

Études et recherche

Bibliothèques et autoformation

**La formation tout au long de la vie : quels rôles
pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?**

Bibliothèques et autoformation

La formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?

Gérald Grunberg, Thierry Grognet, Philippe Carré, Pascaline Blandin, Joëlle Muller, Reza Ebrahimi, Martine Blanc-Montmayeur, Anne Jay, Brian Gambles, Pierre Verbeke, Chérif Lounici, Michel Fauchié, Marion Lhuillier, Sylviane Brunel, Florence Couvreur-Neu, Bernard Blandin et Agnès Camus-Vigué

DOI : 10.4000/books.bibpompidou.2133
Éditeur : Éditions de la Bibliothèque publique d'information
Année d'édition : 2006
Date de mise en ligne : 21 septembre 2018
Collection : Études et recherche
ISBN électronique : 9782842462321



<http://books.openedition.org>

Édition imprimée

ISBN : 9782842460983
Nombre de pages : 284

Référence électronique

GRUNBERG, Gérald ; et al. *Bibliothèques et autoformation : La formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* Nouvelle édition [en ligne]. Paris : Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2006 (généré le 02 février 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/bibpompidou/2133>>. ISBN : 9782842462321. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.bibpompidou.2133>.

© Éditions de la Bibliothèque publique d'information, 2006
Conditions d'utilisation :
<http://www.openedition.org/6540>

Études et recherche

Bibliothèques et autoformation

**La formation tout au long de la vie : quels rôles
pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?**

Notice de catalogage

BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE D'INFORMATION (Paris). Colloque (2005 ; Paris)
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 au Centre Georges Pompidou à Paris. – Paris : Bibliothèque publique d'information, 2006. – 280 p ; 16 x 22 cm (Pratique)
ISBN 2-84246-098-7 (978-84246-098-3)

Sujet(s) :

Bibliothèques / formations des utilisateurs / congrès
Autoformation / congrès
Bibliothèques et multimédias / congrès
Autodidaxie / congrès

Dewey :

025.56 (Services de renseignements bibliographiques et formation documentaire)

Public concerné :

Tout public

Cette notice de catalogage a été établie par le service des Documents imprimés et électroniques de la Bibliothèque publique d'information.

Pratique

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,
dans la Petite Salle du
Centre Pompidou à Paris.

 **Bibliothèque**
Centre publique d'information
Pompidou


Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère
Culture
Communication

**Président
du Centre Pompidou**
Bruno Racine

**Directeur général
du Centre Pompidou**
Bruno Maquart

**Directeur
de la Bpi**
Gérald Grunberg

**Délégué à
l'action culturelle
et la communication**
Philippe Charrier

**Chef du service Son, langues et
logiciels**
Anne Volkoff

Responsable Édition/Diffusion
Arielle Rousselle

**Colloque
Conception et organisation**
Élisabeth Lasabatie

Conseil scientifique
Pascaline Blandin (CSI)
Philippe Carré (Paris x-Nanterre)
Anne Jay (Bpi)
François Michaud (ADDNB)
Agnès Vigué-Camus (Bpi)

**Publication
Chargées d'édition**
Nathalie Nosny
Arielle Rousselle

Mise en page, fabrication
Fabienne Charraire
Nathalie Nosny

Conception graphique
Claire Mineur

Sommaire

ACTES DU COLLOQUE BIBLIOTHÈQUES ET AUTOFORMATION

- 9 Ouverture**
Gérald Grunberg
- 13 Introduction**
Thierry Grognet
- 17 L'autoformation, pratique sociale et objet de recherche**
Philippe Carré
- 25 De l'autodidaxie à l'autoformation : le rôle des bibliothèques ?**
Pascaline Blandin
- 41 Historique de deux espaces pionniers :**
- 41 La Médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie**
Joëlle Muller, Reza Ebrahimi
- 51 La Bibliothèque publique d'information**
Martine Blanc-Montmayeur, Anne Jay
- 65 Learning for Life : Changing Lives in Birmingham Central Library (UK)**
Brian Gambles
- 77 Lille : Atelier de pédagogie personnalisée et médiathèque, l'odyssée d'un partenariat**
Pierre Verbeke, Chérif Lounici
- 87 État des lieux de l'autoformation dans les bibliothèques françaises**
Michel Fauchié
- 95 Témoignages croisés : Grenoble, Lorient, Melun, Rueil-Malmaison**
Marion Lhuillier, Sylviane Brunel, Florence Couvreur-Neu,
Maxime Greze
- 119 Synthèse de la journée**
Bernard Blandin

Sommaire (suite)

- « INTERLUDE »
- 125 **Micro-trottoirs**
- RAPPORT D'ENQUÊTE SUR LE PUBLIC DE L'ESPACE AUTOFORMATION DE LA BPI**
L'autoformation à la Bpi
- 139 **Autonomie et autodidaxie dans une bibliothèque en libre accès**
Agnès Camus-Vigué
- 145 **Introduction**
- 167 **L'espace Autoformation de la Bpi, un lieu de recours**
Une offre aisée à s'approprier
L'EAF : une offre de la bibliothèque ou un espace à part ?
- 219 **Bibliothécaires et usagers, deux visions du service public ?**
Le point de vue des bibliothécaires
Le point de vue des usagers
- 253 **Autodidactes et nouveaux autodidactes**
L'autodidaxie classique : la solitude, un moteur et un frein
Néautodidaxie, la « débrouille imposée »
- 259 **Conclusion**
- 263 **ANNEXES**
- 265 **Bibliographie sélective**
- 269 **Glossaire : quelques définitions et sigles**
- Parcours d'autodidactes**
- L'autoformation dans les bibliothèques : chiffres-clés**

Actes du colloque

Bibliothèques et autoformation

- **Ouverture**
Gérald Grunberg
- **Introduction**
Thierry Grognet
- **L'autoformation, pratique sociale et objet de recherche**
Philippe Carré
- **De l'autodidaxie à l'autoformation : le rôle des bibliothèques ?**
Pascaline Blandin
- **Historique de deux espaces pionniers :**
La Médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie
Joëlle Muller, Reza Ebrahimi
La Bibliothèque publique d'information
Martine Blanc-Montmayeur, Anne Jay
- **Learning for Life : Changing Lives in Birmingham Central Library (UK)**
Brian Gambles
- **Lille : Atelier de pédagogie personnalisée et médiathèque, l'odyssée d'un partenariat**
Pierre Verbeke, Chérif Lounici
- **État des lieux de l'autoformation dans les bibliothèques françaises**
Michel Fauchié
- **Témoignages croisés : Grenoble, Lorient, Melun, Rueil-Malmaison**
Marion Lhuillier, Sylviane Brunel,
Florence Couvreur-Neu, Maxime Greze
- **Synthèse de la journée**
Bernard Blandin

Ouverture

Gérald Grunberg¹

Je suis très heureux de vous accueillir aujourd'hui au Centre Pompidou pour cette journée consacrée à l'autoformation. Je voudrais commencer par remercier tout particulièrement Élisabeth Lasabatie et le service Sons, langues et logiciels de la Bpi qui ont souhaité cette journée et qui en ont assuré pour une très large part l'organisation, avec la passion que ces collègues mettent de manière générale à leur domaine d'activité, comme chacun pourra s'en rendre compte tout au long de la journée et en visitant la Bpi pour ceux qui ne l'auraient pas encore fait.

Donc, merci beaucoup d'avoir pris l'initiative de cette journée de réflexion sur l'autoformation en bibliothèque, qui vient fort à propos pour faire le point sur un secteur d'activité en pleine expansion notamment dans les bibliothèques publiques.

La Bpi, dans ce domaine, peut évidemment faire état d'une riche pratique qui la désignait pour proposer à ses partenaires l'organisation de cette journée. Vous savez que, dès sa création, notre jeune collègue de l'époque, Jean-Pierre Seguin, avait eu cette intuition très forte que ce que l'on appelait alors « la formation permanente » prendrait une part de plus en plus importante dans nos sociétés et que la bibliothèque publique devait en être un des lieux de proposition et de déclinaison. Il avait eu d'ailleurs, ce faisant, l'initiative de conjuguer pour notre pays la tradition française de la transmission et de la médiation, classique dans la conception de la bibliothèque publique, avec un autre volet des bibliothèques publiques, beaucoup plus développé par nos collègues et amis anglo-saxons, à savoir la bibliothèque publique comme centre de ressources et de services proposés à l'autonomie de l'utilisateur et lui permettant de développer cette autonomie. Cela s'appelait, à l'ouverture de la bibliothèque, la « médiathèque de langues », puis cela s'est enrichi comme vous le savez des didacticiens, puis des logiciels de toutes sortes. Et ma collègue Martine Blanc-Montmayeur, chargée de la restructuration de la bibliothèque, à l'occasion des travaux

1. Gérald Grunberg, directeur de la Bibliothèque publique d'information.

qui ont eu lieu dans le Centre Pompidou de 1997 à 2000, a souhaité, avec les équipes, donner une importance nouvelle à ce secteur, ce qui a conduit à une offre démultipliée qui vous sera rappelée dans la journée et qui connaît un succès croissant.

Nous n'avons fait depuis qu'accentuer cette tendance. Le projet d'établissement dont la bibliothèque s'est dotée en 2003 confirme qu'il faut renforcer le rôle de la Bpi en matière d'intégration sociale et de développement personnel. C'est l'un des axes majeurs des programmes d'action de ce projet d'établissement. Enfin, la « formation tout au long de la vie », selon l'expression désormais consacrée, figure comme l'une des orientations très fortes qui éclaire la charte documentaire que la Bpi a actualisée ces deux dernières années et dont elle a publié la version la plus récente au printemps dernier.

D'un côté, cette activité croissante de la bibliothèque ne suscite aucune réserve parce qu'elle correspond à un besoin social, économique, culturel, auquel la bibliothèque publique comme espace public doit répondre, mais, de l'autre, ce développement pose de redoutables questions. Premièrement, comment organiser la complémentarité – et nous aurons, au long de cette journée, plusieurs exemples très éclairants à ce sujet – entre les bibliothèques et les organismes spécialisés ?

Deuxièmement, une question qui divise : aujourd'hui, la bibliothèque peut-elle aller jusqu'à devenir un lieu de validation des acquis, comme le souhaiteraient certains utilisateurs ?

Et troisièmement, enfin, comment concilier la logique économique des prestataires de formation, qu'ils soient privés ou publics, avec l'accès de tous au service public d'information qu'est la bibliothèque publique ?

Ce sont quelques-unes des questions qui vont être débattues au cours de cette journée qui, je l'espère – et c'est en tout cas ainsi qu'elle a été conçue –, devrait nous permettre d'avancer vers de nouveaux développements.

Je voudrais remercier toutes celles et tous ceux qui ont contribué à l'organisation de cette journée ou qui vont, d'une manière ou d'une autre, par leur apport, d'ici ce soir, enrichir nos réflexions. Évidemment, je vais en oublier, et je demande donc, par avance, votre indulgence. Mais je voudrais au moins remercier d'abord la Direction du livre et de la lecture, représentée ici à mes côtés par Thierry Grognet, pour le soutien constant

qu'elle apporte à la Bpi et qu'elle a confirmé d'emblée pour l'organisation de cette journée ; M. Philippe Carré, professeur en sciences de l'éducation à Paris X-Nanterre, un des grands spécialistes en France de l'autodidaxie et que je remercie très vivement pour le précieux conseil scientifique dont il a accompagné l'organisation de cette journée ; notre collègue britannique Brian Gambles, directeur de la Central Library de Birmingham, qui est pour nous tous un exemple vivant de ce qui peut se faire de mieux aujourd'hui en matière d'offres de services, sur place et à distance, pour un public très large et très diversifié ; Bernard Blandin, du Centre d'études supérieures industrielles (CESI), qui assurera la synthèse de cette journée, et puis, bien sûr, tous les organismes, toutes les institutions et toutes les bibliothèques qui sont présents aujourd'hui et dont certains représentants vont intervenir. Je citerai la médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie, mais aussi toutes les bibliothèques publiques dont vous êtes les représentants dans la salle.

Je citerai enfin l'Association pour le développement des documents numériques en bibliothèque, dont le concours a été particulièrement précieux.

À tous, je souhaite une très bonne journée et je passe la parole à Thierry Grognet.

Introduction

Thierry Grognet¹

Merci, Monsieur le Directeur de la Bibliothèque publique d'information. Cher Gérard, mesdames et messieurs, chers collègues, il me revient de vous porter un message de la part de Benoît Yvert, directeur du Livre et de la Lecture, qui vous souhaite de fructueux débats à propos d'une question qui, en effet, relève de l'actualité. Le ministre de la Culture et de la Communication, Renaud Donnedieu de Vabres, a rencontré, ce vendredi, au Salon du livre et de la presse de jeunesse de Seine-Saint-Denis, des bibliothécaires qui travaillent dans ce département, mais aussi des travailleurs sociaux, des enseignants. Lors de cet échange, il est apparu clairement que les bibliothèques avaient non seulement un rôle culturel fondamental à jouer dans notre société, mais aussi une mission sociale, voire éducative.

Toutefois, ce n'est pas le moindre des paradoxes que de souligner, en introduction, que ce débat nous rassemble bien dans une bibliothèque, un établissement public relevant du ministère de la Culture, et non de celui chargé de l'Éducation nationale ou de l'Emploi. Ce qui revient donc d'emblée à s'interroger sur la légitimité même de la question de la formation et de l'autoformation en bibliothèque, et à soutenir que ce thème ne revêt aucunement un caractère d'évidence.

En la matière, le rôle de l'État, bien sûr, ne consiste pas à délivrer un corps de doctrine, ni même à sélectionner des critères pour mettre en œuvre de tels services dans les bibliothèques. Le rôle de l'État, du ministère de la Culture, et plus spécialement de la Direction du livre et de la lecture pour ce qui concerne la lecture publique, consiste d'abord à impulser, à aider les collectivités, dont c'est la pleine compétence, à investir en faveur de la lecture publique, et j'en veux pour preuve le projet de réforme du concours particulier tel qu'il sera présenté cet après-midi au Sénat dans le cadre du projet de loi de finances pour 2006.

Le rôle de l'État n'est donc pas d'aider à fonctionner. En revanche, il consiste peut-être à évaluer les projets « sur le terrain », pour tenter de rendre

1. Thierry Grognet est chef du département des bibliothèques publiques et du développement de la lecture à la Direction du livre et de la lecture (ministère de la Culture et de la Communication).

compte de cette évolution des bibliothèques, sans cesse plus nombreuses à proposer des possibilités d'autoformation à leurs usagers. Son rôle, enfin, relève aussi de l'innovation, d'où l'action mise en œuvre dans ce domaine par les établissements publics du ministère, la Bibliothèque publique d'information, la Cité des sciences et de l'industrie et sa médiathèque.

C'est effectivement, comme le rappelait à juste titre le directeur de la Bpi, une belle continuité que de voir, depuis sa création en 1977, cette bibliothèque offrir d'une manière ou d'une autre des possibilités de formation sur place.

L'un des objectifs du programme national de développement des médiathèques de proximité en milieu rural et dans les quartiers urbains périphériques visait précisément à ce que les « ruches » proposent non seulement une architecture de qualité, mais aussi des collections et des services, y compris dans le domaine de la formation. J'insiste sur cet objectif, qui se traduit par un soutien à la qualification des personnels, et se décline en termes d'espace. Car il apparaît nécessaire de réserver des espaces pour d'autres usages que ceux qui sont le plus couramment observés en bibliothèque, relevant à proprement parler de pratiques culturelles.

Je me contenterai d'apporter simplement quelques observations, quelques remarques et peut-être quelques questions en ouverture de cette journée.

Une première observation : l'autoformation ne fait pas l'objet d'une enquête systématique de la part de la DLL, puisque, comme vous le savez, les questionnaires d'enquête annuels – constituant au demeurant une obligation réglementaire –, quoique sérieusement étoffés depuis 2004, ne comportent pas de questions à ce sujet. Cette information devrait-elle être ajoutée ? Cette journée permettra vraisemblablement de le dire. Cette absence de données factuelles, a contrario, démontre l'utilité de l'enquête réalisée par l'Association pour le développement des documents numériques en bibliothèque, dont nous attendons avec intérêt les résultats.

On peut également remarquer qu'en France, la lecture publique s'est largement développée en dehors de l'école, voire même en opposition avec elle – du moins jusque dans les années quatre-vingt. Il pourrait ainsi sembler paradoxal d'assigner aux bibliothèques contemporaines un rôle en matière de formation, d'apprentissage et d'éducation permanente. Un

autre paradoxe, peut-être, serait de pouvoir concilier fréquentation de masse et, en même temps, la formation dans ce qu'elle a de plus individuel, c'est-à-dire de pouvoir accueillir chacun en fonction de là où il est pour l'amener, de par sa propre volonté, ailleurs.

Un autre jalon, en guise de remarque : grâce aux progrès techniques et au développement d'une offre adaptée, notamment en matière de didacticiels, il est sans doute devenu plus facile aujourd'hui, pour les bibliothèques, de se doter de services de formation en adéquation avec les besoins des usagers, en partenariat avec d'autres institutions et le monde associatif.

De ce point de vue, la contribution spécifique des bibliothèques à la formation et à l'insertion professionnelle, qui représente aujourd'hui plus que jamais une urgence dans notre société, illustre le rôle social qu'elles peuvent remplir.

C'est également un rôle que l'on pourrait qualifier d'économique. Peut-on imaginer, par exemple, que les bibliothèques, d'une manière ou d'une autre, deviennent des prestataires de services en matière de formation, services qui, par hypothèse, pourraient être facturés d'une manière ou d'une autre ? Ce n'est ni une utopie, ni un questionnement complètement vain dans la mesure où, il y a quelques semaines, le ministère devait répondre à la Commission européenne sur la question de savoir si certains des services des bibliothèques relevaient ou non des services généraux d'intérêt économique. La réponse, à ce stade, du moins pour nous, est non.

Pour conclure et laisser la parole aux véritables spécialistes de la question, je reviendrai sur le fait qu'il s'agit aussi d'un choix de politique documentaire pour les bibliothèques, dans la constitution de l'offre en matière d'autoformation, ainsi que d'un enjeu fondamental, celui de l'accompagnement de l'utilisateur. Dans la mesure où cette question de l'accompagnement, de la médiation d'une part, et celle de la constitution des collections d'autre part constituent les véritables piliers d'une bibliothèque publique, je serai tenté d'avancer que les bibliothèques sont pleinement légitimes pour proposer des services d'autoformation, à moins que les débats de la journée ne viennent infirmer ce propos. Je vous remercie de votre attention.

Isabelle Dussert-Carbone²

Bonjour. Nous avons une matinée très chargée et très riche. Nous allons commencer par l'intervention de M. Philippe Carré qui est professeur à l'université Paris X-Nanterre, chercheur de renommée internationale dans le domaine de l'information et de l'autoformation. La liste de vos travaux et de vos publications est remarquable.

Votre intervention s'intitule³ « L'autoformation : une notion plurielle ». Je suppose que depuis la notion d'éducation récurrente, telle que définie par l'OCDE dans les années soixante-dix, en passant par la formation continue, puis par la formation tout au long de la vie, vous allez nous conduire vers la très belle définition de « l'apprenance ». Je conseille à tous la lecture de cet ouvrage de M. Carré, *L'Apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, aux éditions Dunod. Je vous laisse la parole.

2. Isabelle Dussert-Carbone est directrice adjointe de la Bibliothèque publique d'information et modératrice de la première partie de cette journée.

3. Philippe Carré a modifié, à l'occasion de cette publication, le titre de son intervention (NDE).

L'autoformation, pratique sociale et objet de recherche

Philippe Carré¹

En écho à la remarque de monsieur Thierry Grognet sur la nécessité d'une grande enquête, notre regretté collègue et ami Joffre Dumazedier aurait dit: « Dans ce pays, on ne fait plus de vraies enquêtes sociologiques. » Si je n'avais qu'une seule chose à dire dans cette intervention, ce serait cela: je crois que le moment est vraiment arrivé maintenant de faire une grande enquête sociologique sur cette question de l'autoformation croisée avec les différentes ressources offertes par les bibliothèques et par les différents moyens d'éducation populaire qui, tout à la fois, se développent en surface et semblent aussi un peu régresser dans leur portée sociale.

Une telle enquête sur la formation continue a pourtant été publiée en 2000. Pilotée par le ministère du Travail, elle portait sur vingt-neuf mille personnes. Malgré beaucoup d'autres côtés méritoires, elle a mis en évidence un contresens absolu: seulement 5 % des personnes enquêtées, sur plusieurs milliers de personnes très largement représentatives de la population française, feraient « de l'autoformation ». La question avait été particulièrement mal posée. Cela donnait, à peu de chose près: « Travaillez-vous seul(e) chez vous avec des disquettes, des cédéroms ou des livres, tout seul, sans personne? » Évidemment, en posant la question de cette façon, on obtient 5 % de réponses! Il serait de toute première urgence de contrebalancer ce résultat... Si on met ce résultat en regard des études classiques sur l'autoformation, notamment au Canada – c'est toujours au Canada, ou aux États-Unis, rarement chez nous, que l'on met ce type d'information en évidence –, l'autoformation concernerait à 80 % des adultes de la ville de Toronto par exemple. C'est l'image de l'iceberg de la formation des adultes qui a été mise en évidence depuis les années soixante-dix, par Allen Tough: selon lui, 80 % des adultes entreprennent dans l'année plus d'un projet de formation autonome, avec différents moyens disponibles... Je crois donc qu'il faudrait vraiment que l'on reprenne cette question de façon tout à fait frontale.

1. Philippe Carré est professeur en sciences de l'éducation à l'université de Paris X-Nanterre.

Je voudrais également faire tout de suite un petit commentaire sur le micro-trottoir qui a été réalisé par la Bpi et saluer le travail qui a été fait. S'il y a des chercheurs dans la salle, ils noteront évidemment la limite immédiate de ce micro-trottoir qui a été réalisé aux alentours directs de la bibliothèque. Quand on écoute les interviews et qu'est posée la question : « L'autoformation, qu'est-ce que c'est pour vous ? », on obtient évidemment « Ah, eh bien, c'est là, en venant ici »... Et même quand les enquêteurs se sont décentrés, sont allés dans d'autres rues de Paris, on entend sur la bande-son : « Ah, je vois que vous venez de la Bpi ! Bien justement, oui, l'autoformation, c'est chez vous ! », parce que, sans doute, les enquêteurs arborent un petit badge ou quelque chose... Sur le plan de la recherche, ces micros-trottoirs sont donc très difficiles à exploiter. En dépit de cette réserve, je trouve qu'ils sont très intéressants. Je voudrais vous proposer une petite lecture très rapide de cinq thématiques qui me paraissent traverser ces interviews. Je vous proposerai ensuite une analyse un petit peu plus « installée » des compréhensions de l'autoformation qui tournera, également, autour de cinq perspectives.

En ce qui concerne le micro-trottoir, la première thématique qui ressort, sans qu'il s'agisse d'un classement quantitatif, est la question de l'expérience. Je rappelle que la consigne était : « Qu'est-ce pour vous que l'autoformation ? » Il y a de très beaux commentaires sur la question de l'expérience : « L'autoformation, pour moi, c'est se développer » ou bien « J'ai créé une entreprise de gîtes, je suis parti à la montagne il y a treize ans. L'autoformation, c'est beaucoup observer ». Un autre encore, une maman : « Même en tant que jeune mère, quand on a un bébé qui arrive et qu'on ne connaît rien, j'ose dire qu'on a tout à apprendre. » Et tout cela recoupera d'autres observations que l'on peut faire, autour des univers du travail, de la famille, des voyages et de la promotion sociale. À partir de l'idée de « se développer, de croître, d'évoluer ».

Une deuxième thématique, qui apparaît dans ce micro-trottoir, c'est « se former par soi-même ». La première grande compréhension du terme d'autoformation nous est en effet donnée par son étymologie, c'est-à-dire « se former par soi-même ». Et, pour la plupart, les personnes interviewées pour ce micro-trottoir le relèvent : « Autoformation ? Attendez, qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire ? Eh bien, "auto", ça doit être "par soi-même" ;

donc “se former par soi-même”. » Cette deuxième déclinaison tourne autour des qualités de la personne qui se forme par elle-même, notamment la curiosité... On nous dit : « être curieux », cela revient beaucoup, « avoir de l'intérêt pour des choses », « être organisé »... Et aussi : « quelqu'un qui veut réellement monter dans l'échelon social », donc l'idée de volonté... « Maintenant que je suis à la retraite, dit une autre personne, je vais enfin pouvoir choisir. » Donc, également, la notion de choix. Dans cette deuxième thématique on trouve le fait que, finalement, les gens qui s'autoforment seraient des personnages un peu particuliers, qui auraient une certaine tournure d'esprit, une certaine façon de voir les choses et un certain nombre de qualités, on pourrait dire de compétences. J'y reviendrai.

Une troisième figure qui apparaît assez souvent, c'est, bien sûr, la figure de l'autodidacte qui va être ici croisée avec deux autres notions. D'une part la notion de solitude, mais il faut tout de suite désamorcer cette image, qui s'avère être un stéréotype dont de nombreux chercheurs ont démontré l'absurdité – je pense à Nicole Tremblay, mais aussi à Georges Le Meur, Christian Verrier, Hélène Bezille et à un certain nombre d'autres. Une thèse en préparation, sous la plume de Pascal Cyrot, sur les réseaux sociaux des autodidactes devrait bientôt démontrer, de façon à mon sens irréfutable, que les autodidactes sont des personnes qui ont au contraire des réseaux sociaux plus développés que les personnes qui ne sont pas engagées dans des démarches d'autodidaxie. On va trouver derrière cette figure sociale de l'autodidacte une deuxième notion, au-delà de la solitude, qui est la notion d'opposition à l'école. L'autodidacte – et je crois que l'on tient là, pour ce qui concerne l'autodidaxie et pas forcément l'autoformation, une distinction conceptuelle forte – apprend en rupture, ou du moins sans lien, avec l'institution éducative. Il n'y a effectivement pas de maître, il y a même, quelquefois, une opposition à la figure même du maître – et de l'école. Et, parallèlement, on retrouve enfin une autre idée : les personnes nous disent qu'il y a des risques à être autodidacte et que ça ne se fait pas sans souffrance. Certaines personnes sont même sérieusement critiques, qui indiquent que ce n'est pas une démarche naturelle pour elles, voire même qu'il faut absolument l'éviter.

Quatrième thématique enfin, évidemment, celle des lieux. J'ai souligné tout à l'heure l'aspect artefact de cette situation d'enquête autour de la

Bpi, mais je pense que dans une enquête plus neutre, on récolterait sans doute un certain nombre d'indications venues de la rue, sur les lieux d'autoformation. Évidemment, dans ces interviews, ce qui est mentionné, c'est en tout premier lieu la Bpi, mais également les bibliothèques en général. C'était un peu attendu.

Enfin, sur les ressources, les gens sont très déserts. Ils nous parlent de livres, de médias divers, de didacticiels, de méthodes qui sont généralement associées à la question des langues, de films en VO, évidemment d'Internet, etc. Une personne ou deux mentionne également les stages comme ressources d'autoformation. C'est tout à fait intéressant, parce que cela prouve qu'on sort là de l'idée de l'autodidaxie pour entrer dans une autre façon de faire de la pédagogie, à l'intérieur de l'environnement éducatif. Et puis, observation très intéressante aussi, et cela renvoie à la thèse de Pascal Cyrot, le groupe naturel, la famille, le groupe de travail, les collègues, les amis et les autres en général sont mentionnés dans les ressources, dans les personnes et les aides.

Je vous rappelle que la question était non directive, c'est-à-dire : « Qu'est-ce qu'évoque pour vous le mot d'autoformation ? » Finalement, et malgré le biais inhérent à l'enquête, spontanément, de nombreuses personnes cassent un peu cette image de la « solo-formation », de l'autoformation très solitaire – image qui est déjà fautive par rapport à la vision particulière de l'autodidaxie, mais qui est a fortiori encore plus mystificatrice sur l'autoformation. Les gens parlent donc de ces autres qui les aident à mener leur projet d'autoformation. On pourrait en trouver plusieurs illustrations : « se former avec un soutien », « se former soi-même grâce à des aides extérieures », nous dit en tout premier lieu une personne. Une autre personne, toujours dans le registre des stages, nous dit : « On a besoin tout de même d'un support ou d'une formation, aussi petite soit-elle, pour se mettre sur les rails. » Ou encore : « J'ai enrichi mes compétences sur mon lieu de travail, avec mes collègues, par la pratique professionnelle au contact d'autres professionnels. »

On a là une vision doublement intéressante, d'abord parce qu'en dépit de cette circonstance particulière de l'interrogation autour de la Bpi, on a tout de même une parole, de type micro-trottoir, qui démontre que l'autoformation n'est pas une espèce de « solo-formation », vaguement

assistée par ordinateur. Il faut absolument dénoncer cette vision réductrice, et je crois que ce témoignage montre bien que ce n'est pas la seule forme d'autoformation qui existe, qu'elle n'est sans doute pas dominante. Même si, il faut évidemment le mentionner ici, Internet fait aujourd'hui une entrée en fanfare dans le monde de l'autoformation, il y a cinq ans, nous n'aurions sûrement pas eu le même résultat dans un tel sondage... L'avenir de l'autoformation serait-il dans l'équation : Internet + réseaux sociaux d'apprentissage (*learning communities*) ?

Je voudrais, dans un deuxième temps, résumer une schématisation conceptuelle de l'autoformation que j'ai proposée dans le cadre du groupe de recherche sur l'autoformation dans les années quatre-vingt-quinze, qui a servi de base à la structuration du Colloque mondial sur l'autoformation en 2000 et qui, à ma connaissance, mis à part une amicale et très intéressante remarque de mon collègue Bernard Blandin, n'a pas donné lieu à invalidation ni réfutation. Je vous propose donc de la prendre comme la moins mauvaise image de ce qu'est l'autoformation aujourd'hui. Peut-être cette remarque suscitera-t-elle des échanges scientifiques intéressants.

Il y aurait, selon cette conception, cinq perspectives, cinq façons d'entrer dans la question de l'autoformation. Je les passe en revue très rapidement et vous remercie de m'en excuser. Je commence par la notion d'autoformation intégrale, qui est évidemment très proche de celle d'autodidaxie. Il s'agirait là d'apprendre, mais hors des systèmes éducatifs. J'ai rappelé que c'était à mon sens la notion la plus conceptualisée aujourd'hui. Le critère distinctif est alors l'absence de relation à une institution éducative ou à un agent éducatif formel.

Une seconde notion va nous rappeler ce qui a été dit dans la rue au cours du micro-trottoir, autour de l'expérience. C'est une notion plus existentielle, plus portée au plan scientifique par des visions philosophiques ou phénoménologiques ; c'est l'« apprendre à être » d'Edgar Faure en 1967 pour l'Unesco ou c'est encore le « produire sa vie » de Gaston Pineau dans les années quatre-vingt. On est là autour de pratiques comme les histoires de vies qui visent justement à faire émerger cette conception de l'autoformation comme construction permanente de soi, par et pour soi-même.

Une troisième notion, malheureusement moins travaillée – en particulier depuis la disparition de Joffre Dumazedier en 2002 –, recouvre une conception sociale, socio-organisationnelle, socio-institutionnelle de l'autoformation. Dans un certain nombre de lieux, qu'il s'agisse d'entreprises, de syndicats, de cercles d'études, d'associations, de dispositifs comme les « réseaux d'échanges réciproques de savoir », c'est le groupe social lui-même qui se fait porteur d'autoformation. Quand on étudie, par exemple, ce qu'on appelle dans les entreprises aujourd'hui une communauté d'apprentissage, c'est cette notion-là qui est à l'œuvre. C'est-à-dire un groupe de pairs réunis par une communauté d'intérêt, qui va se doter de ses propres moyens de construire ses savoirs, ses compétences et de les développer. Il y aurait là une vision, une entrée plus sociologique, organisationnelle dans les questions de l'autoformation vue comme collective.

La quatrième notion est sans doute – en particulier dans les milieux de l'éducation nationale et de la formation – la conception la plus répandue : c'est celle qui est aujourd'hui portée quasiment au fronton des ateliers de pédagogie personnalisée. C'est une conception éducative qui fait de l'idée d'autoformation la base d'une méthode pédagogique. Ce qui ne veut surtout pas dire qu'on va « autoformer » les gens, bien que ce soit ce que l'on entend régulièrement. C'est considérer que l'autoformation, c'est développer les ressources, les dispositifs et les accompagnements en fonction d'un projet pédagogique visant à faciliter, développer, encourager les apprentissages autonomes. Et non pas, évidemment, imposer aux apprenants un apprentissage solitaire sans guide et sans maître. On retrouve cette conception du côté des formations individualisées, voire même des formations ouvertes et à distance. Il y a beaucoup de travail à faire, en recherche comme dans l'amélioration des pratiques, autour de cette question des relations entre formations ouvertes et à distance et autoformation. On est ici proche d'une conception pédagogique que l'on pourrait rapprocher de celle de Roger Cousinet, ce grand pédagogue du début du siècle, selon qui, de façon un peu provocatrice : « Plus le maître enseigne, moins l'élève apprend ». Ce qui ne veut pas dire qu'il faut abandonner les élèves. Mais qu'il faut donner la priorité aux phénomènes d'apprentissage sur les phénomènes d'enseignement. C'est retrouver Carl Rogers aussi, dans *Liberté pour apprendre*, et dans son discours de Harvard

en 1954 où il a exprimé publiquement le fait qu'il trouvait l'enseignement futile parce que, pour lui, ce qui était important, c'était l'apprentissage. Évidemment, les critiques de la notion d'autoformation vont très vite nous entraîner vers l'idée d'une espèce d'abandon pédagogique, ce qui serait un autre contresens. Dans les ateliers de pédagogie spécialisée, du moins ceux qui fonctionnent selon la charte nationale inspirée des principes de l'autoformation accompagnée, on n'abandonne pas du tout les gens. Simplement, on y donne la priorité à la démarche d'apprentissage sur la démarche d'enseignement.

Enfin, la cinquième notion est une vision cognitive proche de ce que, dans le micro-trottoir, on pouvait appeler les « qualités » des apprenants en autoformation. Ces qualités peuvent être traduites en termes de compétences cognitives au sens large du terme. Il s'agit donc ici de ce que Dumazedier appelait le désir et la capacité d'apprendre. Le désir, donc les dimensions motivationnelles, affectivo-cognitives, de la motivation, du choix, de la volonté, de l'intérêt, de la curiosité d'un côté, et de l'autre côté, des capacités pour apprendre. Voilà donc une dernière conception, plus psychologique, ou plus individuelle, de l'autoformation. Désir et capacité d'apprendre par soi-même, motivation et stratégie pour apprendre de façon autonome.

En tant qu'objet de recherche, on peut donc dire que l'autoformation est une notion qui décrit des phénomènes variés, centrés sur ce qu'on peut appeler l'agentivité en formation, c'est-à-dire la capacité de l'individu à agir par soi-même sur ses apprentissages, son développement, sa construction. Cette agentivité se développe en deux qualités : d'une part le désir qui, en termes plus scientifiques, se rapproche de la notion d'autodétermination et donne lieu à des centaines de recherches empiriques aujourd'hui, et la capacité, c'est-à-dire le pouvoir d'autorégulation des apprentissages. En passant d'autoformation à agentivité et puis à autodétermination-autorégulation, nous trouvons, sur une entrée psychologique, cognitive de l'autoformation, un discours scientifique que l'on peut croiser avec les observations empiriques actuelles. La théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et Richard Ryan nous dit que les individus s'engagent d'autant plus facilement qu'ils se sentent libres de conduire les actions qu'ils ont à

mener. Et je crois que la première qualité de la personne en autoformation, c'est cette capacité de choisir librement son parcours de formation. Ce qui explique pour partie le succès de la notion d'autoformation dans les bibliothèques. Parce qu'on ne dresse pas de liste de présence et qu'on ne contrôle pas les présences dans les bibliothèques. Le second concept scientifique qui nous aide à penser les dimensions personnelles de l'autoformation, c'est la notion d'autorégulation. Je fais là référence aux travaux de Barry Zimmerman, qui était notre invité en 2000 au Conservatoire national des arts et métiers pour le second colloque mondial de l'autoformation, et qui développe toute une méthodologie basée sur des études empiriques, mais rigoureuses et contrôlées, des processus autonomes d'apprentissage, pour nous aider à mieux comprendre et à mieux aider les autres à réguler leurs propres apprentissages. Un peu comme si, finalement, la personne en autoformation était animée d'un côté d'une forte volonté d'apprendre, et, de l'autre côté, d'une capacité à contrôler et développer ces apprentissages de façon autonome.

Au terme de ce trop bref tour d'horizon des pratiques décelées par l'enquête de la Bpi, éclairées par les regards actuels des chercheurs sur cet objet de recherche protéiforme, gageons que la problématique de l'autoformation, en lien avec celle des lieux d'accès public au savoir, est vouée à se développer. Remercions la Bpi d'engager le débat et souhaitons que la réflexion se poursuive, armée des outils d'investigation et de recherche adaptés à ces enjeux essentiels pour le développement de l'apprenance dans nos sociétés de l'information en émergence.

De l'autodidaxie à l'autoformation : le rôle des bibliothèques ?

Pascaline Blandin¹

*« Lire, c'est aller à la rencontre d'une chose qui va
exister mais dont personne ne sait encore ce qu'elle sera... »*

Italo Calvino

Si par une nuit d'hiver un voyageur, Paris, Seuil (Points), 1995, p. 84.

Depuis la création de la bibliothèque royale par François 1^{er}, les bibliothèques ont beaucoup évolué. De lieux de capitalisation du savoir et de conservation, elles sont devenues des lieux de diffusion et d'échanges. Au départ essentiellement en lien avec les institutions religieuses (monastères, abbayes, ermitages...), ces lieux savants ouverts aux curieux intéressés se sont multipliés, en particulier dans la deuxième moitié du XX^e siècle, et sont devenus aujourd'hui des lieux de socialisation et de diffusion culturelle ouverts à tous.

La question qui nous intéresse aujourd'hui est de savoir si les bibliothèques ont joué un rôle par le passé pour les autodidactes et, si oui, de déterminer quel est ce rôle et si aujourd'hui, avec les espaces d'autoformation multimédia, ce rôle est toujours le même. Si l'autodidaxie est un concept clair qui ne prête pas à confusion, il n'en est pas de même pour l'autoformation. Il est donc nécessaire de délimiter cette notion par rapport au monde dont je parle, qui est celui de la culture.

Ensuite, en m'appuyant sur des biographies d'autodidactes comme Valentin Jamerey Duval, Jean-Marie Deguignet et, plus proche de nous, Charles Le Quintrec, j'essaierai de brosser un tableau du rôle des bibliothèques pour ces personnes, que nous mettrons en regard avec les usages repérés aujourd'hui sur les espaces d'autoformation multimédia et, en particulier, celui de l'espace Autoform@tion du Carrefour numérique. Tout cela en tenant compte, bien sûr, du changement de l'objet de connaissance, des évolutions sociétales et, en particulier, de l'augmentation du temps de loisir. Ce qui soulève quelques questions :

1. Pascaline Blandin, Carrefour numérique (Cité des sciences et de l'industrie).

Les lecteurs qui viennent sur les espaces d'autoformation sont-ils des autodidactes? S'ils ne se reconnaissent pas comme tels, qui sont-ils et pourquoi viennent-ils? Ont-ils les mêmes besoins, les mêmes approches que les autodidactes du XVIII^e ou du XIX^e siècle?

Quel est le rôle des bibliothèques par rapport à la formation tout au long de la vie, sachant que les bibliothèques ne sont pas des organismes de formation? Comment se situer en tant qu'institution culturelle entre la formation continue et la formation initiale? Devons-nous travailler en complémentarité avec des organismes de formation ou des universités?

En même temps, les bibliothèques sont de plus en plus confrontées à certaines des problématiques des organismes de formation, à savoir: comment renforcer et soutenir la motivation des usagers? Comment faciliter la prise en main de l'outil informatique? Comment aider les personnes à mener à bien leur projet? Quels types de médiation faut-il mettre en place? Comment permettre à l'utilisateur de devenir plus autonome? Il y a aussi la question de l'individualisation. Comment proposer à l'utilisateur des ressources adaptées à la fois à son projet et à son mode d'apprentissage?

Des questions d'ordre plus général se posent aussi:

Quelles compétences faut-il aux médiathécaires qui interviennent sur ce type d'espace? Faut-il des compétences spécifiques pour intervenir sur un espace d'autoformation multimédia? Si oui, lesquelles? Faut-il faire appel à des personnes extérieures?

Autant de questions auxquelles cette journée essaiera de répondre.

Quelques définitions entre autodidaxie et autoformation

Que met-on derrière un concept comme l'autodidaxie ou une notion comme l'autoformation?

L'autodidaxie, pour moi, est un processus de construction des savoirs totalement autonome de la part de la personne qui s'y engage ; elle décide de la thématique, du contenu, de la forme, de la durée, de l'environnement, de l'action d'apprentissage qu'elle engage... L'autodidacte, c'est un peu le « fou » du savoir, mais dans le bon sens du terme, tout est bon, il est à l'affût de toutes les informations qui peuvent lui servir.

L'autoformation est une notion récente puisqu'elle est apparue dans les années quatre-vingt. C'est un processus d'apprentissage qui demande

à la personne qui s'y engage d'avoir une certaine autonomie, mais qui peut s'inscrire aussi bien dans un cadre formel comme les formations ouvertes, les formations à distance, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue, que dans un cadre non formel comme les espaces d'autoformation multimédia en bibliothèques, voire dans un cadre totalement informel, par exemple pour des personnes qui ont acquis des connaissances uniquement par Internet, en faisant des recherches et/ou en utilisant des forums thématiques... Au vu de la complexité de la notion, il convient plutôt de parler de processus d'autoformation, où les livres et la lecture, puis le multimédia jouent un rôle prépondérant.

Une approche « culturelle » de l'autoformation ?

Si on parle d'autodidaxie, ce qui vient immédiatement à l'esprit, ce sont les autodidactes. C'est sur eux, sur leur parcours, en tout cas de ce que l'on peut en savoir d'après leurs écrits, que je vais m'appuyer pour déterminer quel rôle ont pu jouer les bibliothèques. À travers les bibliothèques ce sont les supports de construction du savoir qui sont interpellés, le livre dans un premier temps, support qui est toujours d'actualité, avec une portée symbolique très forte, mais qui est complété aujourd'hui par le multimédia, qu'il s'agisse de cédéroms ou de sites.

Je me suis posée beaucoup de questions autour de cette problématique! Dans un premier temps, il m'a semblé que les bibliothèques jouaient un rôle important mais je me suis aussi rendu compte que, quelque part, elles pouvaient faire peur à certains usagers : en effet, ce sont encore aujourd'hui des lieux de culture savante et certaines personnes n'osent pas forcément y venir, ou, quand elles osent, elles ne sont pas à l'aise et, si elles ne sont pas très vite mises en confiance, elles ne reviendront pas. Les bibliothèques jouent un rôle qui a évolué avec le temps : d'un rôle de conservation et de capitalisation au départ, elles sont passées à un rôle plus orienté autour de la diffusion et de la formation. Mais, petit à petit, m'est apparu le fait que l'on ne pouvait pas faire abstraction du support, et que, finalement, ce qui était important se jouait à l'articulation entre l'espace et le support, autrement dit entre la bibliothèque et le livre, puis la ressource multimédia.

À partir de biographies d'autodidactes et d'une mini enquête sur l'espace Autoform@tion de la Cité des sciences et de l'industrie, je vais essayer de

faire émerger ce point d'articulation, de montrer que le rapport au savoir peut être facilité ou non à la fois par la forme et le contenu du support mais aussi par le lieu où se trouve ce support et les modalités d'accès. Ou bien, pour employer des termes plus scientifiques, en quoi le support peut être un objet transitionnel de construction du savoir et comment son espace de diffusion peut, lui, être un espace transitionnel d'accès au savoir. Et comment la médiation peut faciliter cette transition.

Mais nous y reviendrons !

Autodidactes et bibliothèques

D'après mes sources, la notion d'autodidacte est apparue au XVI^e siècle, à la Renaissance, au moment où sont créés la première bibliothèque royale et surtout le dépôt légal par François 1^{er}. Or, « la Renaissance est un moment décisif dans l'histoire du livre et des bibliothèques² » : le nombre de lecteurs augmente, ainsi que la diffusion et la diversité des livres, différents types de bibliothèques se développent : bibliothèques d'humanistes, bibliothèques princières, bibliothèques religieuses. À cette période apparaît aussi la notion de bibliothèque publique « ouverte à tous les gens de lettres³ », même si les bibliothèques restent des lieux privés ouverts à un cercle restreint d'érudits. Par exemple, la bibliothèque de Mazarin qui, à partir de 1688, est ouverte deux jours par semaine.

Avec la Révolution française et Condorcet apparaît la notion de « formation tout au long de la vie » pour tous. Puis, au XIX^e siècle, la montée du socialisme et le mouvement de l'éducation populaire ouvrent des portes à de nombreux ouvriers qui vont, grâce à une démarche d'autodidacte, changer de condition sociale, ou militer pour un accès pour tous aux savoirs de bases. À la fin du XIX^e siècle, avec les lois sur la scolarité obligatoire, le contexte social change encore. Cette période voit une augmentation notable des autodidactes, ou, plus exactement, on trouve des traces de leur existence. Les livres ont joué un rôle-clé pour l'ensemble des

2. PALLIER (Denis) dir., *Les Bibliothèques*, Paris, PUF (Que sais-je?, 944), 2002, p. 19.

3. PALLIER (Denis) dir., *Les Bibliothèques*, *op. cit.*, p. 24.

autodidactes dont je vais parler, que ces livres se soient trouvés dans des bibliothèques ouvertes au public, des librairies ou chez des particuliers. Car :

« Si lire vraiment c'est pouvoir lire ce qu'on ne connaît pas déjà, il faut à ceux qui ne sont pas nés dans le monde du livre rien moins qu'une restructuration de leur horizon culturel de référence pour y parvenir. L'autodidacte sort de son champ social et va de son horizon d'origine à un autre⁴. »

C'est un parcours complexe qui demande du temps, une médiation et une validation des connaissances acquises, par des personnes autorisées. C'est ce que l'on va voir au travers des parcours de Valentin Jamerey Duval, Jean-Marie Deguignet et Charles le Quintrec.

Valentin Jamerey Duval 1695-1785

C'est au XVIII^e siècle que nous découvrons Valentin Jamerey Duval et son parcours d'autodidacte « exemplaire ». À cette période, les bibliothèques sont essentiellement ecclésiastiques ou universitaires.

« Mais quelles que soient leurs origines les bibliothèques apparaissent avant tout comme des espaces refuges, hors du monde, où se constitue une manière de vivre⁵. »

Au XVIII^e siècle, les établissements religieux, qu'ils soient urbains ou ruraux, sont très actifs. Ils entretiennent et enrichissent leurs bibliothèques au profit des religieux, mais aussi des laïcs qui le demandent. Ainsi se crée un réseau de diffusion du livre.

Pour Valentin Jamerey Duval, le livre va être le support de construction des connaissances. Mais il y a plusieurs types de livres : il y a ceux qui circulent via les colporteurs et qui appartiennent à la culture populaire et ceux

4. CHARTIER (Anne-Marie), HEBRARD (Jean), *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Éditions Fayard-Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2000, p. 497.

5. FIGUIER (Richard) dir., *La Bibliothèque : miroir de l'âme, mémoire du monde*, Paris, Autrement, 2001, p. 95.

qui ne circulent pas mais qu'il faut aller chercher, et qui appartiennent à la culture savante. Issu d'un milieu rural, Valentin Jamerey Duval change de statut social grâce aux livres.

Valentin est certes un autodidacte, mais ce n'est pas pour autant qu'il apprend seul. Ce sont des bergers comme lui qui lui apprennent à lire et, surtout, à partir du moment où il se lance dans la lecture « savante », il fait valider son interprétation des textes par des personnes autorisées : le maître d'école et le curé de la paroisse. Car si le livre est un support d'acquisition des connaissances, il ne se suffit pas à lui-même pour construire ces mêmes connaissances. Il faut, à un moment donné, une médiation extérieure pour asseoir la démarche d'apprentissage et valider les connaissances acquises. On peut donc imaginer que les religieux des ermitages⁶ ont joué peu ou prou un rôle de médiation par rapport aux livres de leurs bibliothèques.

Le livre étant à l'époque un objet rare et précieux, les bibliothèques sont les lieux donnant accès à la culture savante, non accessible ou très peu accessible par ailleurs.

Jean-Marie Déguignet 1834-1905

Pour Jean-Marie Déguignet, paysan breton, les livres ont joué un rôle important dans sa vie, en lui ouvrant d'autres horizons. C'est ainsi qu'engagé volontaire dans les campagnes militaires, il va voyager et, ce faisant, « asseoir » ses connaissances. Il va même apprendre les langues des pays traversés au point de pouvoir converser sans difficulté grâce, entre autres, à des livres. Mais, pour le monde rural, le livre n'est pas un objet de construction du savoir car ce n'est pas en lisant que l'on peut être bon cultivateur et avoir de bonnes récoltes, et pourtant, Jean-Marie Déguignet, libéré de ses engagements militaires et reprenant une ferme, prouve, lui, que cela est possible.

Les livres ont permis à Jean-Marie de sortir de la culture populaire, de s'ouvrir au monde, d'avoir un regard critique et réaliste sur sa vie, mais ne

6. Voir « Parcours d'autodidactes », dans Annexes, p. 266.

lui a pas permis de changer de statut social. Cependant, il n'a pu progresser dans ses apprentissages qu'avec l'aide d'un médiateur. En l'occurrence un soldat, son compagnon de chambrée à l'hôpital, qui lui sert de professeur. Il fréquentera très peu les bibliothèques, dont les bibliothécaires, sauf exception, le tiennent à l'écart. Si les livres sont accessibles à qui peut se les payer, la bibliothèque reste encore un lieu de culture savante, inaccessible à qui ne montre pas « patte blanche ».

Charles Le Quintrec 1926 –

Charles Le Quintrec, lui, sera scolarisé, mais sa carrière d'écrivain se dessinera grâce à ses lectures multiples. C'est un boulimique de la lecture ; à certains moments de sa vie, il ne fait plus que ça : lire, à tous moments, le jour, la nuit, à table, en promenade...

Toutes ces lectures n'ont pas qu'une fonction culturelle, elles lui permettent aussi de nourrir son imaginaire d'écrivain, d'avoir des projets comme son cahier de poésie qu'il cache à tous. Pour ce dernier aussi le livre a été un objet de construction de la connaissance, mais toujours avec une aide, la médiation, entre autres, de son professeur de français avec qui il est resté longtemps en contact.

Les bibliothèques ont dans sa vie une place privilégiée puisque ce sont des lieux qui lui donnent accès aux livres et, dans le cadre de cette biographie, elles paraissent accessibles puisqu'il va s'inscrire à la bibliothèque municipale et la fréquente sans aucun problème. Mais n'oublions pas qu'un siècle ou presque sépare la biographie de Jean-Marie Déguignet de celle de Charles Le Quintrec.

Autoformation et bibliothèques

La scolarité obligatoire et gratuite est instituée. Mais « depuis 1844 les autodidactes étaient déjà sensibilisés à cette scolarisation⁷ » grâce à la

7. DUMAZEDIER (Joffre), *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Lyon, Chronique sociale, p. 63.

Ligue de l'enseignement fondée par un instituteur (Jean Macé), un policier et un cheminot, eux-mêmes autodidactes.

Au début du XX^e siècle, les autodidactes sont encore bien présents puisque dans le discours de présentation de la bibliothèque de Boulogne-Billancourt en 1935, le maire la dédie, entre autres, à tous ceux qui veulent s'instruire. Ainsi, il lui paraît essentiel :

« de constituer dans notre ville industrielle un fonds d'ouvrages techniques où tous ceux qui désireraient perfectionner leur éducation professionnelle puissent trouver les instruments nécessaires... »

L'archiviste-paléographe chargé de la restructuration de la bibliothèque les cite dans sa conception d'une bibliothèque :

« [...] C'est une bibliothèque de culture générale, destinée à satisfaire les besoins intellectuels de la population d'une grande cité, depuis le professeur jusqu'à l'ouvrier, de l'étudiant inscrit aux cours de nos facultés jusqu'au plus modeste autodidacte⁸. »

C'est à partir des années soixante/soixante-dix que les bibliothèques-médiathèques connaissent un essor important. Au fur et à mesure que les nouveaux médias arrivent dans la vie quotidienne, ils s'intègrent dans ces nouveaux espaces du livre et de la lecture. Ces espaces sont issus à la fois de la culture populaire et de la culture savante. Des espaces spécifiques pour les enfants sont créés. Les disques, les films puis le multimédia prennent peu à peu leur place dans les médiathèques. C'est ainsi qu'apparaissent dans les années quatre-vingt, les espaces d'autoformation multimédia. À l'époque, ils pouvaient avoir d'autres noms : didacthèque, logithèque, ou tout simplement espace multimédia.

8. Bibliothèque et archives municipales/Musée des années trente, *Que faire après le turbin : salon littéraire, bibliothèque ou guinguette?*, Paris, Somogy éditions d'art/FFCB, 2005, p. 47-48.

L'espace Autoform@tion à la médiathèque de la Cité des sciences

À partir d'une mini enquête de vingt-huit questionnaires⁹ je vais donner un aperçu de qui sont nos usagers aujourd'hui, de ce qu'ils recherchent en venant au Carrefour numérique et de ce que représente pour eux l'autoformation. Cette mini enquête a été réalisée entre le 27 octobre 2005 et le 18 novembre 2005.

À peu près à égalité entre les actifs et les retraités, les usagers viennent majoritairement de Paris, même si certains ont plus d'une heure de trajet. Ce sont essentiellement des habitués, mais qui viennent depuis peu de temps. Ils ont surtout des projets personnels couplés pour certains d'entre eux à des projets professionnels. Ils sont nombreux à trouver le travail en autonomie facile. Il m'a souvent été précisé qu'au début c'était difficile, mais qu'une fois qu'ils maîtrisaient le catalogue et la navigation dans les ressources, c'était facile.

Les usages tournent essentiellement autour de la bureautique, la dactylo en particulier, Internet et l'informatique (pour les personnes interrogées). Les autres usages tournent autour des loisirs (des parents accompagnant leurs enfants), des mathématiques ou du code de la route. La moitié des personnes interrogées souhaitent un accompagnement plus important, en particulier les premières fois où elles viennent sur l'espace. D'autres ne se sont pas prononcées, n'ayant pas une pratique suffisante pour donner un avis.

À la question : « Qu'est-ce pour vous que l'autoformation ? », les réponses ont été très diverses lorsqu'il y en a eu. Cela va de « apprendre à utiliser de façon autonome les outils informatiques » à « apprendre en s'amusant ». Et à la dernière question qui était : « Vous considérez-vous comme autodidacte ? », une majorité de personnes se considère comme autodidacte, en particulier pour l'informatique. Certaines ne se considèrent pas comme autodidactes car elles suivent les ateliers ou demandent toujours des conseils.

9. Voir Annexes, p. 269.

De l'autodidaxie à l'autoformation multimédia : différences et points communs

Différences

Si la démarche d'apprentissage était complètement personnelle pour les trois autodidactes cités plus haut, il n'en est plus entièrement de même pour les usagers de l'espace Autoform@tion aujourd'hui. En effet, la pression de la société technologique est telle qu'il n'est plus imaginable de ne pas savoir se servir d'un ordinateur. Bon gré mal gré, il faut donc s'y mettre. Souvent ce sont les enfants ou les petits-enfants qui poussent les adultes à se mettre à l'informatique.

Le support d'acquisition des connaissances n'est plus le même non plus. À la limite, aujourd'hui, on peut se passer du livre et apprendre en passant uniquement par Internet et les forums. Et j'irai plus loin : grâce au multimédia il est possible d'utiliser tous nos sens (l'ouïe, la vue, la kinesthésie) pour apprendre. Par exemple, on peut apprendre à conduire une moto avec un simulateur. Bien sûr, cela ne dispense pas de prendre des cours, mais cela permet d'acquérir des réflexes et une maîtrise de certains paramètres beaucoup plus rapidement.

Les objectifs de l'apprentissage changent. Aux siècles précédents, on apprenait pour changer de statut social, ce qui n'est plus vraiment le cas.

Mais à qui veut apprendre, les ressources sont accessibles gratuitement, quasiment tous les jours de la semaine. Il n'est plus nécessaire, comme Valentin, d'aller à la recherche des lieux susceptibles de le « nourrir » matériellement et intellectuellement.

Points communs

La médiation est un point commun pour l'autodidacte des siècles précédents comme pour les usagers d'aujourd'hui. En effet, on n'apprend jamais seul. Il y a toujours, à un moment ou à un autre, non seulement la confrontation avec les pairs, mais aussi la validation de ces savoirs acquis. Cette validation est nécessaire pour que l'apprenant puisse se situer dans le monde. Un paradoxe est apparu, dans le cadre de la mini enquête, entre le fait que les personnes interrogées apprécient et trouvent facile de travailler en autonomie et le fait que, majoritairement, elles demandent un accompagnement plus

important. On retrouve bien là le fait que l'espace Autoform@tion peut être un espace transitionnel d'acquisition des savoirs, c'est-à-dire un espace où les usagers sont suffisamment mis en confiance, rassurés sur leur capacités à apprendre, pour apprendre d'une manière efficace. De nombreuses personnes m'ont précisé qu'en fait elles avaient trouvé très difficile au début de travailler en autonomie, mais qu'une fois qu'elles s'étaient appropriées les différents modes de recherche dans le catalogue et la navigation dans les ressources, elles trouvaient cela plutôt facile. Il y a donc un temps, qui peut être relativement important, d'appropriation de l'environnement, en particulier pour les personnes qui débutent dans l'informatique. Il me semble que nous avons là une problématique à creuser pour qu'en tant que médiathécaire, nous puissions jouer au mieux notre rôle de facilitateur.

Conclusion

La bibliothèque synonyme de culture savante évolue lentement. Aujourd'hui, elle se veut accessible à tous, mais l'est-elle vraiment? La place du livre a changé, il n'est plus chargé de chaînes comme il pouvait l'être au XIV^e ou au XV^e siècle. Le livre est devenu « banal », quotidien. La lecture s'est déplacée, de l'imprimé elle est passée à l'écran et à l'hypertexte. Le livre électronique est devenu une réalité. De nouveaux médias sont apparus. Il y a actuellement une certaine pression de la société quant à l'utilisation du multimédia et d'Internet : en effet, si l'on ne sait pas utiliser le Net on n'aura pas accès à certaines offres d'emplois par exemple, ou à des billets de trains à tarifs avantageux. L'outil informatique est aujourd'hui incontournable, quelle que soit la profession, et cela nécessite une acculturation que la bibliothèque est à même de proposer, que ce soit par le biais de conférences, de fonds spécifiques dans le domaine, d'ateliers d'initiation ou d'espaces multimédias. Cependant quelles que soient les formules retenues, il n'est pas possible de faire abstraction de la médiation.

Ce qui était vrai au XVIII^e siècle est toujours d'actualité: qu'il s'agisse d'autodidaxie ou d'autoformation multimédia, une médiation est nécessaire à un moment ou à un autre même si le fond et la forme de cette médiation ont changé. Car on ne fait pas de la « solo formation », même s'il y a des moments importants d'apprentissage en autonomie. Dans le cadre d'un espace d'autoformation multimédia, le support peut jouer son rôle d'objet

de construction des connaissances à condition qu'il soit adapté à l'apprenant et qu'il y ait une médiation qui permette à l'usager d'être rassuré sur ses compétences et ses capacités à apprendre. Ces apprenants ne sont pas poussés par la curiosité, mais plutôt par un certain besoin d'ordre personnel, parce que, maintenant, « on ne peut plus rien faire sans l'informatique ». Dans une société de plus en plus tournée vers l'individualisation et l'individu, il est important de prendre en compte à la fois les spécificités des personnes et les atouts du collectif pour aider les usagers à acquérir une autonomie qu'ils n'ont pas forcément au départ.

Pour cela, peut-être serait-il intéressant de travailler sur « comment apprendre à apprendre » tout en gardant une approche non formelle, car ce qu'il ressort du mini-questionnaire, c'est qu'une fois la maîtrise de l'outil acquise, les usagers sont très contents de travailler à leur rythme, selon leurs disponibilités. Cette médiation demande-t-elle aux médiathécaires de nouvelles compétences? La question reste posée. Aujourd'hui, si la bibliothèque est toujours un lieu de savants et de partage entre pairs, elle est aussi devenue un lieu de loisir et d'apprentissage ouvert sur les autres, un lieu d'échanges, de rencontres et de socialisation.

Pour conclure, je dirai que: « La bibliothèque reste l'instrument de la libération de l'homme par son éducation, le point de départ des pensées neuves et des actes de progrès¹⁰. » Elle continue à jouer un rôle d'intégration dans la société pour les personnes qui le souhaitent et qui ont une démarche active d'apprentissage.

Isabelle Dussert-Carbone : Merci beaucoup, Pascaline Blandin. On retrouve dans votre exposé les cinq approches de l'autoformation que nous a présentées Philippe Carré.

J'y ai vu aussi l'importance très forte de la médiation, bien sûr. Ce qui est nouveau, c'est la question de la validation que l'on peut se poser en bibliothèque. Philippe

10. FIGUIER (Richard) dir., *La Bibliothèque: miroir de l'âme, mémoire du monde*, op. cit., p. 103.

Carré, que vous inspire la notion de validation en termes d'autoformation ?

Philippe Carré : Je crois qu'il y a une alliance naturelle, de même qu'il y en a une entre autoformation et bibliothèque, et une autre entre autoformation et formation ouverte. Il y a entre la notion d'autoformation par l'expérience la validation des acquis de l'expérience, une autre alliance naturelle. Ce sont des thèmes à travailler, à construire car ils sont encore très largement en friche à l'heure actuelle.

Mais je souhaiterais aussi, si vous me le permettez, relancer, à la suite de l'exposé de Pascaline Blandin, un certain nombre de mes amis qui sont dans la salle. Je pense notamment à Christiane Étévé, maître de conférences à l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), à Gérard Mlékuz du Centre université économie d'éducation permanente (CUEEP) à Lille, que j'ai croisé avec grand plaisir tout à l'heure. Je souhaiterais savoir où ils en sont justement des réflexions que nous avons depuis déjà un certain temps sur ces liaisons entre autodidaxie, autodocumentation et autoformation. Est-ce possible ?

Isabelle Dussert-Carbone : J'allais justement proposer des interventions dans la salle mais Gérard Grunberg a déjà une question.

Gérald Grunberg : Merci. Les deux exposés passionnants que l'on vient d'entendre m'incitent à poser la question de la médiation. Car l'une des caractéristiques des journées professionnelles qu'organisent les bibliothécaires est, en général, d'essayer de se rassurer en disant que, bien sûr, le monde change mais que l'on a de plus en plus besoin des bibliothécaires comme médiateurs. Il me semble cependant que la question de l'autoformation doit nous conduire à reposer cette question autrement. Je veux dire par là que, jusqu'à présent, la fonction de médiateur du bibliothécaire se traduisait notamment par le fait qu'il y a dix mille façons de lire *Le Rouge et le Noir*. Je peux le lire en tant que chercheur ou je peux le lire simplement en amateur, pour mon plaisir. La distinction entre bibliothèques de recherche et bibliothèques publiques passe en grande partie beaucoup plus par le bibliothécaire que par les contenus qui sont proposés. Et la fonction de médiateur du bibliothécaire a notamment consisté jusqu'à pré-

sent dans cette façon d'adresser le bon ouvrage au bon lecteur ou de tenir le bon discours au bon lecteur sur le bon ouvrage qu'il recherche. Avec les produits d'autoformation, le problème se pose tout à fait différemment. Bien sûr, la médiation, l'intermédiation plus exactement, du bibliothécaire reste importante, mais c'est la médiation en amont qui, me semble-t-il, est encore plus importante, la médiation réalisée au moment de la conception des produits destinés à l'autoformation. Il me semble que cela change la fonction traditionnelle de médiateur du bibliothécaire et il serait intéressant que cet aspect soit développé.

Isabelle Dussert-Carbone : Sur la question de la médiation, vous voulez répondre ?

Pascaline Blandin : Je veux bien répondre en partie. En fait, je dirais qu'il faut les deux. Il y a effectivement une médiation au niveau pédagogique dans la conception du produit. Puisque nous, bibliothécaires, ne sommes pas des spécialistes du contenu, il est important qu'il y ait ce type de médiation. Et puis, il faut aussi une médiation sur le lieu et un accompagnement

des usagers. Je pense que les deux sont indissociables.

Christiane Étévé : Puisque j'ai été dénoncée par mon collègue Philippe Carré, je veux bien répondre sur l'autoformation. Pour ma part, je me situe plutôt dans le courant socio-pédagogique de l'autoformation, si je me réfère au schéma de Philippe Carré toujours éclairant, à la suite de Dumazedier, de l'entraînement mental et de l'éducation populaire où les bibliothèques et la lecture documentaire étaient très importantes. Ensuite, à l'Institut national de recherche pédagogique, j'ai tenté avec des collègues de mener des travaux de recherche sur ce qui se passait dans l'école grâce au développement des centres de documentation et d'information (CDI). Et, aujourd'hui, la séparation entre formation initiale, formation continue et autoformation dans le secteur formel de l'école ou à l'extérieur me paraît moins importante qu'il y a environ dix ans. En effet, avec les CDI, dans les collèges et lycées, on peut facilement trouver des parcours que l'on appellerait autoformatifs chez les élèves, parfois même chez les très jeunes. Ce n'en est pas plus simple pour autant. Aujourd'hui, si l'on devait

travailler la notion d'autoformation à travers des enquêtes ou dans de nouvelles recherches, il faudrait vraiment s'intéresser au problème de l'accès, au problème de l'éveil, et notamment à ce pont à franchir entre formation scolaire et formation vernaculaire, autrement dit entre le sens commun et la pensée savante. Que ce soit chez des adultes ou chez des enfants, quels que soient les milieux sociaux, se pose le problème de l'accès, du désir de se former, de continuer à être curieux. Et il serait aussi intéressant de s'interroger sur ce processus d'apprentissage pour comprendre ce qui se passe entre le moment de ce que l'on croit savoir, une pensée qui n'est pas encore vérifiée, et puis l'accès à des connaissances nouvelles? Ces questions nous incitent à travailler avec les didacticiens qui ont réfléchi sur l'éducation cognitive et la structuration des savoirs scolaires. Il semble temps maintenant de faire tomber les barrières entre les différentes professions, entre les différentes disciplines et de se coller avec ce problème de fond qui ne concerne pas seulement les pays peu développés mais aussi nos sociétés très favorisées. Je vais terminer par une remarque de Philippe Meirieu que je n'ai pas

l'habitude de citer, qui me semble ici adaptée. Il disait souvent que l'apprentissage authentique, c'est l'autoformation, sinon, ce n'est que de l'imitation, de la reproduction.

Isabelle Dussert-Carbone : Merci beaucoup. Certains souhaitent-ils intervenir dans la salle?

Gérard Mlékuz : Je veux bien, puisque j'ai aussi été dénoncé par mon ami Philippe Carré. Je travaille dans un centre universitaire d'éducation permanente à Lille et je suis aussi membre du groupe de recherches sur l'autoformation qu'a évoqué Philippe Carré. Je viens d'effectuer un voyage un peu approfondi dans l'éducation non formelle développée dans quatre territoires de la région Nord-Pas-de-Calais, à la demande du conseil régional. J'ai alors été amené à découvrir des formes passionnantes du processus d'autoformation dans des domaines très variés, allant du bricolage inventif à l'atelier de pédagogie personnalisée, en passant par le travail des associations qui se développent beaucoup autour des questions de mémoire et de transmission du patrimoine. Et donc, après avoir fait ce voyage dans l'éducation non formelle, la ques-

tion qui me préoccupe aujourd'hui est la mise en relation entre les trois formes d'éducation qui ont été évoquées: l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle. Ces trois formes d'éducation traversent aujourd'hui la vie de tous les individus, et inversement, eux traversent ces moments d'éducation tout au long de leur vie. Et l'autoformation me semble être le bagage qui permettrait de passer d'un univers à l'autre et permettrait la construction d'une organisation un peu plus cohérente et un peu plus riche quant à ses effets sur un plus grand nombre de personnes.

Isabelle Dussert-Carbone : Merci. On voit toutes les perspectives que nous ouvrent ces conceptions de l'autodidaxie, de l'autoformation. Perspectives notamment pour les bibliothèques. Nous allons maintenant entendre plusieurs collègues qui ont créé ou développé des espaces d'autoformation.

Historique de deux espaces pionniers :

I. La médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie

Joëlle Muller¹, Reza Ebrahimi²

Bref historique des didacthèques de la Cité des sciences et de l'industrie

Joëlle Muller

Je ne vous ferai ici que l'historique des dix premières années de ce que nous avons appelé « didacthèque », qui a démarré en 1986. Il s'agit finalement d'une histoire très récente. La didacthèque de la Cité des sciences a été créée en même temps que la médiathèque de la Cité des sciences et a donc été intégrée à la médiathèque et à la Cité des sciences. La mission générale de la Cité des sciences était une mission de vulgarisation scientifique et technique. Dans ce cadre, il y avait également un partenariat très fort avec l'Éducation nationale : dans la Cité des sciences, il y avait des « classes Villette » et le partenariat avec l'Éducation nationale se concrétisait aussi dans les espaces de la médiathèque et notamment avec la médiathèque des enfants et avec la didacthèque. Cette première didacthèque était au départ une didacthèque entièrement destinée à la jeunesse puisqu'il n'existait pas d'édition de logiciels de formation pour les adultes à l'époque. Il existait des logiciels d'autoformation pour adultes, mais à l'intérieur des grandes entreprises. Il n'y avait, à la didacthèque, que des logiciels pour les enfants.

Tout cela est à relier avec ce que l'on a appelé à l'époque « le plan informatique pour tous » qui était un plan d'informatisation des écoles primaires, collèges et lycées, lancé en 1985 par l'Éducation nationale et dont nous étions partenaires. Le « plan informatique pour tous » explique vraiment la genèse de ces premières logithèques-didacthèques dans les bibliothèques publiques. Le principe général du « plan informatique pour tous » était d'intégrer l'outil informatique comme moyen pédagogique dans les écoles : de la même manière qu'il y avait eu des audiovisuels, dès que sont apparus des logiciels, on a introduit de la formation initiale, de l'accompagnement et de la formation continue. Ce n'était pas de l'auto-

1. Joëlle Muller est consultante en bibliothèque.

2. Reza Ebrahimi est coordonnateur et enseignant au Carrefour numérique, Cité des sciences et de l'industrie.

formation, mais plutôt des exercices d'entraînement, de découverte. Les écoles ont donc été dotées de « salles informatiques », avec du matériel et des moyens financiers pour développer des produits logiciels. Ces salles devaient au départ être aussi ouvertes au grand public, notamment le mercredi et le samedi. Elles auraient pu fonctionner avec des formateurs ou des médiateurs externes qui seraient venus dans les écoles pour former le grand public et les adultes. Mais il y avait en fait très peu de logiciels pour les adultes et peu d'écoles ont utilisé cette possibilité de faire de ces salles informatiques un lieu d'apprentissage pour les adultes.

Il a fallu aussi former les enseignants. Mais les matériels, les logiciels ont été achetés avant de former les enseignants à leur utilisation pédagogique... On peut dire que les débuts du « plan informatique pour tous », ont présenté un vaste ratage, avec un certain nombre d'ordinateurs qui sont restés dans les cartons sans avoir même été déballés. Tout cela a mis du temps à se mettre en place mais a quand même fini par émerger. Le matériel retenu à l'époque était des MO5 et TO7 de Thomson, ce qu'on appelait un « nanoréseau ». Quand je relis ces informations, j'ai l'impression que cela se passait il y a très longtemps, mais en fait ce n'est pas si vieux. Ce matériel avait été retenu à l'époque parce que Thomson était français et IBM était américain... Tout ce matériel est devenu obsolète au bout de deux ou trois ans et la didachèque a donc été créée avec du matériel qui est devenu très rapidement périmé. Les supports – à l'époque les cédéroms n'existaient pas – ont d'abord été des disquettes cinq pouces, puis les petites disquettes trois pouces que certains d'entre vous connaissent quand même encore, parce que cela ne fait pas très longtemps qu'elles ont disparu. Voici donc brossé rapidement le cadre, le contexte dans lequel ont été créées cette didachèque et un certain nombre d'autres logithèques en France.

La didachèque de la Cité des sciences a donc utilisé les logiciels éducatifs de l'Éducation nationale qui avaient été développés par l'Éducation nationale et notamment le CNDP (Centre national de documentation pédagogique). Très rapidement, le besoin s'est fait sentir de proposer aussi des logiciels d'autoformation pour les adultes. Et, comme il n'existait pas d'édition, nous nous sommes tournés vers des grandes entreprises qui avaient des centres de ressources multimédias et qui avaient développé des

logiciels d'autoformation, notamment pour la remise à niveau. À la Cité des sciences, il n'y en avait pas pour l'apprentissage du français, mais il y en avait en mathématiques, mécanique, énergie, etc. Et notamment des logiciels développés par un certain nombre de grosses entreprises comme Renault, Air France, EDF... Ces entreprises avaient développé des logiciels qui n'étaient pas seulement conçus pour des ingénieurs – ceux-là, nous ne les prenions évidemment pas – mais pour le grand public. EDF, par exemple, avait créé un logiciel très intéressant sur l'énergie électrique et un autre sur le fonctionnement des écluses. Mais l'offre était insuffisante et il a été très difficile de constituer un fonds de logiciels éducatifs pour des adultes. Et, très vite, à peu près deux ans plus tard, le nanoréseau a été remplacé par des compatibles PC qui sont arrivés sur le marché.

Cet espace, qui était au départ uniquement dévolu aux enfants, avec une trentaine de postes maximum, a ensuite évolué. On a séparé l'espace adultes de celui des enfants: c'était un choix volontaire parce que les enfants prenaient littéralement d'assaut tous les ordinateurs et que lorsque les adultes voulaient aller sur un ordinateur, ils n'avaient plus de place. On a donc décidé de consacrer une didacthèque aux adultes, réservée aux plus de douze ans, tandis que les enfants avaient leur didacthèque qui était intégrée à la médiathèque des enfants, dans un autre espace. Cependant, le fait que les adultes soient ensemble avec les enfants était aussi très intéressant car c'étaient souvent les enfants qui montraient aux adultes comment se servir de l'ordinateur. Il ne faut pas oublier que c'était il y a une vingtaine d'années et qu'à ce moment-là il y avait très peu d'équipements informatiques dans les foyers.

Nous avons ensuite créé la didacthèque professionnelle, à partir de la reprise d'un fonds didactique géré par le CESTA, le Centre d'études des systèmes et des technologies avancées et de partenariats avec les éditeurs: une sorte de dépôt volontaire, le dépôt légal des logiciels n'existant pas à l'époque. En contrepartie de ce dépôt volontaire des produits à la didacthèque des professionnels, nous pouvions continuer à remplir en partie le rôle du CESTA, c'est-à-dire à proposer ces produits en visionnement à des professionnels de la formation. Cette didacthèque n'était donc pas ouverte au grand public, mais uniquement aux formateurs, aux enseignants, aux

concepteurs de produits multimédias. En 1991, la didacthèque proposait environ 1 000 didacticiels sur l'ensemble de ces didacthèques, répartis essentiellement sur des PC.

En ce qui concerne les usages, il y a eu des évolutions, mais, globalement, les grandes catégories se retrouvent. Ces usages consistaient en une consultation individuelle sur place sans réservation. Il n'y avait pas de prêt pour ces documents. Il y avait également l'accueil des « classes Villette », donc de groupes, l'organisation de tournois, de jeux didactiques du type « À vos maths, prêts, partez... » (on utilisait des logiciels qui étaient en réseau sur l'apprentissage des maths et on faisait faire des jeux, des concours à des enfants sur un certain nombre de logiciels). C'étaient des animations sur des logiciels. On a aussi, dès le début, organisé des journées de démonstrations où la présentation des produits par les éditeurs était suivie d'un débat. Il y a également eu des conférences sur ce que l'on appelait à l'époque l'EAO, c'est-à-dire l'enseignement assisté par ordinateur. Depuis, de nombreux termes sont apparus : les formations ouvertes, les formations à distance, les formations par Internet... Mais, à cette époque, on parlait d'enseignement assisté par ordinateur. Nous avons également accueilli des groupes en formation avec des partenaires, notamment les APP (Ateliers pédagogiques personnalisés) de la région parisienne. Je n'insiste pas sur cette activité puisqu'elle va vous être développée par un autre intervenant qui a mené un partenariat à Lille entre APP et bibliothèque, mais c'était un peu le même principe. Nous avons aussi mené des actions de formations de bibliothécaires parce que nous étions des pionniers en la matière. Les autres bibliothèques qui souhaitaient réaliser ce type d'espaces nous demandaient donc des aides à la formation et à l'implantation de ce type d'espaces. Voilà, rapidement, les usages développés dans les didacthèques de la Cité des sciences.

Sur le public accueilli, les grands chiffres de l'enquête de public que nous avons menée en 1991 recourent des éléments développés par Pascaline Blandin, avec une plus grande présence masculine à l'époque. Alors que le public des bibliothèques est généralement très féminin, dès qu'il s'agissait de technologie et de machines, d'audiovisuels, de logiciels, on constatait une plus grande fréquentation masculine. Un public très jeune puisqu'environ 84 % de la population fréquentant la didacthèque

avait entre quatorze et quarante ans. Les scolaires représentaient une part importante : 35 %, les actifs : 45 % et les inactifs : 20 %. Précisons que les inactifs n'étaient pas des retraités, parce que, à l'époque, les retraités ne se précipitaient pas encore sur les micro-ordinateurs. Et donc, quand on parle de 20 % d'inactifs, cela signifiait facilement 16 % de chômeurs, ce qui était très important, puisque sur l'ensemble de la médiathèque il n'y avait que 4 % de chômeurs. Dès le départ, l'appropriation s'est donc faite par une population qui avait le temps et le désir de se remettre à niveau.

Ensuite, la didacthèque s'est beaucoup développée en intégrant des cédéroms et Intranet. Cette évolution est développée par Reza Ebrahimi.

L'Autoformation au Carrefour numérique de la Cité des sciences et de l'industrie : un espace d'apprentissage en autonomie

Reza Ebrahimi

L'Autoformation issue de la fusion de la didacthèque publique (un dispositif d'autoformation dans les domaines scientifiques et techniques créé en 1986) et de la didacthèque des professionnels de la formation (un espace créé en 1991 dédié aux professionnels de la formation souhaitant consulter et évaluer des multimédias d'autoformation) est aujourd'hui l'un des espaces du Carrefour numérique, qui a ouvert ses portes le 15 février 2005.

Le Carrefour numérique

Le Carrefour numérique est l'un des pôles de la médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie labellisé Cyber-base et ECM (espace Culture multimédia). Il occupe une surface de mille deux cent mètres carrés. La vocation du Carrefour numérique est de favoriser l'accès pour tous aux nouvelles technologies afin de « réduire la fracture numérique ». Cet objectif se concrétise par des offres multiples et complémentaires dans des espaces du carrefour numérique identifiés :

- l'Autoformation : centre de ressources multimédias permettant un apprentissage en autonomie (voir le chapitre suivant) ;
- le Kiosque Internet : lieu équipé de vingt-quatre postes, réservé aux abonnés de la Cité des sciences et de l'industrie pour accéder à Internet, effectuer des recherches ou réaliser un projet personnel ;
- l'Atelier : lieu dédié aux ateliers d'initiation ou de perfectionnement aux

techniques et aux outils de l'information (découverte souris-clavier, Word, Photoshop, flash, courrier électronique, naviguer sur le web, ou encore créer son blog). Le contenu des ateliers est accessible à tous les publics à partir de douze ans. La participation aux séances se fait sur inscription ;

- le Studio : lieu de création pour les porteurs de projets multimédias. Ils y trouvent des outils numériques et des compétences nécessaires pour réaliser leurs projets ;

- la Classe numérique : espace réservé à l'accueil des classes et des enseignants autour des projets scolaires multimédias ;

- l'Agora : espace d'animations, rencontres, débats et conférences dédié à l'actualité du multimédia, aux créations numériques et aux initiatives locales ;

- la Galerie : espace central de circulation du Carrefour numérique consacré aux événements thématiques et aux expositions de créations multimédias (culturelle et éducative) ;

- la salle Louis-Braille : espace situé dans la médiathèque ouest de la CSI, permet aux personnes privées de la vue et aux malvoyants de lire, scanner imprimer en braille et naviguer sur le web.

Depuis son ouverture, il y a neuf mois, le Carrefour numérique attire un public de plus en plus nombreux. On comptabilise entre trois cents à quatre cents personnes par jour.

L'espace Autoform@tion

L'espace Autoform@tion est situé à l'entrée du Carrefour numérique au niveau -1 de la Cité des sciences. Trente-six ordinateurs installés en réseau sont répartis sur une surface de deux cent quatre-vingt mètres carrés offrant actuellement quatre cent treize ressources multimédias pédagogiques, cédéroms et sites. La situation privilégiée de l'Autoform@tion, à proximité de l'accueil général du Carrefour Numérique, permet de prendre en charge l'utilisateur dès son arrivée pour le renseigner, le conseiller ou l'orienter.

Le fonctionnement

L'accès aux ressources se fait sur inscription à la banque d'accueil via la carte Carrefour numérique gratuite, valable cinq ans. L'utilisateur se connecte au poste avec son login et son mot de passe, il peut alors naviguer dans le catalogue de

l'Autoform@tion et rechercher le titre qu'il souhaite consulter. La durée de consultation est limitée à deux heures en cas d'affluence. Un(e) médiathécaire est présent(e) sur l'espace tous les jours de 14 heures à 17 heures, son rôle consiste à conseiller les publics et à les orienter, selon leur niveau de maîtrise de l'outil informatique, vers les ressources les mieux adaptées à leur besoin.

L'offre

L'espace propose une offre en trois parties : le corps du fonds, les parcours et un fonds événementiel. Nous avons décidé d'abandonner une logique d'accès thématique ou disciplinaire et nous avons préféré privilégier les accès par centre d'intérêt de nos publics. Ainsi, les didacticiels et les sites disponibles dans l'Autoform@tion abordent les ressources selon trois axes principaux :

- la culture numérique : dans laquelle sont regroupées les différentes utilisations d'un ordinateur (initiation, bureautique, Internet, création de documents multimédias, programmation) : cinquante-deux titres ;

- les savoirs de base : pour les adultes, en français et en mathématiques, pour les scolaires à partir de la 6^e dans des matières scientifiques et techniques et des titres ludo-éducatifs pour tous : quatre-vingt-deux titres ;

- les connaissances professionnelles : la recherche d'emploi, l'entreprise, l'enrichissement des savoir-faire techniques (différents secteurs d'activités comme le BTP, le commerce, la communication, l'hôtellerie ou la santé) : soixante-treize titres.

Pour faciliter l'utilisation de ces ressources et valoriser l'ensemble des activités du Carrefour numérique, nous avons créé des parcours fondés sur des questionnements récurrents de nos publics. Par exemple, le parcours intitulé *Maîtriser le clavier et la souris*, recense six ressources disponibles à l'Autoform@tion, recommande de suivre l'atelier du même nom et propose une sélection d'ouvrages à emprunter à la médiathèque.

Dans le cadre des manifestations thématiques organisées par le Carrefour numérique, l'Autoform@tion propose enfin une sélection de sites et de vidéos relative à la thématique, regroupée sur huit postes à l'entrée de l'espace et en accès libre.

En outre, nous avons mis en place un fonds consacré à l'autoformation, disponible à la médiathèque d'histoire des sciences, dans le secteur « Didactique ».

Les publics et les usages

L'offre répond à deux types de demande : se former en autonomie ou évaluer et tester des ressources multimédias en tant que professionnel. Elle s'adresse d'une part au grand public et aux plus jeunes à partir de douze ans pour s'initier, se perfectionner ou s'entraîner en toute autonomie. D'autre part aux professionnels : enseignants, formateurs, animateurs et responsables de centres de ressources, bibliothécaires...

À ce jour, nous avons constaté sans surprise que les usages étaient tournés principalement autour de l'apprentissage de l'outil informatique pour une catégorie d'âge variant de quarante à plus de soixante ans. Les ressources les plus consultées sont celles qui concernent la bureautique, la création de documents multimédias (Illustrator, Photoshop), la remise à niveau en français, et le ludo-éducatif. La moitié des personnes qui fréquentent l'espace ont besoin d'une médiation forte. Il s'agit tout à la fois de les soutenir dans leur projet, de les conseiller dans le choix des ressources et de les rassurer sur leur capacité d'apprentissage tout en dédramatisant l'utilisation de l'outil informatique.

Quelques projets...

Dans le cadre du développement de l'activité de l'Autoform@tion et la valorisation de son fonds auprès des publics, nous envisageons de mettre en place des nouveaux projets. À titre d'exemples :

- présentation collective des ressources : des séances de présentation des ressources d'Autoform@tion en complémentarité de certains ateliers permanents (Word, Excel, Windows, Internet...) du carrefour numérique ;
- soutien scolaire : mise en place de séances de soutien scolaire à l'Autoform@tion en mathématiques pour les classes secondaires à l'aide des outils informatiques ;
- partenariat : mise en place de partenariats avec les acteurs et les organismes sociaux en vue d'échanger des compétences, d'enrichir les ressources d'Autoform@tion et de créer un nouveau rayonnement autour de ses activités et de son fonds.

Pour conclure, l'objectif des bibliothèques publiques est d'aider les personnes dans leur démarche d'apprentissage et de recherche d'informations. Aujourd'hui, la pression exercée par l'environnement technologique au quotidien oblige tout un chacun à maîtriser l'informatique pour ne

pas être exclu de la société. Les espaces d'autoformation peuvent faciliter cette appropriation par la diversité et la pertinence de leurs ressources en permettant l'accès au plus grand nombre. Mettons les savoirs à la portée de tous en assurant la promotion de « l'autoformation tout au long de la vie » et « apprenons en vieillissant » comme le disait Solon!

Historique de deux espaces pionniers :

II. La Bibliothèque publique d'information

Martine Blanc-Montmayeur¹, Anne Jay²

De l'espace de langues à l'autoformation ou de l'offre de collections à l'offre de services

Martine Blanc-Montmayeur

L'apprentissage des langues en autoformation fait partie du projet initial de la Bpi : présent dès l'ouverture, il fut localisé au sein des collections de littérature, ainsi d'ailleurs que les télévisions du monde. À la fin des années soixante-dix existaient seulement sur le marché des méthodes de langues. La pertinence des choix, la validation pédagogique des méthodes proposées, leur évaluation mais aussi la production par la Bpi de documents d'apprentissage pour certaines langues rares, en relation avec des spécialistes, autant d'objectifs assumés sans faille depuis l'origine. Des statistiques annuelles permettent d'établir sur plus de vingt ans, le palmarès des langues les plus apprises, avec des évolutions rendant compte du poids de telle ou telle langue et des changements survenant à cet effet en France, sans oublier l'impact des vagues successives de migrants.

En 1987, mais surtout à partir de 1989, fut constituée une logithèque, installée pour des raisons de place dans un autre espace de la Bpi, commençant à offrir des logiciels de bureautique ou de remise à niveau dans les disciplines fondamentales sans oublier le code de la route. Dès lors que les travaux du Centre Georges Pompidou furent devenus un projet affirmé, des groupes de réflexion se constituèrent, à l'initiative de la direction, réunissant une quinzaine de personnes pour élaborer les projets de la future Bpi. Les projets du futur espace de l'autoformation furent discutés au sein de deux groupes de réflexion, l'un s'intéressant à l'offre de services, l'autre aux espaces publics. Huit réunions donnèrent lieu à des comptes rendus entre octobre 1994 et février 1995. Un an plus tard le concept d'autoformation fut affiné au cours de cinq réunions entre novembre 1996 et avril 1997. Le dernier texte de restitution datant du début 1998.

1. Martine Blanc-Montmayeur a été directrice de la Bibliothèque publique d'information de 1993 à 2000. Elle est aujourd'hui conseiller pour le livre en DRAC PACA.

2. Anne Jay est conservateur à la Bpi, Service Sons, langues et logiciels/section Autoformation.

Ces traces écrites nous permettent, au-delà des souvenirs des uns et des autres, de pointer les préoccupations des bibliothécaires et les étapes de la réflexion sur ce concept difficile de l'autoformation.

Tout au long de ces années, certaines interrogations reviendront comme un leitmotiv. Elles portent sur la nature des collections : qu'est-ce qu'un document d'autoformation ?

Une première définition « savoir ou savoir-faire » sera approfondie autour des notions suivantes : concevoir la formation dans le sens d'apprentissages. Acquisition de savoir-faire plutôt que de savoirs purs, par l'entraînement. On souligne l'importance de la répétition, la nécessité d'une confidentialité, d'une autoévaluation, d'une solide motivation.

On voit que cette définition de l'autoformation est en fait une définition du public qui y a recours. Est proposée la définition de M. Staka de l'université de Brème :

« L'apprentissage autodirigé est un processus pendant lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de formuler leurs objectifs d'apprentissage, d'identifier les ressources humaines ou matérielles de formation, de choisir et de réaliser des stratégies d'apprentissage appropriées et d'évaluer leurs résultats de la formation². »

En 1996, à la reprise des tables rondes, l'autoformation est un espace dont le concept part de l'utilisateur bien plus que des collections présentées puisque la réflexion pose en préalable le profil de l'utilisateur en autoformation, sa démarche : il a une motivation très forte ; il détermine son rythme de travail ; il a besoin de confidentialité ; il a un objectif sur un plus ou moins long terme ; il recherche un travail en liberté, sans compétition, sans jugement.

2. STRAKA (G.), *European Views of Self-Directed Learning*, Berlin, Waxman, 1997.

Les caractéristiques des documents d'autoformation établies sont : exercices, corrections ; autoévaluation ; médiation d'une machine.

En ce qui concerne la détermination des caractéristiques des documents imprimés accompagnant cette offre, les discussions seront longues. On optera en définitive pour un choix limité de manuels, de dictionnaires et de livrets d'accompagnements.

Mais les bibliothécaires savent bien que ce public idéal, s'il existe, ne recouvre pas tout le champ des personnes recourant à l'autoformation. Le problème de l'accueil sera donc au cœur de ces tables rondes :

« La personne à l'accueil devrait pouvoir établir une évaluation informelle du parcours antérieur du futur apprenant, afin de lui proposer la méthode adéquate. Cela implique une grande connaissance des fonds, en particulier des cheminements de chaque méthode. »

Il faudra donc rédiger des fiches descriptives de chacun des documents et être capable de réorientation. Mais certains souhaitaient pouvoir aller plus loin et prévoir une assistance pédagogique d'intervenants extérieurs. Cette proposition, qui prenait en compte les réelles difficultés d'apprentissage rencontrées par des usagers, ne pourra être retenue dans le fonctionnement général de la Bpi. En mai 1997, une synthèse concluait sur l'esprit de cet espace :

« Cet espace a pour vocation de permettre au public d'accéder à des outils d'autoformation et d'y revenir plusieurs fois. Il ne peut être exclusivement un ensemble de postes de travail, mais doit comporter un espace d'accueil important. Le public doit pouvoir y demander conseil, exposer ses besoins, choisir parmi des produits variés (contenus et supports différents) celui qui répond le mieux à ses attentes.

Les personnes du bureau d'accueil doivent aussi pouvoir se déplacer pour apporter de l'aide intellectuelle et technique aux personnes installées aux postes de travail... »

Une fois réglés les problèmes de contenu, ainsi que le caractère relativement encyclopédique de l'offre d'autoformation, restaient à résoudre sa

localisation, son fonctionnement concret et le nombre de postes de travail ainsi que leurs configurations.

La localisation a erré au gré du plan de la Bpi, lui-même finalisé fort tard. Mais l'idée d'un espace semi-clos, assez prêt de l'entrée, a très vite prévalu. Par contre, la répartition des postes entre les langues et les autres logiciels a fait l'objet d'après discussions jusqu'aux derniers jours.

Dans ces débats souvent fort contradictoires, reparaissait une préoccupation forte des bibliothécaires centrée sur l'offre des documents et sur les droits d'usage attribués aux usagers.

Comment répartir l'offre de cent vingt postes? Devait-on dédier soixante à quatre-vingt postes aux langues et les autres à tout le reste? Et comment définir ce reste? Quelle place donner à la bureautique, aux savoir-faire dans des domaines pratiques dont l'exemple récurrent est: doit-on avoir un logiciel sur la construction d'un escalier? (La réponse sera non.) Mais sera débattu également le problème de la remise à niveau dans les savoirs de base, dans la préparation aux examens où la Bpi se substituerait aux lieux d'enseignement et s'éloignerait alors de l'autoformation.

Il s'agissait en fait, en rassemblant dans un même lieu l'ancienne logithèque et le laboratoire de langues, de mêler des publics différents dont l'un était plus connu que l'autre. Or, la prédominance des langues, sensible jusqu'à l'ouverture, était liée à la nature particulière des collections mêlant des cassettes, des vidéos et encore peu de cédéroms. De même, la question des imprimantes a été largement débattue pour conclure par un accord sur la possibilité d'impressions. Il faut se rappeler que dans les années 1998, la mise en réseau existait (ce fut la base de la réinformatisation de la Bpi) mais laissait subsister beaucoup d'inconnues sur les problèmes techniques d'installation et de maintenance.

Restait à régler le problème des réservations. Sur place? (Oui, mais la file d'attente?) À distance? (Oui, mais aussi la file d'attente?) Qui les fait? Y a-t-il un bureau spécial? Peuvent-elles être automatisées? Jusqu'où? En définitive les réservations se feront sur place avec deux options, une borne et une réservation auprès du personnel.

À travers toutes les discussions a toujours été présente la formation des bibliothécaires ainsi que le désir d'aller visiter d'autres sites d'autoformation, l'envie d'élargir le public et la crainte de générer son mécontente-

ment en cas de trop grand succès, d'où les réserves faites aux impressions, aux possibilités de récupérer son travail. Ce souci d'allier le plus grand service possible avec des contraintes de disponibilité étant d'ailleurs transversal à toutes les tables rondes.

Je tiens à remercier tous les participants aux tables rondes des années 1994-1998 pour ces efforts de réflexion, de confrontation et de synthèse que j'ai redécouvert avec beaucoup de plaisir à l'occasion de ce colloque.

2000 : l'espace d'autoformation à l'entrée du premier étage retrouve son public et en trouve un autre...

L'espace Autoformation de la Bpi : 2000-2005, évolutions et projets

Anne Jay

Au 1^{er} janvier 2000, la Bpi rouvre donc ses portes au public en proposant son nouvel espace Autoformation, « un lieu au cœur de la bibliothèque pour apprendre ou réapprendre seul, à l'aide de documents multimédias, dans tous les domaines de la connaissance ». La ligne directrice, fruit de l'expérience du laboratoire de langues, de l'espace Logiciels et des travaux des tables rondes décrits par Martine Blanc-Montmayeur est toujours la même. On y trouve tous les domaines, tous les supports, tous les niveaux. Il est conçu pour accueillir tous les publics, y compris les moins qualifiés, et le réseau informatique performant, stable et évolutif qui gère strictement le nombre de licences, permet d'accéder à tous les documents de n'importe quel poste de l'espace. Depuis cette date, la collection s'est diversifiée, des nouveaux services ont été mis en place et l'espace Autoformation a trouvé ses publics.

Un dispositif performant

Situé à l'entrée du niveau 2 de la bibliothèque, l'espace Autoformation offre au public cent vingt cabines isolées visuellement et phoniquement pour préserver autant que possible la discrétion du travail. Trente-six cabines sont consacrées exclusivement aux méthodes de langues sur supports analogiques, cassettes et CD audio, et DVD qui ont remplacé la collection

de cassettes vidéo. Les magnétophones sont de type AAC (Audio Actif Comparatif) permettant à l'utilisateur de s'enregistrer et d'écouter sa voix. Les quatre-vingt-quatre micro-ordinateurs sont en réseau. Ils ont tous été renouvelés et équipés d'écrans plats à l'occasion du passage sous Windows XP fin 2004 et ils donnent accès à tous les documents. Cinq postes OPAC pour le choix des documents et deux serveurs d'impression sont à la disposition des usagers ainsi que des catalogues sur papier avec les descriptifs des documents proposés. Un bureau d'accueil et un espace de stockage complètent ce dispositif.

L'accès est gratuit et anonyme, comme pour l'ensemble des collections de la Bpi, et la seule formalité pour le lecteur est de réserver, à son arrivée, un poste, pour une séance d'une heure, soit auprès du bureau d'accueil, passage obligé pour les documents audio-vidéo, soit à partir des postes OPAC pour les places informatiques.

De la cassette audio au *e-learning*

Les documents proposés répondent toujours aux principes et aux exigences retenus au fil de l'expérience du laboratoire de langues et de la préparation du projet: qualité des contenus pédagogiques, possibilité d'entraînement, forme adaptée aux adultes, association de cours et d'exercices, autoévaluation.

La multiplicité des supports suit les différentes évolutions technologiques: ainsi les DVD ont remplacé les cassettes vidéo, les CD audio et la formation en ligne ont fait leur apparition. Elle répond aussi à une demande des lecteurs: certains sont encore attachés au support cassette pour l'apprentissage des langues (concentration auditive, possibilité de s'enregistrer, unique support pour certaines langues...), les autres, au contraire, apprécient la liberté de navigation et l'interactivité des cédéroms. L'installation finale reste cependant toujours tributaire des problèmes techniques qui ne peuvent pas toujours être résolus.

Le développement du *e-learning*, axe prioritaire du projet d'établissement, est récent. Mis à part des problèmes techniques – l'installation n'est pas toujours plus simple que pour les cédéroms –, le *e-learning* pose un grave problème de coût pour les bibliothèques. En effet, l'offre de formation en ligne est dans une logique de formation en entreprise, avec un abonnement

annuel facturé au nombre d'apprenants qui suivront la formation de A à Z. Cette logique économique ne peut évidemment pas s'appliquer aux bibliothèques qui ne s'adressent pas au même public et n'ont pas le même rôle. De plus, il s'agit principalement, pour le moment, de formations à la gestion et au management, domaines qui restent de toute façon « chers ». Les négociations avec les éditeurs sont donc complexes, mais nous souhaitons les prolonger, dans le cadre du CAREL (Consortium pour l'acquisition des ressources électroniques en ligne) et avec une aide institutionnelle, pour obtenir des conditions financières favorables qui permettent d'introduire plus largement le *e-learning* dans les bibliothèques publiques.

Tous les domaines de la connaissance

La collection est riche et variée, malgré la faiblesse de l'offre éditoriale dans certains domaines et les difficultés techniques d'installation : cent quarante-huit langues et dialectes – de l'afrikaans au zoulou, en passant par l'anglais, le chinois et surtout le français langue étrangère –, vingt-six grands thèmes disciplinaires dont la bureautique, les mathématiques, le management, la recherche d'emploi, la remise à niveau dans les savoirs de base (français et calcul) et la préparation de concours...

En informatique, bureautique, comme pour les langues, le nombre et la qualité des produits éditoriaux permet de proposer plusieurs titres avec des approches différentes pour un même apprentissage (plus ou moins encadrées, plus ou moins ludiques, plus ou moins approfondies, par exemple). Dans les savoirs de base – révision des règles de grammaire et d'orthographe ou rappel des quatre opérations en mathématiques –, l'offre est beaucoup plus limitée et seul l'éditeur TNT propose des titres vraiment adaptés aux adultes faiblement qualifiés. Dans les autres domaines, il existe quelques titres très pratiques, code de la route, secourisme, savoir répondre au téléphone, rédaction de CV, préparation aux concours... Enfin, dans les domaines scientifiques et techniques, les didacticiels proposés sont en majorité du type accompagnement scolaire, car ce sont souvent les seuls qui existent.

Dans tous les domaines, l'offre est complétée par une sélection de sites Internet de formation en accès libre sur le web. Nous avons aussi fait le choix de proposer Microsoft Office 2003 pour que nos lecteurs puissent s'exercer à la bureautique dans les conditions réelles.

Accès aux documents : souci de simplicité et de clarté

Le « lecteur » peut interroger les catalogues informatiques, consulter des catalogues sur papier ou s'adresser au bureau d'information. Sur les postes OPAC de l'espace, il peut accéder directement au catalogue de la Bpi et, pour les documents informatiques, à différentes listes thématiques extraites de la base de données MmediaView (société INEO) qui gère l'accès technique aux applications : une liste déroulante en langage naturel par grands thèmes qui a la préférence des utilisateurs, une liste des coups de cœur et une liste des nouveautés.

Ces modes d'accès seront maintenus dans le nouveau portail de la Bpi mis en service en 2006, qui en proposera également de nouveaux : une liste thématique de l'ensemble des documents d'autoformation (analogiques et informatiques), une liste thématique des sites d'autoformation gratuits sélectionnés par la Bpi et une sélection de titres « Apprendre le français ». Cette nouvelle interface permettra aussi de proposer dans le futur des parcours progressifs dans certains domaines.

Tous les documents catalogués font l'objet d'une fiche d'analyse descriptive accessible en ligne et dans les catalogues sur papier.

Le bibliothécaire, un médiateur ?

Il y a toujours au moins deux personnes au bureau d'accueil de l'autoformation, le plus souvent trois ou même quatre : deux bibliothécaires venant de différents services de la Bpi et un ou deux vacataires étudiants. Le rôle des permanents de service public est de renseigner, d'aider au choix des documents, de fournir les documents analogiques de langues et surtout de répondre aux questions et aux demandes d'aide.

La question de la médiation se pose fréquemment, en particulier pour le public du français langue étrangère qui arrive sans connaître un mot de français. Il faut alors accompagner le lecteur non seulement pour le choix du document, mais jusqu'à l'installation dans la cabine. Les autres demandes d'aide, moins fréquentes au bureau d'information, sont très nombreuses dès que le personnel se déplace dans la salle au milieu des cabines. Les demandes peuvent aller d'un renseignement technique sur l'utilisation d'un cédérom à des demandes d'assistance plus théorique sur le contenu des didacticiels, en passant par des questions sur la manière de

rédigier un CV ou une lettre administrative et une demande de correction orthographique.

C'est alors que les professionnels réfléchissent aux limites de leur rôle : où s'arrête le métier de bibliothécaire et où commence celui de formateur ? La limite est laissée à l'appréciation de chacun en fonction des circonstances et de sa propre expérience. 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 des utilisateurs qui ne sont pas toujours des habitués des bibliothèques, apporter une aide technique ponctuelle, etc., mais n'a pas un rôle de prescripteur au sens où nous ne proposons pas de parcours personnalisé au lecteur, comme cela peut se faire dans d'autres centres, ni évidemment un rôle de formateur sur le fond des documents.

Nouveaux services

Depuis 2005, les utilisateurs peuvent créer un espace personnel pour garder sur place à la Bpi ou stocker sur support informatique la mémoire de leur travail sur les logiciels, par exemple le résultat de leurs recherches et surtout la trace de leur cheminement, de leurs scores dans les didacticiels. Ce suivi des scores peut éventuellement être utile pour la validation d'acquis au cours d'un parcours de formation dans le cadre d'un APP notamment.

D'autres nouveautés interviendront avec la mise en place du nouveau portail de la Bpi : un sondage en ligne pour recueillir l'avis des usagers à l'issue de la consultation des didacticiels et aider ainsi à la politique d'acquisition ; l'accès à des écrans animés d'aide à l'utilisation des services de la bibliothèque.

Enfin, il faudrait reprendre, sous une forme adaptée à la configuration nouvelle des lieux, l'organisation de visites guidées de l'espace, proposées sur annonces sonores, pendant les heures d'ouverture de la Bpi, dont l'expérience antérieure a montré la pertinence.

Autour de l'autoformation

Depuis longtemps, le service accueille des groupes de français langue étrangère avec leurs formateurs pour une présentation des ressources de l'espace ; la perspective est d'élargir ces actions à des organismes de formation comme les APP.

Plus récemment, nous avons développé des actions en collaboration avec les bibliothèques et le monde de la formation en organisant régulièrement avec Algora, le CNERTA et le Carrefour numérique de la Cité des sciences, cinq journées de présentation par les éditeurs, d'outils multimédias d'autoformation s'adressant à des professionnels de la formation et des bibliothèques et en initiant, avec les mêmes partenaires, une veille documentaire commune en vue de la création d'une base documentaire qualifiée.

Un public motivé et curieux

Le public est nombreux: sept cent cinquante réservations par jour en moyenne depuis 2000. Jusqu'à l'enquête sociologique menée en 2005 par le service Études et recherche de la Bpi (présentée en seconde partie de cet ouvrage), la connaissance du public de l'espace Autoformation est surtout intuitive. Elle se fonde sur les statistiques de consultation et sur le « ressenti » des bibliothécaires.

Le français langue étrangère, qui suit les vagues successives de migration, détient la palme de la consultation. Le phénomène ne cesse de prendre de l'ampleur et conforte le rôle intégrateur de la Bpi pour ces populations. L'introduction récente d'une nouvelle méthode de type « bain linguistique » pour grand débutant (il s'agit de la collection Rosetta Stone, de l'éditeur Fairfield Language) permet d'améliorer encore le service pour les primo-arrivants. Dans l'ordre décroissant du nombre de consultations, viennent ensuite la bureautique et l'informatique, soit pour s'initier, soit pour se maintenir à niveau pendant une période d'inactivité ou de reconversion – il s'agit alors d'un public souvent en attente de conseils –, puis les outils pratiques (code de la route, dactylographie) et les sciences et techniques dont la consultation augmente régulièrement. Quand aux savoirs de base, leur consultation est plus faible à l'exception des dictées, sans doute à cause de la difficulté à se remettre seul à ce type d'apprentissage.

Ces usagers sont en général très motivés et fidèles: des étrangers qui prennent plaisir à montrer leurs progrès, des hommes un peu plus que des femmes, d'âges très divers, des curieux, des retraités et des étudiants, en particulier pour l'anglais-américain. Ils sont le plus souvent hors des circuits de formation et la Bpi est leur seule ressource. L'enquête de 2005 nous apporte de ce point de vue des éléments de réflexion pour l'avenir.

Et maintenant : toucher d'autres publics

Aujourd'hui, après cinq années de fonctionnement, le succès de l'autoformation a confirmé la pertinence des choix retenus dans le projet et justifié sa nécessité. Le public a investi le nouvel espace, sans état d'âme par rapport à la répartition des collections entre les langues et les autres savoirs, et découvert avec beaucoup d'intérêt les multiples facettes de la collection. Reste aujourd'hui à développer des efforts supplémentaires vers les publics les plus en difficulté.

Public : Je m'appelle Rachel Briest et je suis responsable de bibliothèque en banlieue parisienne. Je suis extrêmement sensible à ce que les lecteurs nous disent parce que ce sont souvent des gens broyés par la machine industrielle. Nous sommes dans les Yvelines, avec ses grandes usines et une précarité de plus en plus importante. Et si, lorsqu'ils viennent dans nos espaces, les gens disent que « c'est une manière de lutter contre la machine qui nous broie aujourd'hui », il s'agit de personnes qui sont encore dans cette machine. Or, de plus en plus, les gens qui viennent en bibliothèque n'ont même plus cet espoir que l'accès à la culture, à l'information, leur permettrait de s'en sortir dans la vie. Et j'entends également de nombreux enseignants qui soulignent que la difficulté principale à laquelle ils se heurtent réside dans la paupérisation des populations. Les jeunes qui vivent maintenant

dans ces banlieues – mais je pense que cela va au-delà du problème de la banlieue – n'ont plus l'envie d'aller se former, d'aller chercher l'information. Et d'ailleurs quelle image la télévision donne-t-elle de l'information? C'est quoi l'information et ça sert à quoi de se former? L'école, ça sert à quoi aujourd'hui? Et nous sommes confrontés tous les jours à cette forme de régression que représente le constat que ces espaces permettent de lutter, mais seulement pour ceux qui sont encore dans le système.

Anne Jay : Je pense que nous accueillons aussi à la Bpi ces personnes qui ne sont plus dans la « machine ». Et c'est bien à elles qu'il nous faut nous adresser prioritairement. Je ferai juste une petite parenthèse: Martine Blanc-Montmayeur a parlé tout à l'heure de la salle de formation que nous devons avoir pour former le personnel et le public.

Malheureusement, faute de place, cette salle a dû être utilisée à autre chose. Mais je pense qu'il faudrait trouver une solution pour pouvoir effectivement proposer des initiations au public et notamment à ce public qui est hors des circuits.

Martine Blanc-Montmayer :

Lorsque l'on reprend les définitions de l'autoformation qui nous ont été données aujourd'hui, il s'agit finalement toujours de personnes capables de se motiver seules. Quelles que soient les périodes, tous ceux qui se sont autoformés étaient donc encore en partie intégrés au système ou, tout au moins, avaient les moyens de l'intégrer. De manière symbolique, il faudrait presque définir maintenant un espace Autoformation en en gardant les caractéristiques, mais en supprimant le mot auto. Si les bibliothèques ou les médiathèques se veulent effectivement ouvertes à tous et non pas réservées à 25 % de la population actuelle, il faut faire un effort énorme sur le vocabulaire. Et ce mot d'espace d'autoformation est finalement contraire au public auquel on sait qu'il devrait aussi pouvoir s'adresser – je caricature un peu, excusez-moi. Toute la lecture publique s'est basée sur le libre accès. Or, je voudrais que l'on organise

un jour un colloque sur les méfaits du libre accès. Car le libre accès est toujours pour ceux qui, justement, sont capables d'avoir un libre accès. Et toute la conception des bibliothèques de lecture publique, que ce soit l'autoformation ou le reste, est effectivement basée sur l'autonomie, l'insertion, le savoir savoir, etc. Beaucoup d'idées très généreuses, mais qui se heurtent aux problèmes de la société française actuelle. Il faudrait qu'il n'y ait plus jamais l'expression « autonomie du lecteur » dans les documents de présentation des bibliothèques aujourd'hui. C'est ce que j'essaye, sans grand succès, de faire passer aujourd'hui dans mon nouveau métier...

Pascaline Blandin : C'est en effet un peu le problème auquel nous sommes confrontés aujourd'hui. Et nous essayons de permettre aux gens qui n'ont pas cette autonomie mais qui ont envie d'aller vers l'autoformation, de passer le cap, d'acquérir cette autonomie et d'avoir cette petite formation que l'on ne voit pas.

Public : Je voudrais juste souligner que le processus d'autoformation est un processus volontaire, il n'est pas imposé. La personne qui accepte cette forme d'apprentis-

sage a donc une motivation qui, à mon avis, est de se libérer de la machine, et non d'y rester.

Agnès Camus¹ : Beaucoup de gens voient l'espace Autoformation comme un lieu de recours. Ils ont une carte mentale des différents lieux où ils pensent pouvoir trouver quelque chose, des ressources. Ils ne sont pas dans ce processus vraiment volontaire d'autoformation. Ils arrivent et trouvent la bonne ou la mauvaise ressource. Mais si quelqu'un leur permet en plus, justement, dans un processus de transmission, sous la forme d'un petit coup de pouce, d'avoir accès à la ressource, c'est ce qu'il leur faut à ce moment-là. S'ils ne trouvent pas, ils essaient de bricoler comme ils peuvent. Il y a vraiment un type de public différent de celui qui vient avec un vrai projet et c'est un public auquel je pense qu'il faut être attentif.

Régine Daval² : Effectivement, il y a une demande récurrente qui concerne l'alphabétisation. Malheureusement, nous n'avons

jamais pu y répondre à la Bpi parce que cela demande un accompagnement, que ce n'est plus de l'autoformation. Mais la demande existe et ce public est encore, pour l'instant, exclu, aussi bien dans notre espace qu'à La Villette.

Isabelle Dussert-Carbone : Avant de conclure cette discussion, il faut mentionner les espaces culturels multimédias qui font également un très gros travail et qui donnent accès à des outils d'autoformation sans s'appeler pour autant espaces autoformation. Souvent, ils travaillent en lien avec les bibliothèques.

[Fin des débats de la matinée. La deuxième partie du colloque reprend avec Olivier Chourrot, responsable du pôle Accueil des publics à la Bpi, en tant que modérateur.]

Olivier Chourrot : Je crois que la matinée a soulevé beaucoup de questions auxquelles il n'a pas toujours été possible de répondre. Nous allons essayer d'aborder ces questions cet après-midi. En ce

1. Agnès Camus-Vigué, sociologue, service Études et recherche de la Bpi participait au colloque. Son intervention « Nouveaux autodidactes : des usagers très autonomes » a été remplacée par le rapport d'enquête publié en deuxième partie de l'ouvrage.

2. Régine Daval, Bpi, Service Sons, langues et logiciels/section Autoformation.

qui me concerne, une chose m'a beaucoup frappé : c'est une sorte de réductionnisme du rôle de la bibliothèque. Nous avons oscillé entre deux conceptions, une conception très généreuse où la bibliothèque est en tant que telle un lieu d'autoformation – cela a été évoqué notamment lorsque Pascaline Blandin a parlé de la biographie de Le Quintrec –, pour arriver à une conception beaucoup plus modeste situant l'autoformation comme un îlot à l'intérieur de la bibliothèque qui reste définie comme un espace culturel, comme une sorte de concession faite par la bibliothèque culturellement définie à l'autoformation et au développement socio-économique. C'est une chose sur laquelle nous reviendrons peut-être.

Avant de commencer par une première table ronde, nous allons écouter tout d'abord deux témoignages. Un premier témoignage de M. Brian Gambles, directeur de la Birmingham Central Library (Royaume-Uni), qui va nous parler du programme *Learning for Life* qui a été développé dans sa ville. Le second témoignage sera intéressant à mettre en parallèle avec celui de Birmingham puisqu'ils concernent tous deux des

viles industrielles qui ont été confrontées à une reconversion de leurs activités économiques, ce qui pose des problèmes d'autoformation et de formation en général qui me semblent un peu similaires. Nous accueillons donc aussi Pierre Verbeke, de la médiathèque de Lomme et Chérif Lounici qui est formateur APP. Vous verrez qu'il y a un atelier de pédagogie personnalisée à l'intérieur de la médiathèque de Lomme et ils nous expliqueront comment ce projet a été développé.

Je vais passer maintenant la parole à M. Gambles, ce qui me semble particulièrement intéressant à ce stade parce que ce matin nous avons parfois parlé d'accompagnement superflu du bibliothécaire, notamment dans l'espace Autoformation de la Bpi (voir rapport d'enquête, p. 145) et vous allez nous expliquer comment vous êtes passé à un accompagnement indispensable et comment vous avez transformé des bibliothécaires en assistants de formation.

Apprendre pour vivre : transformer les vies à la bibliothèque centrale de Birmingham

Brian Gambles¹

Mes chers collègues, mesdames et messieurs, bonjour. Je suis flatté d'avoir été invité à vous parler aujourd'hui de la formation à la bibliothèque centrale de Birmingham. Nous sommes en effet très fiers de nos réalisations dans le domaine de la formation tout au long de la vie, et c'est un plaisir de vous les présenter aujourd'hui. Malheureusement, il me faut vous parler en anglais car mes compétences en français n'ont pas bénéficié de l'excellent service offert à la Bpi... Je suis sûr cependant que la traduction sera fidèle à mes propos.

Je vais vous présenter les grandes lignes du plan national de formation dans les bibliothèques, vous décrire la bibliothèque centrale de Birmingham, tenter de vous donner une idée de notre philosophie de la formation dans une grande bibliothèque publique, puis je vous donnerai quelques détails sur nos initiatives en matière de formation et dans notre Centre de formation. Mais, tout d'abord, je dois vous parler de la ville de Birmingham. Birmingham est, je crois, unique parmi les grandes cités européennes. Elle n'a pas d'accès à la mer, pas de grande rivière, et aucune ressource naturelle pour justifier son existence. Elle ne doit sa force et sa position de seconde ville britannique qu'à sa population, à ses compétences, ses talents, son ingéniosité et son application. En résumé, à ce qu'elle a appris. C'est ainsi que Birmingham a acquis le surnom de « ville aux mille métiers » ce qui, hélas, n'est plus aussi vrai qu'il y a un siècle.

Vous ne savez peut-être pas que Birmingham possède plus d'arbres que Paris et plus de kilomètres de canaux que Venise, mais je ne prétendrais cependant pas qu'elle a autant d'attrait que ces dernières! Birmingham est pourtant aussi une ville créative. Écoutez ce qu'en a dit le compositeur Dvorak: « Je suis ici dans une immense cité industrielle, où l'on fait des couteaux, des ciseaux, des ressorts, des limes... et aussi de la musique. Il est fantastique de voir ce que les gens d'ici parviennent à accomplir. » Et, plus récemment, Bill Clinton n'a pas tari d'éloges sur Birmingham, sur la

1. Brian Gambles est le directeur de la Birmingham Central Library (Royaume-Uni). Ce texte a été traduit par Michèle Menu (Bpi) que nous remercions ici.

diversité de ses communautés et sur sa vie culturelle quand il est venu il y a quelques années. « J'ai été stupéfait quand, lors du sommet du G8, j'ai découvert toute cette beauté, les édifices, l'art, l'utilisation de l'eau. Cette ville est un joyau. »

La ville de Birmingham connaît un extraordinaire changement, conduit par l'effondrement du secteur industriel traditionnel qui a maintenu sa croissance depuis le XVIII^e siècle. Nous recherchons à reconstruire l'économie de la ville sur des bases plus diversifiées, en portant notre attention sur le secteur du savoir, les industries innovantes, et les petites et moyennes entreprises. L'afflux constant de nouvelles populations dans la ville contribue à redonner une valeur nouvelle, en apportant de nouvelles idées et de nouvelles attitudes dans la vie culturelle et économique. Mais il s'agit d'une population qui a besoin de se former constamment à de nouvelles compétences, à la fois pour relever le défi du développement économique et pour pouvoir être éligible sur le nouveau marché du travail. Ce sont de vrais défis et c'est là que la bibliothèque prend une place importante. Nous pouvons contribuer, et nous y contribuons effectivement, à transformer des vies et faire changer de cap cette grande cité européenne.

Birmingham est une ville d'environ un million d'habitants, capitale d'une région qui en compte cinq millions – plus que la population de l'Écosse ou du Danemark. Il est inhabituel pour une ville anglaise d'avoir une population aussi jeune, avec 44 % de moins de trente ans. C'est une force tant qu'il ne s'agit pas d'une population non qualifiée et cela devient donc aussi un défi, en particulier pour les professionnels de l'éducation. On trouve en effet une grande proportion de chômeurs dans la ville parmi les jeunes qui manquent de compétences et d'expérience professionnelle pour se lancer sur le marché du travail. Six mille personnes à la recherche d'un emploi n'ont jamais travaillé, 37 % des personnes en âge de travailler n'ont aucune qualification, 20 % et plus des adultes sont illettrés et 11 % « ne sont pas en bonne santé ». Le rôle de la bibliothèque en ce qui concerne l'offre de moyens de formation et de développement personnel apparaît donc plus qu'évident.

Deux graphiques, non repris dans ce papier, illustrent les changements démographiques de Birmingham et la question de la formation des com-

munautés de différentes cultures: ils expliquent comment Birmingham est devenue très rapidement une ville à majorité non blanche et présentent quelques-uns des défis en terme de réussite en matière d'éducation. Ils soulignent le niveau de réussite des différentes communautés, en montrant clairement que dans la communauté indienne et celle du Bangladesh, en partant de niveaux très diversifiés, la réussite est possible, alors que dans la communauté caraïbo-africaine un déclin désastreux est un risque en dépit d'un niveau initial plutôt élevé.

Je ne vous dirai que quelques mots du contexte national dans lequel s'insère la formation dans les bibliothèques. On peut l'appréhender principalement à travers la lecture du Projet à long terme du gouvernement pour les bibliothèques publiques, *Framework for the Future*, (Plan pour le futur), et d'une étude conséquente sur le rôle des bibliothèques pour enfants, *Start with the Child*. Ces travaux établissent le rôle spécifique des bibliothèques dans l'éducation de base, l'aide aux enfants et aux apprenants, l'accès à la connaissance et à l'information, des facilités d'accès aux exclus, et une offre de formation encourageant créativité, régénération, renouveau urbain et développement rural.

Le groupe de pression *Campaign for Learning* (Campagne pour la formation) affirme qu'« apprendre est un processus de confrontation avec l'expérience. C'est ce que font les gens quand ils veulent saisir la signification du monde. Cela peut exiger un développement des compétences en matière de connaissance, de compréhension, de valeurs, de sentiments, d'attitudes et de capacité à réfléchir. Une formation efficace conduit à un changement, une évolution et au désir d'apprendre d'avantage ». Cette affirmation établit ainsi que chaque expérience dans une bibliothèque constitue une expérience d'apprentissage; que les gens apprennent de différentes manières; que l'apprentissage et l'accès ne peuvent être dissociés; que l'apprentissage a été transformé par les nouvelles technologies; et enfin que les bibliothèques ont la capacité de prendre part à cette révolution. C'est sur ces arguments que nous nous sommes appuyés pour organiser la diffusion des savoirs à la bibliothèque centrale de Birmingham.

La bibliothèque centrale de Birmingham est la plus grande et la plus active des bibliothèques du Royaume-Uni et l'une des plus actives d'Europe. Les services que nous offrons sont certainement plus diversifiés que tout ce que j'ai pu expérimenter ailleurs. Nous avons cinq mille cinq cents visiteurs par jour, soit un million six cent mille par an, mille trois cents demandes d'informations par semaine. Les seize kilomètres de rayonnages abritent cinq millions de documents, pour la consultation et le prêt. Il faut également mentionner cent soixante-douze ordinateurs en libre accès et trois cent quarante-sept mille neuf cent quarante consultations sur Internet, deux millions quatre cent mille connections par an au site web de la bibliothèque et au catalogue en ligne. Le fonds archives abrite six mille documents de 1140 à nos jours. Le fonds de livres anciens et fragiles renferme treize mille volumes dont huit mille deux cents ont été imprimés avant 1701 et cent vingt-huit avant 1501. Le fonds Shakespeare est une des plus importantes collections au monde. Le fonds Photographie, l'une des neuf collections nationales, comprend deux millions de documents de formats divers.

Je voudrais insister sur le nombre de visiteurs chaque année (un million six cent mille), sur le nombre élevé d'accès à Internet et des visites virtuelles sur notre site web, sur les merveilleuses collections d'archives et de documents imprimés que nous détenons. Le gouvernement a récemment distingué quarante collections dans des bibliothèques publiques et des archives comme étant d'une valeur exceptionnelle. Six d'entre elles sont à la bibliothèque centrale de Birmingham. Mais, et c'est un point essentiel, je répète depuis déjà plusieurs années que nous devons cesser de mettre l'accent sur les collections pour nous tourner plutôt vers nos usagers. Nous devons arrêter de dire combien nos collections sont merveilleuses, pour nous enorgueillir au contraire de ce que nous pouvons faire pour vous, utilisateurs de la bibliothèque: Nous pouvons changer votre vie.

Nous avons défini sept objectifs pour la bibliothèque centrale. J'en mentionnerai trois particulièrement.

Premièrement, notre but est de contribuer au dynamisme social, économique et créatif de la ville et des habitants à travers les entreprises, l'apprentissage, la lecture et l'information. Deuxièmement, nous voulons

encourager l'accès et promouvoir l'utilisation de ces ressources de manière à stimuler et favoriser l'identité communautaire, la créativité et la place de Birmingham dans le monde. Troisièmement, nous souhaitons que le personnel devienne un médiateur entre les services et les habitants. Ces objectifs réunis présentent, à mon avis, une déclaration convaincante de notre engagement en matière de formation et de notre intention de jouer un rôle actif pour redynamiser la vie de la cité et son économie.

La bibliothèque se définit comme « centre de savoir ». Ce que je veux dire par là est important dans un contexte d'apprentissage. Le savoir, c'est comment nous grandissons en tant qu'individus. La bibliothèque joue un rôle crucial en proposant un environnement efficace pour l'apprentissage, car le savoir ne se développe que s'il existe une interaction entre les gens, les ressources de l'apprentissage, un personnel expert et un environnement. C'est fondamental. Si l'on retire un seul de ces éléments, l'apprentissage s'appauvrit. Le rôle du personnel, de l'organisation, en encourageant le dialogue entre les individus et les groupes est au cœur de l'apprentissage. La « nouvelle bibliothèque » doit être transformationnelle, pas seulement transactionnelle. Nous avons toujours été compétents lorsqu'il s'agissait de proposer des bibliothèques pour un public averti – chercheurs expérimentés mais citoyens éduqués, dans le sens traditionnel de ces mots. Des personnes qui sont capables de trouver leur chemin dans les catalogues. Maintenant, nous devons évoluer et tâcher de devenir en priorité une bibliothèque à destination des apprenants et capables de proposer diverses approches d'apprentissage – découverte, divertissement, apprentissage en groupe, en famille, par différents biais.

Je voudrais dire quelques mots sur l'évolution du rôle du personnel de la bibliothèque dans ce nouvel environnement. Dans notre Centre de formation, comme dans d'autres secteurs de la bibliothèque, mais pas dans tous, nous avons revu complètement les profils de postes et modifié nos attentes concernant le personnel. Ce ne sont pas des bibliothécaires. Ce sont des conseillers en entreprise, un personnel qui est capable d'accompagner une formation. J'attends d'eux qu'ils travaillent plus avec les usagers qu'avec le matériel, qu'ils orientent et qu'ils informent, qu'ils tra-

vallent à l'extérieur de la bibliothèque pour créer et évaluer des contenus pédagogiques, et pour interagir avec la vie des utilisateurs. S'ils doivent transformer les vies, ils doivent commencer par comprendre la leur.

Je dois souligner le fait que, bien que je passe un peu de temps à décrire les services proposés par le Centre de formation, je considère que toute la bibliothèque est un centre de formation : le centre du savoir. Très brièvement, voici des exemples de projets et de services qui sont en train de transformer notre approche des services de la bibliothèque et nos relations avec les communautés.

– *Connecting Histories* (rapprocher les histoires) est un projet sur les archives qui a pour but de mettre en avant les collections de manière à établir des connexions entre le passé et le présent, pour encourager un débat autour d'une identité partagée, de notre sentiment d'appartenance et de nos héritages multiples. Ce projet doit mettre au point cinq programmes de formation en ligne sur une série de thèmes connexes concernant les techniques de recherche, l'histoire des Noirs britanniques, l'émigration, l'anti-sémitisme et l'anti-islamisme. Nous conseillerons les communautés sur une série de questions – de comment prendre soin de leurs archives à comment monter des projets sur l'histoire communautaire en utilisant les archives, les photographies, l'histoire orale et la vidéo.

– Nous sommes très fiers de notre réussite en matière de projets innovants développés à travers notre *Youth Worker* (jeunesse et travail). Ce projet a apporté de nouvelles compétences et de nouvelles idées à la bibliothèque et une aide aux jeunes qui luttent pour leurs études, en leur offrant un prolongement à l'offre en matière d'éducation.

– *E-street* – rien à voir avec Bruce Springsteen – est un projet ambitieux financé à l'extérieur, destiné à proposer aux sans-abri des opportunités d'apprentissage. Le Centre de formation de la bibliothèque centrale offre aux sans-abri, avec l'utilisation des ordinateurs et d'Internet, l'occasion d'améliorer leur savoir de base, leur confiance en eux et leur estime de soi grâce à un environnement où ils se sentent en sécurité et à l'aise.

– *Learning Insight* (un apprentissage éclairé) est le nom générique d'une série de services pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, à travers de nombreux sujets. Ce programme adopte une approche multiple de

l'apprentissage dont il ressort qu'il n'existe pas de méthode unique pour tous les apprenants, et qu'une intervention humaine, une aide adaptée doit accompagner l'apprentissage offert par les technologies.

– *Creative Pathways* (des chemins vers la création) propose un plan de développement pour l'apprentissage et l'entreprise pour des personnes qui ont du talent mais qui ne savent pas l'exploiter, soit pour créer une entreprise soit parce qu'ils manquent des compétences nécessaires pour parvenir à changer leur vie, soit pour les deux motifs.

– *Business Fairs* (salon des affaires) est un événement qui a lieu huit fois par an à la bibliothèque et qui attire environ huit cents visiteurs chaque fois. Les trente ateliers présentés ont pour but d'encourager les gens à développer leurs compétences et à se former pour ouvrir leur propre petite entreprise. Beaucoup d'ateliers sont tenus par le personnel de la bibliothèque.

– *Bitesize Programme* (programme en tranches), également largement tenu par le personnel de la bibliothèque, consiste en sessions tests d'une heure sur presque tous les sujets imaginables. Une quarantaine de ces cours a lieu chaque semaine à la bibliothèque. Le personnel est encouragé à participer et à partager l'enthousiasme des participants pour ces sujets et leur étude.

– *E-Mail College* (le *college* par mél) est notre dernière initiative en matière de formation, un projet simple et entièrement virtuel créé et soutenu par le personnel de la bibliothèque, qui utilise son propre savoir pour stimuler le développement du savoir chez les autres. Plus de cinquante cours sont maintenant disponibles.

– Enfin, le Centre de formation a pour but de créer, développer et promouvoir les opportunités de formation tout au long de la vie pour tous et en particulier pour ceux qui sont exclus de la société. Les services sont fournis en partenariat avec de nombreuses organisations. Le personnel, les *Learner Support Officers*, travaille à éveiller l'intérêt des usagers non traditionnels, parmi lesquels les demandeurs d'asile et les réfugiés, les jeunes délinquants, les Noirs et les minorités ethniques, les sans-abri. Le Centre de formation de Baskerville propose deux offres principales : la bibliothèque de l'emploi (*Job Library*) et les cours (*Learndirect*). La première est un vaste centre d'information et de recherche pour l'emploi qui propose aussi des entretiens individuels pour les CV et des mini-cours pour la recherche d'emploi. Ce service a reçu l'accréditation Matrix et répond approximativement à quatorze mille

cinq cents demandes de renseignement par an sur les offres de travail et de formation. Le Centre de formation a un rôle vital qui n'est pas seulement de proposer un accès et une aide à l'utilisation des matériels pour aider les demandeurs d'emploi, mais aussi d'aider les gens à développer leurs compétences pour réussir à se présenter à un nouvel emploi. Ce qui implique de savoir comment mieux écrire une demande d'emploi ou un curriculum vitae, où rechercher des annonces d'offre d'emploi, et à maîtriser les techniques de l'entretien. La seconde offre se concentre sur la mise à disposition de cours à horaires flexibles, y compris via *Learndirect*. *Learndirect* est le produit phare des propositions gouvernementales en matière de promotion de l'éducation tout au long de la vie à travers des centres qui n'appartiennent pas au circuit éducatif traditionnel. Les bibliothèques sont perçues comme l'un des lieux privilégiés pour sa mise en œuvre. Le Centre de formation de Birmingham est l'un des plus grands, avec environ cinq cents cours *Learndirect*, tous niveaux confondus, de débutant à expert, et couvre surtout les domaines du management, des affaires et des sujets techniques. Des personnels dédiés sont présents pour aider les apprenants à faire leur choix et les soutenir activement dans leurs études. Des dossiers individuels détaillés sont constitués pour le suivi des apprenants de *Learndirect* et le service est proposé en ligne en relation avec l'inspection de la formation des adultes, *Common Inspection Framework, Adult Learning Inspectorate*. Ces cours à horaires flexibles comprennent la littérature, le calcul, l'anglais langue étrangère et les technologies de l'information, les langues étrangères, la comptabilité (tous niveaux) et la création d'entreprise. Les savoirs de base sont très prisés et leurs utilisateurs tirent profit de l'évaluation immédiate des niveaux de compétence et de l'orientation vers des filières appropriées. Des tests en lignes donnent accès à des bourses en littérature, mathématique et informatique. Les ressources sont disponibles au prêt ou peuvent être utilisées sur place, dans le centre qui est équipé de matériel et d'ordinateurs. Douze ordinateurs sont disponibles pour l'autoformation dans le centre et complètent les cent soixante-douze autres répartis dans le reste de la bibliothèque. L'informatique et la bureautique, le management et le développement personnel, la création d'entreprises, les langues, les mathématiques jouissent d'une grande popularité. Le succès des ressources proposées pour les « savoirs de base » reflète en particulier les besoins qu'ont

les réfugiés et les communautés des nouveaux migrants d'améliorer leur niveau pour se présenter sur le marché du travail, d'acquérir des savoirs de base en langue, en calcul et en informatique, qui les aideront à trouver et à conserver un travail. De même, le secteur qui se développe le plus rapidement est l'anglais langue étrangère, *English for Speakers of Other Languages (ESOL)*, où nous offrons une aide aux apprenants et à ceux qui recherchent une qualification pour un emploi. Comme le dit l'un des slogans de notre Centre de formation : Vous pouvez, si vous le voulez, changer de direction, changer votre vie.

Pour terminer, je voudrais mentionner brièvement notre partenariat avec le *College of Further Education*, qui concerne les plus de seize ans. Il a commencé par des travaux communs quand le *Matthew Boulton College* a apporté son soutien financier aux cours d'anglais langue étrangère *ESOL* en mettant des tuteurs à disposition. Il s'est développé jusqu'au réaménagement d'une salle de quinze places dans la bibliothèque, dotée en personnel par le *College*. La force de ce partenariat réside dans la très forte demande de formations validantes, que la bibliothèque centrale ne peut offrir. Les usagers en ont bien bénéficié et le partenariat s'est étendu dans des domaines stratégiques pour la bibliothèque – affaires, création artistique, santé et savoirs de base.

J'espère vous avoir convaincu que nous sommes chargés d'une mission, la mission de transformer les vies. Je serais très heureux, si je le peux, de répondre à vos questions. Merci de m'avoir invité, merci de m'avoir écouté, et profitez bien de la journée.

Olivier Chourrot : Voilà un exposé très enrichissant et dépaysant.

Public : J'aurais voulu savoir si les personnes qui interviennent dans votre centre sont des bibliothécaires ou bien des personnes d'institutions ou d'associations comme l'ANPE.

Brian Gambles : Je pense que la réponse est double. Le personnel dédié à la formation n'est pas bibliothécaire. Nous les appelons des aides à l'apprentissage. Ils travaillent avec des outils multimédias et tentent d'accompagner et de donner des conseils aux apprenants. Mais nous

avons aussi du personnel bibliothécaire très traditionnel qui devra d'ailleurs, à mon avis, évoluer au cours des cinq prochaines années.

Olivier Chourrot : La bibliothèque a été décrite comme un centre de savoir et vous avez beaucoup insisté sur sa contribution au développement social et économique. Quel est le retour sur investissement? Comment évaluer cette contribution aux objectifs sociaux et économiques qui ne sont pas les domaines ordinaires de compétences dans les bibliothèques? Car on change de domaine de politique publique. On sait généralement évaluer l'impact d'une politique culturelle, mais comment évaluer l'impact dans le domaine socio-économique?

Brian Gambles : La communauté des bibliothèques n'est pas très douée pour l'évaluation des résultats. Le gouvernement britannique travaille sur l'impact des mesures entreprises. Ce n'est pas encore très probant mais il est trop tôt pour juger de son évolution. La bibliothèque a beaucoup de projets, soutenus soit par le gouvernement, soit par l'union européenne et qui ont des objectifs très précis. Nous

cherchons à quantifier l'impact de certains de ces projets. On a, par exemple, accueilli l'année dernière trois cents personnes qui étaient venues à la bibliothèque avec l'objectif de créer une entreprise et qui ont réalisé cet objectif. On peut également mesurer le succès de la bibliothèque en calculant le nombre de chômeurs qui ont réussi à trouver un travail. Même si ce ne sont pas nos principaux objectifs, ces résultats seront ceux qui convaincront les politiques de la valeur de ce que nous faisons.

Public : De votre point de vue, pensez-vous que ce type de bibliothèque pourrait être développé en France?

Brian Gambles : La réponse est oui, mais seulement dans le cas des grandes villes. Le problème est le même en Angleterre. La bibliothèque centrale de Birmingham est très particulière, voire unique. Le même projet ne peut pas être conduit dans des petites structures ni de petites communes. Il faut que ce soient des bibliothèques de grandes villes car une grande ville offre un grand nombre d'opportunités. C'est sa limite, mais aussi le défi qu'elle nous propose de relever.

Public : Puisque vous avez parlé de nouveaux types de bibliothécaires, existe-t-il une formation particulière en Angleterre pour être enseignant, animateur ?

Brian Gambles : C'est un gros problème. Beaucoup d'écoles de bibliothécaires ont fermé récemment et la majorité des bibliothécaires qui sortent des écoles ne veulent plus travailler dans les institutions publiques. Ils préfèrent travailler dans les universités, dans le secteur privé. C'est en partie de notre faute car nous ne proposons plus de nouveaux emplois, nous sommes en période de restrictions budgétaires et réduisons nos effectifs... Nous n'offrons donc pas assez de possibilités d'emplois. Je ne pense pas que les bibliothécaires frais émoulus des écoles soient formés à ce type de poste. Nous formons nous-mêmes nos bibliothécaires et aidons également quelques personnes non qualifiées à acquérir les compétences nécessaires en leur donnant une formation adaptée à notre bibliothèque tout en leur offrant la validation d'un vrai statut professionnel.

Public : Ce centre du savoir fonctionne-t-il comme une entité complètement à part ou bien est-ce

un secteur de la bibliothèque en relation avec la politique globale de l'établissement ? Quelle est l'articulation entre la fonction éducative que vous avez développée et la fonction culturelle ? Je m'interroge en particulier à propos du public enfant. La section jeunesse est-elle devenue essentiellement un service auxiliaire de l'enseignement ? Y a-t-il encore une fonction de découverte de la littérature, de découverte artistique, de l'équipement culturel ?

Brian Gambles : Je ne vous ai pas présenté l'ensemble de la bibliothèque, mais seulement le Centre de formation, qui n'en n'est qu'un secteur. Nous avons une grande bibliothèque pour enfants qui réalise de nombreux événements à leur intention. Je pense que nous avons un excellent service à destination des jeunes enfants, mais que nous avons plus de difficultés à nous adresser aux jeunes de quatorze ans et plus. Nous avons récemment employé un éducateur qui apporte son soutien aux jeunes et forme également le personnel de la bibliothèque à mieux travailler avec les jeunes. Il existe donc, bien sûr, un large éventail d'activités en dehors du centre de formation.

Olivier Chourrot : Il me reste à remercier très chaleureusement Brian Gambles. Nous allons laisser la parole à Pierre Verbeke et Chérif Lounici qui vont nous faire part de leur expérience de travail en commun APP/médiathèque.

Lille : APP et médiathèque, l'odyssée d'un partenariat

Pierre Verbeke¹, Chérif Lounici²

Pierre Verbeke

Nous allons essayer d'être brefs parce que je crois que le temps nous est compté. Nous allons essayer, avec Chérif Lounici à mes côtés, de vous présenter le partenariat que nous avons développé à Lomme.

Où se trouve Lomme? Lomme est une commune de l'agglomération de la métropole lilloise, trente mille habitants. La métropole lilloise totalise un peu plus d'un million d'habitants situés à peu près à dix kilomètres de Lille. Et nous sommes à peu près à quinze kilomètres de la frontière belge. Notre exposé sera très pratique, nous essaierons de ne pas être trop théoriques. Ce matin, ont été passés en revue de gros équipements, la Bpi, la Cité des sciences et de l'industrie. Là, nous vous montrerons que nous sommes une bibliothèque moyenne, une médiathèque à taille humaine, dirons-nous, assez récente, et qui a développé un partenariat intéressant dans le domaine de la formation avec l'Institut lillois de l'éducation permanent (ILEP) et les Ateliers de pédagogie personnalisée (APP) représentés par Chérif Lounici.

Je vais vous présenter rapidement l'équipement de la médiathèque de Lomme, afin que vous puissiez mieux la situer. Notre présentation est habituellement également traduite en flamand, car je vous rappelle que Lille est la capitale des Flandres. Nous ne sommes pas très loin de la Belgique et nous avons développé un partenariat frontalier avec des médiathèques belges comme Courtrai, Gand et quelques villes frontalières du Nord-Pas-de-Calais. La médiathèque de Lomme est située sur un tronçon très passant, avec une bouche de métro juste à côté. 2 400 m² sur trois niveaux, vingt-six postes informatiques en tout. Le personnel est constitué de vingt et une personnes, un peu plus maintenant. La médiathèque est gratuite pour les habitants de Lomme, Lille et Hellemmes, parce que ce sont des communes associées. C'est un type d'intercommunalité que l'on appelle la « fusion association » de communes, très peu répandue – il n'y en a

1. Pierre Verbeke, médiathèque de Lomme.

2. Chérif Lounici, Atelier de pédagogie personnalisée/Institut lillois de l'éducation permanente.

que quelques-unes en France. La médiathèque est donc gratuite pour ces habitants et le tarif est de cinquante euros pour les autres habitants. La carte d'adhésion est valable un an et coûte vingt-cinq euros pour les moins de dix-huit ans. La médiathèque est récente, elle a ouvert ses portes en septembre 2002. Nous avons donc un peu plus de trois ans d'existence. Elle possède à peu près soixante-dix mille documents. Le classement est thématique avec un mélange des supports. Le service Accueil Inscription Orientation renseigne sur les différents services présents à la médiathèque. Le prêt est centralisé.

Ouverte sur deux niveaux, elle est composée de différents secteurs que je vais passer en revue rapidement. Les collections pour adultes, la littérature, au rez-de-chaussée. Le secteur des tout-petits avec les albums, la musique, la presse pour les petits, un rayon parents-enfants et un espace de motricité. Le secteur Actualité Vie citoyenne va nous intéresser de plus près puisqu'il regroupe tout ce qui concerne la formation, l'orientation scolaire, les méthodes de langues, l'emploi, l'informatique, droit et vie pratique. C'est un secteur que nous avons voulu aménager un peu à l'image du concept de bibliothèques citoyennes. Pour ma part, j'ai eu l'occasion, puisque nous ne sommes pas très loin non plus, de visiter quelques bibliothèques anglaises – malheureusement pas celle de Birmingham –, des médiathèques qui se trouvent proches de la région Nord-Pas-de-Calais, dans le Kent exactement. Je suis notamment allé à Douvres. Nous avons voulu calquer un peu un modèle anglo-saxon sans le reproduire totalement, d'où ce secteur que nous avons nommé Actualité Vie citoyenne et qui regroupe énormément de documents qui vont aider les personnes dans le cadre de la recherche d'emploi, beaucoup de fiches pratiques. On peut y retrouver des annuaires, des horaires, des plans pour prendre le bus, les transports en commun, beaucoup de choses très pratiques que l'on retrouve également dans les bibliothèques anglaises. Un autre secteur s'intéresse aux sciences et civilisations. On retrouve tous les documentaires pour les adultes à l'étage. Enfin, le secteur Musique et Arts du spectacle est assez classique.

La médiathèque est donc gratuite. Nous avons quinze mille deux cent trente-trois usagers inscrits en 2004. Nous sommes actuellement à peu près à vingt mille. Ce sont des chiffres assez impressionnants parce qu'il

est vrai que la moyenne nationale tourne autour de 18 %. Mais nous sommes conscients de manger notre pain blanc : nous n'avons que trois ans d'existence et nous nous attendons à une chute des inscriptions. Ce sera à nous d'adapter nos collections par la suite.

Notre public est en majorité un public jeune.

Nous éditons nous-mêmes un programme mensuel d'activités culturelles que nous proposons aux lecteurs.

Quelques actions en cours pour fin 2005-2006 : notamment, la labellisation en espace Culture multimédia ; un fonds régional qui doit être étendu ; la coopération transfrontalière avec la Belgique ; des actions classiques comme la refonte du guide du lecteur ; l'amélioration du site web de la médiathèque au sein du portail de la ville...

Voilà pour cette rapide présentation de la médiathèque.

Dans ce concept de bibliothèque citoyenne que nous avons voulu mettre en place à Lomme, nous avons donc voulu insister sur le volet formation qui, dans cette notion, tient une place très importante, notamment si l'on se réfère à ce qui se fait en Scandinavie et dans les pays anglo-saxons, par exemple. Nous nous sommes appuyés sur un texte très simple et que vous connaissez certainement, la charte du Conseil supérieur des bibliothèques de 1991. Dans cette charte, on relève trois maîtres mots : informer, former, divertir. C'est le mot « former » que nous avons essayé de mettre en valeur chez nous. Je vais ici laisser la parole à Chérif Lounici qui va vous expliquer comment s'articulent les formations dans notre médiathèque, en sachant que chaque semaine, nous accueillons des stagiaires, autrement dit des publics. En tant que bibliothécaires, nous ne sommes pas prescripteurs, mais nous accueillons des publics spécifiques les mardis, jeudis, vendredis matin, en dehors des heures d'ouverture traditionnelle. Cela favorise l'accès aux ressources documentaires. Si des espaces leur sont réservés, avec la mise à disposition de locaux spécifiques – une salle et du mobilier leur sont destinés –, ils ont également la totalité de la médiathèque à leur disposition. Le personnel aussi est à leur disposition, même s'il est physiquement dans les bureaux en dehors des heures d'ouverture pour effectuer le travail habituel que vous connaissez, catalogage, etc. Je vais laisser maintenant Chérif Lounici vous laisser expliquer le partenariat.

Chérif Lounici

Merci. Avant d'expliquer ce partenariat, je vais peut-être vous préciser ce que sont les APP que tout le monde ne connaît peut-être pas. Les APP sont donc les Ateliers de pédagogie personnalisée. Il y en a quatre cent soixante en France qui représentent deux cent mille personnes formées par an avec douze millions d'heures de formation réalisées par an, soit en moyenne vingt huit mille heures par APP et quatre-vingt heures par stagiaire au niveau national. Les APP sont regroupés en un réseau national, mais aussi en réseaux régionaux et réseaux locaux. Dans le Nord-Pas-de-Calais, il y a quarante-cinq sites APP et quatre cents personnes qui y travaillent. Et pour le site de Lille, nous réalisons à peu près cent cinquante mille heures par an, ce qui représente à peu près neuf cents personnes, pour vous donner une idée. En termes de logistique, il existe un APP central au centre-ville de Lille qui peut accueillir quatre-vingt personnes à un instant T. Nous avons un plateau multimédia où nous travaillons sur les nouvelles technologies, qui se situe aussi au centre de Lille. Et à la périphérie de Lille, nous avons trois relais APP dont le premier créé est situé dans un quartier qui s'appelle Fives et qui est installé au sein d'un centre social. Nous avons installé le second en septembre 2002, à la médiathèque de Lomme et le troisième à Saint-André, commune périphérique de Lille, au sein d'une Maison de la jeunesse et de la culture. L'idée que nous développons à Lille, mais que nous essayons de proposer à d'autres régions par l'intermédiaire des réseaux régionaux et nationaux, c'est d'essayer d'irriguer le plus possible le territoire pour toucher les personnes les plus habituellement éloignées de la formation. C'est le principe qui a prévalu pour notre action avec la médiathèque de Lomme.

L'autoformation, pour nous, est quelque chose d'extrêmement structuré, qui demande un très lourd dispositif pédagogique-administratif, avec un suivi très soutenu. Nous sommes une équipe de dix-neuf personnes et toute l'équipe se réunit à raison de six heures par semaine pour que cet accompagnement de l'autoformation puisse être possible. C'est-à-dire que tous les stagiaires sont passés en revue toutes les semaines, en plus des systèmes de formateurs référents, etc. Je vous précise tout cela pour vous expliquer comment nous sommes arrivés à une collaboration avec la médiathèque.

Je vais vous décrire maintenant un peu la manière dont nous sommes structurés, les conditions dans lesquelles les publics viennent chez nous et les conditions de leur accueil. Chaque semaine, une vingtaine de personnes est conviée à une réunion d'information. On leur explique le fonctionnement de l'APP, ses finalités, le fait que toutes les personnes doivent avoir un projet à exprimer. Ensuite, ces personnes sont évaluées par un positionnement. Le positionnement contient ce que nous appelons « À la découverte de l'autoformation ». Ce test prend la forme d'un document contenant des indications d'orientation au sein de l'APP ainsi qu'une série d'exercices dont la réalisation requiert l'utilisation des ressources matérielles, livresques, numériques ou spécifiques du point de vue pédagogique, présentes dans la structure. Un rendez-vous est pris pour établir le contrat avec la personne – on parle alors d'individualisation. Lors de cet entretien on tiendra compte de toutes les contraintes de la personne et de son projet pour déterminer les matières qu'elle suivra, les objectifs qu'elle se fixe, en quoi on pourra l'aider, en quoi on pourra lui démontrer que l'objectif est trop loin, etc. ? Ensuite, un rendez-vous est organisé avec le formateur de chaque matière pour établir un plan de formation très précis qui sera suivi tout au long du passage en formation de la personne. Le plan de formation une fois établi, on procède à un débriefing et à une analyse des tests de positionnement par rapport à l'autoformation où la personne est censée évaluer elle-même les compétences transversales qu'elle pourrait posséder lors du module d'entrée en autoformation. À la sortie de ce module, les personnes bénéficient d'un droit de tirage de rendez-vous individuel, que la personne peut solliciter ou peut se voir prescrire à l'occasion d'une séance de « suivi des stagiaires », avec un formateur méthodologue. Durant ces rendez-vous, le formateur mesure la progression de l'apprenant en lui faisant verbaliser le processus mental suivi, sur la base de situations pédagogiques vécues par la personne, situations positives ou négatives. Ensuite, la formation démarre et s'instaure ce suivi dont je vous ai parlé, qui réunit toute l'équipe de l'APP six heures par semaine.

Il faut savoir que les APP sont régis par un cahier des charges national, édicté par l'État et validé par la région, qui nous indique de former les personnes jusqu'au niveau IV. Or la majorité de notre public est de

niveau V, voire VI³. Pour rebondir un peu sur certaines remarques que j'ai relevées ce matin, nos tests de positionnement nous permettent de détecter les personnes qui relèvent du « français langue étrangère », de l'alphabétisation, de la lutte contre l'illettrisme. Nous avons en effet pris conscience, par différentes nuances, que certaines personnes pouvaient ne pas être à l'aise dans l'APP. Et nous avons donc, dans notre partenariat, établi des articulations avec les réseaux d'alphabétisation de lutte contre l'illettrisme. Nous nous sommes alors mis d'accord sur des tests de positionnement communs. Grâce à ces filtres, les personnes arrivées chez nous trouvent obligatoirement, si elles ne relèvent pas des services de l'APP, une orientation vers des organismes de lutte contre l'illettrisme. Il y a toujours une solution parce que le maître mot est le partenariat et que nous allons chercher les compétences que nous n'avons pas chez nos partenaires.

Pierre Verbeke : Je rebondis sur ce que Chérif vient de dire sur l'intérêt du partenariat pour répondre à la question de tout à l'heure : nous sommes bibliothécaires documentalistes, et donc pourquoi faire de la formation ? Sommes-nous formés pour ? La réponse, à une échelle moyenne, est justement celle-ci : développer un partenariat dès que cela est possible. Cela permet justement de pouvoir « déléguer » un peu, ce qui ne veut pas dire non plus être complètement délesté de cette charge. En sachant que cela demande une implication à

la fois des organismes de formation et des bibliothécaires. Il m'arrive, par exemple, en tant que bibliothécaire, de participer aux réunions ou comités de pilotage en dehors de la bibliothèque, des dispositifs APP à Lille ou ailleurs. Cela nécessite donc une implication du bibliothécaire, mais qui ne va pas jusqu'à l'offre de formation en elle-même sur le terrain. Je ne forme pas de public. Il faut être clair là-dessus.

Chérif Lounici : Une de nos démarches communes est de bien identi-

3. Le niveau III correspond à un niveau bac + 2, le niveau IV au bac, le niveau V au CAP, le niveau VI à un niveau de 3^e.

fier les missions et les champs de compétence de chacun. Et notre travail, c'est de nous articuler entre nous là où chacun est pertinent, mais sans chercher à couvrir tout le champ des termes informer, former, divertir. Par exemple, nous bénéficions complètement du fonds de la médiathèque pour la formation des personnes qui viennent au relais APP et qui sont donc a priori les personnes les plus éloignées de l'information. Je vous disais que dans l'APP central, on reçoit quatre-vingt personnes à l'instant T, tandis que dans un relais, l'accueil est limité à douze places. Les personnes les plus éloignées de la formation sont souvent captives de leur quartier et les structures qu'elles fréquentent sont les centres sociaux, les MJC, les médiathèques, les bibliothèques ; mais vraiment de proximité. Nous allons donc les y chercher et formons le relais APP dans le lieu qu'elles fréquentent de façon à ce qu'elles s'y sentent à l'aise, en l'occurrence, en petits groupes.

Pierre Verbeke : Nous, notre rôle consiste en quelque sorte à recenser les besoins des stagiaires qui sont formés dans ces APP. Nous entrons donc régulièrement, en tant que bibliothécaires, en contact avec les

formateurs, avec les responsables de formation et essayons d'adapter nos collections aux besoins des stagiaires. Par exemple, de nombreuses personnes sont en réinsertion professionnelle ou en préparation de concours d'entrée dans la fonction publique. Nous devons donc adapter nos collections, étoffer les documents pour la préparation des concours et examens, les cibler au plus près des stagiaires. Nous considérons que ces stagiaires APP sont des usagers à part entière. D'ailleurs, notre réussite, en tant que bibliothécaires, est de revoir ces stagiaires à la médiathèque après leur parcours d'autonomie, de les voir seuls, devenir adhérents et adhérents réguliers à notre équipement et cela arrive souvent.

Chérif Lounici : Pour rebondir sur ce mot d'autonomie que nous avons entendu aussi ce matin, si l'on va chercher les gens les plus éloignés de la formation, l'idée et la démarche que nous avons en commun est, bien entendu, de faire grandir les personnes en autonomie. On ne se contente pas de le souhaiter, cela requiert aussi un lourd dispositif pédagogique et administratif. Il faut que les personnes qui sont dans les

relais puissent être formées par des formateurs et des formatrices qu'ils rencontrent dans les relais. Et nous avons limité – c'est un peu imagé ce que je dis – le niveau des exercices. À l'ILEP et à l'APP, nous avons appelé cela arbitrairement le niveau I. Le parcours possible en APP est de trois cents heures sur une année, à raison de vingt heures par semaine, c'est-à-dire trois mois. L'objectif est donc que les personnes dans le relais soient encadrées dans le relais par certains formateurs à raison de 70 % de leur temps, et qu'ils viennent à l'APP central avec ces mêmes formateurs les 30 % restants. Nous essayons de leur fournir des repères humains. Pour les faire venir, nous proposons de nombreuses activités culturelles, des ateliers d'écriture, des ateliers de lecture, de littérature, des ateliers d'actualité, etc. Ce sont des activités plutôt ludiques qui ne demandent pas un travail pédagogique important. Par exemple, dans le Nord-Pas-de-Calais, nous avons un programme qui s'appelle Team-Pass, avec un système de chéquiers donnant accès à une initiation à l'informatique. Et les personnes glissent petit à petit vers l'APP central en gardant comme repères des formateurs qu'ils ont connus dans le relais, lors de ces activités ludi-

ques. Cela leur permet de découvrir l'APP central et de commencer à s'habituer à aller d'un point à un autre. À un moment donné, lorsque le niveau I est épuisé, on leur explique qu'ils ont achevé tous les exercices qu'il y avait à faire au niveau du relais et on leur demande d'aller à l'APP central pour pouvoir continuer de progresser. Cela nous permet de les faire « traduire » et on mesure de cette manière la capacité qu'ils ont à bouger de leur quartier.

Olivier Chourrot : Je vous remercie. Je note une évolution du discours par rapport aux premières interventions. Nous étions face à des bibliothécaires qui se posaient la question de leur offre de médiation dans un cadre d'autoformation, alors que dans le discours que vous tenez, c'est davantage « à chacun son métier » finalement. Je pense que cela peut donner lieu à un débat. Je souhaiterais vous poser une question sur la fécondation croisée entre vos deux activités. Avez-vous des chiffres? Savez-vous par exemple combien de gens inscrits à l'APP sont devenus des lecteurs réguliers de la médiathèque et, à l'inverse, si des lecteurs de la médiathèque ont rejoint les

circuits traditionnels de formation grâce à ce partenariat ?

Pierre Verbeke : Non, nous n'avons pas de statistiques sur la fréquentation des APP, parce que cela les concerne. Je n'ai donc pas le pourcentage de stagiaires APP inscrits à la médiathèque. Nous n'avons pas été jusque-là encore.

Chérif Lounici : Je peux répondre sur le nombre de personnes qui fréquentent le relais. Nous avons une capacité de quatre-vingt personnes par an sur le relais et nous en recevons environ entre cinquante et soixante. Ce n'est pas encore un rythme effréné. Mais nous ne l'avons pas réellement quantifié.

Pierre Verbeke : Le partenariat est quand même assez récent, cela fait tout juste trois ans. Ce qui a été difficile dans la mise en place, à l'origine, c'était de convaincre tout le personnel des bibliothèques que des organismes de formation, notamment dans les APP, pouvaient investir nos locaux du jour au lendemain et que formateurs et stagiaires côtoieraient nos collègues. Cela a parfois été mal accepté par certains agents. Parce que les stagiaires aussi prennent des pauses en salle de

pause dans nos locaux, par exemple. Le mélange de personnes a été difficile au début pour certains. Et puis, maintenant, avec le temps, cela a pris un rythme de croisière et cela se passe très bien. Mais je vous incite vraiment, dans le cadre d'une véritable volonté politique au niveau des communes, à développer ce genre de partenariat qui, à mon avis, peut répondre à pas mal d'interrogations concernant notre métier de bibliothécaire. Est-on bibliothécaire, formateur ? Jusqu'où allons-nous ? C'est intéressant.

Je parlais tout à l'heure des stagiaires APP qui s'inscrivaient par la suite à la médiathèque, apprenaient à être complètement autonomes et devenaient des lecteurs traditionnels. Ce qui nous réjouit aussi, c'est qu'ils participent à nos activités culturelles. Notamment au prix du Marais, un prix littéraire que nous organisons à la médiathèque de Lomme. Et voir des gens qui ont suivi des parcours d'alphabétisation se retrouver dans des ateliers d'écriture est un vrai plaisir.

Olivier Chourrot : Nous vous remercions beaucoup pour cet exemple actif de partenariat.

État des lieux de l'autoformation dans les bibliothèques françaises

Michel Fauchié¹

Bonjour à tous. L'enquête que l'Association pour le développement du document numérique en bibliothèque (ADDNB) a voulu mener de concert avec la Bpi sur les espaces d'autoformation en bibliothèque constitue un riche gisement d'informations et de réflexions dont nous ne verrons qu'une partie aujourd'hui : manque de temps et nécessité d'approfondir les résultats. Il faut donc la lire à la fois sous son aspect quantitatif : cent réponses, dont plus de soixante à soixante-dix exploitables, c'est-à-dire un certain nombre de données précises et d'autres plus vagues, mais qui nous renseignent aussi sur la difficulté à répondre à ce type d'enquêtes, puis à au niveau qualitatif, en tentant de porter quelques réflexions pour l'avenir.

Donc vingt-six questions, un questionnaire diffusé en septembre, cent réponses exploitables. Cela appelle une première remarque sur le périmètre de l'enquête. On va constater que ce sont principalement des bibliothèques municipales qui répondent ainsi que des bibliothèques de prêt (BDP). Et ensuite, quasiment à l'unité, des communautés de communes, commissions d'entreprises, grands établissements et bibliothèques universitaires. Notre champ recouvre donc principalement des bibliothèques municipales et des BDP qui, sans doute, pratiquent également des espaces autoformation à travers les différents établissements. Sur la carte de France, on observe que les espaces qui ont répondu sont répartis de manière très inégale. Apparemment les Bretons boudent un peu la chose, le centre de la France aussi, tout comme le Sud-Ouest... L'Est a très bien répondu et nous voilà dans une sorte de couloir qui comprendrait le Rhône-Alpes, à l'est, l'Alsace Lorraine, la région parisienne et un petit peu le Nord.

Tranches de population

Si l'on s'intéresse maintenant au critère des tranches de population, on voit qu'une grande majorité (44 %) correspond à des groupements de dix à cinquante mille habitants, autrement dit à des bibliothèques de

1. Michel Fauchié est président de l'ADDNB (Association pour le développement des documents numériques en bibliothèques).

taille moyenne, non pas forcément de très grands établissements. C'est un enseignement que nous pouvons conserver. Viennent ensuite ceux de moins de dix mille habitants. Et enfin, les moins de cent mille habitants, qui les suivent ensuite de près. Donc, d'une part, des bibliothèques moyennes et, ensuite, soit des plus petites dans des villes, soit des plus grandes donc accessibles à tous.

Si l'on regarde maintenant la carte des populations pour déterminer comment se répartissent les bibliothèques qui ont répondu à l'enquête, on obtient une carte relativement semblable à celle de tout à l'heure, mais avec quand même des poches. Dans plusieurs départements aucune bibliothèque municipale n'a répondu. C'est assez frappant et il y a vraisemblablement d'autres raisons que le manque de temps pour expliquer cette absence de réponse à l'enquête. Ce sont peut-être aussi des besoins différents, l'existence ou non d'espaces d'autoformation dans ces régions, voire des questionnements sur leur développement qui ont empêché ces établissements de répondre.

Conditions de création des espaces Autoformation

Comment ces espaces d'autoformation se présentent-ils ? Nous constatons pour 32 % qu'ils existent déjà, pour 11 % qu'ils sont en projet, que pour 52 % des bibliothèques il n'y a pas de projet et 1 %, ce qui est très petit, reste non renseigné. Autrement dit, une bibliothèque sur deux répondant à cette enquête dit qu'elle n'a pas de projet d'espace Autoformation. Ou bien, pourrait-on dire plutôt que la moitié de ces bibliothèques ont soit un service existant, soit un projet en cours.

Pourquoi des espaces sont-ils créés, comment sont-ils créés ? Nous avons déjà parlé de volonté politique, mais les réponses qui nous sont données montrent justement que c'est l'établissement lui-même qui a décidé dans 73 % des cas de créer les espaces d'autoformation, ce qui est assez surprenant. Ces espaces n'ont été créés qu'à 13 % seulement à la demande des élus. Cela signifie donc sans doute que les bibliothèques municipales ont une assez grande liberté d'initiative qui s'est ici traduite par la création d'espaces. C'est une leçon intéressante à retenir.

Ces espaces sont-ils labellisés ? Pour la grande majorité (68 %), il n'y a pas de label de type Cyberbase ni ECM (16 %), ni EPN (8 %). L'absence de

label traduit à la fois une grande liberté dans la construction, mais aussi une absence de réseau. Et c'est peut-être l'une des difficultés qu'il faudra pointer à l'avenir.

Fonds des espaces Autoformation

Comment sont constitués les fonds multimédias des espaces ? Les langues étrangères occupent quasiment un quadrant de l'ensemble du fonds multimédia, suivies de près par la bureautique, puis par les savoirs de base, le français et l'économie. Le tout étant divisé en parts assez égales. Le gros du peloton est bien entendu constitué par les langues étrangères, ce qui était attendu. En revanche, la bureautique qui le rejoint est quelque chose de plutôt nouveau cette année.

Si l'on regarde la répartition par domaines, les langues sont en tête – je prends ici un total de citations et de classements sur l'ensemble des bibliothèques. Ensuite arrive la bureautique qui est rattrapée par les sciences et techniques – ce qui est également assez nouveau – qui viennent s'intercaler entre la bureautique, les savoirs de base et le français langue étrangère. Dans le palmarès des domaines, on retrouve en effet les langues et la bureautique: c'est ce que l'on a vu avec le français.

Et si on s'attache à la répartition par support, on remarque que les cédéroms occupent 61 % des supports, mais que l'on en voit arriver d'autres. Et notamment les sites gratuits (18 %), les sites payants (3 %), soit 21 %, ce qui s'impose comme une vraie ressource à la fois en ligne et sur place. Les DVD ne représentent que 4 % seulement des supports, et les CD audio résistent assez bien.

Les cédéroms se répartissent, comme on l'a déjà noté, dans la majorité des cas, entre langues étrangères, bureautique et sciences et techniques, mais ils sont rejoints dans ce classement par huit pratiques qui, tout à l'heure, n'arrivaient pas tout à fait en tête. Autrement dit les cédéroms présentent apparemment encore un grand intérêt pour l'autoformation en matière de vie pratique, alors qu'on aurait pu penser, par exemple, que les sites Internet étaient des outils parfaitement adaptés. Si l'on observe maintenant la répartition des sites Internet payants, on retrouve les langues étrangères, la bureautique et puis le français langue étrangère. Ce qui était donc plutôt tenu auparavant par vie pratique ou sciences et

techniques n'est plus en tête du palmarès. Il y a à nouveau un glissement, comme si certains supports étaient mieux adaptés à certains domaines que d'autres. Et si l'on s'intéresse aux sites gratuits, ce sont les sciences et techniques qui ressortent le plus, domaine qui semble le plus demandé, le plus adapté, toutes choses étant égales par ailleurs. Après les sciences et techniques, on retrouve aussi bien les langues étrangères que les savoirs de base, le français langue étrangère, la vie pratique, etc. Autrement dit, dans les ressources de sites Internet accessibles gratuitement, il nous semble qu'il y aurait beaucoup de ressources intéressantes à puiser. Peut-être est-ce là un enseignement à retenir.

Prêt/consultation sur place

En matière de prêt sur place ou de répartition entre consultation sur place et prêt, on obtient pour les supports traditionnels 29 % sur place et 71 % en prêt. Pour les sites Internet, en calculant non par simulation mais par agrégation, c'est le nombre d'activités sur place qui pâtit le plus de l'offre de sites Internet et non le prêt. Il faut donc être extrêmement vigilant sur le fait qu'introduire des éléments distants d'informations risque en effet d'atténuer, de minorer une fréquentation et qu'il faudra aussi apprendre à introduire une autre manière de comptabiliser nos activités dans les rapports et bilans.

Fréquentation

Il y a peu à dire sur les modalités de fréquentation parce que les chiffres ne sont pas significatifs. Il y a inscription la plupart du temps, mais ce n'est généralement pas une inscription spécifique à l'espace. La réservation est également la règle générale et, en ce qui concerne le temps de consultation, les solutions sont très simples : soit on ne modère pas le temps de consultation, soit on le limite à une heure.

Publics

Concernant les publics visés, les éléments sont extrêmement décevants. Les bibliothécaires nous répondent seulement que les publics sont plutôt des adultes que des jeunes. Laissons cette question ouverte, elle appellera des prolongements et des précisions supplémentaires.

Médiation

Quatre types de médiation sont indiqués : une aide par rapport au contenu (26 %), une aide technique sur le fonctionnement des documents (33 %), une aide au choix des ressources (31 %) et une aide sur le conseil des parcours pédagogiques (10 %). Il en ressort nettement que l'aide technique prend le pas sur le choix des contenus. Il y a donc une vraie difficulté à accéder aux supports d'autoformation et il me semble qu'il faudrait réfléchir ensemble à la façon de proposer cet accès de manière plus simple. Il n'y a pas systématiquement de personnels dédiés à la médiation, notamment en termes d'espaces autoformation. Mais il faudrait regarder les résultats de manière plus approfondie car on a quelques données plus précises sur le type de personnel et de qualifications dans les espaces autoformation.

Usage/Offre

En termes d'usage, les domaines les plus demandés, sont les langues étrangères, la bureautique, la vie pratique, le français langue étrangère. En matière d'offre, celle-ci est à peu près équivalente à la demande pour ces domaines. En revanche, nous offrons beaucoup plus de documents, par exemple, en matière de sciences et techniques alors que la demande n'est pas forcément là. Il faudrait ajouter notre offre à côté de ce que nous avons noté comme étant les domaines les plus demandés, mais aussi ce que les usagers souhaiteraient. L'enquête manque ici d'un peu de précision scientifique, qui aurait consisté à recenser de manière beaucoup plus exacte les demandes des usagers.

Nouveaux publics

Nous nous étions également demandé si cette offre en autoformation entraînait l'arrivée de nouveaux publics. Trois types de public sont effectivement pointés. D'abord les demandeurs d'emploi qui trouvent dans les bibliothèques une vraie ressource grâce aux espaces Autoformation, soit parce que d'autres organismes ne remplissent pas ces missions ou ne peuvent pas les remplir, soit parce qu'il y a une triple difficulté d'accès à la formation, à l'information et à son intégration – cela rejoint ce que nous disions tout à l'heure du rôle social des bibliothèques – ; ensuite, un

public nouveau qui vient pour l'informatique – il s'agit donc là encore d'initiation, de découverte et même d'appropriation des outils informatiques qui permettent d'accéder à l'information. Et enfin, la présence assez importante d'un public étranger qui découvrirait ainsi les espaces des bibliothèques.

Partenariats

Sur les partenariats, ce qui renvoie à l'exposé précédent à propos de la collaboration entre la médiathèque de Lomme et les APP, 37 % des enquêtés ne pratiquent aucun partenariat. Pour les autres, en revanche, on note des partenariats avec les écoles, avec les organismes de formation, avec l'ANPE, ce qui représente en tout 40 % des réponses. Il y a aussi une curiosité extrêmement intéressante : 10 % ont mis en place un partenariat avec les maisons de retraite, c'est-à-dire un public beaucoup plus âgé, et il y a vraisemblablement là un gisement d'utilisateurs extrêmement intéressés par les espaces Autoformation.

En conclusion, cette enquête n'est pas sociologique, c'est une enquête sur les lieux. À notre sens, il conviendrait de la renouveler quasiment chaque année pour pouvoir comparer les résultats. Mais nous ne le ferons qu'avec vous, si vous acceptez de répondre à notre enquête ! Répondre aux enquêtes ne rend pas sourd, contrairement à ce que certains pensent. Il faut certainement aller plus loin dans un certain nombre de domaines, notamment sur les modes de médiation parce que cette enquête nous renvoie à des offres plus traditionnelles et à une politique documentaire globale. Elle nous renvoie aussi à l'appropriation des TIC dans les établissements publics. Et enfin, elle nous renvoie à l'accès à des ressources en ligne, en accès libre, j'entends par « libre », garanties libres par la bibliothèque. Et l'on sait à quel point le débat actuel sur les droits d'auteurs/droits voisins dans la société de l'information (DADVSI) nous inquiète par rapport à cet objectif.

Il conviendrait donc, sans doute, d'explorer de nouvelles formes de médiation en ligne. Ce serait ma conclusion. Par des forums, des foires aux questions, voire des guichets du savoir, de l'information sur les ressources, par des newsletters, des échanges en systèmes de communauté,

pourquoi pas des blogs et surtout par des partenariats. Enfin cette enquête nous renvoie à notre propre autoformation : multiplication des journées d'études, formation interne entre nous, apprentissage permanent de nouvelles technologies, de nouvelles techniques. Pratiquant nous-mêmes des formes d'autoformation, nous pourrions peut-être ainsi trouver quelques clés pour avancer et pouvoir proposer. Afin de ne pas rester sans propositions concrètes, je vous annonce donc que l'ADDNB a ouvert sur son site (<http://www.addnb.fr>) un forum consacré à l'autoformation. Ce forum vous est destiné et vous y êtes les bienvenus. Il sera modéré et animé par des personnes que vous avez rencontrées aujourd'hui. Nous essaierons d'y faire le tour de vos questions et d'y apporter des réponses. Et nous y mettrons sans doute les résultats de cette enquête de la manière la plus complète, si la Bpi le souhaite et – pourquoi pas ? – les documents annexes qui ont été présentés aujourd'hui. Le but étant non pas de faire du bruit sur les forums mais plutôt de trouver des outils de partage, d'informations entre nous et de mutualisation car nous nous devons de proposer le meilleur service possible à l'utilisateur. Je vous remercie.

Olivier Chourrot : Merci beaucoup Michel. Après ce portrait de la bibliothèque moyenne, parce que c'est à cela qu'aboutit finalement cette enquête, nous allons passer à des cas concrets. Je vous propose de présenter en quelques minutes chacune de vos bibliothèques et l'offre d'autoformation que l'on y trouve. Après quoi nous lancerons la discussion et nous nous ouvrirons aux questions. Nous allons tout d'abord écouter Maxime Greze, de la bibliothèque de Rueil-Malmaison.

Témoignages croisés : Rueil-Malmaison, Grenoble, Lorient, Melun

Maxime Greze¹, Marion Lhuillier², Sylviane Brunel³, Florence Couvreur-Neu⁴

La médiathèque de Rueil-Malmaison

Maxime Greze

Je vais vous faire une rapide présentation de l'offre sur l'autoformation faite à l'ouverture de la médiathèque. Nous avons ouvert en janvier 2002 avec un outil informatique omniprésent dans les lieux, une offre répartie sur trois pôles adultes avec soixante ordinateurs, six ordinateurs de cabines de langues et deux pour la bureautique. Nous avons également dix-huit ordinateurs répartis dans deux petites salles appelées ateliers multimédias. Et, dans le pôle jeunesse, neuf ordinateurs. Les personnes pouvaient imprimer dans chaque pôle (trois imprimantes noir et blanc et une couleur). L'ensemble des postes, à l'exception des deux postes de bureautique, étaient sécurisés avec un navigateur MmédiaView (société INEO). Leur utilisation était réservée aux adhérents de la médiathèque après inscription auprès du bibliothécaire. La gestion des inscriptions s'effectuait alors simplement grâce à une feuille Excel dans chaque pôle. Bien sûr, cette gestion nous a posé des problèmes dès le début avec un public qui oubliait de venir s'inscrire et notre difficulté à repérer les écrans qui pouvaient être en panne dans chaque pôle. Cela obligeait également les adhérents à circuler dans les différents étages. L'interface de navigation permettait d'accéder à des cédéroms en réseau, à Internet libre ou alors via notre sitothèque, l'utilisation de la messagerie étant autorisée, la lecture des pièces jointes se faisant uniquement sur les postes de bureautique.

Des collections de documents multimédias empruntables venaient compléter l'offre de consultation sur place. Dans l'espace langues, fin 2002, nous avons quatre-vingt-quinze méthodes de langue audio-vidéo, quatre-vingt-quinze livres à écouter en VO, et deux cent trente-deux DVD, CD, cédéroms de méthodes de langue à consulter sur place et à emprunter. Nous offrions également au prêt, dans l'espace musique, cent sept méthodes d'apprentissage sur support vidéo et cédérom.

1. Maxime Greze est bibliothécaire, administrateur d'applications de la médiathèque de Rueil-Malmaison.

2. Marion Lhuillier est bibliothécaire à la Bibliothèque municipale internationale de Grenoble.

3. Sylviane Brunel est responsable Image et Son à la Médiathèque de Lorient.

4. Florence Couvreur-Neu est responsable de l'espace Autoformation de l'Astrolabe (médiathèques et archives) de Melun.

Le laboratoire de langues est passé de six cabines à quatre en novembre 2003, deux des cabines ayant été transformées pour la création d'un espace pour les malvoyants et les non-voyants. Les quatre cabines restantes sont consacrées pour l'une aux cédéroms en réseau et pour les trois autres aux langues suivantes : anglais, allemand, espagnol, italien, chinois. Ces postes, bien sûr, proposent des titres de niveaux débutants, intermédiaires, avancés et business (pour l'anglais uniquement). Une sélection de sites d'*e-learning* gratuits constitue nos dernières nouveautés.

L'atelier Multimédia n'avait pu ouvrir en juin 2002 par manque de personnel. Nous avons demandé deux personnes en accompagnement des lecteurs, mais la mairie ne nous en a accordé qu'une seule. C'est donc à ce moment-là que les sessions de formation proposées par les services de la ville ou des associations se sont donc implantées. Courant juin 2002, une personne a été recrutée et il a été assez difficile de récupérer des horaires d'accès pour le public, mais nous avons cependant réussi à utiliser ces salles pour proposer quelques initiations informatiques. Les sessions s'adressaient à des vrais débutants, afin de leur donner par la suite une autonomie dans l'usage des postes de la médiathèque. Dans cette salle, nous proposons des outils d'autoformation dans les domaines de la bureautique, la gestion, la révision scolaire et la vie pratique. À la suite de ces initiations, l'animateur continue d'accompagner l'utilisation de ces sites ou ces cédéroms. Les adhérents peuvent retrouver certains titres d'autoformation en prêt.

Nous avons mis en place cette année un logiciel de réservation de postes sur place qui permet une gestion par le public lui-même. Les personnes qui désirent réserver peuvent sélectionner l'un des lieux disponibles – le laboratoire de langues, les pôles adultes ou la salle atelier. Elles peuvent choisir leur date, le temps de consultation ainsi que le nombre de sessions par semaine qu'elles souhaitent. Au-delà de ce type d'utilisation, les lecteurs s'adressent aux bibliothécaires qui demeurent des intermédiaires importants pour l'accès aux ressources. Grâce à ce logiciel, nous avons aussi une vision beaucoup plus globale des postes disponibles et, enfin, la possibilité de bloquer les postes hors service, d'assurer ainsi une maintenance correcte du matériel.

En ce qui concerne le fonds proposé sur supports multimédias, nous avons continué d'acquérir des méthodes de musique pour l'apprentis-

sage et la pratique d'instruments. Nous possédons donc actuellement en musique (solfège, instrument et mixage), cent et une vidéos et quinze cédéroms, destinés surtout au prêt. Notre fonds de méthodes de langues consiste en cent soixante-huit méthodes audio-vidéo et cent trente-six livres à écouter en VO ainsi que cent quatre-vingt-dix-sept DVD, CD et cédéroms. Des méthodes de langues sont aussi disponibles dans le fonds jeunesse. Dans les différents espaces, les collections sont complétées par des cédéroms et des accès en bibliothèque dans les domaines suivants: savoirs de base, accompagnement scolaire, sciences et techniques, économie, entreprise et vie pratique. On retrouve, dans la répartition de ces ressources, les résultats de l'étude présentée par Michel Fauchié.

Pour conclure rapidement, le questionnaire proposé par l'ADDNB a été l'occasion pour nous de faire un point sur les documents que nous avions acquis. Nous avons en effet réalisé que les documents exemplarisés manquaient de critères. Pour les documents en langue ou en musique, c'était assez simple, mais nous étions perdus en économie ou accompagnement scolaire. Il nous est donc apparu que nous devons mener une réflexion à la médiathèque sur la consultation de l'OPAC pour une meilleure information des lecteurs sur les titres disponibles en autoformation.

En projet pour 2006, l'espace d'autoformation au sein du pôle musique sera plus clairement identifié: présentation des méthodes de musique multimédias avec les documents livres et partitions afin d'améliorer la diffusion de ces collections. Enfin, en discutant de l'autoformation dans la médiathèque, nous avons aussi réalisé que certains collègues n'étaient pas vraiment sensibilisés. Les journées d'autoformation proposées par la Bpi, la Cité des sciences et l'Agora sont donc une véritable occasion pour nous de former le personnel.

Olivier Chourrot : Je crois que cette présentation nous a permis de relever des points intéressants sur la place de l'autoformation, y compris en interne, dans la bibliothèque. Je réserve peut-être ce sujet pour des questions ultérieures et passe maintenant la parole à Marion Lhuillier.

Brève présentation des bibliothèques de Grenoble

Marion Lhuillier

Le réseau des bibliothèques de Grenoble comporte seize bibliothèques : neuf bibliothèques de quartier, une bibliothèque d'étude, deux grandes bibliothèques (la bibliothèque du centre-ville et la bibliothèque Kateb Yacine qui a été réouverte et inaugurée début 2005), deux bibliothèques spécialisées (la bibliothèque des Relais lecture et la bibliothèque municipale internationale), quatre bibliothèques associées (Conservatoire national de région, École supérieure d'art, musée de Grenoble, musée de la Révolution française de Vizille). Il n'existe pas de bibliothèque tête de réseau. Toutes les tâches (acquisitions, catalogue...) sont décentralisées dans chaque équipement. La population que dessert ce réseau est de cent cinquante six mille habitants pour la ville de Grenoble et de quatre cent mille habitants pour la communauté d'agglomérations.

L'autoformation au sens strict

La politique de la Ville a été, en l'an 2000, d'innover l'agglomération de « cyberspaces », c'est-à-dire d'accès publics à Internet. Le forum pour l'emploi des 5, 6 et 7 octobre 2005 a permis de recenser l'ensemble des cyberspaces existants, soit plus d'une centaine, implantés soit dans des centres sociaux, soit dans les MJC, soit dans des structures plus spécifiques (ANPE). Chacune des structures a spécialisé son offre en fonction de son domaine d'intervention. Les bibliothèques de Grenoble ont naturellement trouvé leur place dans ce dispositif.

Toutes les bibliothèques de Grenoble, sauf la bibliothèque des Relais lecture et trois des quatre bibliothèques associées, proposent aujourd'hui des accès à Internet en plus ou moins grand nombre et permettent la consultation de cédéroms : au total une soixantaine d'accès à Internet et consultation de cédéroms sont mis à la disposition des lecteurs : la bibliothèque d'étude propose douze postes multimédias (Internet, bases de données et cédéroms) ; la bibliothèque du centre-ville propose deux postes multimédias ; la bibliothèque Kateb Yacine propose quinze postes multimédias : Internet, bureautique, cédéroms, abonnements en ligne, zone de travail ; la bibliothèque municipale internationale propose un poste Internet (qui devrait être doublé prochainement) et un poste dédié

aux méthodes de langue sur cédéroms; les bibliothèques de quartier proposent vingt-sept accès à Internet.

La seule consultation d'Internet et des cédéroms est gratuite dans tout le réseau et donne lieu à l'établissement d'une carte d'abonné gratuite spécifique à cet usage. Les temps d'accès proposés sont, pour la bibliothèque d'étude et la bibliothèque Kateb Yacine, de deux heures de consultation sur réservation (trois postes à la bibliothèque d'étude, neuf postes à la bibliothèque Kateb Yacine) ou en accès libre (trois postes à la bibliothèque d'étude, cinq postes à la bibliothèque Kateb Yacine) et sur un poste équipé pour les malvoyants à la bibliothèque Kateb Yacine. Partout ailleurs ils sont d'une heure de consultation sur rendez-vous. Enfin, les horaires d'accès dépendent de chaque équipement.

L'offre est majoritairement orientée vers l'accès à Internet et vers la mise à disposition en prêt ou en consultation sur place d'outils d'apprentissage à la bureautique et aux langues étrangères. L'accès à des bases de données est le seul fait de la bibliothèque d'étude, de la bibliothèque Kateb Yacine et de la bibliothèque du centre-ville. Certaines bibliothèques de quartier proposent quelques cédéroms éducatifs aux enfants et aux adultes ou ludiques aux enfants.

L'offre de la bibliothèque Kateb Yacine

L'espace Multimédia comporte quinze postes dont neuf en accès réservé, pour deux heures d'utilisation par semaine et six postes en accès libre. Il comporte également un poste spécialisé pour un public mal et non voyant (accompagné d'un logiciel de synthèse vocale, d'un scanner, d'un logiciel de reconnaissance des caractères, d'une plage en braille et d'un appareil de lecture automatique, d'une loupe écran). Parmi ces quinze postes, deux sont dédiés aux méthodes de langues avec aménagement de l'environnement (grand carrel).

Les cédéroms accessibles sont gérés par Archimed qui n'est installé pour le moment que dans cinq bibliothèques (les autres disposent de Virtual CD). Son installation va se généraliser à l'ensemble du réseau en 2006.

Les ressources mises à la disposition des lecteurs à la bibliothèque Kateb Yacine sont les suivantes :

- En consultation sur place :
 - trente cédéroms, présentés par thème (calqués sur les centres d'intérêt de la bibliothèque : art, sports, loisirs ; littérature ; sciences sociales-sciences et techniques/histoire et géographie dont héraldique ; encyclopédies et dictionnaires ; Dauphiné ; presse), et par ordre alphabétique des titres, dont huit méthodes de langues. Parmi les méthodes de langues figurera prochainement Rosetta Stone en six langues ;
 - des outils bureautiques (Paintshop Pro, Powerpoint, Word, Excel) ;
 - un espace de travail qui accepte CD, clés USB et disquettes ;
 - la possibilité d'imprimer avec une carte (SEDECO) qu'on peut acheter sur place, utilisable aussi à la BE et sur le campus, et avec les photocopieurs.
- En prêt, la bibliothèque Kateb Yacine propose deux mille trois cent soixante cédéroms dont environ trois cents méthodes de langues réparties sur environ soixante-treize langues différentes.

Le personnel de l'espace Multimédia équivaut à deux postes et demi à temps complet, soit un bibliothécaire à mi-temps et une vacataire à mi-temps, un assistant qualifié de conservation à temps complet, une formatrice et conseillère malvoyante à mi-temps. Il ne s'agit pas d'un espace clos et parmi les vingt personnes en poste à la bibliothèque, une dizaine connaît le fonctionnement de l'espace Multimédia et peut en assurer la bonne marche. Ce personnel maintient le fonctionnement matériel de l'espace Multimédia et assure l'accompagnement des lecteurs non avertis, sur la base d'interventions courtes à la demande (pas de formations d'une heure).

L'offre de la bibliothèque municipale internationale (BMI)

Spécialisée dans l'apprentissage des langues étrangères et la découverte des cultures qui leur sont associées, la BMI, ouverte en septembre 2003, propose 90 % de ses collections en versions originales déclinées en six langues (arabe, anglais, allemand, espagnol, français langue étrangère, italien, portugais). Ce sont des collections multisupports, c'est-à-dire des documents imprimés, des CD audios, des documents vidéo, des cédéroms essentiellement pour les méthodes de langues en prêt ou en consultation sur place (un poste leur est dédié avec un accès sur réservation). L'installation se fait actuellement grâce à Virtual CD (en attendant la généralisation de l'implantation d'Archimed

sur l'ensemble du réseau de Grenoble). Partenaire du Centre de documentation et d'information de la cité scolaire, la BMI offre environ trente mille documents à ses lecteurs dont cent vingt-quatre méthodes de langues (en sept langues), incluant soixante-huit cédéroms. Le choix des méthodes et des supports (cédéroms, CD audio, livres) a été fait en partant des préconisations de la Bpi : multiplier les types d'apprentissages par niveau, par genre (ludique, plus sérieux), par thème (de voyage à business).

La médiation à la BMI se fait tant pour le prêt que pour la consultation sur place. Sur place, un ajustement est fait avec le lecteur pour déterminer le niveau optimum, lui offrir une présentation rapide de la méthode et de ses fonctionnalités essentielles même si, en général, leur maniement est très intuitif. Pour le prêt, l'ajustement se fait par une discussion du niveau optimum, le choix du support en fonction de l'installation personnelle du lecteur et une orientation vers d'autres outils d'apprentissage : l'album, les versions bilingues (mais malheureusement l'édition bilingue française, même en anglais est très pauvre), les romans jeunesse, les romans policiers, les romans pour adultes éventuellement couplés avec l'édition française et avec une version enregistrée sur CD (où l'offre est assez abondante en anglais et en allemand – ce marché explose en Allemagne – mais quasiment inexistante dans les langues latines et en arabe). Les DVD, par la souplesse dans le choix des langues parlées et sous-titrées et la facilité du retour en arrière, sont fréquemment proposés.

L'équipe de la BMI se compose de trois équivalents temps plein, répartis sur quatre personnes. Le relativement faible volume des prêts (l'ouverture est de quinze heures trente par semaine) nous autorise à accompagner le lecteur dans son choix, peu habitué qu'il est à se trouver confronté à une offre de cette nature.

Les bibliothèques de quartier

Une bibliothèque de quartier, la bibliothèque de l'Abbaye, est spécialisée dans la lutte contre l'illettrisme et met à la disposition de ce lectorat spécifique une cabine dont l'équipement est dédié aux cédéroms de méthodes de langues (essentiellement français langue étrangère). Une véritable démarche de persuasion a été engagée auprès des professionnels de ce secteur pour changer l'image de la bibliothèque et les convaincre de l'intérêt

que représentent les ressources de cet équipement. Le public ciblé vient lorsqu'il a été informé et qu'il a pu établir une relation de confiance avec un membre privilégié de l'équipe de la bibliothèque.

Les bibliothèques de quartier proposent également des actions en direction des publics non pratiquants (personnes âgées, public jeune ne disposant pas d'équipement à domicile). Grâce à une médiatrice en nouvelles technologies, deux des bibliothèques du réseau proposent une assistance sur rendez-vous: cela concerne l'utilisation d'Internet et des cédéroms, la découverte du Pack Office, l'utilisation des tableurs, du traitement de texte et de l'image, du « chat » pour les enfants.

Sont également en projet « les petits déjeuners du numérique » qui viseront en premier lieu la population jeune des quartiers de Grenoble qui ne disposent pas d'équipement informatique et auront pour thèmes la création de blogs et de sites Internet, l'utilisation d'Internet. Mais les difficultés techniques liées à la réalisation de ce projet semblent encore nombreuses.

Résultats

La très grande fréquentation de l'espace Multimédia de Kateb Yacine et des postes dédiés à l'utilisation d'Internet dans les autres bibliothèques démontre leur réussite. En revanche, si le prêt de cédéroms, et notamment celui des méthodes de langues, rencontre un succès absolument incontestable, la consultation sur place, pour ces dernières, peine à trouver des utilisateurs, dès lors qu'elle entre en concurrence avec le prêt. Les statistiques issues d'Archimed (module Datamart) montrent les résultats suivants en 2005 (à fin octobre) dans la bibliothèque Kateb Yacine, en temps d'utilisation cumulé :

- Carte IGN Isère, Savoie, Haute-Savoie:	31 jours
- Rosetta Stone, français langue étrangère	6 jours
- Civilisations anciennes	3 jours
- Le Monde	1 jour
- Alternatives économiques	13 heures

Les autres résultats sont trop éparpillés pour que l'on puisse en tirer des conclusions. Les conclusions sont équivalentes à la BMI: un très grand succès du prêt de méthodes de langues, mais très peu d'utilisation des méthodes en consultation sur place. Lors d'un voyage d'étude à Berlin, la

constatation était identique à la Stadt Bibliothek pourtant dotée d'un véritable espace multimédia.

Conclusion

Les bibliothèques du réseau de Grenoble n'ont pas vocation à formation. On peut tout au plus parler d'accompagnement. De plus, la population de Grenoble, d'après les résultats d'une étude récente, est particulièrement « branchée » puisque 60 % des Grenoblois se connectent au moins une fois par semaine à Internet et 40 % au moins une fois par jour.

Pour les méthodes de langues et à la bibliothèque Kateb Yacine, les niveaux les plus empruntés semblent être les niveaux moyens (intermédiaire) et avancés. Il nous semble impossible de vraiment démarrer l'apprentissage d'une langue en autoformation (combien d'heures de travail seraient nécessaires pour arriver à un niveau satisfaisant?) malgré la médiation mise en place. L'utilisation vise plus une remise à niveau ou une remise en oreille après quelques années d'étude, en préalable à un éventuel voyage.

Les bibliothèques de Grenoble espèrent beaucoup en Rosetta Stone, dans l'achat de laquelle elles ont investi de façon très importante. Cette méthode est proche d'une méthode d'apprentissage ressemblant à de l'immersion (pas de références grammaticales, accessible à des apprenants quelle que soit leur langue d'origine). Une campagne de communication axée sur l'offre en langues étrangères dans les bibliothèques de Grenoble au premier trimestre 2006 accompagnera cet investissement. Accessible à la seule consultation sur place, Rosetta Stone devrait permettre de relancer l'utilisation in situ des cédéroms de méthode de langues.

Les cédéroms ont connu un engouement d'utilisation à leur début de mise sur le marché. Les conflits inhérents à leur installation, leur complexité et leur instabilité, qui les rendent finalement très onéreux, posent la question de leur pertinence et les mettent en concurrence avec les ressources directement accessibles sur le Net. Le prêt semble répondre davantage aux demandes du public mais handicape peut-être leur utilisation sur place. Pourtant, les différents supports ne sont pas concurrents les uns des autres mais complémentaires et leur multiplication, pour l'apprentissage des langues étrangères en tout cas, permet de répondre au mieux aux multiples attentes des lecteurs.

Olivier Chourrot : Je vous remercie beaucoup. On remarque les faibles résultats de la consultation sur place, qui sont plutôt à l'inverse de ce que l'on a pu constater ce matin. Nous y reviendrons peut-être tout à l'heure.

La médiathèque de Lorient

Sylviane Brunel

Bonjour. La logithèque de la médiathèque de Lorient a été créée à l'ouverture de la médiathèque en 1992. Lorient est une ville de soixante-cinq mille habitants et la médiathèque de Lorient est déjà une bibliothèque assez importante avec ses quatre mille mètres carrés auxquels on peut ajouter deux annexes. La logithèque s'intègre dans une offre multimédia assez conséquente, présente bien sûr dans toutes les salles où l'on peut consulter non seulement le catalogue mais aussi Internet librement. Si un poste est libre, il suffit donc de s'installer et, si l'on ne reste pas plus d'une heure, on n'est pas dérangé.

Nous avons également des espaces Multimédia, dont une salle de la Centrale que l'on appelle salle Image et Son et dont je suis responsable, mais aussi des espaces Multimédia dans les deux annexes de quartier. Ces espaces proposent un accès Internet, de la bureautique et, dans la Centrale, un espace d'autoformation. L'offre multimédia intègre aussi la presse numérisée qui n'est disponible actuellement qu'en salle Bretagne et des cédéroms, consultables dans les secteurs jeunesse et les médiathèques (centrale et annexes). Nous travaillons pour fédérer l'offre multimédia depuis maintenant plus d'un an et nous attendons aujourd'hui l'ouverture du portail qui est actuellement en phase de test. Du même type de poste, on pourra donc avoir accès aussi bien à la presse numérisée qu'aux cédéroms du réseau, à la sélection de sites Internet, à Internet ou à la bureautique.

La logithèque vit sa vie à part, c'est un choix lié à la technique. Elle est située au fond de la salle Image et Son dans une salle fermée. L'autoformation a lieu dans cette « grotte », en opposition à l'@telier, espace ouvert dans la salle Image et Son, où Internet est libre d'accès. Mille personnes par mois fréquentent l'@telier, soixante-cinq personnes fréquentent la logithèque. Dans l'atelier, huit postes donnent accès à Internet et deux postes à la bureautique. Les dix postes devraient offrir à la fois l'accès à la bureautique

et à Internet, mais ce n'est pas le cas pour le moment, pour des raisons techniques. La logithèque, quant à elle, propose neuf postes multimédias et deux postes en cabine de langue. Une personne est présente dans la salle pour accompagner les utilisateurs de la logithèque. L'espace Logithèque est ouvert vingt-sept heures et demie sur les trente-deux heures de la médiathèque. La majorité du temps d'ouverture est consacré à l'autoformation et quatre heures à la formation. Cette répartition est liée à l'historique du lieu car logithèque et espace Culture multimédia sont maintenant regroupés au sein du même espace que nous appelons l'@telier. La formation fait partie des missions de l'espace Culture multimédia, mais elle a lieu dans la logithèque.

Nous avons une collection assez vaste de deux cent cinquante titres, traitant, comme toute autre logithèque, de domaines très variés. Nous insistons beaucoup sur les langues, et aussi sur la bureautique et l'informatique. J'avoue franchement que la culture générale est très sous-représentée, mais je vous expliquerai éventuellement pourquoi.

Notre mode de fonctionnement est encore très artisanal. Les postes sont reliés à Internet mais ne sont pas en réseau. Une personne assure la médiation dans la salle. Les cédéroms sont installés à l'avance puis les gens ont pris un rendez-vous, le planning se faisant sur un tableau. Par exemple, si quelqu'un doit venir travailler sur Rosetta Stone en français langue étrangère sur le poste Orénoque, nous installerons le cédérom cinq minutes avant qu'il n'arrive et il l'utilisera pendant l'heure qui lui est allouée. Si, après lui, il n'y a personne, il pourra sans problème rester plus longtemps. Après son départ, nous reprendrons le cédérom, nous le rangerons dans sa pochette de prêt indirect, puis dans le bureau... En revanche, nous avons fait un effort pour présenter la collection au public dans des bacs dans la salle, pour encourager la curiosité naturelle de certains emprunteurs qui n'ont pas forcément envie de discuter avec nous. Ce fonctionnement artisanal nous permet d'avoir deux cent cinquante titres installés. Et la médiation est actuellement assurée par sept personnes différentes, ce qui pose parfois des problèmes de concertation.

Je vais vous parler d'autonomie et de médiation. La première fois qu'un utilisateur entre à la logithèque, il pense une fois sur deux qu'il s'agit de nouveaux postes Internet. Nous lui expliquons donc qu'il s'agit ici d'une

salle consacrée à la formation et surtout à l'autoformation, qu'il faudra prendre rendez-vous, travailler seul – ou plutôt « en autonomie » –, mais que les logiciels que nous utilisons sont faits pour ça. Nous lui indiquons les horaires et nous lui demandons, à moins qu'il ne nous le dise spontanément, ce qu'il veut faire, ce qui l'intéresse, quels sont ses objectifs. Avec lui, nous choisissons le logiciel le plus adapté parmi ceux qui sont proposés et, s'il le souhaite, nous l'inscrivons sur le planning en notant clairement qu'il s'agit d'une première fois. Parce que, quand il reviendra, ce sera peut-être un autre collègue qui s'occupera de lui. La première fois que cette personne vient, la personne en charge de la médiation dans la salle l'accompagne et lui montre brièvement comment fonctionne le logiciel – je pense notamment aux logiciels d'Edu-performance qui sont très intéressants mais pour lesquels il n'est pas toujours très simple ni très direct d'arriver aux leçons. Elle lui explique comment fonctionne l'aide et surtout elle lui précise bien que, même si l'utilisateur est censé être en autonomie, il ne doit pas hésiter à faire appel à elle pour cette première leçon plutôt que de rester désemparé devant l'écran. Nous intervenons donc plus fréquemment au cours de la première leçon et, à la fin de l'heure, nous prenons le temps de discuter avec la personne pour lui demander si le titre lui convient. Nous la rassurons également car, en général, on n'apprend rien pendant la première heure, on se bat avec le logiciel, on apprend plutôt à connaître l'utilisation de ce logiciel que le sujet et il faut prendre un nouveau rendez-vous.

Ensuite, les personnes prennent leur rythme de croisière et nous n'intervenons qu'en cas de panne. Ce mode de fonctionnement est généralement bien compris par les personnes qui utilisent la logithèque, sauf dans quelques cas, en particulier lors des initiations à l'informatique. Tout le monde comprend que nous ne sommes pas professeurs de russe, tandis que l'on sait que nous connaissons l'utilisation de l'informatique et certains peuvent se monter alors envahissants, n'hésitant pas à nous appeler toutes les deux minutes...

En 2002, il était question de réinformatiser la médiathèque et nous avons donc regardé d'un peu plus près le fonctionnement de la logithèque puisque nous pouvions nous poser des questions sur les heures d'ouverture. Nous avons remarqué que le mardi et le vendredi étaient des jours de forte fréquentation de la logithèque, comme cela peut être le cas aussi

en salle Image et Son. Les heures de l'après-midi ont plus de succès, mais cela s'explique par le peu de créneaux horaires disponibles le matin.

En 2002, les logiciels d'informatique et de bureautique étaient les plus demandées, un peu moins ceux qui avaient trait aux langues. Nous nous attendions à ce qu'il y ait beaucoup de débutants pour les langues, alors qu'en fait, ils ne représentaient qu'un tiers pratiquement des trois niveaux – débutant, intermédiaire et avancé. Les langues les plus demandées étaient en grande majorité l'anglais puis le français langue étrangère. Ensuite venait l'espagnol, l'allemand étant littéralement boudé par les Lorientais. Les domaines de l'entreprise – y compris la rédaction d'un CV – et de la culture générale restaient consultés de manière très anecdotique, ignorés du public. En bureautique, la demande portait surtout sur Word et sur la dactylo. En informatique, une très forte demande portait essentiellement sur l'initiation à l'informatique et sur Internet. Aujourd'hui, en 2005, les domaines les plus consultés sont les langues, un peu moins l'informatique et un peu plus la recherche d'emploi. Cela est dû sans doute à la proximité de l'espace Multimédia qui est largement visité par les chercheurs d'emplois. Nous leur conseillons alors, pour améliorer leur CV, de venir à la logithèque où nous pourrons les aider. Il y a là une médiation importante de la part de la salle Image et Son.

Les statistiques de fréquentation de la logithèque, qui étaient très positives en 1997, sont beaucoup plus décevantes pour 2005. On peut en donner plusieurs explications. Depuis 2002, nous n'avons pas fait de publicité autour de la logithèque. Elle est assez difficile à trouver, au fond de la salle Image et Son et les gens s'arrêtent devant les postes Internet ; ils ne vont pas jusqu'au fond. Lorsque l'on a commencé à offrir Internet en libre accès à notre public dès 1997, celui-ci a déjà commencé à moins fréquenter la logithèque puisqu'il trouvait partout ce qu'il cherchait. En 1999, l'espace Multimédia a ouvert et nous avons commencé à dispenser de vraies formations avec un animateur. Du coup, les gens se sont également moins inscrits en autoformation sur les initiations, demandant en revanche plus de formations. Enfin, nous avons été fermés trois mois au début de l'année 2005 en raison de la réinformatisation de la médiathèque et des problèmes techniques que nous avons rencontrés. Ce qui nous a fait perdre une partie de notre public.

Mais en discutant avec les utilisateurs, nous avons aussi compris qu'ils souhaitaient pouvoir emprunter les logiciels d'autoformation. Or, sans parler des questions de droit, étant donné le prix de ces logiciels, le prêt est évidemment impossible. Enfin, lorsque les utilisateurs ont des questions, ils ne veulent plus chercher la réponse dans le logiciel. Ils veulent des vraies formations avec un animateur derrière eux qui les rassure. Moi-même, en tant que lectrice, je suis entrée dans la logithèque en 1997 et j'en suis ressortie, effrayée par tous ces ordinateurs. Et pourtant, vous voyez où je suis maintenant... Nous nous posons donc aujourd'hui la question de l'avenir de cette salle. Tout le multimédia à la médiathèque de Lorient est en chantier. Nous sommes en attente depuis un an du nouveau portail. Le site de la médiathèque de Lorient est encore en phase test et nous attendons depuis un an des améliorations et une mise en ligne. Nous allons essayer d'équilibrer formations et autoformations, faire peut-être plus de formations au public. Enfin, il nous faudra aussi revoir l'organisation de la médiation, notre rôle de formation.

L'espace Déclic, à l'Astrobale de Melun

Florence Couvreur-Neu

L'espace Déclic a été prévu comme un centre de ressources multimédia destiné à la formation continue et à l'acquisition de connaissances dans des domaines variés. Chacun peut y apprendre à son rythme et de façon autonome.

L'espace propose plus de deux cents titres de cédéroms, ressources électroniques en ligne et logiciels en réseau permettant un apprentissage interactif. Le public dispose de: treize postes d'autoformation pluridisciplinaires équipés de micros et de casques (langues, informatique, culture générale...), cinq postes dédiés à la bureautique avec un accès au lecteur de disquette, au lecteur cédérom et à une clé USB, un poste avec scanner, graveur de cédérom et un clavier Cherry à caractères agrandis et trois postes de télévision, « Les Écrans du monde », qui proposent des programmes en langues étrangères.

Le principe est celui de l'accès libre aux différents services sur présentation de la carte Astropasse. Les sessions sont limitées à une heure en cas d'affluence. Les réservations sont possibles et les groupes sont accueillis sur rendez-vous. Différents accueils et types de groupes sont accueillis à l'espace Déclic: des visites « Découverte de la médiathèque » pour les

classes de collèges et lycées, ainsi que pour l'université Interâges et les groupes de personnes âgées; des éducateurs avec leur groupe pour l'aide et l'insertion des personnes handicapées; des formateurs avec leur groupe des institutions et associations d'aide à l'insertion professionnelle; des formateurs avec leur groupe pour la lutte contre l'illettrisme et l'alphabétisation; des professeurs avec leur classe pour le français ou les langues.

L'espace est ouvert les mardis et vendredis après-midi et les mercredis et samedis toute la journée, ce qui représente une amplitude d'ouverture de vingt-sept heures par semaine.

Le public ciblé est un public d'adultes et d'adolescents. Quatre niveaux ont été déterminés. Le niveau 1 pour les débutants, le niveau 2 qui est un niveau intermédiaire, le niveau 3 « confirmé » et le niveau 4 « spécialisé ».

Quatre actions ciblées ont été mises en place. Il s'agit de l'alphabétisation et de la lutte contre l'illettrisme, de l'aide à l'insertion et la réinsertion professionnelle, de l'aide à l'autonomie et au développement de la personne handicapée et d'une initiation à la maîtrise de l'outil informatique et accès favorisé aux TIC.

Le fonds de deux cent sept titres se répartit de la manière suivante entre les différents domaines :

Culture générale	21
Français	14
Informatique	23
Langues	84
Lire, écrire, compter, comprendre	20
Vie pratique	12
Vie professionnelle	14
Sciences et techniques	19

Des ateliers sont également organisés. La prise en main d'un micro-ordinateur représente une initiation sur trois séances de deux heures à la manipulation d'un micro-ordinateur et de l'environnement Windows. Cet atelier accueille des groupes de six personnes et nous en organisons deux par trimestre. L'aide à la rédaction d'un CV est un atelier conçu en partenariat avec le service Kiosque et la mission Insertion et Développement.

Il s'adresse à des groupes de quatre à six personnes. L'atelier « Tandem » consiste en échanges sous forme de visioconférence avec la bibliothèque de la ville allemande Vaihingen, jumelée avec Melun, dans le cadre du laboratoire de langues et dans le but d'apprendre l'allemand et d'aider un Allemand à apprendre le français. Enfin, l'atelier « Fais-moi signe » est une initiation à la langue française des sourds qui rassemble un interprète, une personne sourde et l'aide des logiciels sur ce thème.

En ce qui concerne la fréquentation de l'espace, la logithèque remporte les suffrages avec 38 % des usagers de l'espace, tandis que le laboratoire de langues et les trois écrans du monde en accueillent 20 % et les postes dédiés à la bureautique, 22 %. On constate que la fréquentation de l'espace est en augmentation constante, principalement grâce au bouche-à-oreille et aux accueils de groupes. L'utilisation des différents services fluctue selon les publics. Au départ, il y avait une plus grande utilisation du laboratoire de langues et des écrans du monde, mais, maintenant, la tendance s'inverse et privilégie les besoins en bureautique et en autoapprentissage : français langue étrangère, savoirs de base, code de la route et vie professionnelle.

D'un point de vue technique, comme cela a déjà été souligné par certains de mes collègues, il existe de réelles difficultés d'installation des ressources en réseau. L'abonnement en ligne apparaît comme une solution viable au niveau technique mais très onéreuse pour les prochaines années. La gestion des licences et des droits de consultation et de prêt doit être très rigoureuse et demande une attention toute particulière, sans oublier la déclaration à la SACEM.

En conclusion, ce service spécifique reste encore peu répandu mais il s'impose comme une évidence pour répondre aux besoins et aux aspirations des publics. Leurs demandes et leurs attentes aident l'équipe à faire évoluer l'offre. C'est un véritable espace de découverte et d'autonomie.

Pour revenir aux dernières remarques de Sylviane Brunel sur notre rôle de médiation, nous nous posons les mêmes questions. Notre service a démarré depuis un an et demi et nous sommes donc encore dans une phase d'observation de retours du public et de notre propre expérience afin d'essayer de mettre au point une politique. Mais nous avons aussi

l'impression de partir un peu à l'aveuglette. La médiation est effectivement permanente puisque nous passons notre temps à aller voir les gens en salle, à les aider, à les débloquent ou à discuter avec eux de leur parcours de formation ou à les orienter. Nous devons à la fois connaître le contenu, être des magiciens de l'informatique pour trouver des solutions non seulement à l'installation des ressources, mais ensuite pour pouvoir les débloquent. Les gens nous prennent souvent pour des conseillers techniques en Internet. Aujourd'hui, nous leur disons que ce n'est pas notre travail mais, au début, nous nous sommes un peu laissés envahir. Les gens nous prennent pour des informaticiens fous, qui passons nos journées, nos nuits et nos week-ends dessus. Non, pas du tout! Nous sommes des bibliothécaires, mais nous les accompagnons pourtant, et nous nous connaissons maintenant : ils prennent rendez-vous, ils reviennent et c'est un public fidèle.

Marion Lhuillier : À Grenoble, je pense pouvoir affirmer que nous ne sommes délibérément pas des formateurs. Nous avons transmis tout cet aspect de l'autoformation à des structures beaucoup plus spécialisées dont il a été question tout à l'heure. Il s'agit plutôt, pour notre part, d'un accompagnement de deux à trois minutes par personne ou un peu plus long chez nous puisque l'offre de la bibliothèque internationale est singulière.

Maxime Greze : À Rueil-Malmaison, nous renvoyons le public le plus souvent sur l'initiateur multimédia et sur quelques personnes qui s'y connaissent assez bien en informatique, notamment lorsqu'il s'agit de débloquent des personnes en bureautique (création de CV, mise en page, impression, petits conseils pratiques). Sinon, nous offrons surtout notre conseil pour le choix des documents qu'ils peuvent emprunter. Je connais moins le fonctionnement du laboratoire de langues, mais mes collègues accompagnent également les usagers dans le choix des méthodes de langues suivant leur niveau.

Marion Lhuillier : Je voudrais juste ajouter, à propos de Grenoble, que l'on vient de connaître les résultats d'une étude concernant la population

grenobloise qui semble légèrement atypique par rapport à la population française, en ce sens que 41 % de la population se connecte au moins une fois par jour à Internet et 60 % au moins une fois par semaine. C'est déjà une population bien branchée, si j'ose dire.

Olivier Chourrot : Des questions me brûlent les lèvres, mais je vais passer la parole à la salle. Y a-t-il des questions ?

Anne Jay : Je voulais simplement préciser qu'à la Bpi il n'y a pas de texte non plus sur la médiation, mais lorsque nous travaillons avec les collègues qui font leur service public dans notre espace il y a un certain nombre de choses qui sont dites. De toute façon, il y a toujours une médiation technique car il faut pouvoir débloquer les postes informatiques. Éventuellement, nous apportons une petite aide à l'utilisation des logiciels quand les gens sont un peu perdus, ne serait-ce qu'en leur rappelant que tout est généralement écrit sur l'écran et qu'il faut donc bien regarder. Nous aidons bien sûr à choisir les documents en langues, soit en leur proposant de consulter les classeurs d'analyses de nos documents soit, pour les primo arrivants, en les aidant vraiment à choisir. Pour ce qui est de l'accompagnement plus poussé dans les logiciels, nous nous posons aussi souvent la question de la limite de notre intervention.

C'est un peu à chacun de choisir, de décider s'il aide, s'il a le temps, et d'abord s'il est compétent. Mais c'est souvent très difficile. Et cela reste une grosse interrogation sur la médiation dans les bibliothèques.

Sylviane Brunel : On peut parfois aller très loin. Je pensais, par exemple, à la rédaction des CV. On voit des gens arriver qui n'en ont jamais fait et qui sont tellement perdus que, malgré nous, nous nous y mettons. J'ai d'ailleurs l'impression, dès qu'il s'agit de multimédia, que nous nous retrouvons plongés rapidement en dehors de nos missions parce que l'on fait de l'assistance à personnes désemparées. Et, nous-mêmes, nous retrouvons parfois désemparés par rapport à la demande ! Nous connaissons parfois moins bien les logiciels que nos utilisateurs et, lorsqu'ils nous interrogent, nous sommes obligés de leur avouer notre impuissance, ce qui est parfois difficile à vivre.

Sophie Danis : Je voulais juste faire une remarque. Un certain nombre de chartes documentaires ont été rédigées dans les bibliothèques. On pourrait aujourd'hui se lancer dans la rédaction de chartes de médiation, mais plus généralement de chartes de service. Voilà qui appliquerait de manière plus approfondie la fameuse charte Marianne qui a été recommandée au service public.

Olivier Chourrot : La charte Marianne, d'ailleurs, n'est pas très adaptée aux bibliothèques, c'est une des difficultés.

Michel Fauchié : L'une des compétences essentielles de l'autoformation est, me semble-t-il, la capacité à s'autodocumenter, à naviguer dans des univers de ressources de plus en plus nombreux. Et je voulais vous demander s'il existe, dans vos médiathèques, des modules d'apprentissage à l'autodocumentation, à une initiation à des méthodes de navigation dans les univers de la connaissance ?

Olivier Chourrot : Formons-nous à notre propre spécialité, en quelque sorte ?

Florence Couvreur-Neu : Il y a plusieurs pistes. Nous organisons déjà des groupes de formation à la recherche documentaire. Nous traitons alors de la navigation dans le catalogue, de l'identification des sources, nous donnons une explication de la Dewey, du rangement dans notre médiathèque, qui n'est pas forcément le rangement qu'utilisent toutes les bibliothèques, etc. Il faut bien expliquer aux gens nos clés d'organisation de la documentation parce que ce ne sont pas des professionnels. Nous faisons ce travail ; ce rangement en petites cases est typique des bibliothécaires. Après l'agencement des collections vient l'agencement de la signalétique. Nous avons une très jolie signalétique, mais je ne suis pas sûre que les gens la lisent. Et puis nous venons aussi, par exemple, de réaliser un film multimédia sur le mode d'emploi du service autoformation en langue des signes – car nous avons une personne ressource en langue des signes – sous-titré et en voix off. Ce film permet également aux gens qui ne savent pas lire de pouvoir entendre le mode d'emploi, et aux gens qui savent lire de suivre le mode d'emploi à la fois par écrit, en images et en audio. C'est un outil utile pour expliquer

à quelqu'un comment entrer dans le réseau et quelle est l'offre documentaire et comment s'en servir, et aussi simplement quelles sont les règles de base, comme de venir présenter sa carte à la banque d'accueil. Mais rappelons que notre but n'est pas de les surveiller. Ils peuvent rester autant de temps qu'ils le souhaitent tant qu'il n'y a pas d'affluence. Nous avons même eu des anglicistes fous qui sont restés huit heures sur les postes... Ils ne dérangent personne, mais ils venaient s'installer de l'ouverture jusqu'à la fermeture sans lever le nez. Nous étions obligés d'aller les voir pour leur demander de faire des pauses. Donc, ce mode d'emploi existe en effet, et nous réfléchissons actuellement à ce genre d'accompagnement, à la formation du public sur rendez-vous.

Maxime Greze : Pour la médiathèque de Rueil, notre animateur multimédia, lors de ses initiations, utilise le site Internet de la médiathèque (les renseignements, les bibliographies, les actions culturelles et l'accès au catalogue). Cette initiation inclut l'utilisation du catalogue, la recherche, l'utilisation de son compte personnel, de son mot de passe, etc.

Public : Dans le même ordre d'idées, il est question de mettre en route des formations à l'intention du personnel tout d'abord, puis du grand public, notamment à l'ouverture de notre futur portail dont l'utilisation est plus complexe que celle d'un simple navigateur.

Michel Fauchié : Au-delà du mode d'emploi de votre institution, ne pourrait-on pas imaginer des modules plus larges, qui porteraient sur l'usage de ressources documentaires ?

Public : En général ? Un guide de l'autodidacte finalement.

Public : Et une initiation à l'interrogation critique des sources documentaires, à des méthodes de travail intellectuelles au sens où l'on peut les découvrir dans un mouvement d'éducation populaire. Cela ne concernerait pas que la culture, mais aussi, par exemple, l'entraînement mental.

Marion Lhuillier : Cela n'existe pas à l'intérieur des bibliothèques de Grenoble, mais cela existe sur le campus. Plusieurs universités ont construit un module de formation à la recherche documen-

taire. Mais il faut aller à l'université.

Olivier Chourrot : Dans les bibliothèques, la question se pose de former à la recherche documentaire, mais aussi sur la manière d'adapter nos outils pour que les usagers aient de moins en moins besoin de connaître la recherche documentaire. Les usagers se sont habitués à utiliser des moteurs de recherche à fenêtre unique, où l'on tape trois mots et où l'on obtient une liste de résultats. Il y a donc la question de la formation, mais aussi celle de l'offre, de la façon de rejoindre les nouveaux comportements. Cela évoque des réflexions que nous avions, il y a quelque temps, dans la même enceinte, sur l'indexation des requêtes et la mémorisation des parcours de façon à capitaliser la façon dont les gens cherchent et non plus simplement l'indexation des documents.

Je voudrais faire une autre remarque. Un chiffre de votre enquête m'a un peu inquiété. 37 % des bibliothèques n'auraient aucun partenariat, tout au moins parmi celles qui pratiquent l'autoformation, ni avec des organismes spécialisés ni avec le service public de l'emploi. Si l'on s'interrogeait sur le parte-

nariat, par exemple, entre l'école et la bibliothèque, je pense que le pourcentage serait au contraire très élevé. Alors, de deux choses l'une, soit la bibliothèque est très tournée sur elle-même – la semaine dernière, Régis Debray nous disait, de façon un peu provocante, que dans modèles « encyclopédiques », il y avait « cyclo » et que « cyclo » cela signifie « qui tourne sur lui-même » –, soit la complémentarité avec ces organismes est mal comprise ou même vécue comme une concurrence. Cela serait peut-être intéressant que Michel Fauchié réponde à cette remarque, et puis chacun de vous, afin d'illustrer cette question.

Michel Fauchié : J'avoue que je n'ai pas d'explication. Pour ma part, je trouvais intéressant le chiffre de 63 % de bibliothèques entretenant des partenariats. Si ce sont les 37 % qui vous posent question, il s'agit de bibliothèques de villes moyennes et il y a plusieurs explications à cela. D'autres espaces dédiés peuvent déjà traiter de manière très pointue ces questions – les maisons de l'emploi par exemple, tout ce qui concerne l'accompagnement à la vie professionnelle autour de missions locales,

de centres d'information jeunesse, voire même des regroupements d'associations de luttes contre l'illettrisme et pour l'alphabétisation. Peut-être aussi que certaines ANPE très dynamiques assument pleinement leur mission. Ailleurs, un tissu d'associations, de maisons de quartier, par exemple, ce qui est courant dans des villes moyennes qui offrent déjà bon nombre d'activités, prendraient en compte un certain nombre de tâches. Il faudrait peut-être reposer la question différemment: « Connaissez-vous les autres activités de type autoformation qui s'exercent dans votre ville ou sur le territoire d'audience de votre bibliothèque? Les pratiquez-vous? » Je pense qu'on aurait une réponse plus exacte. Je le retiens pour l'année prochaine.

Maxime Greze : En ce qui concerne Rueil-Malmaison, cette offre est justement très succincte. Une maison de l'emploi propose une aide à la rédaction de CV et à la recherche d'emploi. Nous avons également noué un petit partenariat sur les deux cabines pour les déficients visuels avec le comité local d'action sociale qui nous a donc fourni le matériel. Normalement, nous avons une animatrice sur le

pôle pendant deux heures tous les samedis matin. Elle accueille le public potentiellement intéressé. Un autre partenariat a été mis en place avec un autre service de la ville, le club « Imagin' » accueillant les classes de lecture multimédia. Depuis la rentrée 2005, nous recevons des collégiens et des lycéens; nous nous orientons donc plutôt vers l'Éducation nationale.

Florence Couvreur-Neu : Le partenariat fonctionne très bien à Melun, que ce soit pour l'alphabétisation, les personnes handicapées, la recherche d'emploi, les institutions de réinsertion professionnelle, etc. Mais c'est une action très chronophage, très usante puisque c'est nous qui démarchons. Nous allons offrir nos services, notre structure, nos compétences et nos espaces techniques. Nous leur « vantons » nos postes informatiques, nos accès Internet, les suites bureautiques. Et nous leur expliquons que si, eux, savent rédiger les CV, nous, nous avons les outils pour les rédiger. Mais cela prend des mois et beaucoup d'énergie. Ensuite, même si nous nous sommes mis d'accord entre professionnels, il faut rendre compte aux autorités supérieures des deux côtés qui, elles, ne sont pas

forcément d'accord. Ce ne sont pas les mêmes ministères, ce ne sont pas les mêmes bords politiques entre la ville et le conseil général et il y a parfois des points d'achoppement... Nous, nous sommes au milieu de tout cela et nous essayons de nous débrouiller. Ce qui fait que, par moment, on laisse un peu tomber parce qu'il n'y a pas que ça à faire dans une bibliothèque...

Sylviane Brunel : Pardonnez-moi l'expression, mais je dis souvent que l'on est aussi un peu le nez dans le guidon... Comme je l'expliquais, à Lorient, la logithèque fait partie de la salle Image et Son qui mène beaucoup d'actions en partenariat, mais autour d'autres domaines – la vidéo, l'espace Culture multimédia, etc. –, centrés sur l'aspect culturel. Et pour ce qui est de la formation, nous sommes encore en train de nous demander comment et avec qui nous allons fonctionner. Nous nous posons encore des questions sur le portail, par exemple. Nous avons toujours les mains dans la technique, dans le cambouis, et sommes donc encore loin de proposer nos services à l'ANPE... Ils connaissent notre existence grâce aux liens individuels que nous avons pu nouer – une

personne au sein de l'ANPE nous envoie des gens et vient nous voir régulièrement. Mais nous n'irons les voir officiellement que lorsque nous aurons un vrai programme, une plaquette, lorsque notre service renaîtra réellement.

Olivier Chourrot : Je vous propose de conclure là cette table ronde qui a été très vivante et je vous en remercie infiniment. Je passe la parole à Bernard Blandin pour la synthèse de la journée.

Synthèse de la journée

Bernard Blandin¹

Il va être difficile de faire une synthèse courte car cette journée a été très riche et il s'y est dit énormément de choses. Je vous propose donc de balayer toutes ces idées sous deux formes. D'abord, sous la forme de constats. Je ne suis pas un spécialiste des bibliothèques, je suis plutôt du côté de la formation, de l'autoformation et j'ai donc noté un certain nombre de remarques qui m'ont frappé et que je vais vous énoncer. Ensuite, sous formes de questions que j'essaierai de synthétiser par grands thèmes. Il y a eu énormément de questions posées, mais pas toujours beaucoup de réponses... J'essaierai de donner quelques pistes qui devraient permettre d'ouvrir des réponses à ces questions.

Nous avons abordé un certain nombre d'aspects théoriques, mais il me semble qu'il y en a encore beaucoup d'autres qui me sont apparus au cours de la journée et qu'il faudrait prendre en compte. Je vous ferai part donc brièvement de ces suggestions, et je conclurai avec deux ou trois pistes d'actions futures éventuelles, parce qu'il me semble qu'il reste encore beaucoup de questions et qu'il y a certainement du travail pour y répondre.

Commençons donc par les constats. La première chose qui me frappe, c'est que le monde des bibliothèques m'apparaissait comme un monde relativement homogène, ce qui n'est pas du tout le cas. Il semble qu'il y ait à peu près autant de modèles de bibliothèques que de bibliothèques, avec cependant un certain nombre de constantes, bien sûr. Mais, aujourd'hui, on est frappé par l'apparition d'une très grande diversification dont les raisons sont à la fois socio-économiques et sociétales. On est clairement passé d'une logique de collections à une logique de services, ce qui n'est d'ailleurs pas propre aux bibliothèques. Cette diversification, pour beaucoup d'espaces, s'est faite à partir d'une première expérience – à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix – autour des langues, qui était vraiment le domaine privilégié de l'autoformation dans les bibliothèques. Internet, ensuite, a apporté un certain nombre de bou-

1. Bernard Blandin est directeur de recherches au CESI (Centre d'études supérieures industrielles).

versements, à la fois en modifiant l'accès aux ressources, en modifiant le nombre de ressources accessibles, mais surtout en créant une demande sociale forte d'accès, d'apprentissage de l'utilisation de ces technologies. Et, effectivement, la politique gouvernementale a aussi incité les bibliothèques à s'équiper, à devenir des points d'accès à Internet. Cela a donc aussi complètement modifié le rapport avec les utilisateurs puisque la demande d'accès à Internet s'est pratiquement accompagnée automatiquement d'une demande de formation. Cette demande a été traitée à la fois de manière formelle avec la mise en place, par exemple, dans le cadre des EPN (Espaces publics numériques) d'une obligation d'ateliers de formation, mais aussi de manière informelle lorsque l'on s'est aperçu que les utilisateurs avaient besoin d'un accompagnement, notamment technique. La médiation telle qu'elle était traditionnellement, c'est-à-dire plutôt une médiation en amont, au moment de l'accueil, d'orientation vers des ressources, a alors été complètement transformée en une médiation d'accompagnement en temps réel de l'acte d'accès aux ressources. Et la technologie ne s'est pas non plus simplifiée, quoi qu'on en dise. Une autre demande apparaît donc aussi, une demande d'assistance technique. Voilà les constats principaux que l'on peut faire. À souligner également, la diversification des publics, puisque l'on est passé d'un public plutôt privilégié, avec des capacités d'autonomie et une motivation d'accès au savoir, à l'ouverture à des publics beaucoup plus larges dont une grande partie est sortie, comme cela a été dit, des circuits éducatifs. Par conséquent, cela change aussi fondamentalement l'activité même de la médiation dans les bibliothèques, dans les médiathèques.

Les questions posées s'articulent en trois niveaux, quatre si j'inclus les aspects techniques mais je les laisserai volontairement un peu de côté. Pourtant, ce sont des aspects dont on a bien remarqué l'incidence avec, par exemple, le cas de Lorient où les simples problèmes de localisation apparaissent comme extrêmement importants. J'y suis d'autant plus sensible que je travaille aujourd'hui sur la notion d'environnement d'apprentissage et que, pour moi, aussi bien la forme de l'espace que son éclairage, qu'un certain nombre d'éléments qui le composent, qui en donnent l'ambiance, sont fondamentaux. Parce que, quand on apprend, on n'apprend pas seulement les choses d'une manière purement cognitive,

on les apprend avec tout son corps et on enregistre aussi ce qui se passe au moment de l'acte d'apprendre. Si l'on a froid à ce moment-là, par exemple, on n'associera pas forcément un bon souvenir à ce que l'on a appris et cela altérera la suite des apprentissages. Il me semble que ces questions techniques, que l'on met souvent au second plan, pourraient reprendre une certaine importance, j'y reviendrai, si l'on considère finalement la médiathèque comme un environnement d'apprentissage parmi d'autres.

À côté de cela, il y a eu un certain nombre de questions que je qualifierais de sociologiques. D'abord la question : « Les publics sont-ils vraiment autodidactes ? » Il y en a effectivement quelques-uns, mais on voit qu'avec l'élargissement des publics, ils ne le sont probablement pas tous et cela change aussi complètement l'approche. En revanche, il me semble que l'on n'a pas fait encore beaucoup d'enquêtes sur ces publics, pour savoir qui ils sont, leur rapport au savoir, comment ils le construisent, etc. Cela ferait peut-être partie des pistes à ouvrir par la suite. Il est aussi apparu une question d'ordre sociologique liée à l'évolution du métier de la médiation. À plusieurs reprises, nous nous sommes en effet demandés s'il s'agissait toujours d'un bibliothécaire, d'un formateur, ou d'un accompagnateur. C'est aussi un point qu'il me semble important de travailler parce qu'il est lié à l'évolution à la fois des prestations et de la demande. Enfin, toujours sur le plan sociologique, un point a été évoqué très rapidement : la conception de la bibliothèque ne serait-elle pas finalement un phénomène culturel ? Et si oui, comment peut-on relier des modèles de bibliothèques à certaines approches à la fois du service d'accès aux médias, aux ressources, mais aussi – et pourquoi pas ? – à la formation, à l'apprentissage non formel, aux types de partenariats que l'on pourrait nouer, etc. Il y a là toute une réflexion à avoir sur les modèles culturels, sous-jacents aux différents espaces.

D'autres questions sont plus politiques, comme celle de la légitimité pour une bibliothèque d'aller en ce sens et de rapprocher finalement la culture et l'éducation. Et si la question a bien été posée, il sera difficile d'y répondre car les réponses seront multiples. Mais cette problématique induit aussi celle des services à proposer aux utilisateurs et, en même temps, de l'accompagnement. Il me semble donc qu'il y a, là aussi, un point clé à étudier.

Enfin, un certain nombre de questions théoriques ont été posées. Des réponses ont été apportées pour certaines d'entre elles, en particulier sur la définition de l'autoformation. Philippe Carré y a en effet assez largement répondu, au moins pour donner les différentes tendances et les différents courants. Mais d'autres questions, comme celle de l'autonomie des utilisateurs, ont été posées avec des alternatives. L'autonomie doit-elle être un prérequis ou est-elle un enjeu du passage dans l'espace ? Cette question n'a pas aujourd'hui reçu de réponse.

Alors je vous propose, sans aller trop loin dans le détail, de donner quelques pistes théoriques à partir des quelques mots qui me paraissent ressortir de cette journée. Le premier, c'est celui de l'autoformation. Parmi les cinq conceptions de l'autoformation, il me semble que nous nous sommes plus particulièrement intéressés à deux d'entre elles : la conception de l'autoformation intégrale, l'autodidaxie en quelque sorte, et puis celle de l'autoformation éducative – on peut considérer que le travail qui est réalisé dans les ateliers de pédagogie personnalisée est l'exemple type de l'autoformation éducative. Et il me semble qu'aujourd'hui la réflexion doit se situer entre ces deux conceptions. Selon que l'on ira plutôt dans un sens ou plutôt dans l'autre, cela jouera notamment sur la médiation. Mais on peut difficilement aborder la médiation en tant qu'objet de décision séparé car la bibliothèque est un espace transitionnel, au sens psychanalytique de ce terme tel que le définissait Winnicott. Or, si la médiathèque est un espace transitionnel, vers quoi transite-t-il ? Vers le savoir ou vers les objets supports de savoirs ? Et si la médiation rentre dans cette logique, elle peut aussi s'analyser de différentes manières. Doit-on s'interroger sur les limites de la médiation offerte par la bibliothèque ? Ira-t-elle jusqu'à la médiation au savoir – mais on sera alors dans un dispositif éducatif – ou bien, au contraire, devra-t-elle se contenter d'être une médiation d'accès au savoir, auquel cas les métiers, le rôle du médiateur seront différents ? La médiation est-elle une médiation d'orientation, qui a lieu en amont ? Ou, au contraire, est-ce une médiation d'assistance, c'est-à-dire un accompagnement permanent tout au long de la présence des utilisateurs ? Est-ce une médiation vers un savoir, un contenu ? Une aide à l'orientation vers un contenu ou une médiation à l'usage des lieux qui renvoie vers la capacité de l'utilisateur à se déplacer ensuite d'une manière autonome et

à utiliser de manière autonome ces lieux ? Voilà donc un certain nombre de questions qui surgissent lorsqu'on considère la bibliothèque comme un espace transitionnel d'accès aux savoirs. On ne peut pas la considérer ainsi sans poser la question du rapport au savoir et donc du rôle que jouera la bibliothèque ou la médiathèque dans la construction de ce rapport en termes de motivations et aussi de développement de l'autonomie des utilisateurs. Cela induit à mon avis toute une réflexion sur la politique de service qui doit être mise en place et sur le type de partenariat qui sera proposé.

Enfin, il me semble que l'on pourrait considérer que la bibliothèque est un environnement d'apprentissage différent des autres, mais pas totalement différent puisque certains modèles de la bibliothèque sont exploités comme environnement d'apprentissage formel, notamment et typiquement, comme centre de ressources. Et s'il s'agit d'un environnement d'apprentissage, il faut donc prendre en compte à la fois son organisation, les personnes qui y sont, la façon dont elles interviennent et les relations de cet environnement avec son contexte, c'est-à-dire aussi les partenariats.

Je vais m'arrêter ici dans les apports théoriques, mais il me semble que ces questions mériteraient d'être creusées. Certaines propositions ont été faites pour aller plus loin comme celle d'une grande enquête nationale qui permettrait de mieux connaître les publics et les besoins envers les bibliothèques. Il y a certainement aussi des actions à mener, à poursuivre, en particulier celle du développement de partenariats. Et puis, il faudra poursuivre cette réflexion à travers d'autres colloques sur des thèmes à définir. Je crois que les sujets de travail ne manquent pas...

Olivier Chourrot : Merci beaucoup à Bernard Blandin à qui je laisse le mot de la fin. Je voudrais remercier une dernière fois les participants à ce colloque, les intervenants, le public – qui a permis une très bonne qualité d'échange – et le service Son, langues et logiciels.

« Interlude » : micro-trottoir

« Si je vous dis autoformation, à quoi cela vous fait-il penser ? »

Micro-trottoir

Ce micro-trottoir a été réalisé aux alentours du Centre Pompidou en juin 2005. L'équipe « Autoformation » de la Bibliothèque publique d'information, avec l'aide d'un preneur de son, a posé la question : « Si je vous dis autoformation, à quoi cela vous fait-il penser ? » Les réponses à ces questions, dont nous vous proposons ici une sélection, ont été diffusées en toile de fond lors du colloque.

Nous remercions celles et ceux qui ont accepté de prendre le temps de nous répondre.

« Se former soi-même, tout simplement. »

« Se créer une propre culture. S'ouvrir au monde, s'enrichir pour soi-même, réfléchir sur tout ce qui se passe, surtout beaucoup réfléchir, en fait. »

« *Self-made man*, enfin, autodidacte, je sais pas... Voilà, ça vous suffit ? »

« Je pense que c'est très important, parce que vous avez de la chance de faire de la recherche pour vous-même, pour agrandir votre culture, pour améliorer votre culture. C'est ce que je fais là, tous les jours. J'ai fait du français à l'école, à la Sorbonne, de l'expression orale et après je viens là pour apprendre pour moi-même, à l'ordinateur ou à la bibliothèque. »

« L'autoformation, eh bien, c'est pouvoir acquérir des connaissances dans un domaine précis par ses propres moyens, en fait. »

« Quelqu'un qui est autodidacte, qui apprend de soi-même, qui... Voilà. Sans forcément entrer dans le cadre d'une formation... Je sais pas comment dire, mais bon, autodidacte, quoi. »

« Une tentative d'évoluer par soi-même, une notion de liberté, de prendre... Oui, d'enrichissement personnel, autonome. »

« Premièrement, la curiosité. Je pense que c'est le premier des moyens, l'accès à une ressource documentaire, l'accès à certains médias, et puis, pour des recherches beaucoup plus au fond, la bibliothèque, bien sûr. Voilà. »

« J'ai l'impression qu'autoformation a remplacé autodidacte. Après, les autodidactes sont en effet des gens qui, par volonté personnelle ou par je ne sais pas quoi, enfin, suite à certaines rencontres, vont... enfin, dans les cinémas, dans les bibliothèques, ce genre de choses-là. Voilà, oui. Ce n'est pas une définition, mais je dirais plutôt le synonyme contemporain d'autodidacte. Voilà. Après, qu'est-ce que faisait un autodidacte, est-ce qu'il allait à la bibliothèque? Sûrement, oui, mais en tout cas, oui, de l'autoformation, mais un apprentissage qui n'est pas très structuré non plus. Enfin, bon, moi je vois quelque chose... De la curiosité d'une part, mais comme un autodidacte, mais d'autre part, un manque de structuration. Voilà. »

« Quelqu'un qui est autodidacte, qui apprend de soi-même... Voilà. Sans forcément entrer dans le cadre d'une formation... Je sais pas comment dire, mais bon, voilà, autodidacte, quoi. »

« Didacticiels, dictionnaires, revues, travail solitaire ou en équipe, que sais-je encore. »

« Autoformation? C'est une bonne question. L'école... C'est pas une bonne réponse? Construction des savoirs par les élèves eux-mêmes, quoi, tout seuls. »

« Si je voulais me former moi-même à quelque chose, je pense que le premier endroit où j'irais, c'est une bibliothèque et je pense que ce serait essentiellement par le livre. Je chercherais, oui, ce serait mon premier réflexe. J'imagine qu'il y a des tas d'autres moyens, mais, pour moi, c'est ce que je ferais dès le départ. Je chercherais des livres sur le sujet en question, et j'essayerais d'en lire le plus possible. Après, bon... »

« Formation par soi-même, on se documente soi-même, on utilise des supports multimédias et autres. Voilà. »

« Ça voudrait dire donc... Eh bien, d'abord on est à la recherche d'un... Je dirais à la recherche d'un travail. Enfin, on l'a perdu, on est obligé de

se former et donc on se forme seul, c'est-à-dire qu'on se forme mal, quoi. Non. Je sais pas. Enfin on cherche, on tâtonne, on utilise le temps qu'on a devant soi et Dieu sait qu'on en a. Car je sais de quoi je parle, je suis au chômage depuis quatre ans, donc vous voyez... Mais je ne vais pas au rayon Autoformation, malheureusement. Ça ne m'intéresse pas beaucoup et je continue dans ma voie. C'est-à-dire que je me documente pour des projets personnels, quoi, mais qui n'ont rien à voir avec votre définition que je ne connais pas. »

« Voilà, excusez-moi. À l'apprentissage des langues. Je ne suis pas douée, je ne suis pas très bonne... À l'apprentissage sans professeur. De façon autonome. »

« Bon, c'est la curiosité. Si on est curieux, on arrive à lire et puis à s'instruire. Même si on n'est pas allé à l'école, on a l'opportunité d'apprendre des choses qui vous intéressent. »

« Non, je ne sais pas, non, désolé. »

« Pour moi, l'autoformation, ça évoque, bien sûr, une personne qui se forme elle-même, au moyen des livres et des moyens audiovisuels. C'est ça, enfin... l'autoformation, oui... On apprend beaucoup en travaillant, et on apprend beaucoup en lisant. On apprend beaucoup en travaillant, donc... Oui, c'est ça, pour moi, c'est évident, l'autoformation, c'est ça. C'est se former soi-même, quoi, dans le fond. Avec des moyens techniques, des outils divers, des moyens techniques qui permettent de se former soi-même. Sans le recours d'un professeur. »

« Je préfère la méthode classique, avoir un bon professeur, bon, c'est comme ça qu'on apprend le mieux. À l'ancienne, quoi. Voilà. »

« Acquisition d'un savoir-faire dans ses propres domaines d'activité, dans son activité déjà existante. Voilà, c'est un peu ce que ça m'inspire... Eh bien, avec les outils qu'on a dans le métier qu'on exerce déjà, donc à partir des choses existantes et sur lesquelles on travaille déjà dans son métier, quoi.

Et aussi tout ce qui est offert... Par tout ce qui est offert dans le domaine de la formation, donc je pense qu'actuellement il y en a quand même pas mal. Donc voilà... Donc c'est une prise en charge par soi-même et non pas par quelqu'un d'autre d'une formation, afin d'accéder à d'autres compétences. Voilà. »

« J'ai envie de prendre mon cas, parce que j'ai créé une entreprise de gîtes. Je suis partie à la montagne il y a treize ans, et l'autoformation, c'est beaucoup observer aussi ce que font les autres, écouter, entendre, partager. Voilà, je dirais ça spontanément. »

« C'est se former soi-même par la lecture, par une acquisition de techniques plus performantes que celles qu'on a eues avant. »

« Oui, je pense que c'est très bien. Je pense que c'est très bien parce qu'on est moins formaté, voilà. On est plus sincère encore, justement, pour trouver des... Je ne sais pas, oui, je pense que c'est pas mal... On est plus libre. C'est plus long, par contre. On est moins... Je ne sais pas comment m'exprimer... On est moins... Oui, on est moins enfermé, on est plus libre, et puis voilà. »

« Être autodidacte, apprendre par soi-même. Autoformation, c'est une formation à la maison, je ne sais pas... Par Internet... autoformation. »

« C'est permettre de toujours rester dans le cycle. De continuer à être actif, enfin, à essayer d'être actif. Ça évoque ça, enfin... »

« Alors je soulève une autre problématique, c'est Internet, en fait. Donc moi, je préfère le livre. C'est bien, parce que pas besoin d'un ordinateur, c'est léger, c'est pratique et puis vous pouvez revenir où vous étiez, à la page précédente, sans passer par les effets modernes, en fait. Enfin, chacun voit midi à sa porte, mais moi je pense que c'est beaucoup plus efficace. »

« Alors, l'autoformation, je pense que c'est tout simplement apprendre à faire les choses soi-même... Ne pas avoir besoin de quelqu'un automa-

tiquement et... Avec quels moyens, l'autoformation? Je pense que c'est avec ses propres moyens. »

« L'autoformation... L'indépendance par rapport au carcan que peut représenter l'école. »

« L'autoformation, c'est se former seul sans professeur parce que je viens souvent et c'est ce que je fais. Vous voyez, j'ai un livre d'anglais là! Et donc, je suis en train de me former tout seul. Moi je définis ça... c'est être seul, soi-même, on est là avec des cassettes, des livres. Il n'y a pas de contraintes et on s'implique. Moi, je viens comme je veux. J'ai pas d'heure. Si je veux, j'ai une heure, après je me repose et je reprends. Donc c'est un peu comme ça. »

« Je peux vous dire que c'est quelque chose de très difficile. Ça demande une... Ça provoque une dispersion. C'est essayer de recueillir les documents qui concernent mon étude. »

« L'autoformation, donc, c'est se former soi-même, en recherchant soi-même des outils pour se former en fonction de la matière qu'on souhaiterait, les connaissances qu'on souhaiterait acquérir. Donc c'est vrai que les bibliothèques, c'est là où on trouve le plus d'outils, justement pour s'informer des lieux ou des manières de se former... »

« Ça doit être possible dans tous les domaines, par contre, à partir du moment où on décide de se former par soi-même, on risque de faire des erreurs, donc c'est toujours mieux d'avoir des formateurs extérieurs. Par exemple, même en politique, on voit pas bien comment imaginer une formation à partir de soi-même, puisque ça suppose les autres, ou alors en art, on ne peut pas inventer soi-même les règles de l'art, il faut forcément que quelqu'un nous aide. »

« C'est pouvoir se former soi-même grâce à des aides extérieures, c'est-à-dire récupérer, soit je dirais des informations, si vraiment on a besoin d'un minimum d'informations pour acquérir, soit un niveau supérieur par

rapport au sien. Soit dans un domaine dans lequel on est novice, on veut un minimum de formations pour pouvoir accéder à un certain niveau. Ou alors, carrément, avoir l'aide de plusieurs personnes, d'un groupe, pour pouvoir se remettre à niveau ou acquérir des connaissances dans un domaine quel qu'il soit, que ce soit la littérature, les sciences, l'industrie, le sport, dans un domaine très vaste. »

« Si vous aviez à vous former en bureautique, peut-être que vous avez déjà un très bon niveau, si vous aviez à vous former, vous penseriez à aller à la bibliothèque. »

« Je travaille avec des logiciels et il y a, à bord des logiciels, une aide. Et c'est souvent par le biais de cette aide et par le biais des notices écrites que j'ai réussi à apprendre... »

« Eh bien, je m'intéresse à la philosophie, donc j'ai commencé à lire Nietzsche et puis après j'ai lu Heidegger qui explique Nietzsche, donc Heidegger a été mon professeur pour essayer de comprendre Nietzsche. Mais quelquefois, il faut un professeur pour comprendre Heidegger... Ce qui fait qu'on peut être un peu seul effectivement. »

« Je me suis fait aider par d'autres professeurs, d'autres collègues. Ça se fait toujours avec d'autres collègues, on ne détient pas la science soi-même. Si on n'a pas compris, on interprète mal un document, on ne peut pas... Eh bien non, il faut être un peu humble. »

« L'autoformation, ça consiste à apprendre des tas de choses par soi-même, ça peut avoir des buts professionnels, une reconversion ou quelque chose comme ça. Ou un but personnel, un développement personnel, comme on dit. »

« ... Pour rester un petit peu dans le coup, comme on dit, parce que tout évolue tellement vite que maintenant on est obligé, si on veut bien vraiment se rendre compte du monde dans lequel on est, on a besoin toujours, avec l'informatique qui arrive... De plus en plus, c'est Internet, c'est ci, c'est

là, vous voulez un renseignement, vous devez consulter Internet. Donc on est obligé. »

« Je vais commencer déjà par Internet, parce que je voudrais un ordinateur, parce que, vraiment, on est obligé. »

« Pour travailler, pour mon plaisir également. »

« Je crois que le vrai développement, c'est la recherche, déjà. Donc... De trouver quelque chose qui nous va, un chemin qui nous va. Voilà. Je ne sais pas. »

Rapport d'enquête sur le public de l'espace Autoformation de la Bpi

L'autoformation à la Bpi. Autonomie et autodidaxie dans une bibliothèque en libre accès

Agnès Camus-Vigué

- **Introduction**
- **L'espace Autoformation de la Bpi, un lieu de recours**
Une offre aisée à s'approprier
L'EAF : une offre de la bibliothèque ou un espace à part ?
- **Bibliothécaires et usagers, deux visions du service public ?**
Le point de vue des bibliothécaires
Le point de vue des usagers
- **Autodidactes et nouveaux autodidactes**
L'autodidaxie classique : la solitude, un moteur et un frein
Néoautodidaxie, la « débrouille imposée »
- **Conclusion**

Remerciements

Ce travail a pu être réalisé grâce à la gentillesse de nombreux usagers qui ont accepté de m'accorder un voire plusieurs entretiens, abordant des sujets qui les impliquaient personnellement : le rapport au savoir, les joies ou les difficultés de l'apprentissage. Mes collègues du bureau Autoformation se sont, quant à eux, engagés dans un dialogue concernant leur métier et les normes d'usage en transformation dans la bibliothèque. Que tous ces interlocuteurs, vaillants aventuriers de la parole, trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

Élisabeth Collantes, alors stagiaire dans le service, a réalisé les entretiens exploratoires et contribué à donner une première direction à l'enquête. Qu'elle reçoive également l'assurance de ma gratitude.

Des membres du service Études et recherche, Muriel Amar et Claire Dartois, ont accepté se livrer à une relecture attentive de ce texte. Ce rapport est également nourri de leurs remarques et suggestions.

Françoise Gaudet, responsable de cette cellule à la Bpi, a largement participé à ce travail, depuis la réalisation des premiers entretiens jusqu'à l'élaboration du texte final, dont elle a lu et critiqué – avec intelligence et bienveillance – les versions successives. Sa connaissance du monde des bibliothèques et ses grandes compétences rédactionnelles font d'elle un lecteur rare et précieux.

Agnès Camus-Vigué

Introduction

Agnès Camus-Vigué¹

Le projet d'enquête sur l'espace Autoformation (EAF) devait, comme la plupart des travaux issus du service Études et recherche, satisfaire deux contraintes. L'enquête était tout d'abord une forme d'évaluation, quelques années après la réouverture, de la façon dont une offre renouvelée était saisie et utilisée par le public. Les statistiques de fréquentation montrent que l'espace Autoformation (EAF) a rencontré son public. Mais, dans l'établissement, on souhaitait, bien sûr, en savoir plus : comment concrètement, les usagers s'approprient-ils l'offre qui leur est faite ? Parviennent-ils aisément à cheminer dans les cédéroms ? Se sentent-ils à l'aise dans les cabines ? Comment perçoivent-ils la médiation du personnel ? Enfin, quels types de savoirs sont acquis à l'EAF ?

L'enquête devait ensuite satisfaire des visées de recherche, c'est-à-dire apporter des éléments qui permettent d'enrichir – modestement – un champ de connaissances qui concerne les usages de la bibliothèque, mais aussi les formes d'autodidaxie dans notre monde contemporain². Or, il ne peut y avoir de connaissances nouvelles sans problématique qui confronte un paradigme théorique à des données de terrain. On s'est efforcé de mettre à l'épreuve un paradigme assez récent en sociologie, qui privilégie la dimension « pragmatique » de l'activité, c'est-à-dire le jeu social concret dans lequel se trouvent pris les individus. Ce qui intéresse le sociologue pragmatique, ce sont avant tout les énoncés des acteurs, la façon dont ils qualifient le monde, depuis le milieu qui les entoure jusqu'à des horizons plus lointains. Un objet d'analyse également central, pour lui, est le travail par lequel les acteurs produisent des catégories pour nommer ou décrire leurs relations aux autres, pour désigner ce qui leur semble pertinent, vrai ou injuste³.

1. Agnès Camus-Vigué est sociologue, service Études et recherche de la Bpi. Son intervention lors du colloque, intitulée : « Nouveaux autodidactes : des usagers très autonomes », a été remplacée par ce rapport d'enquête (réalisée sur la période d'octobre 2003 à mars 2004).

2. Cet intérêt pour l'autodidaxie sous-tendait également l'enquête qui avait été menée sur le laboratoire de langues, peu à près l'ouverture de la Bpi [BARBIER-BOUVET (Jean-François), *Babel à Beaubourg, l'autodidaxie linguistique à la Bpi*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1981].

3. Ce courant de sociologie contrairement à la sociologie critique, ne construit pas de schèmes explicatifs en prenant appui sur les catégories traditionnellement utilisées en sociologie (les CSP, les classes d'âge...). Les sociologues pragmatiques ont, en effet, constaté que les acteurs sociaux disposent aujourd'hui pour agir et créer du lien social d'outils cognitifs réflexifs, qui sont fournis par les sciences humaines et notamment la sociologie. Aussi, pour analyser les phénomènes sociaux, il convient d'intégrer dans ses objets d'étude les processus par lesquels les acteurs utilisent ces outils. On pourra consulter, notamment, l'article de Nicolas Dodier : « Les appuis conventionnels de l'action – éléments de pragmatique sociologique », *Réseaux* (Les conventions), 1993, n° 62.

Les énoncés recueillis dans les entretiens se font l'écho des activités qui se pratiquent à l'autoformation (apprentissage, bureautique, distraction) mais aussi de la façon dont les usagers perçoivent cet espace en libre accès. En effet, l'EAF qui a ouvert ses portes, après la rénovation, au début de l'année 2000, est différent de l'ancienne médiathèque de langues. Tout d'abord, au plan spatial, c'est un lieu plus vaste et largement ouvert sur les flux circulants de la bibliothèque. Ensuite, de nouveaux domaines ont été introduits (bureautique, comptabilité, code de la route...) qui sont directement accessibles *via* des micro-ordinateurs, ce qui dispense éventuellement de recourir aux bibliothécaires. Le principe du libre accès – qui a toujours représenté un des éléments-clés du programme de la Bpi – est donc réaffirmé et même radicalisé à la faveur de la numérisation. Message reçu, disent les usagers, allant même parfois au-delà de ce qu'on leur suggère. Car pour beaucoup d'entre eux, la pratique de l'espace Autoformation ne consiste pas seulement à utiliser les équipements pour apprendre seul, comme le nom de l'espace y invite, mais à avoir très peu recours aux bibliothécaires. Ainsi, ils suivent tacitement une règle d'usage d'autonomie maximale, qui déborde le cadre de travail proposé. La mise en œuvre de cette norme d'usage d'autonomie s'est imposée peu à peu comme un des fils directeurs de l'enquête. Si la référence à cette norme, en effet, est somme toute logique dans une bibliothèque structurée autour du libre accès, l'autonomie se décline forcément sur un mode spécifique à l'EAF, espace d'apprentissage et pas seulement d'étude ou de loisir culturel. Une question se pose alors : comment les usagers pratiquent-ils cet espace de formation, tout en s'efforçant d'être autonomes ? En l'absence de formateur, par exemple, l'univers technologique et les écrans jouent-ils un rôle ?

Interroger le libre accès, non seulement en tant que dispositif, mais en cherchant à comprendre comment il permet, voire favorise, la production d'une norme d'usage, supposait de recueillir également des témoignages auprès de professionnels. Nombre d'enquêtes menées sur les publics des bibliothèques, pour intéressantes qu'elles aient été, se sont construites autour d'un grand absent, le professionnel des bibliothèques. Or, le travail de terrain du sociologue montre qu'une offre culturelle n'est pas construite par les acteurs de l'institution et appropriée par ses publics, mais coconstruite à différents niveaux par les professionnels et les usagers. Notre

question de départ est donc devenue la suivante : comment la règle d'usage d'autonomie est-elle non seulement mise en œuvre par les usagers, mais aussi coconstruite par les professionnels ? C'est pourquoi, il a été nécessaire de réaliser des entretiens avec des usagers et des bibliothécaires.

En suivant ce fil directeur, et afin de rendre compte de l'espace dans sa complexité, nous traiterons successivement de trois dimensions auxquelles renvoient les termes « espace Autoformation ». Dans la première partie, nous verrons que du point de vue des usagers, l'EAF présente un certain nombre de ressources, d'objets qui vont prendre sens dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Quelles sont ces ressources ? Qu'est-ce que la Bpi leur offre comme possibilité ? Dans une seconde partie, nous aborderons l'autoformation en tant qu'espace de la bibliothèque où les usagers rencontrent (ou évitent parfois) des personnels. Cette partie qui interrogera les modalités concrètes de la médiation culturelle suppose, nous l'avons dit, de recueillir des témoignages de bibliothécaires. Enfin, dans une troisième partie, nous traiterons de l'autoformation comme d'une façon d'apprendre. Se former seul réfère à un modèle d'apprentissage, comme le montre Carl Rogers, dans son vaste travail sur l'apprentissage autogéré⁴. Les travaux qui font référence en matière d'autoformation montrent qu'il n'existe d'autoformation que partielle, provisoire et en partie accompagnée⁵. Au vu de ces analyses, on peut d'autant plus s'interroger sur les conditions d'existence d'un espace d'autoformation dans une grande bibliothèque en accès libre. Ceci nous conduira à nous intéresser spécifiquement à une catégorie d'usagers tout particulièrement concernés par l'autoformation, les autodidactes. Pourquoi se rendent-ils à l'espace Autoformation, qu'y pratiquent-ils ? L'objectif de ce rapport est d'éclaircir les conditions de fonctionnement de l'EAF, mais aussi de mieux comprendre quels savoirs s'y produisent.

4. ROGERS (Carl R.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1971 (première édition : *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1969).

5. CARRÉ (Philippe), MOISAN (André), POISSON (Daniel), *L'Autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997.

Note méthodologique

L'étude menée à l'EAF est une enquête dite « qualitative » : dans le jargon des sociologues, cela signifie que l'on a eu recours à une méthodologie qui privilégie la richesse et la singularité de chaque énoncé, par opposition à l'enquête dite « quantitative » qui recueille des données en nombre – dans le cadre d'un échantillonnage statistique.

Cette opposition, bien qu'elle ne soit plus véritablement pertinente car aujourd'hui des outils existent qui permettent d'analyser finement un grand nombre de données⁶, a le mérite avec son langage imagé de faire exister de façon légitime les deux grands types d'outils dont disposent les sociologues. D'un côté, ceux qui permettent de rendre compte de la diversité des trajectoires de chacun et du contexte individuel, de l'autre ceux qui permettent d'établir des régularités, de dresser des tableaux. Au regard des questions posées par la présente étude, la passage d'un questionnaire n'était guère adaptée. Pourquoi les personnes fréquentaient-elles l'EAF? Certes, nous aurions pu inviter nos enquêtés à cocher une case : préparation d'un voyage, d'un examen, remise à niveau... Mais, d'une part, nous n'identifions véritablement ces raisons que depuis la fin de l'enquête. Les rubriques que nous aurions pu proposer n'auraient par conséquent pas été forcément ajustées à l'activité des usagers. D'autre part, il nous fallait en savoir beaucoup plus sur leur rapport au savoir, leur vision de la bibliothèque, le contexte de vie dans lequel ils se rendaient à la bibliothèque. Le travail d'entretien correspond à l'ajustement d'une sorte de focale grossissante sur les parcours des usagers, dont le profil a été saisi schématiquement par l'enquête statistique. Nous apportons ainsi un éclairage sur des cheminements certes singuliers, mais qui constituent des exemples – entendu au sens d'illustrations – de façons de pratiquer l'espace, sur lesquelles les données statistiques ne nous donnent que peu d'informations. C'est le propre de l'enquête par entretiens et observations

6. Ces outils sont utilisés dans l'analyse textuelle ou dans le domaine de l'intelligence artificielle (voir le travail de Chateauraynaud et Patrick Trabal à partir du robot « Marlowe » : http://prospero.dyndns.org:9673/prospero/acces_public/0611_GSPR_EHESS).

de présenter des cas, des destins, de faire pénétrer des univers qui, se juxtaposant et s'accumulant les uns aux autres, constituent un mode de connaissance irremplaçable de la réalité sociale.

Nous avons mené avec les usagers trente-cinq entretiens semi-directifs – centrés autour d'un guide d'entretien⁷. J'ai également mené des observations, profitant de la position privilégiée que j'occupais en travaillant au bureau de renseignement et de communication des documents. À l'EAF, lorsque j'utilise ces observations dans l'enquête, je parle à la première personne. Je fais, en effet, référence à ma présence dans l'interaction en tant que membre du personnel. Il n'y a pas de raison que j'emploie le fameux « on » de neutralité scientifique, car je suis, alors, directement impliquée dans la situation de face à face. Nous avons réalisé également douze entretiens avec des bibliothécaires en postes au bureau d'information. Ces discussions avec des collègues ont été fort intéressantes, permettant de mesurer combien le service public, loin d'être une routine, était tout à la fois une source d'intérêts et de questionnements pour ces professionnels.

La constitution d'un corpus d'entretiens, on l'a dit, ne vise pas la représentativité, mais l'exemplarité. Nous avons, cependant, constitué un groupe de personnes qui présentent un profil proche de la catégorie modale du public de l'EAF. D'après les données statistiques dont nous disposons, les usagers de l'EAF diffèrent sensiblement de l'usager type de la bibliothèque⁸. 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 bibliothèque (voir chapitre suivant). Si, pour des raisons évidentes, les entretiens se sont déroulés avec des interlocuteurs francophones, les personnes d'origine étrangère et parlant souvent un français approximatif figurent en bonne place parmi nos interviewés (sept personnes). Par ailleurs, une bonne part de nos interlocuteurs sont en situation de recherche d'emploi (dix-sept sur les trente-cinq personnes interviewées).

7. Ces entretiens ont été menés en collaboration avec Élisabeth Collantes, alors stagiaire au service Études et recherche, et Françoise Gaudet, chef du service. Ils ont été réalisés d'octobre 2003 à février 2004.

8. Enquête 2003, avec l'appui de SCP communication, rapport interne réalisé par Christophe Evans.

L'espace Autoformation de la Bpi, un lieu de recours

L'éclatement du modèle traditionnel de la bibliothèque a déjà fait l'objet de nombreuses analyses. Historiens et sociologues ont montré que les bibliothèques ne sont plus seulement des ensembles de collections imprimées réservées à un public de lettrés, mais des espaces désormais largement ouverts, accessibles à des usagers et à des demandes hétérogènes. Emblème de ce nouveau type de bibliothèque - médiathèque⁹, la Bibliothèque publique d'information a été conçue sur un modèle en vigueur dans le monde anglo-saxon, introduit en France par des professionnels militants, farouches partisans de la modernisation des bibliothèques et de son corollaire, le libre accès. Mais si l'usager a désormais la possibilité de déambuler librement parmi les rayonnages, il se heurte à d'autres obstacles d'ordre culturel. Dès le milieu des années soixante-dix, des travaux menés dans le champs de la sociologie de la culture montrent que des dispositions culturelles lient le sujet à son passé, un passé qui ne le prépare pas forcément à acquérir des compétences de lecteur¹⁰. D'autres recherches, plus précisément ciblées sur la lecture et sur l'usage des bibliothèques, mettront par la suite en question la capacité des usagers à démêler les arcanes de la classification et des nomenclatures, outils indispensables aux professionnels¹¹.

Ces difficultés n'ont pas échappé aux bibliothécaires. La question de l'autonomie de l'usager et de sa formation émerge au début des années soixante-dix comme un axe majeur de réflexion. Ce questionnement se poursuivra durant les deux décennies suivantes; dans la presse professionnelle, des voix s'élèvent ainsi régulièrement pour insister sur la nécessité de former les usagers¹². Au plan de la pratique professionnelle, des procédures

9. La Bpi présente différents traits qui permettent de la classer dans la catégorie des médiathèques si l'on s'appuie sur les propriétés mises en évidence par Anne-Marie Bertrand pour caractériser ce modèle de bibliothèque: des espaces de consultation vastes et accueillants, des collections abondantes et en libre accès, un personnel en mesure de faciliter la médiation. Anne-Marie Bertrand, *Bibliothèques territoriales, Identité et environnement*, Paris, CNEPT, 1996.

10. Pierre Bourdieu montre que ce passé a été intégré sous forme de catégories mentales et de relations affectives qui sont incorporées par le sujet. Voir, notamment, *La Distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

11. Voir notamment les travaux d'Eliséo Véron, *Espaces du livre, perceptions et usages du classement et de la classification en bibliothèque*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1990, et de Joëlle Le Marec, *Dialogue ou labyrinthe, la consultation des catalogues informatisés par les usagers*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1990.

12. De nombreux articles du *Bulletin des bibliothèques de France*, par exemple, sont consacrés à ce thème: Geneviève Guilhem, « Le temps de lire, la formation la lecture dans l'Essonne », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 30, n° 3-4 1985, p. 258-265; Blaise Cronin, « Des formations de l'utilisateur », *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 30, n° 2 1985, p. 138-143. En 1995,

de formation se mettent également en place. Dès l'ouverture la Bpi, en 1977, des sessions de formation à différents outils de bibliothéconomie s'organisent (signalétique, documentation et usuels, cédérom, Internet...). Des interrogations sur les possibilités réelles du lecteur à se saisir des ressources que l'on met à sa disposition, sur sa capacité à décoder la signalétique, à se débrouiller au milieu des rayonnages et des écrans, viennent en outre alimenter nombre de débats internes dans l'établissement.

Les questions liées à l'autonomie du lecteur ne sont donc neuves ni dans la profession, ni à la Bpi. Mais, elles se posent sans doute de façon particulièrement aiguë à l'EAF, espace où les usagers doivent pouvoir non seulement accéder à des fonds culturels, mais mener seuls un apprentissage. Si certains théoriciens, comme Carl Rogers, par exemple, ont montré l'efficacité d'une méthode pédagogique offrant à l'apprenant la possibilité d'adopter une posture active face au savoir, ils ont toujours souligné l'importance des interlocuteurs. Apprendre seul, en effet, n'est pas forcément facile et requiert souvent un certain nombre de compétences. En plus d'une maîtrise au moins minimale des appareils techniques, cette approche suppose une stratégie d'apprentissage, une grande régularité... Or, pour beaucoup d'usagers, l'autoformation n'est pas véritablement un choix pédagogique. L'EAF représente avant tout un environnement à leur disposition, la seule ressource dont ils disposent pour répondre à leur besoin de formation (« Quand je peux faire des cours, je préfère les cours... Mais là, plutôt que de rien faire, je préfère faire des autoformations », homme, quarante ans). L'autonomie s'impose alors comme une règle d'usage d'un espace que je désignerai comme un *lieu de recours*. Non pas au sens d'un recours en grâce contre l'exclusion ou la misère, mais au sens premier qui lui est conféré par le *Robert de la langue française*: « Ce à quoi on a recours, le dernier moyen efficace. » Recours doit être compris ici comme un synonyme de ressource.

un numéro de la revue est intitulé: Information, formation des utilisateurs, (t. 40, n° 1), un autre en 1999: La formation des usagers (t. 44, n° 1). À partir du milieu des années quatre-vingt-dix, le thème de la formation des usagers aux outils multimédias apparaît régulièrement. Citons, notamment, l'article de Dominique Baude « Formation aux cédéroms à la Bibliothèque publique d'information », dans ce numéro du *Bulletin des bibliothèques de France* consacré à la formation des usagers (p. 32-34), et l'article de Josepha Link-Pezet et d'Élisabeth Lacombe « La formation de masse aux outils d'information électronique », dans *Bulletin des bibliothèques de France*, t. 40, n° 5, 1995.

Il y a, en effet, de forts enjeux à pouvoir se former et s'autoformer. Ceci est vrai pour les chercheurs d'emploi, les personnes en situation précaire, mais aussi pour les actifs et pour les étudiants. L'EAF, comme le point Emploi, est largement ouvert sur le monde social et professionnel – sans doute plus que d'autres secteurs de la bibliothèque. C'est une sorte de chambre d'écho du monde du travail. En tant que tel, l'espace Autoformation, tout en faisant partie intégrante de la bibliothèque, tend à tirer celle-ci vers une logique de spécialisation, de professionnalisation qui peut parfois entrer en résistance avec la mission généraliste et encyclopédique de l'établissement. Ce faisant, l'espace est porteur de certaines tensions que nous mettrons en évidence tout au long de ce travail.

Du labo de langues à l'espace Autoformation

Lorsque la Bibliothèque publique d'information ouvre ses portes, en 1977, la « médiathèque de langues » (c'est ainsi qu'on l'appelle alors), répond aux mêmes critères que l'ensemble de la bibliothèque. Elle constitue un « espace d'auto apprentissage des langues, sans professeur, ouvert à tous, offrant un accès libre et gratuit à un fonds multimédia et encyclopédique¹³ ». Mais, sur le plan pratique, les méthodes de langue sont en réalité stockées en magasin et il faut nécessairement passer par le bureau d'information pour emprunter cassettes et documents d'accompagnement avant de gagner sa cabine. Depuis la réouverture de la Bpi, en 2000, l'offre en matière d'autoformation s'est considérablement amplifiée et enrichie. L'actuel espace Autoformation, qui regroupe l'ancienne médiathèque de langues (désignée communément comme le « labo langue ») et la logithèque, offre de multiples possibilités de formation : il est loisible à tout un chacun d'apprendre seul une langue étrangère, le solfège ou le code de la route, de se former à la bureautique ou au maniement d'Internet, d'améliorer sa culture générale ou de s'initier à un logiciel comptable. L'offre de langues reste cependant majoritaire, avec mille deux cent seize méthodes (analogiques ou numéri-

13. Anne Volkoff, journée d'étude ABF (Association des bibliothécaires français) sur la pluralité culturelle, avril 2004.

14. Rapport d'activité 2004 de la Bibliothèque publique d'information.

ques) pour cent quarante-huit langues représentées¹⁴. Les autres domaines du savoir sont couverts par des didacticiels : trois cent trente-huit titres en 2004.

Actuellement, l'espace comporte cent vingt cabines individuelles : quatre-vingt-quatre postes informatiques et trente-six postes analogiques (audio-vidéo, DVD) dédiés au seul apprentissage des langues. Les méthodes analogiques sont stockées dans un magasin situé derrière le bureau d'information et communiquées à la demande par les bibliothécaires, tandis que les documents numériques sont directement accessibles sur les postes informatiques, sans médiation humaine obligatoire. En conséquence, ces postes informatiques, désormais supérieurs en nombre, constituent une sorte de « nébuleuse » d'usages pour les bibliothécaires qui n'ont pratiquement pas de relation avec leurs utilisateurs. On dispose cependant de traces d'usages, grâce aux statistiques de consultation. Elle font apparaître – et ceci depuis l'ouverture de l'ancien laboratoire de langues, en 1977 – la très forte demande exercée sur les méthodes de français langue étrangère (FLE), qui totalisent à elles seules la moitié des consultations en langues. Les méthodes d'anglais et d'américain, les logiciels de bureautique, le code de la route et les didacticiels relevant des sciences et techniques remportent également un vif succès.

Des informations sur les usagers de l'ÉAF sont, par ailleurs, disponibles dans la dernière enquête générale de fréquentation, réalisée en juillet et novembre 2003 sur l'ensemble du public de la Bpi. L'exploitation de ces données montre que les usagers de l'ÉAF présentent des traits spécifiques par rapport à l'ensemble du public. La catégorie étudiant y est moins représentée que dans l'ensemble de la bibliothèque (42 % et 63 %), tandis que la population d'actifs y est plus importante (29,3 % contre 23 %). Mais le chiffre marquant concerne la catégorie des demandeurs d'emploi qui est nettement plus présente à l'ÉAF (19,5 %, contre 10 %). Le relevé des motifs de venue est cohérent avec ces données puisque il y est fait état, plus qu'ailleurs, de motifs professionnels (21,8 %, contre 13,7 %). Tout aussi logiquement, l'usager type de l'ÉAF fréquente, plus que les autres visiteurs, le point Emploi de la Bpi (14,4 % contre 5 %).

Moins étudiant, le public est également plus masculin que la moyenne des usagers de la Bpi (66,7 % d'hommes contre 49 %). Il semble encore plus assidu que l'ensemble des visiteurs de la bibliothèque (50 % viennent une à deux fois par semaine à l'ÉAF, contre 38 % pour le public global de la Bpi). La lecture de ces données signalétiques ne manque pas de poser quelques questions. L'ÉAF attirerait-il une population sensiblement différente du reste de la bibliothèque? Des personnes qui travaillent ou cherchent un emploi, forcément plus assidues, plus impliquées pour des raisons qui tiennent à leur condition économique précaire? Les témoignages recueillis durant l'enquête devraient nous permettre d'en savoir plus.

Une offre aisée à s'approprier

Premier constat : l'EAF, tout comme la Bpi dans son ensemble, bénéficie d'une image positive, tant du point de vue de l'espace décrit comme facilement accessible – malgré la file d'attente – que de l'offre documentaire, perçue comme riche et variée. Cette appréciation n'est pas pour nous surprendre, elle ne fait que corroborer, pour cet espace spécifique, les données issues des nombreuses enquêtes consacrées à la bibliothèque.

Gratuité, accessibilité

Nos interlocuteurs apprécient avant tout l'accès libre et la gratuité de l'offre d'autoformation. C'est à l'évidence une des premières raisons de fréquenter l'EAF. Nous retrouvons ici les thèmes déclinés par *Les Habités*¹⁵ de la Bpi juste avant la fermeture provisoire de la bibliothèque en 1997 : libre accès, facilité d'horaires et gratuité. Tous ces traits participent d'une représentation sociale de la Bpi, fortement partagée par ses usagers. Mais ceci leur paraît sans doute plus frappant encore pour un espace comme l'EAF. Beaucoup de bibliothèques sont gratuites, mais il n'existe pas à notre connaissance d'espace Autoformation, ouvert à tous et gratuit, sur le modèle de la Bpi. Les personnes qui se renseignent au bureau éprouvent fréquemment le besoin de se faire préciser les conditions d'accès aux outils qui leur sont présentés (« C'est gratuit ? »). Elles expriment une sorte d'incrédulité devant ce qui leur est offert et qui ne relève pas de la logique du contrat ou du marché. L'offre de la bibliothèque peut ainsi être vécue comme une sorte de don de l'institution, qui appelle en retour une dette affective et symbolique s'exprimant sous forme de reconnaissance envers l'établissement. Sans l'EAF, nous expliquent-elles, il aurait été beaucoup plus difficile de mener à bien leurs projets :

ENQUÊTEUR. – Globalement, que pensez-vous en pensez de cet espace ?

MAURICE. – Je le trouve indispensable, je le trouve vraiment hyper utile,

15. EVANS (Christophe), CAMUS-VIGUÉ (Agnès), CRETIN (Jean-Michel), *Les Habités. Le microcosme d'une grande bibliothèque*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2000.

indispensable. [...] Si je n'avais pas eu ça, ça aurait été beaucoup plus long dans la mesure où, là, j'avais tout à ma disposition gratuitement. Cela, il faut le souligner de manière très importante.

ENQUÊTEUR. – Oui, la gratuité...

MAURICE. – La gratuité, qui permet l'accès en fait à... C'est quelque chose dont le Centre, la mairie de Paris ou je ne sais pas qui gère ce budget-là... Mais on doit le dire haut et fort.

Cet endroit est tellement utile, insistent certains, qu'il faudrait le faire connaître :

« Je suis dans mon monde. C'est mon jardin en quelque sorte. (*Rires.*) C'est devenu mon jardin et mon terrain de jeu et c'est vrai que je pense que beaucoup de personnes comme moi, qui ignorent l'existence de la Bpi... Et je pense qu'il faudrait effectivement... On pourrait faire une campagne publicitaire parce qu'il y a une richesse énorme ici. Il y a beaucoup de gens qui, malheureusement, ne savent pas comment profiter de cela, qui ne demandent qu'à apprendre... Français, étrangers, qui demandent à apprendre dans tous les domaines et le fait de savoir qu'ici, c'est accessible, en libre accès, qu'ils ont un éventail de choix... Je pense que ça pourrait faire un grand bien. » (Bruno.)

La qualité de l'offre

En outre, l'EAF présente, tout comme l'ensemble de la Bpi, l'avantage de présenter des fonds constitués de façon pertinente :

« En ce qui concerne les avantages, en matière d'accès d'autoformation, de logiciels et de langues, je trouve cela très bien fait. » (Maurice.)

On retrouve là encore un thème fortement présent dans les entretiens réalisés lors de l'été 1997¹⁶ : l'idée que la libre disposition des ressources

16. *Ibid.*

de l'EAF relève d'un régime d'abondance. L'offre y est foisonnante et renouvelée régulièrement :

« Quand je suis arrivé ici la première fois, ça m'a semblé vraiment très, très... luxueux, quoi. » (Yvan.)

« Je me rends compte que les programmes qu'on met en place... Il y a des programmes nouveaux... Et tous les six mois, très très souvent. Donc, il y a toujours des nouveaux programmes à faire. Ça, c'est très bien. Très, très, très bien. C'est très agréable. » (Elisa.)

Certains fonds sont fort appréciés parce qu'ils sont rares :

« C'est aussi le seul endroit, l'espace Autoformation, où, par exemple j'ai pu avoir un dictionnaire français/bambara (*rires*). Dans le commerce, je n'en trouve pas. » (Josiane.)

L'offre en didacticiels de bureautique est également évaluée positivement :

« Access et Excel, c'est pas mal comme didacticiels. Photoshop, c'est un TGV, si vous n'y avez jamais touché (*rires*). Pour s'en servir, je vous mets au défi de pouvoir s'en servir tout de suite après. » (Jacques.)

Sont également appréciés les didacticiels qui offrent la possibilité de se former à un certain niveau scolaire ou universitaire. Ainsi, cet homme de cinquante-deux ans qui veut passer son baccalauréat :

« Je trouve que les logiciels de mathématiques du CNED sont très, très bien faits. Les autres aussi, ceux d'un niveau supérieur également, au niveau des statistiques, etc. Pas de problème à ce niveau-là. Je trouve que c'est très bien fourni, il y a tout ce qu'on cherche. » (Maurice.)

En revanche, les produits moins courants semblent faire davantage défaut, comme le souligne cet homme d'une quarantaine d'années, au chômage, à la recherche de logiciels spécifiques en informatique :

« En ce qui concerne les formations un peu plus scientifiques, hors cursus scolaire, style électronique, je n'en ai pas trouvées. [...] Bon, j'aimerais bien avoir des autoformations un peu plus poussées dans certains domaines. [...] Ça serait bien quand même qu'il y ait... Il y a déjà énormément de choses à disposition, niveau autoformation, mais qu'il y ait encore plus de choses, plus techniques. Mais bon, déjà c'est énorme. Enfin tout ce qu'on trouve là, on ne le trouve nulle part ailleurs, déjà... Enfin, peut-être que c'est ailleurs, mais je connais pas, j'ai jamais vu. Déjà, c'est déjà énorme, même le nombre de postes est énorme... Ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas assez d'autoformations, niveau réseaux, réseaux informatiques. Tout ce qu'il y a, c'est un petit peu léger quand même. » (Denis.)

Défauts : les nuisances sonores

L'expression de cette satisfaction trouve cependant certaines limites, lorsqu'il est question de l'environnement sonore. Qu'il s'agisse de la cafétéria ou des voisins, plusieurs témoignages font état d'un cadre d'activités trop bruyant. Soit, par exemple, ce témoignage :

« Non, non, la cafétéria est très mal située. Ou alors on ne demande pas assez aux gens de respecter un peu plus le silence. » (Maurice.)

Un des problèmes récurrents de l'espace, c'est que s'y côtoient dans des cabines juxtaposées, des personnes qui se livrent à des activités différentes, voire opposées, comme nous l'explique cette interlocutrice :

JOSIANE. – Peut-être que... C'est histoire de trouver une critique, hein, mais peut-être qu'on n'est peut-être pas assez isolé, parce que quand on fait des langues en tout cas, des fois il faut se mettre à parler...

ENQUÊTEUR. – Hum.

JOSIANE. – Et le voisin, là, il n'est pas forcément intéressé par ce qu'on apprend, parce que vous dérangez. Là, on peut pas s'exercer à parler à voix haute.

ENQUÊTEUR. – Ce n'est pas suffisamment isolé.

JOSIANE. – Oui. On est obligé un peu de tout avoir... en voix intérieure, donc c'est un peu dommage.

Cette notion de voix intérieure est intéressante car elle pointe un paradoxe lié aux caractéristiques de l'espace. Les apprenants en langue ne peuvent se livrer à l'entraînement syllabique et phonétique, tel que cet exercice est recommandé par leur méthode de langue, c'est-à-dire par la pratique à voix haute. Une simple promenade dans l'espace permet d'observer les regards agacés de certains usagers, dès que leur voisin s'entraîne à la répétition à haute voix. Des plaintes sont reçues au bureau et les différents qui éclatent dans les cabines ont souvent pour origine le fait que ceux qui se côtoient se livrent à des activités divergentes : les uns ayant besoin de s'exprimer à haute et intelligible voix, tandis que les autres doivent pouvoir se concentrer en silence.

L'extrait d'entretien suivant montre que le quotidien des usagers est tissé d'interactions qui visent à réguler les nuisances sonores :

ÉLISA. – La prononciation, au début, on a essayé aussi... Mais aussi, ce qui arrive dans les programmes, qu'il faut répéter, ça c'est très ennuyeux pour les gens. Et donc, on n'ose pas vraiment, parce qu'il faut répéter « Bonjour, bonjour, bonjour, bonjour » une centaine de fois, et on s'écoute et on écoute les programmes. Mais, finalement, on se rend compte que les gens autour... (*Rires.*) Ça, c'est un problème.

ENQUÊTEUR. – Les gens, en fait, vous regardent, on ne peut pas répéter.

ÉLISA. – Parfois, ils vous tapent sur l'épaule pour vous dire...

ENQUÊTEUR. – Ah, d'accord !

ÉLISA. – Mais je sais bien que c'est un peu ennuyeux. Donc, on n'ose pas vraiment utiliser les programmes pour améliorer la prononciation.

Comme l'explique un interlocuteur dans l'extrait d'entretien suivant, les usagers ont intériorisé cette contrainte :

BRUNO. – Je pense que la prononciation, c'est assez mal adapté. Par exemple, il y avait une personne hier qui faisait de la prononciation... Et c'est assez gênant pour l'entourage.

ENQUÊTEUR. – Oui, effectivement.

BRUNO. – Donc, j'évite... j'évite... D'ailleurs, je crois que tout le monde évite...

Globalement, en dépit de ces critiques qui restent marginales, nos interlocuteurs expriment leur satisfaction quant à l'offre. Les visiteurs qui fréquentaient l'ancien laboratoire de langue évaluent très positivement la transformation de l'espace. Celui-ci est, selon eux, plus vaste, moins confiné et présente infiniment plus de ressources. Certains usagers souhaiteraient toutefois trouver précisément – et c'est plus problématique car se pose inévitablement la question du niveau de spécialisation – le produit qui serait ajusté à leurs besoins professionnels, même si ces derniers sont spécialisés. Deux logiques s'affrontent alors. D'une part, l'EAF est un service proposé par la bibliothèque qui offre un ensemble de ressources destinées au plus grand nombre. D'autre part, des individus s'emparent de ce service et souhaitent qu'il s'ajuste de façon plus précise à leurs besoins. Cette tension entre l'offre collective et les demandes individuelles est toujours présente à la bibliothèque et s'accroît avec l'existence des outils numériques qui vont dans le sens d'une individualisation des pratiques. Mais elle est plus prégnante à l'EAF car certaines ressources mises à disposition concernent des univers professionnels parfois très spécialisés. Ceci ne manque pas de créer quelques tensions, dont on peut trouver des traces dans le cahier des lecteurs.

L'EAF : une offre de la bibliothèque ou un espace à part ?

Alors que l'EAF est souvent décrit par les usagers comme un endroit à la fois « indispensable » et « luxueux », il est frappant de constater que nombre d'entre eux racontent leur découverte de l'espace sur le mode de l'événement fortuit. Gérard, par exemple, s'initie à l'italien, à l'anglais, autant de langues nécessaires à l'exercice de son art (il est champion de karaté, discipline qu'il exerce dans différents pays) et approfondit l'arabe, une langue essentielle pour sa pratique du Coran. Pourtant c'est presque incidemment qu'il découvre les ressources de l'EAF – « un jour, en faisant une petite promenade à travers les espaces » – alors qu'il fréquente un autre secteur de la Bpi pour préparer un diplôme d'ingénieur. Son récit est révélateur d'une certaine façon de déambuler dans la bibliothèque, sur le mode de la flânerie urbaine. Certains habitués, interviewés lors de l'enquête de 1997, avaient évoqué, eux aussi, leurs cheminements spécifiques, leurs façons d'inscrire des traces. L'un d'entre eux, par exemple, s'était attribué

une place – toujours la même, située entre l'économie et l'histoire – depuis laquelle il traçait des circuits dans d'autres secteurs de la bibliothèque (musique, espace de langues...). On peut ainsi avancer l'hypothèse que nombre de visiteurs découvrent progressivement les ressources mises à leur disposition. C'est-à-dire qu'ils n'obéissent pas seulement à une stratégie documentaire rationnelle qui consisterait à optimiser leurs premières visites en se faisant rapidement une idée de toute la gamme des possibles, mais qu'ils procèdent un peu comme pour la conquête d'un territoire, par annexions successives de lieux et de documents. Un peu au-delà du cadre familial, une zone, jusque-là inexplorée, attire ainsi l'attention de Gérard :

« Ça m'a étonné. C'est ainsi que je suis parvenu à avoir des informations sur la façon dont ça fonctionne... qui consistait à apprendre des langues, je veux dire de manière tout à fait indépendante. » (Gérard.)

Notre interlocuteur évoque un lieu un peu à part, voire complètement indépendant dans la bibliothèque. Si, pour certains, l'EAF est bien pensé comme un secteur de la Bpi, dans laquelle on peut trouver des ressources spécifiques mais complémentaires de l'offre générale de la bibliothèque, parfois en revanche, l'EAF est conçu comme un endroit autonome, ouvert sur la ville et sur une série d'autres lieux (ANPE, cybercafés...). Nous allons présenter des témoignages d'usagers qui exemplifient ces deux formes de représentations.

Une offre complémentaire

Pour ceux qui utilisent l'EAF en complément de l'offre de la bibliothèque, l'EAF représente souvent un espace de détente qui ponctue des séances de travail.

Nathalie, par exemple, qui connaît une période d'immersion dans la bibliothèque – elle prépare activement un concours pour devenir attachée à l'INSEE –, fréquente alternativement les rayons du secteur mathématique et l'EAF :

« Dans la bibliothèque, je viens à partir de 14 heures jusqu'à 22 heures. Mais au centre d'autoformation, j'y vais à partir de 20 heures, 21 heures... »

Le soir... Parce que j'ai besoin de me détendre et l'anglais ça s'y prête bien. » (Nathalie.)

L'EAF peut ainsi être utilisé comme un lieu de récréation, que l'on investit en fin de journée. Outre le fait que la langue anglaise peut fonctionner comme une discipline exotique, pour quelqu'un qui travaille d'arrache pied les mathématiques, c'est aussi, probablement, la dimension jubilatoire de l'image et la fonction ludique de l'activité de « navigation » qui permettent de s'approprier l'écran comme un intervalle de jeu. Nathalie, qui a d'abord utilisé l'espace Autoformation pour se perfectionner en anglais a ainsi étendu son programme :

« Au début, je ne suis venue que pour l'anglais... Et après je me suis amusée à naviguer sur le site et c'est comme ça que j'ai compris qu'il y avait de la culture générale. » (Nathalie.)

Plutôt que de parler d'un second type d'utilisation de l'espace, on évoquera une autre attente qui pourrait devenir, si l'offre se diversifie dans le domaine de la culture générale, un usage en cours de construction. Certains usagers cherchent, par la médiation de l'informatique, à se simplifier l'accès aux documents. Malik, étudiant en théologie, vient consulter des cédéroms d'anglais et d'histoire, après avoir commencé à chercher des livres dans les rayons de la bibliothèque. Attiré par la batterie d'écrans, il se représente l'EAF comme un lieu où sont accessibles, plus facilement qu'à d'autres endroits de la bibliothèque, les ressources culturelles dont il a besoin. Alors qu'il avait éprouvé des difficultés à trouver les ouvrages qu'il cherchait dans les rayonnages – il ne maîtrise guère, manifestement, l'utilisation du catalogue informatisé – il découvre à l'EAF un cédérom de culture générale, qu'il va désormais consulter régulièrement. Si pour lui l'EAF est bien un lieu complémentaire des autres secteurs de la bibliothèque, cette complémentarité est un peu fantasmée car l'image qu'il se fait de l'espace est celle d'un pôle pédagogique où l'accès à la culture et à l'information est plus aisé parce que médiatisé par les écrans.

« En fait, dans ma scolarité, je n'ai pas appris grand-chose au niveau de l'histoire, je dirais. J'ai juste appris les axes, en fait, mais je veux vraiment

approfondir certaines choses que je n'ai pas apprises. Je me rends compte aujourd'hui qu'il y a vraiment des vides, des espaces que je comprends pas dans l'histoire, que je ne connais pas. Mais ça, c'est ce que j'essaye de combler aujourd'hui... » (Malik.)

La démarche de ce jeune homme est exemplaire d'un profil d'utilisateur peu familiarisé avec les outils de la bibliothèque (catalogue, bibliographie) et qui préfère utiliser un cédérom présentant une vision synthétique de périodes historiques qu'il connaît mal.

Autre type d'usage complémentaire de l'EAF : l'utilisation du traitement de texte dans une fonction de prise de notes en complément de la consultation des fonds de la bibliothèque. Clémentine, qui suit une formation pour devenir auxiliaire de puériculture, décrit sa méthode de travail :

« Je viens tous les jours pour taper des textes. Comme ça, quand je rentre chez moi, je suis tranquille pour les réviser. Ce sont des livres que je trouve ici. Et il y a beaucoup de livres intéressants. Je prends des notes... Je lis le livre d'abord, avant de venir ici. Je lis pendant plusieurs jours. J'écris les pages, tout ça, et après je commence à taper. » (Clémentine.)

Cette façon d'utiliser l'EAF comme une sorte d'atelier de prise de notes sous forme dactylographiée a été mentionnée par plusieurs interviewés, ce qui montre qu'elle correspond probablement à un usage stabilisé. L'offre en logiciels de traitement de texte permet à des personnes non équipées en micro-ordinateur personnel de bénéficier de la possibilité de présenter leurs travaux dans un format qui constitue désormais la norme dominante dans la plupart des situations sociales et, notamment, dans les cursus universitaires. Or cette utilisation de l'EAF relève d'une logique différente de l'apprentissage défini comme la fonction essentielle de l'espace. Peut-on la considérer comme un détournement ? C'est, en tout cas, une utilisation intéressante à étudier.

Un usage exclusif. « la salle d'autoformation »

A contrario, certains utilisateurs fréquentent exclusivement l'EAF. Monique, par exemple, vient apprendre l'italien et ne s'intéresse guère au

reste de la Bpi. L'ÉAF constitue aussi pour elle un espace de sociabilité. Elle y a pris des habitudes :

MONIQUE. – J'ai fait seule la première série et j'ai commencé la deuxième, de perfectionnement. Mais je trouvais que c'était un petit peu factice, disons, alors je suis venue. Je suis venue avec une copine; on s'est entraînées à venir à deux, toutes les deux pour l'italien. Donc on y vient depuis le mois de septembre. On essaie d'être régulières, deux fois par semaine. Le lundi et le vendredi, habituellement.

ENQUÊTEUR. – Comment vous avez connu l'espace ?

MONIQUE. – Par une voisine au-dessus. Son mari est péruvien et il est donc venu, il a appris le français ici. [...] Et donc, je lui disais que j'apprenais l'italien toute seule à la maison, que j'aurais bien aimé pouvoir me réécouter et tout ça, il m'a dit : « Mais il faut aller à l'espace Autoformation à Pompidou. » [...] Et, c'est avec plaisir, ce matin, que je me suis dit : « Tiens, cet après midi, je vais... à Beaubourg, retrouver auto-italien. »

Sun-Yu, jeune étudiante chinoise, vient elle aussi à la Bpi uniquement pour se former au français (langue étrangère), tandis qu'elle préfère, pour ses études, fréquenter la BnF, plus calme, plus silencieuse. Éliisa est venue conseillée par un voisin colombien. Elle se rend à l'ÉAF deux fois par semaine, mais ne s'intéresse guère aux autres espaces de la Bpi. Nombreux sont les apprenants du « français langue étrangère » qui fréquentent l'ÉAF de façon exclusive. Ils sont dirigés vers l'espace par des membres de leur communauté linguistique, ou par des personnes qu'ils ont rencontrés dans d'autres lieux de formation, (associations ou centres pour étrangers). Cette fonction/ressource de l'ÉAF, dans les réseaux d'immigrés récents est bien connue du personnel en poste au bureau d'information. Différentes communautés linguistiques se côtoient à l'ÉAF. Selon la variation des flux migratoires dans la bibliothèque, il y a parfois des périodes de pénuries de méthodes d'arabe ou de russe. L'ÉAF est identifié comme un lieu incontournable par certaines communautés.

Phénomène moins connu, mais qui apparaît progressivement, alors que les logiciels de bureautiques se multiplient, l'ÉAF commence à être repéré comme un lieu ressource dans ce domaine. Ainsi, Bénédicte vient compléter

une formation à Excel qu'elle a suivie dans le cadre de cours municipaux d'adultes. Elle explique qu'elle éprouve le besoin de faire des exercices de révision, faute d'avoir pu s'entraîner suffisamment longtemps dans le contexte des cours municipaux. Elle nous signale qu'elle fréquente régulièrement l'espace alors qu'elle « n'était pas particulièrement attirée par le Centre Beaubourg ». Mais l'EAF fait à présent partie intégrante du circuit dans lequel elle s'est engagée lorsqu'elle a décidé de se former en bureautique :

« J'ai été conseillée à la Géode. En cherchant quelque chose sur une revue, j'ai vu des gens travailler sur l'ordinateur et je leur ai demandé si l'on pouvait s'entraîner et on m'a dit: "Ici non, mais au Centre Beaubourg, oui". » (Bénédicte.)

Elle-même, par la suite, a conseillé, lors de ses stages « la salle d'autoformation de Beaubourg », une idée que l'animateur de la formation lui-même a repris: « Le prof a dit "Ah oui, c'est une bonne idée de le dire parce que, dorénavant, je le dirai aux gens quand ils n'auront pas d'ordinateur". C'est quand même une façon d'apprendre pour ceux qui n'ont pas d'ordinateur... » Geneviève, interrogée par ailleurs, emploie une terminologie qui illustre bien le statut un peu à part de l'EAF. Elle parle de « salle d'autoformation »; un autre usager, envoyé par une bibliothèque municipale pour se former en langues, parlera de « salle de recherche ».

Marie-Chantal, qui fréquente elle aussi exclusivement l'EAF, est venue pour s'exercer au logiciel Photoshop. Elle a identifié « Beaubourg » comme un lieu susceptible de lui fournir les ressources qu'elle recherche « parce qu'il s'agit d'un centre culturel » et qu'il lui semblait logique d'y trouver le logiciel photo dont elle avait besoin. Elle n'envisage pas, même dans l'avenir, de fréquenter les autres secteurs de la bibliothèque.

« Entre la manipulation et la formation... », une cartographie des lieux de recours

L'EAF est donc perçu parfois comme un espace qui fait pleinement partie de la bibliothèque, mais parfois aussi comme un endroit à part, dont la fréquentation prend sens en relation avec d'autres lieux. Certaines personnes viennent parce qu'elles repèrent la Bpi dans le cadre d'un circuit plutôt étranger au monde des bibliothèques. À la lecture de certains entre-

tiens, on peut ainsi retracer des cheminements par lesquels les usagers naviguent entre différentes institutions pour trouver les ressources qui leur font défaut – l'ANPE, des centres de formation – en dessinant dans la ville des cartographies des lieux de recours. Ainsi, cette femme d'une quarantaine d'années, cherche à trouver un emploi dans ce qui constituait son premier domaine de compétence, le graphisme. Elle n'a rien d'une personne marginalisée ou rencontrant des difficultés d'intégration sociale au sens classique. Pourtant, elle se trouve provisoirement « sur la touche », parce que, ayant cessé d'exercer dans ce domaine durant quelques temps, elle est aujourd'hui confrontée à l'évolution technique des outils graphiques. C'est ce qui l'amène à la l'EAF.

« En fait, j'habite à Sceaux et c'est vrai qu'il y a une MJC juste à côté où ils ont le logiciel sur lequel je peux travailler avec quelques conseils, mais pas d'assistance... Donc je suis obligée de me débrouiller toute seule. Donc, en fait, je suis allée voir à Beaubourg pour consulter le logiciel Photoshop. Et après, j'ai travaillé toute seule sur ce logiciel que je ne connaissais pas, puisque je n'ai jamais fait d'informatique et, comme il y avait un jeune homme qui m'assistait plus ou moins, eh bien il y a des choses qu'il voulait m'expliquer et d'autres non. Donc j'ai demandé deux ou trois tuyaux à un copain et après je me suis débrouillée toute seule. Et là, je me le repasse pour essayer de voir s'il n'y a pas des menus qui m'échappent. » (Marie-Chantal.)

Plutôt qu'un simple cheminement débouchant sur une remise à niveau, c'est une véritable progression qui est tracée ici depuis la MJC à proximité du domicile, jusqu'à l'EAF. La fréquentation de ces lieux, à laquelle s'ajoute les « tuyaux d'un copain » sont autant d'éléments que notre interlocutrice a intégré dans une stratégie qui vise à la rendre de nouveau opérationnelle dans son métier. Louis, secrétaire administratif, souhaiterait, quant à lui, devenir documentaliste. Il fréquente le bureau de la formation du ministère, mais les stages lui sont accordés au compte goutte car ses supérieurs hiérarchiques ne sont pas favorables à son projet. Lui aussi cherche des ressources à l'EAF. Mme Massé voudrait savoir utiliser Internet. Elle apprend les bases dans une maison de quartier à La Varenne et vient s'exercer aux didacticiels à la bibliothèque.

Ces usagers savent, bien sûr, que l'EAF fait partie de la bibliothèque, mais c'est un savoir d'arrière-fond. Le cadre immédiat de leur activité à l'EAF prend place dans une stratégie d'accumulation de ressources, tout à la fois ressources techniques (accès à un traitement de texte, accès à Internet) et ressources en termes de formation et d'amélioration de ses compétences.

La géographie des « lieux de recours » ne comprend pas seulement les établissements « en dur », mais elle devrait pouvoir s'étendre aux lieux accessibles sur le web. Nous avons rencontré, en effet, quelques usagers qui se réfèrent à ces deux univers :

« [Je travaille dans le domaine de l'informatique], les langages de développement et la bureautique aussi. Je regarde ce qui m'intéresse dans les postes. [...] J'ai suivi des cours il y a très longtemps en 1991, et c'était vraiment des cours de base [...]. Par la suite, j'ai vu que j'accrochais vraiment en informatique et donc, tout seul en partie et via Internet Ensuite, j'ai eu accès à pas mal de ressources qui m'ont permis d'évoluer aussi de cette manière-là... Je participe à certains forums sur le développement. »
(Bruno.)

Peu d'autres endroits où se former

Dans cette cartographie, l'EAF occupe une place assez unique, notamment chez ceux qui fréquentent l'espace pour des motifs professionnels – dans le but de trouver un emploi, mais aussi pour évoluer dans leur carrière. De nombreux témoignages soulignent la rareté des formations en entreprise, surtout lorsqu'on occupe une position peu élevée dans la hiérarchie :

« Il n'y a pas beaucoup d'occasions de se former. On ne se forme pas, faute de moyens... Le monde évolue et on a pas les moyens de faire des formations. [...] J'ai été secrétaire de direction de 1986 à 1992. Dans l'entreprise où j'ai travaillé jusqu'en 1999, je n'ai jamais eu le droit d'avoir une formation en informatique. La direction n'accordait pas de formation en interne. C'était toujours les cadres qui avaient la priorité. Je crois que savoir ce que les autres ne savent pas, avoir la connaissance, cela donne un pouvoir sur les autres. »

Aujourd'hui, au chômage, Geneviève a pris l'habitude de venir suivre des formations en bureautique et en langues :

« Oui, ici, même les gens qui n'ont pas les moyens peuvent venir. Et puis il y a de bons produits : pour moi, les cassettes d'anglais. Le matériel est bon. J'ai pu travailler pendant dix jours, trois heures par jour et préparer un entretien d'embauche. » (Geneviève.)

Nicole, qui a passé la majeure partie de sa vie professionnelle comme personnel intérimaire, livre un témoignage assez proche :

NICOLE. – En intérim c'est sûr, on nous apprenait aussi, on nous formait un peu, mais c'était à la vitesse grand V. Pour pouvoir vous envoyer tout de suite chez le client... Alors, évidemment, c'était la motivation. Il fallait apprendre vite, il fallait être performant.

ENQUÊTEUR. – Donc, vous veniez vous former ici ?

NICOLE. – Voilà, tout à fait.

On peut se demander pourquoi, à en croire nos interlocuteurs, les formations constituent des denrées si rares, alors même que des dispositifs légaux existent. On peut avancer plusieurs hypothèses. Parmi ceux qui auraient besoin de suivre des apprentissages, certains ne peuvent en bénéficier, soit parce qu'ils n'entrent pas dans le cadre catégoriel prévu par la loi (intérimaires, chômeurs), soit parce qu'ils n'occupent pas les postes prioritaires dans l'entreprise¹⁷. Par ailleurs, la réalité sociale déborde le cadre juridique, notamment en raison des changements technologiques qui ont affecté notre société ces trente dernières années. Ce contexte aurait nécessité des investissements considérables dans le domaine de la formation. Or, localement, dans le contexte économique de pénurie que

17. Les revendications des syndicalistes ont toujours cherché à mettre en évidence l'inégalité d'accès aux formations prévues dans le cadre de la loi de 1971, qui exclut les personnels les moins qualifiés et ceux qui travaillent dans les petites entreprises.

l'on connaît, de telles priorités ont rarement été accordées aux politiques de formation. Cet interlocuteur évoque ici les difficultés rencontrées pour pouvoir bénéficier des maigres ressources existant dans un cadre social :

FRANÇOISE. – Quant à trouver un stage avec [l'ANPE] et puis les outils de formation... Les outils de formation, je n'en ai jamais eu à disposition et se former... Bon, oui, si on se bagarre pour l'obtenir, tandis que là on sait qu'on va trouver.

ENQUÊTEUR. – Hum, hum.

FRANÇOISE. – Non, il y a une chose, ici, c'est que la porte est ouverte à tout le monde, il suffit d'être correct ici. Bon, il faut peut-être savoir aussi se débrouiller seul...

Pour acquérir des compétences qui leur sont nécessaires, ces personnes, à un certain moment de leur trajectoire sociale ou professionnelle, vont s'efforcer de combiner au mieux les opportunités qui s'offrent à elles. Les ressources qui y sont fournies sont d'autant plus appréciées, qu'il existe très peu de lieux de formation de ce type.

« D'après ce que je vois, c'est unique à Paris, apparemment. [...] Justement, j'aimerais bien, en fait, que d'autres espaces s'ouvrent afin de décharger celui-ci, en fait, ce qui est logique. Il en faudrait au moins trois dans Paris. Un dans le centre de Paris, c'est le cas de figure avec Beaubourg, un autre dans le nord, nord-est de Paris avec La Villette, et je pense qu'il en faudrait un troisième. C'est le minimum du minimum. » (Maurice.)

De manière plus inattendue, l'espace offre également une alternative aux étudiants. Ivan, par exemple, vient à l'espace Autoformation car il a besoin d'apprendre le slovène, mais aussi parce qu'il veut se perfectionner en allemand. Cette langue, il l'avait apprise au lycée, mais n'avait pu à son grand regret, poursuivre son apprentissage dans l'enseignement supérieur. Pour lui, la Bpi vient « pallier un manque de l'université » :

« Vous voyez, des langues comme le slovène, qui sont peu étudiées... Il y a très peu de possibilités pour l'apprendre en France. [...] On s'en

aperçoit ici, on a pas mal d'étudiants qui viennent aussi pour apprendre la bureautique parce que c'est pareil... L'université n'assure pas de ce point de vue-là. Je peux vous dire qu'à l'université je n'ai jamais, on ne m'a jamais appris à me servir d'un ordinateur et j'ai raté la mention "très bien" de la maîtrise parce que ma maîtrise était mal tapée. Parce que je l'ai fait taper par quelqu'un et que ça n'a pas été très bien tapé. J'avais vu un ordinateur, mais je n'avais jamais tapé à un ordinateur il y a encore quatre ou cinq mois, j'ai dû le faire par moi-même. Alors que c'est pas difficile, mais si on vous apprend pas... » (Ivan.)

Quel serait l'espace de travail idéal ?

Geneviève, à la recherche d'un emploi, doit répondre à des annonces et réaliser des entretiens d'embauche. Elle se rend régulièrement à l'ANPE, fréquente également un cybercafé et vient presque tous les jours à l'EAF.

GENEVIÈVE. – Je vais à l'ANPE. On a droit à 1 h 25 par semaine. Il y a six postes pour des personnes qui viennent de plusieurs arrondissements. On peut éditer des disquettes, éditer des CV, mais en 1 h 25, c'est juste. Ça prend du temps. On sait le faire au bout d'un an, mais c'est quand on démarre sa recherche d'emploi, qu'il faut être performant. En 1 h 25, j'ai juste le temps d'aller sur des sites que je connais. On a les bras coupés. On nous donne un élan et après rien... Par contre, ce qui est bien, à l'ANPE, c'est que l'on est suivi dans notre recherche par un cabinet conseil. Ils nous donnent de nouvelles idées, nous mettent en phase avec ce qui pourrait exister. On peut élargir notre recherche par rapport à notre expérience. [...] Moi, j'ai quarante-huit ans... je fais beaucoup de recherches spontanées. Cela demande quatre à six heures par jour. Pour dix lettres manuscrites, il faut trois heures... On a l'impression que l'on est dans un monde où ça va vite, mais en fait pas du tout. [...] Ici, je viens préparer, réviser mon anglais pour les entretiens... Il y a de bons produits. [...] [Pour la bureautique] le problème est qu'on ne peut pas insérer de disquette. Moi, j'ai mon CV... Je vais travailler dans un cybercafé. Il ne vous laissent pas non plus utiliser votre disquette. Ils prennent eux-même votre document et l'installent sur le disque dur, en documents partagés...

ENQUÊTEUR. – Que serait l'espace de travail idéal pour vous ?

GENEVIÈVE. – J'ai mon CV sur ma disquette. Il est mis sur le disque dur. J'ai aussi ma lettre de motivation. Quand je consulte les annonces qui m'intéressent, je peux préparer un mail et adapter ma lettre de motivation.

ENQUÊTEUR. – Il faut aussi Internet alors?

GENEVIÈVE. – Oui, il faut Internet, plus un e-mail. Si j'ai une annonce, je fais une copie, j'ajoute mon CV + une lettre de motivation adaptée selon l'annonce. Il faut Word pour ça. D'autres gens peuvent avoir Excel, ça fait partie des bateaux...

ENQUÊTEUR. – Les incontournables? Mais ça, vous pouvez l'avoir à l'ANPE?

GENEVIÈVE. – Oui, mais à l'ANPE, il n'y a pas le suivi, ça manque de lieu où l'on puisse pratiquer. Si vous ne savez pas ce que ça rend quand on imprime... Il y a un aperçu avant impression, mais ça ne suffit pas. La relecture est importante. Ce que l'on fait dans les stages ne suffit pas. Dans aucun stage, on ne peut imprimer. Il faut pouvoir refaire la manipulation. S'il y avait ici un animateur qui s'occupait de vous, et vous aidait aux manipulations...

ENQUÊTEUR. – Oui, mais justement ici, c'est un espace d'autoformation.

GENEVIÈVE. – Oui, mais ce serait une petite formation qu'on ne voit pas... Entre la manipulation et la formation... Et puis il y a des heures... Si vous aviez quelque chose après 19h00-19h30... On a besoin de se former en entreprise. Il faut être au top. Si ce n'est pas vous, ce sera quelqu'un d'autre. On vous jette. On est interchangeable. Pourtant il y a certaines compétences qu'on a acquises. On est sûrement plus utile à la place qu'on occupe que quelqu'un d'autre, mais ils s'en fichent... Ils vous jettent. Même en ayant un poste à l'heure actuelle, on est en CDD. On est en CDD en permanence. C'est important de continuer à se former. Et puis c'est important d'aller vers des choses qui nous motivent. On est tellement ballotté en entreprise... Aller vers ce qu'on est, ça donne une force. Dans l'entreprise, on vous enlève de l'énergie.

L'espace de travail idéal, représenté ici, est une sorte de compromis entre l'atelier de l'ANPE qui offrirait à cette jeune femme la possibilité d'être conseillée, le cybercafé – espace payant –, dans lequel elle peut travailler facilement sur ses propres documents et l'EAF, où elle prépare ses entretiens d'embauche.

Pour ce faire, outre le poste informatique, Geneviève souhaiterait avoir accès à une connexion à internet. En effet, pour envoyer des curriculum vitæ et préparer des entretiens, il est indispensable aujourd'hui de pouvoir consulter des annonces et d'envoyer son CV via Internet. Outre le fait que nombre d'annonces ne sont consultables que par messagerie, les CV et lettres de motivations ne peuvent, bien souvent, être adressés que par le canal numérique. Des interlocuteurs ont souligné que cette contrainte représentait pour eux un obstacle important et souvent décourageant.

On observera que cette représentation de l'espace de travail idéal laisse une place non négligeable au personnel, évoqué sous la forme d'un animateur offrant une médiation avec l'environnement technique. Or, curieusement, nous allons voir qu'il existe un hiatus entre ces attentes d'accompagnement parfois assez poussées, et la façon dont les usagers pratiquent l'espace.

La médiation : bibliothécaires et usagers, deux visions du service public ?

Les bibliothécaires ont pris la mesure des nouvelles fonctions de l'EAF. Ils ont progressivement offert à la consultation non plus seulement des didacticiels d'apprentissage, mais des logiciels – des outils bureautiques, par exemple – que les usagers utilisent, de façon parfois inattendue, dans le cadre de leurs activités quotidiennes. Pour l'observateur, ce vaste espace se présente comme un atelier laborieux, mais studieux et silencieux, chacun étant logé dans sa cabine, les yeux rivés sur l'écran ou isolé sous son casque. Mais ce qui frappe surtout, lorsqu'on suit la circulation des usagers dans l'espace, c'est que la plupart d'entre eux utilisent les équipements en totale autonomie, sans avoir recours aux bibliothécaires.

Le fonctionnement autonome de l'utilisateur dans nos murs est préparé par les professionnels. Ceci vaut, d'ailleurs, pour l'ensemble des bibliothèques en accès libre. Dans ces bibliothèques, la médiation vise essentiellement à rendre lisible l'espace et les collections. Ces médiations prennent quatre formes principales : la classification, la signalétique, le catalogue et les bureaux d'information¹⁸. La plus grande partie du travail de médiation s'effectue donc bien avant que le bibliothécaire soit en contact avec le lecteur. À l'EAF, la plupart des ressources sont conçues et présentées selon une logique qui tend, finalement, à rendre la médiation proposée au bureau d'information – c'est-à-dire l'accompagnement du lecteur – superflue. Par exemple, les écrans affichent les règles d'utilisation des logiciels. Ces mêmes écrans présentent une hiérarchie des didacticiels et logiciels par ordre de difficulté. Le travail cognitif est, ainsi, distribué entre le micro-ordinateur et l'utilisateur. Le numérique, soulignons-le encore une fois, a donc permis de radicaliser l'application du principe de libre accès.

L'un des apports de l'enquête est de mettre en évidence le paradoxe qui existe pour les usagers entre, d'une part, la perception de l'accès libre matérialisé par l'environnement et, d'autre part, la présence du personnel. Avant d'analyser la façon dont les usagers vivent ce paradoxe, nous allons

18. BERTRAND (Anne-Marie), *Bibliothécaires face au public*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1995.

nous efforcer de comprendre comment les professionnels de l'espace envisagent leur rôle, et si leur mission leur semble cohérente (ou non) avec le mode de présentation des ressources à l'EAF.

Le point de vue des bibliothécaires

Un des thèmes qui revient fréquemment dans les entretiens avec les bibliothécaires en charge de l'accueil du public à l'espace Autoformation est celui de la transformation de l'espace depuis sa rénovation et, plus précisément, de la transformation de leurs rapports avec le public.

Retour sur la transformation de l'espace (la machine à tickets)

Pour conseiller le public, il est évidemment nécessaire de pouvoir entrer facilement en interaction avec lui. Or, cette relation avec les usagers, les bibliothécaires pensent qu'elle s'est modifiée avec la transformation de l'espace. Pour ces professionnels, il y a eu un « avant » et un « après » la rénovation de la bibliothèque. Les transformations architecturales ont joué sur l'ancien esprit du « labo langues », et sur les opportunités dont le personnel dispose pour converser avec les usagers et éventuellement les conseiller. Les responsables de l'EAF évoquent, dans un entretien collectif, ces modifications de l'environnement et abordent dès le début de l'entretien la question de l'emplacement du bureau d'information :

« On avait voulu, au départ, un bureau tout à fait central, et même essayé de faire un deuxième bureau qu'on ne savait pas trop où placer, mais qui était plutôt une espèce de deuxième bureau de renseignements. La personne devait aussi circuler dans l'espace. Le rôle de cette personne n'a pas été vraiment défini, mais on en éprouvait le besoin. On se disait que c'était bien qu'il y ait encore une personne qui pouvait s'asseoir mais qui était plus mobile, pour des renseignements, pour répondre aux visiteurs. On voulait une distance assez faible entre le public et nous. Mais on n'a pas réussi à l'obtenir... On voulait aussi une entrée, une vraie entrée pour voir, donc. Notre souci, c'était aussi de repérer les nouveaux. »

Pour les bibliothécaires, la question de la médiation avec le public devait être prise en compte dans le réaménagement l'EAF. Leur plan pré-

voyait un bureau situé au centre de l'espace, ce qui devait leur permettre de répondre aisément aux sollicitations des usagers. Malheureusement, pour des raisons liées à l'architecture générale du Centre, ce plan n'a pas été retenu et la mission d'accompagnement dévolue au personnel n'a pu voir le jour sous la forme envisagée. Ces contraintes architecturales – mais aussi la transformation de l'environnement technologique – vont avoir un effet concret sur le rapport à l'utilisateur :

« Ce qui était très important au labo, précédemment, c'était un vrai labo de langues, donc on avait accès par la console. Alors [si l'utilisateur] avait un problème, il pouvait sonner et interroger à distance... Hier, on a posé la question, demandé si on ne pouvait pas avoir un petit signal au-dessus des cabines pour signaler s'il y a un problème. Pour justement relancer la médiation, la remettre à plat. Ce serait un moyen quand même. Qu'ils puissent appeler depuis la cabine. Alors, depuis le bureau, on avait accès, on pouvait entendre ce qui se passait dans la cabine. On pouvait dialoguer avec la personne. C'est comme une classe, si tu veux. Le principe, au départ, c'était des laboratoires qui étaient conçus pour les professeurs. Le professeur avait la console et pouvait prendre la main sur le travail de tous les élèves, enfin... Après, il y a eu cette adaptation, de l'offre technique, mais, aujourd'hui, il faudrait peut-être... »

On remarquera que la question du rapport au lecteur ne se pose pas seulement de façon théorique, elle est enchâssée dans un univers technologique, un monde d'objets qui guident vers un certain type d'action. Ainsi, les anciennes cabines importées de l'univers de l'enseignement invitaient au dialogue. Notre interlocuteur s'interroge sur la façon de réinstaurer cette fonction dialogue, afin de faire cadrer le dispositif avec une fonction d'orientation, voire de conseil au lecteur.

Le matériel, l'équipement, guident donc l'utilisateur vers une utilisation autonome car les bibliothécaires ne peuvent plus intervenir aussi aisément dans les cabines. Et l'interaction personnel - usagers se fait moins facilement. Certains bibliothécaires regrettent le dispositif plus convivial de l'ancien laboratoire de langues, dans lequel la médiation avec le personnel était obligatoire, ne serait-ce que pour accéder aux méthodes. Ils pensent

que ces transformations sont en partie responsables de la disparition de l'esprit un peu communautaire de l'ancien laboratoire de langue :

« [Les usagers] sont très égoïstes... Ils ne viennent plus vers nous, on n'a pas le même échange qu'auparavant, c'est très impersonnel. Tu vois, ils se sentent un peu chez eux, tout seuls. »

Aujourd'hui, la plus grande partie de l'espace est équipée de postes numériques, seules quelques cabines analogiques dédiées à l'apprentissage des langues subsistent et fonctionnent selon l'ancien principe du semi-libre accès. La mise en place de ce type d'équipement participe du projet global de numérisation des fonds audiovisuels de la bibliothèque. Ceci renforce l'idée que les lecteurs se suffisent, à présent, à eux-mêmes.

« On a tout fait pour qu'ils se débrouillent seuls. Donc, ils se débrouillent tout seuls, mais... jusqu'à l'utilisation du téléphone portable. Ils se fichent un peu du voisin. »

Ce développement de l'esprit individualiste peut nuire à l'accompagnement pédagogique. Une bibliothécaire nous fait part de son expérience :

« Ça arrive souvent... Les gens entre eux sont irrespectueux. Quand tu te déplaces pour montrer comment utiliser un ordinateur, comment ça fonctionne ou quand il y a un souci, souvent, tu as le voisin d'à côté qui te dit : "Vous ne pouvez pas faire un peu moins de bruit ?" Pourtant, on ne hurle pas... Quand tu montres à quelqu'un la souris, comment faire autrement, quelquefois ça dérange le voisin. Donc, je ne sais pas, l'espace est mal fait. »

On en revient donc aux transformations architecturales et à l'investissement consenti en équipements numérisés. La mise en place de ces équipements devait permettre de moderniser la bibliothèque, mais aussi de soulager le personnel de certaines tâches. C'est ainsi que les pratiques d'autonomie sont encouragées par le dispositif :

« Moi, je n'étais pas contre le fait qu'on mette cinq postes [de réservation à l'entrée de l'espace], j'étais même contente qu'il y ait ça, parce que tout d'un coup, tu te dis qu'il y aura moins de presse au bureau. En effet, il y a une idée que, s'il y a autonomie, il n'y aura pas de presse... Mais ce n'est pas l'autonomie... [L'utilisateur], ce qu'il veut, c'est son ticket. »

Si le dispositif matériel guide l'utilisateur vers une certaine autonomie, cette autonomie n'est pas forcément celle qui est souhaitée par le personnel. Les postes informatiques implantés à l'entrée de l'espace, prévus à la fois pour renseigner les lecteurs et pour leur distribuer des tickets d'accès aux postes, ne sont pas, du point de vue du professionnel, utilisés correctement. De fait, la plupart des utilisateurs ne prennent pas connaissance de la page d'information. D'une part, probablement, parce que la station debout, peu confortable, n'est guère propice à l'exploration de longue durée; d'autre part, parce que le micro-ordinateur est assimilé à une simple machine à distribuer des tickets. Ainsi, alors que la machine a une double fonction – de renseignement et de distribution de tickets – c'est la fonction de distribution qui s'impose. L'attente du ticket fait en quelque sorte disparaître le renseignement car ce qui compte pour l'utilisateur, avant tout, c'est d'obtenir le sésame qui lui donnera accès au poste. Le poste se trouve à la croisée de deux logiques qui parcourent la bibliothèque, une logique de flux et une logique d'accès à l'information :

« Dès qu'il a son ticket, il croit que ce bureau, c'est pour le ticket. Est-ce que tu t'imagines qu'on va avoir des renseignements debout? On a un ticket debout. Dès qu'ils ont leur ticket, ils sont contents. »

Médiateurs et non-formateurs

Ainsi que nous venons de le voir, une partie du personnel de l'ancien laboratoire de langues regrette que les relations avec les utilisateurs de l'ÉAF soient devenues plus impersonnelles, tandis que d'autres s'interrogent sur la fonctionnalité des outils d'information proposés, puisque c'est avant tout la fonction de distribution de tickets qui est repérée sur les postes situés à l'entrée de l'espace. Est-ce à dire que les bibliothécaires pensent qu'ils doivent intervenir plus activement auprès des utilisateurs? En proposant, par exemple, leur savoir-faire et en se substituant ainsi à un environnement défaillant en

matière de signalétique? Aider le public dans la recherche d'information a toujours été considéré comme une des missions fondamentales de la profession. Le service de renseignement au bureau, nous l'avons dit, est une des médiations mises en place pour rendre lisible l'espace de la bibliothèque et les collections organisées par le bibliothécaire. Mais la médiation proposée par les bibliothécaires pourrait excéder le seul domaine documentaire, et concerner aussi le champ de la formation au sens le plus large du terme. Il s'agit, en effet, d'apprendre au public à utiliser des outils qui vont leur permettre d'acquérir des savoirs. Dans notre échantillon, bon nombre de bibliothécaires prennent très au sérieux cette mission :

« Il n'est pas question non plus de laisser [les lecteurs] se débrouiller seuls dans la bibliothèque, parce qu'ils peuvent s'y perdre. Lorsqu'on dit s'y perdre, il y a à la fois s'y perdre pour trouver quelque chose qu'ils ne cherchaient peut-être pas... Butiner. Il y a une notion de plaisir qui peut rentrer, mais, en revanche, s'ils veulent quelque chose de précis et qu'ils sont perdus face à cette demande, là, il faut les aider. J'avais fait le parallèle entre les lecteurs de la Bpi et les enfants, avec lesquels j'avais travaillé dans une autre bibliothèque. C'était un principe de la lecture publique, on avait toujours cette idée que lorsque tu formais un lecteur, tu en formais dix. Accueillir correctement un lecteur, c'était accueillir la famille entière parce que, après, allaient venir les frères et sœurs, tu vois... On avait une idée, très "commerçante", j'allais dire, de gagner des lecteurs. »

Dans cette logique, qui consiste à apprendre au lecteur à ne pas se perdre dans la masse de documents mis à sa disposition, le dispositif de libre accès, tel qu'il est conçu et mis en œuvre à l'EAF, va de pair avec l'idée d'un renseignement approfondi. Le personnel sait que la bibliothèque est un espace qui peut être opaque au lecteur. Il estime donc qu'il ne doit pas se contenter d'indiquer les outils d'information disponibles dans l'espace, mais qu'il est nécessaire de montrer comment les utiliser :

« Il y a tout un travail sur l'offre. Et il ne faut pas envoyer quelqu'un prendre les catalogues, mais chercher sur les catalogues "papier" avec lui et poser des questions et non pas le renvoyer, comme je l'ai vu faire aussi plusieurs fois, aller

voir des catalogues “papier”, tout seul, là-bas. En plus, il ne sait pas comment c’est organisé, comment c’est. C’est la première chose, il me semble. »

Il s’agit donc de transmettre aux utilisateurs des connaissances concernant l’organisation et le mode de présentation des outils. Cependant, et c’est un élément important dans la définition du métier, les bibliothécaires ne se vivent pas comme des formateurs. Certains professionnels définissent même la fonction de bibliothécaire par opposition à une fonction d’enseignement :

« À l’espace Autoformation, il est important de noter que cette mission d’accompagnement n’est nullement une mission d’organisme de formation, et que la Bpi n’entend pas sortir de son rôle en suivant, en proposant, un véritable suivi pédagogique des utilisateurs. Donc, nous ne sommes ni des tuteurs, ni des formateurs. » (Une bibliothécaire lisant l’extrait d’un rapport¹⁹.)

Comment tracer une limite claire entre ce qui relèverait des missions du bibliothécaire (le fait de montrer au lecteur de quelle façon il peut utiliser les outils à sa disposition), et ce qui doit être exclu de ses missions (se positionner comme un formateur vis-à-vis de lui)? Cette limite est très fragile. Nous verrons qu’elle 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’usager. Un professionnel s’efforce ici de définir cette frontière :

« La démarche, c’est : “Qu’est-ce que vous voulez?” Enfin, moi, c’est ce que je fais, mais bon, je ne suis pas la seule je pense... “Qu’est-ce vous voulez, quel est votre niveau?” Ensuite : “Je ne peux pas choisir pour vous” et on l’envoie alors dans les classeurs... “Si vous avez un problème, vous revenez, on peut aider”. »

19. COLLANTES (Élisabeth), « L’autoformation par le multimédia en bibliothèque publique », mémoire d’études ENSSIB, janvier 2004, diplôme de conservateur des bibliothèques.

Les mots utilisés sont assez révélateurs : « aider s'il y a un problème », ces deux termes étant opposés à « choisir pour vous ». Ce dans quoi notre interlocuteur refuse de s'engager, c'est dans une relation dans laquelle il se sent trop impliqué, une relation pédagogique qui suppose précisément d'assumer une part de la responsabilité du choix entre les différentes méthodes. Cette relation pédagogique impliquerait pour le bibliothécaire d'assumer la position de celui qui sait, face à un usager porteur de certaines attentes. Et l'on peut s'interroger sur les raisons du refus d'assumer cette position.

Pour mieux en comprendre les motifs, 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. S'impliquer, pour le bibliothécaire, c'est, en effet, créer une proximité avec l'usager, mais en vertu de quoi ? On sait que l'identité professionnelle des bibliothécaires s'est longtemps construite contre celle des instituteurs et des professeurs. 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 ? Quelle définition de leur rôle peuvent-ils accepter alors ? Lorsque les pratiques professionnelles à l'œuvre dans l'espace Autoformation ont été présentées dans le cadre la charte documentaire de la Bpi, les bibliothécaires ont parlé de relation de service²⁰. La relation de service pourrait-elle constituer une orientation quant au rôle endossé par les professionnels face aux usagers dans les bibliothèques ? À vrai dire, ce type de relation ne fournit pas un modèle d'intervention plus précis : « porter l'attention sur les services, c'est immédiatement se confronter à une notion élastique, aux frontières non délimitées et floues, à la polysémie du terme et à la multiplicité de ses usages », nous dit Dominique Fougeyrollas-Schwebel, dans l'introduction d'un recueil d'articles consacré à la relation de service²¹. La relation de service réfère à

20. Présentation de la charte documentaire de la Bpi au personnel, juin 2005.

21. FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL (Dominique), « Introduction », *Cahiers du Genre* (La relation de service), 2000, n° 28, p. 5.

une extrême diversité, une hétérogénéité des emplois et des lieux (entreprises, administrations, associations). Si, depuis une trentaine d'années, l'instauration d'une relation de service destinée aux usagers a correspondu à un mouvement de modernisation de l'administration, notamment par l'intégration d'une logique de clientèle (à la poste, aux télécoms), dans les bibliothèques, et particulièrement à la Bpi, cette logique marchande n'a jamais eu de légitimité. À l'EAF, les professionnels offrent un service, dans la mesure où leur activité est orientée vers la satisfaction d'un usager, sans pour autant considérer celui-ci comme un client. Si la relation de service peut fournir une alternative pour penser et mettre en œuvre une forme d'intervention qui ne relève ni de l'enseignement, ni de l'aide sociale, il reste probablement à en inventer des modalités d'existence. Peut-être est-ce parce que, comme le souligne Anni Borzeix, dans la relation de service, le travail prend avant tout « la forme d'une relation » c'est-à-dire d'une « intervention sur le vivant²² » ? Comment traiter de cette matière qui, par définition, peut toujours échapper aux conventions sociales et les déborder ? Quel cadre lui donner ? Jusqu'où aller ? Comment ne pas se laisser dépasser ? Le témoignage suivant fait état d'une situation dans laquelle le professionnel a été happé par l'usager et ses demandes :

« C'était une jeune femme qui devait avoir une petite trentaine d'années, qui était là, donc, pour taper son CV. Elle était manifestement venue le jour précédent et quelqu'un l'avait aidée à mettre en forme son CV. Donc, je lui ai proposé d'essayer de passer par "modèle" sur Word, de façon à ne pas avoir à trop cadrer, que ce soit déjà plus ou moins préformaté, ce qui était pas forcément une très bonne idée, en fait, parce que c'est pas si facile que ça à utiliser quant tu ne sais pas bien manier Word, en fait. Elle avait vraiment une demande forte, à laquelle au début j'ai dit : "Écoutez, vous allez sur Word, je vais vous montrer comment on accède à Modèle." Bon, sa

22. BORZEIX (Anni), « Relation de service et sociologie du travail : l'usager : une figure qui nous dérange ? », *ibid.* p. 19.

demande était plus importante. Mais c'est de l'autoformation... Au début, je l'ai accompagnée, je lui ai montré comment on fait, comment on mettait en forme et puis, ensuite, je lui ai sorti donc, le modèle sur Word, je lui ai expliqué comment il fallait faire et ensuite je lui ai dit: "Vous rentrez vos données", et je suis partie... »

La bibliothécaire est en fait appelée par le vigile et le chef de service car la jeune femme a laissé son garçonnet de huit ans sans surveillance dans les espaces de la Bpi. Pendant que celle-ci va chercher son enfant, la bibliothécaire lui propose de saisir à sa place certaines données :

« "Si vous voulez, moi, pendant ce temps-là, je tape votre CV", parce que, en fait, elle n'y arrivait pas. Parce que finalement, ce n'était pas une bonne idée de la mettre sur les modèles... En fait, ils sont hyperrigides, et dès que tu changes quelque chose... Voilà, donc, je lui ai tapé, je ne sais pas, 60 % de son CV, et elle est revenue avec son fils. Et là, je lui dis: "Bien, écoutez, vous pouvez continuer maintenant." J'étais un peu embêtée parce que je lui aurais bien fini, parce que je voyais bien qu'elle n'y arrivait pas. Mais, en même temps, la règle est qu'on ne fait pas les choses à la place des gens. On les accompagne, mais on n'est pas là pour taper, donc je suis repartie. Et du coup, elle a eu encore un problème et là, c'est plus moi qu'elle est venue voir, mais c'est une autre vacataire car, moi, je lui avais dit: "Non, écoutez continuez, nous on ne peut pas aider vraiment en personnel, chaque personne." Je lui ai dit: "Là, déjà, vous n'avez plus grand-chose à faire. Vous faites bien attention à enregistrer", etc. Et donc, elle est allée voir une autre vacataire, parce qu'en fait, après, elle avait un souci. C'était que ça ne s'imprimait pas. Elle lançait son impression, et son impression ne partait pas sur le serveur... À ce moment-là, c'était la fin de mon service, et on a donc appelé quelqu'un du service Maintenance qui est allé sur le dernier poste de l'autoformation, là-bas, qui permet d'avoir accès au réseau. Il est ensuite allé sur son poste et ensuite, est arrivé 19 heures, et il était toujours en train d'essayer de récupérer l'impression. J'ai donc transmis l'information à A en lui disant: "Cette dame-là, je ne sais pas où est-ce que ça en est, mais elle avait un souci. Et en même temps, elle est très demandeuse parce qu'elle n'y arrive

pas en fait...” Donc, moi aussi, je lui ai dit d’aller à la Cité des métiers, où je crois qu’il y a plus d’accompagnement, et puis elle pourra avoir une formation, ou aussi de se former là, avec des outils. Parce qu’elle ne savait pas taper. Elle ne savait pas utiliser un ordinateur. Son CV... Elle avait été hôtesse de caisse. Elle était caissière et avant, elle était aide-ménagère ou auxiliaire de vie. Et donc, là, elle postulait à un emploi de vendeuse ou de téléphoniste. Mais bon, je lui ai dit que c’était toujours utile, qu’elle devrait donc se former... Elle venait du 93. »

Cette anecdote met en évidence la façon dont la bibliothécaire est tiraillée entre différentes formes d’engagement dans l’action : soit elle se laisse prendre dans une relation de type compassionnel, elle aide cette jeune mère de famille qui, visiblement, éprouve des difficultés à utiliser les outils mis à sa disposition, en raison d’une sorte de handicap social (référence à la banlieue) ; soit elle applique le règlement qui prône l’autonomie de l’usager. Elle trouve un compromis entre les deux positions qui ne la satisfait guère.

Un modèle sous-jacent : l’usager autonome

Nos interlocuteurs bibliothécaires ne se sont guère référés, en situation d’entretien, à la relation de service. Mais ils développent des idées qui concernent leurs relations avec les usagers. Un principe important, qui va de pair avec le libre accès, est celui de l’autonomie du lecteur, principe qui correspond, comme le souligne Martine Blanc-Montmayeur, à une des idées fortes de la lecture publique : « Elle renvoie à la conception même de la bibliothèque comme lieu ouvert à tous, sans discrimination de niveau d’études, sans bagage préalable obligatoire, sans recours obligé à un personnel²³ ». Autrement dit, pour que la bibliothèque puisse être facilement accessible à tous, indépendamment d’une appartenance sociale et

23. BLANC-MONTMAYEUR (Martine), « Formation des usagers ou formation des bibliothécaires ? », *Bulletin des bibliothèques de France*, 1999, t. 44, n° 1, p. 89.

culturelle, il est nécessaire que l'espace de la bibliothèque soit entièrement lisible, totalement transparent, parfaitement compréhensible au lecteur. À la limite, dans un tel espace, la présence des bibliothécaires est presque superflue. Les bibliothécaires peuvent être un recours, mais un recours dont le lecteur pourra se passer dans la plupart des cas. Nous allons essayer de mieux cerner cette figure de l'utilisateur autonome. Comment prend-elle forme dans les représentations que les bibliothécaires nous livrent en situation d'entretien ? Quelles sont les propriétés de ce lecteur autonome ?

Il semble tout d'abord que le lecteur autonome, ou en voie d'autonomie, est un individu auquel on accorde une certaine dignité. Les bibliothécaires insistent sur le fait que cet usager est en possession de toutes ses capacités :

« Ce n'est pas parce qu'on l'a aidé, parce qu'on l'a assisté, que c'est un invalide, qu'on a emprunté de son autonomie. C'est normal d'aider les gens, d'autant plus s'ils viennent d'ailleurs, dans une autre langue. Le rôle de facilitateur d'utilisation des ressources, pour moi, c'est une évidence... Ça n'enfreint rien, ça n'empiète pas du tout sur l'autonomie. Enfin, c'est justement pour le rendre autonome qu'il faut qu'on lui facilite l'accès aux ressources. »

À la figure de l'utilisateur autonome s'oppose l'image d'un individu dominé par un bibliothécaire qui connaît les arcanes de la documentation. Ce dernier ne ferait alors qu'assister l'utilisateur en lui distillant des renseignements, sans l'initier à ses secrets. Un des principes fondamentaux de la société démocratique est de promouvoir l'égalité au savoir pour tous. Le lecteur autonome est le citoyen éclairé d'une société égalitaire. On peut l'opposer à la figure du lettré cultivant un certain élitisme.

La deuxième caractéristique du lecteur autonome, c'est qu'il est mû par la volonté de se prendre en charge, au contraire de l'utilisateur passif, qui se comporte en simple consommateur de service :

« Tu peux leur montrer le cheminement, ne serait-ce que pour les catalogues, et il y en a certains, au contraire, qui veulent un assistantat complet. [...] Moi, je leur montre, et j'ai envie de leur dire : "Mais, vous savez, vous avez parfaitement accès à ce catalogue ; il est installé partout." Mais je vois la

personne apeurée qui me dit: “Mais non, non, mais vous ne pouvez pas le faire vous? Hier la personne me l’a fait...”, qui n’a pas envie du tout de chercher... Ils sont consommateurs, c’est tout à fait ça. »

Il peut faire son miel de toutes les ressources de la bibliothèque :

« Butiner, exploiter telle ressource, revenir en arrière... Pour moi, une des raisons pour laquelle je crois que les gens apprécient beaucoup ce mode de ressources, c’est que, justement, ils peuvent les utiliser jusqu’à plus soif, comme mode d’apprentissage. Je suis devant un cédérom, telle discipline... Justement, la particularité c’est que là, je peux, je reviens en arrière, autant que je peux, j’ai personne qui m’encadre, quoi que ce soit, j’avance comme je veux, tu peux répéter, il y a un usage tout à fait personnel qu’on peut faire là, totalement en autonomie. »

Enfin, un troisième trait caractérise l’usager autonome: il sait ce qu’il cherche.

BIBLIOTHÉCAIRE. – [L’usager autonome], il sait tout faire et puis... il sait comment se comporter; il sait comment se mettre devant son poste, comment ouvrir la liste et puis comment... Et puis surtout aussi, pédagogiquement ce qu’il veut, le parcours qu’il veut faire. Pour moi l’autonomie du lecteur, ça renvoie plus à lui, son usage des ressources, sa façon de naviguer, sa façon de recourir à telle ou telle ressource, c’est sa démarche à lui...

ENQUÊTEUR. – Oui, mais ça veut dire quoi: « Sa démarche à lui? »

BIBLIOTHÉCAIRE. – Savoir ce qu’il veut faire.

L’usager autonome, tel que notre interlocuteur bibliothécaire se le représente, doit savoir repérer les différentes étapes de sa démarche de connaissance. Il est capable d’organiser son parcours pédagogique, en faisant un choix parmi les ressources disponibles. Grâce au bibliothécaire qui lui montre comment procéder pour avoir accès à ce qu’il cherche, l’usager pourra intégrer ces ressources dans une démarche d’apprentissage.

Doté d’une batterie de qualités qui garantissent son autonomie, l’individu éclairé, mû par une soif d’apprendre et sachant établir son parcours

pédagogique, peut rencontrer le bibliothécaire qui lui transmettra alors les instruments facilitant son parcours dans la bibliothèque. Cette représentation de la relation usager/bibliothécaire n'est pourtant qu'une image idéale. Les bibliothécaires le savent car ils ne manquent pas de signaler combien le parcours de recherche de documentation est complexe. Ils savent aussi qu'ils ont un rôle à jouer pour faciliter ce cheminement. Ils peuvent aider à pénétrer cet univers symbolique quelque peu hermétique qu'est la bibliothèque. Une bibliothécaire explique, nous l'avons vu, qu'elle vit son rôle comme « facilitateur d'utilisation de ressources ». Mais, il s'agit de tenir une ligne étroite entre la facilitation des ressources et l'assistance trop poussée :

« On a une approche pédagogique au niveau de l'entrée dans le cédérom. Quelquefois, il ne voit pas trop comment ça fonctionne. Une fois qu'on lui a expliqué le sommaire, le mode d'emploi, il peut être autonome. »

Respecter l'autonomie de l'usager signifie aussi qu'il n'est pas souhaitable d'aller trop loin dans l'aide proposée. Passer trop de temps avec un usager c'est ne pas traiter chacun de manière égale. Il y a, en effet, toujours un flux de lecteurs qui s'adresse au bureau et dont il faut s'occuper. La question de l'autonomie du lecteur ne peut être envisagée sans être mise en relation avec les caractéristiques de la Bpi, service culturel de masse, qui accueille et doit satisfaire chaque jour un nombre important d'usagers. L'espace Autoformation à lui seul enregistre environ sept cent quarante-quatre réservations quotidiennes. L'image de l'usager autonome ne serait-elle pas un compromis qui permettrait de faire face aux différentes missions – parfois contradictoires – de la bibliothèque ?

Un modèle mis en question par l'activité concrète à l'EAF

Confrontés à la réalité quotidienne des relations avec les usagers, les bibliothécaires reconnaissent que ceux-ci sont, en fait, rarement autonomes. L'usager concret ne ressemble pas toujours à cet être idéal capable de prendre en charge son parcours individuel et de discriminer intelligemment entre les différentes ressources disponibles. À supposer que les personnes qui fréquentent l'EAF sachent précisément ce qu'elles

recherchent – ce qui n'est pas toujours le cas car elles peuvent avoir une idée assez vague de leurs besoins – la relation entre le but qu'elles veulent atteindre et le parcours qui permettra d'y parvenir n'est pas forcément aisée à établir. Les bibliothécaires en font le constat :

« Bien sûr, il y a ceux qui, vraiment, sont au niveau du savoir de base. Ça pose des problèmes, du choix de documents, par quels documents ils doivent commencer ; là, ils ont besoin de nous, en général. »

Le personnel a tenté de résoudre la question en fournissant une liste hiérarchisée des produits sur la page d'accueil des postes :

« C'est vrai aussi que notre liste thématique... On essaye de faire une hiérarchie, on essaye de faire un petit parcours, surtout en français et en maths. Une liste est établie par niveau : pour certaines matières on a fait deux niveaux, parce que, c'est vrai que pour ceux qui arrivent pour la première fois, qui ne veulent que des dictées, des conjugaisons, c'est noyé dans la masse des documents, ils ne s'en sortent pas. » (Entretien collectif.)

Ainsi, une sorte de service minimum de « facilitation de ressources » est assuré, mais cela ne satisfait pas pleinement le personnel. On peut s'interroger : n'y aurait-il pas autre chose à proposer aux usagers ? Par exemple, inviter ceux qui viennent pour la première fois à identifier avec l'aide des bibliothécaires en poste au bureau d'information la méthode la mieux adaptée à leur besoin ? L'idée serait alors de privilégier la communication ou, pour reprendre les termes d'Anni Borzeix, « l'action sur le vivant ».

Par ailleurs, les contraintes de l'infrastructure technique conduisent à s'interroger sur la pertinence du modèle de l'utilisateur autonome, tout d'abord, sur le simple plan technique :

« S'il y a une vidéo brouillée, si tu as de la neige sur l'écran, il n'est plus autonome... Il est obligé de revenir au bureau pour qu'on lui passe une cassette autonettoyante, et il y a toujours une dépendance technique. »

Si le poste ne fonctionne pas ou mal, en effet, c'est une série d'intervenants qui devra opérer. L'utilisateur est un des maillons de la chaîne socio-technique qui va de l'achat et de la mise à disposition des ressources à leur manipulation. Cette dimension technologique de nos sociétés crée de fortes attentes chez certains usagers, tout simplement incapables de fonctionner seuls, au milieu de cet environnement. Nous en avons eu un aperçu tout à l'heure avec le témoignage de cette bibliothécaire, qui se sentait plus ou moins contrainte de saisir le CV d'une jeune femme. Écoutons cet autre témoignage :

« J'ai l'impression qu'en informatique, il y a beaucoup de gens qu'il faut aider... À mon avis, ce n'est pas forcément que les gens ne sont pas formés à l'informatique. Mais c'est surtout qu'il y a de plus en plus de gens qui se mettent à l'informatique, alors qu'ils n'étaient pas du tout partis dans l'idée de le faire. [...] C'est vrai qu'a priori les hommes ont plutôt tendance à bien tripoter les ordinateurs... C'est peut-être plutôt masculin. Donc, c'est vrai que ça peut être plutôt des femmes qui ont quarante, cinquante ans. Pour elles, l'informatique leur paraît quelque chose dont elles n'auront même pas eu l'idée de se servir. Et puis, finalement, elles s'aperçoivent que la vie le demande. Enfin, quand elles cherchent un travail, ou qu'elles veulent se remettre à une langue, se remettre à, je ne sais pas, à la grammaire... Et finalement, là, je pense que ça serait bien qu'on les aide un peu plus, à ce niveau-là. D'autant que – je parle pour moi, mais je vois un petit peu aussi comment mes collègues font –, je trouve qu'on ne fouille pas beaucoup. Il y a des choses qu'on ne va pas beaucoup voir. »

Pour expliquer le fait que les bibliothécaires n'accompagnent pas suffisamment les usagers, notre interlocuteur invoque un manque de formation. Mais d'autres font référence au besoin d'établir une frontière pour se protéger de sollicitations excessives. Nous en avons eu un aperçu précédemment, avec l'exemple de la jeune femme qui saisissait son CV : les attentes de certains usagers peuvent être perçues comme fortes, trop fortes parfois. Les bibliothécaires emploient des termes comme « ça déborde », pour évoquer ces demandes qui menacent de franchir cette frontière :

« Ça, ça m'est arrivé, avec un jeune Russe, qui me demandait un conseil informatique. Je vais voir sur son poste et sa lettre, ce n'était pas trois fautes d'orthographe, c'était une faute à chaque mot... Il n'était pas français, c'était en charabia total. J'ai hésité, je me suis dit : "Qu'est-ce que je fais ? Si je l'aide, j'en ai pour vingt minutes ; si je ne l'aide pas, je le laisse avec sa lettre bourrée de fautes" et je ne l'ai pas aidé, mais je n'étais pas très fière. (*Rires.*)

[...]

— C'est comme les gens qui viennent nous voir au bureau en nous disant : "Vous pouvez m'aider à traduire ?" Il y a combien de pages ? Alors, parfois tu as trois lignes ça va, mais dix pages ça ne va pas. Et, si on le fait, c'est un peu au détriment des autres, des autres utilisateurs et des collègues aussi. Parce que ça m'est arrivé aussi, le cas inverse de quelqu'un qui passait une heure et demie avec un lecteur... C'est bien mais nous, derrière, on pâtit. Ça ne va pas non plus... Mais je pense qu'il y a une ambiguïté dans notre rôle, et on n'a pas tous la même façon [de voir] les choses.

— Il y a un problème de limites.

— Il y a un problème de limites ; il n'est pas simple.

[...]

— C'est vrai que tout le problème de l'accompagnement, de l'intervention pour aider les lecteurs... Je pense qu'effectivement, il y a des gens pour lesquels c'est un manque. Enfin, on ne le fait pas... Ils ne s'imaginent pas qu'ils peuvent nous le demander, mais d'un autre côté, on est quelquefois complètement "bouffé" par deux ou trois personnes qui n'ont pas besoin d'accompagnement, mais qui ont besoin d'une psychothérapie.

— Oui, c'est ça. (*Rires.*)

— Le problème, c'est ça, c'est la limite entre l'accompagnement et la psychothérapie.

— Et ceux-là, ils ont bien compris qu'on était là, or on n'est pas plus psychothérapeute que formateur... Moi, je préfère, à la limite, être formateur. »

On perçoit encore l'oscillation entre les rôles. Ici, notre interlocuteur se définit comme « formateur », ou plutôt, il se reconnaît plus dans le rôle de formateur que dans celui de psychothérapeute. À cet égard, on peut se

demander si la référence à l'autonomie de l'utilisateur ne constitue pas, aussi, une défense, une sorte de protection, en situation d'interaction, contre les débordements de certaines demandes.

Contrôler les conduites, un des rôles du bibliothécaire ?

L'EAF est un espace très différent de l'ancien laboratoire de langues, qui était uniquement dévolu à l'apprentissage des langues étrangères. La diversification des logiques d'usages à l'œuvre dans le nouvel espace peut provoquer des tensions entre les usagers. Les personnes qui s'entraînent à répéter certaines phrases en langues étrangères gênent par exemple leurs voisins qui font de la bureautique. Les va-et-vient dans l'espace, entre les tables et vers la machine à tickets, nuisent à la concentration. Les chaises disparaissent des cabines pour être emportées ailleurs dans la bibliothèque... Le personnel est donc amené à intervenir pour régler les conflits ou les anticiper. Il est invité par la direction à effectuer régulièrement des rondes dans l'espace pour contrôler la bonne utilisation des postes. Certains bibliothécaires refusent de se livrer à cette activité :

ENQUÊTEUR. – Est-ce qu'il faut faire des rondes, est-ce que ça fait partie du rôle du personnel de faire des rondes, de vérifier que les personnes ne dorment pas ?

BIBLIOTHÉCAIRE. – De mon point de vue, non.

ENQUÊTEUR. – Les bibliothécaires n'ont pas à être les garants du respect de certaines règles d'usage dans l'espace ?

BIBLIOTHÉCAIRE. – Jusqu'à un certain point, là encore, mais tomber dans une vision un peu « gendarmesque » des choses, non.

ENQUÊTEUR. – Mais il y a beaucoup de gens qui disent qu'ils ont l'impression qu'il y a des normes de civilité qui sont pas respectées dans l'espace...

BIBLIOTHÉCAIRE. – Ça, on est bien d'accord. Mais, comment dire, ça repose un peu aussi sur une espèce d'incohérence générale de la maison. Il n'y a pas de brouilleur pour les portables, par exemple, il faudrait faire les gendarmes. Il y a des antennes [pour les téléphones mobiles] surpuissantes sur le toit du Centre : c'est complètement incohérent tout ça. [...] Donc, appliquer des règles dès lors que la cohérence est là, je veux bien, mais lorsqu'elle fait défaut, non.

ENQUÊTEUR. – Tu n'interviens pas à propos des portables ?

BIBLIOTHÉCAIRE. – Non, ou il faut vraiment que ce soit tonitruant... Je trouve d'abord que ça s'est calmé. Il y a eu à l'ouverture une période qui était beaucoup plus sonore, beaucoup plus « musicale » que maintenant. Ça se produit encore de temps en temps, mais je trouve vraiment que ça s'est calmé, enfin c'est moins gênant qu'auparavant. Et puis non, enfin, le moins possible, vraiment. Ils vont t'envoyer sur les roses, non, non. Qu'on installe des brouilleurs et on verra.

Si certains professionnels refusent carrément d'endosser le rôle de gendarme et suggèrent de déléguer cette fonction à un objet technique – le brouilleur –, d'autres, en revanche, acceptent d'être particulièrement vigilants quant aux usages éventuellement déviants, ce qui suppose de se déplacer dans les espaces :

« Au début, j'étais contre. Maintenant, je trouve que c'est une bonne idée d'être un peu plus présent sur les lieux. Ça me paraît normal. »

Dans ce cas, le professionnel ne se représente pas ce déplacement comme celui d'un gendarme qui ferait des rondes, mais y voit l'occasion d'être plus proche des usagers et de leurs attentes :

« Et maintenant, je commence à prendre un peu une habitude, disons pas systématique. À chaque plage, je fais une ou deux petites tournées... Je dirais que ce n'est pas systématiquement, je reconnais, des fois il y a des plages où je le ferai pas. Mais, dans l'ensemble je le fais comme ça, de temps en temps et c'est plutôt pas mal parce qu'on voit des choses. Et je m'aperçois quand même qu'il y a des gens qui nous demandent, quand on passe, un truc, une petite bricole et, comme tu le disais tout à l'heure, ils n'auraient rien dit aussi bien. Ils auraient passé toute l'heure à ne rien faire du tout, alors que, du coup, le fait qu'on n'était pas loin, ils ont pu faire: "Ah, oui, j'ai un problème là", et le dire à ce moment-là... Donc c'est plutôt utile pour ça. »

Ainsi, le déplacement dans l'espace prend sens dans le cadre de la relation d'aide à l'utilisateur qui oriente en grande partie, nous l'avons vu, l'activité des bibliothécaires.

Une fois que le principe de cette intervention est accepté, se pose la question, pour le professionnel, de ce qui va motiver son action. Ceci suppose, bien sûr, d'opérer un choix parmi les comportements tolérables ou interdits. Nous venons de voir qu'il n'y a pas toujours consensus concernant l'usage des téléphones portables. D'autres pratiques font, elles aussi, l'objet d'appréciations divergentes :

ENQUÊTEUR. – Tu m'avais dit à propos des branchements... Tu trouves ça normal qu'ils branchent leur portable ?

BIBLIOTHÉCAIRE. – Ah, oui, oui, l'histoire des portables... Parce que c'est vrai que, dans les cabines, ils pourraient essayer de brancher un ordinateur portable. Si tu veux, je ne vois pas trop l'intérêt de venir spécialement là, parce qu'ils ont le droit de le faire sur les tables. C'est plutôt les téléphones portables où, en fin de compte... D'ailleurs, je ne sais même pas s'il y a un texte qui l'autorise ou l'interdit. Enfin, à mon avis, cela n'est ni autorisé, ni interdit, c'est un peu entre les deux, quoi.

ENQUÊTEUR. – Probablement, tu as raison.

BIBLIOTHÉCAIRE. – Je crois qu'il n'y a pas de ligne spéciale qui dit que c'est interdit de brancher les téléphones portables, même si, dans l'idée, on peut comprendre que c'est pas très délicat... Enfin, de leur part, ce n'est pas très judicieux de venir recharger son truc à la Bpi. Mais oui, ça ne me choque pas. Parce que je me dis qu'à partir du moment où ils voient qu'il y a une prise... Bon, là, c'était un peu particulier : c'est vrai qu'après, j'ai compris qu'il avait sûrement débranché quelque chose en dessous. Alors, s'il a trouvé une prise libre, ça va, mais s'il a débranché quelque chose, c'est un peu différent. Là, débrancher un ordinateur, je ne trouve pas que ce soit quand même pas à faire. Mais sinon, le fait qu'ils trouvent une prise et qu'ils branchent leur téléphone portable pour le charger, ça ne me choque pas tellement, c'est vrai... J'en ai rediscuté avec quelqu'un que ça a l'air d'horripiler, mais moi je me mets dans leur peau, je me dis, je ferais pareil. Bien que je pense d'ailleurs que je n'oserais pas le faire dans un lieu public ; je ne pense pas que je le ferais, mais, enfin, ça ne me choque pas qu'ils le fassent. Je comprends qu'ils le fassent, à partir du moment où ils voient une prise... Ils voient une prise, ils se disent : « Eh bien, finalement, mon téléphone il est presque au bout, je vois une prise, je vais le charger. » [...] La seule fois où j'ai chassé quelqu'un,

enfin je l'ai vraiment empêché de le faire, c'est parce qu'il prenait une cabine de microfilm, et vraiment qu'il empêchait quelqu'un de s'installer. Donc, là, je n'étais pas d'accord, je lui ai dit: « Alors, déjà, vous, vous prenez un poste alors qu'il y a des gens qui veulent utiliser un microfilm et qui n'ont pas de place et en plus vous êtes en train de faire charger votre portable. » Bon, je ne lui ai pas dit dans le sens « c'est interdit de brancher votre portable ».

Intervenir pour interdire quelque chose est un acte coûteux pour le bibliothécaire dans sa relation avec l'utilisateur: on en prend la mesure dans cet entretien. Ceci d'autant plus que, nous l'avons vu, l'action du professionnel vise à faciliter l'accès aux ressources dans un espace où de plus en plus de pratiques diverses sont autorisées. Puisque l'environnement comprend des prises électriques destinées aux micro-ordinateurs portables, n'est-il pas arbitraire d'en interdire l'usage pour recharger les téléphones portables? Ce bibliothécaire s'efforce, dans sa réflexion, d'adopter le point de vue de l'utilisateur. Il adopte le point de vue de l'Autre, au sens anthropologique, doté d'un système de valeurs différent du sien – (« je n'oserai pas dans un lieu public »). Ce mouvement en direction de l'utilisateur est fort intéressant parce qu'on y perçoit combien ce professionnel a, en partie, intégré le modèle de la bibliothèque comme espace de ressources. Dans ce type d'espace, il est attendu du bibliothécaire qu'il fasse son possible pour satisfaire les attentes de l'utilisateur. On retrouve donc l'idée de service, dont nous avons vu que la logique poussée à l'extrême, tire vers une définition de l'utilisateur comme client. Cette logique qui tend, avant tout, à satisfaire l'utilisateur, est à l'œuvre dans les bibliothèques américaines qui proposent par exemple, notamment dans les bibliothèques universitaires, des équipements informatiques dans des espaces conviviaux *ad hoc*, les « informateurs communs – terme difficilement traduisible qui désigne le regroupement de ressources et matériels utiles à l'internaute²⁴ ». L'EAF, en tant qu'espace

24. GAUDET (Françoise), LIEBER (Claudine), « L'Amérique à votre porte », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, t. 47, n° 6, p. 71-77.

de ressources, se conforme en partie à ce modèle. On remarquera qu'il existe un principe qui semble indiscutable à notre interlocuteur et suscite une interdiction immédiate : nul ne peut bloquer l'accès des autres usagers aux ressources documentaires en détournant un équipement à des fins privées (« la seule fois où j'ai chassé quelqu'un... »). Le principe de l'accès égalitaire à tous reste donc tout de même central dans la définition de ce lieu public qu'est la bibliothèque. Il a des effets sur la structuration des représentations des comportements admissibles ou non. La logique de service trouve une sorte de point d'arrêt dans cette définition de l'espace public.

En conclusion, revenons sur ce que ces entretiens avec les bibliothécaires nous ont enseigné concernant leur position dans l'espace. La perception de cette position est intimement liée à la représentation des usagers produite par nos interlocuteurs. Les énoncés en donnent plusieurs aperçus. Il y a tout d'abord l'idée que l'utilisateur doit être autonome. Son profil est celui d'un être abstrait. Il évoque l'individu « positivement désaffilié », au sens où l'entend François de Singly²⁵, grâce au travail de socialisation accompli par l'école. C'est en effet une « désaffiliation positive » qu'exerce l'école de la République. Un citoyen nouveau s'y développe grâce à cette nouvelle forme de savoir : une instruction, dont l'existence ou la qualité ne dépend plus des attaches familiales ou de proximité. Le citoyen est désaffilié car il s'oppose à l'individu nourri par les connaissances et les privilèges d'un milieu social. L'instruction dispensée par l'école instaure un lien égalitaire entre les individus. Le modèle de l'utilisateur autonome est comparable à celui du citoyen. Un peu comme l'instituteur de la III^e République veut éduquer le petit paysan en lui interdisant d'utiliser le patois, le bibliothécaire cherche à éduquer le lecteur à l'autonomie. Il s'agit d'apprendre un nouveau langage, qui lui permettrait de se débrouiller dans l'univers des bibliothèques. L'idée

25. DE SINGLY (François), *Les Uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin, 2003.

d'autonomie de l'utilisateur, dans sa version forte, repose sur des valeurs citoyennes et républicaines. Il s'agit de contribuer à rendre tous les individus capables de démêler les arcanes de ce qui constituait traditionnellement l'univers du lettré, la bibliothèque. Dans cette perspective, la bibliothèque est, tout comme l'école, un vecteur de démocratisation du savoir. Cependant, s'il existe bien une forme de socialisation, dans les bibliothèques, les effets de cette socialisation sont forcément plus restreints. Dans une bibliothèque, d'une part, le travail sur autrui ne peut s'accomplir avec la régularité de ce qui se produit à l'école, une institution qui est fréquentée par les élèves sur une temporalité longue durant les années de formation. D'autre part, le but auquel devrait être associé un ensemble de propositions d'action est beaucoup plus flou dans les bibliothèques que le principe de démocratisation du savoir qui prévaut à l'école. À la première image de l'utilisateur qu'il s'agit de rendre autonome et qui est assez claire, s'en superpose, en effet, une autre, plus confuse, celle d'un individu aux demandes diversifiées et qui doit pouvoir bénéficier d'une pluralité de moyens. De plus en plus, la bibliothèque s'impose comme un espace ressources qui induit des usages divers. Dans cet environnement, une logique de service émerge parfois, mais ne s'impose guère. Le professionnel oscille donc entre des modèles d'action parfois contradictoires.

Comment, dans ces conditions, trouver un compromis? Jusqu'où aller dans l'idée de service? Comment vivre le principe d'autonomie du lecteur sans culpabilité mais en étant conscient de ses impasses, surtout dans un espace comme l'EAF orienté vers l'apprentissage?

François Dubet, dans son ouvrage *Le Déclin de l'institution*²⁶, nous donne quelques pistes de réflexion. Selon lui, les problèmes vécus dans les institutions aujourd'hui viennent bien souvent d'une conception trop étroite de l'idéal démocratique. « L'idéal démocratique suppose, par

26. François Dubet et son équipe y analysent, notamment, l'éclatement du modèle de l'école républicaine hérité de la III^e République (*Le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002).

convention que les individus soient considérés comme égaux, alors que l'on sait par ailleurs que tous les électeurs sont socialement inégaux²⁷. » Les professionnels qui travaillent dans les institutions font chaque jour le constat de cette inégalité sociale fondamentale et beaucoup s'efforcent de la combattre. En cherchant à « autonomiser le lecteur », les bibliothécaires tentent d'ailleurs de rendre les usagers les plus démunis intellectuellement – pour la part minoritaire d'entre eux qui fréquente les bibliothèques – capables d'utiliser les outils mis à leur disposition. Naturellement, en quelque sorte, les bibliothécaires appliquent ce que François Dubet nomme « le principe de reconnaissance ». C'est-à-dire qu'ils ne considèrent pas leurs usagers sous la seule dimension du principe de l'égalité, mais vont accepter de les traiter différemment en fonction des besoins de chacun. Concrètement, dans le cours des interactions quotidiennes avec les usagers, cela signifie qu'ils passeront plus de temps avec une personne qui en a besoin qu'avec celle qu'ils jugent capable de se débrouiller. Le principe de reconnaissance serait alors une certaine façon de pratiquer l'équité entendue comme : « le sentiment sûr et spontané du juste et de l'injuste ; en tant surtout qu'il se manifeste dans l'appréciation d'un cas concret et particulier²⁸ ». Dans la vie quotidienne, à l'EAF, c'est constamment que les professionnels ont à apprécier les besoins de chacun et à les traiter de façon équitable. Ainsi, durant une de mes observations au bureau, une bibliothécaire oriente une jeune femme vers le classeur en libre accès parce que, titulaire d'un DEUG d'anglais, cette dernière a la capacité, à son avis, de « faire une petite recherche ». Mais ce même professionnel initie patiemment une personne de faible niveau scolaire et sachant à peine se servir d'un ordinateur, à l'usage d'un logiciel de PAO. La reconnaissance, nous dit François Dubet, « suppose que les acteurs puissent rejouer les épreuves et se voient engagés dans des épreuves où ils peuvent gagner²⁹ ». C'est un peu ce que cherche à faire

27. DUBET (François), *Le Déclin de l'institution*, op. cit. p. 399.

28. LALANDE (André), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF, 2002, p. 295.

29. DUBET (François), *Le Déclin de l'institution*, op. cit. p. 399.

le professionnel qui s'implique différemment, selon les caractéristiques sociales de celui qui lui fait face, en facilitant les choses, à son échelle, à celui qui s'efforce de rejouer une partie sur l'échiquier social. Cette idée de reconnaissance est, pour François Dubet, fondamentale pour aller vers une modernité des institutions républicaines. François de Singly insiste, quant à lui, sur les tensions qui accompagnent aujourd'hui les formes d'intervention dans les institutions contemporaines qui, désormais, « doivent osciller entre un traitement égalitaire et un traitement différencié » de l'utilisateur³⁰. Nous avons vu que, si les bibliothécaires s'efforcent de satisfaire les demandes particulières des usagers, le principe d'égalité d'accès aux ressources demeure central. Comme le souligne François de Singly : « La reconnaissance de l'altérité est à l'horizon de la démocratie avancée, à la condition de ne pas perdre de vue la reconnaissance de l'égalité³¹. »

Le point de vue des usagers

Orienter des usagers, dans un contexte de libre accès, alors même que des personnes se pressent au bureau, peut s'avérer parfois complexe pour les professionnels. Qu'en est-il du côté des usagers de l'EAF ? De quelle façon ces derniers expérimentent-ils le libre accès ? L'endroit constitue un sous-espace particulier de la Bpi, comprenant des magnétoscopes, des magnétophones, des micro-ordinateurs, autant de dispositifs techniques qui requièrent quelques savoir-faire. Sont-ils acquis, lorsque les personnes arrivent dans l'espace ? Nous avons tout d'abord cherché à savoir comment les usagers se débrouillaient dans les lieux, de quelle façon ils se repéraient, s'ils se faisaient aider dans leurs manipulations. Nous avons également cherché à savoir comment ils percevaient le personnel des bureaux d'information, dans le cadre de ce dispositif en libre accès.

30. DE SINGLY (François), *Les Uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, op. cit.

31. *Ibid.*

Une première visite accompagnée

Une simple observation de l'EAF, depuis le bureau d'information, montre que la plupart des interactions entre les usagers et le personnel concernent la communication de méthodes de langues. Souvent, même lors de leur première visite, la plupart des usagers se débrouillent seuls pour trouver les informations dans les différents domaines qui les intéressent. Seuls, cela signifie, bien souvent, en se faisant aider par des personnes de leur entourage. Pour les non-francophones, c'est fréquemment un membre de la communauté qui les introduit à l'utilisation des méthodes d'apprentissage du français. Toutefois, pour ceux qui ne sont pas arrêtés par une barrière linguistique, la première visite peut aussi être accomplie à deux. Parfois, c'est un membre de la famille qui est appelé à la rescousse. Ainsi, Bénédicte, après avoir pris connaissance des lieux, a « fait venir un frère qui travaille dans l'informatique ». Ce dernier n'avait jamais mis les pieds à la Bpi, mais il présentait à ses yeux un degré d'expertise et la disponibilité requise pour lui fournir l'aide dont elle avait besoin.

Parfois, c'est un ami qui accompagne cette première visite. Bruno, un jeune homme qui se forme au langage de programmation informatique, a bénéficié de l'aide d'un camarade qui connaissait les lieux. Bruno est ensuite revenu, a essayé plusieurs logiciels, jusqu'à ce qu'il tombe sur celui qui lui convenait (« Ensuite, j'ai butiné à droite, à gauche »). On sait que l'expression « butiner » est d'ordinaire utilisée pour désigner le cheminement documentaire d'un ouvrage à l'autre dans les rayonnages de la bibliothèque. Remarquons qu'ici elle évoque une autre opération documentaire, le va-et-vient entre différents logiciels. Ce que cette expression désigne, indépendamment du support, c'est le fait de prélever, par un mouvement de va-et-vient entre différentes sources, un butin intellectuel.

Anna, elle aussi, est venue pour la première fois dans la bibliothèque, accompagnée d'une amie qui lui a montré quelle était la méthode qui lui convenait :

« La première fois, j'ai regardé sûrement un petit disque avec des débats, des discussions... J'ai regardé un peu la grammaire, et tout ça... J'étais avec une copine qui est venue plusieurs fois et qui m'a montré la méthode. »
(Anna.)

Venir accompagné ne correspond pas forcément à une demande d'initiation. Cela peut relever du confort psychologique que représente le fait de sentir une présence amicale à ses côtés :

MONIQUE. – Nous sommes toutes les deux, nous sommes allées au classeur, on a...

ENQUÊTEUR. – Votre amie et vous donc ?

MONIQUE. – Oui, c'est ça. Nous avons feuilleté. On a pris l'italien... Elle cherchait, elle, pour débutante, et moi je cherchais pour intermédiaire. Et on a sélectionné... On a fait ça un peu au pifomètre, on ne connaissait pas...

Localiser le rayonnage où sont rangés les classeurs, identifier le bon dossier, se pencher sur les listes et les descriptifs des méthodes, autant d'opérations qui, pour certains, sont plus aisément pratiquées au cours d'un échange qui permet de formuler une mise en perspective des méthodes, ou d'explicitier des choix d'apprentissage.

Un autre usager, une femme d'une trentaine d'années, venait seule pour la première fois le jour où nous l'avons interrogée. Jusque-là, elle avait été accompagnée d'une amie.

« C'est une amie qui m'a emmenée ici. Elle, elle vient souvent ici... Et là, comme pendant les deux semaines-là ce sont les vacances, elle travaille avec les enfants, alors elle ne peut pas venir avec moi. »

Pour certains, une première exploration accompagnée d'une présence complice peut faciliter des venues ultérieures, en solitaire.

Une terre étrangère

Ce type d'usager recherche d'autant plus la compagnie d'un proche, pour sa première visite à la bibliothèque, que celle-ci se présente parfois comme une sorte de voyage en terre étrangère. Il n'y a rien de vraiment nouveau dans cette métaphore. Plusieurs travaux, dans le domaine de la sociologie de la lecture et des bibliothèques, ont montré que la bibliothèque constituait à elle seule un monde culturel, dont les usagers devaient décoder les signes et

les symboles : ordonnancement des rayonnages, cotes des ouvrages, classifications. En outre, l'EAF se présente comme un environnement d'autant plus complexe que l'accès aux documents a lieu via les écrans. Malik, un jeune étudiant, évoque les difficultés ressenties lors de sa première visite :

« Quand je suis arrivé, je n'ai pas compris directement le système, comment ça marche, mais j'ai vu que c'était très intéressant pour consulter un peu tout ce qu'on recherche. J'ai démarré avec l'anglais et après j'ai arrêté... J'ai utilisé un peu un programme dans l'espace Autoformation, mais qui ne m'intéressait pas vraiment, qui n'était pas très adapté. Donc, j'avais du mal, en fait, à faire le programme, et j'ai arrêté. Je ne comprenais pas très bien et tout, donc j'ai arrêté. » (Malik.)

Cet usager, après avoir tenté d'utiliser un programme d'anglais qui ne correspond pas à ce qu'il recherche, renonce. D'autres ne se laissent pas arrêter d'une façon si radicale. Mais ce qu'ils racontent du début de leur apprentissage laisse entendre que l'offre documentaire mise à leur disposition ne se laisse pas facilement maîtriser.

Hélène, qui a besoin d'apprendre la dactylographie, est venue s'auto-former. Elle utilise un vocabulaire assez imagé pour désigner la façon dont elle tente de s'adapter à un ensemble de dispositifs qui se situent hors de son champ habituel de pratiques :

ENQUÊTEUR. – Donc vous avez visité, vous avez vu cet espace d'autoformation ?

HÉLÈNE. – Hum, oui.

ENQUÊTEUR. – Il vous intéressait...

HÉLÈNE. – Oui, j'ai essayé... Et puis justement, comme j'avais besoin pour mon travail de faire de la dactylo, je me suis lancée. Et puis bon, voilà, cahin-caha.

Les observations dans l'espace, plus encore que les entretiens dans lesquels les personnes ont tendance à taire les problèmes de repérage et d'utilisation des ressources, montrent que, bien souvent, les usagers ont, d'une part, une idée très approximative des ressources à leur disposition

et, d'autre part, de la façon dont il convient de les utiliser. Il n'est pas rare que des personnes occupent une cabine durant une heure sans parvenir à la faire fonctionner. On découvre, au moment où ils partent, qu'ils ont tenté sans succès durant toute leur session d'utiliser une cassette de façon inappropriée, ou qu'ils n'ont pas compris le message délivré par l'ordinateur.

Une attitude fréquente : ne pas solliciter le personnel

ENQUÊTEUR. – Lorsque vous êtes arrivée la première fois, vous vous êtes adressée aux bibliothécaires pour obtenir des informations?

SOPHIE. – Non, j'ai juste demandé comment ça se passait pour la réservation. C'est tout.

Cette réponse laconique est révélatrice d'une attitude courante parmi ceux qui visitent pour la première fois l'espace Autoformation. À la question : « Comment avez-vous procédé à votre arrivée dans l'espace ? » Seules quatre personnes, sur une trentaine d'interviewés, ont répondu qu'elles avaient sollicité le personnel. Ceci peut sembler paradoxal. Pourquoi, alors que l'offre documentaire et les outils mis à disposition sont complexes, ne pas demander conseil aux professionnels qui se trouvent à proximité dans l'espace, assis derrière un bureau de renseignement ?

« En fait, je pense, par rapport au poste informatique, ce n'est pas d'une grande aide parce que chacun... Bah! Autoformation : tout le monde s'occupe de soi-même, mais... Je crois, en fait, que leur utilité, sans être trop méchant, c'est par rapport aux magnétophones, tout ce qui est langues. Ils... Comment ça s'appelle? Ils dirigent les personnes, leur disent où il faut chercher, quoi. C'est surtout, en fait, pour les langues. » (Noémie.)

Cet énoncé est assez révélateur du partage réalisé par certains usagers entre les méthodes de langues sur cassettes ou DVD, que seul le personnel peut communiquer, et les didacticiels directement accessibles sur ordinateur. Le support numérique aurait donc pour effet de contraindre l'utilisateur à plus d'autonomie.

THIERRY. – Je suis rentré, j'ai cliqué, j'ai été voir ce qu'il y a avait. Tout simplement j'ai cliqué sur l'écran, oui, sur l'écran, j'ai regardé un peu ce qu'il y avait, et j'ai réservé, j'ai suivi ce qui était marqué.

ENQUÊTEUR. – Vous vous êtes débrouillé tout seul ?

THIERRY. – Ah, oui, ce n'est pas compliqué, c'est facile.

ENQUÊTEUR. – Il y a des gens qui préfèrent avoir un contact, humain.

THIERRY. – Non, non... C'est vrai que c'est bien, c'est bien aussi, mais [ici] vous rentrez, il y a que des machines de partout, vous allez sur les machines, vous regardez, quoi, et, donc, j'ai regardé, je suis rentré automatiquement... Si j'avais eu un problème, c'est sûr que je serais venu voir quelqu'un.

Voici deux autres témoignages :

« J'aime bien essayer de trouver, ça m'évite de déranger les personnes à l'accueil... » (Louis.)

« C'est vrai que je ne sollicite pas du tout le personnel... Je ne l'ai sollicité qu'une seule fois. » (Nathalie.)

Dans le premier énoncé, la personne explique que ce qui se donne à voir, en premier lieu, ce sont « les machines ». Leur nombre, leur situation au premier plan, constitue, en soi, une invitation à les utiliser. Nous avons déjà souligné à quel point l'invitation à l'autonomie était inscrite dans l'espace et particulièrement via l'environnement numérisé.

Dans le second énoncé, se dégage une représentation non seulement de l'environnement en libre accès, mais aussi du personnel qui y travaille. Dans cette construction psychique, le vocabulaire utilisé révèle un certain imaginaire du lieu et du personnel : « déranger » évoque, par exemple, le trouble du fonctionnement normal de quelque chose. Cette activité normale, ce serait celle du bibliothécaire derrière son bureau, plongé dans des dossiers – que notre usager imagine sans doute comme une tâche prioritaire par rapport au service de renseignement. C'est que la relation professionnel/usager n'est pas égalitaire. Le professionnel est doté d'une certaine autorité face à l'usager, l'autorité de celui qui travaille dans l'institution, qui en connaît les ressources et détient les compétences pour les faire fonc-

tionner³². Cette représentation du professionnel produite dans le cours de l'interaction, conduit ainsi le visiteur à une certaine humilité. Beaucoup d'usagers de l'EAF sont effacés, enclins à suivre l'ordre établi de l'institution. On a même pu identifier chez certains autodidactes – nous évoquerons plus particulièrement ces profils dans la dernière partie de ce rapport – une sorte de morale qui consiste à faire preuve de leur volonté de se mettre au travail, de ne pas être pris pour des fainéants. Soit l'extrait d'énoncé suivant, dans lequel la personne explique qu'elle a eu des difficultés à utiliser l'autre face de la cassette. Il s'agit pourtant d'un habitué des lieux, qui fréquentait l'ancien laboratoire de langues. L'enquêtrice le renseigne alors :

ENQUÊTEUR. – On ne peut pas retourner les cassettes. On ne vous a pas dit ça, à l'accueil ?

JACQUES. – On m'a dit qu'on pouvait se servir de l'autre face pour enregistrer.

ENQUÊTEUR. – Oui, mais il ne faut pas la retourner.

JACQUES. – Ah, d'accord, la machine fait *autoreverse* ?

ENQUÊTEUR. – Non, un certain espace est prévu sur la bande... Normalement, on doit le dire aux gens quand on donne les cassettes. Mais, on n'a pas forcément...

JACQUES. – Et donc quand on veut réécouter, il faut changer la cassette de sens ?

ENQUÊTEUR. – Non, il faut faire *return*, arrière, et vous vous écoutez. Vous avez un truc pour...

JACQUES. – Bon, je redemanderai...

ENQUÊTEUR. – Il faut que vous leur demandiez à l'accueil, qu'ils vous expliquent.

JACQUES. – Parce que je l'avais fait assez rapidement, parce que je cherchais... C'est que j'ai tout de même tendance à faire comme ça. C'est-à-dire à, tout

32. Comme le souligne François Dubet, dans *Le Déclin de l'institution* (*op. cit.*), « la relation institutionnelle est fatalement inégalitaire. Les élèves ne peuvent être les égaux du maître. Les cas sociaux parce qu'ils ont besoin d'eux, ne peuvent être les égaux des travailleurs sociaux ». De même, on ne peut parler du droit du malade que jusqu'à un certain point, parce que « la relation malade/médecin est fondée sur une autorité », le médecin ayant la « responsabilité de protéger le malade », p. 396.

seul, à utiliser le moins possible vos compétences. Bon quand je cherche, j'y vais mais parce qu'en fait j'estime que vous n'êtes pas là que pour ça, et puis que par ailleurs, ça doit autoriser une certaine fainéantise chez le public.

ENQUÊTEUR. – Et quand vous dites, par exemple, « je pensais que vous n'étiez pas là pour ça », vous pensiez qu'on était là pour quoi alors? Parce que ça m'intéresse de savoir.

JACQUES. – Si, d'une certaine façon, enfin, je veux dire que, dans un premier temps, vous pouvez... Mais j'ai le sentiment qu'il y a des gens, si on ne les pousse pas un peu, ils seront toujours à vous demander à chaque fois le même renseignement. Voyez, un peu comme les enfants? C'est une espèce de facilité. En fait, moi ce que je pense, alors si j'ai un problème je passe par vous, sinon, je me débrouille tout seul quoi.

ENQUÊTEUR. – Vous essayez d'abord de comprendre tout seul, au risque même d'avoir des difficultés à utiliser.

JACQUES. – Ah, oui... Même, des fois, en n'étant pas très efficace parce que j'ai mis un bout de temps à m'apercevoir que sur une série de leçons, il y en avait d'autres qui se trouvaient derrière en [clicquant sur l'icône] et qu'en fait on augmentait les leçons au moins par quatre ou cinq. C'est un peu le principe de l'informatique aussi, c'est se débrouiller tout seul.

Se sentir autorisé

ENQUÊTEUR. – Est-ce que vous avez demandé conseil à certains moments aux personnes qui sont au bureau?

MONIQUE. – Non.

ENQUÊTEUR. – Non? Pour quelles raisons? Dites-moi...

MONIQUE. – Oui, je ne sais pas... Je n'ai pas eu, je ne savais pas si je pouvais demander.

ENQUÊTEUR. – Vous ne saviez pas que vous pouviez demander?

MONIQUE. – Mais je pense que je demanderai. Je pense que je demanderai... mais si, une fois j'ai demandé, c'était toujours pour m'enregistrer avec les cassettes et on m'a dit: « Mais c'est écrit, regardez le tableau de bord, c'est écrit », enfin sur le tableau à côté. Et j'ai regardé, j'ai essayé et puis j'ai encore réessayé aujourd'hui, mais je n'ai pas réussi, alors je pense que je, j'irai demander une prochaine fois, la prochaine fois, quand je reprendrai ces cassettes. [...]

Le récit de cette interaction est intéressant, non pas tant pour la scène qu'il évoque. Un membre du personnel fatigué qui renvoie un usager à la lecture d'un mode d'emploi n'a, en effet, rien d'extraordinaire. Ce qui doit retenir notre attention, ici, c'est la sensation, évoquée par notre interlocutrice que sa demande de renseignement n'était pas recevable. La preuve, elle a été renvoyée à la lecture d'un mode d'emploi. Monique évoque les effets de ce qui, somme toute, n'était qu'un rappel à l'ordre du dispositif (dans un dispositif en libre accès, lui signifie un membre du personnel, les usagers doivent lire les instructions écrites). Mais, revenant sur ces effets, elle souligne toute la portée de ce rappel à l'ordre dans son esprit. Tout se passe comme si elle racontait un échec subi lors d'un test, sa première épreuve d'usager. « J'ai regardé, j'ai encore regardé, puis, j'ai réessayé... mais je n'ai pas réussi. » Elle n'a pas fait la preuve des compétences nécessaires, de celles qui lui étaient demandées. Du coup, elle ne s'est pas sentie autorisée à faire état, une seconde fois, des questions qui se posaient véritablement pour elle.

La présentation de soi est travaillée sur la scène sociale de nos interactions quotidiennes, comme l'a montré Erving Goffman³³. Lorsqu'on se trouve sur une scène sociale que l'on connaît mal, l'importance de ce travail redouble car il s'agit alors d'explorer des comportements possibles, afin d'adopter une attitude conforme à une situation que l'on ne maîtrise pas. Un peu comme dans le cas d'une navigation à vue, les réactions de l'autre servent de points de repère. Diverses techniques sont utilisées pour collecter des indices, coups d'œil, sourires, mouvements de la tête et du corps. Les observations au bureau d'information montrent que, bien souvent, les usagers recherchent une approbation des membres du personnel pour oser poser leur question. Dans les moments de faible affluence, lorsque je suis plongée dans ma revue, il n'est pas rare qu'une personne attende en silence que je lève les yeux de ma revue et lui dise : « Oui? » De

33. GOFFMAN (Erving), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973 (t. 1 et 2).

même, un autre usager voyant que je parle avec mon voisin, ou que je suis absorbée par l'écran, sollicite la personne à l'extrémité du bureau.

Le fait que la bibliothèque soit un espace public ne signifie pas, pour la plupart de ceux qui la fréquentent, qu'ils peuvent agir comme bon leur semble. Les usagers ont l'idée qu'ils doivent se comporter en fonction de certaines règles – plus ou moins tacites – et que ces règles ne leur sont pas forcément connues. On attend une approbation du personnel car, dans cet espace en accès libre, des incertitudes existent sur la façon dont il convient de le pratiquer précisément. Ainsi, il arrive régulièrement que des personnes attendent au bureau afin de rendre, après usage, le ticket d'accès à la cabine, alors qu'elles pourraient tout simplement jeter celui-ci à la corbeille. Elles cherchent aussi très souvent à remettre les documents au personnel, alors qu'elle pourraient se contenter de les poser sur le bureau, pour gagner du temps. Ces pratiques montrent que la médiation humaine va encore de pair, pour nombre d'usagers, avec l'accès libre à l'EAF.

La perception par l'utilisateur de sa légitimité à déranger le personnel de la bibliothèque a déjà été traitée dans le cadre d'enquêtes de publics. Des données recueillies lors de l'enquête « L'expérience et l'image des bibliothèques municipales³⁴ » nous fournissent quelques éléments de réponse. Il s'agit d'une enquête qui a été menée en 1997 à partir d'un échantillon représentatif de la population française âgée de quinze ans et plus. Un des aspects novateurs de cette enquête consistait à prendre en compte l'évolution des usages en bibliothèque et, notamment, à différencier deux populations d'usagers : les usagers inscrits et les usagers non inscrits. L'enquête permet de comparer les conduites de ces deux populations dans la bibliothèque, la façon dont ils s'emparent ou non de l'offre documentaire et les rapports qu'ils entretiennent avec les documents et avec ceux qui sont chargés de les renseigner. Concernant la question qui nous occupe ici, la demande de renseignements auprès des bibliothécaires, on observe qu'elle

34. BERTRAND (Anne-Marie), BURGOS (Martine), POISSENOT (Claude), PRIVAT (Jean-Marie), *Les Bibliothèques municipales et leurs publics : pratiques ordinaires de la culture*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2001.

est tout aussi minoritaire en bibliothèque municipale qu'à la Bpi (69 % des usagers disent qu'ils s'adressent rarement ou jamais au personnel) mais, ce qui est frappant, c'est que les usagers non inscrits qui semblent maîtriser moins bien que les usagers inscrits l'offre documentaire de la bibliothèque, sont ceux qui recourent le moins fréquemment aux bibliothécaires (seulement 15 % contre 37 % des inscrits)³⁵. Les personnes qui s'adressent aux bibliothécaires pour obtenir une information de vive voix sont avant tout celles qui se sentent en terrain connu dans les bibliothèques. Il apparaît au contraire que plus les usagers sont étrangers à l'univers culturel des bibliothèques, moins ils demandent d'aide au personnel. Ceci est évidemment paradoxal mais guère étonnant au vu de ce qui se passe dans d'autres institutions. En ce qui concerne l'école, par exemple, on sait que ce sont les meilleurs élèves qui savent poser les bonnes questions et sont le mieux en mesure de disposer des informations transmises dans le cadre d'échanges relationnels avec les professeurs, voire même d'échanges parascolaires³⁶. Dans le cas des usagers de l'autoformation, on peut avancer une hypothèse supplémentaire qui concerne la perception que ces usagers ont d'eux-mêmes. Beaucoup d'entre eux, nous le verrons dans la troisième partie, entretiennent un rapport complexe avec tout ce qui peut être associé, même de façon lointaine, à l'école et au savoir. Dans ce cas, l'obstacle ne tient pas tant à l'opacité de la bibliothèque (nomenclature, classifications...), qu'au sentiment qu'ils éprouvent de ne pas y être à leur place. Se sentir légitime en tant qu'usager d'un lieu culturel, c'est aussi se croire autorisé ou non à « déranger », à « solliciter » le personnel qui dans l'imaginaire des usagers – souvent les moins familiers de la bibliothèque – est occupé à des tâches plus prioritaires que le renseignement du public.

Cette timidité est sans doute liée aussi à la façon dont ces usagers considèrent ce qu'ils peuvent et sont en droit d'attendre d'une institution telle que la Bpi, c'est-à-dire d'une grande bibliothèque publique, libre-

35. 19 % découvrent seuls des livres qu'ils ne connaissaient pas, alors que c'est le cas de 45 % des inscrits ; 29 % flânent régulièrement dans les rayons, contre 39 % des inscrits, *ibid.*, p. 62 et 63.

36. DUBET (François), *Le Déclin de l'institution*, *op. cit.*

ment accessible et surtout gratuite. L'entière gratuité de l'institution, alors même qu'elle présente ce dont ces visiteurs manquent et dont ils ont parfois un très vif besoin, a pour effet de doter ces derniers d'une gratitude à l'égard de l'établissement et d'une certaine humilité. Ceux qui fréquentent l'espace attendent souvent beaucoup de l'établissement, mais lui demandent peu. On pourrait dire qu'ils en espèrent une sorte de service minimum. Cette humilité est probablement liée au savoir que les usagers ont accumulé sur les établissements publics, ces institutions spécifiquement françaises auxquelles chacun a accès et qui doivent répartir, en toute équité, leurs ressources. Un savoir s'est probablement développé progressivement, au fil de la fréquentation des institutions publiques, réactivé, dans le psychisme, par la perception d'indices qui montrent que la bibliothèque est fréquentée par une foule de personnes : file d'attente, manque de place aux tables, attente nécessaire aux postes Internet...

Une autre information apparaît dans les entretiens. Les fonctions du personnel au bureau ne sont pas clairement identifiées. La seule chose qui semble tout à fait claire est le fait qu'il distribue les documents destinés aux postes analogiques. Mais la perception des autres tâches que peuvent réaliser les bibliothécaires reste assez floue, un flou repérable, notamment, au flottement sémantique concernant les mots qui désignent le personnel. Souvent, les usagers ne savent pas comment les nommer (« les gens de l'accueil, en fait je ne sais pas comment est l'appellation exacte : des...? ») Certains disent les « demoiselles », d'autres « les hôtes », « vos collègues », ou encore les « personnes au bureau ». Ce flou est probablement entretenu par la coexistence de plusieurs catégories de personnels en poste, dotés de compétences techniques et documentaires différentes. Certains usagers ont conscience de ces différences, sans pour autant parvenir à les formuler clairement. Un de nos interlocuteurs constate :

« Il y a des gens qui ne travaillent qu'un certain temps, qui ne connaissent pas totalement, et ça, je pense que c'est parce qu'ils ne sont pas bibliothécaires. Tous les gens qui sont derrière, là, n'ont pas tous le même... et ça peut se ressentir. »

Les interactions avec l'écran

Si les usagers hésitent à solliciter le personnel, c'est aussi parce qu'ils ont compris que l'EAF constitue, comme d'autres lieux familiers de l'espace public (gare, aéroport, bureau de poste...) un environnement où les tâches et l'activité de communication sont distribuées entre les hommes et les machines. Pour certains usagers, le micro-ordinateur peut ainsi être investi d'une fonction active dans l'apprentissage :

« C'est parce qu'ici la méthode [du logiciel] est très différente parce que je peux avoir des corrections tout de suite. Ce n'est pas comme quand on écoute et que personne ne le corrige. [...] »

Le face-à-face avec le micro-ordinateur permet ainsi une distribution des rôles. D'un côté la machine/professeur et de l'autre, l'apprenant :

« Ce que je fais... Je vais écouter les dictées et les écrire, l'ordinateur me corrige. Et, bon je fais ça plusieurs fois... Pour moi c'est génial, pour moi c'est vraiment génial. »

Cette valorisation du logiciel est probablement due au fait que ses interventions sont perçues comme ajustées au besoin immédiat de l'utilisateur et personnalisées. En outre, parce que le logiciel intervient sur des critères précis, il guide concrètement l'utilisateur dans la réalisation d'une tâche et permet l'amélioration de ses performances. Ce dernier peut éprouver une sensation de maîtrise. Dans cette logique, la possibilité de s'évaluer et de visualiser cela sur l'écran est perçue comme une aide.

Plusieurs personnes, dans notre corpus, ont évoqué l'ordinateur comme un média plus attractif que le magnétophone. Quelques personnes insistent sur le côté « scolaire » et « rébarbatif » des cassettes, tandis que l'ordinateur serait moins « fastidieux ».

« Des fois j'utilise quand même parce que, moi, c'est... Comment dire? C'est un... Il y a un côté assez... Comment je pourrais dire ça? En fait, il y a différentes façons d'apprendre les choses et il y en a qui apprennent par la lecture, qui ont plus de facilité, et d'autres ont plus de facilité en voyant

les choses... En imageant les choses. Et moi, je serais dans ce domaine-là. Je retiens très facilement quand on me montre les choses. »

On sait que nombre de jeunes apprécient particulièrement la possibilité d'acquérir des connaissances grâce à des outils qui privilégient l'image. Outre son côté ludique, voire jubilatoire, celle-ci peut avoir une fonction didactique. Mais un jeune homme va encore plus loin dans sa référence à l'ordinateur, il montre qu'il utilise celui-ci comme une véritable base de données ouvrant sur des parcours pédagogiques. Il fouille et bricole la machine pour en extraire les ressources qu'il pourra utiliser. L'idée que l'information dont on a besoin se trouve quelque part dans le micro-ordinateur est partagée par d'autres usagers. Nous avons pu nous en rendre compte lors de nos entretiens.

« [...] Pas dans le catalogue, je regarde directement dans le poste. [...] Une fois que j'ai épuisé les ressources, je passe à un autre, ainsi de suite et ainsi de suite. »

On a pu observer, par ailleurs, que le mode d'accès à l'offre numérique à partir d'un écran unique conduit à une diversification des parcours d'apprentissage. Les utilisateurs s'écartent de leur premier motif de formation et passent, par exemple, de l'apprentissage d'une langue à celui du code de la route, ou de la dactylographie à un site de culture générale. Ainsi, Lise vient pour se perfectionner en anglais, mais elle utilise aussi un site de culture générale, dont elle se dit être « une passionnée ». Le support numérique favorise probablement ces pratiques exploratoires. Certains utilisateurs se trouvent en train de s'essayer à une formation à laquelle ils n'auraient pas pensé :

HÉLÈNE. – Pour la rapidité, passer d'un sujet à l'autre, c'est... Il est évident que l'ordinateur, pour ça, c'est quand même magique. [...] Comme j'ai... C'est une question de temps, j'essaye de venir trois fois par semaine pour faire une heure de dactylo, si j'ai un peu de temps et puis, suivant l'humeur quoi, suivant les jours. Si j'ai le temps je peux m'amuser, je vais faire un test de QI, ou je fouille un petit peu dans les... Là, aujourd'hui, j'ai fait un

test de QI, et j'ai fait un test d'aptitude de métier... Mais je peux faire des tests aussi, de culture générale, de philo, ou même de Code de la route, mais ça, c'est plutôt pour m'amuser quoi. Un petit test comme ça. Mais le principal, c'est vraiment un travail sur la dactylo.

ENQUÊTEUR. – Et si, avec les tests, si vous constatez que dans tel domaine, ça ne va pas, vous avez finalement des lacunes que vous vous soupçonnez pas... Est-ce que vous allez faire quelque chose concrètement ?

HÉLÈNE. – Ça peut donner des idées pour après prendre des livres à la bibliothèque sur certains... Parce qu'il y a des choses auxquelles on ne pense plus et, c'est vrai, qui sont à creuser.

On a ici l'exemple de l'utilisation d'un poste qui ne vise pas seulement à s'autoformer, mais à explorer les possibilités et les ressources de la machine, comme l'illustre l'emploi du terme « fouiller ». Nous l'avons déjà souligné, les usagers de l'EAF « butinent », c'est-à-dire qu'ils récoltent ça-et-là les renseignements dont ils ont besoin, grâce à la disposition des livres et autre médias en libre accès³⁷. Ils s'efforcent ainsi de faire leur miel de la multitude des ressources à disposition. Le fait que toutes les ressources soient accessibles sur un même écran facilite probablement cette « pratique de prélèvement³⁸ ».

Les outils numériques fournissent un cadre vivant par leur dimension interactive, tout en facilitant la concentration. Les usagers s'engagent volontiers dans l'interaction avec l'écran car c'est un peu comme travailler et jouer à la fois. Les entretiens montrent, d'ailleurs, que nombre de nos interlocuteurs attendent plus encore de ces outils multimédias. Une jeune femme qui vient s'exercer aux langues aimerait « encore plus d'interactivité ». Il lui semble dommage, ajoute-t-elle, que « l'ordinateur ne nous dise pas comment il faudrait faire », mais dise « seulement que ça ne va pas ». Le micro-ordinateur suscite ainsi des attentes spécifiques.

37. Sur la culture de prélèvement, partagée par bon nombre d'usagers de la Bpi, voir sur ce point l'ouvrage de Jean-François Barbier-Bouvet et Martine Poulain (*Publics à l'œuvre*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1986).

38. *Ibidem*, p. 115.

Idéalement, ce média devrait pouvoir cumuler les avantages de l'interaction avec un professeur (audition de la voix, visualisation de son visage) et celle de l'efficacité d'un programme informatique. Dans le cadre de la préparation d'un concours administratif, une jeune femme vient, par exemple, demander à l'accueil s'il existe des cours de maths avec du son, comme pour les logiciels d'apprentissages de langues. Elle se dit déçue par le logiciel « mon professeur de maths » qui commence bien par la simulation d'un cours, mais débouche ensuite sur la présentation d'exercices. Par rapport aux annales, l'audition d'un cours présenterait au moins l'avantage d'être vivant, souligne-t-elle! De même, lors d'une observation réalisée dans le contexte de mon service au bureau d'information, j'ai eu des échanges avec une jeune femme qui, sans connaître le média, m'a expliqué attendre de celui-ci une forme d'apprentissage plus riche car « avec le livre de grammaire, il lui faudrait un professeur, tandis qu'avec l'écran, il y aura quelqu'un qui l'aidera ». Cette jeune femme décline ainsi, à sa façon, le thème de la complémentarité des supports, envisageant la dimension attractive du multimédia, afin de rendre moins aride son travail de révision.

Les attentes à l'égard des bibliothécaires

Bien qu'ils hésitent à solliciter le personnel, un grand nombre d'utilisateurs n'en éprouve pas moins des attentes à son égard. Tous ne sont pas dans ce cas. Nous verrons plus loin que certaines personnes apprécient l'EAF parce qu'elles s'y sentent tout à fait libres, que personne ne « leur saute dessus ». Ce type d'utilisateur a évidemment très peu d'attentes en matière d'aide personnalisée.

Pour ceux qui cherchent à entrer en relation avec le personnel, on peut identifier trois types d'attentes. Tout d'abord, les utilisateurs qui souhaitent être aidés lorsqu'ils sont en difficultés devant les micro-ordinateurs: le blocage peut être d'ordre technique (plantage, problème d'impression...) ou concerner les manipulations et les difficultés à comprendre le contenu des ressources numériques. Les utilisateurs souhaitent, ensuite, mais de façon plus diffuse, être conseillés, voire encadrés dans leur démarche d'apprentissage. Enfin, il est attendu du personnel qu'il contribue, plus qu'il ne le fait à l'heure actuelle, à faire respecter certaines règles d'usage de l'espace.

Le dépannage

Le premier type de dépannage attendu est d'ordre technique. Beaucoup d'utilisateurs nous ont fait part des nombreux problèmes rencontrés devant les postes informatiques. Plusieurs obstacles peuvent se présenter. Tout d'abord, le micro-ordinateur attribué à l'utilisateur ne fonctionne pas. Il est planté. Dans ce cas, il suffit d'utiliser un autre poste pour que les choses s'arrangent. Parfois, c'est le cédérom ou le site Internet qui ne sont pas accessibles. Enfin, c'est un problème de réseau qui peut affecter l'ensemble des écrans. L'utilisateur ne fait pas forcément la différence entre tous ces cas de figure. Souvent, il demande d'abord qu'on l'aide à identifier le problème, puis qu'on lui donne des conseils pratiques sur la conduite à tenir. Doit-il abandonner son poste? Doit-il choisir un autre cédérom? Peut-il espérer être dépanné? Dans quel laps de temps, à peu près? Il suffirait qu'il pose ces questions à un membre du personnel pour être renseigné, mais il ne le fait pas forcément. Parfois, c'est parce qu'il préfère se débrouiller seul, mais souvent c'est parce qu'il ne sait pas si cette demande de dépannage technique relève des tâches du personnel en poste.

SUN. – Oui, si je rencontre des problèmes techniques, je peux ? Je peux leur demander?

ENQUÊTEUR. – Oui, bien sûr...

SUN. – Parce que je n'ose pas demander.

Parfois, il suffit d'être témoin d'un déplacement du personnel pour se sentir autorisé à demander un service de ce type.

« Je trouve que, au bureau-là, je trouve qu'elles sont très, très avenantes et très souriantes. Et, mais je ne... Finalement, je me suis demandé si c'était aussi dans leur rôle de venir, de se déplacer et de venir donner un petit coup de main quand, au niveau technique, on avait des difficultés. Donc, je ne savais pas que c'était dans leurs possibilités... Mais aujourd'hui j'en ai vu qui se sont déplacées. Ça m'a frappée. » (Monique.)

Quelquefois, il semble plus simple de s'adresser à celui qui vous côtoie dans la cabine adjacente :

« Ça m'est arrivé de demander [de l'aide] et on m'a répondu. Parfois... Quand je veux sortir, par exemple, d'un exercice qui ne me plaît pas, je ne trouve pas toujours la porte de sortie. » (Nathalie.)

On observe en effet quelques phénomènes d'entraide entre les usagers. Ainsi, Gérard initie volontiers aux ressources de l'espace ceux qui semblent en avoir besoin : des personnes d'origine étrangère, comme lui-même, et dont il sait qu'elles ne peuvent pas se faire comprendre à l'accueil :

« Ce n'est pas la même culture, et moi je comprends parfaitement. C'est pourquoi le plus souvent, on reste entre étrangers, bon, c'est dommage, entre étrangers, Syriens, Sénégalais... C'est, en tout cas, c'est, je veux dire, c'est une bonne décision, c'est une bonne décision d'avoir créé un espace comme ça. Ça apporte, c'est vraiment... et je suis sûr que la plupart des gens sont satisfaits d'être là... D'où effectivement, voilà, la nécessité d'être courtois aussi à travers le personnel, parce que moi ça, je l'ai bien compris. Je me suis dit : "Ce sont des gens qui sont là et qui mettent à notre disposition le maximum d'ouvrages et le maximum de méthodes." » (Gérard.)

On peut être, encore une fois, frappé par cet ajustement exemplaire aux ressources de l'EAF. Notre interlocuteur offre de fournir lui-même une médiation avec les usagers qui ne peuvent utiliser pleinement l'espace tel qu'il est conçu et mis en œuvre à l'heure actuelle – plus facile à utiliser pour les usagers de langue française.

Revenons à l'aide technique qui peut être apportée par les bibliothécaires. Elle concerne souvent le dépannage en bureautique : impressions impossibles, difficultés à utiliser les tableurs ou à utiliser certaines fonctions « Word ». Ainsi, Bénédicte, dont la demande concernait le logiciel Excel, se montre fort préoccupée parce qu'elle ne parvient pas à utiliser le clavier comme on le lui a appris dans le cadre d'un stage de formation. L'étoile, symbole de la multiplication, ne fonctionne pas. Le personnel lui explique qu'il s'agit en fait d'une particularité de la Bpi. La fonction « multiplication » doit être cherchée non pas sur le pavé numérique, mais sur le pavé alphabétique. Le pavé numérique a été désactivé pour éliminer une possibilité de détournement des postes. Cette mesure contrarie

Bénédicte qui aurait voulu pouvoir appliquer ce qu'elle a appris lors de son stage. Elle consulte ses notes d'un air soucieux.

Ce type de sollicitation peut dépasser la demande ponctuelle de déblocage pour aller vers une attente d'assistance technique. Alors que j'interviens auprès de quelqu'un pour tenter de résoudre un problème d'impression, un homme d'une trentaine d'années m'appelle. Il souhaite que je l'aide à mettre en page un tableau car il prépare des factures. Quelqu'un d'autre m'interroge sur les modèles disponibles dans Word pour réaliser automatiquement un CV.

On observe également une demande d'assistance dans le cadre de cédéroms d'apprentissage. Certains usagers aimeraient être conseillés sur la façon de cheminer et sur les manipulations qu'ils doivent effectuer. Où cliquer, de quelle façon se diriger à l'écran? Telles sont les difficultés auxquelles ils s'affrontent. Certains usagers ne disposent pas des compétences de base pour utiliser un micro-ordinateur, alors même qu'ils pensent que ces machines détiennent des programmes qui pourront les aider.

« Alors que je suis en service au bureau, une dame m'explique qu'elle vient pour utiliser l'ordinateur, afin de se remettre à niveau en grammaire. Je me rends compte, en l'orientant vers les ressources de "français/langue maternelle", qu'elle ne sait pas utiliser la souris. Je lui conseille alors d'utiliser plutôt un livre de grammaire. Mais elle pense que grâce à l'informatique, elle pourra faire "comme avec un professeur" et que "à l'écran, il y aura quelqu'un qui la guidera". Je lui montre le maniement de la souris, et la laisse se débrouiller. Je reviens dix minutes plus tard. Elle a avancé, parvient à cliquer pour obtenir les informations qui lui sont nécessaires. Détendue, elle m'explique qu'elle "préfère l'écran car c'est comme un jeu. On peut faire ça par plaisir, comme le font les enfants". D'ailleurs, ajoute-t-elle, elle compte s'acheter un ordinateur et "faire ça tranquillement chez elle, dès [qu'elle] aura un peu d'argent de côté car tout ce matériel est vraiment très cher". »

Cette interaction est assez représentative des échanges que les professionnels de l'espace ont avec certains usagers, pour lesquels il y a un fort enjeu personnel à s'initier à l'informatique alors qu'ils ne disposent guère des moyens pour le faire.

Les demandes d'aide de ce type sont rarement exprimées au bureau d'information. C'est souvent au hasard des interventions dans l'espace que l'on peut identifier ces besoins. À l'occasion d'un dépannage technique, une personne demande, par exemple, à un bibliothécaire de l'aider à trouver un programme qui lui permette de réviser des fonctions algébriques. C'est au cours de l'interaction à laquelle donne lieu le dépannage que l'utilisateur lui fait part de problèmes rencontrés en algèbre.

Être accompagné dans une démarche d'apprentissage

Alors que les demandes de dépannage sont formulées clairement, souvent sous forme d'appel à la rescousse, les attentes en matière d'accompagnement s'expriment de façon beaucoup plus diffuse. Il s'agit tout d'abord de demandes de conseil concernant le type de méthode de langue qui doit être utilisée :

« La semaine d'avant, je suis arrivé. J'ai demandé à une dame, gentille d'ailleurs, de me renseigner sur quelle méthode, par quelle méthode je peux commencer... Elle m'a dit il y a deux méthodes, il y a "Assimil" et cette méthode de quarante leçons. Elle m'a dit que c'est à moi de choisir. Je lui dis que je ne connais pas très bien... "Est-ce que vous pourriez me renseigner, me conseiller et me dire". Voilà. Elle m'a dit, à son avis à elle, je dois commencer par les quarante leçons. » (Jean-Marie.)

Les observations au bureau montrent que, bien souvent, le simple fait de consulter à deux un classeur fait que celui qui cherche se sent aidé. Tout simplement parce que lire à deux la description des méthodes permet à l'apprenant de préciser ce dont il a besoin, pour celui qui lui fait face, mais aussi pour lui-même. Et, bien sûr, l'apprenant peut aussi bénéficier de l'expérience du membre du personnel. C'est le contenu des connaissances, mais aussi le fait que quelqu'un assume le statut de celui qui transmet un savoir qui est important pour la démarche d'apprentissage. Ce type de transmission peut avoir sa place, même dans un espace d'autoformation. Rappelons, en effet, que si certains usagers apprécient le fait d'apprendre seul, d'autres considèrent les ressources trouvées à l'EAF comme un appoint qu'ils utilisent faute de pouvoir s'insérer dans des filières traditionnelles. Dans ce cas, l'interaction au bureau peut fournir une médiation précieuse pour progresser.

Il y a des points d'articulation, des moments charnières où les conseils sont particulièrement bienvenus. C'est, bien sûr, le cas lors de la première visite à l'EAF. Mais un autre moment important – en particulier pour ceux qui s'essaient aux langues – se situe à la fin des exercices d'une première méthode, lorsque l'apprenant souhaite poursuivre son programme de formation. À ce moment, certains usagers peuvent hésiter, osciller entre plusieurs possibilités et même, parfois, se trouver relativement désemparés. Ils semblent vivre la fin du parcours d'une méthode comme l'achèvement d'un cycle d'apprentissage. Mais comment poursuivre ?

Là encore, le message de l'institution : « Nous sommes un espace en libre accès » a été bien perçu ! Un usager propose d'enrichir ce dispositif de libre accès avec des panneaux qui orientent les usagers, les guidant d'une méthode à l'autre.

« Bon, la première fois, oui, j'ai demandé comment faire. Mais bon, mais après les programmes... Ce qui serait bien, c'est qu'on place des petits panneaux qui disent : "Si vous avez besoin de (*rires*), d'aide, voici quels programmes sont bons pour vous", parce qu'il y a des centaines de programmes, c'est difficile de trouver la suite d'un programme. »

Nous avons eu plusieurs exemples d'usagers qui ont exploré eux-mêmes les possibilités qui leur étaient offertes. Cela a d'ailleurs été l'occasion, pour certains d'entre eux de changer de support. S'étant jusqu'alors cantonnés à des méthodes de langues sur cassettes – qui leur avaient souvent été conseillées par des proches – ils ont expérimenté, par eux-mêmes, des méthodes sur micro-ordinateurs. D'autres viennent demander conseil au bureau d'information. C'est un moment où ils peuvent appréhender des ressources qu'ils n'avaient pas identifiées jusque-là.

Faire respecter des règles de civilité

Les usagers nous ont fait part d'un troisième type d'attente. Ils aimeraient que l'utilisation de l'espace obéisse à un ensemble de règles d'usage plus explicites. Et ils comptent sur les bibliothécaires pour les faire respecter.

« Ça c'est un peu, je pense, c'est un peu un problème d'utopie... Mais ils [les bibliothécaires] devraient être aussi là pour un peu sensibiliser les espèces d' "ukases", entre guillemets, qui existent dans cet espace. Mettre un peu une démocratie dans ce truc, de respect de l'autre... Je sais que ça n'est peut être pas leur boulot et, souvent, ils ne le conçoivent pas comme ça... »

« Ukases » désigne ici le fait que certaines personnes font ce qu'elles veulent dans l'espace. Il faudrait donc rappeler des règles d'utilisation des postes de travail :

« Un filtrage, je veux dire : voilà, la personne se présente, elle veut aller à un poste pour utiliser, soit des logiciels scientifiques ou d'autres. On dit : "Voilà madame, monsieur, vous allez prendre possession de ce poste informatique pour une durée d'une heure que vous pouvez renouveler si l'attente le permet." Mais voilà, qu'on puisse le filtrer et non pas que d'autres gens viennent en supplément, qui vont discuter à côté de cela. On va faire un tour, je suis sûr que je trouve des gens en train de dialoguer... C'est sûr. Qu'il y ait un filtrage pour que l'on soit certain que les gens veulent travailler, même si la majorité des gens viennent là pour travailler. »

La première règle à faire apparaître plus clairement concerne la vocation des postes de l'autoformation. Ils doivent être consacrés au travail et non être détournés pour dialoguer sur des chats ou consulter d'autres sites. Le personnel, en fait, s'efforce déjà de faire appliquer cette règle – inscrite dans le règlement de la bibliothèque. Mais il n'est pas certain que les usagers le sachent.

Le « filtrage » concernerait, également, des catégories de populations qui fréquentent l'espace :

« Ce que j'entends par filtrage, pas forcément nominatif, mais bon, mais qu'il y ait une gestion plus rigoureuse de l'espace, une occupation plus rigoureuse. Que les gens ne viennent pas là, comme j'ai vu à un moment donné... des clochards ! Bien sûr, l'accès est autorisé à tout le monde mais enfin, ce n'est pas normal. »

Les postes doivent servir au travail. Leurs utilisateurs ont à prouver qu'ils viennent étudier et non se mettre à l'abri dans un endroit confortable. Le même thème est décliné par une autre visiteuse d'origine étrangère, sous la forme d'une métaphore, celle de l'assainissement :

« Mais moi maintenant, peut-être pour faire des efforts pour les personnes qui entrent dans la bibliothèque, pour purifier. [...] Parce que des fois, c'est vraiment, parce que quand même... Il y a quelqu'un qui a écrit un article sur la bibliothèque, il a dit c'est, c'est un endroit pour faire des études mais il y a des fois des personnes sans asile... [...] Oui, il y avait des gens maniaques pour venir ici, pour, comment dire, comme un chauffoir public ici, considérer la bibliothèque pas comme la bibliothèque vraiment pour faire des études. » (Sun Yu.)

Ces plaintes concernant les pratiques des autres sont frappantes lorsqu'on les compare au contenu des entretiens réalisés dans le cadre d'une enquête menée à l'occasion de la fermeture provisoire de la Bpi en 1997³⁹. Les énoncés révélant une certaine intolérance à l'égard des marginaux et personnes en grande difficulté étaient, à l'époque, minoritaires. Les entretiens valorisaient au contraire l'ouverture à tous et la bibliothèque « démocratique et populaire ». À l'époque, les usagers approuvaient et même justifiaient à l'extrême un des principes de fonctionnement de la Bpi, la mixité des publics, qui s'étendaient aux exclus et autres SDF. On peut émettre certaines hypothèses pour expliquer ce déplacement de la frontière entre le public considéré comme légitime et celui qui ne conviendrait pas dans l'établissement. Tout d'abord, les transformations de la bibliothèque depuis la réouverture, transformations qui concernent à la fois l'ensemble de la bibliothèque et l'ancien espace de langues. À l'EAF, les postes informatiques situés au fond de

39. Voir EVANS (Christophe), CAMUS-VIGUÉ (Agnès), CRETIN (Jean-Michel), *Les Habités. Le microcosme d'une grande bibliothèque*, op. cit.

l'espace sont peu visibles depuis le bureau d'information, sauf à se déplacer. La surveillance de ces cabines est difficile à exercer, ce qui peut expliquer les reproches de laxisme plus ou moins voilés émis à l'encontre du personnel. Seconde hypothèse, nous verrons qu'il existe parmi les usagers des autodidactes, au sens traditionnel du terme. Fortement investis dans un projet personnel, ces utilisateurs supportent parfois difficilement que l'espace soit occupé par des personnes en difficulté, qui cherchent avant tout un abri. Enfin, depuis 1997, époque où ont été réalisés ces entretiens, les conditions de vie pour les membres les plus démunis de notre société se sont aggravées. La société est devenue plus dure, les ressources plus rares. L'ÉAF est pour nombre d'utilisateurs un lieu de recours essentiel, qu'ils peuvent réputer à partager avec des personnes considérées comme moins légitimes.

Le second aspect à retenir, c'est que nos interlocuteurs considèrent que le personnel de la Bpi a une part de responsabilité dans ces nuisances, en ne faisant pas véritablement appliquer des règles de bon fonctionnement dans l'espace :

« C'est vrai que les gens des fois, quand on demande à quelqu'un de surveiller le sac, les gens le font, mais moi je me demande le bien-fondé de répéter toujours la même chose, hein, depuis x temps... Ce qui ne change strictement rien ! Il y a pas de moyen coercitif de... Mais tout en étant... on peut dire les choses calmement, parce qu'il y a un règlement, je suppose, dans cette bibliothèque qu'on est censé respecter. Et que personne ne respecte. Je veux dire les portables... Les portables, ça sonne partout, enfin, quoi que l'autre fois, je me suis dit : "Tiens c'est bizarre, ça n'a pas sonné beaucoup plus que ça." Mais l'autre fois, dans cet espace-là, il y a un endroit qui doit être le n° 97, il ne doit pas y avoir d'ordinateurs, quelqu'un qui s'y met, donc elle me dit de parler moins fort... C'est vrai que des fois, on n'entend pas... Je m'occupe de mon truc, apparemment ça... Un peu plus tard, elle remuait encore, elle se dandinait parce que j'étais en train de travailler et puis, bon, je quitte mon casque, et je dis : "Écoutez, c'est un espace où on est censé répéter des trucs. Enfin, si vous voulez faire quelque chose calmement, vous prenez un autre espace parce que cet espace-là n'est pas dédié totalement

au silence.” Et alors (*rires*), un truc assez amusant... Il se passe, je ne sais pas, quelques minutes et d’un seul coup son portable sonne, elle se met à parler alors que... D’un côté, elle faisait valoir la règle de silence dans un espace, et de l’autre côté, elle ne respectait pas... Les paradoxes qu’on peut rencontrer! » (Jacques.)

Cet entretien montre qu’il n’est pas seulement question de règles d’usage, mais aussi des règles de civilité dans l’espace public. Ces deux aspects sont liés dans l’esprit de notre interlocuteur. Celui-ci justifie le bien fondé de son comportement en rappelant que l’EAF a une mission première, permettre l’écoute de cassettes de langues. On conçoit cependant que, du point de vue de la personne qui utilise un autre didacticiel ou un logiciel de bureautique, la possibilité de pouvoir travailler tranquillement doit être préservée. Il s’agit donc de trouver des règles de fonctionnement permettant de traiter chacun de façon équitable. Mais ce que dénonce notre interlocuteur, ce sont des façons de faire qui vont à l’encontre des règles régissant le bien vivre en collectivité. Il s’agit de règles civiles. L’usage du portable va à l’encontre de la conduite qui correspond à ce qui est juste dans l’espace, le fait de pouvoir travailler.

Dans l’extrait suivant, ce même usager développe cette question du civisme :

« J’en suis conscient, quand je dis que c’est un endroit qu’on ne trouve nulle part, qu’il faut avoir un certain respect par rapport au matériel, aux autres... Oui, pour moi, ça fait partie du civisme quand les choses sont gratuites parce que c’est... Enfin, même elles le sont en tout cas pour les utilisateurs, même si elles ne le sont pas pour les sociétés largement. » (Jacques.)

D’autres conduites sont désignées comme ne relevant pas de la mission collective de l’espace :

« Il y a des gens qui parlent entre eux très, très souvent, et des petits groupes qui font leur bureau à la bibliothèque. Et ça m’est arrivé souvent de leur dire d’arrêter, mais ce sont surtout des jeunes. »

Ou encore :

« Les téléphones qui sonnent... Mais surtout les gens qui mangent, les gens qui dorment. » (Élisa.)

On retrouve des thèmes déjà étudiés, notamment dans l'enquête *Des jeunes et des bibliothèques*⁴⁰. Les chercheurs ont constaté que la conduite de ces jeunes publics, qui fréquentent souvent les bibliothèques de manière collective, réfère à d'autres normes que le calme, le silence, traditionnellement valorisés par l'institution. À noter que pour certaines des personnes enquêtées à l'EAF, le bruit n'est pas gênant car il leur rappelle le monde du travail.

Mais ce qui nuit surtout à l'intérêt collectif, c'est le fait de s'approprier les postes, en les rendant inaccessibles aux autres :

« Ce qui me choque trop, c'est qu'il y a des gens qui prennent des réservations et les jettent partout... Même dans les ordinateurs ! S'ils prennent un siège dans un ordinateur qui est après... Il ne leur plaît pas, donc ils jettent tous les petits tickets de réservation et je crois qu'il faut que les gens de l'accueil les prennent pour les libérer parce que, à la fin, il y a des jours où la salle est vide. »

Les questions qui se posent à propos du respect des règles de civilité à l'EAF font écho à d'autres, qui concernent plus généralement les transformations de ce qui est toléré dans le mode de vie collective dans notre société. Différents sociologues ont travaillé sur la perte de validité des normes de référence. Dans notre monde moderne, ces règles de civilité – qui ont très longtemps été tacites – doivent aujourd'hui et de plus en plus s'explicitier et se justifier. François de Singly explique ce processus par l'émergence d'une norme psychologique, qui s'est imposée progressivement dans nos sociétés, surtout à

40. BURGOS (Martine), EVANS (Christophe), HEDJERASSI (Nassira), PEREZ (Patrick), SOLDINI (Fabienne), VITALE (Philippe), *Des jeunes et des bibliothèques : trois études sur la sociabilité juvénile*. Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 2003.

partir des années soixante⁴¹. Une simple observation du travail parfois opéré dans notre environnement social pour que les règlements soient appliqués va dans le sens de cette analyse. À la RATP, par exemple, alors que quelques années auparavant un simple panneau rappelait aux usagers la réglementation en vigueur, l'administration cherche aujourd'hui à promouvoir la « bus attitude ». À travers cette campagne visible sous forme d'affichettes dans le bus et d'un questionnaire passé sur certaines lignes, est affirmée la nécessité d'« adopter, ensemble, quelques règles simples pour mieux vivre le bus » – la nécessité, notamment, de réguler son usage du portable. Ainsi, il ne suffit plus, aujourd'hui, d'énoncer un règlement pour qu'implicitement chacun soit incité à le respecter. Il est nécessaire d'argumenter sur le *sens* de ce règlement, en montrant qu'il participe d'une cohésion sociale. Cela signifie que la régulation de l'espace public par les règles sociales n'opère plus tout à fait et que quelque chose dans cet ordre normé s'est transformé, puisqu'il faut sans cesse justifier le sens de la règle. Ce que souligne François de Singly, c'est que l'individu moderne est toujours socialisé, bien sûr, mais qu'il se donne des marges de jeu plus grandes par rapport aux règles sociales. En effet, dans l'expérience moderne de la citoyenneté, coexistent à présent deux « régimes de normativité » ; d'une part, le traditionnel « régime de commandement », selon lequel chacun doit obéir aux règles sociales définies pour l'ensemble de la communauté ; d'autre part, « le régime de l'altérité », selon lequel « chacun doit être reconnu dans sa différence⁴² ».

Dans ce contexte actuel, les questions ne manquent pas sur les moyens de maintenir des formes de civilité qui fassent l'objet d'un consensus, dans une institution publique telle que la Bpi où les règles de conduite tacitement admises sont assez souples (bruit, mouvement, postures). Le modèle du libre accès, qui suppose une utilisation raisonnable des ressources – pas trop bruyante, pas égocentrique, sans détériorer le matériel – va-t-il pouvoir se maintenir ? À quel prix ? De nouvelles règles devront-elles limiter ce modèle d'usage ?

41. DE SINGLY (François), *Les Uns avec les autres, quand l'individualisme crée du lien*, op. cit.

42. *Ibid.*, p. 142.

Ces questions de civilité peuvent, en effet, aller assez loin. Nous l'avons vu, les usagers attendent du personnel qu'il fasse respecter les règles de comportement, les règles explicites : ne pas monopoliser les postes, ne pas utiliser de portables... mais cette attente est révélatrice aussi, parfois, de dérapages plus profonds, de façons de faire qui expriment l'exclusion, et une certaine intolérance, ce type de sentiment étant toujours susceptible d'affecter, voire même de déborder les relations ordinaires, comme l'illustre cette petite scène.

Une femme d'une cinquantaine d'année arrive visiblement bouleversée au bureau. Elle déclare avoir été insultée par un jeune homme, parce qu'elle observait les mouvements de sa chaise, dont le bruit la gênait. Le jeune homme a menacé de lui casser la chaise sur la tête si elle continuait à le regarder. La femme se plaint d'abord à la vacataire qui, après avoir observé le jeune homme, le trouve calme et pense qu'il n'est pas nécessaire d'intervenir. Un peu plus tard, cette femme vient me voir pour raconter la scène. Je lui propose d'appeler un responsable. Elle hésite, puis accepte « parce que justement, elle ne se sent pas en forme et qu'elle n'a pas besoin de ça ». Finalement, le responsable préviendra le jeune homme que s'il injurie de nouveau qui que ce soit, il se fera exclure.

Dans un premier temps, il a paru plus simple de ne pas intervenir, même pour rappeler des règles élémentaires de civilité, plutôt que de risquer une altercation plus grave. La vacataire a peut-être aussi, tout simplement, eu peur de l'agressivité du jeune usager. On observe que, durant quelques instants, la Bpi a été un espace social où l'un des principes de civilité élémentaire – ne pas menacer l'intégrité physique de quelqu'un, ne pas imposer son point de vue par la violence – n'a pas été respecté. Comme dans la plupart des espaces sociaux où les individus se croisent librement, les conduites sont censées s'ordonner d'elles-mêmes. Le plus souvent, dans ce cadre banal des institutions publiques où les personnes se côtoient, les rappels à l'ordre n'existent qu'à la marge. Dans l'exemple précédent, ce membre du personnel a laissé cette régulation automatique s'exercer. Le moment d'endosser la responsabilité du rappel à l'ordre avec les contraintes fortes que cela entraîne a été repoussé, puis délégué au responsable hiérarchique.

Autodidactes et nouveaux autodidactes

Dans la partie précédente, nous nous sommes interrogés sur la façon dont était coconstruite une norme d'usage d'autonomie. Cette règle d'usage tacite concerne à la fois l'utilisation des équipements et la conduite des apprentissages. Mais nous n'avons pas véritablement traité de ce que signifie, pour les usagers, le fait d'apprendre seul. Dans quelles conditions sont-ils amenés à le faire? Quelles représentations de l'apprentissage cela suppose-t-il?

Nous avons vu que pour certains, attirés par l'EAF en tant que lieu de recours, la nécessité de se former seul est une sorte de point de passage obligé. Un interlocuteur nous confie, par exemple, que « Apprendre tout seul, c'est difficile » car « on ne doit compter que sur soi ». Pourtant, l'autonomie à l'égard de l'apprentissage est parfois envisagée de façon très positive par certains usagers pour lesquels l'autoformation présente des bénéfices, non seulement en termes d'acquisition de connaissances, mais sur le plan des enjeux identitaires. Ils apprennent mieux seuls, et l'autoformation leur permet parfois de se transformer et d'opérer certains déplacements dans la perception de soi.

Hélène, standardiste, vient chaque jour « faire une heure de dactylo », parce qu'elle a besoin de pouvoir saisir les informations qu'on lui donne au téléphone :

ENQUÊTEUR. – Est-ce que c'est difficile d'apprendre tout seul? Est-ce que ça vous convient?

HÉLÈNE. – Ah, moi ça me convient, parce que suivant les jours... Même dans le travail, je m'en aperçois, il y a des jours, on est au top, des jours où on est plus... Là, personne ne me dit rien, personne ne me pousse. C'est moi-même.

Bon, pour la dactylo particulièrement, qui est quelque chose totalement mécanique, simplement l'action. Mais je suppose que pour une langue, c'est peut-être plus... Faut des connaissances... Là, il n'y a pas d'explications à avoir. Il faut simplement le faire déjà le fait de se déplacer, c'est déjà une démarche... Le fait que l'on soit prêt, disposé à le faire quoi.

Ce que cette personne apprécie, c'est la liberté que lui donne le fait de travailler seule. En fonction de son état, voire de son humeur, elle peut se fixer la tâche qui sera la sienne. Elle seule décide de son emploi du temps

et se fixe des objectifs. Cette indépendance est également appréciée de cette seconde interlocutrice :

ENQUÊTEUR. – Et apprendre tout seul, est-ce que c'est quelque chose qui est facile, auquel vous êtes habituée ?

NATHALIE. – Ah oui, je suis habituée. J'y arrive mieux.

ENQUÊTEUR. – Ah, vous arrivez mieux à apprendre seule qu'avec un cours ?

NATHALIE. – C'est vrai que pendant mes années de faculté, quand j'apprenais avec mes camarades, c'est surtout souvent eux qui en profitaient, plus que moi.

ENQUÊTEUR. – Ah d'accord, c'est vous la locomotive.

NATHALIE. – Voilà, c'est ça. J'apprends mieux quand je suis isolée en fait, quand je n'ai que ça à faire... Quand je n'ai pas le choix. Quand je suis avec d'autres personnes, généralement, je parle d'autres choses.

ENQUÊTEUR. – Et vous savez pourquoi ?

NATHALIE. – Je pense que c'est au niveau de ma personnalité...

ENQUÊTEUR. – Oui.

NATHALIE. – C'est simplement que j'ai toujours appris toute seule... Ma mère, à partir de la sixième, m'a toujours laissée toute seule à apprendre, parce qu'elle ne pouvait pas m'aider. Donc, je me suis quand même instauré, une certaine discipline, toute seule. Depuis toute petite.

Nathalie a pris l'habitude d'apprendre seule. Non pas qu'elle aime la solitude, mais, pour elle, la sociabilité relève du domaine de la distraction et des loisirs. En ce qui concerne l'acquisition de savoirs, elle préfère se débrouiller seule. C'est que le collectif peut être un poids trop contraignant dans un processus d'apprentissage. Ici, c'est parce que Nathalie, a l'impression de souvent animer le groupe dans lequel elle travaille. Nous avons trouvé d'autre cas de ce type dans notre corpus, dans lequel l'apprenant se perçoit comme ayant des capacités ou des motivations supérieures à la moyenne et craint de se sentir retardé par un groupe (« Il existe des formations, je pourrais, mais je vais me retrouver encore à la fin de l'année peut-être avec une super formation, mais je crois que je suis quelqu'un qui peut s'adapter très vite parce que j'apprends très vite... Je sais que c'est très égocentrique ce que je dis, mais... ») et qui, pour cette raison

préfèrent travailler seuls. Nous avons rencontré également le cas inverse : des personnes ayant l'impression d'éprouver plus de difficultés que la moyenne apprécient le fait d'apprendre seules car elles ne se sentent pas jugées par le groupe. Dans les deux cas, l'apprentissage en *solo* est valorisé parce que les personnes ont l'impression que leur mode d'apprentissage ne s'effectue pas au même rythme que celui des autres.

Le découpage des séquences d'apprentissage définies par un professeur peut en effet ne pas convenir. Ivan, par exemple, vient apprendre les langues à la Bpi car il peut « étudier au rythme » qu'il veut. Il se souvient d'un cours d'italien à l'université, dont les séances étaient trop fréquentes par rapport aux activités qu'il devait mener parallèlement. Il lui revient en mémoire une autre session qui n'était pas adaptée car on lui demandait un travail personnel de lecture et de mémorisation qu'il n'avait pas le temps d'effectuer :

« Pour la langue en elle-même, je pense qu'on va beaucoup plus vite quand on est seul. [...] Et d'être un peu isolé, enfin d'avancer un peu à son rythme plutôt que comme ça, passer un peu scolairement. Chacun fait son exercice et puis bon, après, on corrige, c'est... En arrivant ici c'est ça qui m'a... C'est pour ça que je comprends beaucoup plus vite, aussi, c'est parce que, quand on a le casque sur les oreilles, chacun va à son propre rythme. [...] » (Ivan.)

Ivan se sent chez lui dans la cabine :

« Quand on vient deux ou trois fois par semaine, c'est toujours un peu le même rituel. [...] Je n'ai jamais rencontré personne parce que c'est vraiment une activité individuelle par excellence... On a des casques, on est un peu dans notre monde, dans notre bulle, là, face au mur... À Beaubourg, c'est assez reposant et même par rapport à d'autres bibliothèques à Paris où il y a une atmosphère plus solennelle, dès que vous posez un livre ça résonne... Ici, pour les langues, avec le casque sur les oreilles, on est complètement déconnecté de l'endroit où on est... Surtout que quand on vient, c'est quand même une démarche. On est motivé... » (Ivan.)

Ce rapport individualiste au savoir est un trait récurrent chez les autodidactes, une catégorie d'usagers sur laquelle s'est centrée notre enquête. Un autodidacte se vit et se définit comme celui qui apprend de façon indépendante, c'est-à-dire sans maître. Il est donc assez logique de croiser bon nombre d'autodidactes, lorsque l'on enquête sur l'espace Autoformation.

Autodidactes et autoformation

Bon nombre d'usagers de notre échantillon, lorsqu'ils évoquent leur parcours d'apprenant, esquissent, en effet, une trajectoire à l'écart des circuits traditionnels – institutions scolaires, universitaires et plus tard professionnelles. C'est sans doute en raison de la méthode d'apprentissage autodirective prescrite à l'autoformation. Dispositif d'autoformation et autodidaxie se croisent, voire s'attirent à l'EAF. Quel sens, cependant, donne-t-on à ces deux mots? La notion d'autoformation recouvre un champ sémantique plus large que l'autodidaxie qui touche le domaine du savoir et de l'instruction tandis que l'autoformation concerne un développement plus large de la personne⁴³. Cependant, des auteurs tels que Philippe Carré ou Nicole Tremblay semblent utiliser ces deux termes comme des équivalents. Pour eux, l'idée la plus importante et commune à ces deux mots est le fait que « l'apprentissage est conduit par le sujet lui-même⁴⁴ ». Dans le présent texte, nous désignons par le terme d'autoformation, un dispositif d'apprentissage dans lequel l'apprenant doit acquérir des connaissances par lui-même, tandis que le concept d'autodidaxie réfère à une posture spécifique face au savoir, posture qui consiste à – « s'instruire soi-même⁴⁵ ». Les sociologues qui, dans les recherches les plus récentes, utilisent ce terme l'ont approfondi et nuancé. Ainsi, s'instruire soi-même ne signifie pas forcément, selon Christian Verrier, que l'autodidacte se passe une fois pour toute de maître. Si l'autodidacte adopte une position

43. VERRIER (Christian), *Autodidaxie et autodidactes: l'infini des possibles*, Paris, Anthropos, 1999.

44. CARRÉ (Philippe), *L'Autoformation*, Paris, PUF, 1997, p. 2.

45. La signification courante de ce terme est comprise dans son étymologie, comme nous le rappelle Bruno Dartineguenave dans son article « Bibliothèque et autodidaxie », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, t. 47, n° 3 p. 36.

relativement solitaire face au savoir, il n'en rencontre pas moins souvent au cours de sa trajectoire, une « personne ressource » qui donne une dimension relationnelle à ses apprentissages⁴⁶. Les bibliothécaires peuvent parfois revêtir ce rôle de passeur qui se différencie de celui de professeur en cela qu'il est choisi, élu par l'apprenant, comme l'a montré Michèle Petit dans son travail sur les bibliothèques de banlieue⁴⁷.

Si solitude il y a donc, si ce trait caractérise l'autodidaxie, c'est, au départ, dans l'élaboration d'un projet d'apprentissage. L'apprenant va avoir l'initiative de sa formation et il prendra en charge les différentes étapes qui caractérisent ce processus: « L'autodidaxie recouvre la démarche pédagogique qui consiste à assurer soi-même l'acquisition de connaissances choisies en principe hors des systèmes éducatifs, donc sans enseignant⁴⁸. » Les autodidactes que nous avons rencontrés à l'autoformation ont des trajectoires différentes, mais ils ont tous en commun d'être à l'origine de leur projet d'apprentissage.

Différentes formes d'autodidaxie

Dans un article synthétique, Christian Verrier fait le point sur les différentes conceptions de l'autodidaxie⁴⁹. Il reprend une distinction réalisée par l'Unesco dans le cadre d'une réunion européenne sur les différentes modalités d'apprentissage entre, d'une part, « une forme autodidaxie qualifiée d'aristocratique (autodidaxie choisie, pure, individuelle, minoritaire, limitée) et, d'autre part, une forme qualifiée de prolétarienne (autodidaxie imposée par les conditions de vie)⁵⁰ ». Parmi ceux qui relèvent de cette dernière catégorie, et qui se voient contraints de se former, certains se retrouvent fascinés et aliénés culturellement par le système scolaire, tandis que d'autres adoptent une distance critique à l'égard de ce corps de savoir. Ces deux positionnements permettent à Pierre Bourdieu de distinguer entre autodidactes « ancien style » – ceux qui subissent la domination

46. VERRIER (Christian), *Autodidaxie et autodidactes: l'infini des possibles*, op. cit.

47. BALLEY (Chantal), LADEFROUX (Raymonde), PETIT (Michèle), ROSSIGNOL (Isabelle), *De la bibliothèque au droit de cité, parcours de jeunes en bibliothèque*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou, 1997.

48. LE MEUR (Georges), *Les Nouveaux autodidactes: néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Les Presses de l'université Laval, 1998, p. 213.

49. VERRIER (Christian), « Éléments pour une approche de l'autodidaxie », *Bulletin des bibliothèques de France*, 2002, t. 47, n° 3 p. 17-22.

50. *Ibid.* p. 17.

de la culture scolaire – et autodidactes « nouveau style⁵¹ » – qui s'en affranchissent. Christian Verrier souligne également que, au-delà du clivage entre l'autodidaxie choisie et l'autodidaxie contrainte, il y a quelque chose de commun à ces deux formes d'apprentissage. Elles sont globalement considérées comme susceptibles de constituer un moyen privilégié de l'épanouissement humain. Nous verrons que l'épanouissement, s'il apparaît à chacun comme une recherche légitime, ne constitue pas forcément ce qui est visé comme premier motif par tous les autodidactes et, notamment, ceux que nous désignerons comme des « néo-autodidactes ». Beaucoup d'entre eux vivent la nécessité de se former comme un véritable parcours du combattant, « une roue sans fin » pour utiliser les termes employés par une personne interviewée.

Sans reprendre la distinction entre autodidaxie aristocratique et autodidaxie prolétarienne, trop marquée historiquement et idéologiquement, je proposerai en effet une autre partition entre deux formes d'autodidaxie, en distinguant, d'une part, une « autodidaxie classique », et d'autre part, une « néo-autodidaxie », selon la terminologie employée par Georges Le Meur, dans son ouvrage *Les Nouveaux autodidactes*⁵². La première catégorie regroupe des personnes en quête d'une formation correspondant à un souhait souvent ancien, formation dont elles n'ont pu bénéficier dans le cadre d'un parcours scolaire ou universitaire classique pour des raisons accidentelles ou liées à leur milieu socioculturel. Ces d'autodidactes évoquent ces accidents de parcours comme autant de frustrations qui n'ont pu entamer une aspiration liée à un désir profond. Les « néo-autodidactes », en revanche, sont des personnes qui ont bénéficié d'une instruction traditionnelle, mais qui doivent assumer aujourd'hui un – voire plusieurs – autoapprentissage. Elles cherchent donc à compléter ou à infléchir leur formation initiale en trouvant par elles-mêmes les ressources et les structures adéquates, réalisant, nous

51. BOURDIEU (Pierre), *La Distinction : critique sociale du jugement*, op. cit.

52. LE MEUR (Georges), *Les Nouveaux autodidactes : néo-autodidaxie et formation*, op. cit.

l'avons vu, une véritable prospection – l'EAF constituant un de ces lieux de ressources. Cette nouvelle forme d'autodidaxie est probablement liée à la complexification de notre société et à la nécessité pour chacun d'augmenter sa capacité d'expertise en de multiples domaines (technique, juridique, etc.). Comme le souligne Christian Verrier, nous connaissons tous aujourd'hui « d'innombrables et fréquentes phases autodidactiques s'intercalant entre des périodes hétéroformatives⁵³ ». L'autodidaxie est omniprésente dans la vie de chacun, en phases qui jalonnent un parcours biographique. Ainsi, paradoxalement, les étudiants peuvent se comporter en nouveaux autodidactes car ils sont souvent amenés à prendre en charge eux-mêmes leurs formations, notamment dans le domaine des nouvelles technologies, de la bureautique et des langues.

Le rapport au savoir

Nous allons évoquer quelques-unes des trajectoires de ces deux types d'autodidactes, en nous intéressant tout particulièrement aux discours que tiennent ces personnes sur ce dispositif d'autoapprentissage. Quelles ont été les possibilités d'apprendre que leur a offertes l'EAF? Qu'y avait-il de spécifique, par rapport à des formations traditionnelles sous forme de cours? Il s'agira, d'abord, d'une interrogation très concrète. Quelles sont les pratiques recherchées, appréciées par les usagers? (possibilités de s'isoler, de se réécouter...). Nous tenterons également, lorsque les données le permettent, d'aller plus loin et de mieux cerner le rapport au savoir de nos interlocuteurs autodidactes.

Le savoir est couramment défini comme un « ensemble de connaissances, plus ou moins systématisées, acquises par une activité mentale⁵⁴ ». Mais, comme le souligne Françoise Hatchuel, on ne peut pas seulement aborder la question du savoir dans une perspective cognitive, c'est-à-dire celle d'un individu apprenant en dehors de tout contexte

53. VERRIER (Christian), « Eléments pour une approche de l'autodidaxie », *op. cit.*

54. *Le Petit Robert 1*, Le Robert, 2003.

affectif. La question du désir de savoir, c'est-à-dire ce que le savoir représente d'un point de vue fantasmatique pour le sujet est essentielle⁵⁵. En apprenant, le sujet se transforme et c'est la façon dont il vit et donne sens à cette transformation – inhibé par la représentation d'épreuves qu'il n'a pu surmonter ou au contraire pris au jeu de la connaissance – qui est au cœur de la question du rapport au savoir.

L'EAF avec son dispositif spécifique favorise et même contraint à une certaine posture quant à l'apprentissage, une posture autonome. De quelle façon nos interlocuteurs font-ils s'entrecroiser les caractéristiques du dispositif et des éléments de leur trajectoire d'apprenants? Le dispositif d'autoformation s'accorde-t-il à leurs attentes, ou présente-t-il au contraire à leurs yeux des contraintes, voire des difficultés, qui compliqueraient leur démarche d'accès au savoir?

L'autodidaxie classique : la solitude, un moteur et frein

Nous présenterons ici deux trajectoires d'autodidactes « classiques » qui nous ont été racontées pendant l'enquête. Le premier entretien, mené avec une personne qui se définit elle-même comme une autodidacte, est particulièrement riche, notamment, parce que s'y déploie un univers sémantique qui rend presque tangible le monde vécu de celui qui s'engage dans l'expérience de se former seul. Cet entretien plante le décor en quelque sorte. Il met en évidence ce que certains autodidactes recherchent en matière d'apprentissage et ce dont ils peuvent souffrir aussi quelquefois : la solitude.

« Autodidacte, pas besoin d'en faire un plat »

Myriam est âgée d'une cinquantaine d'années. Lorsque l'enquêteur l'aborde à l'EAF, elle utilise un logiciel de traitement de texte et explique volontiers le contexte dans lequel elle utilise cet outil. Il s'agit d'un projet

55. La notion de fantasme est entendue ici au sens d'images inconscientes qui habitent le sujet et jouent un rôle déterminant dans sa conduite : HATCHUEL (Françoise), *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*, Paris, La Découverte, 2004.

professionnel qu'elle a engagé depuis plusieurs années. Après une pause de quinze ans dans sa vie active, consacrée à élever ses enfants – elle était à l'époque secrétaire –, elle cherche à mener à bien la rédaction d'un ouvrage sur les médecines douces. Ce projet a pris corps, alors que des tentatives pour reprendre ses études avaient échoué. Elle dévoile certaines de ces étapes biographiques, tout en se définissant comme une autodidacte :

MYRIAM. – Bon, c'est vrai que mes enfants qui sont grands aujourd'hui me disent : "Ça ne va pas, ta situation." Mais peu importe, je suis libre de choisir le cours de ma vie. En fin de compte, vous savez, moi j'ai un parcours très, très particulier. J'ai élevé mes enfants... J'avais un diplôme de secrétaire au départ. J'ai arrêté pendant quinze ans et, pendant cette période, j'ai fait un peu les Beaux-arts, et quand j'ai... Et après, je me suis dit : "Non là, il faut..." J'ai tout recommencé à la base et j'ai passé mon examen pour rentrer à la fac à trente-cinq ans. Après, j'ai voulu faire une licence d'anglais. Je l'ai interrompue parce que, j'ai eu un divorce et autre, et puis un tas de problèmes familiaux, et je suis repartie sur ces nouvelles bases et j'ai fait ça.

Donc, je suis venue travailler pendant plus de trois ans ici, tous les jours à la bibliothèque. J'étais pendant trois ans, là, à la partie médecine, et j'ai été interrompue, je vous dis, pendant huit mois à peu près. Et j'ai fait, j'ai retapé quelque chose, je suis venue là aussi sur la machine, parce que j'avais peur que mon truc ne sorte pas bien... Maintenant, je reprends mon travail en priant Dieu que j'aille jusqu'au bout parce que j'ai tellement travaillé... C'est toujours ça, on a toujours peur de ne pas pouvoir terminer parce que... C'est pas comme un jeune qui a le temps, qui se fait... Là, donc, moi, je suis toute seule, je suis en autodidacte. Voilà, je travaille en autodidacte.

ENQUÊTEUR. – Vous êtes une autodidacte ?

MYRIAM. – Voilà, c'est ça. Oui, c'est ça, autodidacte, et puis seule.

ENQUÊTEUR. – Mais, en médecine, vous n'avez pas suivi un cursus universitaire ?

MYRIAM. – Non, rien du tout, je suis une autodidacte complète.

Le terme autodidacte est utilisé ici pour définir une situation, presque un rapport à l'existence : la prise en charge de façon complètement auto-

nome de son parcours pédagogique. Nous allons voir que le thème de la solitude est omniprésent dans l'énoncé. Il est d'une part traité comme une contrainte, une difficulté (« C'est quelque chose où je rentre dans un domaine, on va me dire: "Vous avez une formation?", je vais dire: "Non je suis autodidacte, j'ai pas été à l'université"... Alors il y a toujours un doute quelque part »). Mais, en même temps, le fait de se débrouiller seule est aussi une source de fierté pour notre interlocutrice:

MYRIAM. –Je suis autodidacte et puis j'ai pas besoin d'en faire un plat quoi, c'est tout, c'est comme ça. D'autres ont fait autre chose après, par la suite. Moi ça, c'est comme ça. Et c'est vrai que j'ai travaillé pendant, là, d'arrache-pied, je venais tous les jours, samedis, dimanches, et tout. J'ai travaillé d'arrache-pied et j'étais très satisfaite de mon travail, mais comme je vous le dis, à nos âges, quand on a des grands enfants, le tissu familial, c'est très fragile, c'est très, très fragile parce qu'on a un soubassement je dirais très, très fragile. Et quand on est en autodidacte, j'entends avec une famille seule et tout...

ENQUÊTEUR. –Et vous n'envisagez pas de suivre un cursus universitaire ou autre? Non?

MYRIAM. – Non, non, pas du tout parce que c'est moi, cette force que j'ai dans mon travail, c'est que quand j'ai repris mes examens, donc entre trente à trente-cinq ans, j'ai tout fait par correspondance, c'est-à-dire j'ai tout repris à la base, j'ai repris presque du brevet jusqu'à la terminale... Les examens se passaient, la rentrée universitaire à trente-cinq ans, donc j'ai tout fait à la maison par correspondance, donc ça m'a donné une force pour étudier seule. [...] Si vous voulez, quand vous faites par correspondance, ça vous donne une force pas possible. Vous travaillez tous vos cours, et vous êtes obligé des les faire... Moi, c'était par le CNED.

Cette fierté vient d'avoir maîtrisé des difficultés et d'avoir puisé en soi les ressources nécessaires. Le sentiment de solitude est ainsi présenté comme une force. Le fait d'être seul devient un trait identitaire central. Mais, en même temps, cette solitude rend la vie très difficile:

« Voilà, parce que quand vous n'avez personne pour vous aider, c'est très... Vous pourriez y laisser votre peau, quand vous travaillez. Mais je veux dire simplement, quand vous avez un professeur, bon [...] avec tout son antécédent, il a raison, il sélectionne, tandis que moi j'ai... Mon problème, chez moi, c'est d'arriver à sélectionner de si... Et après bon, j'ai une facilité à tout faire. J'ai une grande facilité. » (Myriam.)

On perçoit toute l'ambivalence de l'emploi du mot autodidacte. Ce peut être un handicap, mais, en même temps, il peut être revendiqué comme un trait identitaire. C'est la fonction du stigmaté analysé par Erving Goffman et surtout Howard Becker⁵⁶, la personne qui est dotée d'un trait stigmatisé socialement (le délinquant, par exemple) inverse cette qualification sociale et en fait un trait identitaire qui sera valorisé. Howard Becker met en évidence ce fonctionnement dans certaines bandes de jeunes ou groupes de déviants. Ici, le stigmaté est valorisé par référence à une sorte de communauté d'appartenance, les personnes qui travaillent, qui se donnent du mal.

« Voilà, donc (*rires*), c'est en gros ce qui m'a amenée à continuer et à travailler à la bibliothèque depuis plus de trois ans, et j'étais très heureuse malgré... Et je voyais ça à l'extérieur, cette bibliothèque immense avec tous ces gens-là, et c'est vrai qu'on est très bien quand on y est. [...] Puis, je trouvais exactement les bouquins qui me convenaient ici, je trouvais... J'ai eu cette chance comme je vous le dis, de cibler vraiment les bouquins, et de travailler énormément et pour moi ça a été vraiment un grand plaisir. » (Myriam.)

On conçoit donc l'importance qu'il peut y avoir à trouver un lieu comme la Bpi et un dispositif tel que l'EAF qui permettent de travailler seul.

56. GOFFMAN (Erving), *Stigmaté, les usages sociaux du handicap*, Paris, Minuit, 1975 (première édition 1963, traduit de l'anglais par Alain Kihm); BECKER (Howard), *Outsiders, études de la sociologie de la déviance*, Paris, Métailié, 1985 (première édition 1963).

« On a des machines à notre disposition qui m'ont permis de travailler. Parce que j'avais même pas de quoi m'acheter un ordinateur, voyez, parce que je suis encore en instance... Donc, je suis quand même contente d'avoir pour faire mon travail, je suis drôlement contente d'avoir ça, je suis quand même contente d'avoir pu travailler ici, hein. Je suis quand même contente d'avoir pu venir le week-end et les jours fériés aussi... On peut pas être ingrat... Ça m'a permis de taper, ça m'a permis d'étudier, ça me permet de... Bon, tout ça, ça me permet de faire des photocopies, d'avoir tout sur place, il y a la cafétéria, tout ça, quand je veux prendre un café, eh bien, on est content, et puis il y a plein de livres, plein de rayons différents... »

On notera l'importance de la cafétéria qui est mentionnée dans plusieurs entretiens. Parmi nos interlocuteurs, de nombreuses personnes en activité déclarent ne pas avoir le temps d'avalier un sandwich avant de se précipiter vers la bibliothèque, devant laquelle elles doivent souvent patienter en raison de la file d'attente.

Une vision « autodirective » de l'apprentissage

Jacques est lui aussi âgé d'une cinquantaine d'année, et se définit lui-même comme « un solitaire, quelqu'un qui communique assez peu... ». Il vient se former à l'anglais et à l'allemand avec des didacticiens. Il s'est également initié à la bureautique (Excel, Access) et à Photoshop :

« En fait, il n'y a rien de compliqué dans l'informatique, enfin surtout celle qu'on offre maintenant. Il n'y a pas besoin... Enfin, pas au-delà des interfaces, mais tout ce qui est offert à M. Tout le monde, pas besoin de sortir de Saint-Cyr... Faut savoir lire... et puis savoir ce qu'on veut... à quoi ça sert. Enfin bon, c'est, c'est ni plus ni moins que de connaître une autre forme d'outil. » (Jacques.)

En réalité, le micro-ordinateur constitue pour Jacques, un outil privilégié. Jacques explique que la machine le « débloque », c'est-à-dire a un effet bénéfique sur certaines de ses inhibitions intellectuelles :

« Ce qui est un avantage aussi avec ces logiciels-là, c'est qu'on peut aller à son rythme, je suis quelqu'un de... je parle de moi, enfin bon, je suis quelqu'un d'assez lent... Et, je sais pas... Je dois avoir un problème de connections (*rites*) dans le cerveau. [...] Il y a un temps de saisie, en fait je dirais, d'information, pour reprendre les images informatiques. Et justement, si on me bouscule j'arrive pas à... C'est pour ça, en fait, que je suis mauvais, que j'utilise ce genre de choses où je suis pas brusqué où, aussi, on trouve une... Ça c'est par rapport aux langues, on trouve au bout du compte un certain confort. Parce que vous vous arrêtez, si vous êtes un peu agacé. Vous enlevez les écouteurs et respirez un peu, chose qui est pas, qui n'est pas faisable en temps réel quand on a un être humain qui exige... En plus, on est généralement dans un rapport de pouvoir qui bloque, en fait... Donc, avec la machine, ça permet d'aller à son rythme et de pouvoir apprendre. [...] Je pense que les pédagogues, enfin les profs, n'arrivent pas à comprendre qu'il y a un temps de saisie qu'il faut qu'il soit correct et respecté et puis, après, on peut passer à autre chose. » (Jacques.)

La liberté de s'exercer, de pratiquer à son rythme à l'EAF est opposée au souvenir de l'apprentissage douloureux, des blocages. À un autre moment de l'entretien, Jacques parle d'une « panique de l'apprentissage », panique ressentie au cours de situations de travail antérieures. Effectivement, comme le souligne Françoise Hatchuel, apprendre c'est prendre des risques. C'est se mettre en danger. Le dispositif d'autoformation permet de se préserver du jugement de l'autre. Au cours d'un second entretien, Jacques dit qu'il apprécie particulièrement « la neutralité de la machine... parce qu'il n'y a pas d'affect... comme dans l'apprentissage avec un être humain ».

C'est pourquoi le travail en grammaire avec les logiciels « Tell me more » et « Tutor », un travail sur la syntaxe des phrases, lui permet d'aborder des difficultés qu'il a toujours connues et de les surmonter :

« J'ai un problème de dyslexie, un problème qui n'a jamais été identifié au cours de mon enfance, qui fait que, pour apprendre une langue où les choses sont pas en plus calées comme dans le français, en l'occurrence dans une autre langue, c'est difficile. Ça m'étonne qu'à moitié que j'ai eu un échec cuisant pour l'apprentissage de l'anglais. [...] Et là, avec un

rythme presque homéopathique – j’en fais une heure tous les jours, et je pense qu’il faudrait que j’augmente un peu la cadence si je veux vraiment faire des progrès. Mais je pense qu’il y a plusieurs étapes en fait, pour saisir les... Enfin, il faut d’abord faire dans une qualité de travail pour après, gagner en rapidité... Souvent, dans l’apprentissage, on est tenté de vouloir faire comme le maître (*rires*) en brûlant les étapes et en ne les respectant pas. » (Jacques.)

Jacques raconte sa trajectoire chaotique d’élève médiocre : orienté vers une sixième de transition et une cinquième « aménagée », puis, après une quatrième ratée, vers une filière technique. Il fait intervenir, pour expliquer ces échecs, l’origine sociale de ses parents, simples ouvriers. Cette origine ne leur a pas fourni les outils critiques leur permettant de s’opposer à la réorientation de leur fils : « Ils ont convaincu mes parents que c’était la seule solution. »

Il souligne que cette origine sociale a brouillé les cartes : son problème fondamental, une dyslexie qui l’empêchait de « remplir le contrat », n’a pas été identifié. Il a, au contraire, été aiguillé dans une mauvaise voie. Il explique ensuite à l’enquêtrice que sa propre mère n’a pu poursuivre des études, alors qu’elle était brillante élève, enracinant son rapport difficile au savoir dans la biographie maternelle.

Aiguillé vers une filière technique, entouré de condisciples de niveau scolaire très faible, Jacques s’est trouvé désemparé. À plusieurs reprises, son destin se caractérise par une certaine solitude : solitude du cancre qui se distingue par sa position en queue de classe, puis solitude de l’élève déclassé qui devient le meilleur parmi des élèves qui n’ont pas les mêmes intérêts que lui. Au retour de son service militaire, titulaire d’un CAP d’électricien, Jacques commence à travailler tout en poursuivant ses études par le biais du CNED. Mais il ne parvient pas à suivre le rythme de ce cours par correspondance et s’inscrit donc à un DE à Paris 1 et parvient, ainsi, à entrer en DEUG « avec tout ce côté bancal ». Il s’engage alors avec succès dans une maîtrise en histoire de l’art tout en travaillant comme gardien au journal *Le Monde*. Lorsqu’il obtient, quelques années plus tard, son DEA, il décide de tenter le tout pour le tout et de donner sa démission afin d’avoir véritablement les moyens de chercher un emploi dans le secteur des arts. À cette époque, il est animé, non plus seulement par le désir de revenir dans le « domaine du savoir », mais par la

volonté de changer de vie professionnelle, grâce aux diplômes qui « se sont accumulés ». Circulant, par la suite, dans les milieux artistiques, il réalise qu'il ne maîtrise pas la langue anglaise, une compétence qui s'avère indispensable pour trouver du travail dans cette spécialité. C'est dans cette perspective qu'il vient se former à l'EAF. Cet espace lui est précieux car il espère pouvoir y négocier ce qu'il décrit comme « un virage à 180° ». Il s'est engagé, en effet, dans une sorte d'épreuve de réalité dont il mesure à présent toute la difficulté. Trouver des ressources adéquates est, plus que jamais, nécessaire.

Jacques est un autodidacte « classique », au sens où nous avons défini précédemment ce concept. Poussé par le désir de reprendre des études interrompues en raison d'accidents biographiques (erreurs de jeunesse, mauvaise orientation...), il est habité par l'image de ces premiers échecs, qui représentent à la fois une motivation et un obstacle. L'autoformation est probablement pour lui une manière de se mettre à l'abri des éventuelles sanctions négatives et de rester maître de son projet :

JACQUES. – Quand on s'autoforme, on sait où on veut aller, on sait de quoi on a besoin.

ENQUÊTEUR. – Oui.

JACQUES. – Et on sait où on veut aller. Tandis qu'un moniteur, ou enfin un formateur, je sais pas comment on les appelle, peu importe, lui, il a une idée de... Il se dit : « Tiens, on va leur faire faire ça. » Mais bon vous apprenez à faire le truc et puis, là, sous la huitaine, vous vous apercevez que c'était pas... Enfin, entre-temps, vous avez appris une technique effectivement, mais, c'est pas... Il faut surtout pratiquer parce que [l'ordinateur], c'est comme n'importe quel instrument. Moi, je pense que c'est comme un instrument de musique, il faut pratiquer. Il faut entretenir.

ENQUÊTEUR. – Et quand vous dites : « On sait où on veut aller, on sait quoi faire. » Donc, en fait, vous considérez que vous êtes votre meilleur maître, quoi, finalement? Ou est-ce qu'il y a déjà eu quelqu'un dans votre vie un passeur qui vous a permis d'aller vers certaines choses? Certains apprentissages?

JACQUES. – Non, non. Moi, ça me gêne un peu l'histoire des passeurs. Non, je serais plutôt du genre « exploitateur de compétences ». C'est-à-dire qu'il y a des choses que je ne sais pas faire... Je ne sais pas... Je demande... Moi, j'aime bien les gens qui ont un vrai savoir, qui maîtrisent quelque chose et

qui sont à l'écoute... Je crois qu'il y a ce complément-là, je crois que c'est une chose qui m'intéresse.

ENQUÊTEUR. – Je voulais dire qu'il est rare qu'il n'y ait pas, à un moment, des gens qui fasse office de passeurs, qui ouvrent des portes, parce que sinon c'est très difficile pour avoir accès à des formes de savoir.

JACQUES. – En fait, oui, dans cette notion de... Enfin, moi, je pense qu'en fait, la véritable transmission de savoir... On peut difficilement se faire sur la masse, en fait.

ENQUÊTEUR. – Oui.

JACQUES. – Et quand vous parlez de passeurs en fait, peut-être que je suis plus proche de ça. Mais c'est-à-dire d'une relation qui fait que... Effectivement, quelqu'un vous apprend quelque chose, mais c'est de l'ordre du tête-à-tête, enfin de quelqu'un qui passe un savoir. Parce que ça ne se fera jamais de la même façon. Je pense que moi, si j'ai à passer un savoir à deux ou trois personnes que je connais, je ne le ferai pas de la même façon, même si c'est la même finalité: apprendre. Parce que on connaît les tempéraments. On sait. On connaît. Je veux dire, c'est un être humain et je pense que là, effectivement, l'éducation, l'apprentissage se fait avec quelqu'un qui vous comprend, qui vous connaît. Sinon, on a une espèce de formatage du savoir, où ont lieu les individualités et... Bon, ça me ramène justement à la case départ, mais en fait, on a d'une certaine façon nié ce que j'avais comme problème.

Jacques nous livre une vision de la formation qui fait une large place à l'autodirectivité. Dans cette théorie de l'apprentissage, en effet, celui qui est désigné comme dirigeant l'enseignement n'est pas le maître, mais l'enseigné⁵⁷. Selon Carl Rogers, il existe deux modes principaux d'apprentissage que l'on peut situer sur un *continuum*. À l'un des pôles, l'enseignement classique qui s'efforce d'inculquer aux élèves des programmes

57. Philippe Carré propose le concept d'« autodirectivité » pour traduire le concept de non-directivité de Carl Rogers. Ce terme signifie que l'apprentissage et la thérapie, les deux centres d'intérêt essentiels de Carl Rogers, sont dirigés par le sujet lui-même et non par le professeur ou le thérapeute. Cité par Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*, op. cit. p. 96.

souvent dénués de signification pour eux. Les difficultés de certains élèves pour acquérir des connaissances avec cette méthode sont liées au fait qu'ils ne peuvent construire un sens autour de ce qu'ils apprennent. Au pôle opposé, se situe l'apprentissage « expérientiel », une façon d'apprendre basée sur l'expérience et immergée dans l'univers de significations de l'apprenant. C'est, par exemple, le petit enfant qui apprend par l'expérience que le radiateur est brûlant ou celui qui apprend à parler une langue en quelques mois, en jouant avec des camarades alors que dans le cadre d'un cours traditionnel, il passerait des années à acquérir un savoir approximatif. Ce type d'apprentissage autodirigé, pour être efficace, doit reposer sur une combinaison d'éléments. Tout d'abord, l'apprenant doit se sentir fortement impliqué à la fois sur un plan cognitif et affectif, ce qui a pour effet de permettre une transformation au plan du « comportement, des attitudes » et même de la « personnalité⁵⁸ ». Ensuite, l'apprenant doit non seulement être à l'initiative de l'apprentissage, mais être un juge capable d'évaluer lui-même le bien-fondé de ce qu'il apprend : « l'instance d'évaluation doit se trouver dans l'apprenti⁵⁹ ».

Jacques est effectivement très impliqué, aux plans cognitif et affectif, dans sa démarche apprenante et, par ailleurs, il se perçoit comme le mieux placé pour savoir ce dont il a besoin – « il sait ou il va ». Il a une vision presque instrumentale de l'instructeur qui, dans l'idéal, devrait dispenser une formation s'ajustant parfaitement à ce dont lui-même a besoin. Dans un rapport de formation, un tel ajustement est difficile à obtenir. Jacques préfère donc se former lui-même, quitte à perdre du temps parfois avec des logiciels qui ne sont pas toujours commodes d'accès, comme il le souligne à un autre moment de l'entretien. Au plan de l'économie psychique, et en reprenant la grille de lecture psychanalytique proposée par Françoise Hatchuel, on peut dire qu'il a probablement construit un aménagement défensif à l'égard du savoir. Pour lui, en effet, le savoir se conquiert seul,

58. ROGERS (Carl R.), *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 1999 (première édition 1972), préface de D. Le Bon, p. XI.

59. *Ibid.* p. 3.

c'est-à-dire sans maître et même sans initiateur. La figure du passeur lui évoque celle d'un être qui compléterait ses propres connaissances. Une sorte d'expert qui lui apporterait un supplément d'information. Or, d'un point de vue métaphorique, le passeur fait traverser un fleuve et transporte dans un autre univers. Il apporte donc un certain désordre, puisque qu'il trace une voie vers un ailleurs. On pense, par exemple, au passeur qui, à la fin du roman de Herman Hesse, *Siddharta*, propose au héros de le faire passer sur l'autre rive, ce qui représente l'aboutissement de son aventure philosophique. On a l'impression que Jacques ne se laisserait guère embarquer vers un voyage initiatique en terre inconnue.

Pour lui, l'espace Autoformation avec ses cabines individuelles offre un cadre idéal, tout comme aux autres personnes qui, comme lui, ont engagé ce type de rapport individualiste à l'apprentissage.

Néo-autodidaxie : la débrouille imposée

À la différence de l'autodidaxie classique, la néo-autodidaxie concerne bon nombre d'individus dans nos sociétés contemporaines. Dans notre échantillon, certaines personnes sont au chômage, tandis que d'autres occupent un emploi. Entre ces deux conditions, il existe toute une gamme d'états plus ou moins précaires : emploi à temps partiel, emploi provisoire... Preuve, s'il en est, que la vie professionnelle aujourd'hui ne peut se comprendre complètement dans une opposition binaire entre ceux qui exercent ou non une fonction rémunérée. Depuis plusieurs années, le contexte économique a joué sur la stabilité d'un emploi qui est rarement assuré durablement aujourd'hui. Les personnes doivent s'adapter à la flexibilité du marché du travail, ce qui suppose un travail presque incessant d'actualisation, voire de transformation de leurs compétences. Grâce aux entretiens menés avec des usagers de l'EAF, nous disposons d'indications précieuses quant à la façon dont ces conditions de travail peuvent parfois être vécues. À l'horizon professionnel de ceux que nous avons interviewés se profilent différentes questions qui mettent en évidence les contraintes de mobilité professionnelles (renouvellement des situations de travail, transformations des conditions de travail, actualisation des compétences...). Nous livrerons, dans un premier temps, des témoignages qui évoquent ce monde du travail en transformation.

Au chômage, la « roue sans fin » de la formation

Penchons-nous tout d'abord sur le cas d'usagers sans emploi, qui cherchent du travail. Thierry, un homme d'une quarantaine d'années, actuellement au RMI, et cariste de formation; Françoise, comptable, âgée de quarante-cinq ans environ, et Geneviève quarante-sept ans, secrétaire, sont dans cette situation. Thierry et Françoise évoquent tous deux des dégradations dans leurs conditions de travail :

« Cariste, c'est un boulot qui est très, très difficile, parce que c'est un maximum de concentration. Vous n'avez pas le droit à l'erreur, quand vous montez une palette à dix mètres de haut, qu'il y a des gens autour qui sont en train de préparer les commandes, etc., vous n'avez pas intérêt à faire tomber la palette. C'est dangereux. [...] Ce métier, il était bien payé, hein. Ça tournait, avant il y a beaucoup de gens qui tournaient à huit mille, huit mille cinq cents en tant que cariste, très facilement, dans la plus petite boîte. Maintenant, c'est six mille balles. [...] J'ai bougé un peu à droite à gauche, j'ai plongé un peu... C'est des choses qui arrivent. [...] Et maintenant, il y a beaucoup d'annonces... Enfin, déjà ils cherchent des caristes manutentionnaires. C'est-à-dire, dès que vous avez fini votre boulot, il faut courir prendre une palette, prendre des trucs de cinquante kilos, les mettre sur les palettes. » (Thierry.)

« J'avais travaillé jusqu'en 1996, donc, un laboratoire américain, anglais, et, auparavant, j'ai travaillé pour les Anglais mais dans les domaines de l'informatique. [...]. J'ai changé de domaine et ça n'a pas fonctionné, donc j'ai dû revenir à ce que je savais réellement bien faire, mais aujourd'hui, j'ai vu qu'en l'espace de cinq, six ans, le contexte avait totalement évolué. [...] Aujourd'hui, on va vers des nouvelles normes comptables, savoir pratiquer de façon bilingue, mais très bon bilingue, au moins deux langues... À l'heure actuelle, bon, il n'y a guère que les gens qui sortent des écoles, qui sont allés faire des stages à l'étranger, qui sont des gens, je dirais, en la matière, et tous les gens qui ont la quarantaine, ben, on se retrouve, je dirais, à la rue... Déjà, d'une part, pour la formation linguistique, et puis, d'autre part, on vous demande tout un tas de compétences que l'on a mais qui ne sont pas forcément diplômées. » (Françoise.)

Les changements décrits ne sont certes pas de même nature. Le premier interlocuteur constate une dévalorisation de son savoir-faire. La seconde décrit les transformations de son univers professionnel : adoption de normes internationales, nécessité pour elle de maîtriser des langues étrangères et d'acquiescer un nouveau diplôme. Mais ils ont en commun d'avoir éprouvé ces difficultés après une période d'interruption de leur vie active. Suspendre, durant quelques années, la pratique de leur métier a eu un effet de rupture. Faisant tous deux le constat qu'ils ne sont plus en phase avec leur ancien monde professionnel, ils réagissent différemment. Thierry, dont nous analyserons la trajectoire ultérieurement, change de voie. Françoise cherche à passer un diplôme d'expert-comptable, sans enthousiasme :

« Ce sont des études qui ne sont pas drôles. [...] Bon, je le fais vraiment parce que je pense qu'il est nécessaire de le faire au jour d'aujourd'hui, mais j'avoue que je serais bien passée à côté de tout ça. » (Françoise.)

Elle vit son travail d'adaptation à de nouvelles normes comme une expérience pénible. C'est un peu comme si les compétences professionnelles acquises précédemment étaient réduites à néant. Rien n'est conquis définitivement. Du coup, la période formation est perçue comme un temps qui s'étire à l'infini :

« C'est une roue sans fin. Parce que, moi, vous voyez, j'ai quarante-sept ans et on a tous besoin de se former en permanence... Et c'est très, très fatigant parce que je pense que ça va aller comme ça, encore pendant au moins cinq, six ans. [...] » (Françoise.)

Nicole, secrétaire de direction aujourd'hui à la retraite, qui a longtemps travaillé en intérim, témoigne, elle aussi, de la charge psychologique induite par la contrainte d'adaptation à des normes qui se transforment sans cesse :

NICOLE. – J'ai galéré, j'ai galéré, j'ai galéré. Alors que, à l'époque [quelques années auparavant] c'était pas comme maintenant. Vous vous rendez compte [aujourd'hui], les gens qui quittent l'école, tout de suite, de nouveau, ils

remettent leurs fesses sur les bancs... Ça va trop vite. Ça va trop vite, moi je me dis comment faire?

ENQUÊTEUR. – C'est angoissant, finalement, pour les gens?

NICOLE. – C'est angoissant, très, très, très angoissant.

Ces témoignages nous invitent à relativiser les représentations de l'autoformation forgées par les premiers théoriciens de la société du loisir. Ces derniers concevaient l'autoformation comme une démarche vers un épanouissement personnel⁶⁰. Pour Françoise C. et Nicole, la formation pratiquée à l'EAF représente avant tout un moyen de faire face, au coup par coup et dans la mesure de leurs possibilités, aux évolutions du monde du travail.

Le contexte économique et social des années 2000 n'est plus le même que celui du début des années quatre-vingt, époque où l'on pensait que l'autoformation pouvait donner plus de liberté, en permettant à chacun de s'enrichir à son rythme. Dans l'environnement social actuel, comme le souligne Philippe Carré, le développement de la volonté et de la capacité d'apprendre par soi-même peuvent apparaître comme un « impératif de l'insertion sociale et économique », voire comme un « objet mythique et aliénant⁶¹ ». À écouter plusieurs de nos interlocuteurs, l'horizon professionnel s'est brutalement assombri au début des années quatre-vingt-dix. Deux d'entre eux ont évoqué la guerre du Golfe comme une référence négative :

« J'avais vingt-sept ans... J'ai pris des cours du soir pendant un moment... Je suis arrivée à être performante, j'avais ma propre organisation, ça m'a donné confiance en moi. Je faisais surtout du secrétariat commercial à l'époque [et cette période a duré] jusqu'en 1992. La crise du Golfe. Jusqu'à cette période, je travaillais en intérim. Il y avait deux agences qui me don-

60. Voir les travaux de Joffre Dumazedier, notamment: *Vers une civilisation du loisir*, Paris, Le Seuil, 1972, et *L'Autoformation*, Éducation permanente, 1985, n° 78-79.

61. CARRÉ (Philippe), *L'Autoformation*, *op. cit.*, p. 263.

naient des missions alternativement. Ça marchait très bien à l'époque. Et puis, c'est devenu difficile de trouver du travail. » (Françoise.)

Durant les deux dernières décennies le monde du travail s'est considérablement transformé, soulignent Christian Baudelot et Michel Gollac dans leur ouvrage : *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*⁶². Reprenant une expression de Luc Boltanski et Ève Chiapello⁶³, ces auteurs évoquent la « déconstruction du monde du travail », « la généralisation de la précarité et des petits boulots, la flexibilité des horaires, l'intensification du travail et le renforcement des contrôles », autant de facteurs économiques et sociaux qui sont loin de favoriser « l'émergence d'un rapport plus heureux au travail⁶⁴ ». Or une des sources du plaisir au travail consiste, au contraire, à avoir la sensation de maîtriser les tâches que l'on accomplit, de pouvoir les organiser comme bon vous semble, de tenir en sa possession quelques-uns des fils de sa destinée. On l'a vu, nos interlocuteurs expriment une certaine souffrance : perte de maîtrise sur son salaire, impression de ne pas être à la hauteur... Dans ce contexte de relative perte de sens, les sujets sociaux peuvent ressentir la nécessité de formation comme une véritable injonction, ce que formule notre interlocutrice en recourant à la métaphore de la « roue sans fin ». En outre, si la contrainte d'adaptation à la fonction sociale proposée a toujours existé, les normes qui sanctionnent cette adaptation évoluent de plus en plus vite, ce qui augmente la charge psychologique des sujets apprenants. Ceci alors même que ces sujets sont invités à vivre leur travail d'adaptation sur le mode de l'épanouissement individuel puisque la formation participe aussi du travail de construction de soi.

Geneviève s'efforce elle aussi « d'aller de l'avant ». Pour s'adapter, pour rester en phase avec le nouveau contexte économique et trouver un emploi, elle tente d'acquérir des compétences dans de nouveaux domaines, espérant

62. BAUDELLOT (Christian), GOLLAC (Michel), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard, 2002.

63. BOLTANSKI (Luc), CHIAPELLO (Ève), *Le Nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 2000.

64. BAUDELLOT (Christian), GOLLAC (Michel), *op. cit.*, p. 35.

élargir ainsi son champ d'investigation. Mais il n'est pas forcément aisé de trouver l'endroit de formation qui convient :

« Il y a des choses au plan régional, mais ce n'est pas forcément adapté. Par exemple, j'ai eu une formation à Word 3, mais pas forcément à Word 2, ni à Excel. Tous les modules de formation n'étaient pas accessibles. Aujourd'hui, je postule plus sur des postes de cadre que d'employée, ça me handicape de ne pas avoir fait Word 2. En tant qu'assistante commerciale, il faudrait que je puisse envoyer des mailings... Il y a d'autres tâches avec Excel que je ne connais pas, ça me limite dans ma recherche d'emploi. Enfin, il faut se débrouiller... » (Geneviève.)

La course au bon stage a sans doute peu de chose à voir avec le suivi d'une formation qui participe véritablement d'un développement personnel. Aussi, Geneviève est engagée par ailleurs dans une formation de psychologue qui correspond à de véritables aspirations. Elle oppose cette formation à la « débrouille » :

« J'ai envie d'être reconnue dans la société par un diplôme. J'apprends des choses qui me sont essentielles dans ce cursus universitaire... Pour revenir sur ce que nous disions hier, ça me permet aussi de me sortir de "la débrouille", de l'intérim, des CDD. La débrouille, c'est ça, prendre tout de suite de l'intérim, parce qu'il le faut. On est de plus en plus dans des situations où on n'a pas le choix, qui sont imposées par la société... Les bas salaires, le stress... On a envie de programmer, d'évoluer sans être pris à la gorge. » (Geneviève.)

On peut ainsi opposer deux visions de la formation : d'un côté celle qui est choisie, qui correspond à une stratégie personnelle et débouche sur une reconnaissance sociale. Les traits qui lui sont associés sont positifs (« essentielle », « diplôme »). À cette image s'en oppose une autre, la formation imposée par les conditions de vie, celle qu'on bricole avec les moyens du bord (« la débrouille ») et qui semble ne jamais avoir de fin. Il faut, en effet, savoir s'arranger de conditions économiques difficiles et bricoler avec les moyens du bord. On retrouve chez les nouveaux auto-

didactes, le thème de l'apprentissage solitaire, mais il se décline souvent différemment. Ce n'est plus cette morale de la liberté, ce choix – toujours relatif évidemment – de se passer de maître. C'est souvent un point de passage obligé, un impératif pour survivre. Geneviève définit la débrouille comme une formation imposée par les conditions de vie, mais aussi comme un moyen d'acquérir de nouvelles compétences et de rester en phase avec le contexte économique.

Être plus performant, trouver sa voie

L'EAF est loin d'être un espace fréquenté uniquement par des personnes en recherche d'emploi. Nombre de nos interlocuteurs fréquentent l'EAF, alors qu'ils ont déjà une situation. Un premier cas de figure concerne les usagers qui ont trouvé un travail depuis peu et qui cherchent à s'y préparer. Une interlocutrice âgée d'une cinquantaine d'années, enquêtrice chez IFOP et Orange, vient ainsi s'entraîner à la dactylographie; Maurice qui occupe un emploi chez SFR, cherche lui aussi à améliorer sa technique de saisie de textes.

« Alors là [...] comme j'ai retrouvé du travail, je viens... J'allais me mettre sur la dactylographie pour me perfectionner au niveau de la "force de frappe" parce que je travaille depuis peu chez SFR. » (Maurice.)

Ce contexte d'utilisation, qui vise à accroître, ou même parfois à acquérir, une compétence dans un délai rapide, concerne également les langues. Les méthodes d'anglais de niveau faux débutant ou intermédiaire sont fréquemment utilisées par des personnes occupant un poste de réceptionniste dans une entreprise ou une institution. Si connaître les rudiments d'une langue est nécessaire à cette fonction, de tels apprentissages ne sont pas accessibles à certains employés, soit parce que leur place dans l'entreprise n'est pas suffisamment importante, soit parce que leur travail s'exerce à temps partiel ou de façon plus ou moins légale – surtout pour les ressortissants étrangers.

D'autres projets s'inscrivent dans un plus long terme. Il s'agit, par exemple, de passer un concours :

LOUIS. – Ce que je cherchais, c'est à passer le concours, si je pouvais, déjà de secrétaire administratif, catégorie B, puisque la profession de documentaliste,

dans la fonction publique, est insérée dans le grade de secrétaire administratif. [...] Je n'ai rien contre le métier de secrétariat, mais ce n'est pas ce que je recherche, vu que j'ai essentiellement travaillé quand j'étais, avant de rentrer dans la fonction publique, dans les bibliothèques.

ENQUÊTEUR. – Et vous voulez retrouver les bibliothèques.

LOUIS. – C'est le domaine où j'ai toujours travaillé, donc. Si je pouvais m'autoformer.

Parfois, la fréquentation de l'EAF est liée à la volonté de changer de domaine professionnel. Ce désir de changement émerge, non pas sous l'effet d'une contrainte économique ou de normes de travail devenues insupportables, mais comme un choix mûrement réfléchi. Nathalie, par exemple, qui travaille à la télévision, s'est accordé une année de congé :

ENQUÊTEUR. – C'est dans le cadre de votre travail, que vous avez eu besoin d'une formation ?

NATHALIE. – Non, non, du tout. Du tout, parce que mes formations je les ai eues dans mon entreprise, donc...

ENQUÊTEUR. – Vous avez toujours été formée...

NATHALIE. – Tout à fait, elle a pris ça...

ENQUÊTEUR. – Elle a pris ça en charge, d'accord. Donc, là, c'est vraiment pour satisfaire un désir personnel de changer...

NATHALIE. – Ah oui, ah oui, ah oui, ça vient de moi, c'est pas du tout... Oui, oui, simplement changer d'orientation professionnelle... J'ai eu mon emploi comme ça, par miracle et je me suis un petit peu trop écartée de ma voie principale. (*Rires.*)

ENQUÊTEUR. – D'accord.

NATHALIE. – Et je reviens en bonne voie, disons.

ENQUÊTEUR. – Vous trouviez que vous travailliez pas, en fait, dans ce pour quoi vous étiez formée ?

NATHALIE. – Voilà. Je n'exploite pas du tout tout ce que je connais, tout ce que je sais faire depuis tant d'années, et mon but ça a toujours été statisticienne, ou mathématicienne, donc voilà.

Il s'agit ainsi de revenir vers une première voie. L'année sabbatique est décrite comme un temps pour soi, un temps gagné sur les contraintes sociales. Une période que Nathalie a soigneusement organisée :

« Je l'ai un peu cadrée [l'année] parce que j'avais déjà essayé, il y a quelque temps, de préparer ce concours en parallèle avec mon travail. Je n'y suis pas arrivée parce ça donnait pas vraiment un travail très fourni. [...] Donc, en fait, j'y vais comme ça, en tâtonnant, je fais deux mois de mathématique, après, deux mois d'économie, tout en faisant de l'anglais. » (Nathalie.)

Bruno, jeune homme d'une trentaine d'année, se projette, lui aussi, vers un futur qui corresponde mieux à ses aspirations, en s'engageant dans la voie d'une professionnalisation. Mordu d'Internet, il passe une grande partie de sa journée à surfer d'un site à l'autre et s'intéresse particulièrement aux sites de développement. Il souhaite « approfondir ses connaissances grâce à la Bpi » et plus particulièrement à l'EAF où il vient se former en langage de développement et en bureautique. Les logiciels constituent pour lui des outils d'apprentissage privilégiés. L'EAF est le lieu dans lequel il va pouvoir construire un avenir professionnel autour de sa passion informatique.

BRUNO. – [Je viens] dans un but professionnel. [...] Actuellement je suis administratif. [...] J'ai de bonnes connaissances en informatique et je souhaite approfondir donc mes connaissances grâce à la Bpi.

ENQUÊTEUR. – Dans le but de faire évoluer votre métier ?

BRUNO. – Oui, tout à fait.

ENQUÊTEUR. – Vous vous spécialisez vers l'informatique ou vous voulez rester dans la même branche ?

BRUNO. – Non, plus vers l'informatique.

[...] Disons, à la base, j'ai suivi une formation d'école informatique, je m'orientais sur l'informatique. Ensuite j'ai voulu vraiment approfondir l'informatique, donc j'ai pris des petits travaux, des missions administratives, histoire de soulager un peu pour pouvoir potasser à fond l'informatique. Et maintenant, avec Internet, je potasse encore deux fois plus. Tout en pourvoyant des missions dans les domaines administratifs, des

fois quelques missions en informatique... Donc, voilà, c'est pour combler des lacunes, pour pouvoir accéder à des missions axées uniquement dans l'informatique par la suite.

Ces deux derniers témoignages, nous offrent une vision beaucoup plus optimiste de ce que peut apporter une formation, notamment permettre de déboucher sur un futur meilleur. La formation est probablement vécue sur ce mode parce qu'elle est choisie plutôt qu'imposée. Il s'agit de se réaliser professionnellement et non de faire face à l'âpreté de la vie. En outre, nos interlocuteurs sont des personnes jeunes, dont l'identité professionnelle n'est pas encore totalement stabilisée. Pour Françoise et Nicole, dont nous avons recueilli le témoignage dans le point précédent, divers investissements (en temps, en apprentissage sur le tas...) ont au contraire été consentis, aboutissant à une définition assez stabilisée – en tout cas durant une certaine période – de leur compétence. Être amenées à se former de nouveau entraîne un coût important pour ces deux femmes car il faut remettre en jeu une définition sociale de soi. Au contraire, Nathalie et Bruno, qui ne sont pas encore marqués par les années de travail, peuvent envisager une réorientation professionnelle sur le mode heureux du choix d'un domaine d'élection.

Se professionnaliser (s'exercer, pratiquer)

Que le projet de formation soit plus ou moins imposé par la vie ou délibérément choisi, l'EAF représente avant tout pour ses usagers un espace où ils peuvent s'exercer et pratiquer une discipline.

Geneviève fréquente l'EAF car elle ne dispose pas de micro-ordinateur à domicile et éprouve le besoin de mettre en application ce qu'elle a appris :

« C'est bien de faire des formations, mais il faudrait pouvoir mettre en place des automatismes. Si l'on ne peut pas utiliser des outils régulièrement, le jour de l'entretien... On a fait un stage, mais si ce n'est pas mis en application, on ne sait plus et, en plus, l'entretien, c'est une situation de stress. C'est un inconvénient, on perd. C'est une perte. On donne aux gens des possibilités avec un stage, mais après cela manque d'endroit pour s'entraîner. » (Geneviève.)

Les formations suivies dans différentes institutions et associations ne permettent pas de maîtriser véritablement les outils auxquels on est initié. Le thème de la perte est intéressant car il réfère à l'idée que l'investissement consenti à l'apprentissage ne peut déboucher sur une véritable acquisition de connaissances. Apprendre, en effet, consiste à réaliser un parcours jalonné d'étapes. C'est ce que nous explique Bénédicte, infirmière, âgée d'une cinquantaine d'années, et qui souhaite aujourd'hui travailler en entreprise. C'est dans ce but qu'elle se forme au logiciel Excel :

BÉNÉDICTE. – Ma formation d'Excel est terminée, j'ai eu soixante heures aux cours municipaux d'adultes à ACMA et là, maintenant, je fais des exercices de révision parce que je ne me suis pas approprié la formation, je ne l'ai pas assimilée.

ENQUÊTEUR. – Qu'est-ce que vous faites comme différence entre les deux ?

BÉNÉDICTE. – Approprier, on a compris... On a la structure en gros, mais on est peut-être pas capable de refaire systématiquement.

L'apprentissage est décrit ici comme comprenant deux phases : le moment où on prend connaissance des contenus et le moment où sont intégrées ces nouvelles notions. Entre ces deux étapes s'élabore le travail cognitif par lequel on transforme un savoir extérieur en ressources propres, en routines incorporées, qui pourront être mobilisées sans effort. Cette maîtrise cognitive du savoir dans un certain domaine de compétence est au principe de la professionnalisation. Le professionnel est celui dont la familiarisation avec les outils est telle que l'usage de ces derniers est une extension naturelle de sa pensée. C'est, par exemple, le médecin qui pense le corps des patients et leurs témoignages en fonction de catégories diagnostiques. Cela signifie qu'il a intégré des nomenclatures générales, mais aussi qu'il les a marquées de repères et de prises personnelles. Ceci suppose une familiarisation avec les outils par la répétition des gestes, et c'est précisément ce que visent nos usagers : ils viennent souvent tous les jours, lorsqu'ils le peuvent, durant une certaine période, afin de parfaire un apprentissage. Une des fonctions pédagogique de l'EAF consiste précisément à être un lieu où il est possible de gagner un peu plus chaque jour dans la maîtrise d'une compétence.

Dans ce travail d'approfondissement, on trouve des ressources à la Bpi qui « sont un complément de ce que l'on apprend en cours », nous explique Françoise, qui fréquente tous les jours l'EAF tout en suivant parallèlement une formation d'expert-comptable. Elle y trouve des didacticiens qui lui permettent de mieux connaître les fonctions de différents logiciels :

« Disons que, chez moi, j'ai déjà toute la bureautique. Mais on ne l'utilise jamais de façon performante. Parce que, bon, quand on a une tâche à faire et puis on est en plein dedans, et les logiciels avancent toujours point de vue "performances", mais nous, on n'avance pas du tout. Donc, il est bon, je pense, de venir ici de temps en temps, sachant qu'on a à disposition la formation. » (Françoise.)

Se préparer à différentes épreuves

S'exercer à la bureautique, à la comptabilité, pratiquer une langue étrangère... c'est souvent se préparer aux diverses épreuves que la vie professionnelle et sociale réserve, examens, concours ou entretiens d'embauche. Pour affronter les situations où s'exerce une sélection, pour convaincre, il est nécessaire que la démonstration des savoir-faire soit parfaitement rodée.

« J'aurais encore besoin d'utiliser effectivement les logiciels de mathématiques [...] parce qu'en fait j'ai prévu de m'inscrire au CNED pour une mise à niveau en math, physique, etc. Je me prépare à passer un BTS. [...] J'ai pu travailler pendant dix jours, trois heures par jour et préparer un entretien d'embauche. J'avais déjà un bon niveau, mais il fallait que je parle... même si, par ailleurs, j'avais des lectures. J'ai pu parler, dire ce que j'avais à dire lors de l'entretien. Vous aviez le matériel qui me convenait : l'anglais courant. »

Cette pratique de l'espace est exemplaire d'usagers qui fréquentent intensément l'EAF juste avant un rendez-vous de recrutement, afin d'arriver préparés au mieux à une interaction lourde d'enjeux.

Parallèlement à ces épreuves qui jalonnent traditionnellement les trajectoires, un nouveau type de compétition est parfois évoquée : la sélection qui accompagne l'admission dans un stage de formation professionnelle. Lors d'une permanence au bureau d'information, je renseigne, par exemple, une

jeune femme désireuse de se faire admettre dans un stage de montage vidéo et qui cherche – sans succès – des logiciels adéquats. Dans cette même logique d'usage, Thierry vient s'exercer au didacticiel « Didacompta », afin d'être admis dans un stage de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes). Il est très motivé par cette formation qui lui a été conseillée par un psychologue de l'ANPE, mais craint de ne pas être sélectionné pour participer à ce stage, très demandé :

« Voilà, je commence à me mettre dedans. Il faut que je vois, que je vois à l'AFPA pour faire une formation, je sais pas, faut pouvoir accéder. [...] Mais il faut que je rentre dans... C'est pareil, là aussi, ça c'est une bonne chose quand on a pas d'ordinateur, il faut rentrer sur Internet. [...] Je vais demander un accès Internet pour pouvoir aller dans, justement, dans l'AFPA. Pour voir, oui, ce qu'ils proposent comme formations. [...] Il y a les jeudis de l'AFPA donc... Voir peut-être cette semaine, m'inscrire pour voir ce qu'il y a à faire. Voir le niveau, les conditions d'entrée aussi. Parce que je pense que c'est pas n'importe qui qui rentre là-dedans. C'est pour ça que je me mets aussi un peu à la compta, pour essayer de pas être trop nul quand j'arrive là bas, quoi. » (Thierry.)

Il s'agit, là encore, de se préparer au mieux à une sélection sociale, dont on sent que notre interlocuteur a une certaine habitude. La fréquentation de l'ÉAF permet de « se remettre dans le bain ». On observera, au passage quelle démarche préalable paraît indispensable à Thierry : accéder au site Internet de l'association qui encadre ces stages, afin de pouvoir obtenir les informations nécessaires.

L'ÉAF est, ainsi, pensé comme une sorte de sas, dans lequel il est possible de s'immerger durant quelque temps pour se préparer aux épreuves professionnelles que l'on va rencontrer. On peut non seulement s'y entraîner, mais, à travers cet entraînement, faire un travail sur soi qui permette d'affronter les situations de sélections et le marché du travail :

« Ça m'a boostée de venir hier. Ça m'a donné du courage. Je suis venue hier, j'ai travaillé sur PowerPoint et après j'ai consulté les offres d'emploi. » (Geneviève.)

Jean, fonctionnaire de police, veut, quant à lui, obtenir un poste plus élevé dans la hiérarchie de la fonction publique et doit se perfectionner à l'anglais. Sur les conseils d'un proche, il se rend donc à l'EAF, afin de savoir « où il en est ». Lorsque je lui propose un entretien, il vient de faire un test :

ENQUÊTEUR. – Et vous en êtes à quel niveau ?

JEAN. – Hier, sur le test, ils disaient niveau 2 sur une échelle de 5, au niveau intermédiaire... Ils disent sur un niveau de 5, enfin sur 5 niveaux, je serais au 2^e niveau. Disons, que j'ai une bonne compréhension, une très bonne compréhension des idiomes... J'ai de bonnes bases.

Cette autoévaluation lui permet de se rassurer sur ses compétences. Le cas échéant, il aurait pu prendre conscience des progrès à réaliser, à l'abri des regards.

Des observations au bureau d'information montrent que les tests d'anglais ou de français sont très demandés. C'est un domaine dans lequel les usagers prennent volontiers conseil. Le test ne constitue pas seulement un outil de mesure pour soi. Il devient une norme de qualification : la maîtrise de l'anglais certifiée par certains tests (TOEIC, TOEFL) est souvent exigée dans les offres d'emploi.

C'est pourquoi les programmes de logiciels qui offrent la possibilité de s'évaluer sont fort appréciés.

Autodidactes et nouveaux autodidactes, un rapport différent à l'autonomie

L'EAF est un espace de pratiques où se croisent plusieurs types de public. Nous nous sommes centrés ici sur les autodidactes. D'une part, les autodidactes, définis classiquement comme tels parce qu'ils assument et mettent en œuvre un projet d'apprentissage, en dehors des institutions qui dispensent traditionnellement un enseignement. D'autre part, les nouveaux autodidactes qui ont pu, quant à eux, bénéficier de ces circuits d'enseignements. Ces usagers ont en commun d'utiliser l'EAF en se conformant à la règle d'usage d'autonomie. Mais, ils se coulent, nous semble-t-il, dans le dispositif avec plus ou moins de bonheur.

Les autodidactes, nous l'avons amplement souligné, apprécient généralement le fait de travailler seuls. C. Verrier voit cette solitude comme un

trait identitaire majeur de cette catégorie spécifique d'apprenants qui ont dû mériter leur apprentissage, le gagner sur les contraintes de la vie. C'est souvent dans les interstices de temps gagnés sur d'autres activités que les autodidactes peuvent se former et notamment la nuit, dans un certain décalage par rapport au temps social. Cette habitude de la solitude va de pair avec une attitude très indépendante à l'égard des institutions, car ceux qui ont appris en dehors des filières traditionnelles sont souvent fiers de ne devoir leur réussite qu'à eux-mêmes. Nos interlocuteurs sont habitués à se débrouiller seuls et ils revendiquent facilement cette attitude comme une règle de conduite: « Depuis que je suis petit, mon père m'a toujours dit: "Il faut savoir te démerder, hein, si tu le sais pas, après tu demandes". » (Thierry.) C'est une sorte d'éthique de l'indépendance qui se dégage des témoignages recueillis ici, une morale de la débrouille qui retient parfois ces usagers d'avoir recours aux bibliothécaires.

Les nouveaux autodidactes viennent, quant à eux, à l'autoformation au moins autant par nécessité que par désir d'apprendre. Ils ne sont pas toujours aussi fiers de leur liberté et nourrissent souvent des attentes à l'égard du personnel, qu'ils n'oseront pas toujours exprimer. On en a quelques indices au cours d'interactions – qu'il s'agisse d'obtenir un coup de main pour saisir un *curriculum vitae*, ou d'être guidé dans le cheminement d'un cédérom. Il est difficile d'en savoir plus sur ce type d'usagers car il est probable que la plupart d'entre eux s'autoexcluent, en tout cas les demandes explicites de guidage sont assez rares au bureau d'information. C'est essentiellement au fil des « rondes » que le bibliothécaire trouve un utilisateur en panne devant son écran, s'évertuant à saisir un code qui ne fonctionne pas, tandis qu'un autre s'efforce d'attirer son attention sur des difficultés de cheminement dans le cédérom. Ce qui est frappant, nous l'avons souligné dans la seconde partie, c'est que ce type d'usager, peu expert dans le maniement des outils à disposition, s'efforce pourtant de satisfaire à la norme d'usage de l'EAF, sans pour autant être en mesure de tirer parti des ressources à disposition. On peut ainsi identifier une dynamique d'usages qui est induite par les caractéristiques du dispositif en libre accès et par le respect de la norme d'autonomie. Cette dynamique est à l'œuvre également parce qu'elle correspond aux habitudes et aux pratiques des autodidactes qui généralement s'adaptent au dispositif. Parmi les nouveaux autodidactes, certains usagers nourrissent d'autres types d'attentes à l'égard de l'espace. On dispose d'un témoignage de cet ordre lorsque Geneviève évoque

son espace de travail idéal. Il s'agit pour elle d'un lieu où elle pourrait disposer d'une « petite formation », une formation qui ne se voit pas⁶⁵.

Considérant l'EAF du point de vue de cette dynamique, on pourrait tracer deux ensembles, dont l'un inclurait l'autre. L'ensemble le plus large constituerait les pratiques des usagers qui s'adaptent à la norme d'autonomie, tant bien que mal « cahin caha », pour reprendre l'expression de l'un de nos usagers. Ils s'imprègnent, en quelque sorte, de l'esprit du lieu et gèrent au mieux leur parcours, en « bricolant » avec ce qui leur est donné. Dans ce vaste ensemble, on pourrait situer un sous-groupe d'usages, particulièrement en phase avec le dispositif de l'EAF en accès libre. Ce type de pratiques serait essentiellement le fait des autodidactes « classiques », animés par une « éthique de l'indépendance » qui leur est propre et qui est constitutive de leur rapport au savoir. On aurait ainsi un cœur de pratiques parfaitement adaptées aux caractéristiques d'un espace « autoformation » et, par extension, des usages qui se conforment tant bien que mal à un type d'utilisation des ressources, perçu par ceux qui viennent pour la première fois, comme constitutives du lieu.

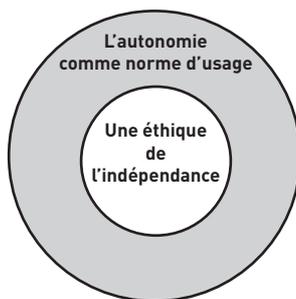


Figure : Dynamiques d'usages : au cœur des pratiques, les autodidactes classiques animés par une éthique de l'indépendance ; autour, les « nouveaux » autodidactes qui se conforment à l'autonomie comme norme d'usage

65. Voir *supra* première partie (Quel serait l'espace de travail idéal?).

Conclusion

L'autoformation à la Bpi, lorsqu'elle est évoquée par nos usagers est dotée de significations différentes. Si cette notion se réfère parfois pour eux à une façon d'apprendre spécifique, reposant sur un projet autogéré, l'autoformation renvoie également à une norme d'usage qui consiste à se débrouiller seul. L'autonomie est alors vécue comme un point de passage obligé, pour accéder à des ressources difficiles d'accès et pourtant nécessaires. Nos usagers ressentent une certaine gratitude à l'égard d'une institution qui offre de telles opportunités, ce qui ne les incite guère à demander un renseignement ou à solliciter un conseil. Ils font souvent preuve, au contraire, d'une grande humilité à l'égard des professionnels et s'approprient, comme ils le peuvent, les ressources de l'EAF.

Pour certains, la fréquentation de l'espace n'obéit pas forcément à des visées utilitaires immédiates. S'ils viennent, certes, acquérir ou parfaire des connaissances dans le domaine des langues, de la bureautique et de l'informatique, ils cherchent avant tout à réengager une relation au savoir interrompue dans le passé. Dans cette nouvelle étape, ce type d'usagers recourt à des dispositifs différents des institutions pédagogiques traditionnelles. Ceux que nous avons appelé les autodidactes classiques, apprécient le travail solitaire et l'EAF les attire car ils peuvent y travailler à l'abri des contraintes pédagogiques et de la figure du maître.

Mais nous avons vu également que d'autres usagers, ayant bénéficié de formations traditionnelles, fréquentent la bibliothèque, moins pour réparer une relation difficile au savoir que parce que des conditions sociales ou économiques les y poussent. La bibliothèque constitue, pour eux, un lieu parmi d'autres, où ils peuvent se remettre à niveau et/ou se professionnaliser. Nous avons désigné ces usagers comme de nouveaux autodidactes. Leurs motifs de venue sont variables, mais ils ont en commun de ne pas avoir rompu avec une formation traditionnelle. Parmi ces nouveaux autodidactes, il est probable que nombre d'usagers éprouvent des attentes d'accompagnement – qu'ils n'osent pas forcément exprimer. La complexification de la société et des techniques favorisera sans doute le développement de ces nouvelles formes d'autodidaxie, et un nombre croissant de personnes pourraient être amenées à devoir s'autoformer seules, alors qu'elles ne disposent pas des ressources pour le faire. L'espace Autoformation, tel qu'il existe aujourd'hui, ne manquera pas d'attirer

dans nos murs chaque jour un peu plus d'usagers qui ont peu de choses à voir avec l'usager relativement averti auquel l'établissement s'adresse implicitement.

Or, nous l'avons souligné à plusieurs reprises, l'EAF a une fonction spécifique par rapport au reste de la bibliothèque. Non seulement parce que le public qui fréquente l'espace ne correspond pas forcément à cet usager averti, mais parce qu'il y engage des apprentissages, c'est-à-dire qu'il s'efforce de devenir autonome dans un champ de savoir. C'est, en effet, souvent au terme d'un long processus – dont pourraient témoigner bien des autodidactes – que l'apprenant est en mesure de se former seul. C'est pourquoi, même l'apprentissage autogéré, théorisé par Carl Rogers, laisse une place importante aux interlocuteurs dont s'entoure l'apprenant⁶⁶. Il semble pourtant que la capacité à être autonome fonctionne comme un prérequis à l'EAF, plutôt que comme un savoir-faire à acquérir.

Les bibliothécaires, nous l'avons vu, se vivent comme des médiateurs. Mais n'est-ce pas précisément la nature de cette médiation qui devrait être interrogée, dans une partie de la bibliothèque où, plus qu'ailleurs, se rencontrent une mission éducative et une mission culturelle⁶⁷? Concrètement, en effet, le bibliothécaire de l'EAF assume sans cesse, au cours des interactions avec le public, un rôle de formateur. Au plan de la politique de l'établissement, il devrait donc être possible d'établir un compromis entre ces deux missions. Faute de quoi les bibliothécaires risquent de se trouver entraînés, chaque jour un peu plus, à dispenser des formations sans se sentir compétents, ni même légitimes pour le faire, s'arrangeant au cas par cas avec un rôle qui demeure implicite.

Des jalons ont été posés dans ce sens, à travers les partenariats engagés entre la bibliothèque et des organismes spécialisés en matière de formation. Il convient, bien sûr, de poursuivre dans ce sens. Ne pourrait-on, par exemple, envisager la présence d'un formateur spécialisé proposant

66. Comme le souligne Philippe Carré, l'autodidacte dispose souvent d'un réseau de relations très dense, voir p. 17.

67. Ainsi que le soulignait Bernard Blandin, en clôture du colloque, p. 119.

à certains moments de la journée d'accompagner les usagers dans leur programme d'apprentissage? Ce type de dispositif existe dans certaines bibliothèques en France en partenariat avec des ateliers pédagogiques personnalisés, ou à l'étranger⁶⁸.

Ces propositions concernent la dimension éducative de l'espace. Envisageons à présent sa mission culturelle. Si l'on entend culture dans le sens qui lui est donné le plus communément: « le développement de certaines facultés de l'esprit [...], l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût et le jugement⁶⁹ », alors on dira que les usagers attendent de la bibliothèque qu'elle continue à exister comme un espace où apprendre ne vise pas seulement à répondre aux exigences du marché du travail, mais à se construire. Souvenons-nous de l'extrait d'entretien dans lequel Geneviève disait qu'elle souhaitait pouvoir bénéficier d'une formation « qui ne se voit pas ». Elle ajoutait « on a besoin de se former en entreprise. Il faut être au top. Si ce n'est pas vous, ce sera quelqu'un d'autre. On vous jette... on est interchangeable... C'est important de continuer à se former. Et puis c'est important d'aller vers des choses qui nous motivent. On est tellement ballotté en entreprise... aller vers ce qu'on est, ça donne une force. Dans l'entreprise, on vous enlève de l'énergie. » Ainsi, la fréquentation de l'EAF peut être vécue comme un moyen de lutter contre une certaine souffrance ressentie dans le monde de l'entreprise. Alors que celle-ci vide l'individu de son énergie, la fréquentation de l'EAF rend possible un travail de construction de soi. Autrement dit, la Bpi est perçue comme une institution bénéfique qui permet de lutter contre l'aliénation du marché du travail. Ce témoignage donne quelques indices sur la façon dont peuvent être vécus et retraduits dans le quotidien d'un usager, les programmes successifs de démocratisation d'une institution publique telle que la Bpi.

68. Voir les dispositifs mis en place à la médiathèque de Lomme (France) et de Birmingham (Royaume-Uni).

69. *Le Petit Robert 1, op. cit.*

Annexes

- **Bibliographie sélective**
- **Glossaire : quelques définitions et sigles**
- **Parcours d'autodidactes**
- **L'autoformation dans les bibliothèques : chiffres-clés**

Bibliographie sélective

Cette bibliographie a été réalisée notamment grâce aux propositions des intervenants au colloque.

Autoformation

Livres

ALBÉRO (Brigitte), *L'Autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan, 2000.

BERTRAND (Anne-Marie), *Les Bibliothèques*, Paris, La Découverte, 1998.

BEZILLE LESQUOY (Hélène), *L'Autodidacte : entre pratiques et représentations sociales*, Paris, L'Harmattan, 2003.

Bibliothèque et archives municipales/Musée des années trente, *Que faire après le turbin : salon littéraire, bibliothèque ou guinguette ?*, Paris, Somogy éditions d'art/FFCB, 2005.

BOM, « Boîte à outils multimédias », étude documentaire sur les ressources multimédias informatisées pédagogiques, BOM MIP +, info@mipplus.org

CALVINO (Italo), « Si par une nuit d'hiver un voyageur », Paris, Seuil, 1995.

CARRÉ (Philippe), *L'Apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod, 2005.

CARRÉ (Philippe), MOISAN (André) et POISSON (Daniel), *L'Autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, PUF, 1997.

CARRÉ (Philippe) et TÉTART (Michel), *Les Ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris, L'Harmattan, 2003.

CHARTIER (Anne-Marie), HEBRARD (Jean), *Discours sur la lecture 1880-2000*, Paris, Éditions de la Bibliothèque publique d'information/Centre Pompidou-Fayard, 2000.

CHARTIER (Roger) dir., *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 1985.

DÉGUIGNET (Jean-Marie), *Mémoire d'un paysan bas-breton 1834-1905*, Le Relecq-Kerhuon, Éditions An Here, 1998 ; rééd. Paris, Pocket (1 155), 2001.

DELABY (Anne), *Créer un cours en ligne : de l'analyse à l'environnement technique*, Paris, Éditions d'Organisation (Livres outils), 2005.

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

L'Éducation : un trésor est caché dedans, Paris, UNESCO, Odile Jacob, 1996 (rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, présidée par Jacques Delors).

L'Éducation tout au long de la vie: défis du vingt et unième siècle, Paris, UNESCO (L'éducation en devenir), 2002 (actes de la Conférence de Lisbonne, 8 et 9 mars 1999, organisée par l'UNESCO et la Fondation Calouste Gulbenkian).

FIGUIER (Richard) dir., *La Bibliothèque: miroir de l'âme, mémoire du monde*, Paris, Autrement, 2001.

HIRSCHSPRUNG (Nathalie), *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette (collection F), 2005.

HORELLOU-LAFARGE (Chantal), SEGRE (Monique), *Sociologie de la lecture*, Paris, La Découverte, 2003.

JÉZÉGOU (Annie), *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan, 2005.

LE MEUR (Georges), *Les Nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Lyon, Chronique sociale, 1998.

LE QUINTREC (Charles), *Une enfance bretonne*, Paris, Albin Michel, 2000 ; rééd. Paris, Le Livre de Poche, 2002.

NAYMARK (Jacques) dir., *Guide du multimédia en formation. Bilan critique et prospectif*, Paris, Retz, 1999 (voir en particulier le chapitre « Les bibliothèques, partenaires des formations ouvertes et la médiathèque de la CSI », p. 136-144, par Élisabeth Cormault).

PALLIER (Denis) dir., *Les Bibliothèques*, Paris, PUF (Que sais-je?, 944), 2002.

PERRIAULT (Jacques), *L'Accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002.

PETIT (Michèle), *Éloge de la lecture: la construction de soi*, Paris, Belin, 2003.

RANCIÈRE (Jacques), *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, 1987 ; rééd. 10/18, 2004.

VERRIER (Christian), *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris, Anthropos, 1999.

WINNICOTT (Donald W.), *Jeu et Réalité*, Paris, Gallimard, 2002.

Site web

Le site du Groupe de recherche sur l'autoformation: <http://membres.lycos.fr/autograf> (importante bibliographie sur le sujet)

Autoformation et bibliothèques

Articles

« Visite guidée: l'autoformation », *Bulletin Bpi*, n° 4, janvier-mars 2003.

« L'autoformation, mille et une façons d'apprendre ou de réapprendre tout seul... », *Bulletin Bpi*, n° 15, novembre-décembre 2005 (le bulletin Bpi est consultable sur le site de la Bpi).

« Bibliothèques et éducation permanente », *Bulletin des bibliothèques de France*, Paris, t. 47, n° 3, 2002.

Sites web

Site de l'ADDNB, « Association pour le développement des documents numériques en bibliothèques » : <http://www.addnb.fr>

Voir les résultats de l'enquête sur les bibliothèques publiques et l'autoformation : http://www.addnb.fr/article.php3?id_article=204

Site de la Formist, « Formation à l'information scientifique et technique » : <http://formist.enssib.fr>

Self-learning en Grande-Bretagne

Bibliographie proposée par Brian Gambles, directeur de la Central library de Birmingham, en complément de son intervention.

<http://www.birmingham.gov.uk/libraries>

Suivre les liens pour en savoir plus sur ce qui est proposé pour la formation dans les bibliothèques de Birmingham.

<http://www.bestforbusiness.com>

Site gratuit des bibliothèques de Birmingham pour les affaires.

<http://www.nextstepbirminghamandsolihull.org.uk>

Nextstep fournit des informations et des conseils sur la formation et le travail pour les adultes à Birmingham et Solihull.

<http://www.matrixstandard.com>

La norme Matrix est le niveau national de qualité pour les organisations

qui délivrent informations conseils et/ou orientation sur la formation et le travail.

<http://www.learndirect.co.uk>

Learndirect a été développé par UFI (University for Industry) avec la participation du gouvernement pour atteindre un haut niveau de qualité dans la formation des plus de seize ans qui ont peu ou pas de formation ou de qualification et qui ne peuvent pas suivre un enseignement traditionnel. Il donne la formation nécessaire pour trouver un emploi en renforçant les compétences et en formant aux nouvelles technologies.

<http://www.lsc.gov.uk/National/default.htm>

Le but du LSC (Learning and Skills Council) est de rendre l'Angleterre plus compétitive, d'améliorer les compétences des jeunes et des adultes en Angleterre, de produire une force de travail compétitive à un niveau international.

Glossaire

Quelques définitions et sigles

APP

« Atelier de pédagogie personnalisée », lieu de formation ouverte (individuelle et flexible) pour les adultes, basé sur la nouvelle pédagogie de l'autoformation accompagnée (individualisation et personnalisation) et organisé autour d'un centre de ressources pédagogiques. Les APP forment un réseau national dont l'animation nationale a été confiée par la Délégation générale à la formation professionnelle (ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement) à Algora.

Pour en savoir plus :

<http://www.app.tm.fr> (définition, cahier des charges, localisation des APP)

<http://www.algora.org> (site d'Algora)

<http://ressources.algora.org> (accès direct au catalogue des ressources et aux états des lieux thématiques d'Algora)

Apprenance

Désir et capacité d'apprendre :

dans Carré (Philippe), *L'Apprenance*, Paris, Dunod, 2005.

Autoformation

Apprendre en autonomie.

Autoformation accompagnée

Apprendre dans un cadre formel avec des personnes ressources (formateur ou enseignant, tuteur, accompagnateur relais) :

<http://educnet.education.fr/dossier/eformation/modularite2.htm>

<http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm>

Cyber-base

Lieu pour faciliter l'accès à Internet et aux nouvelles technologies :

<http://www.cyber-base.org>

DIF

« Droit individuel à la formation » :

http://www.service-public.fr/accueil/emploi_dif.html

ECM

« Espace culture multimédia », lieu d'initiation et de formation au multimédia à partir de contenus culturels, éducatifs et artistiques :

<http://www.ecm.culture.gouv.fr/>

EPN

« Espace public numérique » :

<http://delegation.internet.gouv.fr/netpublic/index.htm>

<http://jeudisepn.org/>

<http://www.lafriche.org/rencontre-espaces-publics/>

Formation tout au long de la vie

Apprendre tout au long de la vie.

Site Eurydice, réseau d'information sur l'éducation en Europe :

<http://www.eurydice.org/Documents/LLL/FR/FrameSet.htm>

FOAD

« Formation ouverte et à distance » :

http://fffod.org/fr/frame_univ.asp

PAT

« Point d'accès à la téléformation », espace équipé pour permettre à toute personne de suivre une partie de sa formation à distance en liaison avec un formateur :

<http://www.espace-pat.org>

VAE

« Validation des acquis par l'expérience » :

<http://www.education.gouv.fr/fp/default.htm>

Parcours d'autodidactes

Pascaline Blandin

Valentin Jamerey Duval

Né en 1695, il fugue en 1708, à l'âge de treize ans. C'est au cours de sa première année de pérégrinations qu'« un vénérable ecclésiastique croisé sur la route de Sedaine à Vittel et aussitôt interrogé¹ » lui suggère d'apprendre à lire rapidement « cette parole parce qu'elle vient à son heure sera décisive² ». Cette même année, Valentin saura lire. C'est ainsi qu'il arrive à Clézantaine, au nord d'Epinal, où il demande à ses compagnons bergers qui savent lire de lui apprendre. Il a alors quatorze ans.

Dès le départ, il baigne dans une culture qui, même si elle est populaire et diffusée par le biais de la bibliothèque bleue³, lui permet de trouver des points de repères lorsqu'il commence à lire. À l'époque, il n'y a pas forcément de séparation entre culture orale et culture écrite. Mais il y a bien une distinction entre culture populaire et culture savante, et, très vite, Valentin s'en rendra compte. Ainsi, il va très rapidement s'apercevoir qu'il existe une autre forme de littérature, et c'est ce qui motivera ses déplacements.

« Toutefois le savoir lire ne suffit pas hier comme aujourd'hui à faire un lecteur régulier et un habitué des bibliothèques⁴. »

Mais Valentin se soucie « d'asseoir » ses connaissances et, toujours à Clézantaine, fréquente assidûment le maître d'école et le marguillier de la paroisse.

« Ces personnes d'érudition assurent à son égard un véritable tutorat culturel⁵. »

À partir de cette période, Valentin se déplace d'ermitage en ermitage, car c'est dans ces lieux monastiques qu'il trouve à la fois du travail et un accès aux livres.

1. CHARTIER (Roger) dir., *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivages, 1985, p. 54.

2. CHARTIER (Roger) dir., *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 54.

3. Livres diffusés par les colporteurs.

4. FIGUIER (Richard) dir., *La Bibliothèque: miroir de l'âme, mémoire du monde*, op. cit., p. 101.

5. CHARTIER (Roger) dir., *Pratiques de la lecture*, op. cit., p. 65.

« L'errance se transforme en exploration systématique des bibliothèques lorraines qui veulent bien s'ouvrir à sa curiosité⁶. »

Il lui faudra sept ans pour épuiser les ressources en livres de trois ermitages. Entre-temps, il aura appris à écrire. Ses lectures, « savantes » au départ, touchent au domaine religieux, puis, au gré de ses déplacements, s'orientent vers l'histoire et la géographie. Il commence aussi à acquérir quelques livres dès qu'il en a les moyens.

Jean Marie Deguignet

Né dans un village près de Quimper, dans une famille de paysans très pauvres, il est obligé de mendier pour se nourrir. Il apprend à lire avec sa mère, qui ne sait lire que trois livres en breton, et une voisine qui fait le catéchisme. À douze ans, il fait sa première communion ; à cette occasion le curé lui offre un petit livre de messe latin/breton, il apprend alors le latin. Par la suite, travaillant comme vacher dans la ferme d'un professeur d'agriculture, il apprend quelques mots de français puis, ayant trouvé une reproduction de l'alphabet, il s'essaye à copier les lettres, c'est ainsi qu'il apprend à écrire. Dès qu'il le peut, il s'engage dans l'armée pour pouvoir voyager et apprendre.

« Je brûlais d'envie, non pas d'être soldat mais de quitter le pays pour m'instruire [...] ⁷. »

Lors de la campagne de Crimée, blessé, il rencontre son mentor sous les traits d'un caporal, son voisin de lit, qui va devenir son professeur. Il peut enfin réaliser son rêve de toujours : être à l'école. Au cours de ses quatorze années d'engagement militaire, il va apprendre trois langues : le français, l'italien et l'espagnol, qu'il parle couramment.

6. CHARTIER (Roger) dir., *Pratiques de la lecture, op. cit.*, p. 55.

7. DÉGIGNET (Jean-Marie), *Mémoire d'un paysan bas-breton 1834-1905*, Le Relecq-Kerhuon, Éditions An Here, 1998 ; rééd. Paris, Pocket (1 155), 2001, p. 120.

Les livres jouent un grand rôle dans sa vie: il achète des grammaires pour apprendre les langues. Lors de la campagne du Mexique, en garnison à Durango, il fréquente la bibliothèque où il retrouve les grands auteurs Rabelais, Victor Hugo...; et où il se fait prêter des livres d'histoire en espagnol pour comprendre ce qui se joue autour de cette campagne du Mexique. Mais il hésite, malgré tout, avant d'y aller :

« Une bibliothèque dans ce pays si éloigné, cela me frappa. J'hésitai cependant pour y entrer, car je savais que nous étions là dans le pays des libéraux, des républicains. J'y serai mal reçu sans doute. Cependant le mot bibliothèque avait tant d'attrait pour moi que je résolus d'aller voir ça au risque de m'y faire assassiner⁸. »

Arrivé à la fin de sa vie, vivant petitement à Quimper, il sera tenté de fréquenter la bibliothèque. Mais les deux seules fois où il s'y risque à demander un ouvrage d'astronomie, le bibliothécaire lui rit au nez et le renvoie vers le tas des livres au rebus.

Charles Le Quintrec

Né à Plescop, dans le Morbihan, Charles Le Quintrec est scolarisé, encouragé par ses parents qui n'ont pas été à l'école. Premier en histoire, il obtient de bonnes notes, passe son certificat d'étude et poursuit au collège. Vers l'âge de quinze ans il se découvre du goût pour l'écriture et, en particulier, pour la poésie. À cette même période, trop pauvre pour pouvoir s'acheter des livres, il les vole : c'est Jules Verne, Fenimore Cooper, Melville, Jack London... Lors de vacances à Paris, il découvre Victor Hugo et, nous dit-il :

« À mon insu, Hugo devint mon mentor. J'allai m'inscrire à la bibliothèque municipale pour le lire et dévorer les ouvrages qui évoquent son enfance aux Feuillantines⁹. »

8. DÉGIGNET (Jean-Marie), *Mémoire d'un paysan bas-breton 1834-1905*, op. cit., p. 232.

9. LE QUINTREC (Charles), *Une enfance bretonne*, Paris, Albin Michel, 2000 ; rééd. Paris, Le Livre de Poche, 2002, p. 95.

Il travaille pendant ses vacances et « avec ce qui me restait, j’achetais des livres. Je lisais Hugo bien sûr, Vigny, Musset dont le théâtre passait pour injouable; Lamartine que j’admirais [...] J’étais aussi très friand de poèmes que je trouvais dans l’arrière-boutique de librairies plus ombreuses que des caves¹⁰ ».

Son professeur de français devient son référent culturel et lorsque, malade, il part pour le sanatorium, une correspondance suivie s’établit. Voulant améliorer son écriture, il se plonge dans les quelques deux mille ouvrages de la bibliothèque du sanatorium dotée, l’auteur l’apprendra plus tard, par Roger Martin du Gard d’ouvrages choisis pour leur qualité littéraire et leur humanisme. De retour chez lui, il passe son temps à lire :

« Désormais livré à moi-même et libre de mon temps, j’en profitais pour entrer dans de “vastes” lectures. Je passai en quelques mois de Corinne à la *Chartreuse de Parme* et du *Père Goriot* à *Mme Bovary*, sans parler des chefs-d’œuvres ordinaires qui me tombaient sous la main. Cette façon de lire à table, dans mon lit, à la promenade inquiétait mon père qui me traitait de feignant. »

Plus tard, après la publication d’un premier recueil de poésie, il rencontrera un nouveau mentor qui l’aidera à trouver son style. De même, sa correspondance avec Hervé Bazin le poussera à écrire des nouvelles et des romans.

10. LE QUINTREC (Charles), *Une enfance bretonne*, *op. cit.*, p. 263.

L'autoformation et les bibliothèques :

Quelques chiffres et données-clés

Cité des sciences et de l'industrie

Sondage espace Autoform@tion (27 octobre au 18 novembre 2005)

Quels usagers ?

17 femmes, 11 hommes dont 5 dans la tranche d'âge 20/40 ans, 11 dans la tranche 40/60 ans et 12 dans la tranche + de 60 ans. Les personnes dans la tranche 40/60 ans sont majoritairement des personnes en recherche d'emploi et qui venaient de découvrir l'espace.

D'où viennent-ils ?

18 viennent de Paris, sachant que certains viennent du 15^e et ont quasiment une heure de transport, 5 du 94, 4 du 92 et 1 du 95.

Viennent-ils régulièrement ?

22 viennent régulièrement entre 1 et 5 fois par semaine, 6 viennent ponctuellement.

Un projet personnel ou professionnel ?

16 viennent pour un projet personnel, 14 viennent pour un projet professionnel, 8 personnes ayant répondu qu'il s'agissait à la fois d'un projet personnel et professionnel.

Trouvent-ils facile de travailler en autonomie ?

17 trouvent le travail en autonomie facile, contre 10 qui trouve cela difficile, 1 personne trouve cela facile et difficile à la fois, et plusieurs personnes questionnées trouvent que c'est difficile au début lorsqu'on ne connaît pas et que c'est facile ensuite

Quels usages ?

Les personnes interrogées viennent essentiellement pour tout ce qui touche à la bureautique, l'informatique et Internet, plus rarement dans le cadre de loisirs, par curiosité. Ils sont tous très contents de découvrir autant de ressources gratuites, ils trouvent l'espace agréable.

Quel accompagnement ?

13 personnes souhaiteraient un accompagnement plus important, surtout au début et 11 autres ne le souhaitent pas, 3 personnes ne se sont pas prononcées, n'ayant pas assez de pratique pour donner un avis.

Ce sont souvent des usagers qui n'osent pas solliciter la/le médiathécaire présent(e) sur l'espace, par contre ils apprécient énormément que l'on vienne les voir et que l'on puisse les aider à choisir une ressource ou à utiliser le catalogue. Ils ont besoin d'être encouragés, soutenus dans leur démarche. Ils ont aussi souvent besoin de créer un lien. Certains se retrouvent régulièrement, voire se donnent rendez-vous sur les espaces. Ils demandent souvent le nom de la personne qui les a aidés ou conseillés.

Pour eux, qu'est-ce que l'autoformation ?

L'autoformation ne leur évoque pas forcément quelque chose et leur approche est très diversifiée. Cela va de « apprendre à utiliser de façon autonome les outils informatiques » à « apprendre en s'amusant » ou encore « une formation pour s'exercer » ou « une liberté, cela donne le goût de l'autonomie ».

Se considèrent-ils comme autodidactes ?

19 personnes se considèrent comme autodidactes, en particulier pour l'informatique ; 5 ne se considèrent pas comme autodidactes, soit parce qu'ils vont aussi aux ateliers, soit parce qu'ils demandent toujours des conseils. Majoritairement il s'agit d'un nouveau public, qui découvre l'espace Autoform@tion suite aux ateliers ou qui vient par hasard. Une des personnes interviewées est abonnée depuis dix ans à la Cité, mais c'est la première fois qu'elle vient sur l'espace Autoform@tion, elle s'est enfin décidée à se mettre à l'informatique.

Cité des sciences et de l'industrie – chiffres-clés

Médiathèque de la Cité des sciences et de l'industrie

Adresse: 30, avenue Corentin-Cariou

75930 Paris cedex 19

Tél.: 01 40 05 83 35

site: www.cite-sciences.fr

Données générales sur la médiathèque

Superficie: 8 800 m² (espaces pour le public).

Fréquentation 2005: 922 589 personnes.

Nombre d'heures d'ouverture: 47 h 30 hebdomadaires.

Personnel: 162 personnes (157,25 équivalent temps plein).

Nombre de postes publics: 183 postes à la médiathèque, 120 postes au Carrefour numérique pour les ateliers et l'autoformation, 50 postes à la Cité des métiers et Cité de la santé, 3 stations de lecture et d'écriture adaptées aux personnes déficientes visuelles.

Fonds: 89 758 titres de livres (155 272 exemplaires), 2 016 titres de cédéroms (2 902 exemplaires), 700 sites web sélectionnés, 500 titres de périodiques et bases de données en ligne, 1 700 titres de périodiques (26 885 exemplaires), 1 134 cartes (2 239 exemplaires), 2 238 titres de films.

Quatre pôles thématiques: sciences exactes et industries, vivant et environnement, sciences et société, enfance.

Système d'information: Aleph, Archimède.

Prêt: tous les secteurs (dont quelques didacticiels).

Données sur l'autoformation

Espace: 280 m² situé dans le « Carrefour numérique ».

Nombre d'heures d'ouverture: 43 heures hebdomadaires.

Nombre de postes publics: 36.

Fonds: environ 400 titres multimédias d'autoformation (cédéroms et sites).

Thèmes: culture numérique, savoirs de base, connaissances professionnelles.

Supports: cédérom et site Internet gratuit.

Mode de consultation: gratuit, accès sur inscription.

Médiation: tous les jours de 14 h à 17 h.

Système d'information: Aleph, Mediaview (société Inéo).

Accueil du public: 4 personnes.
Prêt: pas de prêt.

Bibliothèque publique d'information – chiffres-clés

Bibliothèque publique d'information
Centre Pompidou
75004 Paris
Tél.: 01 44 78 12 33
site: www.bpi.fr

Données générales sur la médiathèque

Superficie: 10 750 m².

Fréquentation: 1 770 675 entrées (soit 5 730 personnes par jour) en 2005.

Nombre d'heures d'ouverture: 62 heures hebdomadaires.

Personnel: 231 personnes.

Nombre de postes publics: 469 postes informatiques dont 45 OPAC, 166 postes multimédias (5 postes de lecture en gros caractères et 5 loges équipées pour les déficients visuels), 84 dans l'espace Autoformation, 45 dans l'espace Musique, 52 pour l'accès à Internet libre, 18 revues de presse, 33 bureaux d'information, 25 serveurs d'impression, 16 places reliées aux télévisions du monde, 36 postes audio-DVD dans l'espace Autoformation, 15 postes audio documents sonores dans l'espace Musique.

Fonds encyclopédique: 326 474 livres, 2 500 titres de revues et périodiques imprimés, 291 périodiques sur microformes, 6 932 cartes et plans, 15 632 documents sonores musicaux et parlés, 1 919 partitions, 1 948 documents électroniques, 1 810 films documentaires et d'animation, 425 dossiers de presse.

Système d'information: catalogue Portfolio (société Bibliomondo), logiciel MediaView (société Ineo), Bpi-doc (logiciel Dip Maker de la société Dip Maker System).

Consultation sur place uniquement.

Données sur l'autoformation

Espace Autoformation: 500 m² environ, au niveau 2 de la bibliothèque.

Nombre d'heures: 62 heures (espace ouvert aux mêmes heures que la bibliothèque).

Nombre de postes publics: 84 postes informatiques, 36 postes audio et DVD.

Fonds: 553 didacticiels, 4 logiciels, 1 092 méthodes de langues audio et DVD, films en VO, usuels (dictionnaires, grammaires, tests, cahiers d'exercices...).

Thèmes : multiples (bureautique, code de la route, dactylographie, comptabilité, économie, examens, langues et dialectes, sciences et techniques...).

Supports : cédéroms, cassettes audio, CD-audio, DVD, sites Internet, films

Mode de consultation : gratuit, sans formalité, avec réservation sur place d'un poste pour 1 séance d'une heure renouvelable.

Système d'information : Portfolio (société Bibliomondo), MediaView (société Ineo).

Espace personnel : accessible sur chaque poste informatique, pour conserver son travail pendant 30 jours.

Accueil du public : 4 personnes par plage de 3 h 30 en semaine et 5 h 30 le week-end (dont 2 permanents et 2 vacataires).

Médiathèque de Lomme – chiffres-clés

L'Odyssée, médiathèque de Lomme
794, avenue de Dunkerque
59160 Lomme
Tél.: 03 20 17 27 40

Lomme: 29 000 habitants.

Données générales sur la médiathèque

Superficie: 2 500 m².

Nombre d'heures d'ouverture: 31 heures.

Personnel: 21 agents.

Nombre de postes publics: 9 postes de consultation internet, 6 postes multimédias.

Fonds: environ 70 000 documents.

Données sur l'autoformation

Espace: salle de travail en groupe.

Nombre de postes publics: 8.

Fonds: environ 400 documents.

Thèmes: orientation, éducation permanente, concours, examens.

Supports: livres, DVD, VHS, cédéroms.

Rueil-Malmaison – chiffres-clés

Médiathèque Jacques Baumel
15-21, bd Maréchal-Foch
92500 Rueil-Malmaison
Tél. : 01 47 14 54 54
Site : <http://www.mediatheque-rueilmalmaison.fr>

Population de Rueil-Malmaison : 74 671 habitants.

Données générales sur la médiathèque

Superficie de la médiathèque : 4 300 m².

Superficie des annexes : 80 m² pour le Plateau et 250 m² pour Rueil-sur-Seine.

Nombre global d'heures d'ouverture : 38 heures.

Fréquentation : 356 487 entrées médiathèque, 378 521 entrées réseau.

Personnel réseau : 47 personnes.

Collections du réseau : 211 135 documents (164 428 à la médiathèque).

MULTIMÉDIA :

Fonds multimédia (et autoformation) : 98 titres de cédéroms et 485 sites.

Nombre de postes à la médiathèque :

- 60 postes de consultation internet à la médiathèque ;
- 2 cabines équipées pour les déficients visuels ;
- 2 postes de bureautique (lecture des pièces jointes) ;
- 7 postes de télévision équipés de lecteurs VHS et DVD ;
- 17 postes de consultation du catalogue de la médiathèque.

Nombre de postes dans les annexes :

Plateau : 1 poste de consultation du catalogue, 1 poste multimédia.

Rueil-sur-Seine : 1 poste de consultation du catalogue, 3 postes multimédias.

Données sur l'autoformation

Espace Musique : prêt de méthodes de musique (116 méthodes dont 101 vidéos, 15 cédéroms).

Espace Langue : audio-vidéo (168 méthodes de langues), audio (136 livres à écouter), DVD / CD audio / cédérom (197 méthodes de langues, sur place et en prêt), des méthodes de langues au pôle jeunesse.

Thèmes accessibles dans le reste de la bibliothèque : savoirs de base, programmes scolaires (du primaire au secondaire), science et technique, éco-

nomie et entreprise, vie pratique (en consultation sur place et en prêt).
Atelier multimédia: initiation à l'utilisation de PC, à Internet, création de pages web... avec un animateur. Cet atelier est aussi en accès libre pendant 10 heures par semaine: 8 cédéroms concernant la bureautique, Internet, la PAO, la gestion, les révisions scolaires, la vie pratique, les savoirs de base.

Grenoble – chiffres-clés

Bibliothèque Kateb Yacine
Adresse: 202, Grand'Place
38100 Grenoble
Tél.: 04 38 12 46 20
Site: www.bm-grenoble.fr
Courriel: bm.katebyacine@bm-grenoble.fr

La Bibliothèque Kateb Yacine et la Bibliothèque municipale internationale font partie du réseau des BMG qui compte 16 bibliothèques.

Grenoble: 156 000 habitants.

Données générales sur la médiathèque

Superficie: 2 700 m².

Fréquentation: 300 000 passages annuels, 10 000 emprunteurs, 320 000 prêts (1 200 000 prêts sur l'ensemble des bibliothèques de la bibliothèque municipale de Grenoble).

Nombre d'heures d'ouverture: 30 heures hebdomadaires.

Personnel: 25 ETP.

Nombre de postes publics: 15.

Fonds général: 45 000 livres, 17 600 CD audio, 2 500 DVD, 3 700 VHS, 1 850 estampes, 2 200 cédéroms, 2 300 partitions, 102 titres de périodiques (3 000 documents), 600 usuels soit au total environ 80 000 documents.

Fonds multimédia en consultation sur place: 30 cédéroms en réseau (art, sports, loisirs, littérature, sciences sociales, sciences et techniques, histoire-géographie dont héraldique, encyclopédies-dictionnaires, presse, Dauphiné).

Fonds multimédia en prêt: 2 200 cédéroms.

Données sur l'autoformation

Espace: réparti dans la bibliothèque.

Nombre d'heures: 25 heures/semaine.

Nombre de postes publics: 15 pour les cédéroms dont 2 dédiés à l'apprentissage des langues.

Fonds autoformation: langues, bureautique, usuels (30 cédéroms en réseau).

Supports : cédéroms et DVD-ROMs en réseau.
Système d'information : Archimed.
Mode de consultation : sur place.
Prêt : 2 200 cédéroms, dont 300 méthodes de langues (45 langues).
12 000 prêts annuels.
Accueil du public : 2,5 ETP dédiés, (mais passage d'une partie du personnel de la bibliothèque).

Bibliothèque municipale internationale (BMI)

Adresse : 6, place de Sfax

38000 Grenoble

Tél. : 04 38 12 25 41, fax : 04 38 12 25 42

Site : www.bm-grenoble.fr

Courriel : bm.internationale@bm-grenoble.fr

Données générales sur la médiathèque

Superficie : 875 m².

Nombre d'heures d'ouverture : 15 h 30 hebdomadaires pendant le temps scolaire ; 19 heures hebdomadaires pendant les vacances scolaires.

Nombre de postes publics : 1 sur réservation + 2 postes de consultation internet sur réservation.

Fonds : 30 000 documents en consultation sur place, 18 000 en prêt.

Fonds multimédia : langues (VO, 6 langues : arabe, anglais, allemand, espagnol, FLE, italien, portugais), multisupport.

Personnel : 3 ETP.

Données sur l'autoformation

Thème : langues.

Fonds : 129 méthodes de langues.

Nombre de postes publics : 1 poste dédié à l'apprentissage des langues.

Mode de consultation : sur place, sur réservation.

Prêt : 108.

Personnel : 2.

Lorient – chiffres-clés

Médiathèque de Lorient
4, place François-Mitterrand
BP 915
56109 Lorient Cedex
Tél.: 02 97 84 33 60
Fax: 02 97 84 33 51

Population de Lorient: 65 000 habitants.

Données générales sur la médiathèque

Superficie: médiathèque (4 000 m²), 2 annexes (1 500 m²).

Nombre d'heures d'ouverture/semaine: 32,5 heures.

Personnel réseau ou médiathèque: 72 personnes.

Fréquentation: 264 000 visites/an, 9 800 emprunteurs, 664 400 prêts/an.

Collections réseau et/ou médiathèque: 227 600 livres, 6 400 vidéos, 970 partitions, 15 000 disques, 474 revues.

MULTIMÉDIA:

Fonds: 2 000 cédéroms, 1 000 sites.

Nombre de postes: 60.

Espace de formation accompagnée: @telier Image et Son.

10 postes, 4 heures d'initiation à l'informatique et à Internet.

Accès à Internet (courrier et forums).

Données sur l'autoformation

Fonds d'autoformation: 250 cédéroms dont 150 méthodes de langues.

Sites d'autoformation: 10 sites gratuits.

Thèmes: informatique, bureautique, traitement de l'image, langues, recherche d'emploi, comptabilité-gestion, développement des compétences, mathématiques, français, culture générale, vie pratique.

Nombre de postes: 10 postes dont 2 pour l'apprentissage des langues (pas en réseau).

Nombre d'heures: 23,5.

Melun – chiffres-clés

Astrolabe, Médiathèque de Melun
25, rue du Château
77008 Melun Cedex
Tél. : 01 60 56 04 70
Site : <http://www.astrolabe-melun.fr>

Population de Melun : 37 500 habitants (1^{er} janvier 2006).

Données générales sur la médiathèque

Superficie: médiathèque (5 710 m² dont 4 000 m² pour le public), une annexe et un musée.

Fréquentation: 123 350 entrées en 2005.

Nombre d'heures d'ouverture: 27 heures hebdomadaires.

Personnel réseau et médiathèque: 41 personnes + 8 personnes en régie technique.

Nombre de postes publics: 75 postes dont 12 postes de consultation Internet, 63 postes multimédias, 29 bornes d'écoute et TV (en annexes: 2 au musée et 7 en bibliothèque de quartier).

Fonds: 110 000 livres, 35 000 documents patrimoniaux, 13 000 documents sonores, 3 600 VHS + DVD, 1 000 cédéroms et 320 abonnements périodiques.

Système d'information: Aloès (société Opsys) et BookLine (société Archimed).

Données sur l'autoformation

Espace: 90 m² au niveau 2 de la bibliothèque.

Nombre d'heures: 27 heures hebdomadaires d'ouverture au public + accueils de groupes.

Nombre de postes publics: 18 postes - 3 TV.

Fonds: 207 titres sur place: 108 cédéroms, 99 sites.

Thèmes: culture générale, français, informatique, langues étrangères, français langue étrangère, savoirs de base, vie pratique, vie professionnelle, sciences et techniques.

Supports: tous les supports (livres, livres-CD, CD, vidéos, cédéroms, sites Internet, chaînes TV).

Système d'information : CD-Line, Watchdoc et AIE (Société Archimed) en réseau.

Mode de consultation : réservation possible.

Prêt : oui, les ouvrages d'autoformation (tous supports et tous domaines) sont intégrés à l'offre documentaire générale.

Accueil du public : 3 membres de l'équipe + 1 vacataire (28 heures hebdomadaires) + 1 personne deux fois 2 heures le mercredi et le samedi.

Bibliothèques et autoformation

La formation tout au long de la vie : quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?

Dans un univers où les nouvelles technologies évoluent constamment et où l'individu est régulièrement amené à se recycler dans sa carrière professionnelle ou à maîtriser les outils de développement personnel, la bibliothèque est aujourd'hui le lieu d'expression d'une demande nouvelle en autoformation. Cette demande, dépendante pour partie de l'offre de la bibliothèque et du niveau de formation de l'utilisateur, remet également en question le rôle des bibliothécaires et de leur médiation.

Reprenant les actes du colloque organisé à la Bibliothèque publique d'information en décembre 2005, ainsi que le rapport de l'enquête réalisée par le service Études et recherche de la Bpi sur l'espace Autoformation de la Bpi, cet ouvrage se veut un outil de réflexion pour les professionnels des bibliothèques.

Reformulant les questions auxquelles les bibliothécaires sont confrontés dans leur pratique quotidienne, s'appuyant sur leurs expériences et sur l'analyse théorique de chercheurs en sciences de l'information, il tente d'ouvrir de nouvelles pistes de travail pour établir à l'avenir, peut-être une « charte de l'autoformation en bibliothèque ».

ISBN 2-84246-098-7
{978-84246-098-3}
ISSN 0246-1595
20 €

