progressivement éclipsées des discours européens alors que dans le même temps la question de la société de la connaissance prenait une importance croissante⁶⁴. »

Pourtant, dans un contexte de fragilité des bibliothèques, la question reste d'actualité, comme le souligne la déclaration écrite pour soutenir les bibliothèques publiques en Europe⁶⁵, qui demande à la Commission européenne de reconnaître :

« l'importance des services rendus par les bibliothèques publiques à l'échelle locale et en direction des groupes défavorisés, notamment dans les domaines de l'insertion numérique, de l'inclusion sociale, de l'apprentissage tout au long de la vie et des passerelles vers l'emploi, ainsi que la contribution de ces services à la réalisation des objectifs de l'Union. »

⁵⁹ FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES ASSOCIATIONS DE BIBLIOTHÉCAIRES ET DES BIBLIOTHÈQUES (IFLA), *Les services de la bibliothèque publique, principes directeurs de l'IFLA/Unesco*, Paris, ABF, 2002, p. 14.

⁶⁰ COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, *Communication de la Commission : réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, 2001, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF>> (consulté le 23/ novembre 2013).

⁶¹ *Comenius* pour l'enseignement scolaire, *Erasmus* pour l'enseignement supérieur, *Leonardo Da Vinci* pour l'enseignement et la formation professionnels hors enseignement supérieur, *Grundtvig* pour l'éducation des adultes.

⁶² centré sur quatre thèmes: le développement des politiques d'éducation et de formation, l'enseignement et l'apprentissage des langues, les TIC, la diffusion et l'exploitation des résultats obtenus dans le cadre de projets et d'actions financés par l'Union européenne.

⁶³ PARLEMENT EUROPÉEN, Commission de la Culture, de la Jeunesse, de l'Éducation et des Médias, *Rapport sur le rôle des bibliothèques dans la société moderne (dit rapport Ryyänen)*, 1998, <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A4-1998-0248+0+DOC+XML+V0//FR>> (consulté le 23 novembre 2013).

⁶⁴ BEUDON, Nicolas, *Apprendre et se former en bibliothèque publique : la mission éducative des bibliothèques municipales*, op. cit., p. 39.

⁶⁵ PARLEMENT EUROPÉEN, SANCHEZ-SCHMIDT, Marie-Thérèse (et al.), *Déclaration écrite présentée au titre de l'article 123 du règlement sur l'importance des bibliothèques publiques au sein de l'Union européenne*, <<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-%2F%2FEP%2F%2FNONSHTML%2BWDECL%2BP7-DCL-2013-0016%2B0%2BDOC%2BPDF%2BV0%2F%2FFR>> (consulté le 23 novembre 2013).

Les besoins de formation des adultes ne cessent de s'accroître, or la bibliothèque est censée être un « organisme ouvert à tous, qui donne accès au savoir sous forme imprimée ou sur d'autres supports afin de soutenir l'éducation formelle et informelle. [Ce besoin] a été à l'origine de la création et de l'entretien de la plupart des bibliothèques publiques et demeure au cœur de leur mission⁶⁶. »

Si à l'étranger, dans les bibliothèques issues du modèle anglo-saxon, la formation tout au long de la vie est prise en compte au niveau institutionnel et considérée comme une priorité des bibliothèques face à la dureté du contexte socio-économique actuel, en France, cet aspect peine à se formaliser. Ainsi, « la contribution des bibliothèques à cette problématique est relativement indéterminée et un discours nouveau reste à inventer⁶⁷. »

⁶⁶ FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES ASSOCIATIONS DE BIBLIOTHÉCAIRES ET DES BIBLIOTHÈQUES (IFLA), op. cit., p. 13

⁶⁷ BEUDON, Nicolas, op. cit., p. 33.

LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION EN BIBLIOTHÈQUE

1 A L'ÉTRANGER

Qu'elle soit issue d'une tradition citoyenne ou bien devenue un impératif stratégique pour l'économie, la formation tout au long de la vie n'est jamais vraiment absente des bibliothèques. Si les bibliothèques suédoises, selon la tradition du *Folksbildning*, favorisent l'apprentissage des langues et la reprise des études, les bibliothèques anglaises orientent davantage leurs efforts vers des actions pragmatiques comme la recherche d'emploi ou la formation professionnelle diplômante. Mais quel que soit le modèle suivi, les partenariats revêtent une importance capitale.

1.1 Bibliothèques suédoises

1.1.1 *Folkbildning : une tradition de l'éducation des adultes en Suède*

Le terme suédois de *Folkbildning* désigne les activités d'éducation non-formelle à destination des adultes, selon le mot d'ordre « libre et volontaire ». La formation tout au long de la vie est très présente en Scandinavie, territoire qui accorde une grande importance à l'éducation. Elle repose sur les enjeux démocratiques de formation du citoyen et contribue au progrès et développement de la société par le bien-être social.

Le pasteur danois Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) est considéré comme le fondateur de l'éducation des adultes dans les pays nordiques. Il est à l'origine de la *Folkehojskole* danoise, dont l'objectif était d'offrir des cours aux adultes n'ayant pu accéder à une formation universitaire élitiste. Ce mouvement d'ouverture à tous de l'éducation repose sur la création dans les années 1830 au Danemark de diètes consultatives, où toutes les classes sociales sont appelées à s'exprimer. Considérant cette prise de parole comme une opportunité pour reconstruire la société danoise de façon plus démocratique, N.F.S. Grundtvig soutient la création de structures permettant d'armer intellectuellement les adultes jusque là éloignés de la connaissance. Il préconise la création de « collèges populaires », sorte d'internat mélangeant origine sociale, géographique et confession religieuse. De ce brassage culturel, il espère voir naître une véritable curiosité intellectuelle et une ouverture d'esprit garantissant le progrès de la société. N.F.S. Grundtvig met également l'accent sur l'importance des échanges entre enseignants et enseignés, lesquels doivent être actifs et participer à la vie de l'établissement.

Ce modèle d'école ouverte à tous, axée sur l'analyse des besoins des apprenants et qui ne renie pas son rôle dans la construction du citoyen, se diffuse dans tous les pays nordiques et en Allemagne au cours du XIXe siècle. Après une période d'endormissement, les écoles populaires renaissent dans les années 1980, même si la population cible s'est modifiée au profit de personnes en difficulté (chômeurs, réfugiés). La pensée éducative de N.F.S Grundtvig, dont le dispositif d'aide européen à la formation tout au long de la vie porte le nom, fait encore florès.

« De fait, le principe imaginé par Grundtvig d'études courtes dans des internats où la vie même remplace le savoir mort et les examens est une innovation

qui, bien que lancée dans les années 1830 et 1840, n'a sans doute pas encore porté tous ses fruits⁶⁸ ».

En Suède, le *Folkbildning* s'appuie sur des structures assez proches de celles existant en France. Les Écoles populaires supérieures⁶⁹ correspondent peu ou prou aux universités populaires françaises, telles celle de Caen, redynamisée et médiatisée par le philosophe Michel Onfray. Elles organisent des cours de longue et courte durée dans des disciplines variées : langues, informatique, comptabilité, marketing, management, mathématiques, arts, danse, théâtre, gastronomie, mécanique..., et visent en plus de l'émancipation intellectuelle un objectif d'insertion. Les Fédérations d'éducation populaire, nombreuses en France⁷⁰, existent également en Scandinavie (*Studieförbund*). Au nombre de dix, elles animent chaque année 350 000 cercles pour 3 millions de participants, soit un tiers de la population du pays⁷¹. Leurs activités reposent sur le principe de l'échange de parole et de savoir au travers de cercles d'études. Tout comme en France, l'éducation des adultes est encouragée par l'État à l'aide de subventions, encadrées depuis 1991 par une ordonnance de la formation des adultes⁷². Pour ce faire, l'État s'appuie sur le Conseil suédois d'éducation populaire (*Folkbildningsrådet*), organisation à but non lucratif, et poursuit quatre objectifs généraux⁷³ :

- appuyer les activités qui contribuent à renforcer et à développer la démocratie
- contribuer à rendre possible pour les gens d'influencer leur propre vie et de créer un engagement à participer au développement de la communauté
- aider à égaliser les disparités éducatives et améliorer la formation et l'éducation dans la société
- élargir l'intérêt et augmenter la participation à la vie culturelle

Même si les bibliothèques sont traditionnellement très impliquées dans l'éducation populaire, il semble que peu d'actions et de services spécifiques peuvent être mis en relation avec une offre d'autoformation. Quelques services néanmoins orientent leurs missions vers l'émancipation et l'insertion sociale.

1.1.2 Exemples en bibliothèques publiques

1.1.2.1 Stockholm

A Kista, district situé au nord-ouest du centre de Stockholm, la bibliothèque publique inclut un centre d'apprentissage, c'est la *Kista bibliotek och lärcenter*. À côté d'activités et de services traditionnels, cette bibliothèque propose une aide spécifique pour les entrepreneurs et créateurs d'entreprise, des conseils juridiques, des salles d'études, un laboratoire de langues (*Språkstudio*) et un café linguistique (*Språkcafé*), des cours d'informatique et de soutien scolaire.

⁶⁸ LAWSON, Max, « N. F. S. Grundtvig », dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 631-641.

⁶⁹ *Folkehojskole* au Danemark, *Folkhögskola* en Suède, *Folkehøgskole* en Norvège, *Kansanopisto* en Finlande, *Volkshochschule* en Allemagne.

⁷⁰ CEMEA, Fédération Léo Lagrange, FRANCAS, Peuple et Culture, la Ligue de l'enseignement, FNFR, FFMJC.

⁷¹ ALVES, Anna Maria, « De quelques définitions internationales de l'éducation populaire », dans *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*, Paris, INJEP, 2011.

⁷² SVERIGE RIKSDAG, *Förordning (1991:977) om statsbidrag till folkbildningen*, Stockholm, 1991.
<http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Forordning-1991977-om-stats_sfs-1991-977/>

⁷³ REGERINGSKANSLIET, *Har inte undermenyer Mål och budget: Folkbildning*, 2013.
<<http://www.regeringen.se/sb/d/6493/a/199586>> (consulté en ligne le 2 décembre 2013)

1.1.2.2 Göteborg

Dans neuf des bibliothèques du réseau de Göteborg, les adultes souhaitant commencer ou recommencer à étudier peuvent s'adresser à un service spécifique. Le *Lärmiljö för studier*, ou « environnement pour l'étude », propose :

- d'obtenir des conseils sur la recherche d'informations sur Internet et dans la bibliothèque
- d'obtenir de l'aide pour commencer ses études
- d'utiliser des ordinateurs pour étudier
- de rechercher sur Internet et dans des bases de données
- d'emprunter et lire des manuels
- de rencontrer d'autres étudiants
- d'étudier dans le calme

Ce programme de soutien à la formation des adultes, baptisé *Vil*, dispose d'une bibliothécaire de référence et d'un programme construit. Il s'appuie sur des partenariats notamment avec la Croix-Rouge et l'association « école citoyenne » (*Medborgarskolan*).

1.1.2.3 Malmö

Dans les bibliothèques du réseau de Malmö, l'accent est mis sur la lutte contre l'exclusion sociale. Un café linguistique orienté autour de l'apprentissage du suédois en tant que langue étrangère est organisé plusieurs fois par semaine dans trois des bibliothèques du réseau. Le même programme se décline en :

- sélection de manuels d'apprentissage du suédois
- cours et tutoriels pour utiliser des ordinateurs avec Internet et les programmes qui peuvent aider dans les études
- organisation d'événements avec le thème de marché du travail et de l'insertion sociale

Il inclut également une offre d'aide aux devoirs et au passage du permis de conduire.

1.1.2.4 Uppsala

Le réseau des bibliothèques du comté d'Uppsala propose des postes disponibles à la réservation sur lesquels s'entraîner au traitement de texte, mais aussi au téléchargement de livres électroniques et aux logiciels de généalogie. On peut aussi y consulter des ressources numériques, principalement des encyclopédies et ouvrages de référence, mais aussi des bases de données de livres électroniques ou l'accès à la plate-forme d'écoute en ligne Naxos. La bibliothèque d'Uppsala propose en outre des cours animés par les bibliothécaires pour aider à la prise en main d'un ordinateur et d'internet.

Malgré la longue tradition d'éducation populaire de la Suède, qui a contribué à la création de bibliothèques publiques ouvertes à tous, la formation tout au long de la vie ne bénéficie pas de dispositifs forts et clairement identifiés. L'autodidaxie, au sens d'*autoformation* intégrale, semble plus présente que

l'autoformation éducative et sociale. Pour autant la loi sur les bibliothèques publiques en Suède reconnaît la « promotion de la lecture et de la littérature, l'information, l'instruction et l'éducation comme devant être les engagements les plus importants de la bibliothèque⁷⁴. »

Selon Louise Limberg, professeur en sciences de l'information et des bibliothèques à l'Université suédoise de Gothenburg, s'il est vrai que nous savons en définitive peu de choses concernant l'appropriation par les publics des outils d'apprentissage présents dans les bibliothèques

« espérons que la recherche sur l'importance des bibliothèques dans l'acquisition de connaissances permettra aux bibliothécaires de développer de nouveaux outils et d'affiner les compétences pour faire des bibliothèques des outils d'apprentissage en lien avec l'évolution des besoins et des désirs des utilisateurs⁷⁵. »

Le partenariat apparaît alors comme une piste intéressante pour faire évoluer les bibliothèques, comme en témoigne le projet *Digidel* de lutte contre la fracture numérique, qui associe entre autres le Conseil suédois d'éducation populaire et l'Association suédoise des bibliothèques.

1.2 Idea Stores

1.2.1 *Bibliothèques anglaises et formation tout au long de la vie*

"Education is the best economic policy we have." Tony Blair

La formation tout au long de la vie au Royaume-Uni a pour principal objectif de s'assurer que chaque individu en âge de travailler possède les compétences pour répondre aux besoins du marché de l'emploi. En 1998, le département de l'Éducation et de l'Emploi publie le livre vert intitulé « *The Learning Age* ». Ce rapport, contenant des propositions politiques destinées à être discutées, propose une profonde transformation de l'éducation des adultes, qui apparaît dès lors comme une nécessité compte tenu du nombre élevé d'adultes ne possédant aucune qualification ou souffrant de handicaps en « littéracie » et « numéracie »⁷⁶. Plusieurs pistes sont évoquées : la création d'un nouveau réseau de centres d'apprentissage, la révision et la simplification des systèmes d'évaluation et de qualification... Les bibliothèques font leur apparition au chapitre 4 intitulé « *making the most of libraries and the creative industries* ». L'accent est mis sur le potentiel éducatif des bibliothèques publiques qui sont en capacité de « fournir des informations et permettre l'apprentissage des gens de tout âge et toute origine, dans tout le pays⁷⁷ », en insistant sur le potentiel lié aux technologies de l'information et de la communication.

En 1999, le livre blanc « *Learning to Succeed* » valide les principales propositions du livre vert de 1998 et souligne que l'offre de formation n'a pas toujours été organisée autour des besoins et des motivations des apprenants adultes potentiels. Le *Learning and skills Council* est alors créé pour planifier la démarche stratégique à suivre en terme de formation tout au long de la vie, en stimulant la demande et la participation. En mars 2001, le Premier ministre Tony Blair fait de l'éducation des adultes un enjeu

⁷⁴ STENBERG, Catharina, « Quelques perspectives françaises en matière de bibliothèques », *BBF*, 2002, n° 5, p. 40-43, <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté le 02 décembre 2013).

⁷⁵ ASSOCIATION SUEDOISE DES BIBLIOTHEQUES, Interview de Louise LIMBERG, intervenante lors de la *Journée d'étude sur l'importance des bibliothèques publiques pour l'apprentissage*, 12 septembre 2012. <<http://www.biblioteksforeningen.org/2012/08/17/forskardag-om-bibliotek-och-larande/>> (consulté en ligne le 02 décembre 2013).

⁷⁶ « The Learning age », paragraphes 4.37 et 4. 38. <<http://www.lifelonglearning.co.uk/greenpaper/ch4007.htm>> (consulté en ligne le 2 décembre 2013).

⁷⁷ « The Learning age », op. cit.

économique. Il s'agit avant tout d'augmenter la productivité des salariés anglais, laquelle est selon les études plus faible que celle des Français ou des Allemands⁷⁸. La stratégie « *Skills for Life* », ou compétences pour la vie, insiste sur l'acquisition par les adultes sortis du système scolaire des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter). Cette stratégie ambitieuse d'élévation du niveau de la formation de base définit une stratégie nationale pour améliorer les capacités de « littéracie » et de « numéracie » des adultes. Reconnue et valorisée, cette formation de base s'appuie sur un système d'évaluation allant du dépistage à la délivrance de certificats nationaux. La stratégie « *Skills for Life* » vise à personnaliser l'offre de formation en multipliant les lieux d'accès et les moyens d'information, et les bibliothèques publiques trouvent alors tout naturellement leur place dans ce dispositif.

En 2003, le programme « *Framework for the Future* » du Ministère de la Culture présentant les enjeux à venir de la lecture publique, insiste sur le rôle éducatif que doivent assumer les bibliothèques :

« *Les bibliothèques publiques offrent un réseau d'apprentissage qui prend en charge l'éducation formelle, mais qui s'étend aussi bien au-delà. La lecture, l'alphabétisation et l'apprentissage sont inextricablement liés. L'auto-apprentissage motivé que promeuvent les bibliothèques est au cœur de la création d'une culture de formation tout au long de la vie, dont les individus attendent beaucoup*⁷⁹. »

Pour atteindre cet objectif, les bibliothèques peuvent s'appuyer sur le réseau de formation à distance « *Learndirect* » créé en 1998 à la demande du gouvernement britannique. Cette plate-forme mise en œuvre par *University for Industry* (UFI) se donne alors pour ambition d'atteindre un million d'inscrits et deux millions de cours en ligne en 2005. Doté de moyens importants, ce programme national répond à la volonté de développer massivement l'accès des adultes à la formation dans un souci de lutte contre l'exclusion sociale et de hausse de la productivité. Reposant sur l'autoformation, *Learndirect* s'adresse aussi bien aux particuliers qu'aux salariés et demandeurs d'emploi et propose des cours payants ou gratuits très variés⁸⁰ (langues, mathématiques, informatique, management, recherche d'emploi...). Riche d'un réseau de plus 1600 *learning centers* que l'on pourrait rapprocher des Ateliers de pédagogie personnalisée, ce programme est également accessible dans certaines bibliothèques publiques. Financées par la loterie nationale (*National Lottery Funding*), les bibliothèques s'équipant en ordinateurs, accès internet et cours, « fournissent à la fois un accès à l'équipement et du personnel formé pour aider les apprenants⁸¹. ». La centralisation de l'offre de *e-learning* de *Learndirect* permet à tous d'accéder aux mêmes cours, d'obtenir parfois des certifications reconnues et de bénéficier d'un réseau actif de formateurs et de conseillers. Cette spécificité d'offre globale et identique sur le territoire fait de *Learndirect* un programme innovant, mais peut-être difficilement adaptable à d'autres contextes que celui qui l'a vu naître.

En 2006, le *Committee of Public Accounts* publie une étude⁸² sur *Learndirect*. Elle souligne que ce programme a bénéficié de plus de 930 millions de livres sterling de fonds publics depuis sa création, mais qu'il souffre d'un

⁷⁸ Voir MOSER, Claus, *A Fresh start, improving literacy and numeracy*, London, DFEE, 1999.

⁷⁹ DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT, *Framework for the Future*, London, DCMS, 2003, p. 8.

⁸⁰ Voir l'offre *Learndirect* sur le site <<http://www.learndirect.com>> (consulté en ligne le 2 décembre 2013).

⁸¹ Idem.

⁸² HOUSE OF COMMONS COMMITTEE OF PUBLIC ACCOUNTS, *Extending access to learning through technology : Ufi and the learndirect service*, London, HOC, 2006.

manque d'implication des entreprises, d'un coût marketing trop élevé et d'un nombre d'apprenants inférieur aux objectifs fixés. Après la crise de 2008, le financement de certains centres d'apprentissage *Learndirect* devient problématique, et leur nombre diminue suite à des fermetures. En 2010, après l'élection de l'alliance *Conservative-Liberal-Democrat*, l'avenir de *Learndirect* devient moins clair. Racheté en 2011 par une compagnie bancaire, *Learndirect* devient un simple prestataire de formation soumis à la concurrence. Sa présence en bibliothèques publiques peut alors poser problème, notamment en ce qui concerne le coût d'accès aux cours.

1.2.2 L'éducation des adultes dans les *Idea Stores*

La question du modèle de bibliothèque publique s'est particulièrement posée en Grande-Bretagne à la fin des années 1990 suite au rapport « *Framework for the Future* » qui a mis en relief la perception désuète de la bibliothèque publique par ses publics. Son utilité pour la population pose question, au moment même où la place du livre est remise en cause au profit de l'accès à l'information.

En 1998, le district londonien de Tower Hamlets élabore avec la population locale un nouveau modèle de bibliothèque publique, pensée comme une « université du coin de la rue » et baptisé « *Idea Store* ». Partiellement inspiré par la BPI, le modèle des *Idea Stores* est conçu comme un nouveau lieu de convivialité, d'échanges démocratiques, « un lieu de culture [...] restant en prise avec le vivant⁸³ ». Selon son concepteur Sergio Dogliani, ce nouveau modèle de bibliothèque s'appuie sur trois valeurs essentielles⁸⁴ :

- l'engagement des professionnels pour aller à la rencontre de nouveaux publics
- l'autonomisation et l'investissement personnel de ces nouveaux publics qui participent dès lors à la vie de la bibliothèque
- l'enrichissement de l'offre de services et de la qualité de l'accueil

Répondant au plus près aux besoins de la population de Tower Hamlets, l'*Idea Store* propose en plus de collections documentaires des services inédits en bibliothèque : cours multidisciplinaires, cafétéria, crèche. La première réalisation ouvre ses portes en mai 2002 à Bow. Aujourd'hui, le succès est impressionnant : avec plus de 70 heures d'ouverture hebdomadaire, les *Idea Stores* totalisent en 2010 plus de deux millions de visites par an et l'*Idea Store* de Whitechapel est la bibliothèque la plus fréquentée du centre de Londres.

Suite à l'affirmation croissante de l'importance de la formation tout au long de la vie, la dimension éducative devient la pierre angulaire de cette nouvelle bibliothèque hybride. Le quartier de Tower Hamlets se caractérise par un fort taux de pauvreté et un faible niveau d'éducation, ainsi que par la proximité d'un fort bassin d'emploi potentiel grâce au quartier d'affaires de Canary Wharf. Les besoins de la population locale se définissent donc en partie par l'inadéquation entre leurs compétences professionnelles et les offres d'emploi disponibles dans les environs. Les *Idea Stores* se donnent alors pour objectif de mettre à niveau la population locale en proposant une offre construite, cohérente et efficace de formation. Pour ce faire, l'*Idea Store* ne peut que se construire en partenariat avec les organismes chargés de formation continue implantés dans le quartier. Comme le rappelle Nicolas Beudon, « la base du projet *Idea Store*, c'est la

⁸³ EVANS, Christophe, CAMUS, Agnès, CRETIN, Jean-Michel, *Les habitués. Le microcosme d'une grande bibliothèque*, Paris, BPI/Centre Georges Pompidou, 2000, p. 99.

⁸⁴ DOGLIANI, Sergio, « Le concept de l'*Idea Store* / le magasin des idées du district de Tower Hamlets (Londres) », dans BISBROUCK, Marie-Françoise (dir.), *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 2010, p. 81.

mutualisation des compétences, des services et des équipements qui se retrouvent ainsi pris dans une même problématique⁸⁵. »

En plus des services traditionnels d'une bibliothèque publique, les *Idea Stores* disposent d'espaces dédiés à la formation. Des *Learning labs* se déclinent en salle de classe et en salle multimédia. Les salles de classe sont équipées de tables traditionnelles, de tableau blanc et vidéoprojecteur ; les salles multimédia d'une vingtaine d'ordinateurs connectés à internet mais également de tableau blanc et vidéoprojecteur. Ces espaces pouvant accueillir de 15 à 30 personnes sont ouverts à la réservation (de 25 à 60 livres sterling par heure, demi-tarif pour une réservation de groupe). Pour s'adapter à la diversité des cours dispensés, certains *Idea Stores* disposent même d'une salle de formation de cuisine (à *Shadwell Centre*).

Ce sont dans ces *Learning Labs* que se déroulent les cours dispensés par les *Idea Stores*, en collaboration avec les instances éducatives environnantes, comme le *Tower Hamlets College* et la *London Guildhall University*⁸⁶. Ouverts à tous les plus de 16 ans, ces cours sont le plus souvent payants⁸⁷, à l'exception des cours d'anglais, mais les usagers bénéficient de tarifs adaptés à leurs revenus, comme le précise le formulaire d'inscription⁸⁸. Le réseau des *Idea Stores* propose plus de 900 formations dans des domaines très variés : business et finance, cuisine, parentalité, mode, fitness, langues, santé, informatique, arts dramatiques, photographie, savoirs fondamentaux, arts visuels. Certaines peuvent aboutir à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Les cours sont organisés avec des partenaires locaux issus du secteur tertiaire, d'écoles et centres pour enfants et d'établissements du secteur public. En 2012, les sept *Idea Stores* ont collaboré avec 27 partenaires pour élaborer 52 cours qui ont accueilli plus de 550 apprenants. A l'écoute des besoins de différentes communautés, les *Idea Stores* répondent à la demande du programme « *Framework for the Future* » pour des bibliothèques « modelées et ajustées en fonction de l'environnement local⁸⁹ ».

2 EN FRANCE : QUELQUES BIBLIOTHÈQUES REMARQUABLES

2.1 BPI : l'autoformation, un pôle d'excellence

2.1.1 Réaménagements successifs

2.1.1.1 De la réouverture en 2000 à « Lire le monde »

Nous avons déjà abordé le rôle fondateur de la BPI dans la création d'un service dédié à la formation tout au long de la vie⁹⁰. Après une période faste que l'on appelle parfois la « première BPI » et qui se termine au moment des travaux de réaménagement de 1997, une nouvelle ère s'ouvre en 2000 pour la BPI. De nouveaux enjeux d'espaces, de collections et de services se font jour, qui concerne également les dispositifs d'autoformation. La réorganisation de l'espace multimédia regroupe alors au même endroit le laboratoire de langue et les postes dédiés à l'autoformation, identifiant ainsi clairement un « Espace Autoformation » (EAF) pluridisciplinaire. Particulièrement attentive aux bouleversements induits par

⁸⁵ BEUDON, Nicolas, op. cit., p. 67.

⁸⁶ Ibidem.

⁸⁷ En moyenne 2,20 livres sterling par heure.

⁸⁸ IDEA STORES, *Enrolment form*, <<http://www.ideastore.co.uk/assets/documents/13-14%206%20page%20enrolment%20form%20for%20web.pdf>> (consulté en ligne le 02 décembre 2013).

⁸⁹ DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT, *Framework for the Future*, op. cit.

⁹⁰ cf. *supra* BPI, p. 27.

l'arrivée massive d'internet, la BPI choisit de multiplier les postes informatiques dans tous ses espaces et de proposer l'accès à des ressources en ligne sur abonnement ou par sélection dans l'offre gratuite. En 2005, la publication d'une nouvelle charte d'acquisition affirme la mission de la BPI dans la formation tout au long de la vie. En 2008 commence la préparation d'un nouveau projet d'établissement appelé « BPI 2012 », qui s'arrêtera de fait lors du départ de son directeur à la fin de l'année 2009. En 2010, Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture et de la Communication, fait de la modernisation de la BPI une priorité⁹¹ en soulignant notamment l'importance de la « lutte contre les inégalités d'accès au savoir et à la culture dans le contexte de la révolution numérique⁹². » En 2010, suite à la nomination d'un nouveau directeur, le projet d'établissement « Lire le monde » propose une restructuration profonde du fonctionnement et de la gestion de la BPI en lien avec la réorganisation des espaces et des services.

Le projet d'établissement « Lire le monde » a modifié profondément l'organisation des services de la BPI début 2012 en créant quatre départements thématiques, trois départements de coordination et un département administratif et financier⁹³. Dans un souci d'optimiser l'accès aux collections correspondant à des usages ou des besoins similaires, les services sont fusionnés au sein de quatre univers thématiques : « Lire le monde », « Comprendre », « Imaginer » et « Vivre » qui ne se réduisent pas à « la constitution de collections mais intègrent, autour de celles-ci, divers contenus, physiques, virtuels ou dynamiques, et toute une gamme d'environnements de lecture, de médiations (valorisation des collections, accompagnement personnalisé des usagers, autoformation, production de contenus intermédiaires), d'activités culturelles et de partenariats⁹⁴ ». Le service « Vivre » est dédié aux disciplines suivantes : droit, économie, gestion, vie pratique, médecine, techniques, informatique, autoformation, pratiques manuelles, cuisine, sports, jeux, tourisme. Il comprend deux services : le service « Savoirs pratiques » axé sur les questions liées à la vie quotidienne (l'emploi et la formation, la gestion et l'entreprise, la maison, la santé, la famille, le droit quotidien) et le service « Autoformation » proposant une offre de ressources variées et un accompagnement personnalisé. Cependant, les collections de ces deux services ne sont pas à l'heure actuelle disponibles au même étage. Celles dédiées à la vie pratique et à l'emploi/formation se trouvent au niveau 1 de la bibliothèque, tandis que celles d'autoformation sont au niveau 2. Leur rapprochement physique nécessite donc une importante réflexion sur la mise en œuvre de ce nouvel espace, envisagé au niveau 3.

Les collections du département « Vivre » sont constituées de 67 000 monographies régulièrement actualisées, 1 100 titres de périodiques, de nombreuses ressources électroniques (bases juridiques, économiques, médicales et techniques) et de 1 500 méthodes d'apprentissage en autoformation (150 langues, langue des signes). Pour une plus grande clarté et cohérence, elles seraient réorganisées en modules (emploi/formation, économie/droit/gestion, techniques, loisirs). Afin d'optimiser l'offre d'autoformation, un « éduc-lab » comprendrait :

- un espace de carrels à l'abri de la lumière
- 78 postes carrels avec une dizaine de postes consacrés à la médiation
- un atelier numérique aux cloisons modulables de 12 postes

⁹¹ MITTERRAND, Frédéric, *14 propositions pour le développement de la lecture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

⁹² MITTERRAND, Frédéric, *Lettre de mission, à destination de MM. Olivier et Renault*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

⁹³ Voir l'organigramme de la BPI

<http://www.bpi.fr/modules/resources/download/default/Professionnels/Images/Documents%20de%20reference/organigramme_2012_taille_originale.jpg> (consulté en ligne le 2 décembre 2013).

⁹⁴ BPI, *Lire le monde*, 2010, p. 22.

- un atelier polyvalent
- un salon de lecture
- un kiosque pour les permanences d'organismes partenaires

Cette organisation à la fois intellectuelle et spatiale a pour objectif de faire ressortir les complémentarités entre autoformation et savoirs pratiques (acquisition de savoirs et savoir-faire, aide à la recherche d'emploi, création et gestion d'entreprise, tourisme, migration et langues). Ce nouvel espace entièrement dédié à la formation tout au long de la vie aurait l'avantage d'être clairement identifiable par les publics et de regrouper au même endroit *a priori* l'ensemble des ressources répondant à des besoins spécifiques.

2.1.1.2 La BPI, chef de file de la coopération ?

Afin d'affirmer son rôle moteur dans l'innovation, la BPI créée en 2002 en direction des bibliothèques municipales la « Mission coopération et action territoriale », qui poursuit un quadruple objectif :

1/ Faire partager et diffuser les innovations réalisées par la BPI en tant que « bibliothèque pilote » (par exemple, dans les domaines de l'autoformation ou du handicap)

2/ Unir les forces autour de projets communs (par exemple, le service de questions-réponses à distance Bibliosésame)

3/ Aider les bibliothèques partenaires à accéder dans les meilleures conditions économiques et juridiques possibles aux ressources audiovisuelles et numériques (par exemple le consortium Carel).

4/ Jouer le rôle d'un observatoire de la lecture publique à l'usage des acteurs de ce champ, au travers d'enquêtes, d'études, de programmes de recherche.

L'autoformation est très présente dans les actions de la Mission coopération au travers tout d'abord du « Consortium d'achat des ressources électroniques » (CAREL) puis par la signature de conventions pour la mise à disposition de ressources en ligne. Créé en 2003 sur le modèle du consortium universitaire d'abonnement aux ressources électroniques COUPERIN (créé en 2000), CAREL a pour charge de négocier les tarifs d'abonnement et les conditions d'application des licences aux ressources en ligne pour les bibliothèques publiques des villes de plus de 10 000 habitants. Fin 2005, CAREL regroupait 79 établissements pour un ensemble de 323 abonnements. En 2010, le montant global des acquisitions s'élevait à 1 041 765 euros, pour 95 bibliothèques et 571 abonnements. En 2010, CAREL est directement concerné par la recommandation n° 2 du rapport « Schéma numérique des bibliothèques » remis au Ministre de la Culture et de la Communication par Bruno Racine, qui concerne la « mise en œuvre une politique d'acquisition des ressources documentaires électroniques sous forme de licences nationales dans les cas qui s'avéreront les plus appropriés⁹⁵ », dont les ressources d'autoformation ne sont pas exclues⁹⁶. Le rapport préconise une formalisation de l'existence et du rôle de CAREL à travers une plate-forme dédiée « permettant de centraliser et de gérer pour les bibliothèques territoriales l'accès aux ressources négociées par le consortium » et par une mission de négociation de licence nationale clairement confiée par l'État à la BPI. CAREL, transformé en 2012 en

⁹⁵ RACINE, Bruno, *Schéma numérique des bibliothèques*, 2009, <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000143/0000.pdf>> (consulté le 2 décembre 2013).

⁹⁶ Ibidem, p. 51

association loi 1901 et devenu le réseau de « Coopération pour l'Accès aux Ressources numériques en bibliothèques », semble désormais dépourvu de cette mission fédératrice puisqu'il se donne pour objectif d' « évaluer et faire évoluer des offres de ressources numériques, les services associés et les modalités d'accès à ces offres sans intervention de l'association dans la négociation entre les fournisseurs et les membres de l'association⁹⁷ ».

Par ailleurs, la Mission coopération de la BPI participe à la diffusion des ressources en ligne à des bibliothèques municipales. Des licences supplémentaires pour des contenus d'autoformation sont par ailleurs acquises par la BPI au bénéfice d'autres bibliothèques pour favoriser le développement de cette offre. En 2010, le budget d'autoformation de la BPI se montait à 124 656 euros, tandis que les dépenses consenties pour les bibliothèques conventionnées se sont montées à 43 450 euros, soit l'équivalent de près de 35 % du budget interne. Aujourd'hui, dix conventions sont en cours avec des bibliothèques municipales ou intercommunales⁹⁸. En 2012, un partenariat particulier s'est mis en place entre la BPI et le Groupement d'intérêt public (GIP) de Grigny et Viry-Châtillon. En son sein, la Maison de l'Innovation Pédagogique et de l'Orientation Professionnelle (MIPOP) se consacre à la réussite scolaire à travers un Espace public numérique (EPN) et un centre de documentation. Grâce à sa collaboration avec le service Autoformation de la BPI, la MIPOP met à disposition de tous des ressources en ligne d'autoformation en bureautique, apprentissage des langues, orthographe, développement personnel, informatique et multimédia. Les bibliothèques municipales de Viry et de Grigny sont également concernées par cette convention. Un premier bilan de ce partenariat récent permet de constater une forte participation des publics (287 inscrits aux ressources en ligne), une forte présence de salariés en formation continue (48%) et de demandeurs d'emploi (15%). Les disciplines les plus plébiscitées sont les langues étrangères et la mise à niveau en mathématiques. A l'heure actuelle, les partenariats mis en œuvre par la BPI tendent à dépasser la simple mise à disposition de ressources et à aller davantage vers des programmes de partage d'expériences, voire de co-réalisation de dispositifs innovants.

Cependant, les bibliothèques de lecture publique, mise à part leur éventuelle participation à des réseaux professionnels (associations professionnelles) ou à des dispositifs de coopération avec des bibliothèques nationales (réseau Bibliosésame avec la BPI, conversion rétrospective avec la BnF), ne disposent pas d'un interlocuteur institutionnel identifié, à la différence des bibliothèques universitaires et bibliothèques de grands établissements qui peuvent s'appuyer sur l'Agence bibliographique de l'enseignement Supérieur (ABES) pour mener à bien par exemple des projets de catalogue collectif. En pleine phase de révision de son projet d'établissement, la BPI semble s'interroger sur la mise en œuvre concrète de son rôle de bibliothèque pilote. Comment en effet parvenir à se faire reconnaître comme bibliothèque tête de réseau, alors même que la BPI semble peiner à retrouver un modèle innovant à transmettre dans un paysage morcelé constitué de plus de 6 500 bibliothèques et points d'accès au livre⁹⁹. Néanmoins, l'autoformation constitue un domaine particulièrement pertinent où la BPI pourrait à l'avenir affirmer son rôle de chef de file, tant il est vrai qu'« à l'époque où toutes les bibliothèques publiques ou universitaires, veulent devenir des « learning

⁹⁷ RÉSEAU CAREL, Statuts de l'association Réseau CAREL, 2012, <<http://www.reseaucarel.org/page/statuts-de-l-association-reseau-carel>> consulté en ligne le 02 décembre 2013.

⁹⁸ Bibliothèques de la communauté d'agglomération de Montpellier, bibliothèques de la ville de Marseille, bibliothèques de la ville de Grenoble, bibliothèques de l'agglomération troyenne, bibliothèques de Brest, bibliothèque francophone multimédia de Limoges, bibliothèque municipale de Bordeaux, bibliothèque municipale de Reims, bibliothèque d'agglomération de Cergy, bibliothèques de la communauté d'agglomération de Rennes Métropole.

⁹⁹ Selon les chiffres du rapport d'activité 2011 des bibliothèques municipales, <http://www.observatoirelecturepublique.fr/observatoire_de_la_lecture_publique_web/FR/syntheses_annuelles.awp> (consulté en ligne le 10 décembre 2013).

center » il convient que la Bpi, qui en est un depuis longtemps, continue à montrer la voie dans ce domaine¹⁰⁰ ».

2.1.2 *Autoformation : public spécifique et nouvelles médiations*

2.1.2.1 Le public de l'espace Autoformation (EAF)

Le public de l'espace Autoformation n'est pas celui rencontré dans les autres espaces de la BPI, en majorité composé d'étudiants. Comme le rappelle Agnès Camus-Vigué, « d'après les données statistiques [...], les usagers de l'EAF diffèrent sensiblement de l'usager type de la bibliothèque. Ce sont, plus souvent que la moyenne, des personnes étrangères et la catégorie des chercheurs d'emploi est surreprésentée par rapport au reste de la bibliothèque¹⁰¹. » La BPI a toujours fait preuve d'un grand intérêt pour l'étude et la connaissance de ses publics. En 2005, une enquête a permis d'en savoir plus sur le public de l'autoformation. L'EAF est alors apparu comme un service quelque peu à part, dont l'aspect social le place en décalage avec le reste des espaces et des collections de la bibliothèque, davantage encyclopédiques. L'EAF représente une porte ouverte sur le monde professionnel, ses contraintes et ses difficultés. Il est fréquenté en majorité par des usagers qui ont besoin d'acquérir certaines compétences pour répondre aux exigences du monde du travail. Ainsi, comme les autres points d'accès à la formation (Pôle emploi, EPN), il peut représenter un « lieu de recours » pour les individus en difficulté sociale, à la différence que celui-ci est libre d'accès et gratuit. En ce sens, l'EAF est plus fréquenté par les « néo-autodidactes » contraints décrits par Georges Le Meur¹⁰² que par les autodidactes « aristocrates » de Pierre Bourdieu¹⁰³.

L'enquête sociologique menée par Serge Paugam¹⁰⁴ sur les pauvres à la BPI fait aussi jaillir quelques particularités du public de l'EAF. Travaillant sur les publics en situation de disqualification sociale, S. Paugam distingue plusieurs phases de ce processus de refoulement hors du marché de l'emploi. La fragilité correspond au premier stade de disqualification sociale. Elle concerne les personnes déclassées professionnellement et celles qui ne parviennent pas à trouver un emploi. Cette fragilité s'accompagne souvent d'un sentiment de honte devant cet échec que l'individu imagine visible de tous. Voulant conserver à tout prix leur dignité, les personnes au stade de la fragilité soignent particulièrement leur apparence, adoptent les comportements les plus normés possibles tout en refusant au maximum toute forme d'assistance, ayant confiance dans leurs capacités à s'en sortir seuls. Lorsque le recours à l'assistance devient une obligation (prise en charge sociale), on parle de phase de dépendance. Enfin, lorsque la disqualification est totale, c'est le stade de la rupture, celui des sans-abri. Nous avons vu que l'EAF est en majorité fréquenté par des usagers pour qui se former constitue un impératif social. L'enquête de S. Paugam a révélé que la plupart de ces usagers se rattachent au premier stade de la disqualification sociale : la fragilité. Ils viennent tout d'abord à la BPI parce que c'est un service public ouvert à tous où ils passent inaperçus et peuvent librement utiliser les nombreuses ressources disponibles pour mettre en œuvre leur projet personnel de réinsertion. Le calme et l'ambiance studieuse de la BPI leur permet d'être dans de bonnes dispositions non seulement

¹⁰⁰ BPI, *Lire le monde*, op.cit. p. 10.

¹⁰¹ CAMUS-VIGUE, Agnès, « Rapport d'enquête sur le public de l'espace Autoformation de la BPI », dans *La formation tout au long de la vie : quel rôle pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?*, Paris, Centre Pompidou, BPI, 2006.

¹⁰² LE MEUR, Georges, *Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation.*, op. cit.

¹⁰³ BOURDIEU, Pierre, *La distinction*, op. cit.

¹⁰⁴ PAUGAM, Serge, GIORGETTI, Camila, *Des pauvres à la bibliothèque : enquête au centre Pompidou*, Paris, PUF, 2013.

matérielles mais aussi symboliques compte tenu de l'aura intellectuelle associée aux bibliothèques. Mais la fréquentation de l'EAF est avant tout pragmatique et correspond des objectifs précis : apprendre le français pour les personnes d'origine étrangère peinant à trouver un emploi, réinsertion ou réorientation professionnelle par l'acquisition de compétences en langues étrangères ou en informatique. Toutefois, l'EAF peut aussi apparaître comme un refuge pour les personnes en rupture comme les sans-abris, qui trouvent alors dans la confidentialité des carrels un peu de calme et d'intimité.

Face à la baisse de fréquentation des bibliothèques à laquelle n'échappe pas la BPI, les ressources d'autoformation apparaissent comme l'un des rares usages en hausse. Pression sociale, recherche d'appartenance à un lieu, dilettantisme, une nouvelle enquête sur les utilisateurs de dispositifs d'autoformation est nécessaire pour en savoir plus. En 2013, la BPI a lancé un appel d'offre en vue de l'obtention d'un marché d'enquête publique consacrée aux publics de l'espace Autoformation de la BPI, intitulée « Apprendre par soi-même aujourd'hui : les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société contemporaine¹⁰⁵ ». La question centrale à laquelle devra répondre cette enquête qualitative est de savoir « si les institutions culturelles, et notamment les bibliothèques, peuvent faciliter la démarche d'autoformation et y contribuer ou si, au contraire, les dispositifs qu'elles présentent échouent à combler certaines attentes des usagers. » Les résultats sont attendus en décembre 2014.

2.1.2.2 Les nouvelles formes de médiation

Le service Autoformation de la BPI organise déjà des actions de médiation. Tout d'abord, un accueil personnalisé des nouveaux utilisateurs permet de faire le point sur leurs besoins et sur leur niveau de compétences afin de les orienter sur les ressources les plus appropriées. Des accueils de groupes constitués de publics en difficulté sociale sont également organisés en dehors de l'ouverture au public. S'appuyant sur des partenariats avec des centres sociaux, associations d'alphabétisation ou de français langue étrangère, ces accueils font également participer les formateurs et accompagnateurs de groupe dans une démarche de formation de formateurs menée par les bibliothécaires. Parallèlement aux réaménagements évoqués dans le projet d'établissement « Lire le monde », le service d'Autoformation travaille également à une refonte de la médiation de ses dispositifs et collections en soulignant l'importance de toucher la plus grande diversité de publics possible. Ainsi, le regroupement physique des collections liées à la vie pratique et à l'autoformation permettra de rapprocher des publics qui *a priori* ne se croisent pas ou très peu aujourd'hui, à savoir les personnes en situation de disqualification sociale, public majoritaire de l'EAF, et le grand public en recherche d'informations pratiques ou de loisirs. De façon à promouvoir la cohésion sociale et la citoyenneté, des actions seront donc mises en place pour mettre en valeur le nouvel espace dédié à l'éducation, notamment autour des langues étrangères, de l'autodidaxie de loisirs, et des pratiques visant à l'amélioration de la vie quotidienne.

Toutefois, les personnes en situation de fragilité sociale apparaissent comme le cœur des publics de l'EAF, et de nombreux dispositifs d'accueil et de médiation sont pensés en fonction de leurs besoins spécifiques. Les bibliothécaires souhaitent mettre en place de nouveaux ateliers baptisés « Déclic » pour répondre rapidement à des demandes ponctuelles, se déclinant par objectif :

- déclics informatiques : contre la fracture numérique
- déclics des mots : aide à la rédaction de documents administratifs
- déclics emploi : pour favoriser la recherche d'emploi

¹⁰⁵BPI, SERVICE DES ETUDES ET DE LA RECHERCHE, *Apprendre par soi-même aujourd'hui*, Paris, BPI, 2013.

D'autres actions de médiation et d'accompagnement sont prévus, notamment en lien avec la construction de soi et la citoyenneté, qui porteraient sur :

- les savoirs fondamentaux (calcul, orthographe)
- la lutte contre l'illettrisme, l'alphabétisation
- l'apprentissage du civisme et de la citoyenneté
- l'apprentissage de l'alimentation, de la santé
- la gestion du temps, du stress, la prise de parole en public

Sous forme d'ateliers, de masterclass, de jeux-compétitions, de mises en scène individuelles ou collectives, les actions de médiation de l'EAF se déclinaient en ayant pour fil directeur l'acquisition des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie déterminées par l'Union Européenne¹⁰⁶, en lien avec des partenaires locaux et nationaux.

Au delà de l'exemple-phare de la BPI, dotée à la fois d'un passé particulier de bibliothèque pilote et de moyens conséquents, la formation tout au long de la vie constitue également une interrogation pour les bibliothèques publiques de toute taille présentes sur l'ensemble du territoire. D'un point de vue méthodologique, ce mémoire s'attache à faire la lumière sur la prise en compte de la problématique de la formation des adultes à travers des dispositifs d'autoformation par des établissements envisagés comme particulièrement intéressants : d'un côté au sein d'un établissement de ville moyenne où les questions de numérique et de mutualisation des ressources sont plus que jamais d'actualité, de l'autre un établissement innovant et expérimental se rattachant au modèle du troisième lieu et mêlant médiathèque, centre d'arts et lieu de convivialité. Cependant, ces deux exemples ne peuvent être considérés comme l'image exacte de la prise en compte des enjeux de la formation tout au long de la vie dans les bibliothèques de lecture publique. Les ressources d'autoformation, leur type d'installation physique et leur médiation ne font l'objet d'aucun recensement, qu'il soit institutionnel *via* l'enquête annuelle du Service du Livre et de la Lecture¹⁰⁷ soit informel *via* une association ou une collaboration de professionnels¹⁰⁸, qui permettrait de dresser une carte de ces services.

2.2 La bibliothèque de Saint-Brieuc

La ville de Saint-Brieuc, située dans le département des Côtes d'Armor, comptait 46 209 habitants en 2010. Elle appartient à la communauté d'agglomération « Saint-Brieuc Agglomération », créée en 1999, qui regroupe 14 communes et plus de 120 000 habitants. Cette aire urbaine, telle que définie par l'INSEE, l'apparente donc à la catégorie des villes moyennes. A ce titre, la ville de Saint-Brieuc est affiliée à la Fédération des villes moyennes parmi 200 autres adhérents. A travers ses différentes évolutions et les enjeux auxquels il fait face aujourd'hui, son réseau de bibliothèques peut être regardé comme particulièrement représentatif de celui d'une ville moyenne.

¹⁰⁶ Voir supra p. 25.

¹⁰⁷ Voir le site de l'Observatoire de la lecture publique <<http://www.jvbib.com/blog/index.php/la-carte-des-jeux-video-en-bibliotheque/>> (consulté en ligne le 13 décembre 2013)

¹⁰⁸ Voir par exemple le travail de recensement et de cartographie d'un bibliothécaire spécialisé, enrichi par la communauté des professionnels concernés par ce domaine <<http://www.jvbib.com/blog/index.php/la-carte-des-jeux-video-en-bibliotheque/>> (consulté en ligne le 13 décembre 2013).

2.2.1 Saint-Brieuc : besoins de formation et bibliothèques

2.2.1.1 Face à la crise, des besoins en formation initiale et continue

Selon l'étude de l'INSEE consacrée aux villes moyennes¹⁰⁹, la ville de Saint-Brieuc, comme 50 autres villes moyennes, présente un profil socio-économique proche de celui des grandes aires urbaines. On y retrouve les métiers exercés dans les aires métropolitaines (prestations intellectuelles, culture-loisirs, conception-recherche et commerce inter-entreprises). Ces 50 villes moyennes « bénéficient des dynamiques à la fois démographiques et économiques portées par ces fonctions, avec des taux de croissance de la population (+0,8% par an) et de l'emploi (+1,1% par an) nettement supérieurs à ceux des autres groupes¹¹⁰ ».

Cependant, le territoire briochin n'échappe pas à la crise socio-économique et, en 2009, le taux de chômage des 15 à 64 ans était de 14,4 %, soit 4 points de plus que la moyenne nationale à la même période. Les jeunes de moins de 25 ans, les seniors de plus de 50 ans et les femmes sont les plus touchés par la crise de l'emploi. Les besoins en formation sont nombreux et peu couverts par les organismes existants, en ce qui concerne la formation initiale comme la formation continue.

Le diagnostic socio-économique du territoire briochin mené pour la Maison de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'insertion du Pays de Saint-Brieuc (MEFPI)¹¹¹ permet d'identifier des freins à la formation des publics, notamment des plus fragilisés (scolaires, apprentis, jeunes demandeurs d'emploi, travailleurs handicapés, bénéficiaires des minima sociaux). Sont ainsi pointés les problèmes de précarité croissante et de précarisation des emplois qui éloignent la possibilité de bénéficier de dispositifs comme la VAE ou le Droit individuel à la formation (DIF), les inégalités d'accès à la formation selon les statuts, les niveaux de formation et le financement du parcours de formation. L'accès à des formations ouvertes et à distance souffre d'une méconnaissance de la part des entreprises et des organismes de formation, qui ne recourent pas systématiquement au réseau des Points d'accès à la téléformation (P@t), pourtant gratuit pour toute personne inscrite dans un organisme de formation.

Par ailleurs, le fonctionnement en réseau des partenaires locaux du domaine de la formation est mis à mal par des problèmes de doublon des rôles et de communication. Le développement des compétences apparaît comme un impératif pour l'essor du territoire briochin, tandis que la carte des acteurs de la formation doit être clarifiée et organisée. Ce qui pose la question du rôle des bibliothèques de Saint-Brieuc dans ce paysage en nécessaire recomposition.

2.2.1.2 Les bibliothèques de Saint-Brieuc et le multimédia

Née des confiscations révolutionnaires, la bibliothèque de Saint-Brieuc est créée en 1794 avec des fonds d'ouvrages provenant des abbayes environnantes et des dépôts de Loudéac et de Pontrioux. Ouverte au public en 1806, elle s'installe dans les locaux d'un ancien lycée et fait l'objet de réaménagements successifs (dont l'adjonction d'un ancien gymnase) jusqu'à sa forme actuelle en 1987. En 1979, ouvrent les deux bibliothèques de quartier de Cesson et de Croix-Saint-Lambert (bibliothèque Albert Camus).

Le réseau des bibliothèques de Saint-Brieuc emploie 33 agents, annexes comprises. Il s'organise en cinq pôles et trois services transversaux. L'offre de collections et de services multimédia de la bibliothèque centrale André Malraux est

¹⁰⁹ INSEE, *Panorama des villes moyennes*, 2011, <http://www.insee.fr/fr/publications-et-services/docs_doc_travail/h2011-01.pdf> (consulté le 2 décembre 2013).

¹¹⁰ INSEE, *Panorama des villes moyennes*, op. cit.

¹¹¹ E2i, *Maison de l'emploi, de la formation professionnelle et de l'insertion du pays de Saint Brieuc, diagnostic socio-économique*, : note de cadrage, 2009.

gérée par le Pôle informatique et audiovisuel, composé d'une bibliothécaire à temps partiel (90%) et d'une assistante de conservation principale à temps complet.

L'équipement informatique du réseau des bibliothèques est composé de 26 postes publics dont 15 avec accès internet. L'espace Jeunesse propose en outre la consultation de logiciels ludo-éducatifs. L'espace informatique et audiovisuel regroupe physiquement les collections sonores, audiovisuelles et multimédia. Les contraintes liées à la dimension réduite de l'espace ne permettent pas de mettre à disposition plus de quatre ordinateurs publics. Ces ordinateurs sont équipés de logiciels d'autoformation et de logiciels de bureautique. Ils sont disponibles avec ou sans réservation aux usagers de la bibliothèque pour une durée pouvant être limitée à 2 heures en cas d'affluence. Il est possible de réserver un créneau horaire par téléphone ou par email. Les acquisitions de CD-ROM, notamment ceux d'autoformation (code de la route...) sont de moins en moins nombreuses, du fait d'une baisse de l'offre éditoriale et de la désaffection du public, qui en emprunte moins. Les ressources en ligne ont fait leur apparition en 2012, disponibles sur place et à distance *via* le portail internet des bibliothèques. Quatre abonnements ont été sélectionnés, dont trois en lien avec l'éducation (Toutapprendre.com, autoformation des adultes, Maxicours, soutien scolaire et Lesocial.fr, préparation aux carrières sociales). Pour sa première année de mise en service, l'autoformation en ligne a été plébiscitée par les usagers, puisque l'on a compté 2 204 connexions à Toutapprendre.com (et 762 heures de cours en ligne). L'abonnement à la ressource Lesocial.fr a quant à lui bénéficié de 275 connexions.

L'apparition de cette offre numérique et la campagne de communication qui l'a accompagnée ont permis de redynamiser les bibliothèques et d'attirer de nouveaux publics, notamment les jeunes adultes (26 à 39 ans) comme en témoignent les statistiques d'inscription. Le travail de médiation sur les ressources numériques s'effectue à la fois physiquement par des affiches et tracts, mais également en ligne au travers d'un blog¹¹² dédié à la valorisation des collections et des services des bibliothèques. En un an, près d'une dizaine d'articles de ce blog a été consacrée à la valorisation des ressources en ligne.

La mise en place de cette transition vers le numérique s'est faite progressivement, ouvrant la porte à un projet numérique ambitieux à l'échelle de l'agglomération.

2.2.2 Le numérique au cœur du projet de service

2.2.2.1 Améliorer l'offre de services à la bibliothèque Malraux.

L'offre numérique des bibliothèques municipales de Saint-Brieuc est récente. Si l'équipement en postes informatiques se développe, les bibliothèques du réseau ne disposent pas d'un espace dédié spécifiquement aux ressources électroniques et clairement identifié, comme peuvent l'être les logithèques ou didacthèques aménagées dans les bibliothèques municipales comme celle de Caen ou de Grenoble dans les années 1990 sur le modèle de la médiathèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie ou du service Autoformation de la BPI. Au moment de l'essor de l'informatique et de l'« ordinateur personnel » ou « Personal Computer » (PC) dans les années 1990, les pouvoirs publics, fortement encouragés par l'État grâce à des dispositifs comme le « Plan informatique pour tous¹¹³ », mettent en

¹¹² <<http://bmsaintbrieuc.wordpress.com>> (consulté le 2 décembre 2013).

¹¹³ Programme du gouvernement français lancé en 1985 devant permettre aux 11 millions d'élèves du pays de s'initier à l'outil informatique.

place des structures d'accueil et d'accompagnement. A Saint-Brieuc, c'est l'établissement « Médiacap », né d'un projet expérimental dans le cadre du Réseau des Villes moyennes de Bretagne (Vannes, Quimper, Saint-Malo et Saint-Brieuc) qui ouvre ses portes en octobre 1998.

Médiacap s'impose dès lors comme le lieu de ressources sur internet et les nouvelles technologies sur le territoire briochin. Dès lors, l'accès public à internet échappe au réseau des bibliothèques, qui ne s'équiperont qu'ultérieurement, et avec des missions limitées à ce que Médiacap ne propose pas. Ainsi, les formations et actions de médiation et de conseil concernant la prise en main d'un ordinateur ou les premiers pas sur internet seront du ressort de Médiacap. Cet espace, ouvert à tous, est accessible uniquement sur abonnement ou par temps de consultation payant. Les demandeurs d'emploi et étudiants bénéficient de tarifs négociés.

L'offre de ressources numériques développée par les bibliothèques de Saint-Brieuc a vocation à rendre accessibles à tous les usagers inscrits à la bibliothèque des collections d'auto-apprentissage en informatique, de façon complémentaire à l'offre de Médiacap. Ainsi, l'aménagement en 2011 de quatre postes informatiques dédiés a été réalisé en lien avec l'abonnement à des ressources en ligne. D'un accès relativement facile puisqu'une connexion internet suffit, ces abonnements en ligne ont fait entrer l'autoformation dans les bibliothèques par le biais du numérique.

Cependant, la possibilité d'utiliser une suite bureautique tout en se formant à l'informatique et en bénéficiant de conseils de la part des bibliothécaires répond à un besoin de formation de plus en plus important. Face au succès de ce service, la bibliothèque André Malraux envisage de créer un espace plus vaste, mieux équipé et largement identifié. Dans le cadre de la restructuration des bureaux du personnel par l'adjonction au bâtiment de la bibliothèque centrale d'une ancienne école, de nouveaux espaces pourront être aménagés pour répondre notamment aux nouvelles pratiques numériques. Si l'un des espaces pourra être dédié à la presse et à l'actualité, qui souffrent aujourd'hui d'un accès malaisé en mezzanine, le deuxième pourra être consacré à la lutte contre la fracture numérique. Les ressources d'autoformation y trouveront alors toute leur place.

2.2.2.2 Projet de portail numérique des bibliothèques de Saint-Brieuc Agglomération.

Suite à une première sensibilisation aux enjeux du numérique en bibliothèque grâce à une journée d'étude, les élus de l'agglomération ont souhaité affirmer le rôle des bibliothèques dans la lutte contre la fracture numérique en les définissant comme « lieux de référence pour l'accès public à internet¹¹⁴. » L'agglomération se propose d'utiliser un certain nombre de moyens d'actions pour y parvenir :

- l'affirmation du rôle des bibliothèques dans le domaine du droit à la formation et à l'information avec la mise en œuvre de services d'autoformation
- le développement d'une offre de ressources numériques
- le déploiement d'une offre de services en ligne valorisant les collections des bibliothèques du réseau
- le rééquilibrage des acquisitions entre ressources sur support physique et ressources numériques

En 2011, l'agglomération décide de mettre en œuvre un projet de mise en réseau informatique des bibliothèques. En plus de fournir un point d'accès unique aux

¹¹⁴ SAINT-BRIEUC AGGLOMERATION, *Délibération DB-090-2012*, avril 2012.

catalogues des bibliothèques, un portail commun proposera des ressources numériques et des services mutualisés. Après un appel d'offre lancé début 2013, le déploiement de ce portail aura lieu courant 2014.

Cette approche mutualisée à l'échelle de l'intercommunalité permet de réduire les coûts d'abonnement aux ressources en ligne, souvent assez élevés et à renouveler chaque année. A noter que la bibliothèque départementale de prêt (BPD) des Côtes d'Armor¹¹⁵, qui pourrait également proposer une telle mutualisation à l'échelle du département¹¹⁶, n'offre pas cette possibilité. Un tel enrichissement des collections et des services est particulièrement intéressant pour les publics. Cependant, il nécessite des investissements matériels, ainsi qu'un accompagnement de la conduite du changement, dans l'approche professionnelle du numérique et dans l'organisation managériale en réseau.

2.3 Le 3^e lieu, établissement hybride de Thionville

La ville de Thionville, située en Moselle, comptait 41 015 habitants en 2010. Comme douze autres communes, elle fait partie de la communauté d'agglomération Portes de France-Thionville. Elle se caractérise par son passé de cité de la sidérurgie et l'attrait de l'économie transfrontalière du Luxembourg, de la Belgique et de l'Allemagne, qui permet à la ville de rester dynamique. Les élus de la ville de Thionville ont souhaité offrir à leurs habitants un établissement innovant, le 3^e Lieu.

2.3.1 Un établissement innovant

2.3.1.1 Le 3^e lieu : un lieu composite

La création du 3^e Lieu à Thionville repose en fait sur un « accident de parcours¹¹⁷ ». A l'origine, les élus thionvillois souhaitaient réaliser deux établissements distincts : d'un côté un lieu dédié aux musiques actuelles particulièrement dynamiques sur ce territoire¹¹⁸, et d'un autre une bibliothèque moderne. Ouverte en 1842, la bibliothèque municipale de Thionville a subi des destructions successives au travers des aléas historiques caractérisant la Moselle. Son développement assez lent a par la suite entraîné un retard de l'offre de collections et de services. Mais ne pouvant donner suite simultanément aux deux projets pour des raisons budgétaires, les élus ont fait le choix de mixer les deux établissements, centre artistique et médiathèque, en un lieu unique. L'agence ABCD, désignée comme assistant à maîtrise d'ouvrage, propose alors de s'inspirer du modèle du sociologue Ray Oldenburg de « troisième lieu », défini comme un espace qui n'appartient ni à la sphère du foyer, ni à celle du travail. Cette idée séduit alors les élus, qui s'en emparent et en font l'identité-même de ce nouveau lieu, selon « une conscience politique aiguë que les bibliothèques traditionnelles, y compris les médiathèques modernes qu'ils avaient visitées, incarnent désormais un modèle qui demande à être renouvelé en profondeur¹¹⁹. » Selon Bertrand Mertz, maire de Thionville, le 3^e Lieu constitue une « sorte d'Agora moderne, [ayant] pour ambition de faire de la culture le carburant de [la] démocratie locale¹²⁰. »

¹¹⁵ Bibliothèques des côtes d'Armor (BCA) <<http://bca.cotesdarmor.fr>> (consulté le 2 décembre 2013).

¹¹⁶ cf. BDP des Landes : medialandes.org, BDP de Seine-et-Marne : Médialib77.

¹¹⁷ FRANQUEVILLE, Pierre, SERVET, Mathilde, « À Thionville, une belle opportunité née d'un accident de parcours », *BBF*, 2010, n° 4, p. 66-66 <<http://bbf.enssib.fr>> Consulté en ligne le 09 décembre 2013.

¹¹⁸ Projet de Centre des Arts et des Musiques Actuelles (CAMA).

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ VILLE DE THIONVILLE, *3^e Lieu : lieu de savoirs et d'échanges culturels*, Thionville, 2011.

Le 3^e Lieu est présenté par les élus comme un projet ambitieux. Il se donne pour objectif de faire exister dans un écosystème cohérent une médiathèque, une salle de diffusion, une salle d'exposition, des studios de création, un office de tourisme et un café-cafétéria. Ces différents espaces ont vocation à s'articuler et à se répondre autour de projets culturels où chaque individu est appelé à devenir acteur. La participation des usagers apparaît en effet comme un axe majeur de la vie du 3^e Lieu. Afin d'impliquer les habitants de Thionville et des environs, des actions culturelles (ateliers, rencontres, échanges) ouvertes sur la co-construction et la réalisation d'œuvres collectives seront mises en place. Le rôle de la création artistique sera fortement mis en avant, notamment dans le domaine des pratiques artistiques et musicales actuelles et du numérique grâce aux studios de création et d'enregistrement. Mais le 3^e Lieu accueillera également une médiathèque d'un nouveau genre, à la fois décroisée et pensée en univers distincts. Ces espaces identifiés sont conçus pour s'adapter aux nouveaux besoins, comportements et préférences des habitants. Comme l'a rappelé au moment de la pose de la première pierre du 3^e Lieu la ministre de la Culture et de la Communication Aurélie Filippetti :

« A l'heure où les médiathèques doivent faire face à des usages plus mobiles qu'autrefois et adapter la conception de leurs espaces aux attentes du public, la médiathèque du 3^e Lieu de Thionville est peut-être [...] le modèle de bibliothèque du XXI^e siècle¹²¹ ».

2.3.1.2 Mise en espace par univers

Le modèle de médiathèque de l'avenir s'affirmerait donc par son architecture. Dominique Coulon, architecte du 3^e Lieu, affirme que « vivre ensemble, c'est encore possible », et que cela est concrétisé par l'aménagement des espaces et la circulation des personnes. Pour y parvenir, l'agence ABCD suggère la mise en place de six univers¹²² :

- univers 1 : espaces d'accueil, bar, presse, office de tourisme
- univers 2 : fonds image et son, détente et pratique, région
- univers 3 : fonds littérature (plus de 13 ans)
- univers 4 : fonds jeunesse (de 4 à 12 ans)
- univers 5 : fonds enfance (de 0 à 3 ans)
- univers 6 : fonds documentaire, apprentissage des langues

Ces espaces décroisés font écho à des collections, des usages et des publics qui s'entrecroisent. Comme le rappelle Gilles Gudin de Vallerin, « la bibliothèque est aujourd'hui un lieu unique et global ouvert à l'ensemble du public, organisé en espaces diversifiés et communicants, dans lesquels une personne peut se déplacer d'un secteur à l'autre sans avoir l'impression de changer de lieu¹²³ ». Le 3^e Lieu offrira donc des atmosphères distinctes et identifiables par leur lumière, leur mobilier, leur ambiance sonore, tout en fluidifiant la circulation au sein d'un bâtiment où les collections peuvent être librement déplacées. L'idée de parcours, de découverte, de surprise, guide l'utilisateur au fil de ses déplacements dans le 3^e Lieu, et l'entraîne à s'installer là où il sent le plus à l'aise en fonction de ses aspirations du moment.

Au cœur de ces pôles, des espaces fermés appelés « bulles » permettent de se soustraire aux contraintes acoustiques du lieu, en favorisant l'isolement et le silence ou

¹²¹FILLIPETTI, Aurélie, *Déclaration sur le réseau des équipements culturels*, Thionville, 11 mai 2013.

¹²² Selon le modèle proposé par l'agence ABCD pour le réaménagement de la BPI dans le cadre du projet « Lire le Monde » en 2010.

¹²³ GUDIN DE VALLERIN, Gilles, « Espaces en interaction », dans *Concevoir et construire une bibliothèque*, Paris, Le Moniteur, 2011, p. 92.

bien la discussion et la compagnie. Modulable et flexible, l'aménagement intérieur des bulles autorise de nombreux usages individuels ou collectifs conformément au modèle de troisième lieu. La bulle « Manga Kissa » est ainsi conçue comme un salon privatisable pour un petit groupe, afin de regarder un film, jouer à un jeu vidéo ou discuter. Le public doit pouvoir s'appropriier le lieu comme un espace familial, dont l'ambiance chaleureuse et conviviale amènera chacun à s'y sentir chez soi.

2.3.2 La formation tout au long de la vie : une offre expérimentale

2.3.2.1 La médiathèque : un lieu pour apprendre et s'autoformer

Le 3^e Lieu de Thionville représente donc un geste architectural fort. Il s'appuie sur la cohérence entre la forme (architecture ouverte) et le fond (nouveaux services, nouveaux usages). La médiathèque s'intègre alors dans un écosystème inédit tout en gardant son identité de lieu d'accès et de partage des savoirs. Les collections aussi bien physiques que numériques seront toujours bien présentes dans la médiathèque du 3^e Lieu. Cette dernière se veut notamment un lieu de ressources documentaires pour les lycéens et les étudiants, et plus largement pour tous les individus en situation de formation. L'univers 6 correspond particulièrement à cet usage, à travers ses fonds documentaires consacrés aux sciences humaines, sciences et techniques, sciences économiques et politiques, histoire-géographie et langues.

Plus que d'autres fonds de la médiathèque du 3^e Lieu, ceux de l'univers 6 renvoient à l'étude et à la formation intellectuelle. Les espaces seront donc particulièrement conçus pour le travail silencieux et la concentration. L'attitude studieuse sera également encouragée par le maintien d'une ambiance de calme et de tranquillité. L'univers 6 disposera également de deux bulles. Dans la première, baptisée « Science et société », un espace de travail modulable pourra accueillir une douzaine de personnes pour un travail de groupe. Thionville se situant dans le « pays des trois frontières », une importance particulière est accordée à l'apprentissage des langues. Trois studios individuels, espaces totalement clos où l'on peut s'exprimer à voix haute ou écouter des pistes enregistrées, seront dédiés à l'autoformation en langues. D'une taille de 4m², ces studios sont équipés de matériels informatiques connectés à internet et offrant l'accès à toutes les ressources en ligne de la médiathèque.

La deuxième bulle de cet univers 6, « Formation et accueil de groupes », offrira une salle de travail modulable d'une trentaine de places assises. Conçue comme un espace polyvalent, cette bulle a vocation à accueillir des formations réalisées par les bibliothécaires ou des partenaires locaux à destination de publics variés. Plus qu'un service de la médiathèque, l'existence d'une telle salle affirme l'inscription de la formation tout au long de la vie dans les missions du 3^e Lieu qui mettra à la disposition de ses partenaires locaux un lieu, du matériel, des personnels et des collections.

2.3.2.2 Autoformation : pas de service dédié mais une offre adaptable

La formation tout au long de la vie est bien une préoccupation des concepteurs du 3^e Lieu. Cependant, cette prise en compte repose avant tout sur la modularité des espaces et sur le caractère expérimental du lieu. Ainsi, il n'existe pas de service, au sens de secteur professionnel, dédié à la formation des adultes ni à l'autoformation. Le 3^e Lieu, par ailleurs, ne fera pas appel pour son fonctionnement qu'à des bibliothécaires, puisque des animateurs multimédia, des informaticiens et des webmasters seront également recrutés. Chaque professionnel

devra alors devenir un expert de son « univers », ce qui, pour l'univers 6, inclut la connaissance des contenus et du fonctionnement des ressources d'autoformation liées aux collections documentaires de cet espace. Chaque univers disposera d'un bureau de conseil et d'information, mais les personnels du 3^e Lieu seront des médiateurs allant à la rencontre des usagers. Cependant il n'est pas prévu qu'ils assument le rôle de formateur, hormis dans la médiation liée à l'utilisation des ressources.

Les ressources en autoformation seront avant tout constituées d'abonnements en ligne diffusés auprès des bibliothèques, comme Toutapprendre.com ou Vodeclit. La médiathèque ne proposera pas de CD-ROM, ni en prêt ni en consultation sur place, ce support présentant un caractère aujourd'hui obsolète. Il faut également souligner que l'actuelle bibliothèque de Thionville ne dispose pas de logithèque ou d'espace dédié à l'autoformation susceptible d'être maintenu dans le 3^e Lieu. Si les trois laboratoires de langues apparaissent comme une nécessité notamment compte tenu des enjeux économiques liés à la proximité de l'Allemagne, de la Belgique et du Luxembourg, le besoin de postes spécifiquement dédiés à l'apprentissage du code de la route ou des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) n'a pas été clairement identifié.

Les ressources d'autoformation feront par ailleurs l'objet d'une mise en valeur sur le futur portail numérique du 3^e Lieu. Si leur utilisation sera fortement encouragée au sein de l'univers 6, elle ne sera pas pour autant exclusivement possible à cet endroit, puisque tous les postes publics du 3^e Lieu, connectés à internet, pourront y donner accès. Compte tenu de l'axe fort des arts et des musiques actuelles au sein du 3^e Lieu et de la forte demande de studios de création numérique, des ressources d'autoformation spécifiques liées aux musiques actuelles et au numérique seront quant à elles exclusivement disponibles dans l'univers 2 et bénéficieront d'un accompagnement accru des personnels.

Hormis pour ce qui est du volet lié à l'art et aux musiques actuelles hérité de l'origine du projet initial, les concepteurs du 3^e Lieu n'ont pas engagé de réflexion spécifique sur les publics considérant que cet équipement est fondamentalement un lieu ouvert à tous. Selon eux, la flexibilité de ses espaces, pensée dans l'architecture générale comme dans l'aménagement intérieur, lui permettra de s'adapter aux usages réels et aux besoins de tous ses usagers. Cette attention aux demandes des publics peut néanmoins entraîner le modèle de bibliothèque troisième lieu vers une sorte de course sans fin pour séduire de nouveaux publics, en répondant toujours aux nouveaux usages et pratiques culturelles. Ainsi, comme le rappelle Benoît Lecoq, « faute de recul et de mesures exactes, qui peut savoir si, à terme, cette stratégie du donnant-donnant sera gagnante¹²⁴ ? »

¹²⁴ LECOQ, Benoît, « Ambiguïté de l'ubiquité : pratiques culturelles et bibliothèques », dans ALIX, Yves (dir.), *Bibliothèques en France : 1998-2013*, Paris, Éditions du cercle de la Librairie, 2013.

PERSPECTIVES

1 AUTOFORMATION : QUEL MODÈLE POUR QUELS BESOINS ?

Dans son acception stricte de « formation par soi-même », l'autoformation pourrait être comprise comme un phénomène partout présent, puisque chaque apprentissage ne peut être que personnel. Mais l'autoformation répond en réalité à des objectifs que se fixe l'individu de façon plus ou moins formelle. Si l'espace dédié à l'autoformation en bibliothèque publique tend à disparaître, la dématérialisation des ressources pose la question de l'importance de maintenir un lieu d'échange et de rencontre.

1.1 Autoformation en bibliothèque et besoins de formation

1.1.1 *Émancipation intellectuelle*

Le besoin le plus largement associé à l'autoformation est celui de construction de soi. L'accès à la connaissance dans tous les domaines permet à l'individu de développer sa personnalité en fonction de ses goûts et de ses inclinations. Il contribue également à libérer l'individu du déterminisme social en le mettant en contact avec des œuvres ou des idées circulant peu dans son milieu socio-culturel d'origine.

En ce sens, la bibliothèque reste le lieu privilégié de l'autodidacte. Par la lecture mais aussi à présent à l'aide de documents de toute nature, l'accès au savoir est possible pour tous et sans contrainte dans le cadre de consultations sur place. En tant qu'autoformation intégrale, cette création de soi concerne *a priori* tous les publics. Elle ne repose pas sur des dispositifs d'autoformation particuliers, puisque les informations recherchées sont disponibles dans toutes les collections de la bibliothèque. Elle présuppose néanmoins que les fonds de la bibliothèque correspondent aux attentes de ces publics potentiels dont les centres d'intérêt peuvent être extrêmement variés. De plus, les autodidactes se tenant éloignés de toute institution de formation et d'éducation préfèrent généralement naviguer seuls dans les collections et ne pas solliciter les bibliothécaires. Ils recherchent avant tout l'encyclopédisme des collections et souhaitent le moins de contraintes possibles.

Ce type d'autoformation est toujours présent en bibliothèque, même s'il est impossible à quantifier. Cependant, la concurrence d'internet et des industries culturelles provoque parfois, à l'égard des bibliothèques, une sorte de bouderie dont rendent compte les enquêtes de fréquentation. Dans le même temps, une récente étude¹²⁵ souligne que les connaissances artistiques des Français ont baissé chez les jeunes de moins de 25 ans. Le rôle des bibliothèques dans la construction de soi et l'émancipation intellectuelle reste donc tout à fait d'actualité.

1.1.2 *Amélioration de la vie quotidienne*

L'autoformation peut également répondre à des besoins liés à l'acquisition de nouvelles connaissances ou compétences en vue de rendre le quotidien plus agréable. Cela peut s'illustrer par exemple par l'apprentissage d'une langue étrangère pour préparer un voyage ou par celui de la manipulation d'un ordinateur

¹²⁵ DONNAT, Olivier, *Les connaissances artistiques des Français : éléments de comparaison 1988-2008*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2013.

et d'internet. Cette autoformation pratique répond alors à des besoins ponctuels et clairement identifiés.

Là encore la bibliothèque offre de nombreuses ressources traditionnelles mais les plus pertinentes sont celles qui relèvent de l'autoformation. Accessibles gratuitement pour les inscrits, ces ressources dédiées permettent aux usagers de progresser à leur rythme et selon leur calendrier personnel. Cette autoformation de loisir demande à la fois motivation, persévérance et disponibilité. Elle s'adresse en particulier à des personnes disposant de temps libre, en dehors des enjeux professionnels. Un des publics cibles pourrait être celui des « retraités actifs¹²⁶ », âgés de moins de 75 ans, en bonne santé et profitant de revenus plus importants que la moyenne. Les bibliothécaires jouent alors un rôle de conseil dans le choix de la ressource et interviennent dans l'aide à la prise en main. Une fois les utilisateurs autonomes sur les ressources, les bibliothécaires ne sont souvent plus sollicités. Cette autoformation de loisir prend appui sur la fréquentation de la bibliothèque par des publics ne ressentant pas de difficulté particulière face aux institutions et disposant de pré-requis dans leur capacité d'auto-apprentissage et d'adaptation à des nouveaux outils.

L'autoformation peut alors devenir un moyen de réaliser ce que la vie professionnelle et familiale a forcé à mettre de côté. Ce public potentiel cherche en bibliothèque des ressources diverses, depuis l'apprentissage de langues étrangères jusqu'à des cours en ligne de pratiques de loisirs (cuisine, jardinage...).

1.1.3 Réussite professionnelle

Compte tenu des enjeux socio-économiques inhérents à la société de la connaissance, l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles pour réussir sa carrière ou tout simplement se maintenir dans le monde du travail représente un besoin fort des individus. L'autoformation peut dans certains cas prendre le relais des formations professionnelles.

Suite aux lois sur la formation tout au long de la vie, il est aujourd'hui plus facile pour les salariés d'accéder à des actions de formation grâce notamment au Droit individuel à la formation (DIF). Cependant, ces dispositifs laissent souvent de côté les salariés les moins qualifiés qui peinent non seulement à actualiser leurs compétences, mais aussi à en acquérir de nouvelles. En 2011, le taux d'accès à la formation était de 56 % pour les cadres et ingénieurs, 55 % pour les techniciens et de seulement 34 % pour les employés et 32 % pour les ouvriers¹²⁷. L'autoformation peut alors apparaître comme une solution pour progresser professionnellement lorsque l'employeur ne donne pas accès à la formation, ou lorsque les contraintes de cette formation sont trop exigeantes. Les demandeurs d'emploi bénéficient également de dispositifs de formation professionnelle. En 2011, 20 % du nombre moyen de chômeurs sur l'année inscrits à Pôle Emploi ont engagé une formation. Parmi eux, les jeunes de moins de 26 ans sont plus nombreux à suivre une formation (41%) que les plus de 45 ans (16%)¹²⁸. L'autoformation peut donc concerner les publics en difficulté professionnelle, soit à cause d'un emploi précaire ou mal adapté, soit pour cause de chômage. Ce public fréquente assez peu les bibliothèques. Selon la dernière enquête sur la pratiques culturelles des

¹²⁶ CARADEC, Vincent, *Sociologie du vieillissement*, Paris, Armand Colin, 2008.

¹²⁷ MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE ET DES FINANCES, *Annexe au projet de loi de finances 2014 pour la formation professionnelle*, 2013, <http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/farandole/2014/pap/pdf/jaunes/jaune2014_formation_professionnelle.pdf> (consulté en ligne le 10 décembre 2013).

¹²⁸ Ibidem, p. 123.

Français, 87 % des ouvriers et 75 % des demandeurs d'emploi déclarent ne jamais ou pratiquement jamais venir en bibliothèque¹²⁹. Une offre de ressources d'autoformation de qualité dans le domaine des compétences professionnelles (informatique, fondamentaux en mathématiques et français, gestion comptable et financière, gestion de personnel...) permettrait de répondre aux besoins spécifiques de ce type de public.

A la marge, ces ressources peuvent également concerner les jeunes en situation de difficulté ou d'échec scolaire. En 2011, l'indicateur de « décrochage scolaire », pourcentage de jeunes âgés de 18 à 24 ans qui n'étudient plus et n'ont pas terminé avec succès un enseignement secondaire de second cycle, était en France de 12 %, soit un taux supérieur à la moyenne européenne mais inférieur à celle des pays scandinaves¹³⁰. Cependant, ce public est peu présent dans les bibliothèques, lesquelles représentent souvent à leurs yeux, y compris de façon symbolique, une figure de l'autorité institutionnelle faisant écho à leur échec¹³¹.

Les dispositifs d'autoformation, en privilégiant l'autonomie de l'apprentissage, peuvent apparaître comme une solution pour permettre aux individus éloignés de la formation institutionnelle de renouer avec l'apprentissage. Selon les recommandations de l'Union européenne, une moyenne d'environ 15% des adultes (de 25 à 64 ans) devrait participer à l'éducation et la formation tout au long de la vie¹³². Pour atteindre un tel taux, la participation des bibliothèques sera vraisemblablement fondamentale. Comme le rappelle Georges Perrin, « l'autoformation [...] constitue un atout incomparable des bibliothèques pour jouer un rôle actif dans le domaine de l'emploi¹³³ ».

1.1.4 Insertion sociale

Certaines personnes ne disposent pas des savoirs fondamentaux leur permettant de s'insérer dans la société. Ce public en situation précaire, regroupant notamment migrants ou primo-arrivants, exclus sociaux et personnes analphabètes, a des besoins spécifiques de formation auxquels la bibliothèque peut répondre en proposant des ressources d'autoformation.

L'exclusion sociale, ou marginalisation, est un « processus par lequel certaines personnes sont repoussées à la périphérie de la société en raison de leur pauvreté, d'un manque d'éducation ou de qualifications ou d'une discrimination¹³⁴ ». Pour elles, il s'agit surtout de survivre dans un environnement hostile. Peu de personnes en situation d'exclusion sociale viennent spontanément à la bibliothèque. Si elles le font, c'est surtout pour satisfaire des besoins physiologiques (avoir chaud) ou sociaux (se rencontrer) mais elles recourent peu aux collections disposées tout autour d'elles. En revanche les associations et institutions d'accueil jouent un rôle majeur dans la découverte de l'existence de la bibliothèque et de ses multiples ressources. Cette information peut également circuler au sein d'une communauté constituée, par exemple chez les migrants. Parmi eux, les non-francophones constituent un public encore plus difficile à approcher.

¹²⁹ DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles de Français à l'ère numérique*, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2009.

¹³⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Lutter contre le décrochage scolaire*, 2012, <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/09/consulter_la_comparaison_internationale_sur_le_decrochage_scolaire1.pdf> (consulté en ligne le 10 décembre 2013).

¹³¹ Voir MERKLEN, Denis, *Pourquoi brûle-t-on les bibliothèques ?*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2013.

¹³² Voir le cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020») faisant suite au précédent programme de travail "Éducation et formation 2010 " lancé en 2001 <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_fr.htm> (consulté en ligne le 10 décembre 2013).

¹³³ PERRIN, Georges (dir.), *Favoriser l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi : les atouts des bibliothèques*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2013.

¹³⁴ AGENCE DES DROITS FONDAMENTAUX DE L'UNION EUROPÉENNE, *Les migrants, les minorités et l'emploi*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, 2011, <http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1696-pub-migrants-minorities-employment_FR.pdf> (consulté en ligne le 10 décembre 2013).

Les difficultés relationnelles liées notamment aux obstacles linguistiques sont plus faciles à surmonter lors d'accueils de groupe accompagnés par les formateurs des associations. C'est pourquoi cette forme d'accueil est souvent privilégié par rapport à l'accueil individuel, qui peut être source de difficulté pour le bibliothécaire et de découragement pour l'apprenant. En ce sens, l'autoformation se présente ici sous sa forme la plus sociale, le groupe et les échanges collaboratifs entre membres étant aussi importants que le contenu de la formation elle-même.

Les cours d'autoformation les plus adaptés à ces publics sont ceux consacrés à l'acquisition de savoirs fondamentaux (« littéracie » et « numéracie ») et au Français Langue Étrangère (FLE). Compte tenu des besoins spécifiques de ces publics, les bibliothécaires organisent le plus souvent des formations de formateur à destination des accompagnateurs afin que ces derniers soient en mesure d'aider à la prise en main de ressources et de fournir des conseils. L'accueil de ces publics en bibliothèque répond à une forte demande des associations et structures d'insertion sociale.

1.1.5 Récapitulatif

	Autoformation	Public	Ressources
Émancipation intellectuelle	Existentielle	Tout public	Tous documents
Amélioration de la vie quotidienne	Intégrale	À forte disponibilité	Autoformation en langues, informatique et pratiques de loisirs
Réussite professionnelle	Éducative	En difficulté professionnelle	Autoformation en langues, informatique et compétences professionnelles précises
Insertion sociale	Sociale	En difficulté sociale	Autoformation en savoirs fondamentaux et Français langue étrangère

1.2 Service Autoformation et services connexes

1.2.1 *La fin des logithèques*

« Les logithèques sont des bibliothèques de logiciels. Elles sont appelées didacthèques lorsque leur fonds est constitué exclusivement de logiciels éducatifs ou didacticiels¹³⁵. » Cette définition donnée en 1991 par Joëlle Muller, alors créatrice et directrice de la didacthèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie, correspond à cette époque aux espaces informatiques dédiés au prêt ou la consultation de disquettes, cassettes et CD-ROM. Leur création représente la première tentative des bibliothèques de lecture publique de s'emparer du multimédia naissant grâce aux logiciels d'autoformation. Dans les années 1990,

¹³⁵ MULLER, Joëlle, *Les logithèques*, Paris, Éditions du Cercle de la Librairie, 1991.

quelques bibliothèques s'engagent dans cette voie¹³⁶. Faute de statistiques, il est impossible de savoir aujourd'hui quel fut le nombre de bibliothèques ayant mis en œuvre un tel espace, qui par ailleurs nécessitait d'importants investissements en matériel et en termes de formation des personnels alors qu'à cette époque pionnière la Direction du Livre et de la Lecture (DLL) ne proposait aucune aide financière pour soutenir leur création¹³⁷.

Mais progressivement, le multimédia devient de plus en plus incontournable dans les bibliothèques, qui se parent désormais souvent du nom de « médiathèques ». En 1997 déjà, « les collections de documents numériques connaissent un développement spectaculaire : le taux de progression est de 52,6 % en un an¹³⁸. » La Direction du Livre et de la Lecture s'intéresse désormais à l'essor du multimédia et aux enjeux d'égalité d'accès qu'il induit. En 1996, un rapport sur internet¹³⁹ recommande « de créer des lieux spécifiques pour permettre aux populations peu familiarisées avec les nouvelles technologies et exclues du système scolaire de se former au multimédia » tout en soulignant que ces lieux existent déjà : le réseau des bibliothèques publiques.

Toutefois, aucun recensement des espaces multimédia, et donc des espaces dédiés à l'autoformation, n'est mis en œuvre. Les logithèques restent en grande partie invisibles. En 2005, une enquête de l'Association pour le développement du document numérique en bibliothèque (ADDNB) permet d'obtenir quelques chiffres sur l'autoformation par le multimédia dans les bibliothèques municipales. Mais seule une centaine de bibliothèques répond à cette enquête, qui n'atteint donc pas son objectif de cartographier l'offre en autoformation. Pour autant, il est intéressant de souligner que parmi les bibliothèques ayant répondu à cette enquête, plus de la moitié (52%) déclarent ne pas disposer d'espaces d'autoformation. Ainsi, « l'image traditionnelle du laboratoire de langue, avec ses carrels et ses postes informatiques est trompeuse : elle correspond à une situation en fait largement minoritaire.¹⁴⁰ »

Aujourd'hui, les logithèques encore existantes sont confrontées à l'obsolescence des CD-ROM et à l'essor des ressources en ligne disponibles sur internet. Construites à l'origine sur une architecture informatique particulière liée à la mise en réseau de CD-ROM, les logithèques occupent souvent une place quelque peu à part dans l'offre de ressources de la médiathèque. La disparition progressive des CD-ROM pose alors la question de leur maintien en tant qu'espace spécifique ou bien de leur disparition au profit d'espaces multimédia plus généralistes et polyvalents.

1.2.2 La concurrence de l'espace multimédia

En 1997, Lionel Jospin, alors Premier ministre, souligne qu'il faut « faciliter le développement de la société de l'information en France tout en permettant l'accès du plus grand nombre aux nouveaux services¹⁴¹. » Suite à cette déclaration, différents ministères mettent en œuvre des espaces multimédia selon leurs prérogatives.

L'année suivante, le Ministère de la Culture et de la Communication crée les Espaces Culture Multimédia (ECM), installés dans des structures culturelles comme les

¹³⁶ On peut citer : Caen, Rennes, Metz, Nantes, Issoudun, Montpellier.

¹³⁷ Ibidem, p. 80.

¹³⁸ MADDALONI, Marie-Claude, « L'information numérique dans les bibliothèques municipales », *BBF*, 1999, n° 4, p. 66-69 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 13 décembre 2013).

¹³⁹ FALQUE-PIERROTIN, Isabelle, *Rapport au ministre délégué à la Poste, aux Télécommunications et à l'Espace et au ministre de la Culture, [de la] Mission interministérielle sur l'Internet*, Paris, La Documentation française, 1997.

¹⁴⁰ BEUDON, Nicolas, op. cit., p. 53.

¹⁴¹ JOSPIN, Lionel, *Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur les enjeux de l'entrée de la France dans la société de l'information, et sur le programme d'action pour le multimédia du gouvernement, notamment à l'école et pour l'amélioration des relations entre l'administration et le citoyen*, Hourtin, 1997.

bibliothèques ou les théâtres pour favoriser la dimension artistique et culturelle d'internet. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports soutient quant à lui les Points Cyb à destination des jeunes et présents dans les Bureaux d'information pour la jeunesse (BIJ). Enfin, le Ministère de l'Emploi lance les Points d'accès à la téléformation (P@t). Les collectivités territoriales s'emparent également de l'enjeu numérique dans le cadre de l'aménagement du territoire, en proposant des structures garantissant un accès égalitaire à internet notamment vis-à-vis des zones rurales¹⁴². En 2000, la Caisse des dépôts crée le label Cyber-base pour accompagner les collectivités territoriales dans la mise en œuvre d'espaces de service public dédiés à l'accompagnement au numérique dans les domaines de l'emploi, l'éducation, le développement économique, la e-administration et l'accompagnement des mineurs sur Internet. Très vite, une grande variété d'espaces multimédia coexistent, rendant flou le maillage numérique du territoire. De plus, les spécificités de chaque espace tendent à s'effacer face à l'ampleur des besoins basiques de formation des publics.

Pour pallier cet émiettement des espaces multimédia, le Comité interministériel pour la société de l'information (CISI) ouvre en 2000 le programme des espaces publics numériques (EPN). Reposant sur l'adhésion à une charte, chaque espace numérique peut devenir EPN et bénéficier de la plus-value d'un réseau identifié. Le minimum requis est de proposer un lieu ouvert au grand public sans recherche de profit, disposant d'au moins cinq ordinateurs et un animateur. S'appuyant sur le dispositif d'accès à l'emploi dit « contrats emplois jeunes » créé en 1997, les EPN connaissent un essor important. Leur objectif est alors d'initier à l'informatique depuis la prise en main d'un ordinateur jusqu'à la navigation sur internet et la création de contenus web. L'accompagnement et la médiation sont les fondements de ces structures qui s'appuient sur des ateliers individuels ou collectifs et l'utilisation de ressources en autoformation.

Les EPN naissent donc en bibliothèque une dizaine d'années après les logithèques. Davantage en lien avec internet et la prise en main d'un ordinateur, les EPN éclipsent les logithèques déjà existantes, lesquelles reposent sur des systèmes technologiques souvent complexes et proposent des ressources parfois peu ergonomiques. L'accès à l'ordinateur personnel et à internet séduit les publics, au détriment de l'auto-apprentissage. Lors de la création de la Bibliothèque municipale à vocation régionale (BMVR) de Montpellier en 2000, la logithèque est entièrement repensée et finit par disparaître en tant que telle, comme le rappelle son directeur :

« Nous passons d'une offre limitée aujourd'hui à un secteur multimédia spécifique – la logithèque de la médiathèque Fellini – à un dispositif proposant six espaces multimédias répartis à l'intérieur des différents espaces de la bibliothèque : forum de l'actualité, salle d'initiation aux nouvelles technologies, secteur destiné aux malvoyants, laboratoires de langues, espace multimédia pour la jeunesse, consultation de vidéo numérique¹⁴³. »

Aujourd'hui, la transition vers des ressources d'autoformation en ligne remet en question les caractéristiques des logithèques qui tendent à disparaître au profit d'EPN polyvalents. Une enquête réalisée dans le cadre de ce mémoire¹⁴⁴ permet de

¹⁴² On peut citer les « Cybercommunes » de la région Bretagne ou les « Espaces régionaux internet citoyen » de la région Provence Alpes Côte d'Azur.

¹⁴³ GUDIN DE VALLERIN, Gilles, « De l'équilibre des publics et des collections », *BBF*, 2000, n° 3, p. 56-64 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 23 novembre 2013).

¹⁴⁴ Enquête réalisée entre le 1^{er} et le 15 octobre, envoyée en ligne à près de 110 bibliothèques de lecture publique (26 réponses) et près de 30 de bibliothèques départementales de prêt ou Centre régional du livre (9 réponses). Voir le

constater que parmi les bibliothèques municipales et intercommunales ayant répondu, huit disposent d'une logithèque, les dix-huit autres proposant ce service au sein de leur espace multimédia.

Par ailleurs, le développement dans les bibliothèques de lecture publique de services liés à l'actualité et à l'emploi conduit également les dispositifs d'autoformation à accentuer davantage leur rôle social.

1.2.3 Complémentarité avec le service emploi-formation

Dans les années 2000, suite au constat d'une érosion de la fréquentation, certaines bibliothèques de lecture publique s'inspirent des *Idea Stores* et des médiathèques troisième lieu en accordant une importance accrue aux besoins des publics. Ainsi, pour répondre aux besoins de formation tout au long de la vie, de nouveaux espaces dédiés à l'emploi, l'orientation et la formation professionnelle sont créés dans quelques bibliothèques. Ces nouveaux services s'inspirent notamment des « *information community services* », apparus dans les bibliothèques anglaises à la fin des années 1980, qui ont pour objectif de « fournir à un public aussi vaste que possible une information immédiatement exploitable sous forme d'adresses, de programmes, et de listes d'associations, d'organismes administratifs ou privés dans les domaines sociaux, culturels, professionnels, sportifs, etc¹⁴⁵. »

De nouvelles collections entrent alors dans les bibliothèques, comprenant des ouvrages sur l'orientation scolaire et universitaire, la recherche d'emploi, la reconversion professionnelle, les concours de la fonction publique territoriale, d'État et hospitalière. Les demandes des lecteurs deviennent alors de plus en plus concrètes : rédiger une lettre de motivation et un C.V., réviser son anglais ou progresser en informatique. Les bibliothécaires s'interrogent alors sur la mise à disposition de ressources d'autoformation afin de permettre aux personnes les plus éloignées de l'éducation formelle de construire leur vie professionnelle par l'acquisition de nouveaux savoirs et compétences. Les logithèques, absentes, disparues ou existantes reviennent au devant de la scène. Anne Balavoine, responsable de l'espace emploi-formation de la médiathèque du Canal à Saint-Quentin-en-Yvelines témoigne lors de sa création que :

« le projet de formathèque, prévu à l'ouverture en 1993 et non abouti, redevenait d'actualité dans une configuration différente. Il restait pour l'équipe le besoin d'adapter cet ancien projet, d'autant plus que les lectures sur la philosophie de l'offre des Idea Stores de Londres nous interpellaient¹⁴⁶. »

L'aménagement des espaces emploi-formation inclut alors des lieux de consultation de ressources d'autoformation. L'espace Actualité¹⁴⁷ de la bibliothèque Mériadeck de Bordeaux, récemment réaménagé, comprend 34 postes multimédia permettant de :

- s'initier à l'informatique et à la bureautique
- apprendre une langue étrangère ou le français
- réviser ses examens
- rédiger un C.V., consulter les offres d'emploi

texte de l'enquête en annexe.

¹⁴⁵ LAMY, Jean-Philippe, « Vers de nouveaux services dans les bibliothèques publiques », *BBF*, 1992, n° 6, p. 54-61 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 22 décembre 2013).

¹⁴⁶ BALAVOINE, Anne, « L'ouverture vers les domaines de l'emploi, de l'insertion et de la formation : retour d'expérience à la médiathèque de saint-quentin-en-yvelines », *BBF*, 2009, n° 2, p. 59-67, <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 14 décembre 2013).

¹⁴⁷ Voir le site internet de la bibliothèque <<http://bibliotheque.bordeaux.fr/en-pratique/lautoformation.dot>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

En complément, des documents sont accessibles dans les domaines de la scolarité et de l'éducation, du monde du travail, des démarches de la vie quotidienne, des langues étrangères et du français.

La bibliothèque d'étude et d'information (B.E.I.) de l'agglomération de Cergy-Pontoise représente également un exemple pertinent de l'association de ressources d'autoformation aux collections d'un service dédié à l'emploi et à la formation. Ouverte en 2000 et véritable pionnière dans ce domaine, la B.E.I. propose des fonds spécialisés sur l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, les formations et les métiers. Son espace multimédia permet notamment la consultation de ressources d'autoformation.

Le rapprochement du secteur de l'emploi et celui de l'autoformation, qui partagent une partie de leur public cible, semble être « une tendance forte dans les bibliothèques françaises¹⁴⁸ ».

1.2.4 *Autoformation : quel espace dédié ?*

L'autoformation se place de plus en plus au cœur des réflexions sur les nouvelles façons d'apprendre, notamment à travers la formation à distance ou *e-learning*. L'utilisation de l'outil informatique dans l'éducation n'est pas récente, mais la fibre optique et la multiplicité des supports ont rendu l'accès aux savoirs en ligne beaucoup plus facile. Du CD-ROM au numérique, les ressources d'autoformation en bibliothèque sont de plus en plus souvent accessibles à distance depuis le portail internet de l'établissement. On peut alors se poser la question de l'aménagement d'espaces dédiés à l'autoformation dans la bibliothèque.

La dernière enquête du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC) sur la diffusion des technologies de l'information et de la communication¹⁴⁹ conclut que la fracture sociale d'accès à internet persiste, 17 % des Français n'ayant pas d'ordinateur à leur domicile et 19 % pas d'accès à internet. Ce rapport souligne que l'équipement informatique est toujours discriminant puisque une personne non diplômée sur deux n'a pas d'ordinateur chez elle. L'intérêt des espaces publics numériques semble donc toujours d'actualité pour garantir l'accès et l'accompagnement au numérique pour tous. Dans le même temps, l'essor de l'enseignement à distance ou *e-learning*, pose la question de l'accompagnement de l'apprenant. Comme le rappelle Philippe Carré, « le risque est encore plus présent aujourd'hui de voir les institutions éducatives prendre prétexte de l'autoformation pour enjoindre les individus à entreprendre leur propre formation, tout en les privant des repères et des supports nécessaires à leur auto-direction¹⁵⁰. » C'est pourquoi des lieux de soutien à l'apprentissage, accessibles et clairement identifiés, doivent demeurer.

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'essor du modèle de *Learning Centre*, conçu comme une « zone dédiée aux objectifs d'apprentissage des connaissances », accorde une grande importance aux espaces de formation. Ce nouveau type d'établissement renforce les liens entre enseignants et service de documentation. L'autoformation n'en est pas absente, même si elle existe le plus souvent sous la forme d'aide à la recherche documentaire. Le *Learning Centre*

¹⁴⁸ BPI, *Le rôle des bibliothèques dans la cohésion sociale : éléments de synthèse*, 2010, <http://www.bpi.fr/modules/resources/download/default/Professionnels/Documents/Role_des_bibliotheques.pdf> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁴⁹ CREDOC, *Diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, décembre 2013, <http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-CREDOC_2013-dec2013.pdf> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁵⁰ CARRÉ, Philippe (dir.), *L'autoformation, perspectives de recherche*, op. cit., p. 33.

serait donc une expression devant être ramenée à sa définition première de « lieu où l'on apprend ». Les initiatives comme celle de l'*English Zone*¹⁵¹ de l'Université de pharmacie de Marseille, qui propose des cours d'anglais en autoformation dans une salle dédiée de la bibliothèque universitaire, semblent assez rares. Le récent *Rolex Learning Centre* de Lausanne, par exemple, ne propose aucune ressource en autoformation¹⁵².

Dans les bibliothèques de lecture publique, le terme de *Learning Centre* pourrait succéder à celui de logithèque, selon le modèle d'espace dédié à la formation et à l'éducation hérité des *Idea Stores*. Les ressources en autoformation dans tous les domaines y trouveraient alors naturellement leur place. Les environnements d'apprentissage sont en effet essentiels aux actions d'autoformation. Des conditions à la fois psychologiques et techniques doivent être réunies pour permettre à l'apprenant de mener à bien son projet. La bibliothèque peut alors apparaître comme un point de repère stable où la présence du bibliothécaire apporte un soutien psychologique aux apprenants.

Ces *Learning Centre* ou nouveaux espaces consacrés à la formation tout au long de la vie devraient être avant tout modulables et permettre des accueils individuels, en binôme ou en groupes. Leur polyvalence garantirait une multiplicité d'usages : ateliers, cours, travail individuel. Ces espaces pourraient également accueillir des cabines acoustiques utiles pour travailler l'écoute et la diction, déjà existants dans quelques bibliothèques sous la forme de laboratoires de langues. Un plancher technique et du mobilier sur roulettes garantiraient une plus grande souplesse d'installation des matériels. On pourrait également y trouver les collections physiques sur le thème de la formation, orientation et recherche d'emploi.

La cohérence des espaces d'autoformation repose sur les publics cibles et les ressources proposées. Les ressources d'autoformation ont plus particulièrement vocation à être utile à un public en difficulté sociale, et les regrouper au sein d'un espace dédié semble pertinent. Cependant, sur le modèle de la BMVR de Montpellier, plusieurs espaces d'autoformation peuvent exister dans le même établissement : dédié à l'emploi et à la formation tout au long de la vie, à la création numérique, aux jeux ludo-éducatifs... selon un mode d'organisation en « petits villages favorisant une ambiance chaleureuse¹⁵³ ».

1.3 La question des ressources

1.3.1 *Du CD-ROM aux ressources en ligne*

L'autoformation est entrée en bibliothèque publique par la télématique, les disquettes et les CD-ROM au début des années 1990. Peu à peu, la présence des CD-ROM s'est développée notamment grâce à l'enrichissement de l'offre éditoriale, de la baisse du coût du support et de l'équipement progressif des ménages en informatique. De nombreux éditeurs de contenu en autoformation utilisent alors ce support. La transition se fera progressivement, mais pas systématiquement, vers le DVD-ROM, apparu au début des années 2000. Aujourd'hui, de nombreux éditeurs ont adopté la forme numérique de ressource en ligne accessible *via* une connexion internet. Cependant, certains contenus d'autoformation continuent d'exister uniquement sous forme de CD-

¹⁵¹ PONSOT, Pierre, SWEETKO, Marjorie, « The English Zone », *BBF*, 2007, n° 3, p. 68-70 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 14 décembre 2013).

¹⁵² VETTORUZZO, Cécile, *Le Learning centre de Lausanne : prototype de la bibliothèque du futur ?*, mémoire d'étude, Enssib, 2013, <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/61342-le-learning-centre-de-lausanne-prototype-de-la-bibliotheque-du-futur.pdf>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁵³ SERVET, Mathilde, *Les bibliothèques troisième lieu, Mémoire d'étude*, mémoire d'étude, Enssib, 2009, p. 63, <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/21206-les-bibliotheques-troisieme-lieu.pdf>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

ROM ou ne sont tout simplement plus développés. L'offre de ressources imprimées est toujours présente en dépit d'un handicap natif : le manque d'interaction entre l'apprenant et le support. L'offre éditoriale en ressources d'autoformation pour les bibliothèques tend paradoxalement à se réduire, au moment où l'offre de ressources en ligne explose.

L'arrivée massive des ressources numériques accessibles sur abonnement bouleverse l'univers de l'autoformation en bibliothèque. Pour les bibliothèques équipées de logithèques se pose la question du maintien d'un tel espace, dont on a vu que sa spécificité tenait en partie à des aspects techniques. S'il n'est plus nécessaire de faire vivre un réseau de CD-ROM dans une salle dédiée, doit-on maintenir cet espace dans ses fonctions d'origine ? Cette question se pose notamment à la bibliothèque de Lorient, où l'espace d'autoformation, très actif, se trouve géographiquement à l'écart. Les bibliothécaires s'interrogent également sur la disparition de certaines ressources disponibles sur CD-ROM et qui, le plus souvent pour des raisons financières, n'ont pas pu prendre le virage du numérique. Pour les bibliothèques qui ne disposent pas de logithèques, la facilité d'accès aux ressources d'autoformation en ligne peut occulter la question d'y dédier un espace au sein de l'établissement, en privilégiant l'accès à distance ou depuis n'importe quel poste public de la bibliothèque. Se pose alors la question de la désintermédiation de ces supports, c'est-à-dire l'absence d'accompagnement des bibliothécaires dans la découverte et l'utilisation des ressources numériques.

Le signalement des ressources d'autoformation a toujours été une préoccupation et une difficulté majeures des bibliothécaires. Les normes de catalogage de CD-ROM apparaissent tardivement, et dans les premiers temps de ce support, les bibliothèques publiques ne disposent pas toutes d'un catalogue informatisé. Aujourd'hui, le signalement des ressources en ligne pose également quelques problèmes. Chaque abonnement en ligne donne accès à de nombreux contenus. Ainsi, Vodeclic donne accès à plus de 14 000 formations sur 400 logiciels et Toutapprendre.com à des centaines de cours dans des domaines variés. Comment faire apparaître toutes ces ressources distinctes dans le catalogue de la bibliothèque qui y est abonnée, en écartant une saisie manuelle ? Quelques éditeurs, bien conscients de la plus-value que cela représente auprès des bibliothécaires, proposent de fournir des notices bibliographiques pour chaque cours qu'il suffit d'intégrer dans le catalogue. La recherche fédérée sur deux bases bibliographiques, celle de la bibliothèque d'un côté et celle de l'éditeur de ressources numériques peut également être envisagée, mais a un coût parfois important pour la bibliothèque. L'avenir du signalement des ressources en ligne dans les catalogues de bibliothèques passera vraisemblablement par l'intégration de données ou métadonnées à un format autre qu'unimarc. Cette question du signalement des ressources électroniques fait l'objet de recherche au sein de l'ABES.

Enfin, la question du coût des ressources en ligne pour les bibliothèques n'est pas négligeable. Certes, les ressources numériques sont actualisées en temps réel et il n'est plus nécessaire de mettre à jour leur contenu. Mais les mises à jour de CD-ROM représentaient un coût moins important que le support initial, et n'intervenaient pour certaines que tous les deux à trois ans. Les ressources en ligne, quant à elles, fonctionnent selon un système d'abonnement annuel ou une tarification à la consommation. La bibliothèque engage alors des montants importants soit en prenant le risque de ne toucher qu'un public peu important (rendant alors le coût d'accès au contenu prohibitif), soit en ne prévoyant pas

suffisamment d'accès (entraînant alors une frustration des usagers). En ce qui concerne les ressources d'autoformation, l'offre éditoriale repose le plus souvent sur le premier modèle d'abonnement sans limitation d'accès. Charge alors à la bibliothèque d'organiser des actions de communication et de médiation pour faire connaître ces ressources. Le réseau CAREL se donne pour mission d'intervenir dans le recensement des ressources en ligne mais semble avoir renoncé dans ses statuts à la négociation auprès des éditeurs pour obtenir un coût d'abonnement à la portée des collectivités territoriales. En effet, l'abonnement à des ressources en ligne se fait le plus souvent au détriment d'autres budgets dans un contexte de crise économique où les acquisitions se font, au mieux, à budget constant.

1.3.2 Les Serious games

Dans les années 2000, de nouveaux supports d'autoformation voient le jour : les *serious games* ou « jeux sérieux ». Jeux vidéo éducatifs à destination le plus souvent des adultes en formation professionnelle, le *serious game* adopte la forme et les codes du jeu vidéo en adaptant son contenu à des objectifs pédagogiques identifiés. L'apprenant devient un joueur chargé de mener à bien une mission à travers laquelle il abordera l'acquisition de savoirs et savoir-faire. Selon les spécialistes français du *serious game* Julian Alvarez et Olivier Rampnoux, il en existe cinq grandes catégories :

- les jeux publicitaires (*advertgames*)
- les jeux engagés (*political games*)
- les jeux ludo-éducatifs (*edutainment*)
- les jeux de gestion (*edumarket games*)
- les jeux d'entraînement et de simulation

En 2009, la création de *serious games* est encouragée et financée par l'État dans le cadre du volet numérique du plan de relance. Les enjeux économiques du développement des entreprises dans le domaine du numérique sont tels que des crédits de plus de vingt millions d'euros sont ouverts dans le cadre d'un appel à projets ministériel pour le *serious gaming*. Aujourd'hui, les *serious games* constituent un dispositif incontournable du *e-learning*.

Pour autant, la promotion et la mise à disposition de *serious games* peinent à se mettre en place en bibliothèque publique. La bibliothèque de la Cité des sciences et de l'industrie (CSI) a certes installé des bornes proposant des jeux sérieux et organise régulièrement des ateliers de découverte au sein de son *Living Lab*¹⁵⁴. Mais les bibliothèques ne s'emparent pas de cette nouvelle ressource qui pourtant se développe. L'association Ludoscience a ainsi recensé plus de 40 000 jeux¹⁵⁵, dont des jeux sérieux, disponibles sur internet. L'Éducation nationale de son côté s'est rapidement interrogée sur les jeux sérieux considérés comme outils pédagogiques à destination des élèves. A la différence des bibliothèques publiques, le rôle éducatif clairement identifié des centres de documentation et d'information (CDI) et centres régionaux de documentation pédagogiques (CRDP) leur permet de s'intéresser en toute légitimité à ces supports pédagogiques innovants¹⁵⁶.

¹⁵⁴ L'espace public numérique de la CSI, « carrefour numérique » évolue en *Fab Lab* et le *Living Lab*, deux espaces consacrés à l'innovation technologique.

¹⁵⁵ Voir la base de données *Gameclassification* <<http://www.gameclassification.com/>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁵⁶ Voir par exemple la veille documentaire réalisée par une professeur documentaliste <<http://www.scoop.it/t/serious-games-des-jeux-pour-apprendre>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

Cependant, le jeu sérieux pourrait représenter un nouveau support d'autoformation en bibliothèque publique. Ainsi, « à l'instar des ressources d'ores et déjà proposées en bibliothèque, relatives par exemple à l'apprentissage du français langue étrangère, les jeux sérieux peuvent venir renforcer les collections des bibliothèques et ainsi offrir de nouveaux supports d'apprentissage aux usagers¹⁵⁷ ». Les jeux sérieux, dont certains sont accessibles gratuitement sur internet, permettraient effectivement de multiplier les ressources accessibles au public à moindre frais. Cependant, leur mise à disposition doit s'appuyer sur une sélection des bibliothécaires, ce qui nécessite disponibilité et reconnaissance de la qualité et de l'intérêt pédagogique du jeu.

1.3.3 Les Massive open online courses (MOOC)

Les MOOC, ou selon la Commission générale de terminologie les Cours en ligne ouverts et massifs (CLOM), constituent un dispositif d'enseignement à distance accessible *via* une connexion internet. Apparus en 2008, ils bouleversent le paysage de l'enseignement supérieur en abolissant le schéma pédagogique du cours donné par un professeur en présence de ses élèves et réactualisent la question de l'apprentissage assisté par ordinateur.

La formation à distance est apparue dans les années 1990 grâce aux progrès informatiques. Censée répondre aux besoins des apprenants éloignés géographiquement du lieu de la formation, la formation ouverte et à distance (FOAD) se formalise en France en 2001, et se définit comme un « dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires) [qui] comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et compétences locales ou à distance [et] n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur ». La FOAD peut avoir lieu en temps réel (classe virtuelle) ou en différé. L'autoformation y joue un rôle important, l'apprenant n'ayant pas toujours le loisir d'échanger avec son professeur ou les autres personnes suivant le même cours. Les universités françaises s'emparent de la FOAD en lien avec les dispositifs réglementaires de formation tout au long de la vie. Certains diplômes sont donc accessibles *via* l'enseignement à distance, tandis que d'autres ne le sont pas. Une certaine inégalité d'accès à la formation diplômante, qui par ailleurs a un coût parfois élevé, se maintient. Depuis plus de 70 ans, le Centre national d'enseignement à distance (CNED) tente toutefois de donner accès à un nombre important de formations diplômantes. Néanmoins, un récent rapport de la Cour des Comptes¹⁵⁸ a rendu public l'échec du CNED à s'adapter à internet. Le modèle traditionnel d'envoi de cours imprimés et de devoirs à rendre s'avère obsolète face à l'essor des MOOC, qui représentent donc une véritable révolution de la formation à distance.

S'appuyant sur les fonctionnalités d'internet (cours vidéos, interactions par les réseaux sociaux) les MOOC s'adressent à des centaines voire des milliers d'apprenants, quelle que soit leur formation initiale et suivant une pédagogie déterminée, faisant ainsi de l'enseignement de masse en ligne le nouveau paradigme éducatif. Si des réticences apparaissent, pointant l'intérêt économique

¹⁵⁷ ANCELIN, Justine, BABU Clément, BOBET Sophie, et. al., *Les serious games en bibliothèque : définition, enjeux et usages*, Enssib, travaux universitaires, 2012 <<http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60535-les-serious-games-en-bibliotheque.pdf>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁵⁸ COUR DES COMPTES, « le CNED, un établissement public d'enseignement inadapté à la formation en ligne », dans *Rapport public annuel 2013*, <http://www.ccomptes.fr/content/download/53169/1415977/version/2/file/2_3_1_etablissement_public_enseignement_CNED.pdf> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

des cours en ligne ou les enjeux de réputation et de concurrence des différentes universités, les MOOC semblent bien être le nouveau virage à prendre. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a ainsi lancé récemment une plate-forme de cours baptisée France Université Numérique¹⁵⁹ (FUN) et un programme d'aide au financement des MOOC de douze millions d'euros. L'École polytechnique, HEC et l'École centrale de Lille font partie des premiers établissements français à participer à cette plate-forme collaborative. Le succès semble au rendez-vous pour les MOOC, malgré un taux d'abandon très important dû à une nécessaire autonomie susceptible de démotiver, une montée en puissance des cours payants et surtout un coût prohibitif pour les universités.

Les bibliothèques universitaires semblent concernées en premier lieu par l'émergence de ces cours en ligne de nouvelle génération. Cependant, les bibliothèques de lecture publique peuvent elles aussi participer à la diffusion de ces ressources. Trouvant leur place parmi les ressources d'autoformation, les MOOC peuvent pallier l'absence de formations universitaires chez les éditeurs de ressources numériques. La possibilité pour l'apprenant d'obtenir un certificat de réussite peut également apporter une plus-value sur le marché de l'emploi. La médiation des MOOC en bibliothèque publique ne semble *a priori* pas différente de celle à mettre en place pour les autres ressources numériques.

2 AUTOFORMATION ET RÔLE SOCIAL DES BIBLIOTHÈQUES

Le bibliothécaire a pris l'habitude de former les usagers de la bibliothèque à l'utilisation des ressources. L'autoformation pose néanmoins la question de la limite de l'intervention du bibliothécaire auprès de l'apprenant. Dans un contexte socio-économique difficile, comment définir clairement le rôle social du bibliothécaire ? Si le profil professionnel des bibliothécaires ne peut évoluer vers celui d'un professeur ou d'un assistant social, aller chercher les compétences professionnelles *via* le partenariat est peut-être la solution.

2.1 Le bibliothécaire formateur : où placer le curseur ?

2.1.1 *Formation des usagers : le bibliothécaire enseignant*

Dans les années 1980, l'apparition des bases de données documentaires a rendu nécessaire la formation des utilisateurs des nouvelles technologies à la recherche d'information. Les bibliothécaires se sont vite emparés de cette nouvelle discipline appelée *Information Literacy* ou culture informationnelle. La formation des usagers à l'utilisation du catalogue et des ressources de la bibliothèque apparaît alors comme une mission clairement identifiée, mais peu à peu la recherche d'information sur internet étend l'acception de ce terme.

En bibliothèque, la formation des usagers s'est en premier lieu mise en place en bibliothèque universitaire. Tout d'abord à destination des étudiants de 3^e cycle, la formation des usagers s'appuie sur des ateliers de découverte des ressources documentaires de la bibliothèque, et notamment à partir des années 1990 des nombreuses bases de données accessibles uniquement depuis un ordinateur. Plus que la prise en main de catalogues sur fiches, celle du catalogue en ligne (*Online public access catalog* ou OPAC) nécessite un accompagnement des bibliothécaires. Selon une acception plus vaste, la formation des usagers répond aussi aux besoins d'orientation des lecteurs dans les collections, notamment dans le classement par indices. Aujourd'hui, la

¹⁵⁹ Voir <<http://www.france-universite-numerique.fr/moocs.html>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

formation des usagers fait partie des missions clairement identifiées des bibliothécaires de l'enseignement supérieur. L'évaluation des compétences informationnelles des étudiants fait même désormais partie de leur cursus universitaire.

En bibliothèque de lecture publique, la formation des usagers n'est pas si clairement affirmée et « l'organisation des bibliothèques municipales s'appuie plutôt sur l'auto-initiation de l'utilisateur au moyen de guides, plaquettes d'information, signalétique et repères visuels¹⁶⁰ ». Le plus souvent, la formation des usagers consiste à corriger le manque d'autonomie des publics face aux outils de signalement des documents et services de la bibliothèque. Elle peut alors être ponctuelle ou s'inscrire dans un programme de visites et d'ateliers. Cet aspect est perçu par les bibliothécaires comme une de leurs missions traditionnelles, car comme le rappelle Anne-Marie Bertrand, « il s'agit de rendre compréhensible l'organisation spatiale et intellectuelle des documents proposés¹⁶¹ ».

Cependant, l'expression anglo-saxonne *Information Literacy* regroupe la formation à la maîtrise de l'information et la formation des usagers. En effet, elle est définie par l'Office québécois de la langue française comme :

« un ensemble de compétences permettant de reconnaître l'existence d'un besoin d'information, d'identifier l'information adéquate, de la trouver, de l'évaluer et de l'exploiter en relation avec une situation donnée, dans une perspective de résolution de problème ».

La culture informationnelle aurait donc deux versants : d'un côté l'utilisation des ressources de la bibliothèque renvoyant à la formation des usagers, assez bien acceptée et mise en œuvre par les bibliothécaires, et de l'autre la formation à la recherche d'information notamment sur internet. L'acception la plus large de l'expression *Information Literacy* repose essentiellement sur les travaux de bibliothécaires-chercheurs de l'enseignement supérieur, qui en ont fait une discipline à part entière des sciences de l'information et des bibliothèques, produisant standards et référentiels pour guider les professionnels dans l'enseignement aux étudiants des compétences informationnelles. A l'université, l'*Information Literacy* concerne également la sensibilisation à la lutte contre le plagiat ou la méthodologie de rédaction de mémoire. En bibliothèque municipale, la formation des usagers s'ouvre également à de nouvelles perspectives en lien avec la découverte d'internet. Un recensement des actions de formation des usagers à internet, fait par le réseau des médiathèques Ouest-Provence¹⁶², indique que les ateliers les plus fréquents permettent de :

- découvrir internet
- faire ses recherches sur internet
- créer une adresse électronique
- créer un blog
- créer un compte Facebook

¹⁶⁰ CARRIER, Christine, « La formation des publics dans les bibliothèques municipales d'Amiens », *BBF*, 1999, n° 1, p. 76-78
[en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 16 décembre 2013).

¹⁶¹ BERTRAND, Anne-Marie, « Médiation, numérique, désintermédiation : », *BBF*, 2013, n° 3, p. 23-29
[en ligne] <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 16 décembre 2013).

¹⁶² Voir le « tour de France des ateliers Web », <<http://docmiop.wordpress.com/2013/02/27/tour-de-france-des-ateliers-web-en-bibliotheque/>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

- utiliser Twitter
- découvrir la photo numérique

La formation des usagers en bibliothèque de lecture publique semble donc engagée vers la prise en compte de besoins de prise en main de l'internet et de ses fonctionnalités, suivant ainsi les recommandations de la Fédération internationale des associations de bibliothécaires et des bibliothèques (IFLA), qui rappelle que « les compétences informationnelles sont fondamentales dans la réussite de la formation tout au long de la vie, l'emploi et les relations interpersonnelles quotidiennes de chaque citoyen¹⁶³ ».

2.1.2 Accéder à un contenu ou le créer ?

Les ateliers de formation à internet répondent à une forte demande des usagers qui viennent trouver à la bibliothèque, et notamment dans ses espaces multimédia, un accompagnement aux progrès technologiques. Cependant, ces ateliers demandent aux bibliothécaires de posséder des compétences spécifiques sur les fonctionnalités proposées à la formation. Les bibliothécaires en poste dans les espaces multimédia connaissent les applications et outils qu'ils présentent. Les ateliers de création de profil Facebook ou Twitter permettent de prendre en main un outil, mais laisse l'utilisateur seul responsable du contenu qu'il y verse. En ce sens, la limite de la formation des usagers reste encore nette, puisque le bibliothécaire n'agit pas sur les contenus, mais uniquement sur les outils.

La question de l'implication des bibliothécaires dans la formation des usagers se pose davantage lorsqu'il s'agit d'utilisation de logiciels où une expertise sur le contenu est attendu par l'utilisateur. Lors de formation à l'utilisation de logiciels, l'utilisateur peut souhaiter obtenir un retour professionnel du bibliothécaire par rapport à ce qu'il produit. On peut citer l'exemple de l'utilisateur qui souhaite retoucher une photographie sur Photoshop ou bien rédiger une lettre de motivation sur Word. Dès lors, le bibliothécaire n'est plus un simple médiateur entre l'outil et l'utilisateur, il devient un professeur. On rencontre particulièrement ce point de tension dans les services proposant l'accès à des logiciels où il s'agit d'apprendre à utiliser un outil pour créer du contenu, et non plus d'apprendre à utiliser un outil pour accéder à du contenu pré-existant.

Les bibliothécaires répondent différemment à cette demande d'avis et d'aide sur la création de contenu. Pour certains, cela apparaît comme une offre de services tout à fait légitime, dans la mesure où le bibliothécaire dispose de compétences spécifiques acquises dans le cadre de sa formation initiale ou continue. Cela pose néanmoins la question de la formation initiale des bibliothécaires et du recrutement en bibliothèque d'autres profils professionnels (animateur multimédia, infographiste, webmaster...). Pour d'autres, cette demande des usagers dépasse les possibilités de formation offerte par la bibliothèque, et donc implicitement les compétences professionnelles des bibliothécaires présents. Ainsi, à partir du moment où ce genre de ressources est proposé, la bibliothèque doit disposer d'un personnel formé et compétent pour assurer sa médiation.

Les logiciels d'autoformation constituent un cas à part. Si la ressource est correctement pensée au niveau cognitif et pédagogique, l'apprenant n'aura pas besoin de formation hormis pour prendre en main les fonctionnalités du logiciel (passer d'une page à l'autre, revenir au menu principal...). Cependant, les utilisateurs de dispositifs d'autoformation sont toujours tentés d'interroger les bibliothécaires lorsqu'ils supposent

¹⁶³ IFLA, *Guidelines on information literacy for life long learning*, <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>> (consulté en ligne le 12 décembre 201).

que ces derniers possèdent des compétences dans le domaine qu'ils étudient. Ainsi, si les bibliothécaires sont peu sollicités par des apprenants de langue chinoise¹⁶⁴, ils le sont davantage par ceux étudiant le français ou les savoirs de base. Ainsi, les usagers se représentent les compétences réelles ou imaginaires des bibliothécaires, profession intellectuelle, et n'hésitent pas à les solliciter dans des domaines qui sortent du champ bibliothéconomique. Il n'est pas rare qu'un usager demande de l'aide à un bibliothécaire pour rédiger un courrier ou renseigner un document administratif. Le plus souvent, la limite entre le rôle de médiateur et celui de formateur est laissée à l'appréciation du bibliothécaire, « en fonction des circonstances et de sa propre expérience¹⁶⁵ ». Ainsi, le rôle de formateur peut être endossé ponctuellement par le bibliothécaire, qui refusera à un autre usager le même soutien, ce qui pose la question de l'égalité de traitement des usagers dans le cadre d'un service public. Car comme le rappelle Agnès Camus-Vigué :

« La limite [de l'intervention du bibliothécaire] se construit, quotidiennement, au cours des interactions entre usagers et bibliothécaires, dans une sorte d'oscillation entre ce que le personnel accepte ou n'accepte pas de prendre en charge dans son rapport avec l'usager¹⁶⁶. »

2.2 Contexte socio-économique et missions des bibliothèques

L'autoformation représente un atout majeur des bibliothèques dans le soutien à la formation tout au long de la vie. Or les besoins en formation de la population sont en constante augmentation. Entre les enjeux de la société de la connaissance et les difficultés socio-économique liées à la crise, les bibliothèques sont interrogées dans leurs missions fondamentales d'accès à l'information et au savoir.

2.2.1 L'emploi et la lutte contre l'exclusion sociale : le défi majeur

Dans les années 1980, suite à la crise économique née du choc pétrolier de 1973, les inquiétudes devant la montée du chômage, de l'illettrisme et de l'échec scolaire ont amené les bibliothèques à appréhender, à côté de leurs missions de démocratisation culturelle, un certain rôle social. La volonté de toucher les « publics empêchés », ceux qui ne fréquentent pas la bibliothèque, constitue un des biais que se donne la bibliothèque publique pour corriger les inégalités sociales qui se creusent. Mais comment définir le rôle social de la bibliothèque ? Aujourd'hui encore, les bibliothécaires n'interviennent pas naturellement dans un champ autre que celui de la valorisation des collections, et les missions généralement dévolues aux travailleurs sociaux comme la lutte contre l'illettrisme ou l'aide à la recherche d'emploi ne font pas l'unanimité chez les professionnels. Comme le rappelle Anne-Marie Bertrand :

« la bibliothèque publique française n'est pas le lieu de réponse à des besoins, encore moins à des besoins sociaux qu'elle rejette à la marge tout comme elle intègre difficilement les usages sociaux (informatifs et éducatifs) de la lecture. On est très loin d'un équipement intégré dans un tissu de services utiles à la communauté, très loin d'une utilité et d'un usage social de la médiathèque¹⁶⁷. »

¹⁶⁴ Pour un aperçu de la diversité des domaines concernés par l'autoformation en bibliothèque, voir le catalogue de la Médiathèque de la CSI <<http://www.cite-sciences.fr/cs/Satellite?c=Page&cid=1195219387721&pagenome=Portail%2FMED%2FPortailLayout&pid=1195219385984>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁶⁵ JAY-GHILAIN, Anne, « La Bibliothèque publique d'information », dans *La formation tout au long de la vie : quel rôle pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?*, Paris, Centre Pompidou, BPI, 2006. p. 59.

¹⁶⁶ CAMUS-VIGUE, Agnès, op. cit., p. 173.

¹⁶⁷ BERTRAND, Anne-Marie (dir.), *Quel modèle de bibliothèque ?*, op. cit., p. 52.

Or la bibliothèque dispose de ressources variées, et notamment des dispositifs d'autoformation, pour répondre aux besoins d'information et de formation de la population. L'acquisition de documents dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, de la remise à niveau, de la préparation de concours ou de la recherche d'emploi constitue un premier pas des bibliothèques dans la prise en compte des besoins sociaux de ses publics, et surtout de ses « publics empêchés » qui n'ont pas l'habitude de fréquenter la bibliothèque pensant ne pas y trouver ce qu'ils cherchent. Mais il n'est pas simple de faire entrer les enjeux socio-économiques, auxquels font face les individus dans la société actuelle, au sein de la bibliothèque, et « la question du rapport des bibliothèques à l'économie et aux fonctions qui s'y rattachent – recherche d'emploi, insertion professionnelle, information des entreprises, accès à la formation – reste sensible dans la profession de bibliothécaire¹⁶⁸. »

Ce nouveau rôle plus ou moins difficilement assumé par les bibliothèques pose également la question politique de leur inscription dans les autres politiques publiques de la collectivité. La bibliothèque ne semble pas pouvoir à l'avenir n'exister qu'à travers les politiques culturelles. L'acquisition de savoirs de base et des fondamentaux de la culture informationnelle est devenue un enjeu important des politiques publiques à travers notamment l'accompagnement à l'emploi ou le soutien scolaire, « autant de domaines d'action dans lesquels les collectivités se sont engagées et auxquels la bibliothèque doit contribuer¹⁶⁹. » Si certains pensent qu'ouvrir les missions des bibliothèques à la lutte contre l'exclusion sociale par l'aide à la réussite individuelle représente un risque d'instrumentalisation et d'exigence de retour sur investissement, la prise en compte des besoins de la population dans la société actuelle amène inévitablement à s'interroger sur le modèle de bibliothèque à venir, à travers les « deux révolutions culturelles que sont pour les bibliothécaires le fait de placer les publics au cœur de l'organisation de l'établissement et le fait de repenser de façon approfondie la relation de la bibliothèque et de l'école¹⁷⁰. »

2.2.2 *Se rapprocher du modèle anglo-saxon ?*

La bibliothèque de lecture publique en France s'est plutôt construite autour de ses missions de diffusion et démocratisation de la culture. La valorisation des œuvres de l'esprit, et notamment des chefs d'œuvre littéraires et artistiques, a constitué pendant des années la mission prioritaire des bibliothèques, soumises au contrôle technique et scientifique de l'État. Dans les années 1990, la construction de médiathèques ouvre une nouvelle ère de prospérité pour les bibliothèques publiques qui s'informatisent et proposent de nouveaux supports (CD, VHS puis DVD), de nouveaux contenus (romans policiers, bandes dessinées...) et de nouvelles actions culturelles. Cependant, au milieu des années 2000, les études sociologiques des pratiques culturelles des Français démontrent un essoufflement des bibliothèques, qui perdent des inscrits et prêtent de moins en moins de documents. La révolution numérique et internet ont rendu la circulation de l'information plus aisée que jamais. La bibliothèque peine à maintenir son identité de lieu de référence, que ce soit pour l'accès à l'information ou aux loisirs culturels.

Les bibliothèques françaises se tournent alors volontiers vers les pays anglo-saxons et scandinaves, qui, s'ils souffrent pour partie de la même désaffection du public,

¹⁶⁸ CHOURROT, Olivier, MELLER-LIRON, Élisabeth, « Bibliothèques et insertion professionnelle », *BBF*, 2009, n° 2, p. 6-12 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 15 décembre 2013).

¹⁶⁹ GIAPPICONI, Thierry, *Manager une bibliothèque territoriale*, Paris, Territorial Éditions, 2012, partie 2 – enjeux politiques, chapitre II, B.

¹⁷⁰ SAINOT, Alain, « Réinventer la bibliothèque ? », *BBF*, 2013, n° 4, p. 55-57 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 14 décembre 2013).

semblent trouver des solutions innovantes pour faire revenir le public dans leurs bibliothèques. Les bibliothèques hybrides, mi-physiques mi-numériques, entrent sur le devant de la scène, et les bibliothèques françaises prennent conscience de l'importance de ne pas passer à côté du virage numérique. Les *Idea Stores* sont créés à Londres, et les bibliothèques françaises s'interrogent sur la prise en compte des besoins spécifiques des publics résidant dans la zone géographique que dessert la bibliothèque. Les bibliothèques néerlandaises et scandinaves transforment la bibliothèque en troisième lieu, confortable et accueillant, et les bibliothèques françaises réaménagent leurs espaces. Mais comme le souligne Benoît Lecoq, quel que soit le vocable choisi :

« au-delà des appellations retenues, des publics visés et des stratégies poursuivies, on retiendra surtout que [...] la bibliothèque cherche à aimer vers elle des fonctions auparavant réparties entre des services distincts : c'est bien de polyvalence dont il est question ici. De multimédias, les bibliothèques sont devenues multiservices¹⁷¹. »

Comment alors réinventer un modèle de bibliothèque qui corresponde à la culture professionnelle des bibliothèques publiques françaises, tout en adoptant les meilleures solutions offertes par les bibliothèques étrangères ?

Déjà, il convient de rappeler que le terme de « modèle » de bibliothèque est équivoque. Comme le rappelle Anne-Marie Bertrand, « un modèle est [...] l'expression d'un projet politique mais aussi celui d'une conviction collective : car le modèle ne vient pas d'un théoricien solitaire, il se construit dans un système d'influences, d'expériences, d'analyses. Il est porté par des militants, diffusé par des passeurs¹⁷². » Ce sont bien les bibliothécaires qui doivent ensemble faire évoluer leurs missions. Cependant, les freins à ce changement de paradigme sont nombreux. Ils peuvent notamment s'expliquer par la différence intrinsèque de culture existant entre la France et les pays anglo-saxons :

« L'essence républicaine des bibliothèques françaises, ayant vocation à desservir tous les citoyens de la même manière, partant de la volonté de former des citoyens français ayant et devant disposer d'un bagage culturel homogène, est évidemment contraire à l'approche anglo-américaine prenant davantage en compte la diversité culturelle, fruit de la juxtaposition de communautés. Si les bibliothèques françaises s'attachent prioritairement à une logique d'offre, conduisant à augmenter et étendre les collections, les bibliothèques anglo-saxonnes se tournent vers l'analyse de la demande sociale, incluant une étude approfondie de ses mutations¹⁷³. »

Ainsi, les bibliothèques anglo-saxonnes étudient plus volontiers les besoins de groupes d'individus. Parmi leurs missions figure clairement celle de favoriser l'intégration de tous à la société par la mise en place de solutions spécifiques, conçues en fonction des caractéristiques et des attentes de communautés. Dès lors, un tel diagnostic entraîne des acquisitions de collections en conséquence, qui ne sont plus obligatoirement culturelles. La mise à disposition de documents consacrés à la formation tout au long de la vie paraît alors naturelle, tout comme l'est le fait d'organiser des cours multidisciplinaires au sein de la bibliothèque. Si les bibliothèques françaises ne peuvent donc pas adopter tel quel le « modèle »

¹⁷¹ LECOQ, Benoît, « Publics, espaces, usages : en finir avec les cloisons ? », dans BISBROUCK, Marie-Françoise (dir.), *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*, op. cit., p. 30.

¹⁷² BERTRAND, Anne-Marie (dir.), *Quel modèle de bibliothèque ?*, op. cit., p. 10.

¹⁷³ PEIGNET, Dominique, « La bibliothèque entre mutation de l'offre et mutation de la demande », dans *Quel modèle de bibliothèque ?*, op. cit., p. 38.

anglo-saxon, elles peuvent toutefois y saisir des pistes de réflexion et d'ouverture, notamment dans le domaine de la formation tout au long de la vie et la prise en compte des missions éducatives de la bibliothèque. Ainsi, « l'écart entre pratiques américaines et françaises est irréductible, mais il permet de mieux analyser nos spécificités et de mieux identifier nos forces et nos faiblesses¹⁷⁴. »

2.3 Profils professionnels des bibliothécaires et partenariat

2.3.1 Bibliothécaires : médiateurs ? Facilitateurs ? Formateurs ?

Les bibliothécaires ne sont plus les gardiens du savoir ni les prescripteurs de bonnes lectures qu'ils étaient auparavant. Les récents bouleversements liés au numérique et aux tentatives de recentrage de la bibliothèque sur les publics retentissent sur la perception que les bibliothécaires eux-mêmes ont de leur métier. La profession de bibliothécaire, difficile à circonscrire, est bien ce que Michel Melot appelle un « métier incertain ». La spécialisation par disciplines documentaires (vidéo, musique, littérature...) ou par types de public (jeunesse, adultes...) semble aujourd'hui bien obsolète pour définir le rôle du bibliothécaire et ses modes de relation au public. Car c'est bien sur l'implication relationnelle des bibliothécaires face à leur public potentiel et réel que se construit désormais le métier de bibliothécaire.

A l'époque de l'information numérique et du risque de désintermédiation que cela entraîne, la médiation apparaît comme l'enjeu professionnel majeur des bibliothécaires au XXI^e siècle. Selon Anne-Marie Bertrand¹⁷⁵, les principaux aspects que doit revêtir la médiation en bibliothèque sont les suivants :

- l'accueil
- l'orientation et le décryptage de la bibliothèque (espaces et collections)
- l'accompagnement, la recherche bibliographique
- la formation des usagers
- le conseil de lecture
- la médiation numérique à travers par exemple le site web de la bibliothèque

La formation des usagers est ici envisagée uniquement sous l'angle de la formation à la culture informationnelle. N'est pas évoqué ici le degré d'implication que le bibliothécaire peut atteindre dans ses relations avec les usagers. Or, c'est bien la question de la gradation de la réponse des bibliothécaires aux besoins exprimés des usagers qui pose problème. Dans le cadre de services particulièrement orientés vers les enjeux sociaux, dont les services emploi-formation ou autoformation, les bibliothécaires ne cessent de s'interroger sur les limites de leur intervention auprès des usagers. Ainsi, il convient de réfléchir « au flou des modèles dont disposent les professionnels de la bibliothèque pour s'engager, précisément, dans les relations avec les usagers et leur donner sens. (...) Peut-on aller jusqu'à dire que ces professionnels de l'information se définissent à travers une série de ni, ni... Ni professeur, ni tuteur, ni assistante sociale ?¹⁷⁶ »

¹⁷⁴ BERTRAND, Anne-Marie, « L'offre et la demande : un éclairage américain », *BBF*, 2010, n° 3, p. 22-26 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 21 octobre 2013).

¹⁷⁵ BERTRAND, Anne-Marie, « Médiation, numérique, désintermédiation : », *BBF*, 2013, n° 3, p. 23-29 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 18 décembre 2013).

¹⁷⁶ CAMUS-VIGUE, Agnès, op. cit., p. 174.

Au sein des services dédiés à l'autoformation, le bibliothécaire remplit une fonction première d'accueil et de conseil. Il doit avant toute chose maîtriser les ressources qu'il propose (type de méthode pédagogique, niveaux proposés, modalités d'auto-évaluation) et accorder à l'utilisateur le temps d'écoute et d'échange nécessaire pour diagnostiquer ses besoins spécifiques. Puis le bibliothécaire doit mettre en relation l'utilisateur et le contenu qui l'intéresse. Anne Jay-Ghilain souligne qu'à la BPI,

« pour l'ensemble des collègues, le bibliothécaire a un rôle de « facilitateur » : simplifier au maximum le choix et l'accès aux documents, y compris pour les utilisateurs qui ne sont pas toujours des habitués des bibliothèques, apporter une aide technique ponctuelle, etc¹⁷⁷. »

De même, selon Philippe Carré, l'accompagnateur d'autoformation en tant que « formateur-faciliteur ne peut pas se contenter d'être un technicien de haut niveau gérant un dispositif conçu par d'autres et supposé couvrir tous les besoins des apprenants¹⁷⁸. » Le bibliothécaire se doit d'interagir avec l'apprenant en se positionnant en tant que médiateur.

Pourtant, il est fréquent que les besoins des usagers nécessitent une intervention plus approfondie du bibliothécaire, qui apparaît comme une personne compétente pouvant être sollicitée. Comment alors déterminer les limites de son action ? Lorsqu'un bibliothécaire est sollicité pour la correction d'une lettre de motivation, qui appelle souvent une réécriture partielle voire totale, comment peut-il réagir connaissant les enjeux socio-économiques sous-jacents pour l'utilisateur ? Or, les bibliothécaires d'aujourd'hui ne sont pas formés à la prise en charge d'activité de rédaction ou de correction de documents pour le public. De même, ils ne sont pas formés à enseigner des disciplines autres que celles liées à la culture informationnelle. Par ailleurs, les bibliothèques françaises, contrairement à ce qui a été mis en œuvre dans les *Idea Stores*, ne sont pas habilitées à attribuer des certifications ou des diplômes. Le rôle éducatif des bibliothèques françaises n'étant que trop rarement promu, le recours à des partenaires extérieurs semble s'imposer. Le bibliothécaire aurait alors vocation à devenir médiateur non seulement entre l'utilisateur et le document, mais aussi entre les différents acteurs, enjeux et univers qui l'entourent. Comme le souligne Anne-Marie Bertrand,

« ce serait, peut-être, la particularité du bibliothécaire médiateur aujourd'hui : être capable d'assurer la médiation entre des usagers et des documents, des usagers et des mondes culturels, des usagers et une institution, des usagers et des techniques numériques, mais aussi entre la bibliothèque et son environnement (politique, culturel, social, technique)¹⁷⁹. »

2.3.2 La bibliothèque dans son écosystème : les partenariats

Le bibliothécaire, qui pourtant peut être fortement sollicité, limite son action à un référentiel professionnel qui, même s'il peut évoluer, n'évoque pas son rôle de formateur hormis dans le domaine de la culture informationnelle. Ainsi, les bibliothèques françaises doivent aller chercher à l'extérieur des professionnels formés et compétents. Le partenariat apparaît donc comme une nécessité pour répondre au mieux aux besoins des publics, et l'échelon local est particulièrement pertinent pour sa mise en œuvre.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 59.

¹⁷⁸ CARRÉ, Philippe (dir.), *L'autoformation, perspectives de recherche*, op. cit. p. 207.

¹⁷⁹ BERTRAND, Anne-Marie, « Médiation, numérique, désintermédiation », op. cit.

Les bibliothèques doivent donc pour répondre au mieux aux besoins des publics identifier localement leurs partenaires potentiels. Ensuite, le degré de formalisation des partenariats est très variable en fonction des projets d'établissements et des orientations politiques données à la bibliothèque par les élus. Le partenariat le plus simple consiste à accueillir des groupes constitués de publics fréquentant les services partenaires, comme les accueils de classe par exemple. Une forme plus aboutie consiste à proposer un guichet d'accueil de la structure partenaire au sein de la bibliothèque. Cette solution peut être envisagée notamment dans les collectivités territoriales de petite taille où la bibliothèque, service public généralement le plus facile d'accès, apparaît comme un lieu de référence. Ainsi, la bibliothèque de Signy-l'Abbaye¹⁸⁰, commune de 1 400 habitants, accueille un centre social agréé par la Caisse d'allocations familiales (CAF) sur le modèle des Kulturhus¹⁸¹ hollandais.

Le diagnostic local des partenaires permet d'identifier les compétences complémentaires à celles des bibliothécaires, en lien avec les ressources disponibles à la bibliothèque. Dans le domaine de l'autoformation, on peut citer l'exemple scandinave où « au niveau régional ou municipal, plusieurs accords signés entre les bibliothèques publiques et les établissements d'enseignement précisent les modalités de leur coopération dans le domaine de la formation tout au long de la vie¹⁸². » De telles conventions permettent également de modifier l'image de la bibliothèque aux yeux des usagers et des partenaires éventuels, la transformant en lieu de référence dans l'accompagnement et l'accès à l'information et aux savoirs.

L'enquête menée dans le cadre de ce mémoire permet de faire apparaître quelques partenaires privilégiés des services dédiés à l'autoformation. Une forte demande d'accueil de groupe provient du domaine de l'autonomie et de l'insertion sociale¹⁸³ comme les Centres d'accueil de demandeurs d'asile (CADA) et les Ateliers de savoirs socio-linguistiques (ASL). Puis sont citées les structures d'orientation et d'insertion professionnelle comme le Pôle Emploi, les Missions locales et les Maisons de l'emploi ainsi que les organismes de formation continue comme les Groupements d'établissements (GRETA) ou les Fédérations des Œuvres Laïques (F.O.L.). Des partenariats peuvent également exister avec le service Formation de la collectivité ou le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Enfin, les jeunes sont particulièrement visés dans le cadre de partenariats avec des dispositifs comme l'École de la deuxième chance ou des structures de soutien scolaire.

Des partenariats avec des structures d'aide à la rédaction de documents administratifs comme les Points information médiation multi-services (PIMMS) pourraient également être envisagés afin de répondre aux nombreuses demandes d'aide des usagers fréquentant les espaces d'autoformation, ou même simplement les espaces multimédia.

« le développement de partenariats, d'actions concertées ou communes, peut être une façon pour les bibliothécaires d'assumer jusqu'au bout certaines missions éloignées de ce qu'ils conçoivent comme le cœur de leur métier (au choix : les collections, la culture, le livre...) sans sacrifier pour autant au développement de nouvelles offres et services¹⁸⁴. »

¹⁸⁰ DAUPHIN, Emilie « La bibliothèque comme lieu de vie et non d'interdits : exemple de la médiathèque centre social Yves Coppens de Signy-l'Abbaye », <<http://bbf.enssib.com/consulter/bbf-2013-04-0055-002>> (consulté en ligne le 12 décembre 2013).

¹⁸¹ SAINOT, Alain, « Réinventer la bibliothèque ? », *BBF*, 2013, n° 4, p. 55-57 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 14 décembre 2013).

¹⁸² HÄGGSTRÖM, Britt Marie, « Bibliothèques publiques scandinaves et formation tout au long de la vie », *BBF*, 2002, n° 3, p. 32-35 <<http://bbf.enssib.com/>> (consulté en ligne le 15 décembre 2013).

¹⁸³ Associations d'alphabétisation, cours de Français langue étrangère, aide aux réfugiés, lutte contre l'illettrisme.

¹⁸⁴ BEUDON, Nicolas, op. cit, p. 33.

Cependant, les sollicitations de partenariat sont parfois très fortes, et les bibliothécaires ne disposent pas toujours des disponibilités en personnel et des capacités horaires d'accueil suffisantes. Le plus souvent, les accueils de groupes se font pendant les heures de fermeture au public des bibliothèques, ce qui pose la question de la gestion du temps de travail des bibliothécaires, de la cohabitation des différents publics et de la hiérarchisation de l'usage des ressources que cela implique. Pour autant, les actions liées aux partenariats appartiennent aux missions fondamentales de service public des bibliothèques. Comme le souligne le récent rapport de l'Inspection Générale des Bibliothèques (IGB) consacré à l'extension des horaires d'ouverture des bibliothèques :

« L'ouverture des bibliothèques ne saurait être limitée à la seule lecture des horaires d'ouverture à tous les publics. Il existe d'autres formes de services spécifiques qui relèvent entièrement de l'activité de service public. Toute analyse du rayonnement public d'une bibliothèque doit donc intégrer l'ensemble de ces activités. Il appartient aux responsables d'articuler ces formes de présence pour qu'elles n'entrent pas en contradiction les unes avec les autres¹⁸⁵. »

Une solution pourrait être la mutualisation des espaces et des personnels, ou tout du moins l'inscription des bibliothèques au sein d'un pôle multiservices. De plus, les bibliothèques départementales de prêt (BDP), par leur excellente connaissance des acteurs socio-culturels sur un territoire donné, pourraient contribuer à la cartographie des partenaires potentiels des bibliothèques. Les BDP, qui pour certaines mettent à disposition des bibliothèques du département portail numérique et ressources en ligne, pourraient également participer aux accueils réalisés par les bibliothèques communales ou intercommunales en mettant à disposition du personnel dans une démarche de collaboration horizontale entre services de lecture publique.

¹⁸⁵ INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES, *L'extension des horaires d'ouverture des bibliothèques : progrès et obstacles*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012, p. 31.

CONCLUSION

LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION : UN INDICATEUR DU CHANGEMENT ?

Les logithèques voient le jour au moment où l'informatique grand public commence à se développer. Ces espaces dédiés à l'autoformation -mais aussi aux loisirs- répondent à la demande du public de découvrir les ordinateurs et leurs logiciels. Le taux d'équipement des ménages est alors très bas, et le multimédia suscite la curiosité. Sur le modèle de la BPI et de la médiathèque de la Cité des Sciences et de l'Industrie, des bibliothèques municipales aménagent des logithèques, faisant entrer les premières collections multimédia en bibliothèque. Les collections de CD-ROM consultables en logithèque ou disponibles pour le prêt deviennent ensuite de plus en plus importantes, avant d'être remises en question par l'arrivée d'internet.

Dès lors, les ressources en ligne, accessibles sur place ou à distance *via* le portail internet de la bibliothèque, remplacent les CD-ROM devenus obsolètes. Ces abonnements numériques, s'ils favorisent l'offre d'autoformation en bibliothèque, ne peuvent cependant pas être tenus comme suffisants dans la prise en compte des enjeux de la formation tout au long de la vie. Aujourd'hui, le risque lié aux dispositifs d'autoformation en bibliothèque est que ce service soit limité à une offre numérique sans accompagnement. Or la proximité des publics de l'autoformation et de l'emploi-formation rend plus évidente encore l'importance d'un lieu dédié et d'une médiation professionnelle renforçant les partenariats locaux. Ni les supports ni même les contenus ne sauraient se suffire à eux-mêmes...

Aujourd'hui, des médiathèques réorganisent leurs espaces informatiques en fonction des publics visés et des services proposés. La bibliothèque municipale de Choisy-le-Roi vient d'ajouter un service « emploi, formation, vie professionnelle » à son organigramme tandis que celles de Valenciennes et du Carré d'Art de Nîmes réorganisent leurs espaces multimédia pour valoriser la formation. Quant à l'avenir de l'autoformation en bibliothèque, on observe un accroissement de l'offre documentaire numérique ainsi qu'une montée en puissance de la question de la formation notamment à travers la mise en place d'accueils et d'ateliers en partenariat avec les acteurs locaux. Arsène Ott, directeur-adjoint en charge des médiathèques communautaires de Strasbourg, souligne que « de façon générale l'autoformation s'affirme comme l'une des missions cardinales en bibliothèque¹⁸⁶ ».

LA BIBLIOTHÈQUE ÉMANCIPATRICE

Les bibliothèques publiques sont aujourd'hui de plus en plus confrontées aux questions d'insertion sociale. Leurs ressources documentaires et matérielles ainsi que leur accès libre et gratuit font d'elles les services publics les plus ouverts et les plus à même d'aider les individus à obtenir des informations et à acquérir de nouveaux savoirs. Dans un contexte où les difficultés socio-économiques ont pour conséquence un rapport nouveau à l'information, parfois qualifié d'utilitariste, les bibliothèques par leur existence-même représentent un outil de lutte contre l'exclusion sociale.

Une journée d'étude organisée conjointement par la BPI et la Bibliothèque des Champs libres de Rennes-Métropole autour du thème de la « bibliothèque

¹⁸⁶ Enquête réalisée dans le cadre du mémoire.

émancipatrice » a mis l'accent sur le rôle social et éducatif de la bibliothèque publique, notamment auprès des publics en situation de précarité. Cette journée a notamment posé la question de l'intégration des problématiques liées à l'autoformation et à la formation tout au long de la vie, dans la mise en perspective de la recherche d'emploi et de l'insertion sociale. Patrick Bazin, alors directeur de la BPI, a notamment souligné lors de l'inauguration de cette journée que le centre de gravité de l'émancipation en bibliothèque s'était déplacé, puisque aujourd'hui

« la question [de l'émancipation] ne se pose plus uniquement en terme d'ascension sociale, dans la mesure où toutes les strates de la société sont concernées par la question de la connaissance, et d'une connaissance qui devient de plus en plus complexe, de plus en plus difficile à maîtriser. (...) Le rôle des bibliothèques aujourd'hui n'est plus uniquement de démocratiser, de rendre accessible à travers les livres [et] les collections des savoirs pré-déterminés, il est aussi de trouver le mouvement, en quelque sorte en marchant, et spécialement en direction des publics qui sont en risque de décrochage [...] du fait de la complexité de la connaissance. »

FORMATION, ÉDUCATION POPULAIRE ET BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE

La bibliothèque publique a, dans une certaine mesure, construit son modèle en réaction à l'école. Le bibliothécaire ne se perçoit pas comme un enseignant ou un formateur, hormis peut-être en ce qui concerne l'enseignement de la culture informationnelle. Cependant, les besoins en formation des publics réels ou potentiels de la bibliothèque entraînent un bouleversement du rôle du bibliothécaire. La lutte contre l'illettrisme et l'exclusion sociale appartiennent de nos jours davantage aux structures d'éducation populaire en lien avec le secteur socio-culturel. Or nous avons vu que l'ancienne dichotomie entre bibliothèque publique démocratisant la culture et éducation populaire luttant pour l'émancipation de tous est à l'origine d'un partage des rôles qui perdure aujourd'hui. Peut-être est-ce la raison des réticences des bibliothécaires à voir entrer dans leur profession des missions concrètes d'action sociale.

Pourtant, des partenariats particulièrement approfondis entre bibliothèque publique et structures associatives d'aide aux plus démunis soulignent l'enrichissement mutuel ainsi produit. L'exemple de la collaboration entre la ville de Rennes, Rennes-Métropole, le Département d'Ile-et-Vilaine et l'association ATD Quart Monde, initiée en 2007 pour favoriser l'accès des personnes en grande difficulté aux bibliothèques, démontre l'intérêt du partage des savoirs et des pratiques. Les bibliothécaires ayant participé à ce projet ont notamment témoigné de l'éloignement existant entre bibliothèques et publics empêchés :

« J'ai réalisé qu'il y a quand même un décalage entre notre milieu de bibliothèques, de bibliothécaires (...) et les publics en grande précarité. On s'aperçoit qu'on a un sacré boulot à faire et c'est quand même une remise en question à la fois du lieu bibliothèque et de notre pratique professionnelle. »

Ainsi est posée la question de l'évolution du modèle de la bibliothèque publique vers une meilleure prise en compte des besoins réels des individus les plus en difficulté. Pour autant, la bibliothèque publique ne peut oublier ses publics traditionnels. Ne devrait-elle pas alors favoriser le développement de lieux de ressources et de services, d'échange et de convivialité, véritablement utiles à tous ?

Mais n'est-ce pas déjà ce que proposait Noë Richter, ancien directeur de l'École nationale supérieure des bibliothèques (ENSB), en 1983 ?

« Les institutions de lecture semblent devoir évoluer maintenant vers un système pluraliste, souple et cohérent où le réseau des bibliothèques ne desservira pas seulement les villes et les campagnes [...] mais assurera aussi un service diversifié, adapté aux besoins et à la sensibilité des milieux sociaux, ethniques, spirituels et professionnels qui constituent la nation française¹⁸⁷. »

¹⁸⁷ RICHTER, Noë, « Lecture populaire et lecture ouvrière : deux composantes du système de lecture français », *BBF*, 1983, n° 2, p. 123-134 <<http://bbf.enssib.fr/>> (consulté en ligne le 02 décembre 2013).

BIBLIOGRAPHIE

1 BIBLIOTHÈQUES

ALIX, Yves (sous la dir. de) *Bibliothèques en France : 1998-2013*, Paris, Éditions du cercle de la Librairie, 2013.

ASSOCIATION SUEDOISE DES BIBLIOTHEQUES, Interview de Louise LIMBERG, intervenante lors de la Journée d'étude sur l'importance des bibliothèques publiques pour l'apprentissage, 12 septembre 2012.

BALAVOINE, Anne, « L'ouverture vers les domaines de l'emploi, de l'insertion et de la formation : retour d'expérience à la médiathèque de Saint-Quentin-en-Yvelines », *BBF*, 2009, n° 2.

BERTRAND, Anne-Marie (sous la dir. de), *Quel modèle de bibliothèque ?*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2008.

BERTRAND, Anne-Marie, « L'offre et la demande : un éclairage américain », *BBF*, 2010, n° 3.

BERTRAND, Anne-Marie, « Médiation, numérique, désintermédiation : », *BBF*, 2013, n° 3.

BEUDON, Nicolas, *Apprendre et se former dans les bibliothèques la mission éducative des bibliothèques municipales*, Mémoire d'étude, Enssib, 2009.

Bibliothèques et autoformation. La formation tout au long de la vie quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ? / colloque organisé par la Bpi, le 5 décembre 2005, Bibliothèque publique d'information, 2006.

BISBROUCK, Marie-Françoise (sous la dir. de), *Bibliothèques d'aujourd'hui : à la conquête de nouveaux espaces*, Paris, Éditions du cercle de la librairie, 2010.

BPI, SERVICE DES ETUDES ET DE LA RECHERCHE, *Apprendre par soi-même aujourd'hui*, Paris, BPI, 2013.

CARRÉ, Joël, *Construire une offre d'autoformation en bibliothèque publique* Joël Carré, Mémoire d'étude, Enssib, 2008.

CARRIER, Christine, « La formation des publics dans les bibliothèques municipales d'Amiens », *BBF*, 1999, n° 1.

CHOURROT, Olivier, MELLER-LIRON, Élisabeth, « Bibliothèques et insertion professionnelle », *BBF*, 2009, n° 2.

DAVID, Stéphanie, *Médiation et/ou formation en bibliothèque quel accompagnement pour les publics de l'autoformation ?*, Mémoire d'étude, Enssib, 2008.

DAUPHIN, Émilie « La bibliothèque comme lieu de vie et non d'interdits : exemple de la médiathèque centre social Yves Coppens de Signy-l'Abbaye », *BBF*, 2013, n° 4.

DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT, *Framework for the Future*, London, DCMS, 2003.

EVANS, Christophe, CAMUS, Agnès, CRETIN, Jean-Michel, *Les habitués . Le microcosme d'une grande bibliothèque*, Paris, BPI/Centre Georges Pompidou, 2000.

FONDATION BILL ET MELINDA GATES, TNS, *Enquête paneuropéenne destinée à évaluer les perceptions des utilisateurs à l'égard des avantages liés aux technologies de l'information et de la communication dans les bibliothèques publiques*, mars 2013.

FRANQUEVILLE, Pierre, SERVET, Mathilde, « À Thionville, une belle opportunité née d'un accident de parcours », *BBF*, 2010, n° 4.

GIAPPICONI, Thierry, *Manager une bibliothèque territoriale*, Paris, Territorial Éditions, 2012.

GUDIN DE VALLERIN, Gilles, « De l'équilibre des publics et des collections », *BBF*, 2000, n° 3.

HÄGGSTRÖM, Britt Marie, « Bibliothèques publiques scandinaves et formation tout au long de la vie », *BBF*, 2002, n° 3.

INSPECTION GÉNÉRALE DES BIBLIOTHÈQUES, *L'extension des horaires d'ouverture des bibliothèques : progrès et obstacles*, Paris, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2012.

IFLA/UNESCO, *Manifeste sur la bibliothèque publique*, 1994.

IFLA, *Les services de la bibliothèque publique, principes directeurs de l'IFLA/Unesco*, Paris, ABF, 2002.

IFLA, *Guidelines on information literacy for life long learning*, 2006.

LAMY, Jean-Philippe, « Vers de nouveaux services dans les bibliothèques publiques », *BBF*, 1992, n° 6.

MADDALONI, Marie-Claude, « L'information numérique dans les bibliothèques municipales », *BBF*, 1999, n° 4.

MERKLEN, Denis, *Pourquoi brûle-t-on les bibliothèques ?*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2013.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Concevoir et construire une bibliothèque : du projet à la réalisation*, Le Moniteur, 2011.

MITTERRAND, Frédéric, *14 propositions pour le développement de la lecture*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

MITTERRAND, Frédéric, *Lettre de mission, à destination de MM. Olivier et Renoult*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010.

MOREL, Eugène, *La librairie publique*, Paris, A. Colin, 1910.

MULLER, Joëlle, *Les logithèques*, Paris, Éditions du cercle de la Librairie, 1991.

PARLEMENT EUROPEEN, *Commission de la Culture, de la Jeunesse, de l'Éducation et des Médias, Rapport sur le rôle des bibliothèques dans la société moderne (dit rapport Rynänen)*, 1998.

PARLEMENT EUROPEEN, SANCHEZ-SCHMIDT, Marie-Thérèse (et al.), *Déclaration écrite présentée au titre de l'article 123 du règlement sur l'importance des bibliothèques publiques au sein de l'Union européenne*, 2013.

PAUGAM, Serge, GIORGETTI, Camila, *Des pauvres à la bibliothèque : enquête au centre Pampidou*, Paris, PUF, 2013.

PERRIN, Georges (sous la dir. de), *Favoriser l'insertion professionnelle et l'accès à l'emploi : les atouts des bibliothèques*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2013.

PONSOT, Pierre, SWEETKO, Marjorie, « The English Zone », *BBF*, 2007, n° 3.

RACINE, Bruno, *Schéma numérique des bibliothèques*, 2009.

RICHTER, Noë, « Lecture populaire et lecture ouvrière : deux composantes du système de lecture français ». *BBF*, 1983, n°2.

SAINSOT, Alain, « Réinventer la bibliothèque ? », *BBF*, 2013, n° 4.

SEGUIN, Jean-Pierre, *Eugène Morel et la lecture publique 1869-1934 : un prophète en son pays / portrait et choix de textes par Jean-Pierre Seguin*, Paris, Bibliothèque publique d'information, 1993.

SERVET, Mathilde, *Les bibliothèques troisième lieu*, Mémoire d'étude, Enssib, 2009.

STENBERG, Catharina, « Quelques perspectives françaises en matière de bibliothèques », *BBF*, 2002, n° 5.

TONON, Stéphane, *Mise en valeur des collections d'autoformation le cas concret de la Bpi*, Mémoire d'étude, Enssib, 2008.

VETTORUZZO, Cécile, *Le Learning centre de Lausanne : prototype de la bibliothèque du futur ?*, mémoire d'étude, Enssib, 2013.

2 ÉDUCATION POPULAIRE ET HISTOIRE SOCIALE

ALVES, Anna Maria, « De quelques définitions internationales de l'éducation populaire », dans *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*, INJEP, 2011.

BOURDIEU, Pierre, *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

CARADEC, Vincent, *Sociologie du vieillissement*, Paris, Armand Colin, 2008.

CASTORIADIS, Cornélius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

DONZELOT, Jacques, *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*, Paris, Seuil, 1994.

DUMAZEDIER, Joffre, *Vers une civilisation du loisir ?*, Paris, Seuil, 1972.

LAWSON, Max, « N. F. S. Grundtvig », dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, vol. XXIII, n° 3-4, 1993.

LENGRAND, Paul, *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1970.

LYONS, Martyn, BAGGIO, Pauline, « La culture littéraire des travailleurs. Autobiographies ouvrières dans l'Europe du XIXe siècle », dans *Annales. Histoire, Sciences Sociales*. 56e année, n° 4-5, 2001.

MIGNON, Jean-Marie, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007.

MOULIER BOUTANG, Yann, *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, Paris, Editions Amsterdam, 2007.

PELLOUTIER, Fernand, *Histoire des Bourses du travail*, Paris, A. Costes, 1921.

POUJOL, Geneviève, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières, 1981.

3 AUTOFORMATION

BEZILLE, Hélène, « L'autodidaxie, représentations, imaginaire et rapports sociaux », dans *Le Journal des psychologues*, n° 227, mai 2005.

BRUGVIN, Marielle, *Formations ouvertes et à distance: Développer les compétences à l'autoformation*, Paris, L'Harmattan, 2012.

CARRÉ, Philippe, « La galaxie de l'autoformation aujourd'hui », dans *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie et sociologie*, Paris, PUF, 1997.

CARRE, Philippe, TETART, Michel, *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan, 2003.

CARRÉ, Philippe, *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Lavoisier, 2003.

CARRÉ, Philippe (sous la dir. de), *L'autoformation, perspectives de recherche*, Paris, PUF, 2010.

DUMAZEDIER, Joffre, *Penser l'autoformation société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2002.

DUMAZEDIER, Joffre, « Autoformation, pourquoi aujourd'hui », dans *Autoformation, fait social ? : aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2002.

ENEAU, Jérôme, *La part d'autrui dans la formation de soi: Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*, Paris, L'Harmattan, 2012.

FRIJHOFF, Willem, « Autodidaxies, XVI-XIXe siècles. Jalons pour la construction d'un objet historique », dans *Histoire de l'Éducation*, 1996, volume 70.

HOUSE OF COMMONS COMMITTEE OF PUBLIC ACCOUNTS, *Extending access to learning through technology : Ufi and the learndirect service*, London, HOC, 2006.

KNOWLES, Malcolm, *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*, Chicago: Association Press Follett, 1975.

LE MEUR, Georges, *Les nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Chronique sociale, 1998

LONG, H. B., *Self directed learning : consensus and conflict*, Oklahoma Research, 1991.

MEZIROU, Jack, *Penser son expérience une voie vers l'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, 2001.

MOISAN, André, CARRE, Philippe, *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, 2002.

RAMOND, Solange, *Formation et autoformation: les boucles de reproduction pédagogique: L'apprentissage tout au long de la vie: un défi*, Paris, Éditions universitaires européennes, 2012.

ROGERS, Carl, *Freedom to learn*, Columbus, Merrill Publishing Comp., 1969.

ROUBIÈRE, Constance, *Auto-formation et coordination pédagogique en ligne: Une équipe de bénévoles face à la mise en place d'un dispositif autonomisant en centre social: enjeux et méthodologie*, Paris, Éditions universitaires européennes, 2012.

TOUGH, Allen, *Learning without a teacher*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

TREMBLAY, Nicole Anne, *L'autoformation pour apprendre autrement*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2003.

4 SCIENCES DE L'ÉDUCATION / FORMATION

ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1997.

BERBAUM, Jean, *Apprentissage et formation*, Paris, PUF, 2005.

BERGIER, Bertrand, BOURDON, Sylvain, *Ruptures de parcours, éducation et formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2009.

BUISSON, Ferdinand, *Dictionnaire pédagogique*, Paris, Hachette, 1911.

CARRÉ, Philippe, CASPAR, Pierre, *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004.

CHAMPY, Philippe, ETÉVÉ, Christiane, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 2005.

COMMISSION EUROPEENNE, *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, 1995.

COMMISSION EUROPEENNE, *Communication de la Commission : réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*, 2001.

COMMISSION EUROPEENNE, *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : cadre de référence européen*, 2007.

CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique, par Condorcet... le 20 et 21 avril 1792...*, Paris, 1792.

DAUNAY, Bertrand, FLUCKIGER, Cédric, « Enfant, élève, apprenant », dans *Recherches en didactiques*, n° 11, juin 2011.

DONNAT, Olivier, *Les connaissances artistiques des Français : éléments de comparaison 1988-2008*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2013.

GUIZOT François, *Essai sur l'histoire et sur l'état actuel de l'instruction publique en France (1816)*, Bruxelles, Méline, 1846.

KAMBOUCHNER, Denis, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits, 2012.

KNOWLES, Malcolm, *L'Apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1990.

LAOT, Françoise F., OLRYS, Paul, *Éducation et formation des adultes histoire et recherches*, Paris, INRP - Institut national de recherche pédagogique, 2004.

MAUREL, Christian, *Éducation populaire et travail de la culture éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan, 2001.

MEIRIEU, Philippe, *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Esf, 1999.

RESWEBER, Jean-Paul, *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF, 2011.

ROHART, Jean-Daniel, *Renouveler l'éducation: ressources pour des enjeux anthropologiques nouveaux*, Lyon, Chronique sociale, 2013.

TERROT, Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, Paris, L'Harmattan, 2000.

5 NUMÉRIQUE / E-LEARNING

ALAVA, Séraphin, *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?*, Paris, De Boeck, 2000.

ANCELIN, Justine, BABU Clément, BOBET Sophie, et. al., *Les serious games en bibliothèque : définition, enjeux et usages*, travaux universitaires, Enssib, 2012.

« Apprendre avec les technologies numériques Note de synthèse : Articles de recherche », *Savoirs* 2012/3 (n° 30), 2012.

BAUJARD, Corinne, *Stratégie e-learning management et organisation*, Paris, Lavoisier, 2008.

BRUILLARD, Éric, *Les Machines à enseigner*, Paris, Hermès, 1997.

CHARLIER Bernadette, HENRI France, *Apprendre avec les technologies*, Paris, P.U.F., 2010.

DONNAT, Olivier, *Les pratiques culturelles de Français à l'ère numérique*, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS, 2009

FALQUE-PIERROTIN, Isabelle, *Rapport au ministre délégué à la Poste, aux Télécommunications et à l'Espace et au ministre de la Culture, [de la] Mission interministérielle sur l'Internet*, Paris, La Documentation française, 1997

FRAYSSINHES, Jean, *L'apprenant adulte à l'ère du numérique ou l'art de développer de nouveaux savoir-faire en situation d'apprentissage contextualisé*, Paris, L'Harmatan, 2012.

JOSPIN, Lionel, *Déclaration de M. Lionel Jospin, Premier ministre, sur les enjeux de l'entrée de la France dans la société de l'information, et sur le programme d'action pour le multimédia du gouvernement, notamment à l'école et pour l'amélioration des relations entre l'administration et le citoyen*, Hourtin, 1997

LEWANDOWSKI, Jean-Claude, *Sur les nouvelles façons de former le e-learning, enjeux et outils*, Paris Éditions d'Organisation, 2003.

Table des annexes

LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION.....	86
QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR L'AUTOFORMATION BIBLIOTHÈQUES MUNICIPALES ET INTERCOMMUNALES.....	87
QUESTIONS SPÉCIFIQUES POUR LES BIBLIOTHÈQUES DÉPARTEMENTALES DE PRÊT, LES CENTRES RÉGIONAUX DU LIVRE ET LES AGENCES DE COOPÉRATION.....	91
SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	92
LISTES DES BIBLIOTHÈQUES AYANT RÉPONDU.....	94

LA GALAXIE DE L'AUTOFORMATION



Source : encyclopedie-de-la-formation.fr

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR L'AUTOFORMATION BIBLIOTHÈQUES MUNICIPALES ET INTERCOMMUNALES

L'autoformation en bibliothèque municipale et intercommunale

Enquête de Clotilde Périgault - DCB 22 - ENSSIB 2013-2014

=> une trentaine de questions

=> temps de réponse estimé : entre 10 et 15 minutes

=> réponse souhaitée avant le 12 octobre 2013

=> objectif : dresser un panorama des services et collections en autoformation dans les bibliothèques publiques

MERCI DE VOTRE PARTICIPATION !!

PRESENTATION DU CONTEXTE

1. Votre bibliothèque

.....
.....
.....
.....

2. Vos coordonnées

.....
.....
.....
.....

3. Votre collectivité est un/e

Une seule réponse possible.

Commune

Communauté de communes

Communauté d'agglomération

Communauté urbaine

Autre :

4. Nombre d'habitants de la collectivité

.....

5. Nombre d'habitants à desservir

(si différent du précédent)

.....

6. Votre bibliothèque appartient à un réseau

Une seule réponse possible.

oui

non

7. Superficie de votre bibliothèque

.....

8. Nombre d'agents de votre bibliothèque

.....

Enquête de Clotilde Périgault - DCB 22 - ENSSIB 2013-2014

ORGANISATION INTERNE 1/2

9. Disposez-vous d'un service ou département dédié à l'Emploi / Insertion / Formation professionnelle ?

Une seule réponse possible.

oui

non

10. Disposez-vous d'un service ou département dédié au Numérique / Internet / Nouvelles technologies ?

Une seule réponse possible.

oui

non

11. Disposez-vous d'un service ou département dédié à l'autoformation ?

Une seule réponse possible.

oui

non

12. Si non, à quel service ou département l'espace Autoformation et/ou les collections en autoformation sont-ils rattachés ?

Une seule réponse possible.

- Service Adultes
 Service Emploi / Insertion / Formation professionnelle
 Service Numérique / Internet / Nouvelles technologies
 Autre : _____

Enquête de Clotilde Périgault - DCB 22 - ENSSIB 2013-2014

ORGANISATION INTERNE 2/2

13. Combien le service en charge de l'autoformation compte-t-il d'équivalents temps plein ?

14. Quel est le pourcentage de ces équivalents temps plein consacré spécifiquement à l'autoformation ?

15. Quels sont les profils professionnels des agents affectés à l'autoformation ?

(plusieurs choix possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- Filière culturelle – bibliothèques
 Filière culturelle – autres
 Filière animation – animateur
 Filière administrative
 Autre : _____

16. Combien d'heures hebdomadaires ce service est-il ouvert ?

Enquête de Clotilde Périgault - DCB 22 - ENSSIB 2013-2014

ESPACE PUBLIC

17. Disposez-vous d'un espace dédié à l'autoformation (logithèque) ?

Une seule réponse possible.

- oui
 non

18. Si oui, combien compte-t-il de postes ?

19. Si non, disposez-vous d'un espace où l'autoformation fait partie de l'offre de service ?

(exemple : salle multimédia)

Une seule réponse possible.

- non
 oui, celui dédié à l'emploi / insertion / formation professionnelle
 oui, celui dédié au numérique / internet / nouvelles technologies
 Autre : _____

20. Cet espace est-il labellisé « Espace Public Numérique » (EPN) ?

Une seule réponse possible.

- non
 oui
 oui, Cyber-base
 oui, Point Cyb – Espace Jeune Numérique
 oui, Points d'accès à la téléformation (P@t)
 oui, Ateliers de pédagogie personnalisée (APP)
 Autre : _____

21. Si ce service est géré conjointement avec des services extérieurs à la bibliothèque, quels sont-ils ?
(en dehors des accueils en partenariat) (par exemple BU, CU, Office de tourisme...)

COLLECTIONS

22. Disposez-vous d'un fonds spécifique à l'autoformation ?

(plusieurs choix possibles)
Plusieurs réponses possible(s).

- non
 oui, avec des imprimés
 oui, avec des cédéroms
 oui, avec des ressources en ligne

23. Quel budget lui dédiez-vous chaque année ?

24. Dont combien pour les ressources en ligne ?

25. Considérez-vous ce budget comme étant

Une seule réponse possible.

- nouveau
 en hausse
 en baisse
 stagnant

26. Vous êtes abonnés à

(plusieurs choix possibles)
Plusieurs réponses possible(s).

- Actuel-CIGJ.info
 Balingua
 Capturator
 iGerip
 Le canal des métiers.TV
 Lesocial.fr
 Maxicours.com
 My4n-news
 Mycow.eu
 Orthodidacte
 Smart Canal
 Tell me more
 Tout apprendre
 VoDECLIC
 Autre :

27. Proposez-vous des ressources d'autoformation en ligne à distance via votre portail web ?

Une seule réponse possible.

- oui
 non

28. Votre collectivité est-elle adhérente à CAREL ?

Une seule réponse possible.

- oui
 non

Enquête de Clotilde Périgault - DCB 22 - ENSSIB 2013-2014

PUBLICS / ANIMATIONS / PARTENARIATS

29. Dans votre établissement, considérez-vous la fréquentation et/ou l'utilisation des outils d'autoformation comme étant

Une seule réponse possible.

- nouvelle
 en hausse
 en baisse
 stagnante

30. Quels ateliers organisez-vous ?

(plusieurs choix possibles)
Plusieurs réponses possible(s).

- des rendez-vous ou des accueils personnalisés lors de la première utilisation des outils d'autoformation
 des ateliers de formation à l'utilisation des outils d'autoformation
 des ateliers d'apprentissage autour de la prise en main de l'ordinateur
 des ateliers d'apprentissage sur des thèmes ou des logiciels spécifiques

31. Dans le cadre de l'autoformation, accueillez-vous des groupes en lien avec

(plusieurs choix possibles)

Plusieurs réponses possibles.

- l'autonomie sociale (associations d'alphabétisation, FLE, aide aux réfugiés...)
- l'insertion professionnelle (Pôle emploi...)
- le handicap (maison d'accueil, institut médico-éducatif...)
- la formation tout au long de la vie (GRETA, CNFPT...)
- le monde scolaire (école de la 2^e chance...)
- Autre :

32. Si oui, combien d'heures hebdomadaires consacrez-vous à ces accueils ?

.....

OBJECTIFS / PROSPECTIVE

33. Menez-vous une réflexion particulière autour de la question de l'autoformation ?

.....
.....
.....
.....

34. Si oui, l'avez-vous formalisé dans le projet d'établissement ?

.....
.....
.....
.....

35. A votre avis, quel sera l'avenir de l'autoformation en bibliothèque publique ?

(autonomie et montée en puissance, fusion avec les services dédiés au numérique, déclin et disparition, accroissement des partenariats et conventions...)

.....
.....
.....
.....

36. Que pensez-vous de l'expression « bibliothèque émancipatrice » ?

.....
.....
.....

QUESTIONS SPÉCIFIQUES POUR LES BIBLIOTHÈQUES DÉPARTEMENTALES DE PRÊT, LES CENTRES RÉGIONAUX DU LIVRE ET LES AGENCES DE COOPÉRATION

Proposez-vous des collections d'autoformation aux bibliothèques de votre réseau ?

- non
- oui, tous supports
- oui, mais pas de ressources en ligne
- oui, uniquement des ressources en ligne

Proposez-vous des formations de formateurs autour de l'autoformation aux bibliothécaires de votre réseau ?
(plusieurs réponses possibles)

- non
- oui, pour l'utilisation des ressources en autoformation
- oui, pour la découverte des contenus des ressources en autoformation
- oui, pour la création et la mise en œuvre d'ateliers de médiation des ressources en autoformation

Intervenez-vous directement auprès des publics des bibliothèques de votre réseau ?
(plusieurs réponses possibles)

- non
- oui, pour l'utilisation des ressources en autoformation
- oui, pour la découverte des contenus des ressources en autoformation
- oui, pour l'animation d'ateliers de médiation des ressources en autoformation
- Autre :

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Bibliothèques municipales ou intercommunales

Contexte :

Collectivité : communes (19), communauté d'agglomération (3), communauté urbaine (3), communauté de communes (1).

Appartenance à un réseau : oui (20), non (6)

Organisation interne :

Service Emploi/Insertion/Formation professionnelle ? : oui (6), non (20)

Service Numérique/Internet/Nouvelles technologies ? : oui (17), non (9)

Service Autoformation ? : oui (6), non (20)

Rattachement de l'autoformation : adultes (10), emploi-formation (0), numérique (5), autre [transversal] (5)

Profils professionnels en autoformation : bibliothèques (20), animateur (2), technique (1), éducation (1), autres (9)

Espace public :

Espace dédié à l'autoformation (logithèque) : oui (8), non (18)

Si l'autoformation est une offre du service numérique, est-il labellisé ? : oui (7), non (15)

Collections :

Fonds spécifique d'autoformation ? : oui avec imprimés (19), oui avec CD-ROM (11), oui avec ressources en ligne (23), non (3)

Budget dédié à l'autoformation : nouveau (1), en hausse (12), en baisse (1), stagnant (8)

Accès aux ressources en ligne par le portail web : oui (23), non (3)

Adhésion à CAREL ? : oui (17), non (9)

Publics, animations, partenariats :

Utilisation de l'offre d'autoformation : nouvelle (7), en hausse (12), en baisse (1), stagnante (5)

Organisation d'ateliers de médiation : accueils personnalisés (11), formations aux outils (8), prise en main de l'ordinateur (14), apprentissages spécifiques (12)

Accueils de groupes : autonomie sociale (11), insertion professionnelle (7), handicap (4), formation tout au long de la vie (4), monde scolaire (6), autres (2)

Bibliothèques départementales de prêt et centres régionaux du livre

Contexte :

Collectivité : bibliothèque départementale (8), centre régional du livre (1)

Organisation interne :

Service Emploi/Insertion/Formation professionnelle ? : oui (2), non (7)

Service Numérique/Internet/Nouvelles technologies ? : oui (6), non (3)

Service Autoformation ? : oui (0), non (9)

Rattachement de l'autoformation : numérique (7)

Profils professionnels en autoformation : bibliothèques (3), technique (1), administrative (1)

Espace public :

Accueillez-vous du public ? : oui (1), non (8)

Collections :

Fonds spécifique d'autoformation ? : oui avec imprimés (1), oui avec CD-ROM (1), oui avec ressources en ligne (6), non (1)

Budget dédié à l'autoformation : nouveau (3), en hausse (2), en baisse (0), stagnant (2)

Accès aux ressources en ligne par le portail web : oui (8), non (1)

Adhésion à CAREL ? : oui (5), non (2)

Publics, animations, partenariats :

Offre de ressources d'autoformation au réseau ? : oui tous supports (1), oui uniquement ressources en ligne (6), non (1)

Formation de formateurs sur l'autoformation ? : oui (3), non (5)

Intervention directe sur l'autoformation auprès des publics ? : oui (2), non (6)

LISTES DES BIBLIOTHÈQUES AYANT RÉPONDU

Bibliothèques municipales ou intercommunales :

Aix-en-Provence (Cité du livre, Méjanès)
Belfort (Bibliothèque municipale)
Béziers (Médiathèque André Malraux)
Brest (Médiathèque des Capucins)
Calais (Médiathèque)
Choisy-le-Roi (Médiathèques)
Corbeil-Essonnes (Médiathèque Chantemerle)
Epinal (Bibliothèque intercommunale)
Évreux (Bibliothèque municipale)
Franconville (Médiathèque)
Ivry-sur-Seine (Médiathèque)
Longvic (Médiathèque Michel Etiévant)
Melun (Médiathèque Astrolabe)
Montreuil (bibliothèques)
Nîmes (Médiathèque Carré d'Art)
Noisy-le-Sec (Médiathèque Roger Gouhier)
Pays d'Andaine (Médiathèque intercommunale)
Roubaix (Médiathèque et Archives)
Rouen (Nouvelles bibliothèques)
Strasbourg (André Malraux, médiathèque communautaire)
Strasbourg (Médiathèque Olympe de Gouges)
Tours (Bibliothèque municipale)
Valenciennes (Bibliothèque municipale classée)
Vannes (Médiathèques)
Vincennes (Médiathèque)

Bibliothèques départementales de prêt et centres régionaux du livre

Alpes de Haute-Provence (Conseil général, médiathèque départementale)
Cantal (Conseil général, médiathèque départementale)
Centre (Conseil régional, agence régionale du Centre pour le livre, l'image et la culture numérique)
Haut-Rhin (Conseil général, médiathèque départementale)
Jura (Conseil général, médiathèque départementale)
Meuse (Conseil général, médiathèque départementale)
Rhône (Conseil général, médiathèque départementale)
Savoie et Haute-Savoie (Conseils généraux, médiathèque départementale)
Seine-et-Marne (Conseil général, médiathèque départementale)

Glossaire

Agentivité : capacité d'intervention sur les autres et d'agir dans le monde. « L'agentivité est directement liée à la notion de gestion de soi qui comporte un ensemble varié de techniques par lesquelles l'individu exerce cette influence sur le cours de sa vie » (source : DANVERS, Francis, S'orienter dans la vie : une valeur suprême? : Essai d'anthropologie de la formation, Paris, Presses Universitaires Septentrion, 2009, p 31).

Autodidaxie : apparu à la Renaissance (1534), ce terme marque le désir et la pratique d'acquisition personnelle de connaissances nouvelles en marge de l'enseignement institutionnel. De nos jours, cette pratique sociale s'est profondément transformée et on lui préfère le terme d'autoformation.

Autoformation : recouvre les pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », par opposition aux formations réalisées « par d'autres » (source : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005).

Didacticiel : contraction de « didactique » et de « logiciel ». Programme informatique relevant de l'Enseignement assisté par ordinateur destiné à l'apprentissage interactif entre l'apprenant et le contenu multimédia.

Éducation permanente : apparue en France dans les années 1950. S'est étendue dans les années 1960 de l'éducation populaire des milieux défavorisés à l'ensemble des milieux sociaux. A disparu au profit de l'institutionnalisation de la formation tout au long de la vie (source : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005)..

Éducation populaire : « projet de démocratisation de l'enseignement et de la culture porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens » (source : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005).

Formation tout au long de la vie : désigne les procédés et règlements mettant en œuvre la formation professionnelle selon une conception européenne née dans les années 1990. Elle s'appuie sur des dispositifs d'accès à la formation comme le Droit individuel à la formation (DIF) ou la Validation des acquis de l'expérience (VAE).

Français langue étrangère (FLE) : expression désignant l'apprentissage du français en tant que langue étrangère.

Illectronisme : ou analphabétisme informatique. Désigne le fait de ne pas savoir utiliser un ordinateur et ses fonctionnalités.

Littéracie ou littératie : capacité d'utiliser l'information écrite pour fonctionner en société, réaliser ses objectifs personnels, développer ses connaissances et ses potentialités (source : Canada, Bureau de la traduction).

Logithèque : bibliothèque de logiciels. En bibliothèque publique, désigne un espace dédié à la consultation de supports multimédia éducatifs.

Numéracie ou numératie : Les connaissances et les compétences requises pour gérer efficacement les exigences relatives aux notions de calcul de diverses situations (source : Canada, Bureau de la traduction).

Savoirs fondamentaux : ou savoirs de base. Connaissances et compétences fondamentales normalement acquises à l'issue de la période de scolarité obligatoire.

Serious games : ou jeux sérieux. Jeu vidéo ou logiciel ludo-éducatif ayant pour objectif de faire acquérir aux joueurs de nouvelles connaissances ou compétences. Utilisés par les entreprises pour former les employés, les *serious games* peuvent aussi délivrer un message informatif, communicationnel ou marketing.

Index des thèmes

A	.....
alphabétisation.....	13, 14, 19, 35, 42, 43
apprenant.....	17, 19, 20, 22, 23, 24, 34, 35, 37, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 70
autodidacte.....	14, 15, 16, 17, 18, 26, 27, 41, 51
autodidaxie.....	10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 33, 42
autoformation cognitive.....	23
autoformation éducative.....	23, 33
autoformation existentielle.....	23
autoformation intégrale.....	23, 33, 51
autoformation sociale.....	24
autonomie.....	10, 15, 17, 22, 23, 24, 53, 63, 64, 71
C	.....
capital humain.....	19
culture informationnelle.....	64, 67, 69, 70, 74
D	.....
démocratisation.....	66, 67
désintermédiation.....	10, 60, 69
disqualification sociale.....	41
E	.....
éducation permanente.....	10, 16, 17, 18, 19, 26
éducation populaire.....	11, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 32, 33, 34, 74
émancipation.....	10, 11, 13, 14, 16, 18, 22, 32, 51, 74
entraînement mental.....	17
EPN.....	40, 41, 56
F	.....
facilitateur.....	70
FOAD.....	21, 62
formateur.....	18, 20, 35, 42, 50, 54, 62, 63, 66, 70, 74
formation tout au long de la vie.....	34, 68
I	.....
insertion sociale.....	19, 32, 33, 54, 71, 73, 74
institutionnalisation.....	13, 16, 19
instruction publique.....	13, 14
L	.....
laboratoire de langues.....	27, 32
Ligue de l'Enseignement.....	14
littéracie.....	34, 35, 54
logithèque.....	11, 27, 28, 45, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 73
lutte contre l'exclusion sociale.....	11, 33, 35, 66, 67, 73
M	.....
médiation.....	27, 38, 42, 43, 45, 46, 50, 56, 61, 63, 65, 69, 70, 71, 73
militant.....	15, 18, 27, 68
N	.....
numéracie.....	34, 35, 54
P	.....
pédagogie.....	16, 17, 24, 25, 27, 35, 62
Peuple et Culture.....	16, 17
R	.....
rôle éducatif.....	10, 11, 26, 35, 61, 70

rôle social.....	10, 57, 63, 66, 74
S.....	
serious game.....	61, 96
socioculturel.....	18

Table des matières

SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	7
INTRODUCTION.....	9
Numérique, formation et autoformation : où se situe la bibliothèque ?.....	9
Les dispositifs d'autoformation : vers la disparition ou la renaissance ?.....	10
De l'autodidaxie à la reconnaissance des besoins sociaux des usagers de la bibliothèque	10
L'AUTOFORMATION : NAISSANCE D'UNE DISCIPLINE.....	13
1 De l'autodidaxie à l'autoformation.....	13
1.1 <i>Autodidaxie ouvrière de la fin du XIXe siècle.....</i>	<i>13</i>
1.1.1 L'éducation du peuple : un terrain d'affrontement.....	13
1.1.2 L'autodidaxie par la lecture comme affirmation de soi.....	14
1.2 <i>L'éducation populaire au XXe siècle.....</i>	<i>16</i>
1.2.1 Renouveau de l'éducation émancipatrice.....	16
1.2.2 Le nouvel autodidacte.....	17
1.3 <i>Institutionnalisation de la formation pour adultes.....</i>	<i>18</i>
1.3.1 Retrait de l'Éducation populaire et nouvelle réglementation.....	18
1.3.2 L'apprenant adulte	19
2 Nouvelles approches de l'autoformation.....	20
2.1 <i>Une discipline universitaire en plein essor.....</i>	<i>20</i>
2.1.1 Le renouveau de l'autoformation.....	21
2.1.2 L'heure de la conceptualisation.....	22
2.2 <i>Autoformation : classer, organiser.....</i>	<i>23</i>
2.2.1 La galaxie de l'autoformation.....	23
2.2.2 Les sept piliers de l'autoformation et leur application aux APP.....	24
3 Bibliothèque et autoformation : idéal d'une relation	25
3.1 <i>Bibliothèques et éducation non-formelle.....</i>	<i>25</i>
3.2 <i>Autoformation : les bibliothèques pionnières.....</i>	<i>26</i>
3.2.1 La BPI.....	27
3.2.2 La Cité des sciences.....	27
3.3 <i>Europe, formation tout au long de la vie et bibliothèques.....</i>	<i>28</i>
LES DISPOSITIFS D'AUTOFORMATION EN BIBLIOTHÈQUE.....	31
1 A l'étranger.....	31
1.1 <i>Bibliothèques suédoises.....</i>	<i>31</i>
1.1.1 Folkbildning : une tradition de l'éducation des adultes en Suède.....	31
1.1.2 Exemples en bibliothèques publiques.....	32
1.2 <i>Idea Stores.....</i>	<i>34</i>
1.2.1 Bibliothèques anglaises et formation tout au long de la vie	34
1.2.2 L'éducation des adultes dans les Idea Stores.....	36
2 En France : quelques bibliothèques remarquables.....	37
2.1 <i>BPI : l'autoformation, un pôle d'excellence.....</i>	<i>37</i>
2.1.1 Réaménagements successifs.....	37
2.1.2 Autoformation : public spécifique et nouvelles médiations.....	41
2.2 <i>La bibliothèque de Saint-Brieuc.....</i>	<i>43</i>
2.2.1 Saint-Brieuc : besoins de formation et bibliothèques.....	44
2.2.2 Le numérique au cœur du projet de service.....	45
2.3 <i>Le 3e lieu, établissement hybride de Thionville.....</i>	<i>47</i>
2.3.1 Un établissement innovant.....	47

2.3.2 La formation tout au long de la vie : une offre expérimentale.....	49
PERSPECTIVES.....	51
1 Autoformation : quel modèle pour quels besoins ?.....	51
1.1 <i>Autoformation en bibliothèque et besoins de formation.....</i>	51
1.1.1 Émancipation intellectuelle.....	51
1.1.2 Amélioration de la vie quotidienne.....	51
1.1.3 Réussite professionnelle.....	52
1.1.4 Insertion sociale.....	53
1.1.5 Récapitulatif.....	54
1.2 <i>Service Autoformation et services connexes.....</i>	54
1.2.1 La fin des logithèques.....	54
1.2.2 La concurrence de l'espace multimédia.....	55
1.2.3 Complémentarité avec le service emploi-formation.....	57
1.2.4 Autoformation : quel espace dédié ?.....	58
1.3 <i>La question des ressources.....</i>	59
1.3.1 Du CD-ROM aux ressources en ligne.....	59
1.3.2 Les Serious games.....	61
1.3.3 Les Massive open online courses (MOOC).....	62
2 Autoformation et rôle social des bibliothèques.....	63
2.1 <i>Le bibliothécaire formateur : où placer le curseur ?.....</i>	63
2.1.1 Formation des usagers : le bibliothécaire enseignant.....	63
2.1.2 Accéder à un contenu ou le créer ?.....	65
2.2 <i>Contexte socio-économique et missions des bibliothèques.....</i>	66
2.2.1 L'emploi et la lutte contre l'exclusion sociale : le défi majeur.....	66
2.2.2 Se rapprocher du modèle anglo-saxon ?.....	67
2.3 <i>Profils professionnels des bibliothécaires et partenariat.....</i>	69
2.3.1 Bibliothécaires : médiateurs ? Facilitateurs ? Formateurs ?.....	69
2.3.2 La bibliothèque dans son écosystème : les partenariats.....	70
CONCLUSION.....	73
Les dispositifs d'autoformation : un indicateur du changement ?.....	73
La bibliothèque émancipatrice.....	73
Formation, éducation populaire et bibliothèque publique.....	74
BIBLIOGRAPHIE.....	77
1 Bibliothèques.....	77
2 Éducation populaire et histoire sociale.....	80
3 Autoformation.....	80
4 Sciences de l'éducation / formation.....	82
5 Numérique / e-learning.....	83
TABLE DES ANNEXES.....	85
GLOSSAIRE.....	95
INDEX DES THÈMES.....	97
TABLE DES MATIÈRES.....	99