

Diplôme de Conservateur des Bibliothèques

Mémoire d'études / janvier 2012

# **L'alphabétisation des migrants dans les bibliothèques publiques : actions, partenariats**

**Marie-Pierre Cordier**

Sous la direction de Gérard Régimbeau  
Professeur en Sciences de l'information et de la communication  
Université Paul Valéry, Montpellier 3

## **Remerciements**

*Je tiens tout d'abord à remercier tous les professionnels (bibliothécaires, animateurs) qui ont accepté de répondre à mes questions, que ce soit au cours d'entretiens ou par écrit. Merci à eux pour leur accueil chaleureux et le temps qu'ils ont accepté de me consacrer.*

*Je remercie Gérard Régimbeau, mon directeur de mémoire pour sa disponibilité et pour ses suggestions.*

*Enfin, je remercie Alexandra pour sa relecture attentive et amicale, ainsi que Christine et Stéphane sans qui ce mémoire n'aurait pas pu être finalisés.*

## **Résumé :**

Avec le développement de l'immigration, les bibliothèques municipales sont amenées à proposer des actions à un public ne maîtrisant pas ou très peu le français, tant à l'oral qu'à l'écrit. N'ayant pas les compétences en matière de pédagogie, elle le font la plupart du temps dans le cadre de partenariats avec des associations et des services sociaux. A travers des entretiens menés avec des animateurs et des bibliothécaires, j'ai essayé de déterminer quels types d'actions étaient proposés et les conséquences sur les activités de l'établissement. Ce genre d'activité partenariale a également des incidences sur l'évolution du métier de bibliothécaires que j'ai cherché à analyser.

## *Descripteurs :*

*Bibliothèque publique - Immigration - Education des adultes - Langue française*

## **Abstract :**

Development of immigration leads public libraries to propose actions to a public who is more or less illiterate. Most of the time, they do that within the scope of partnerships with associations or social services, because they are not competent in educational methods. By using interviews with training coordinators and librarians, I tried to describe what sorts of actions are proposed and what are the consequences for the activities of the library. I also tried to analyze the implication of partnerships on the evolution of the librarian job.

## *Keywords :*

*Public library - Immigration - Education for adults - French language.*



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

# Sommaire

|  |    |
|--|----|
| Sigles et abréviations.....  | 6  |
| Introduction.....  | 8  |
| ILLETTRISME ET ANALPHABÉTISME : DEUX MAUX D'UNE SOCIÉTÉ<br>DOMINÉE PAR L'ÉCRIT .....   | 10 |
| 1 DÉFINIR POUR MIEUX COMPRENDRE .....  | 10 |
| .1.1 Plusieurs définitions ?.....  | 10 |
| .1.2 Difficultés à définir, difficultés à chiffrer ?.....  | 13 |
| 2 comprendre pour mieux combattre.....   | 15 |
| .2.1 Les origines de l'alphabétisation : l'éducation populaire, un héritage qui<br>perdure.....  | 15 |
| .2.2 La remise en cause des méthodes pédagogiques à partir des années 1960-1970.<br>.....  | 18 |
| 3 LA PRISE EN COMPTE POLITIQUE DES PROBLEMES<br>D'ALPHABÉTISATION : DES NIVEAUX D'APPRECIATION ET<br>D'INTERVENTION QUI DIFFERENT SELON LES PAYS. .... | 23 |
| .3.1 En France, objectif intégration.....  | 23 |
| .3.2 Et ailleurs ? Quelques exemples des politiques pratiquées à l'étranger.....   | 28 |
| L'ALPHABÉTISATION DANS LES BIBLIOTHÈQUES .....   | 33 |
| 1 prendre en compte la parole des bibliothécaires et des animateurs.....   | 33 |
| .1.1 La méthode de l'entretien pour recueillir les expériences .....   | 33 |
| .1.2 Lutte contre l'illettrisme et Alphabétisation : des actions différentes mais une<br>démarche similaire.....                                       | 35 |
| 2 Les différents types d'action rencontrés pour un public aux attentes différentes. ...  | 38 |
| .2.1 Qui sont celles et ceux qui entreprennent une démarche d'alphabétisation ? ..   | 38 |
| .2.2 Variété des formes d'action et sociologie du public concerné font la richesse<br>actuelle.....  | 40 |
| 3 Indispensables partenariats.....   | 44 |
| .3.1 Organisation et difficultés de mise en œuvre.....   | 44 |
| .3.2 En fonction des moyens disponibles.....   | 48 |
| .3.3 L'alphabétisation : un exemple de politique partenariale réussie ?.....   | 50 |
| LES CONSÉQUENCES DE LA MISE EN ŒUVRE DE CES ACTIONS EN<br>PARTENARIAT SUR L'ÉVOLUTION DU MÉTIER DE BIBLIOTHÉCAIRE.....                                 | 56 |
| 1 Un besoin d'Échanger, de Développer des réflexions et des outils de travail<br>communs .....   | 56 |
| .1.1 Un manque de lisibilité, peu de communication par les bibliothèques sur ce<br>type d'activités.....   | 56 |
| .1.2 L'exemple de la Seine Saint-Denis sur un projet de mise en commun d'outils<br>de travail. ....  | 59 |
| 2 Développer ou pas une politique spécifique pour un public spécifique en matière de<br>collections et de services proposés : débat ? .....            | 61 |
| .2.1 Une conception généraliste du métier pour répondre aux besoins de tous les<br>publics.....  | 61 |
| .2.2 Une politique spécifique pour attirer un public qui a des attentes particulières :<br>le développement des collections en langues étrangères..... | 64 |
| 3 Le développement des missions de médiation pour les bibliothécaires : médiation<br>socioculturelle et/ou pédagogique.....                            | 67 |
| .3.1 La médiation orale : un outil indispensable pour un public qui ne maîtrise pas<br>l'écriture.....   | 67 |

|   |    |
|---|----|
| .3.2 Le développement du rôle social du bibliothécaire au détriment des missions de traitement et de valorisation culturelle ?..... | 69 |
| .3.3 Une formation nécessaire pour répondre au développement de nouvelles missions.....   | 71 |
| CONCLUSION.....   | 76 |
| BIBLIOGRAPHIE.....  | 78 |
| TABLE DES ANNEXES.....  | 82 |

## **Sigles et abréviations**

ABF : Association des bibliothécaires de France.

Acsé : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

AFL : Association française pour la lecture.

ANAEM : Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations.

ANLCI : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

ARCCAG : Association pour la réhabilitation communale du centre ancien de Gennevilliers.

ASL : Atelier sociolinguistique.

ATD Quart monde : Aide à toute détresse Quart monde.

BPI : Bibliothèque publique d'information.

CAI : Contrat d'accueil d'intégration.

CDEACF : Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine.

Cimade : Comité inter-mouvements des évacués.

CIMERSS : Centre interdisciplinaire méditerranéen d'études et de recherches en sciences sociales.

CLCPF : Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique.

CILD : Commission régionale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations.

CUCS : Contrat urbain de cohésion sociale.

DELF : Diplôme élémentaire de langue française.

DILF : Diplôme initial de langue française.

EPCI : Etablissement de coopération intercommunale.

FAS : Fonds d'action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et leurs familles.

FASILD : Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations.

FASTIF : Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.

FCAF : Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

FLE : Français langue étrangère.

GPLI : Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme.

GRETA : Groupement d'établissements de l'éducation nationale pour la formation des adultes.

IALS : International adult literacy survey.

IFLA : Fédération internationale des associations de bibliothécaires.

INSEE : Institut national de statistiques et des études économiques.

IRIS : Isère relais illettrismes.

IVQ : [enquête] Information et vie quotidienne.

OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration.

OMI : Office des migrations internationales.

OVEP : Organisme volontaire d'éducation populaire.

PACA : Provence Alpes Côte d'Azur.

PLI : Plan local d'insertion.

Radya : Réseau des acteurs de la dynamique en ateliers sociolinguistiques.

RGPAQ : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation québécois.

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

## Introduction

Dans un entretien pour le journal *Télérama*<sup>1</sup>, Georges Steiner, écrivain et philosophe, raconte : « *J'ai appris l'italien après l'anglais, le français et l'allemand, mes trois langues d'enfance. [...] Mon multilinguisme m'a permis d'enseigner, d'écrire Après Babel : une poétique du dire et de la traduction et de me sentir chez moi partout. Chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde. Tout ce terrible enracinement de Monsieur Barrès ! Les arbres ont des racines ; moi j'ai des jambes, et c'est un progrès immense, croyez-moi !* ».

En 1940, Georges Steiner et sa famille quittent la France pour les Etats-Unis, fuyant l'arrivée des nazis. De son état de migrant, il a fait un atout ; de son multilinguisme, une richesse.

Tous les migrants se trouvent confrontés à la question de la pratique d'une autre langue, quand ils quittent leur pays d'origine. De l'autre côté, le pays qui les reçoit est, lui aussi, confronté à la question de l'accueil de ces personnes qui viennent s'installer pour plus ou moins longtemps.

La France est un pays d'immigration. Selon la définition de l'Organisation des nations unies, en 2010, notre pays compte 7,1 millions d'immigrés, soit 11,1% de la population totale. Elle se classe au sixième rang derrière les Etats-Unis, la Russie, l'Allemagne, l'Arabie Saoudite et le Canada. Selon la définition française, plus restrictive, elle en compte environ 5,3 millions, soit 8,3% de la population totale.

Depuis la Seconde Guerre mondiale, les différents gouvernements français ont développé une politique d'immigration. La première ordonnance sur l'entrée et le séjour des étrangers est publiée en 1945. Après une période d'ouverture assez large en matière d'autorisations de travail, avec la crise pétrolière de 1973, on assiste à une réduction drastique de ce nombre d'autorisations. Depuis, cette politique ne va cesser de se complexifier pour, cependant, s'appuyer sur un principe : celui de l'intégration. L'ensemble des mesures prises et des organismes mis en place, surtout depuis les années 1980, vont toutes dans ce sens. Il s'agit d'accueillir des étrangers pour qu'ils s'installent de façon durable. La mise en place du regroupement familial est un exemple typique de cette politique.

Un autre principe caractérise également cette politique : la volonté de faire de la connaissance de la langue française un pré-requis à cette intégration. Dès 1945, les textes prévoient que la connaissance de cette langue est indispensable pour obtenir la naturalisation. Il faudra cependant attendre le début des années 1970 pour que les pouvoirs publics commencent à se préoccuper de la mise en place d'actions de formation linguistique destinées aux populations immigrées. Cette politique de formation destinée à des adultes immigrés sera plus largement prise en compte dans le développement de la formation professionnelle continue. Des associations n'avaient pas attendu cette législation pour se préoccuper du problème de l'apprentissage du français par les travailleurs immigrés, d'autant qu'un élément important n'avait pas été pris en compte suffisamment par les pouvoirs publics : les travailleurs en question étaient très souvent analphabètes.

Alors que la France se persuadait que l'analphabétisme avait disparu de son territoire, ce phénomène va prendre une nouvelle ampleur et un aspect différent avec le développement de l'immigration. Touchant d'abord essentiellement des travailleurs pauvres de moins en moins francophones, avec la mise en place du regroupement

---

<sup>1</sup> *Télérama*, n°3230, 7 décembre 2011.



familial, ce phénomène va s'élargir, avec l'apparition et le développement d'une population immigrée composée de plus en plus de femmes et d'enfants.

Sur la même période, la France va découvrir un autre problème lié à la maîtrise de la lecture et de l'écriture du français, touchant une autre partie de la population : l'illettrisme. Le développement du chômage va être à la fois le révélateur et l'amplificateur de ce problème touchant lui, des personnes scolarisées en France mais n'ayant pas acquis ou ayant perdu les éléments essentiels leur permettant de maîtriser la lecture et l'écriture du français.

Ces deux phénomènes vont, en quelque sorte, se court-circuiter : mélange des définitions, mélange des problèmes font que ni l'un ni l'autre n'ont trouvé de solutions satisfaisantes aujourd'hui.

Touchant au domaine de l'écrit et de la formation, les bibliothèques ont assez rapidement été sollicitées dans le cadre aussi bien de la lutte contre l'illettrisme que de l'alphabétisation. D'autant que les formations développées dans ces domaines ont souvent trouvé et trouvent encore leurs racines dans les mouvements d'éducation populaire qui a, elle-même, tissé des liens avec les bibliothèques depuis le XIXe siècle.

Aujourd'hui, beaucoup de bibliothèques développent des actions en matière de lutte contre l'illettrisme et d'alphabétisation. La plupart du temps, cette activité est menée en partenariat avec d'autres structures (associatives, publiques), ce système de partenariat se révélant plutôt efficace et semblant donner satisfaction de part et d'autre.

Je me suis appuyée sur un certain nombre d'entretiens avec des bibliothécaires et des formateurs, pour analyser quels types d'actions étaient proposés. Les bibliothécaires cherchent à adapter les actions proposées en fonction d'un public spécifique parmi les personnes en apprentissage de la langue française : jeunes, femmes.

La mise en place de partenariats ne se fait pas sans difficultés, tant du point de vue organisationnel que pédagogique. Les deux partenaires ne sont pas toujours d'accord sur les objectifs à atteindre mais au final il semble que ces actions soient plutôt jugées positives, de part et d'autre.

L'impact de ces actions sur le fonctionnement de la bibliothèque n'est pas négligeable, tant dans le domaine de l'accueil que de la politique documentaire et du développement d'actions de valorisation.

Requérant des compétences spécifiques, le développement des activités en direction d'un public peu ou pas lettré et souvent non francophone a des incidences sur le métier de bibliothécaire. Au sein de la profession, certains s'interrogent : va-t-on vers des missions plus proches de celles relevant du domaine socioculturel ou faut-il rester dans des activités destinées à un large public et s'appuyant sur des missions plus bibliothéconomiques ?

# ILLETTRISME ET ANALPHABÉTISME : DEUX MAUX D'UNE SOCIÉTÉ DOMINÉE PAR L'ÉCRIT

## 1 DÉFINIR POUR MIEUX COMPRENDRE

En France, la question de l'analphabétisme a beaucoup évolué au cours de notre histoire face aux réalités d'une population encore largement analphabète jusque dans la deuxième moitié du XIXe siècle. On peut mesurer l'évolution de cette situation en rappelant deux moments de cette histoire : sous l'Ancien régime, en 1686, 29% des hommes et 14% des femmes signent sur les registres paroissiaux. Selon le recensement de 1866, 54,4% des hommes savent lire, pour 45% des femmes<sup>2</sup>.

Plus récemment, en 1979, la Commission de la jeunesse, de la culture, de l'éducation, de l'information et des sports du Parlement européen adresse un questionnaire à l'ensemble des états membres au sujet de l'analphabétisme. Le gouvernement français répond qu'il n'y a plus d'analphabètes en France<sup>3</sup>. Si le gouvernement de l'époque a pu faire le constat de la fin de l'analphabétisme fonctionnel, comme d'autres gouvernements européens l'ont aussi fait, il s'est trouvé face à un autre problème, mis à jour par la crise économique : en effet, le développement du chômage, la nécessité de requalification ou de reconversion de nombreux salariés a mis en évidence pour un certain nombre d'entre eux des difficultés plus ou moins importantes dans l'utilisation de l'écrit. En clair, des personnes qui ont été scolarisées ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture du français. Un néologisme est alors créé : l'illettrisme.

Par ailleurs, au cours de la seconde moitié du XXe siècle, en France, mais aussi dans d'autres pays occidentaux industrialisés, face au boom économique, les différents gouvernements n'hésitent pas à faire appel à une main d'œuvre étrangère, pour compenser la faiblesse de l'offre sur le marché de l'emploi national. Ce phénomène d'immigration né dans les années 1960 ne va pas cesser, tout en prenant des formes différentes. Vont ainsi travailler et s'installer sur notre territoire des hommes, puis des femmes et des enfants, peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, maîtrisant plus ou moins bien, voire pas du tout, la langue française à l'oral, et encore moins à l'écrit. Une nouvelle forme d'analphabétisme apparaît.

On voit donc dans la deuxième moitié du XXe siècle se développer plusieurs problèmes face à la maîtrise orale et écrite d'une langue. Des termes différents vont être affectés à ces problèmes pour lesquels des solutions vont être recherchées. Pour mieux comprendre ces problèmes, peut-être est-il nécessaire, dans un premier temps, de se pencher sur leur définition. Il sera ensuite éventuellement plus facile pour les professionnels de faire la part des choses, afin de proposer des plans de lutte adaptés à chacun de ces maux.

---

<sup>2</sup> Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, édition La Découverte, 1999.

<sup>3</sup> France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

## **.1.1 Plusieurs définitions ?**

Lorsque l'on veut trouver une définition aux termes analphabétisme et illettrisme, la première des difficultés à laquelle on est confronté est que l'on se rend compte assez rapidement qu'il en existe plusieurs. La deuxième difficulté réside dans le fait que l'usage de ces définitions diffère selon les acteurs : si l'observateur scientifique attache une importance considérable aux différentes définitions afin de mieux cerner et analyser les phénomènes d'analphabétisme et d'illettrisme, les décideurs politiques ont tendance à mettre de côté les nuances et les évolutions de sens de ces notions pour en arriver plus rapidement à la mise en œuvre de solutions.

A ces difficultés pour s'y retrouver dans cet ensemble de définitions, vient s'en rajouter une autre : l'apparition d'un nouveau terme, *littératie*.

### **.1.1.1 Définir l'analphabétisme**

En 1958, l'UNESCO donne une définition de l'analphabétisme : « *Incapacité de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne* ». En 1978, l'UNESCO, toujours, apporte une nouvelle définition plus complète : « *Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabetisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté* ».

En 1999, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) donne la définition suivante : « *Actuellement, l'analphabétisme est un terme réservé aux personnes qui n'ont pas été scolarisées, qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement de la langue écrite. La définition se réfère donc à la fois au critère de l'absence de scolarisation et à celui de l'absence de connaissance de la langue écrite.* ».<sup>4</sup>

Ainsi, sur environ 40 ans, on découvre, parmi d'autres sans doute, trois définitions émanant d'un organisme international et d'une structure gouvernementale française, tentant de prendre en compte les évolutions du problème. Même si la première définition de l'UNESCO continue à faire référence, on voit bien la nécessité de la compléter par la référence au système scolaire (en l'occurrence son absence ou ses défaillances) et par les conséquences de cet analphabétisme non seulement sur le développement de l'individu mais aussi sur la vie d'un groupe, d'une communauté d'individus (conséquences sociales et économiques).

Cependant, il faut noter qu'aucune de ces trois définitions ne donne d'éléments sur le profil des personnes touchées par ce phénomène. Il n'y est, notamment, pas question des personnes immigrées vivant en France dans la définition donnée par le GPLI ; quant à celle de l'UNESCO datant de 1978, elle semble plutôt faire référence à l'analphabétisme touchant les pays pauvres, l'organisme international considérant officiellement l'analphabétisme comme marginal en Europe, à l'époque.<sup>5</sup>

### **.1.1.2 Définir l'illettrisme**

Le terme d'illettrisme est un néologisme créé par ATD Quart Monde en 1978 : « *Le Mouvement [...] a choisi d'utiliser le terme « illettrisme », celui d'analphabétisme ayant*

---

<sup>4</sup> France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

<sup>5</sup> Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, édition La Découverte, 1999.

*une connotation très péjorative pour les adultes du Quart Monde. Par ailleurs, le terme « alphabétisation » a été abandonné, n'évoquant trop souvent que l'action entreprise auprès des travailleurs immigrés. Une situation ignorée exige un vocabulaire nouveau fut-ce au prix d'un barbarisme »<sup>6</sup>. Ce « barbarisme » sera officialisé en 1984, lors de la diffusion du rapport *Des illettrés en France*.*

Là encore, d'autres définitions ont été avancées. Pour l'Association française pour la lecture (AFL), l'illettrisme signifie l'exclusion des réseaux de la pensée et du pouvoir auxquels l'écrit est censé participer. En 1988, son principal animateur, Jean Foucambert donne une définition plus large encore : « *L'illettrisme caractérise l'éloignement des réseaux de la communication écrite, l'absence de familiarité avec les livres et les journaux, l'exclusion des préoccupations et des réponses contenues dans l'élaboration de la chose écrite* ».

Le GPLI définit l'illettrisme en le comparant avec l'analphabétisme ; l'illettrisme touche des personnes qui ont été scolarisées et alphabétisées mais qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la langue écrite pour faire face aux exigences professionnelles et sociales. Selon la définition qu'il en donne en 1995, cela concerne les personnes de plus de seize ans « *pour lesquels le recours à l'écrit n'est ni immédiat, ni spontané, ni facile, et qui évitent et/ou appréhendent ce moyen d'expression et de communication* »<sup>8</sup>.

Pour ATD Quart Monde comme pour le GPLI, l'illettrisme se définit donc en fonction de l'analphabétisme. Toutefois une association comme l'AFL va donner à ce phénomène une définition bien plus militante et dénonciatrice, sans se référer à l'analphabétisme.

### **.1.1.3 Analphabétisme/Illettrisme : des définitions interchangeables ?**

D'un point de vue historique et sociologique, ces deux notions sont liées mais elles font référence à deux problèmes différents. Cependant, les deux termes sont souvent utilisés de manière impropre et de façon interchangeable, compliquant ainsi l'analyse des problèmes en question. Ainsi, dans le rapport *Des illettrés en France*, leurs auteurs utilisent indistinctement et de façon souvent synonymique les deux termes. Cette utilisation est, d'ailleurs, annoncée dès l'avant-propos : il s'agit, pour ses auteurs d'opérer une transition entre une thématique connue (l'analphabétisme) mais plutôt rattachée aux pays en voie de développement et une autre française et dite nouvelle. Pour cette raison, le rapport exclura la question de l'alphabétisation des travailleurs immigrés. Pour ne pas prêter le flanc aux critiques, les auteurs précisent qu'il n'existe « aucune définition opératoire » à l'échelle nationale. Cette confusion dans l'utilisation des termes n'est, bien entendu, pas du goût des scientifiques : Bernard Lahire parle de tension entre contrainte scientifique et contrainte politique, de la cohabitation de deux logiques différentes (scientifique et politique). Les auteurs du rapport le reconnaissent eux-mêmes : « *la définition qui sera arrêtée restera arbitraire et, d'une certaine façon, plus politique que scientifique* »<sup>9</sup>.

Il est à noter que cette confusion des termes se retrouve aussi dans un rapport belge intitulé *L'état des lieux de l'alphabétisation en communauté française*<sup>10</sup> : les termes « *analphabètes* » et « *illettrés* » sont employés sans distinction, en arguant du flou existant dans l'utilisation courante des deux termes.

6 Mouvement ATD Quart Monde, Rapport moral, 1979.

7 *Des illettrés en France* : rapport par Véronique Espérandieu, Antoine Lion et Jean-Pierre Bénichou, janvier 1984.

8 France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

9 Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, édition La Découverte, 1999

10 C. Bastyns, *L'état des lieux de l'alphabétisation en communauté française*, Lire et écrire, septembre 2005.

Cependant, le GPLI, créé à la suite de la publication du rapport *Des illettrés en France*, distingue très clairement l'analphabétisme de l'illettrisme<sup>11</sup>.

#### **.1.1.4 L'apparition d'un nouveau terme : littératie.**

Récemment, un nouveau concept est apparu, celui de *littératie*<sup>12</sup>, destiné à pallier les insuffisances du terme alphabétisation. Il s'agit de développer les capacités de lecture et d'écriture utilisées par les adultes dans leur vie quotidienne, que ce soit au travail ou dans la collectivité et de mettre en place des processus de traitement de l'information dont ils ont besoin, là encore au quotidien. Cette réflexion est issue d'une enquête lancée aux Etats-Unis en 1994 par l'IALS (*International adult literacy survey*) et elle a été menée auprès de 26 000 américains de plus de seize ans.<sup>13</sup> Son objectif est de mesurer la capacité de lecture et de compréhension de documents de la vie courante (notices d'utilisation d'appareils ménagers, notices de médicaments, articles de journaux, horaires de transport, etc.).

La réflexion autour de ce terme a fait l'objet d'un débat, lors de l'université du GPLI, à Lille, en juillet 1998, les participants se montrant très partagés sur l'utilisation de ce terme<sup>14</sup>.

### **.1.2 Difficultés à définir, difficultés à chiffrer ?**

#### **.1.2.1 Une population difficile à cerner donc difficile à chiffrer.**

En matière d'illettrisme et d'analphabétisme, il est difficile de déterminer des chiffres. La question de la définition est intrinsèquement liée à celle des statistiques : sans définition opératoire et précise, il est impossible d'établir un comptage fiable. Or, si les différentes définitions proposées par des organismes comme l'UNESCO sont intéressantes, elles ne permettent pas de le faire.

Par ailleurs, on l'a déjà mentionné, à l'issue de la Deuxième Guerre mondiale, les pouvoirs publics français considèrent que l'analphabétisme fonctionnel n'existe plus. Le recensement de 1946 pose pour la dernière fois la question : « *Savez-vous lire ? Savez-vous écrire ?* ». Depuis on ne dispose plus de données globales sur l'analphabétisme<sup>15</sup>.

En matière d'illettrisme, il est difficile, voire impossible de définir un groupe social dont une des caractéristiques est sa constante évolution : à tout moment, et fort heureusement, une personne peut maîtriser les acquis nécessaires en matière de lecture et d'écriture pour ne plus être en situation d'illettrisme. De plus, peu de personnes se définissent elles-mêmes comme illettrées : la honte d'avouer leur incapacité ou leurs difficultés à lire et/ou écrire les amènent souvent à développer des stratégies d'évitement, de contournement du problème<sup>16</sup>. Ce phénomène se retrouve assez largement dans les

---

11 France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999

12 Mot dérivé du terme anglais *literacy*.

13 France Guerin-Pacé, Alain Blum, *L'illusion comparative : les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme*, in Population, INED, p. 271-302.

14 France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

15 On en dispose encore sur la population masculine grâce au service militaire jusqu'en 1996.

16 Bernard Lahire, *L'invention de l'illettrisme*, édition La Découverte, 1999

enquêtes sociologiques qui ont pu être menées auprès de populations en difficulté avec la lecture et l'écriture, comme en Belgique par exemple<sup>17</sup>.

En matière d'analphabétisme touchant les populations migrantes, là aussi, il est très compliqué de chiffrer. On a souvent à faire à une population en situation précaire ou irrégulière qui, de ce fait, accepte difficilement de répondre à des questionnaires ou de participer à des entretiens.

Cependant des enquêtes, aussi bien en matière d'illettrisme que d'analphabétisme ont été menées récemment en France et donnent des éléments d'information intéressants.

### **.1.2.2 Enquête Information et vie quotidienne (IVQ).**

Cette enquête a été menée conjointement par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)<sup>18</sup> et l'INSEE en 2001 ; son objectif était de dénombrer les personnes adultes en situation d'illettrisme sur le territoire métropolitain. Elle a été effectuée sur un échantillon de 10 000 personnes âgées de 18 à 65 ans, scolarisées en France. Elle a recensé 3 100 000 personnes touchées par ce problème, soit 9% de la population métropolitaine.

Quelques caractéristiques sont intéressantes : 50% de ces personnes ont plus de 45 ans ; 50% exercent une activité professionnelle ; 74% parlaient uniquement le français à la maison ; 50% vivent dans des zones rurales ou faiblement peuplées ; 10% vivent dans des zones urbaines sensibles. Elles permettent, en effet, de balayer certains a priori sur l'illettrisme : il n'empêche pas de travailler (encore faudrait-il affiner l'enquête en fonction du type d'emploi occupé) ; ce ne sont pas les zones urbaines sensibles les plus touchées mais bien les zones rurales et peu peuplées (l'image d'Epinal de nos écoles de campagne en prend un coup !).

Cependant, quelques manques viennent relativiser l'intérêt de cette enquête. L'enquête nationale ne donne pas de chiffres selon la répartition hommes/femmes ; ils sont uniquement disponibles pour la région parisienne (10% pour les hommes, 6% pour les femmes). Elle exclut les départements et territoires d'outre-mer où les situations de précarité sociale et culturelle sont considérables. Et, bien entendu, il est probable que les phénomènes d'évitement évoqués plus haut ont influé sur (voire ont minimisé ?) les résultats.

### **.1.2.3 Enquête sur les étrangers régularisés au titre de la circulaire du 24 juin 1997<sup>20</sup>.**

Cette enquête a été menée suite à la mise en œuvre d'une circulaire datant du 24 juin 1997, mettant en place une procédure de réexamen de la situation de personnes étrangères vivant en France en situation irrégulière ; elle ne concerne que certaines catégories parmi ces étrangers en situation irrégulière. A l'issue de la procédure, selon les statistiques de l'Office des migrations internationales (OMI), 69 476 personnes ont été régularisées à la fin de 1998 ; à la fin du deuxième trimestre 1999 (date de la fin de la procédure), ce sont environ 80 000 personnes qui ont été régularisées.

---

17 *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté francophone de Belgique*, Cahiers du CLCPF, février 2008, n°16, p.2-4

18 <http://www.anlci.gouv.fr/> (consulté le 7 décembre 2011)

19 L'ANLCI succède au GPLI en 1999.

20 *Le suivi social des étrangers régularisés au titre de la circulaire du 24 juin 1997 : rapport final*, Gérard Neyrand, avec la collaboration de Corinne Letot, Brigitte Chokroun, Bérange Lieutier et Sabrina Raduno, juin 1997. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de la population et des migrations, CIMERSS.

Le questionnaire a porté sur un échantillon de 1440 personnes ; il incluait plusieurs questions sur le niveau d'alphabétisation, la scolarité suivie en France et dans le pays d'origine, la scolarisation des enfants de moins de seize ans, le suivi social des cours de français et d'alphabétisation.

En matière de connaissance de la langue française et de niveau d'alphabétisation selon la durée de présence sur le territoire français, la maîtrise est plutôt bonne et augmente avec la durée du séjour. Les enquêteurs constatent cependant une minorité non négligeable qui connaît des difficultés plus ou moins importantes de compréhension orale (15,1%), d'expression orale (16%) et plus encore de compréhension écrite (33,9%) et d'expression écrite (37%). Ces difficultés décroissent avec l'augmentation de la durée du séjour, sans pour autant totalement disparaître.

La bonne connaissance de la langue française par les conjoints d'enquêtés concernent 70,3% d'entre eux, soit 10% de plus que les enquêtés ; mais n'oublions pas que 17,8% des conjoints sont français. Si l'on prend le couple en lui-même, il est à remarquer que la situation la plus fréquente est une bonne connaissance du français par les deux conjoints (52,8%).

En matière de scolarisation, la moyenne est de 1,93 années d'école en France pour 21 611 réponses. Ce niveau de scolarisation est meilleur pour les célibataires, étudiants ou non, que pour les couples, que le conjoint soit présent ou pas. Ce niveau de scolarisation est très fortement corrélé avec celui de maîtrise de la langue française. Pour résumer, les célibataires, mieux scolarisés, manifestent une meilleure maîtrise du français que les personnes en couple.

Le rapport final met en avant un certain nombre de biais dus au nombre de réponses (seulement 30 786 personnes sur les 80 000 régularisés ont répondu) : les cas les plus simples comme les plus complexes sont sous-représentés ; certaines régions sont aussi sous-représentées ; l'accord des personnes étant nécessaire, de multiples facteurs ont pu influencer sur leur acceptation ou leur refus ; une insuffisance du nombre d'interprètes a minoré les réponses des personnes ne parlant pas le français correctement (c'est le cas pour les chinois en région parisienne par exemple) ; plusieurs versions du questionnaire ont été envoyées.

## **2 *COMPRENDRE POUR MIEUX COMBATTRE.***

### **.2.1 Les origines de l'alphabétisation : l'éducation populaire, un héritage qui perdure.**

L'analphabétisme touchant essentiellement les populations économiquement faibles, que ce soit jusqu'au XIXe les classes laborieuses occidentales (paysans, ouvriers) ou plus récemment une importante partie de la population des pays en voie de développement<sup>21</sup>, les hérauts de l'éducation populaire ont cherché et cherchent encore à combattre ce fléau. En quoi les principes et l'histoire de l'éducation populaire ont-ils influé dans le développement de l'alphabétisation ?

Dans la lutte contre l'analphabétisme, deux institutions viennent jouer une histoire compliquée avec l'éducation populaire : l'école et les bibliothèques.

---

<sup>21</sup> Selon l'UNESCO, en 2011, environ 796 millions d'adultes sont analphabètes, dont 2/3 de femmes.

### **.2.1.1 La Révolution française : le rapport Condorcet à l'origine de l'éducation populaire.**

En France, c'est au siècle des Lumières que le problème de l'instruction publique du peuple est posé. L'enseignement avait alors avant tout une finalité religieuse. Mais l'école physiocratique va attirer l'attention sur la réalité économique et sociale de la classe la plus nombreuse, la paysannerie<sup>22</sup>.

C'est à la Révolution française que l'on fait généralement remonter les origines de l'éducation populaire, avec le rapport rédigé par Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique présenté à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique, les 20 et 21 mai 1792<sup>23</sup>.

*« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. »*

*« Assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçu de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ».*

L'ensemble de ce rapport est non seulement la base des idées de la Révolution sur l'instruction publique mais il est aussi à l'origine des principes qui ont fondé l'éducation populaire. Des auteurs contemporains continuent à s'y référer<sup>24</sup>.

### **.2.1.2 Le XIXe siècle : âge d'or de l'éducation populaire ?<sup>25</sup>**

Au XIXe siècle, l'éducation populaire va s'appuyer sur deux institutions pour développer des actions : l'école et les bibliothèques.

#### **.2.1.2.1 L'éducation populaire et l'école.**

Pendant la première moitié du XIXe siècle, et en particulier sous le Consulat et l'Empire, le pouvoir ne s'intéresse que très peu à l'instruction élémentaire. Paradoxalement, la préoccupation de l'alphabétisation et de l'éducation ne va venir ni de l'Etat, ni des classes laborieuses elles-mêmes mais de milieux sensibilisés aux questions du développement industriel naissant. Economistes, industriels et bourgeois éclairés vont être à l'origine de la prise en compte de l'instruction du peuple, avec la création de structures associatives qui vont elles-mêmes créer leurs propres écoles ou leurs propres cours du soir : c'est le cas par exemple de la Société pour l'instruction populaire qui va rapporter d'Angleterre le principe des écoles mutuelles et le développer en France<sup>26</sup>.

A partir de 1830, cette prise en compte de l'éducation populaire évolue et se diversifie. On passe alors d'une conception philanthropique ou axée sur la charité à une action plus sociale. Les pouvoirs publics vont commencer à s'intéresser au problème et l'on voit, par exemple, en 1830, le Préfet de la Seine mettre en place des cours du soir à Paris. L'Eglise aussi cherche sa place, avec le développement d'un catholicisme plus social et la création d'œuvres spécifiquement ouvrières. Mais ce sont surtout de grandes

22 Noë Richter, *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Bibliothèque de l'Université du Maine, 1981.

23 <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ed.asp> (consulté le 7 décembre 2011).

24, Christian Maurel, *Éducation populaire et puissance d'agir*, éd. de l'Harmattan, 2010.

25 Pour reprendre l'expression de Noë Richter, dans *L'éducation ouvrière et le livre : de la Révolution à la Libération*, la période 1860-1890 est « l'âge d'or de la lecture populaire », Bibliothèque de l'Université du Maine, 1982.

26, Noë Richter, *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Bibliothèque de l'Université du Maine, 1981.



associations laïques comme la Société polytechnique ou l'Association pour l'instruction libre et gratuite du peuple qui vont avoir une influence considérable et devenir des foyers de républicanisme que le Second empire va chercher à étouffer. En 1865, le ministre de l'Instruction publique reprendra un certain nombre de leurs idées. En 1869, il existe 33 000 cours du soir dans les écoles suivis par 800 000 auditeurs<sup>27</sup>.

On voit donc que pendant tout le XIXe siècle, éducation populaire et école forment un drôle de couple : l'éducation populaire s'appuie sur les préceptes de l'instruction, et, éventuellement utilise les structures existantes pour développer des actions qui finissent par porter leurs fruits mais l'école officielle mettra beaucoup de temps à en reconnaître l'efficacité.

### **.2.1.2.2 L'éducation populaire et la bibliothèque.**

#### Quels livres pour le peuple ?

L'éducation populaire va très rapidement comprendre qu'il existe, en complément des cours proposés aux classes populaires, un autre outil sur lequel elle peut s'appuyer : le livre.

Durant les périodes qui ont précédé le développement de l'éducation populaire, la lecture du peuple, fortement limitée par un taux d'analphabétisme élevé, était par ailleurs très strictement encadrée par l'Eglise. Même la Révolution française, acquise à la nécessité de l'instruction populaire, n'a pas remis en cause ce principe des « bonnes lectures ».

La conséquence essentielle de cet encadrement sévère des pratiques du peuple est une grande pauvreté des œuvres et auteurs destinés aux classes laborieuses et/ou lus par ces classes laborieuses. Si avant elle, certains défenseurs d'une autre lecture pour le peuple, comme l'Abbé Grégoire, ont cherché à remédier au problème en proposant la création de bibliothèques, l'éducation populaire va travailler à la résolution de ce problème. Pour cela, certaines associations vont développer leur propre activité d'édition d'ouvrages spécifiquement destinés aux classes populaires, comme la Société pour l'instruction élémentaire<sup>28</sup>.

Mais là encore, pendant toute la première moitié du XIXe siècle, ces associations conserveront une conception très stricte et très encadrée des ouvrages destinés à la lecture populaire, rejetant la littérature de divertissement et d'imagination. Il faudra attendre la deuxième moitié du XIXe siècle pour que des associations comme la Société des bibliothèques communales du Haut Rhin, fondée par Jean Macé, s'interdisent de diffuser des listes d'ouvrages recommandés<sup>29</sup>.

#### Quelles bibliothèques pour le peuple ?

Là encore, l'Etat n'est que peu et tardivement intervenu, dans le développement de bibliothèques et de collections pour les classes populaires. Elles relèvent de la compétence des communes ou d'associations créées à cet effet. Assez rapidement, ces associations vont proposer des systèmes de circulations de livres notamment dans les campagnes. Mais il ne suffit pas de mettre à disposition des livres pour qu'ils soient lus, d'autant que le niveau d'alphabétisation reste assez faible dans les milieux populaires. L'éducation populaire va reprendre et amplifier une pratique ancienne, celle des lecteurs et lectures publics. Associée à l'enseignement mutuel, la lecture à voix haute en fin de cours est considérée comme une méthode pédagogique efficace. L'idée sera reprise et développée par Hippolyte Carnot<sup>30</sup> à Paris et dans plusieurs grandes villes, entre 1846 et

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Noë Richter, *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Bibliothèque de l'Université du Maine, 1981.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ministre de l'Instruction publique sous la Deuxième République.

1849 ; avec la fin de la Révolution de 1848, disparaîtra cette généreuse idée d’alphabétiser mais aussi d’aider au développement de la culture du peuple. Mais l’idée continuera toutefois à faire son chemin et existe toujours, sous des formes différentes<sup>31</sup>.

Pour inciter à la pratique de la lecture, certaines associations, comme la Ligue pour l’enseignement laïc, vont aussi proposer et organiser des présentations publiques d’ouvrages, par la lecture de quelques pages.

A travers ces innovations, on voit se développer la notion d’une lecture non plus seulement instructive, mais aussi de plaisir.

### **.2.1.3 Le XXe siècle et les évolutions du concept d’éducation populaire.**

Au cours de ce siècle, le concept et les principes de l’éducation populaire vont subir une profonde évolution. Selon Raymond Labourie<sup>32</sup>, entre 1920 et 1940, plusieurs traits la caractérisent : l’école, pour les laïcs, et la paroisse, pour les catholiques, ne constituent plus les points de référence ; la notion de peuple en tant qu’entité se disloque, sous l’influence de certaines idéologies (pacifisme, lutte des classes) ; les grands mouvements nationaux, qu’ils soient laïcs ou catholiques, très présents au XIXe siècle, se divisent et s’affaiblissent ; et à partir de 1936, sous le Front populaire, le concept d’éducation populaire laisse la place à celui de « loisir populaire », de « culture populaire ». On assiste donc à une période de profonde mutation qui donnera naissance après la Libération aux « loisirs populaires ».

On voit tout au long de ce siècle qui subira des changements économiques, sociaux, culturels profonds que la notion d’éducation populaire évolue et devient, ainsi, de plus en plus compliquée à définir.

En 1936, François Bloch-Lainé<sup>33</sup>, inspecteur des finances et auteur d’une thèse sur l’éducation populaire, donne la définition suivante : « *Ensemble des moyens qui tendent à accroître les connaissances, à former le jugement, à développer la sensibilité des travailleurs en dehors de leur occupation principale* ». Jean-Pierre Rioux<sup>34</sup> parle d’ « imprécision des définitions » ; il s’interroge : « *Cherche-t-on à travers elle [l’éducation populaire] le bien de l’individu ou le progrès de la collectivité, l’ascension sociale ou la promotion de masse ? Bref [...] n’oscille-t-elle pas entre l’intégration et la subversion ?* ».

Dans l’introduction d’un de ses ouvrages<sup>35</sup>, Christian Maurel pose lui la question d’un « *concept voué à une éternelle errance et indétermination, d’un domaine de pratiques disparates, quelques fois contradictoires, sans réelles légitimité* ». Il rappelle qu’en 2010, l’éducation populaire est « confinée » dans une des deux directions du ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports.

Sur la période allant de 1920 à 1940, Jean-Pierre Rioux<sup>36</sup> parle des « *silences de l’Etat républicain* » et indique que l’essentiel de l’action de l’Etat passe par le ministère de

31 Noë Richter, *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Bibliothèque de l’Université du Maine, 1981.

32 Raymond Labourie, *1920-1940 : les mutations de l’éducation populaire et des mouvements de jeunesse*, in Les Cahiers de l’animation : Education populaire 1920-1940 : actes des journées d’études organisées les 19, 20, 21 novembre 1979, n°32, 2<sup>ème</sup> trimestre 1981, p. 41-45.

33 Jean-Pierre Rioux, *Entre deux guerres, entre deux sociétés : l’éducation populaire en transit*, in Les Cahiers de l’animation : Education populaire 1920-1940 : actes des journées d’études organisées les 19, 20, 21 novembre 1979, n°32, 2<sup>ème</sup> trimestre 1981, p. 52-57.

34 Ibidem

35 Claude Maurel, *Education populaire et puissance d’agir*, éd. de l’Harmattan, 2010.

36, Jean-Pierre Rioux, *Entre deux guerres, entre deux sociétés : l’éducation populaire en transit*, in Les Cahiers de l’animation : Education populaire 1920-1940 : actes des journées d’études organisées les 19, 20, 21 novembre 1979, n°32, 2<sup>ème</sup> trimestre 1981, p. 52-57.

l'Instruction publique. Il s'interroge : « *L'éducation populaire ne serait donc qu'un prolongement de l'œuvre scolaire ?* ».

Au XXe siècle, il semble donc que définir le concept et l'action de l'éducation populaire devienne de plus en plus complexe, d'autant que l'Etat, tout comme au XIXe siècle, semble en avoir une conception très restrictive et au final, y porter un intérêt assez faible. Peut-on en conclure au déclin, voire à la disparition de l'idée même et de sa mise en œuvre ? Pourtant des structures et des hommes, assez récemment et jusqu'à aujourd'hui en revendiquent l'héritage, notamment en matière d'alphabétisation.

## **.2.2 La remise en cause des méthodes pédagogiques à partir des années 1960-1970.**

Sans abandonner certains principes de l'éducation populaire, à partir des années 1960, des structures associatives et des auteurs vont remettre en cause les méthodes principalement issues de l'enseignement et utilisées jusque là dans le domaine de l'alphabétisation, aussi bien en France que dans d'autres pays. Nous nous arrêterons sur deux auteurs qui ont réfléchi et agi dans ce domaine : Paulo Freire au Brésil et Maurice Catani en France.

### **.2.2.1 L'expérience de Paulo Freire au Brésil : alphabétisation et démocratie.**

Paulo Freire est un pédagogue brésilien qui, à partir de la fin des années 1950 s'intéresse aux questions de l'alphabétisation des populations adultes pauvres<sup>37</sup> de son pays. Pendant la première moitié des années 1960, période politiquement et socialement mouvementée, il est directeur d'un service à l'Université de Recife où il élabore et développe un programme d'alphabétisation pour les paysans du nord-est du pays. En 1964, un coup d'état entraîne l'élimination de tous les mouvements progressistes. Paulo Freire est emprisonné puis expulsé au Chili où il continuera à travailler sur l'alphabétisation. La réflexion et le travail qu'il a mené ont profondément changé les méthodes appliquées dans ce domaine dans le monde entier.

#### **.2.2.1.1 Analyse de la situation sociale et politique du peuple brésilien.**

Au tournant des années 50-60, Paulo Freire parle d'une « société brésilienne en transition ». Selon son analyse, les classes populaires brésiennes ont atteint des niveaux de conscience différents selon que l'on s'intéresse aux paysans des régions rurales les plus arriérées et les plus pauvres ou aux brésiliens urbains. Mais, même sur la voie de l'émancipation, le peuple reste une masse inorganisée politiquement et socialement, dont le taux d'analphabétisme demeure très élevé<sup>38</sup>.

Dans son analyse, il met en avant un concept essentiel, celui de la conscientisation, seul moyen pour le peuple d'atteindre à sa libération. Il fait le lien entre cette conscientisation et l'alphabétisation : « *L'alphabétisation est davantage que la maîtrise psychologique et mécanique des techniques d'écriture et de lecture. Elle est cette maîtrise mais au niveau de la conscience ; elle consiste à comprendre ce qu'on lit et écrire ce que l'on comprend* »<sup>39</sup>.

---

37 Il rédige en 1958 un rapport sur l'éducation des adultes et les populations marginales : les Mocambos.

38, Paulo Freire, *L'éducation pratique de la liberté* 1973, éd ?

39 Ibidem.

Il s'agit de développer chez le peuple brésilien une conscience critique, indispensable à l'avènement de la démocratie. Mais pour arriver à ce stade, selon Paulo Freire, on ne peut s'appuyer sur le système éducatif en place. Il préconise une autre pédagogie qu'il va tenter de mettre en œuvre.

### **.2.2.1.2 De nouveaux principes, de nouvelles méthodes.**

Dans la préface<sup>40</sup> de l'ouvrage de Paulo Freire, Francisco Weffort, sociologue et ex ministre de la Culture brésilien, analyse l'apport du pédagogue brésilien comme le fondement d'une « vraie pédagogie démocratique ». Pour lui, il s'agit d'une pédagogie « où l'enseignant autant que l'élève, hommes pareillement capables de liberté et de jugement critique, font leur apprentissage en commun de la situation qu'ils vivent. Cette pédagogie élimine par la racine les relations d'autorité et ne comporte ni écoles, ni professeurs ».

Et, en effet, Paulo Freire ne veut pas d'une alphabétisation administrée d'en haut. Elle doit être le résultat de l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. C'est pour cela qu'il rejette les abécédaires, outils pédagogiques qui donnent à l'analphabète des mots et des phrases qu'il devrait créer par lui-même. Il s'agit au contraire de faire découvrir, de façon critique, le mécanisme de création des mots. L'analphabète doit devenir le sujet de sa propre alphabétisation et non plus un objet.

Cette pédagogie, comme le rappelle Francisco Weffort, doit être tournée vers l'action concrète. Paulo Freire préconise d'ailleurs la mise en place d'outils et d'exercices s'appuyant sur la vie quotidienne des brésiliens<sup>41</sup>.

Francisco Weffort analyse le travail considérable de Freire comme une réussite du point de vue de l'émancipation éducative mais plutôt comme un échec du point de vue de l'émancipation politique. Il n'en reste pas moins que l'œuvre du pédagogue brésilien a eu et continue d'avoir une influence considérable sur les principes et méthodes de lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme.

### **.2.2.2 L'alphabétisation des travailleurs étrangers : l'échec des différentes méthodes selon Maurice Catani.**

A la même époque, un auteur français, va lui aussi remettre en cause les méthodes d'alphabétisation jusque là pratiquées. Italien d'origine, Maurice Catani obtient un doctorat de troisième cycle en sociologie dont le sujet sera repris en partie dans son ouvrage, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*<sup>42</sup>. Cet ouvrage se nourrit d'une longue expérience en matière d'animation et de formation en Europe, en Afrique du Nord et au Brésil. Il a en particulier organisé des cours pour des immigrés dans un bidonville. Il fait une analyse sévère des méthodes employées en matière d'alphabétisation. Comme il l'indique dans la postface de son ouvrage, au-delà de sa propre expérience, il s'est aussi entretenu avec une vingtaine d'enseignants pour s'interroger sur le travail fait en matière d'enseignement du français langue étrangère (FLE) en direction des travailleurs étrangers.

---

<sup>40</sup> *Education et politique : réflexions sociologiques sur une pédagogie de la liberté*, préface de l'ouvrage de Paulo Freire *L'éducation pratique de la liberté*, 1973, éd ?

<sup>41</sup> Paulo Freire, *L'éducation pratique de la liberté*, éd W, 1996.

<sup>42</sup> Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Téma formation, DL 1973.

### **.2.2.2.1 Le rôle des associations.**

Pendant cette période, l'alphabétisation repose essentiellement sur le secteur associatif, qui s'est développé, jusqu'au début des années 1970, à l'écart des pouvoirs publics. Ces associations emploient soit des bénévoles, soit rémunèrent des animateurs<sup>43</sup>. Maurice Catani montre que l'opposition existant entre les associations employant des bénévoles et celles rémunérant les enseignants repose sur la dualité rapidité/plénitude, en matière de résultats et de philosophie. D'un côté, les bénévoles mettent en avant l'importance de la notion de plénitude cependant rarement mise en œuvre ; de l'autre, on pratique une alphabétisation fonctionnelle. Mais assez vite, cette dualité va être balayée au profit de la rapidité, avec l'apparition et le développement de l'intervention des organismes privés<sup>44</sup>. Associations et syndicats vont tenter de s'opposer à cette évolution rationaliste et marchande, pour défendre un enseignement « gratuit, égal » et pris en charge par des organismes qui ont une vocation et une expérience spécifique dans le domaine de l'alphabétisation.

### **.2.2.2.2 La remise en cause du modèle de l'école.**

Les cours proposés reposent très essentiellement sur le modèle scolaire classique. Le lieu (salle de classe ou paroissiale, usine, locaux d'associations) est imposé ; ces cours se déroulent parfois aussi dans des foyers ou des bidonvilles, rarement chez des particuliers. Les outils utilisés sont les mêmes que dans les écoles : manuels, cahiers, etc. Les méthodes pédagogiques sont identiques : lecture, copie, dictée, exercices de calcul. Comme à l'école, les cours sont divisés selon le niveau des élèves ; les groupes sont formés en fonction des origines ethniques, la mixité entre pays étant un frein à l'apprentissage selon les enseignants et les associations.

M. Catani fait le constat triste et désabusé que ce modèle n'est absolument pas remis en question par les enseignants. Même pour les bénévoles qui donnent des cours pour des motifs militants, même pour des enseignants plus politisés, l'école reste le modèle qu'il suffit d'améliorer.

*« Certes il s'agit d'adultes étrangers, le contraste avec les enfants est bien sûr tellement apparent qu'aucune personne « de bon sens » ne pourrait confondre. Ainsi les enseignants concèdent que le mot « élève » est inadapté mais à l'évidence cela leur paraît secondaire. Le terme n'est pas changé, d'autant plus que les étrangers eux-mêmes se veulent tels [...] celui d'« élève » est l'expression de toute une série d'attitudes pédagogiques et d'une relation didactique fondée sur l'« immaturité objective » de l'analphabète, qu'il soit enfant ou non. »* Maurice Catani dénonce une relation, certes amicale mais verticale, entre l'analphabète et le professeur ; la structuration même des cours empêche l'échange horizontal.

### **.2.2.2.3 Au bout du compte : un échec.**

Pour Maurice Catani, ces méthodes pédagogiques conduisent à l'échec. Sur un an, seuls 3 à 4% des étrangers par an bénéficient de cours. Un étranger dispose de 240 heures de cours contre 1000 heures par an pour un écolier français ; en moyenne un tiers seulement des personnes en alphabétisation continuera la deuxième année. De plus, de manière générale, les enseignants connaissent mal le monde du travail.

Mais malgré ce constat d'échec, les cours continuent. Selon lui, cela s'explique par le fait que les étrangers restent très demandeurs d'une relation dominant/dominé. Il parle *« d'échange affectif plus ou moins conscient : il s'agit pour le français de protéger et*

<sup>43</sup> C'est le cas par exemple de l'AEE, Amicale pour l'enseignement des étrangers, qui emploie des instituteurs sous vacations, pour des cours du soir, dans les locaux de l'Education nationale.

<sup>44</sup> Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Téma formation, DL 1973.

*pour l'étranger d'être protégé* ». Chacun semble trouver son compte dans ce type de relation.

Par ailleurs, M. Catani analyse le processus d'alphabétisation comme un moyen de maintenir ces étrangers dans le contexte d'une idéologie productiviste dominante. Nous sommes très loin des idéaux de Condorcet et des principes de l'éducation populaire !

Au final, le sociologue fait une analyse très sévère et pessimiste des méthodes d'alphabétisation ; la seule porte de sortie possible serait une prise en charge par les récemment alphabétisés de leurs compatriotes, en leur proposant des actions de formation à la fois plus concrètes et plus politisées. Comme Freire, Catani souhaite que l'analphabète soit le sujet de sa formation.

### **.2.2.3 Aujourd'hui, une approche plus pragmatique ?**

Aujourd'hui, il semble que les structures d'alphabétisation aient, au moins en partie, tenu compte des erreurs du passé, tout en continuant à appliquer certains des principes de l'éducation populaire. Aussi bien pour la lutte contre l'illettrisme que contre l'analphabétisme, un domaine scientifique a apporté sa réflexion, la linguistique.

#### **.2.2.3.1 Les apports de la linguistique.**

En matière d'apprentissage des langues, un des apports importants de la linguistique moderne est de mettre en avant l'importance de l'oralité dans la pratique d'une langue. Or, selon Mariela De Ferrari<sup>45</sup>, à force de se focaliser sur l'alphabétisation, dans le sens stricto sensu d'apprentissage des lettres de l'alphabet, donc de la lecture et de l'écriture, on en a oublié l'importance de la langue orale, notamment pour les publics non francophones. Elle remarque la capacité qu'ont ces populations à apprendre, oralement, une langue étrangère, comme l'anglais, dont ils ont besoin pour leurs activités professionnelles.

Cette difficulté à prendre en compte la nécessité d'un apprentissage oral du français est renforcée par l'attitude du public concerné : ce public, peu ou pas scolarisé, est en demande de « scolarisation » et ne considère pas l'apprentissage de la langue orale comme un travail important.

#### **.2.2.3.2 Alphabétisation et Français langue étrangère (FLE) : complémentarité ou concurrence ?**

Maurice Catani nous rappelle que depuis la deuxième moitié du XXe siècle, la sociologie des immigrants a évolué<sup>46</sup> : ils sont de plus en plus nombreux à avoir été scolarisés dans leurs pays d'origine et refusent la qualification d'analphabète.

C'est dans l'optique d'un public étranger maîtrisant sa langue maternelle à l'oral comme à l'écrit que s'est développé le FLE.

Par ailleurs, Mariela De Ferrari pense que la notion d'alphabétisation n'est pas forcément pertinente car elle renvoie à un processus de scolarisation des enfants (période d'apprentissage de la lecture et de l'écriture jusqu'à 6 ans) qui diffère d'un processus d'apprentissage d'un adulte<sup>47</sup>.

Aujourd'hui, formateurs et structures d'alphabétisation font bien la différence entre ces deux types de publics.

45 Mariela De Ferrari, *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France : nommer autrement pour faire différemment*, extrait de « *Des discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant* », Le Français dans le monde, juillet 2008, éd. Cle international, p.20-28.

46 Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Tema formation, DL 1973.

47 Mariela De Ferrari, *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France : nommer autrement pour faire différemment*, extrait de « *Des discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant* », Le Français dans le monde, juillet 2008, éd. Cle international, p.20-28.

Cependant certains formateurs s'interrogent sur cette stricte séparation. Mariela De Ferrari voit dans l'alphabétisation une logique d'enfermement, un apprentissage trop scolaire, trop restrictif, alors que le FLE renvoie à un public plus cultivé, plus en capacité de comprendre les abstractions.

Sophie Etienne pose la question de la possibilité de formations communes aux publics FLE, analphabètes et illettrés<sup>48</sup>. Elle indique qu'au sein de l'AFL on considère l'hétérogénéité comme une nécessité et un principe enrichissant pour une formation. Mais en l'occurrence, en ce qui concerne les formations de base, elle s'interroge sur les raisons qui conduisent à cette hétérogénéité : ne sont-elles pas plutôt d'ordre budgétaire ? Ne s'agit-il pas plutôt de rassembler des personnes socialement homogènes, quitte à négliger la cohérence pédagogique ? Cependant, elle prône une réflexion commune et un rapprochement des méthodes en matière de FLE, d'alphabétisation et de lutte contre l'illettrisme.

Ceci dit l'expérience du terrain montre là aussi qu'il est compliqué, voire impossible de mettre en place des activités communes au FLE et à l'alphabétisation, sans parler de former des groupes comportant les deux types de publics. A Givors, Guenaële Cailly-Labussière, animatrice au centre social de la ville, propose des ateliers de lecture à voix haute au groupes de FLE et indique qu'il est impossible de faire la même chose pour les groupes d'alphabétisation, les personnes en alphabétisation étant nettement moins mobiles et ne se déplaçant pas pour ce genre d'activités. Elle a en charge cinq groupes de FLE pour deux groupes d'alphabétisation, le nombre de personnes inscrites en FLE ne cessant d'augmenter, avec parmi elles, des diplômés de l'enseignement supérieur.

Le FLE prend de plus en plus d'importance : il suffit d'aller sur Internet pour trouver un nombre considérable de sites faisant des offres dans ce domaine ; les formations et les diplômes pour enseigner le FLE se développent. Mais faut-il pour autant laisser les personnes en alphabétisation au bord de la route ? Mariela De Ferrari conclut son article en proposant que les publics peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine bénéficient du même traitement que le public du FLE, et aient notamment la possibilité de passer le même diplôme<sup>49</sup>.

### **3 LA PRISE EN COMPTE POLITIQUE DES PROBLEMES D'ALPHABETISATION : DES NIVEAUX D'APPRECIATION ET D'INTERVENTION QUI DIFFERENT SELON LES PAYS.**

#### **.3.1 En France, objectif intégration.**

1979 : en réponse à une enquête européenne, le gouvernement français déclare qu'il n'y a plus d'analphabètes en France<sup>50</sup>.

1984 : un rapport officiel sur l'illettrisme est publié<sup>51</sup> ; il s'en suit la création du GPLI. L'illettrisme acquiert une dimension politique et est régulièrement cité dans les priorités nationales.

---

48 Nathalie Bois, YANNE Chenouf, Sophie Etienne, Serge Koulberg, Michel Violet, *L'illettrisme au pied de la lettre ou comment des adultes apprennent une autre langue*, Les actes de la lecture, AFL, n°68, décembre 1999, p.9-100.

49 DILF : diplôme initial de langue française.

50 France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

51 *Des illettrés en France* : rapport par Véronique Espérandieu, Antoine Lion et Jean-Pierre Bénichou, janvier 1984.

On pourrait en déduire que, depuis les années 1980, les différents gouvernements français ont privilégié la lutte contre l'illettrisme, oubliant l'analphabétisme qui ne touchait plus qu'une population étrangère.

Cependant, avant cette période, la prise en compte politique de la lutte contre l'analphabétisme a connu une évolution importante, essentiellement avec la loi de 1971 sur la formation continue montrant la volonté des pouvoirs publics de rester dans le cadre d'une insertion professionnelle.

Aujourd'hui encore, l'alphabétisation n'est mise en avant que comme outil de formation permettant l'intégration des immigrés. En fait, dès les années 1980, l'objectif de cette alphabétisation est déjà l'intégration de ces populations.

Tout au long de la deuxième moitié du XXe siècle, en matière d'intégration des populations immigrées, les différents gouvernements vont s'appuyer sur un organisme : le FAS.

### **.3.1.1 Le rôle du FAS.**

Né en 1958, le Fonds d'action sociale pour les travailleurs musulmans d'Algérie en métropole et leurs familles (FAS) est un établissement public placé sous la tutelle du ministère des Affaires sociales et familiales et chargé de « *promouvoir une action sociale et familiale en faveur des salariés travaillant en France métropolitaine dans les professions visées par le régime algérien d'allocations familiales et dont les enfants résident en Algérie.* »<sup>52</sup>.

Financé à l'origine par les allocations familiales, il avait pour rôle de compenser les inégalités dans le montant de cette allocation entre les familles métropolitaines et les familles algériennes.

Assez rapidement, ses missions vont s'étendre au financement des logements des travailleurs algériens puis vont s'adresser aux immigrés de toutes nationalités devenant le FASTIF : Fonds d'action sociale pour les travailleurs immigrés et leurs familles.

A partir des années 1970, il devient le principal organisme de subvention des associations chargées de l'alphabétisation des migrants. Maurice Catani<sup>53</sup> lui reproche de ne pas donner la parole aux principaux intéressés : au conseil d'administration, il n'y a pas de représentants des immigrés, ni des organisations syndicales. Au début des années 1970, 20% du budget de l'établissement est consacré à la formation et à l'action sociale.

Dans les années 1990, on semble prendre plus en compte les questions d'alphabétisation. Le rapport du GPLI de 1999<sup>54</sup> nous donne des chiffres sur le budget consacré par le FAS à l'alphabétisation en 1997 ; si la somme est en effet non négligeable (331 millions de francs), le rapport n'indique pas le budget global de cet organisme. Il est donc difficile de savoir si le pourcentage de ce budget est plus important que dans les années 1970.

En 1998, le FASTIF revendique une action dans cinq domaines : l'accueil des familles, le logement, l'éducation, l'emploi et les droits. Il déclare « *agir sur les moments clefs du processus d'intégration : accueil des familles rejoignant, acquisition d'une maîtrise minimale de la langue française, petite enfance, aide à la scolarité.* ».

Durant un demi-siècle, le FAS a donc été l'outil institutionnel essentiel en matière d'intégration.

---

<sup>52</sup>[http://fr.wikipedia.org/wiki/Fonds\\_d%27aide\\_et\\_de\\_soutien\\_pour\\_l%27in%C3%A9gration\\_et\\_la\\_lutte\\_contre\\_les\\_discriminations](http://fr.wikipedia.org/wiki/Fonds_d%27aide_et_de_soutien_pour_l%27in%C3%A9gration_et_la_lutte_contre_les_discriminations) (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>53</sup> Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Tema formation, DL 1973

<sup>54</sup> France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999



### **.3.1.2 L'influence de la loi de juillet 1971 sur les questions d'illettrisme et d'alphabétisation.**

La loi du 16 juillet 1971 est une étape importante dans la mise en œuvre de la lutte contre l'analphabétisme et l'illettrisme. Intitulée « *Loi portant organisation de la formation continue dans le cadre de l'éducation permanente* », elle va pourtant, selon les associations d'éducation populaire, porter un coup fatal à l'idée d'éducation permanente. Ces associations d'éducation populaire ne sont que très peu associées aux structures de formation professionnelles mises en place par la loi. Elles reprochent à cette loi d'ancrer la formation professionnelle dans le champ de l'économie au détriment de l'épanouissement de l'individu qui ne peut exister en tant que citoyen.<sup>55</sup>

Maurice Catani fait le même type de reproche à cette loi : la formation rentre dans l'économie de marché qui va progressivement éliminer les associations qui pratiquent des tarifs insuffisamment concurrentiels. Pour lui, cette loi est un outil pour le ministère de l'Éducation nationale lui permettant de contrôler les actions d'alphabétisation et de rationaliser le système de subventions : en fonction des résultats, les contrats avec les organismes sont renouvelés ou pas.<sup>56</sup>

Le GPLI, lui aussi, met en avant le lien étroit entre la formation des adultes et le monde de l'entreprise. Le terme d'« éducation permanente » s'efface progressivement au profit de celui plus spécialisé et plus restrictif de formation professionnelle continue. La formation des adultes n'est plus positionnée comme un droit à l'éducation mais comme celui à la formation professionnelle. Nous sommes dans l'optique de l'insertion professionnelle<sup>57</sup>.

En 1988, se met en place la formation dite « de base » : c'est à l'intérieur de ce type de formation qu'on inclut la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme. Cette formation s'adresse à des publics variés : jeunes, adultes, salariés, demandeurs d'emplois. Leur caractéristique commune est la non maîtrise de la communication écrite et/ou orale ou, plus largement, de ce que l'on nomme les « savoirs de base », c'est-à-dire le minimum nécessaire pour s'insérer socialement<sup>58</sup>.

### **.3.1.3 Aujourd'hui, une politique fortement dominée par la notion d'intégration.**

Depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, la prise en compte politique et institutionnelle de l'insertion sociale des populations migrantes a considérablement évolué.

#### **.3.1.3.1 Le FASILD.**

En 2001, le FASTIF devient le FASILD : Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations<sup>59</sup>. Son champ d'action reste le soutien aux populations migrantes et l'intégration, missions relevant déjà du FASTIF ; s'y ajoutent la lutte contre les discriminations, la transformation des foyers de travailleurs migrants en résidences sociales, les questions d'égalité homme/femme.

---

<sup>55</sup> Fabrice Chambon, *Le rôle social des bibliothèques : quels terrains d'action et stratégies d'alliances pour la réduction des inégalités d'accès au savoir ?*, Villeurbanne, Enssib, 2010.

<sup>56</sup> Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Téma formation, DL 1973

<sup>57</sup> France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. *Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999

<sup>58</sup> Ibidem

<sup>59</sup>[http://www.ressources-territoires.com/cd-rom-memoire/guide/acteur\\_public/FASILD\\_6.html](http://www.ressources-territoires.com/cd-rom-memoire/guide/acteur_public/FASILD_6.html) (consulté le 7 décembre 2011).

Il est organisé en directions régionales appelées CRILD : commissions régionales pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. La politique de subventions est décidée et mise en œuvre à l'échelon régional.

Le FASILD finance plus de 7000 organismes (associations, entreprises publiques ou privées, collectivités locales).

### **.3.1.3.2L'Acsé.**

La loi n°2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances est à l'origine de la création de l'Acsé : l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances<sup>60</sup>.

L'Acsé se substitue au FASILD pour l'ensemble de ses missions, à l'exception des actions de participation à l'accueil des étrangers et des migrants, mission transférée à l'Agence nationale de l'accueil des étrangers et des migrations (ANAEM).

En réponse à la « crise des banlieues » en 2005, les objectifs principaux de l'Acsé sont de développer l'action de l'Etat dans les quartiers dits « sensibles », par le biais de la « politique de la ville », de permettre l'intégration des personnes immigrées et issues de l'immigration et de lutter contre les discriminations.

A ces principales missions, s'en ajoutent d'autres : la responsabilité du service civil volontaire, la lutte contre l'illettrisme.

Sous tutelle du ministre de la Ville, l'Acsé gère les crédits consacrés à la politique de la ville et à la politique d'intégration et de lutte contre les discriminations. Dans ce cadre, elle a récupéré et regroupé les moyens antérieurement gérés par le FASILD et la Délégation interministérielle à la ville, dont les crédits en faveur des actions pour les habitants des quartiers prioritaires.

Dans le domaine de la politique de la ville, l'Acsé finance les CUCS (contrats urbains de cohésion sociale). Ces contrats conclus entre l'Etat et les communes (ou les EPCI) fédèrent les actions autour de cinq champs définis comme prioritaires : emploi et activité économique, habitat et cadre de vie, réussite éducative, prévention de la délinquance et citoyenneté, santé. Dans certaines communes comme Gennevilliers ou Vénissieux, on réfléchit et on travaille à la possibilité de s'appuyer sur ces CUCS pour financer des projets en partenariat sur les actions d'alphabétisation.

L'Acsé gère aussi le Fonds interministériel de prévention de la délinquance, avec des actions comme le développement de la vidéo-surveillance, la prévention des violences familiales et de la récidive ainsi que le recrutement d'intervenants sociaux dans les commissariats et unités de gendarmerie.

### **.3.1.3.3L'OFII et le CAI.**

Par le décret n°2009-331 du 25 mars 2009, l'ANAEM devient l'OFII : Office français de l'immigration et de l'intégration<sup>61</sup>.

Sous tutelle du ministère de l'Intérieur, de l'Outre-mer, des Collectivités territoriales et de l'Immigration, l'OFII est organisé en directions territoriales, en délégations et en représentations à l'étranger. Il prend en charge l'ensemble du parcours d'intégration des migrants primo-arrivants au travers de la formation civique obligatoire, de l'apprentissage du français et des bilans de compétence.

Ce parcours d'intégration se fait à travers un contrat créé et mis en œuvre par l'OFII : le CAI (Contrat d'accueil d'intégration), qualifié par l'OFII de « pacte républicain ».

Il est obligatoire : toute personne qui veut s'établir durablement en France doit préparer son intégration dans la société française. Le parcours proposé par le CAI est très

<sup>60</sup><http://www.lacse.fr/dispatch.do> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>61</sup><http://www.ofii.fr/> (consulté le 7 décembre 2011).

précisément balisé. Il est clairement indiqué que si une personne ne se soumet pas aux obligations de formation qui lui sont prescrites, elle peut se voir refuser par le Préfet le renouvellement de son titre de séjour ou la délivrance de sa carte de résident.

Le parcours en question commence dès le pays d'origine de la personne : si le pays en question a signé une convention avec l'OFII, le demandeur est soumis à des tests pour déterminer son niveau de connaissance du français et des « valeurs de la République ». En fonction des résultats, une formation lui est proposée.

Dans le cadre de la formation, l'Etat finance 400 heures par personne pour l'apprentissage du français. A l'issue de la formation, le demandeur passe un nouveau test : si le test est réussi, la formation est validée par le DILF (Diplôme initial de langue française).

A côté de la formation obligatoire en langue, le CAI prévoit également un deuxième volet de formation, également obligatoire : la formation civique. Il s'agit de présenter les « institutions et les valeurs de la République », l'organisation et le fonctionnement de l'Etat et des collectivités locales, et, de manière plus pragmatique, les services publics ainsi que des informations sur la vie pratique quotidienne, le tout en six heures maximum.

Il reste possible de suivre une formation linguistique gratuite, en dehors du CAI, pendant une période de cinq ans à compter de la délivrance d'un premier titre de séjour. Elle est ouverte aux migrants de plus de 25 ans, légalement installés en France, appelés à y résider durablement et originaires de tout pays, à l'exception des personnes ayant fait une demande d'asile.

### **.3.1.3.4 L'intégration : une politique efficace ?**

On voit donc que, depuis la mise en place du FAS, les différents gouvernements français ont mis en avant une politique en matière d'immigration essentiellement axée sur l'intégration des personnes étrangères vivant en France.

Mis en œuvre depuis les années 1980, le modèle républicain français d'intégration reposant sur le principe d'égalité issu de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen fait débat. Ce texte prône l'égalité des individus devant la loi, quelle que soit leur origine. On peut donc parler d'effacement des différences derrière le civisme : l'individu doit respecter les règles de la République laïque dans l'espace public<sup>62</sup>.

A partir des années 1950, des chercheurs français vont s'intéresser à cette notion d'intégration, la mettant en avant par rapport à celle d'assimilation, provenant des Etats-Unis et fortement critiquée car considérée comme facteur de destruction de la culture d'origine des migrants<sup>63</sup>. Cependant aujourd'hui, cette notion d'intégration est, elle aussi, considérée par certains comme un facteur d'abandon par les immigrés d'éléments essentiels de leur culture, comme leur langue : il s'agit d'apprendre le français non pas comme une deuxième langue venant enrichir sa langue maternelle mais de substituer à sa langue d'origine une nouvelle langue, pour mieux s'intégrer.

Avec l'appui de la ville, la bibliothèque municipale Robert Desnos de Montreuil tente de proposer à ces personnes migrantes des activités et des collections qui leur permettent de résoudre leurs difficultés de vie en France, et notamment à communiquer, tout en gardant la possibilité de s'intéresser à leur culture d'origine.

---

<sup>62</sup> Nelly Godonou-Dossou, *L'accueil du public étranger en BM : le cas de la BM de Lyon*, Villeurbanne, Enssib, 2002.

<sup>63</sup> Aline Moncey, *L'accueil des populations migrantes à la Maison du livre, de l'image et du son de Villeurbanne : une enquête sociologique des publics multilingues*, Villeurbanne, Enssib, 2008.

### **.3.1.4 Quelle place pour les bibliothèques dans cette politique d'intégration ? L'exemple tout récent des ASL.**

C'est une question que de plus en plus de bibliothèques se posent, pas forcément toujours en ces termes mais plus simplement : en tant qu'établissements culturels chargés de développer la lecture dans l'ensemble de la population, en quoi peuvent-elles aider une partie de cette population qui est en difficulté avec la langue française ?

Le dispositif mis en place dans le cadre du CAI ne prévoit rien en matière de pédagogie au-delà du nombre d'heures d'apprentissage. La place, le rôle des bibliothèques ne sont pas évoqués non plus. De manière générale, d'ailleurs, depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la lecture publique a peu été impliquée dans ces questions de l'apprentissage de la langue française dans le cadre de la politique d'immigration, alors que l'ordonnance du 2 novembre 1945 sur l'entrée et le séjour des étrangers mentionne déjà la connaissance de la langue française comme un critère requis pour la naturalisation.

Dans ce domaine, l'action des bibliothèques n'est pas encadrée législativement ou réglementairement ; elle reste volontariste. Elle s'inscrit essentiellement en complément des heures de cours nécessaires à l'obtention du DILF.

Par ailleurs, depuis quelques années, sous l'impulsion de l'Acse, un nouvel outil pédagogique en matière d'aide à l'insertion des personnes en difficulté sociale a vu le jour : les ateliers sociolinguistiques (ASL)<sup>64</sup>.

Ces ateliers s'adressent à des adultes migrants scolarisés ou pas dans leur pays d'origine, ayant besoin de développer leur autonomie sociale et communicative. Ils s'adressent plus particulièrement aux femmes. Il s'agit d'aider ces personnes à prendre en charge plus facilement les démarches qu'elles ont à faire, dans le cadre de leur vie quotidienne, en tant que parent, locataire, allocataire, etc. Pour cela, ces ateliers utilisent une méthodologie s'appuyant sur les espaces sociaux et culturels du quotidien (école, PMI, crèche, Poste, mairie, transports, musée...). Très concrètement, il s'agit pour le groupe accompagné d'un animateur de se rendre dans ce lieu pour découvrir son fonctionnement, rencontrer les personnes qui y travaillent, apprendre à utiliser les services mis à leur disposition, remplir les formulaires et documents nécessaires.

Les bibliothèques font partie de ces lieux ouverts au public, espaces à la fois sociaux et culturels, pouvant accueillir ce type de groupe et d'activité. Si elles n'ont pas forcément la faveur parmi les institutions intéressant le plus les participants à ces ateliers, elles intéressent souvent les animateurs. Ce sont des établissements qui ont une culture d'accueil développée, tout comme les musées ; ils mettent à disposition des outils utiles en matière d'apprentissage de la lecture ; ils peuvent être facteurs d'aide pour les parents en matière d'éducation. Certains d'entre eux ont répondu positivement à ces propositions d'activité, comme à Montreuil et à Gennevilliers.

Les ateliers en question ne s'inscrivent pas forcément dans le cadre de l'obtention d'un diplôme, comme le DILF ou le DELF<sup>65</sup> mais dans un cadre plus large d'aide à l'insertion et au développement de la communication orale. Pour les bibliothèques, ils peuvent être un moyen parmi d'autres pour faire connaître leurs activités, leurs collections et les services qu'ils proposent à une population qui appréhende fortement ces lieux, au même titre que les préfectures ou les mairies.

<sup>64</sup> <http://www.aslweb.fr/s/accueil/> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>65</sup> Diplôme élémentaire de langue française : diplôme requis pour l'étudiants étrangers pour s'inscrire dans les universités françaises.

Cette initiative est toute récente ; aucun outil d'évaluation n'a, pour l'instant, été mis en place ; aucun bilan n'a encore été fait. Mais Blandine Forzy, coordinatrice pour l'association Radya (Réseau des acteurs de la dynamique en ateliers sociolinguistiques)<sup>66</sup> fait le pari que ce type d'apprentissage plus fonctionnel sera plus efficace, dans un délai plus rapide que des cours plus classiques d'alphabétisation.

### **.3.2 Et ailleurs ? Quelques exemples des politiques pratiquées à l'étranger.**

Il s'agit de s'intéresser à quelques exemples de pays francophones et anglophones ayant une politique spécifique en matière d'alphabétisation des migrants. Ces politiques s'appuient-elles sur les bibliothèques et dans ce cas, quel rôle jouent-elles ?

#### **.3.2.1 La Belgique francophone : un cas exemplaire de prise en compte du rôle des bibliothèques.**

##### **.3.2.1.1 La constitution d'un outil destiné aux bibliothèques.**

En Belgique, l'association *Lire et écrire*<sup>67</sup> travaille sur les questions d'alphabétisation. Elle se définit comme un mouvement d'éducation permanente ayant pour objectif le développement de l'alphabétisation en communauté française. Elle est organisée en trois structures de coordination et quatorze entités régionales et locales. Elle a développé un portail sur Internet (portail de l'Alpha) proposant un ensemble de sites destinés à favoriser les échanges d'informations et de pratiques en alphabétisation des adultes : lieux et adresses de centres d'alphabétisation, calendrier d'événements et de formations, publications pratiques.

En matière de publications, elle propose notamment un outil favorisant l'intégration des personnes éloignées de l'écriture et de la lecture et des populations étrangères dans les bibliothèques, sous forme de fiches<sup>68</sup>. Ces fiches ont été constituées à partir de rencontres entre bibliothécaires, apprenants, responsables de groupes d'alphabétisation, personnes d'origine étrangère et artistes. On voit ainsi se mettre en place un partenariat large aboutissant à la constitution d'un outil utile aussi bien pour les bibliothécaires que pour les animateurs en alphabétisation, prenant en compte les besoins des apprenants.

L'intérêt essentiel de ce guide réside dans l'association proposée entre les activités dites « classiques » d'une bibliothèque et celles tournées vers l'animation, la formation et la création. Ainsi, plusieurs fiches vont développer des propositions d'actions relevant du domaine de la création avec la mise en place d'ateliers de travail collectif qui peut aider à une meilleure socialisation des populations migrantes (écriture collective d'un roman et apprentissage du français par l'expression théâtrale par exemple).

Ce guide propose aussi la mise en place de collections de livres en langues étrangères qui pourraient aider à une reconnaissance des pratiques culturelles des personnes d'origine étrangère. Cette préconisation vise surtout les régions rurales et les petites villes pour aider à l'intégration au sein d'une population peu en contact avec des migrants.

Enfin, ce guide propose un certain nombre de « démarches » destinées à « apprivoiser le monde des livres ». Des rencontres entre bibliothécaires et formateurs en alphabétisation

<sup>66</sup> <http://www.aslweb.fr/g/RADya/> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>67</sup> <http://www.lire-et-ecrire.be/> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>68</sup> [http://publications.alphabetisation.be/images/documents/pdf/outil\\_biblio.pdf](http://publications.alphabetisation.be/images/documents/pdf/outil_biblio.pdf) (consulté le 7 décembre 2011).

sont préconisés en amont des séances, afin de mieux connaître le groupe (profils sociologiques, niveaux, centres d'intérêt) et de fixer ensemble des objectifs.

Outil mêlant intelligemment des idées généreuses et des aspects plus pragmatiques, il s'appuie sur une étude sociologique des pratiques actuelles d'alphabétisation dans les bibliothèques belges francophones.

### **.3.2.1.2 Une étude scientifique pour mieux connaître les pratiques d'alphabétisation en bibliothèque<sup>69</sup>.**

Cette étude et le rapport publié par le Centre de lecture publique de la communauté française de Belgique (CLCPF) émanent de trois chercheurs du Centre d'études sociologique des facultés universitaires Saint-Louis, à Bruxelles : Jean-Pierre Delchambre, Abraham Franssen et Emmanuel Lenel.

L'enquête a été menée en 2007, sous la forme d'entretiens de groupes ou individuels limités à deux lieux. En tout, 44 personnes ont été interviewées : des bibliothécaires et pour deux tiers des agents d'alphabétisation ; il s'agit de personnes entre 28 et 55 ans, dont une majorité de femmes. Des apprenants ont aussi été interviewés : ce sont des personnes illettrées ou maîtrisant mal la pratique de la langue française, fréquentant les bibliothèques publiques ; elles sont dans leur immense majorité originaire du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne<sup>70</sup>.

L'enquête ne prétend pas à une représentativité statistique mais plutôt à permettre la présentation d'expériences pouvant apporter un éclairage sur la problématique développée. Les auteurs mettent aussi en avant les limites de cette étude : la situation sociale des apprenants, leurs réticences à reconnaître leurs difficultés vis-à-vis de la lecture<sup>71</sup>.

Le rapport sur cette étude, fort intéressant, est très conséquent : il est donc difficile d'en faire une analyse complète. L'accent sera donc mis sur quelques problématiques.

En introduction, les auteurs posent un cadre très clair pour leur étude. Ils considèrent les immigrés comme faisant partie des publics spécifiques non lecteurs et donc reconnus par les bibliothécaires comme un public potentiel important. Ils analysent cette prise de conscience comme concomitante à l'existence d'analphabètes dans la population, malgré la scolarité obligatoire, public que l'on pourrait plutôt qualifier d'illettré.

D'emblée, le public analphabète est considéré comme un public spécifique appelant donc un traitement spécifique de la part des bibliothèques. Mais cette idée ne va pas de soi et le rapport nous montrera justement les tensions existantes entre les bibliothécaires favorables à une prise en compte de ces spécificités par des actions particulières et ceux prônant les vertus de l'égalité des droits et donc de la nécessité de considérer ce public comme un autre. On retrouve donc en Belgique francophone le débat existant aujourd'hui en France, et plus particulièrement chez les bibliothécaires français, comme nous le verrons plus loin. Le débat en question nous mène d'ailleurs jusqu'à la question du multiculturalisme qui est largement évoqué dans le rapport<sup>72</sup>.

Les auteurs associent public analphabète et public illettré, la distinction entre les deux termes n'étant pas toujours évidente dans leur emploi. On retrouve là aussi la question de la prise en compte de deux publics : faut-il leur proposer les mêmes outils pédagogiques, les associer dans les mêmes actions de formation ?

---

<sup>69</sup> *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté francophone de Belgique*, Cahiers du CLCPF, février 2008, n°16.

<sup>70</sup> Ibidem, p.2-4.

<sup>71</sup> *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté francophone de Belgique*, Cahiers du CLCPF, février 2008.

<sup>72</sup> Ibidem p.19-27.

Autre point essentiel de cette étude, la question du partenariat en bibliothèque est, elle aussi, largement développée<sup>73</sup> : en 2004, les partenariats en matière d'alphabétisation sont en hausse de 53% ; ils sont réalisés pour moitié avec des établissements scolaires mais aussi des organismes sociaux, des communes et des opérateurs en alphabétisation qui sont en grande majorité des associations. L'accent est mis sur l'intérêt que les bibliothèques peuvent trouver dans ce mode de fonctionnement : synergie des moyens pour réaliser des projets, possibilité de toucher de nouveaux publics, bénéfice de ressources supplémentaires. Mais le rapport n'évacue pas pour autant les difficultés engendrées.

Nous avons là un document de réflexion et d'analyse qui présente un intérêt certain, tant du point de vue scientifique que pour la pratique professionnelle des bibliothécaires et des formateurs. Un tel travail n'a semble-t-il pas d'équivalent en France : il a donc une valeur d'exemple à méditer.

### **.3.2.2 Au Québec, l'alphabétisation, cause nationale.**

Comme en Belgique, les structures associatives sont très présentes dans le domaine de l'alphabétisation. Parmi l'ensemble de ces structures, deux semblent plus particulièrement actives sur le réseau Internet, la FCAF (Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français)<sup>74</sup> et le RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec)<sup>75</sup>.

Si ces deux réseaux développent des objectifs qui diffèrent, elles ont cependant un point commun : une grande vigilance vis-à-vis de la politique pratiquée par le gouvernement québécois.

#### **.3.2.2.1 L'attitude contrastée du gouvernement.**

En 2003, la FCAF fait une déclaration intitulée « *Le gouvernement canadien reconnaît l'importance de l'alphabétisation* »<sup>76</sup>. Le problème de l'analphabétisme devient, dans le cadre de la *Décennie des nations unies pour l'alphabétisation*, une priorité ; le gouvernement canadien reconnaît l'importance de cette priorité dans un rapport intitulé « *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne* ». Dans la foulée, le gouvernement fédéral s'engage sur un certain nombre de mesures qu'il vient de dévoiler, reconnaissant ainsi l'importance de l'alphabétisation.

La FCAF accueille positivement cette réponse mais reste vigilante. A juste titre de son point de vue, car quelques années plus tard, elle fait le constat suivant pour les années 2009-2010 : « *Par rapport aux orientations et aux résultats visés dans cette composante, la FCAF considère que la situation n'a pas beaucoup évolué cette année. Elle estime qu'il existe peu de structures de soutien au développement de l'alphabétisme en français dans les provinces et les territoires.* »

Si l'on remonte un peu plus dans le temps, on s'aperçoit que la création du RGPAQ est fortement liée à la politique gouvernementale dans ce domaine. En 1980, des fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale font pression sur les OVEP (Organismes volontaires d'éducation populaire, ancien nom des Groupes d'alphabétisation et d'éducation populaire) pour qu'ils quittent le programme de subvention de l'éducation populaire afin d'intégrer la structure des commissions scolaires. Les OVEP refusent et se rassemblent pour former le RGPAQ. A partir de là, le

<sup>73</sup> Ibidem, p.5-18.

<sup>74</sup><http://fcfa.net/accueil.html> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>75</sup><http://www.rgpaq.qc.ca/> (consulté le 7 décembre 2011).

<sup>76</sup>[http://fcfa.net/politiques\\_et\\_recherche/politiques/importance\\_alpha.html](http://fcfa.net/politiques_et_recherche/politiques/importance_alpha.html) © 2009 - Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. Tous droits réservés. - Site web développé par [Contenta Inc.](#) (consulté le 7 décembre 2011).



RGPAQ, avec d'autres structures d'éducation populaire, vont faire pression pour obtenir des moyens supplémentaires. En 1984, l'alphabétisation des adultes est inscrite comme priorité par le gouvernement québécois : une enveloppe de 1,5 millions de dollars est débloquée.

A travers ces éléments historiques, on découvre un gouvernement fédéral qui n'est pas insensible aux questions d'alphabétisation. Cependant, comme en France, on assiste à un désintérêt de la question de l'éducation populaire au profit, ici, de l'éducation scolaire. Par ailleurs, seule une pression constante des associations semble permettre la mise en œuvre de moyens qui, au bout du compte, sont jugés insuffisants.

### **.3.2.2 La FCAF : alphabétisation et travail.**

« *Savoir lire, une compétence essentielle : [...] elle est le fondement nécessaire à l'acquisition d'autres compétences, compétences dont vous aurez besoin pour entrer, demeurer et progresser dans le monde du travail* ». Cette phrase tirée de *Mosaïque*, la revue de l'association, met clairement en avant le lien étroit entre apprentissage d'une langue et insertion professionnelle. On retrouve ici l'esprit de la loi française sur la formation professionnelle de 1971.

La FCAF développe une approche de l'alphabétisation fondée sur la communauté d'apprentissage : on mène une analyse globale des besoins de l'ensemble des apprenants dans une communauté pour proposer une offre des services éducatifs intégrés à cette communauté. Par cette méthode, la FCAF espère développer des compétences multiples chez les adultes tout au long de leur vie.

Enfin, la FCAF met l'accent sur la nécessité de la mise en place et du développement d'un réseau des apprenants, ainsi que de leur représentativité au sein de l'association.

### **.3.2.3 Le RGPAQ : la défense des principes de l'éducation populaire.**

L'histoire de ce regroupement nous montre l'attachement de cette structure aux fondements de l'éducation populaire. Cet attachement et ces convictions s'expriment très clairement dans un article signé Liliane Rajaonina et publié dans leur revue, *Le Monde alphabétique*<sup>77</sup> : « *Lutte contre l'analphabétisme et lutte contre la pauvreté et l'exclusion ont toujours été des luttes indissociables pour le mouvement de l'alphabétisation populaire. C'est en effet chez les populations le plus pauvres que l'on retrouve la majorité des personnes peu alphabétisées. Par ailleurs, le fait d'être une personne peu alphabétisée constitue un facteur de précarité à plusieurs niveaux : précarité face au travail, santé plus fragile, exclusion sociale, etc. Lors du dernier congrès du RGPAQ tenu en 2004, les membres du RGPAQ ont réaffirmé leurs principes guidant leurs actions et leur appartenance au mouvement de l'alphabétisation populaire* ».

Le RGPAQ revendique pour le mouvement d'alphabétisation populaire québécois l'héritage de Paulo Freire.

Par ailleurs, il se préoccupe aussi de la question de la transmission des savoirs et des méthodes : en 1989, il a contribué à la création d'un Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF)<sup>78</sup> : il y a déposé plus de 800 documents (vidéos, monographies, périodiques). Ce fonds ne cesse de croître. En avril 2010, le CDEACF présente sa bibliothèque virtuelle et une nouvelle collection en alphabétisation : Cultures en mots.

<sup>77</sup> *Le Monde alphabétique*, RGPAQ, n°12, automne 2000, 21 p.

<sup>78</sup> <http://www.cdeacf.ca/> (consulté le 7 décembre 2011).



### **.3.2.3 Grande Bretagne : militantisme et financement privé.**

En 2002, trois agences, Launch Pad, The Reading partnership et Well worth reading, ont décidé de s'associer pour créer Reading agency<sup>79</sup>.

A la consultation du site, deux aspects essentiels attirent l'attention : une volonté très militante d'aider à la réussite sociale des individus en favorisant l'égalité d'accès à la lecture et aux bibliothèques, d'une part ; la mise en place et le développement d'une gamme de partenariats très large (depuis différents départements ministériels jusqu'à des entreprises privées comme Disney), d'autre part.

Il s'agit d'atteindre, voire d'aller chercher, un public qui ne fréquente pas les bibliothèques, en mettant en place des actions communes avec les autorités locales, les éditeurs, les employeurs, les écoles, les prisons, les services de la jeunesse. Pour cela, Reading agency n'hésite pas à faire appel au financement privé : dons individuels, investissement financier d'entreprises, soutien des associations de charité.

---

<sup>79</sup><http://www.readingagency.org.uk/> © Read – The Reading Agency | [Site Map](#) | [Privacy Policy](#) | [Copyright](#) | [Accessibility](#) | [RSS](#) (consulté le 7 décembre 2011).

# L'ALPHABÉTISATION DANS LES BIBLIOTHÈQUES

## **1 PRENDRE EN COMPTE LA PAROLE DES BIBLIOTHÉCAIRES ET DES ANIMATEURS**

Pour réfléchir sur un tel sujet, il m'a semblé indispensable de m'appuyer sur les expériences actuellement ou récemment menées dans les bibliothèques publiques françaises. J'ai fait le choix de m'intéresser plus particulièrement aux bibliothèques municipales : compte tenu de la sociologie du public concerné sur laquelle je reviendrai plus tard, il m'a paru plus judicieux de m'adresser à ce type de bibliothèque plutôt qu'aux bibliothèques universitaires qui vont avant tout s'intéresser aux formations en lien avec le Français langue étrangère. Même si, nous allons le voir, il n'est pas toujours évident dans les bibliothèques municipales de faire la part entre les actions menées en alphabétisation, en FLE et dans le domaine de la lutte contre l'illettrisme.

Dans ce type d'actions, les bibliothécaires ne sont pas les seuls acteurs ; l'aspect pédagogique est la plupart du temps pris en charge par des animateurs, qu'ils travaillent pour un service social ou une association. Il m'a semblé donc tout aussi indispensable de les rencontrer, et de connaître leur point de vue sur les actions menées en bibliothèque.

Le troisième acteur essentiel est celui ou celle qui cherche à mettre en œuvre un processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Je n'ai pas pu recueillir les témoignages, les appréciations de ces personnes. A travers certains documents et mes entretiens avec des animateurs et des bibliothécaires, j'ai tenté de prendre en compte leur point de vue.

### **.1.1 La méthode de l'entretien pour recueillir les expériences**

Pour prendre en compte les expériences de ces deux types de professionnels, la méthode de l'entretien me paraissait la plus adaptée. Il s'agit soit d'entretiens en vis-à-vis, soit téléphoniques. Pour ces entretiens, je me suis appuyée sur deux questionnaires : un pour les bibliothécaires, un autre pour les animateurs (voir documents en annexe). Ces deux questionnaires étaient avant tout un appui ; il est assez souvent arrivé que mes interlocuteurs préfèrent un échange plus libre mais j'ai essayé de faire en sorte que les éléments essentiels contenus dans ces questionnaires soient abordés à un moment ou à un autre durant l'entretien. Par ailleurs, ces deux questionnaires ont aussi été envoyés par courriel à certains bibliothécaires que je n'ai pas pu rencontrer.

Ces entretiens n'ont pas été enregistrés ; les notes prises en sont le résultat et peut-être déjà une forme de synthèse. J'ai essayé de demeurer le plus fidèle possible aux propos échangés.

Je ne prétends nullement à un travail d'une quelconque représentativité quantitative : le nombre de personnes rencontrées reste faible ; je ne cherche pas non plus à mener une réflexion sociologique sur le sujet. Il s'agit avant tout de rendre compte d'expériences qui ont été ou sont actuellement menées et de tenter d'en tirer quelques réflexions du point de vue d'une future professionnelle des bibliothèques.

### **.1.1.1 Les bibliothécaires.**

Au total, j'ai eu des contacts et des échanges avec environ quinze personnes travaillant en bibliothèque, qu'il s'agisse de bibliothèques centrales ou de quartiers (voir document en annexe). Deux établissements ne rentrent pas dans le cadre communal : la Bibliothèque publique d'information (BPI) et la Cité des sciences et de l'industrie (plus précisément Carrefour numérique).

Le choix n'est pas raisonné dans la mesure où il ne repose pas sur des critères bien déterminés, si ce n'est un critère socio-géographique. J'ai en effet trouvé plus logique de m'intéresser à des zones où les migrants sont fortement présents : la région parisienne, la banlieue lyonnaise et des grandes villes comme Amiens et Grenoble. Dans un tel cadre, la présence de deux structures ayant une vocation nationale me semble se justifier pleinement ; par ailleurs, les expériences qu'elles mènent dans ce domaine me paraissent intéressantes.

Mais, et j'y reviendrai plus tard, ce qui a aussi influé sur mon choix a été, tout du moins au début, la difficulté à repérer les bibliothèques mettant en œuvre des actions dans le domaine de l'alphabétisation.

Les professionnels de ces bibliothèques sont soit des bibliothécaires et conservateurs en charge de ces activités au sein d'un établissement, soit des directeurs ou ex directeurs de bibliothèques. Pour la plupart, ils avaient une grande expérience dans ce domaine. Le profil de certains d'entre eux est plus particulièrement intéressant : Marie-Laure Deret a été recrutée à la bibliothèque de la Goutte d'or (Paris, 18<sup>e</sup> arrondissement) en partie pour ses compétences dans le secteur de l'animation ; Reza Ebrahim, responsable de l'autoformation à Carrefour numérique a une formation en mathématiques et en bibliothéconomie.

Si beaucoup d'entre eux ont une formation assez classique de bibliothécaire ou de conservateur, ils s'intéressent souvent aux missions d'animation : à Vénissieux, à la médiathèque Lucie Aubrac, Mamadou Seck, conservateur en charge des relations avec les structures hors éducation nationale, m'indique que son établissement recrute de plus en plus sur des profils de socio-animation.

### **.1.1.2 Les animateurs.**

J'ai dialogué avec trois personnes : deux d'entre elles travaillent pour le service social d'une commune, la troisième est responsable d'une association (voir document en annexe).

Ces deux types de structure sont a priori les plus présentes dans l'activité d'alphabétisation, d'apprentissage du FLE ou de lutte contre l'illettrisme.

Il n'est pas évident de trouver le terme le mieux adapté à l'activité d'alphabétisation : la plupart des personnes travaillant dans ce domaine se présentent comme des animateurs, terme semblant le mieux correspondre à l'évolution de leurs activités. Mais elles restent aussi des formateurs et, dans ce cadre, dispensent des cours classiques d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Au cours de ces entretiens, je me suis tout autant intéressée à leurs méthodes de travail qu'à leurs relations avec les bibliothécaires, et notamment au regard qu'elles portent sur les bibliothèques.

### **.1.1.3 Les difficultés pour repérer les actions menées : un manque de visibilité.**

Lorsque j'ai commencé ma recherche d'actions d'alphabétisation dans les bibliothèques, je me suis trouvée confrontée à la difficulté de repérer ces actions dans le réseau des bibliothèques municipales.

Car très vite, je me suis rendu compte que ce n'est pas sur ce type d'activités que l'on trouve le plus facilement d'informations, les sites web des bibliothèques ne les mettant pas forcément en avant.

J'ai donc, d'une part, fait appel à mes relations dans ce milieu, et d'autre part contacté des bibliothèques en fonction de leur localisation susceptible de susciter ce type d'activité.

Lorsque l'on procède selon cette méthode très empirique, même sur des zones accueillant une importante population immigrée, on rencontre une autre difficulté : faire la part entre les actions relevant strictement de l'alphabétisation et celles relevant de l'apprentissage du FLE ou de la lutte contre l'illettrisme. Au cours de ma brève enquête, j'ai, à plusieurs reprises, reçu des réponses du type : « Nous ne participons qu'à des actions contre l'illettrisme », comme dans les bibliothèques municipales de Grenoble<sup>80</sup>. D'autres institutions (bibliothèques, structures associatives ou communales) participent aux deux types d'actions. De plus en plus de bibliothèques se contentent de développer et mettre à disposition des collections en FLE, sans proposer aucune autre action, comme par exemple la bibliothèque Marguerite Duras dans le 20<sup>e</sup> arrondissement de Paris ou la bibliothèque Saint-John Perse à Aubervilliers.

La littérature, qu'elle soit scientifique ou professionnelle, et la presse sont plus prolixes en matière de lutte contre l'illettrisme<sup>81</sup>. En mai 2005, le groupe régional de l'Association des bibliothécaires de France (ABF) pour la région PACA et le Centre de ressources illettrisme de la même région ont organisé une journée d'étude sur la lutte contre l'illettrisme et les bibliothèques<sup>82</sup>.

Cette difficulté à différencier les trois types d'action a cependant un intérêt : ne pas se limiter aux actions ne touchant qu'à l'alphabétisation. Si les publics analphabètes, illettrés ou alphabétisés dans une autre langue que le français ne sont pas les mêmes, si les méthodes et les outils pédagogiques diffèrent, j'ai constaté une certaine similarité dans la démarche mise en œuvre entre bibliothécaires et animateurs pour approcher des publics qui ont souvent comme points communs une grande précarité économique, une socialisation compliquée et une grande appréhension vis-à-vis de l'écrit.

### **.1.2 Lutte contre l'illettrisme et Alphabétisation : des actions différentes mais une démarche similaire.**

Au cours de mon enquête, j'ai rencontré des exemples d'actions qui relevaient à priori plus du domaine de la lutte contre l'illettrisme que de l'alphabétisation. Mais la force de conviction des professionnels rencontrés, les liens noués entre certains animateurs et bibliothécaires, le caractère original et intéressant des actions menées m'ont incité à leur porter une attention particulière. Par ailleurs, les cas de structures proposant à la fois des actions d'alphabétisation et d'apprentissage de FLE ne sont pas rares.

80 JOHANNOT Yvonne, GIRET Clotilde, TEILLARD Sylviane, *Autour de l'écrit et de sa maîtrise : agir contre l'illettrisme à Grenoble*, BBF 1998, n°5, p.27-30

81 *Lutte contre l'illettrisme : l'Ile-de-France en première ligne*, Paris : Libération, mars 2009.

82 *Compte rendu de la journée « Lutte contre l'illettrisme : une place pour la bibliothèque publique ? »*, organisée par le groupe régional de l'ABF PACA, le Centre de ressources illettrisme de la région PACA, en partenariat avec la DRAC et la missions régionale de lutte contre l'illettrisme, avec le concours du Conseil régional, mai 2005.

### **.1.2.1 A Grenoble les chemins de lecture.**

Les bibliothèques municipales de Grenoble participent depuis de nombreuses années à des actions de lutte contre l'illettrisme. L'une de ces actions a retenu mon attention : la réalisation d'une plaquette intitulée *Chemins de lecture*<sup>83</sup>. Annie Vuillermoz, bibliothécaire à Grenoble, nous explique la démarche qui a prévalu à la réalisation de cette plaquette, en collaboration avec IRIS, Centre de ressources Illettrisme de l'Isère. Cette démarche est similaire à d'autres mises en œuvre pour des actions d'alphabétisation.

*« Au départ de ce travail, il y a l'affirmation d'une volonté de servir tous les publics, telle est la mission des bibliothèques municipales. Il y a aussi le constat d'une réflexion insuffisante sur l'offre proposée aux publics faibles lecteurs et la nécessité de modifier l'image de la bibliothèque trop souvent perçue comme outil pour un public lettré. [...] Pour conforter nos façons de voir et d'utiliser les livres, un travail d'une année a été mené ; d'abord échanger nos expériences, nos réussites et nos échecs : les livres déjà utilisés en formation ou avec des groupes d'alphabétisation, les livres appréciés dans des univers divers éloignés des bibliothèques –centres d'hébergement, lieux d'accueil pour personnes en difficultés-. »*

Dans ces lignes, on retrouve les préoccupations des bibliothécaires réfléchissant à la mise en place d'actions d'alphabétisation : servir tous les publics, casser l'image intimidante de la bibliothèque réservée aux lettrés, proposer des livres pour des publics pas ou peu lettrés, apporter le livre dans les lieux où vivent les personnes qui ne viennent pas à la bibliothèque.

Dès la page de présentation, la question est posée : *« Que proposer aux adultes en apprentissage qui découvrent la bibliothèque ? »*. Tel est l'objet de cette plaquette, présenter une sélection d'ouvrages : *« Albums, contes, livres de photos, recueils de poésie se mêlent ici pour ouvrir divers chemins »*. Les chemins en question sont balisés : avec des lettres indiquant s'il s'agit d'un livre de conte ou d'humour ou encore d'images ; avec une indication du niveau de lecture requis. Ainsi cette plaquette a été conçue comme un outil pour les animateurs : pour chacun des ouvrages, il est mentionné les types d'utilisation qui peuvent en être faits. On peut simplement espérer que dans les années à venir, d'autres plaquettes de ce type, incluant d'autres supports documentaires que le livre, voient le jour, pour ouvrir de nouveaux chemins.

### **.1.2.2 A Amiens, le travail de l'association Cardan.**

*« Le cardan est une pièce mécanique qui assure la transmission du mouvement du moteur aux roues en tenant compte des accidents du terrain [...] Le Cardan est aussi une association qui assure à longueur d'année la transmission du plaisir de lire et le droit au savoir aux personnes qui ont eu maints accidents sur le terrain de leur vie. »<sup>84</sup>.*

L'association a été créée en 1978 par un groupe d'étudiants s'inspirant des principes d'ATD Quart monde. Ses activités se sont adressées et s'adressent toujours aux personnes en difficulté sociale pour qui l'accès aux livres, aux savoirs, à la culture sont difficiles. Bien qu'elles ne soient pas particulièrement dirigées vers des publics migrants, les activités qu'elle propose et les relations qu'elle a mise en place avec des bibliothèques sont intéressantes. J'aurai l'occasion de revenir sur les expériences menées par cette association avec plusieurs bibliothèques de la région, dans le cadre d'un partenariat.

<sup>83</sup> *Chemins de lecture : des histoires, des mots, des images pour adultes en apprentissage*, Grenoble : Bibliothèques municipales de Grenoble, IRIS-Centre de ressources illettrisme de l'Isère, 2003.

<sup>84</sup> <http://assocardan.free.fr/> (consulté le 14 décembre 2011).

L'intérêt des activités proposées réside aussi dans la revendication que l'association mène pour que les personnes en difficulté économique et sociale puissent accéder, non seulement au livre, mais de façon plus large à des formes de culture dont elles sont souvent très éloignées. Ainsi Cardan a mis en place des partenariats avec les maisons de la culture, les théâtres et les musées d'Amiens. Elle organise ce qu'elle appelle « des groupes de culture » formés de cinq à six personnes. Dans un premier temps, les personnes s'expriment sur leurs difficultés à se rendre dans ces lieux ; dans un deuxième temps ceux qui ont envie d'y aller, seuls ou en groupe, font le choix du spectacle qu'ils vont voir ; enfin, dans un troisième temps, le groupe se retrouve pour échanger sur les impressions de chacun à l'issue du spectacle. C'est une démarche volontaire qui concerne aussi bien les analphabètes que les illettrés. Le même principe est proposé pour une visite dans un musée : une première visite est organisée au cours de laquelle chacun choisit un tableau et note ses impressions ; dans un deuxième temps, chacun rend compte de ses impressions devant le groupe. L'idée est aussi, dans ce type de démarche, de maintenir le lien avec l'activité pédagogique principale : la pratique, ici orale, de la langue française.

Ce type d'expérience n'est pas toujours simple à mener. Luiz Rosas, responsable passionné et militant de l'association, y est extrêmement attaché et le revendique aussi comme une forme de protestation face aux inégalités d'accès à la culture. Séverine Montigny, directrice des bibliothèques et de la lecture publique de la ville d'Amiens note que ce type de manifestation peut avoir un caractère discriminant pour un type de public déjà socialement discriminé. D'après elle, il faudrait trouver des passerelles entre les activités proposées aux personnes socialement défavorisées et celles proposées à la majorité de la population d'Amiens.

### **.1.2.3 A Givors, alphabétisation et apprentissage du FLE pris en charge par la municipalité.**

En matière d'alphabétisation et d'apprentissage du FLE, Givors est un exemple parmi d'autres : les services sociaux municipaux proposent souvent ces deux types de formation.

Guénaële Cailly-Labussière, animatrice au Centre social de Givors, met en place des actions avec deux groupes d'alphabétisation et cinq groupes de FLE. Elle indique que le niveau socio-économique et d'éducation des participants aux groupes d'alphabétisation est plus faible ; pour le FLE, on a affaire à des personnes qui ont été scolarisées dans leur pays d'origine (y compris pour certains jusqu'aux études supérieures).

L'organisation de ces cours de FLE n'est que peu liée à l'obtention d'un diplôme : sur 80 inscrits, 25 préparent le DILF. Pour l'animatrice, ces apprenants sont surtout dans un processus d'insertion social, via l'apprentissage du français.

L'atelier de lecture à voix haute mis en place avec la bibliothèque municipale de Givors, est fréquenté uniquement par des personnes apprenant le FLE. Selon Guénaële Cailly-Labussière, il n'est pas possible de mettre en place une telle activité pour l'alphabétisation : les personnes en question sortent difficilement de leur quartier.

Dans le cas de Givors, l'apprentissage du FLE est quantitativement plus important que l'alphabétisation. Les bibliothèques mettant à disposition des collections d'ouvrages de FLE indiquent qu'elles sont très empruntées et/ou consultées. Faut-il analyser ces deux constats comme le signe d'une disparition progressive de l'analphabétisme chez les populations migrantes ou comme celui des difficultés à toucher un type de public qui n'ose pas ou n'a pas la possibilité d'aller vers un processus d'apprentissage ?

Guénaële Cailly-Labussière répond en partie à cette question : elle insiste sur les difficultés beaucoup plus importantes à proposer des activités adaptées aux besoins des



personnes analphabètes, la première et principale de ces difficultés étant de les inciter à sortir de chez elles ou de leur quartier. Mais elle reste optimiste : lorsque ce pas est franchi, ces personnes sont souvent très réceptives à ce qui leur est proposé.

Est-il possible d'associer dans une même démarche alphabétisation et apprentissage du FLE ? Dans les deux exemples de Givors et de l'association Cardan, on se rend compte que le seul moyen pour y parvenir est de sortir, dans un premier temps du strict cadre d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture.

## **2 LES DIFFÉRENTS TYPES D'ACTION RENCONTRÉS POUR UN PUBLIC AUX ATTENTES DIFFÉRENTES.**

Bien entendu, la sociologie des personnes entreprenant un processus d'alphabétisation influe sur les actions qui vont leur être proposées. J'ai cherché à en savoir plus sur ces personnes.

### **.2.1 Qui sont celles et ceux qui entreprennent une démarche d'alphabétisation ?**

#### **.2.1.1 Combien sont-ils à suivre une formation d'alphabétisation ?**

J'ai posé la question à tous mes interlocuteurs, bibliothécaires et animateurs. Généralement, les bibliothèques n'établissent pas de statistiques sur le nombre de personnes en alphabétisation fréquentant leur établissement.

Romain Gaillard, directeur de la bibliothèque de quartier de Couronnes (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement) m'a donné des chiffres : en 2010, environ 300 personnes ont été accueillies ; au cours du premier semestre 2011, 17 groupes ont été accueillis (8 à 15 personnes par groupe).

Blandine Aurenche, directrice de la bibliothèque de quartier Louise Michel (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement) m'indique que les services de la ville de Paris commencent à prendre en compte ce type de public dans les statistiques de fréquentation des bibliothèques.

A la médiathèque Lucie Aubrac de Vénissieux, Mamadou Seck m'a donné des chiffres sur des actions menées, en partenariat, par la bibliothèque. Un atelier de découverte de la langue française par le multimédia a été organisé sur une période de quatre mois et a réuni huit personnes dont sept femmes, deux personnes en situation d'analphabétisme, deux autres en situation d'illettrisme et quatre relevant du FLE. Une autre action intitulée « Des livres et vous » destinée à un public en post-alphabétisation ou en FLE, donc maîtrisant un minimum le Français à l'oral et à l'écrit, a réuni entre six et douze personnes sur douze séances étalées sur douze semaines.

Il n'a pas été plus facile d'obtenir des chiffres par les animateurs sociaux ou responsables d'associations : soit ces statistiques ne sont pas établies, selon Jeanne Baxerres, animatrice d'ateliers sociolinguistiques à Gennevilliers ; soit elles ne m'ont pas été communiquées.

#### **.2.1.2 Qui sont-ils ?**

Renata Pannekoucke, bibliothécaire à la bibliothèque Robert Desnos de Montreuil, me rappelle que la loi informatique et liberté interdit d'établir des fichiers ou des statistiques s'appuyant sur des critères d'origine ethnique. Cependant, dans un article du BBF intitulé *Services et action des bibliothèques envers les populations immigrées en*

*Seine Saint-Denis*, Dominique Tabah et Suzanne Arlabosse nous indiquent que des dispositions récentes permettent d'identifier les origines des personnes, dans le cadre d'un recensement<sup>85</sup>.

Bibliothécaires et animateurs m'ont toutefois donné un certain nombre d'informations, fruits de leur expérience.

Luiz Rosas me précise que le public suivant des formations via l'association Cardan est à moitié masculin et à moitié féminin. La tranche d'âge majoritairement représentée est celle des 25-50 ans. Ce qui est assez logique car cela correspond, grosso modo, à la période d'activité professionnelle d'une personne. Mais n'oublions pas que nous n'avons pas à faire ici à un public majoritairement analphabète.

Jeanne Baxerres, animatrice sociolinguistique, à Gennevilliers, m'indique que 90% des personnes en formation sont d'origine maghrébine (marocains, berbères essentiellement). 80% sont des femmes : elles fréquentent les cours en journée (les hommes ne viennent pas du fait qu'ils travaillent mais aussi à cause de la forte présence féminine) ; en revanche, dans les cours du soir, ils sont majoritaires. Les femmes sont moins autonomes, moins scolarisées que les hommes.

A Givors, Guénaële Cailly-Labussière, animatrice, m'indique que cinq à six nationalités différentes sont représentées. En règle générale, il y a plus de femmes que d'hommes ; la moyenne d'âge est d'environ 35 ans.

A Grenoble, à la bibliothèque de quartier des Eaux claires, les activités d'alphabétisation sont essentiellement suivies par des femmes ayant entre 20 et 70 ans et quelques hommes selon les années.

Dans la bibliothèque de quartier Couronnes (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement), Romain Gaillard me précise que les niveaux de langue et les origines des groupes participant aux visites de la bibliothèque sont très différents mais qu'il y a une majorité d'asiatiques (environ trois quart). Les groupes sont plutôt féminins (pour deux tiers environ). La moyenne d'âge se situe entre 30 et 40 ans ; elle est un peu plus basse dans les groupes d'adultes en ré-alphabétisation (en majorité entre 25 et 30 ans). Romain a remarqué la présence de personnes sans papiers ainsi que celle importante de jeunes enfants (entre 3 et 10 ans).

A la bibliothèque de quartier de la Goutte d'or (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement), Marie-Laure Deret constate, au bout d'un an d'activités que les groupes sont surtout constitués de jeunes et de femmes.

Lorsqu'elle était directrice de la bibliothèque de quartier Crimée (Paris 19<sup>e</sup> arrondissement), Blandine Aurenche recevait un public analphabète essentiellement constitué par des mères avec leurs enfants.

A Vénissieux, compte tenu des horaires, ce sont surtout des femmes (d'origine africaine et asiatique) et des personnes de plus de 50 ans qui suivent les actions proposées. Mais il existe des associations de réinsertion sollicitant des personnes plus jeunes.

On voit que c'est souvent au niveau des bibliothèques de quartier que l'on trouve le plus d'information. Cependant, au cours de mon enquête, j'ai rencontré une situation à la fois atypique mais aussi emblématique des problèmes liés à l'accueil des populations migrantes : le cas de jeunes Afghans, sans papier, s'installant dans la BPI. Il s'agit de groupes importants de jeunes (50 à 100 personnes), en majorité mineurs, qui souhaitent avoir un accès à Internet. Un partenariat entre la BPI et l'association France terre d'asile a été mis en place et a fait l'objet d'une évaluation de la part de France terre d'asile en 2010 : le document en question nous fournit de précieux renseignements sur le profil, le parcours et les attentes de ces jeunes<sup>86</sup>. D'autres bibliothèques parisiennes, proches de foyers d'accueil de migrants commencent à voir des phénomènes similaires se

<sup>85</sup> TABAH Dominique, ARLABOSSE Suzanne, *Services et action des bibliothèques envers les populations immigrées en Seine Saint-Denis*, BBF 2009, n°2, p. 39-45.

<sup>86</sup> GAUGUEZ Nicolas, *Diagnostic auprès des jeunes afghans utilisateurs de la BPI*, [Paris] : France terre d'asile, mai 2010.



développer à une échelle moindre, comme à la bibliothèque Marguerite Duras, dans le 20<sup>e</sup> arrondissement.

Si l'on essaie de synthétiser les éléments d'information fournis, on se rend compte que deux types de publics sont prépondérants : les femmes (souvent avec leurs enfants) et les jeunes. Les bibliothèques l'ont compris et l'on va voir que la sociologie de ce public a une influence directe sur les actions proposées.

## **.2.2 Variété des formes d'action et sociologie du public concerné font la richesse actuelle.**

La presque totalité des bibliothèques que j'ai contactées organise des visites de leur établissement pour des groupes en alphabétisation. Mais au-delà de ces visites effectuées la plupart du temps en collaboration avec des animateurs, certaines proposent d'autres types d'activité qui visent plus spécifiquement les femmes, les enfants et les jeunes. D'autres tentent aussi des expériences s'appuyant sur d'autres outils pédagogiques que le livre.

### **.2.2.1 Les visites de bibliothèques.**

C'est le moyen le plus évident de faire découvrir une bibliothèque, quel que soit le public. Mais dans le cas de personnes peu ou pas alphabétisées, ce moyen devient plus difficile à mettre en œuvre car le lien avec le livre est souvent nul pour ces personnes.

A Montreuil, la bibliothèque municipale Robert Desnos organise plusieurs visites pour un même groupe, permettant ainsi aux visiteurs de se familiariser avec les lieux, avec les collections, mais aussi de découvrir d'autres activités que l'accès au livre. La découverte de l'informatique et d'Internet peut aussi faire l'objet d'une visite. Pour Renata Pannekoucke, la principale difficulté est de convaincre les animateurs qu'il est possible de présenter aux personnes en alphabétisation d'autres collections que celle de la jeunesse ou d'autres supports.

Ces visites sont aussi l'occasion pour ces personnes de se familiariser avec le personnel ; ainsi une relation de confiance s'instaure qui pourra donner envie à ces apprenants de revenir seuls pour emprunter ou pour d'autres usages de la bibliothèque.

A la bibliothèque de quartier Couronnes (Paris 20<sup>e</sup> arrondissement), les visites se font souvent avec les enfants ; la première visite est encadrée : on y présente des ouvrages (souvent en FLE) ; les personnes ont la possibilité de revenir seules ou en petits groupes et emprunter des livres.

A la bibliothèque de quartier Goutte d'or (Paris 18<sup>e</sup> arrondissement), on essaie aussi d'appliquer le principe de plusieurs visites pour un même groupe. Mais Marie-Laure Deret explique que c'est assez compliqué, surtout pour les groupes qui viennent dans le cadre de la préparation du DILF. En effet, ces préparations se font sur une période très courte (six mois) durant laquelle il est compliqué de « caser » plusieurs visites, d'autant que les apprenants ont d'autres visites de lieux publics. Pour Marie-Laure Deret, la principale difficulté est encore en amont de celle de Renata Pannekoucke : il s'agit de convaincre les animateurs que la bibliothèque n'est pas seulement un lieu dédié au livre et à la lecture mais qu'elle peut aussi, au même titre que d'autres institutions publiques, culturelles ou non, devenir un lieu de socialisation.

A Givors, Guénaële Cailly-Labussière a constaté que, dans un premier temps, les apprenants ont tendance à sacraliser la bibliothèque ; ils ont peur de s'y rendre car ils pensent que l'on va leur demander un « tas de papiers ». Ils ne veulent pas y envoyer leurs enfants quand ils sont trop jeunes (moins de 7 ans) car ils ont peur que ces derniers n'abîment les livres et qu'on leur demande de rembourser.

Après une visite accompagnée par un animateur, ils ont une vision plus positive, moins craintive de la bibliothèque et empruntent plus facilement. Le rôle de l'animateur est important : c'est lui, par exemple, qui va leur dire que ses propres enfants peuvent, eux aussi, abîmer les livres mais que ce n'est pas grave. Il faut souvent un travail de 2 à 3 mois dans ce sens.

Guénaële Cailly-Labussière les accompagne éventuellement individuellement au point de lecture organisé par la médiathèque Max-Pol Fouchet dans le quartier où elle travaille.

On voit donc que l'objectif principal des bibliothécaires est d'aider les personnes analphabètes à se familiariser avec un lieu qui les intimide ; le contact avec le livre comme support d'apprentissage mais aussi objet de plaisir venant dans un second temps.

### **.2.2.2 Visiter ou s'installer ?**

Quant à l'association Cardan, elle a décidé, non pas de s'associer à des visites, mais de proposer aux bibliothèques de s'installer dans les locaux de ces bibliothèques. Plusieurs heures par semaine, elle organise ainsi des activités avec des groupes dans deux bibliothèques, à Rue et à Flixecourt ; la bibliothèque municipale Louis Aragon d'Amiens a accueilli, elle aussi, les activités de l'association dans ses locaux internes. Séverine Montigny me raconte que la présence plusieurs heures par semaine de ces personnes en difficulté a permis de nouer des liens privilégiés avec les membres du personnel, ce qui s'est révélé très positif dans un processus d'insertion. Mais la présence de ces groupes peut aussi être source de difficultés : avec le public, quand ces actions ont lieu dans les espaces publics de la bibliothèque ; avec le personnel, comme l'a constaté Prisca Hazebrouck, directrice de la bibliothèque municipale d'Abbeville entre 1988 et 2010. Une partie de l'équipe acceptait mal la présence continue de ces groupes plusieurs jours par semaine, du fait des allers et venues des stagiaires, sans encadrement, dans les locaux, et en particulier dans les bureaux seuls accessibles en dehors des heures d'ouverture. Quant à Luiz Rosas, responsable de l'association Cardan, malgré les tensions et frictions qu'il a dû gérer au sein des groupes, il reste un fervent partisan de cette forme d'immersion : la familiarisation avec le lieu est totale et d'après lui, c'est une vraie familiarité qui se crée entre ces personnes en grande difficulté et le livre.

### **.2.2.3 Les actions en direction des femmes et des enfants.**

Au cours de mes échanges avec les animateurs et les bibliothécaires, j'ai constaté à plusieurs reprises que les femmes constituent une partie importante du public fréquentant les actions d'alphabétisation. Ces professionnels ont évidemment fait ce même constat depuis quelques années et ont cherché à mettre en place des activités mieux adaptées à ce public. Les femmes en question étant souvent aussi des mères, le lien parents/enfants joue un rôle important dans la réflexion et la mise en œuvre de ces actions. Les expériences qui m'ont été relatées montrent les difficultés à travailler avec ces femmes qui, bien souvent, ont encore plus de mal que les hommes à vaincre leurs réticences vis-à-vis de l'apprentissage, même à l'oral, de la langue française ; mais lorsque ces expériences fonctionnent, elles sont ressenties comme très positives par les femmes en question et par les bibliothécaires et animateurs (qui sont, par ailleurs, souvent des femmes). Les actions proposées à ces femmes, qu'elles soient mères ou non, sont souvent perçues comme un moyen de socialisation mais aussi de libération de la parole, ce que, à la bibliothèque de quartier de la Goutte d'or (Paris 18<sup>e</sup> arrondissement), Marie-Laure Deret revendique comme un point essentiel dans le cadre de cette socialisation.

### **.2.2.3.1 La bibliothèque de quartier de Crimée : de la garderie à la mise en place de cours d'alphabétisation.**

Blandine Aurenche a été directrice de la bibliothèque de quartier de Crimée (Paris 19<sup>e</sup> arrondissement) entre 1994 et 2005. La bibliothèque en question avait ouvert en 1989, dans un quartier occupé par de nombreux squats. Elle a immédiatement été envahie par des enfants habitant dans ces squats : l'équipe vivait très mal cette situation.

Dans un premier temps, pour tenter de remédier à ce problème qui perturbait fortement le fonctionnement de la bibliothèque, Blandine Aurenche a pris des contacts avec des associations du quartier, dont l'Association des femmes médiatrices. Cette association était constituée de femmes africaines, tamoules ou chinoises, alphabétisées, servant d'intermédiaires entre leur communauté et les différentes administrations (PMI, mairie, etc.). Après discussion, l'équipe a découvert que les enfants envahissant la bibliothèque étaient issues de familles analphabètes, pour lesquelles le livre n'avait pas de sens. Blandine s'est appuyée sur ces femmes médiatrices pour essayer de comprendre quelle image ces mères avaient d'une bibliothèque : elles la considéraient comme une garderie évitant à leurs enfants les risques de la rue.

Dans un deuxième temps, Blandine Aurenche a cherché à mettre en place des cours d'alphabétisation dans la bibliothèque, non sans difficulté pour trouver des associations compétentes et disponibles. Pour elle, organiser ces cours en interne permettait de faire découvrir la bibliothèque à ces mamans et d'aider à modifier le comportement de leurs enfants : ils respectaient plus un lieu fréquenté par leur mère.

Au bout d'un an, un local extérieur a été trouvé. Le pari était gagné : beaucoup de mamans avaient une autre image de la bibliothèque et leurs enfants plus de respect pour ce lieu. D'autant qu'en complément de ces cours, la bibliothèque organisait des temps de lecture à voix haute avec les mamans et les tout petits.

Blandine Aurenche me parle de ces femmes qui ont ressenti cette expérience comme très positive : certaines ont très bien compris l'intérêt qu'elles pouvaient y trouver pour les aider à régulariser des situations de séjour illégal, trouver un emploi. Elle me cite l'exemple d'une mère africaine qui n'a pas réussi à apprendre à lire mais a compris l'importance de la bibliothèque pour ses filles avec qui elle venait souvent, même après avoir déménagé.

### **.2.2.3.2A Gennevilliers projet d'atelier parents-enfants.**

A Gennevilliers, animateurs et bibliothécaires ont aussi compris l'intérêt de réunir parents et enfants pour mettre en place un atelier sociolinguistique en complément des cours d'alphabétisation. Un projet a été mis en route entre la bibliothèque du quartier des Grésillons et Jeanne Baxerres, coordinatrice linguistique pour la commune. En tant que coordinatrice, elle est chargée de réfléchir à une diversification de l'offre de formation avec le réseau associatif de la ville.

La réflexion sur ce projet a commencé en mars 2011 pour une mise en route en novembre 2011 ; il s'agit de proposer à des parents suivant déjà des formations d'alphabétisation de participer à un atelier de lecture de conte, avec leurs enfants (entre 2 et 8 ans) dans une bibliothèque de quartier. La lecture est suivie d'une présentation de livres adaptés. Là encore l'idée est partie d'un constat : la ville ayant mis en place un prix littéraire pour les enfants, une partie des mamans analphabètes ou peu alphabétisées en ignoraient l'existence. A partir de là, il s'agissait de mettre en contact les parents (plus souvent les mères) et les enfants avec le livre, par le biais d'un atelier ouvert aux deux générations.

De son côté, la bibliothèque des Grésillons avait déjà travaillé avec une autre association de femmes, la Maison des femmes<sup>87</sup>. Si la période de prise de contact avait été longue, le résultat fut fructueux, tout du moins en termes de socialisation (accueil de groupes, visites de la bibliothèque, organisation d'expositions), selon Sylvie Solana, responsable du secteur adulte. Dans ces relations bibliothèque/Maison des femmes, elle insiste sur l'importance de la relation mère/enfant, et plus précisément, sur le regard que les enfants portent sur leurs mères : elles se sentent plus valorisées aux yeux de ces derniers. Dans l'autre sens, Sylvie m'explique que les mères incitaient leurs enfants à venir à la bibliothèque.

#### **.2.2.4 Les actions en direction des jeunes.**

Un autre type de public intéresse plus spécifiquement les bibliothèques qui lui proposent, en complément de leurs cours d'apprentissage de français, des activités : il s'agit d'enfants et d'adolescents primo-arrivants scolarisés ou pas dans leur pays d'origine, pris en charge pendant six mois ou un an, dans des classes spécifiques d'apprentissage intensif du français avant de rejoindre une scolarité classique.

C'est le cas à Montreuil ou à la Goutte d'or où des classes sont accueillies pour des visites mais aussi pour d'autres activités plus ludiques. Dans les deux cas, Marie-Laure Deret et Renata Pannekoucke notent l'intérêt pour ces enfants, non seulement de la découverte de la bibliothèque et de ses collections mais aussi de la découverte d'autres langues, d'autres cultures, ces enfants ayant souvent des nationalités différentes. Marie-Laure Deret regrette cependant que cette activité n'intervienne que tardivement dans leur cursus d'apprentissage ; par ailleurs, la difficulté pour la bibliothèque est de maintenir un lien avec ces enfants ou adolescents venant de quartiers ou de communes assez éloignées.

#### **.2.2.5 D'autres supports pédagogiques que le livre.**

Très souvent, animateurs et bibliothécaires s'appuient sur le livre pour développer leurs activités, le but essentiel étant l'apprentissage d'une langue. Mais des bibliothécaires commencent à utiliser d'autres supports que l'écrit : il est vrai que la familiarisation avec la langue d'un pays passe aussi de plus en plus par d'autres média.

C'est l'expérience qu'a tentée la bibliothèque municipale Robert Desnos de Montreuil, à la demande de stagiaires, en organisant une projection d'un film documentaire suivi d'un débat. Mais pour Renata Pannekoucke, cette expérience n'a pas été concluante : la projection a duré trop longtemps, les participants n'ont pas pu débattre après le film mais pendant le cours d'alphabétisation suivant, sans retour pour la bibliothèque qui avait organisé cette projection.

Toujours à Montreuil, une autre expérience a connu un résultat plus positif : la réalisation d'un film regroupant des messages écrits ou oraux adressés par des femmes maliennes à leur famille par une professionnelle du cinéma Laurence Petit-Jouvet, en collaboration avec la bibliothèque. Ce travail a été suivi de la rédaction d'un texte dans le cadre d'un atelier d'écriture. On voit ici une tentative intéressante d'associer images et mots, images et écriture.

La parole reste un excellent moyen d'apprentissage d'une langue. Moins contraignante que la lecture ou l'écriture, elle est, je l'ai déjà noté, facteur de libération pour des personnes, et notamment les femmes, à condition que ces échanges aient lieu dans des conditions où elles se sentent en confiance. De plus en plus de bibliothèques proposent ce que Emmanuel Cuffini, chef du service d'accueil des publics à la BPI, appellent des

---

<sup>87</sup> Cette association n'existe plus.

« cours » de conversation ou ce qu'on nomme des « cercles » de conversation à la bibliothèque de Toronto<sup>88</sup> : il s'agit de moments d'échanges dans différentes langues ; à la BPI, ce sont des échanges en anglais, allemand et espagnol qui sont proposés. A Montreuil encore, suite à la demande de stagiaires, la bibliothèque propose une première séance de conversation en français au mois de décembre de cette année.

Cette bibliothèque a organisé aussi une séance de lecture de poésie avec une poétesse syrienne pour un groupe de femmes en alphabétisation. Moins interactif qu'une séance de conversation, cette activité permet cependant à ces femmes d'échanger, de prendre conscience que les mots peuvent aussi être beaux, sans avoir une utilité immédiate, ni se révéler dangereux. C'est ce que revendique aussi Prisca à Abbeville : organiser la lecture de textes littéraires d'un haut niveau pour sensibiliser à la « musique » de la lecture. Comme l'ont réclamé certains mouvements de culture populaire dès la fin du XIXe siècle, la lecture doit être source de plaisir, y compris pour celles et ceux qui n'y ont que difficilement accès.

### **3 INDISPENSABLES PARTENARIATS.**

Lors de mes rencontres avec les animateurs et les bibliothécaires, un terme est revenu systématiquement pendant les entretiens : « partenariat ». Que l'on s'appuie sur des exemples français ou étrangers, les activités d'alphabétisation, et plus largement de FLE ou de lutte contre l'illettrisme sont essentiellement mises en place dans le cadre de partenariats.

Cette notion prend une place de plus en plus importante dans le développement des activités publiques : Etat et collectivités territoriales font désormais de plus en plus appel à des compétences extérieures à leurs services pour mettre en œuvre les politiques qu'ils ont définies. Dans un double objectif d'efficacité et de rentabilité, des projets sont développés avec des partenaires publics et/ou privés. On parle donc de politique partenariale.

Comment et pourquoi une telle politique s'est développée dans les bibliothèques, en matière d'alphabétisation ? Les résultats sont-ils intéressants ?

#### **.3.1 Organisation et difficultés de mise en œuvre.**

##### **.3.1.1 Avec quels types de partenaires ?**

En matière d'alphabétisation, il semble que les bibliothèques municipales mettent en place des partenariats essentiellement avec deux types de structures : des associations et des services sociaux municipaux. Mais au cours de mes entretiens, j'ai également rencontré des bibliothèques qui travaillent aussi avec des partenaires venant du secteur public de l'éducation, comme la bibliothèque du quartier de la Goutte d'or (Paris 18e arrondissement) qui a mis en place un partenariat avec un collège du quartier.

###### **.3.1.1.1 Les associations.**

Les premiers interlocuteurs dans ce domaine restent cependant les associations. Qu'elles aient une activité locale ou plus étendue, elles ont deux caractéristiques communes : leurs activités sont tournées vers des populations en difficulté socio-économiques et/ou immigrées ; elles bénéficient de financements publics pour développer ces activités.

---

<sup>88</sup> GARCIA GUILLEN Emilie, TOMIC Sylvie, *Un service public pensé pour la diversité : l'action vis-à-vis des immigrés à la Toronto public library et à la Queens library de New-York*, BBF 2011, n°5, p.81-86.



L'association Cardan bénéficie de subventions de la part du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé, sous la forme d'un dispositif intitulé « Compétences clés » dont l'objectif essentiel est l'insertion professionnelle. Dans le cadre de ce dispositif, pour bénéficier des formations proposées, il faut être inscrit à Pôle emploi. Luiz Rosas me fait remarquer que cela exclut de fait toutes les personnes étrangères en situation irrégulière. L'association ne tient pas forcément compte de ce critère : du coup, 70%<sup>89</sup> des personnes suivant des formations avec Cardan ne rentrent pas dans le dispositif « Compétences clés ». A ma question sur les conséquences financières d'une telle situation, Luiz répond que pour l'instant, elles ne sont pas graves ; Séverine Montigny, directrice des services des bibliothèques pour la ville d'Amiens, semble plus inquiète sur l'avenir de l'association.

Bien souvent, les bibliothécaires que j'ai rencontrés travaillent avec des associations subventionnées par les municipalités, comme c'est le cas à Paris : la bibliothèque de quartier Couronnes (Paris 20<sup>e</sup> arrondissement) travaille principalement avec trois associations (la Croix rouge, le Greta et Babelville). La mairie de Paris a mis en place des équipes de développement local dépendant de la Direction de la politique de la ville : elles sont chargées d'assurer un travail de coordination entre les associations et les bibliothèques. On retrouve le même principe à Montreuil avec le Service intégration et lutte contre la discrimination mis en place dans les années 1980 par la municipalité.

La puissance publique n'a pas pris en charge cette activité, la laissant, la plupart du temps, entre les mains de réseaux associatifs, considérant que leur savoir-faire et leurs réseaux de bénévoles sont plus efficaces que des fonctionnaires. En contrepartie, elle assure le financement, à hauteur plus ou moins importante, selon sa sensibilité politique et la conjoncture économique. Les associations restent donc très tributaires du système de subventionnement public.

### ***.3.1.1.2 Les services sociaux compétents.***

Un certain nombre de municipalités ont cependant fait le choix de prendre en charge les activités d'alphabétisation, d'apprentissage du FLE et de lutte contre l'illettrisme en créant des services spécifiques ou en les incluant dans les activités de centres sociaux. Ce sont souvent des municipalités ayant une population immigrée importante sur leur territoire.

Comme je l'ai déjà indiqué, la ville de Montreuil a fait le choix de mettre en place un service spécifique dédié aux questions d'intégration et à la lutte contre les discriminations. Ce service essaie donc à la fois de coordonner et faire connaître les activités des associations travaillant avec les populations immigrées et d'organiser lui-même des cours d'alphabétisation et d'apprentissage du FLE. Les bibliothèques du réseau montreuillois travaillent régulièrement en partenariat avec ce service, pour accueillir des groupes en apprentissage, développer des activités plus spécifiques ou nouer des relations avec des associations avec lesquelles elles pourront aussi développer d'autres partenariats.

A Givors, les cours d'alphabétisation et de FLE sont proposés dans le cadre d'un centre social dont les animateurs, comme Guénaële Cailly-Labussière, sont responsables des activités pour un quartier. En l'occurrence, Guénaële Cailly-Labussière travaille surtout au développement d'activités culturelles (avec la bibliothèque mais aussi le théâtre, etc).

A Gennevilliers, Jeanne Baxerres est à la fois coordinatrice linguistique pour la ville et travaille pour une association para-administrative, l'ARCCAG (Association pour la réhabilitation communale du centre ancien de Gennevilliers), sur des projets plus précis, comme la mise en place d'un atelier socio-linguistique en partenariat avec la bibliothèque du quartier des Grésillons.

<sup>89</sup> Le chiffre me paraît élevé mais l'association ne m'ayant fourni aucun document budgétaire ou statistique, je ne suis pas en capacité de le vérifier.

Jeanne Baxerres et Guénaële Cailly-Labussière sont des professionnelles de l'animation, Jeanne étant plus spécifiquement formée sur les questions de linguistique. Ces deux exemples sont-ils significatifs du recrutement de personnel formés, compétents en matière d'alphabétisation ? Il faudrait pousser l'enquête plus loin pour y répondre.

### **.3.1.2 De l'informel à la formalisation.**

Le résultat de mes entretiens avec les bibliothécaires ne m'a pas toujours permis de déterminer le niveau de formalisation des partenariats mis en place, surtout avec les associations.

Si l'on écoute Blandine Aurenche, lorsqu'elle était directrice de la bibliothèque de quartier de Crimée (Paris 19<sup>e</sup> arrondissement), sa première démarche pour mettre en place des actions d'alphabétisation a été de partir à la recherche d'associations relevant de ce type d'activité. Trouver une association proche et compétente n'a pas été facile, au point que, dans un premier temps, elle a dû faire appel à un bénévole retraité qui avait donné antérieurement des cours. Il semble que, bien souvent, tout commence par des contacts informels qui se concrétisent ou pas sous forme d'actions qui ne donnent pas lieu systématiquement à des bilans, si ce n'est, là aussi, de façon informelle.

Mais la formalisation devient importante lorsque des moyens humains et financiers plus conséquents sont engagés, lorsque les bibliothèques travaillent à des partenariats avec des services plus structurés ou dans un cadre réglementaire bien spécifique comme la préparation du DILF.

A Vénissieux, Mamadou Seck, responsable pour la médiathèque Lucie Aubrac des relations avec les structures extérieures hors éducation nationale, sait ce que signifie la formalisation de tout un processus de réflexion sur le problème de l'accès à la langue française pour une partie de la population de sa ville. Il m'explique comment il a participé à des réunions dans le cadre d'un Pôle linguistique formé de structures publiques installées sur la commune (EDF, Pôle emploi, etc.) : il s'agissait de tenter de résoudre les problèmes de communication écrite et orale des personnes habitant sur le territoire. Dans un tel cadre, la bibliothèque aurait pu apporter un soutien logistique à des formations. Mais cette réflexion n'a débouché sur rien de concret.

Plus récemment, dans le cadre du Plan local d'insertion (PLI), une réflexion du même type mais plus précise a été menée sur l'alphabétisation pour aboutir à la mise en place d'un atelier d'autoformation dans la bibliothèque, une fois par semaine. Dans le cadre du PLI, un travailleur social est rémunéré pour ce type d'activité. Ici, la formalisation est totale et indispensable. Formalisation du rôle de Mamadou Seck, en tant que coordinateur pour la bibliothèque sur ce type d'activité : il est clairement identifié au sein et à l'extérieur de la bibliothèque comme l'interlocuteur principal. Formalisation de l'activité et des moyens humains mis en œuvre. Formalisation de bilans à l'issue des actions mises en place dans le cadre d'un partenariat afin d'en analyser les résultats, de déterminer la nécessité de reconduire telle quelle ou avec des modifications l'action en question, voire de l'abandonner.

### **.3.1.3 Les difficultés rencontrées.**

La mise en place de partenariats ne va pas sans difficulté.

#### ***.3.1.3.1 La mise en place d'un partenariat demande du temps.***

La première de ces difficultés est en quelque sorte la conséquence de la formalisation évoquée ci-dessus. En effet, la formalisation de ce genre d'actions prend du temps : lorsque l'on a franchi la première étape qui consiste à trouver des partenaires, il faut les

réunir pour réfléchir ensemble aux objectifs et aux moyens que l'on veut mettre en œuvre. Cette étape est considérée comme essentielle par les bibliothécaires : c'est ce que me dit Renata Pannekoucke à la bibliothèque municipale Robert Desnos de Montreuil ; c'est ce qu'a regretté Marie-Laure Deret, dans la bibliothèque de quartier de la Goutte d'or (Paris 18<sup>e</sup> arrondissement), pour certaines actions insuffisamment définies en amont et qui ont échoué. L'élaboration de conventions de partenariat demande aussi du temps et du personnel. Il semble qu'à la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, cette charge de travail ait été jugée trop lourde : la bibliothèque a, alors, décidé de mettre en place une action d'alphabétisation sans aucun partenariat. La décision est, semble-t-il, toute récente et je n'ai pas eu de retour sur cette initiative.

### **.3.1.3.2 Rapidité contre plénitude ?**

La tentation peut, en effet, être forte de se passer du partenariat, d'autant qu'une difficulté vient se rajouter à toutes celles évoquées plus haut : se mettre d'accord sur les objectifs à atteindre. On retrouve un peu la dualité décrite par Maurice Catani<sup>90</sup> : entre rapidité/plénitude. D'un côté, nous avons des associations qui, à travers la préparation du DILF, visent un objectif bien précis : faire en sorte que les apprenants maîtrisent suffisamment rapidement la langue française pour obtenir ce diplôme qui sera leur sésame pour un séjour régulier en France. De l'autre, nous avons des bibliothécaires qui veulent à la fois soutenir l'action des associations mais aussi rendre la bibliothèque plus accueillante pour un public très éloigné de la culture française et du livre. Bien entendu, il y a des animateurs qui sortent du schéma imposé par le DILF, comme Jeanne qui, par la mise en place d'un atelier ouvert aux mamans et aux enfants, veut toucher une population dont les difficultés sont en amont de l'apprentissage d'une langue : dans un premier temps, se familiariser avec un environnement, un quotidien compliqué à comprendre donc à gérer. Mais là encore, cet atelier vient en complément de cours d'alphabétisation.

### **.3.1.3.3 Prendre la Bastille du livre ?**

Le travail en partenariat est un travail de longue haleine, d'échanges entre des acteurs dont les objectifs diffèrent, dont les modes de fonctionnement aussi différents, surtout lorsque l'on a à faire à des associations.

A Amiens, l'association Cardan a, depuis sa création, une caractéristique très forte : son militantisme. Elle fait de l'accès au livre et à la lecture une revendication qu'elle veut porter haut et fort. Ce n'est pas sans conséquence sur ses relations avec ses partenaires. Chaque année, elle organise une manifestation intitulée *Leitura furiosa*<sup>91</sup>. D'après Séverine Montigny, directrice des bibliothèques et de la lecture publique, ce titre fait référence à la manifestation mise en place par le ministère de la Culture et de la Communication, *La Fureur de lire*. Mais il fait aussi sans doute référence à la colère des exclus (de la culture, du livre). Il s'agit d'organiser des rencontres entre des personnes socialement défavorisées et des écrivains pour des discussions sur des sujets divers, pas forcément en lien avec le monde du livre. Puis à partir de ces discussions, les auteurs rédigent des textes qui sont lus à voix haute par d'autres groupes de personnes prises en charge par Cardan, à la Maison de la culture d'Amiens qui est « prise » comme la Bastille à cette occasion. En fait, la Maison de la culture met, chaque année, ses locaux à la disposition de cette initiative à laquelle la bibliothèque municipale est invitée.

L'organisation de cette manifestation très militante montre la différence d'appréciation d'un public pour lequel l'accès à la culture, au livre est compliqué : pour Luiz, responsable de l'association, il s'agit de revendiquer pour ces exclus le même accès aux lieux culturels que pour l'ensemble de la population française en investissant ces lieux ;

<sup>90</sup> Maurice Catani, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, éd. Téma formation, DL 1973.

<sup>91</sup><http://assocardan.free.fr/spip.php?rubrique57> (consulté le 14 décembre 2011).



pour Séverine Montigny, il s'agit certes de donner un accès à la bibliothèque aux personnes en difficulté sociale et économique mais dans le cadre d'un accueil et d'une politique destinés à l'ensemble de la population.

### **.3.2 En fonction des moyens disponibles.**

#### **.3.2.1 Le manque de moyens, frein au développement d'actions.**

Lors de mes premiers contacts avec différentes bibliothèques, la réponse assez fréquente que j'ai reçue a été : « Nous ne faisons pas ou nous ne faisons plus d'actions en alphabétisation par manque de moyens en personnel et/ou financiers ». A la médiathèque François Mitterrand de Saint-Priest (Rhône), la personne contactée m'a répondu que des visites avaient été organisées pour des groupes en alphabétisation mais qu'elles avaient cessé, faute de personnel. A la bibliothèque Marguerite Duras (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement) ouverte depuis un an, on met à disposition du public une collection d'ouvrages de FLE mais, face à l'affluence provoquée par l'ouverture de cette bibliothèque, il n'est pas possible de dégager du temps et des personnes pour travailler sur des actions d'alphabétisation, même si l'équipe a conscience de l'importance de proposer ce type d'activité dans l'arrondissement le plus peuplé de Paris et qui connaît le plus fort taux de chômage.

Reza Ebrahim, responsable du secteur autoformation à Carrefour numérique, déplore le désintérêt de sa tutelle (la Cité des sciences et de l'industrie) pour cette activité, provoquant une baisse considérable des effectifs affectés à son service qui ne fonctionne plus que grâce au renfort de trois personnes travaillant à Carrefour numérique.

Même dans les bibliothèques qui mettent en place des activités d'alphabétisation, le personnel qui est affecté à ces tâches ne l'est jamais à temps plein : c'est le cas à la bibliothèque de quartier de la Goutte d'or (Paris 18<sup>e</sup> arrondissement), à la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, à la bibliothèque Robert Desnos. Le bénévolat peut être une réponse adaptée au développement de ces activités mais il est aussi une réponse au manque de personnel.

Les crédits dévolus aux acquisitions en matière d'alphabétisation et de FLE ne sont pas forcément négligeables mais pas non plus à la hauteur de ce que souhaiteraient les bibliothèques. A la bibliothèque de quartier de Couronnes (Paris 20<sup>e</sup> arrondissement), pour le fonds auto-formation, FLE, informatique, emploi, langues étrangères, formation à la rédaction du CV, le budget prévu pour 2012 est de 2000 euros, autant que pour l'achat de romans policiers, plus que pour celui de livres d'art.

Bien entendu, l'attribution des moyens mis à disposition pour la mise en place et le développement d'actions d'alphabétisation est aussi affaire de définition des priorités.

Il s'agit aussi pour les bibliothèques, en lien avec leur tutelle, de savoir utiliser des dispositifs financiers comme le CUCS.

#### **.3.2.2 Des moyens financiers supplémentaires dans le cadre du CUCS.**

Le Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) est un dispositif national financé par l'Acse ; son cadre général et ses orientations ont été définis par le Comité interministériel des villes du 9 mars 2006.

*« C'est un contrat passé entre l'Etat et les collectivités locales qui engage chacun des partenaires à mettre en œuvre des actions concertées pour améliorer la vie quotidienne des habitants dans les quartiers connaissant des difficultés (chômage, violence,*

logement...). Il est élaboré à l'initiative conjointe du maire, ou du président de l'EPCI, et du préfet de département. »<sup>92</sup>

Au cours de mes entretiens, trois bibliothèques m'ont indiqué qu'elles s'appuyaient sur le dispositif du CUCS pour financer certaines de leurs actions en alphabétisation ou en apprentissage du FLE : la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, la bibliothèque André Malraux à Gennevilliers et la bibliothèque Robert Desnos à Montreuil.

### **.3.2.2.1 L'utilisation du dispositif par la bibliothèque André Malraux.**

Dans le département des Hauts-de-Seine, le dispositif est tripartite : Etat, ville et département.

Chaque demande de financement dans le cadre du CUCS est accompagnée d'une fiche destinée à présenter le projet d'action. Cette fiche doit indiquer que l'action en question entre bien dans le cadre des cinq champs définis comme prioritaires (emploi et activité économique, habitat et cadre de vie, réussite éducative, prévention de la délinquance et citoyenneté, santé) et qu'elle a un caractère transversal. Il s'agit ensuite de présenter la thématique retenue, de faire un descriptif de l'action : qui est porteur du projet, la problématique sous-tendue, les objectifs et les modalités de mise en œuvre. Il est nécessaire aussi de mentionner les moyens d'évaluation envisagés, ainsi que les moyens humains, matériels, spatiaux et financiers prévus pour le projet. Enfin, la fiche doit mentionner le montant du budget prévisionnel qui fait l'objet de la demande de subventionnement.

Ces projets sont très souvent organisés en partenariat avec d'autres structures, pour la plupart associatives. Il semble que les demandes de financement de projets organisés dans le cadre d'une politique partenariale aient plus de chances d'aboutir.

J'ai pu prendre connaissance de deux fiches remplies pour des demandes d'action proposées par la bibliothèque.

En 2008, une demande a été faite pour l'organisation d'une initiative intitulée « 13<sup>ème</sup> Rencontre littéraire du Luth : France-Afrique, identité et double culture ». Le public plus particulièrement visé est celui des lecteurs enfants et adolescents d'origine africaine. Il est précisé que « le succès de la précédente rencontre témoigne de l'intérêt de la population du quartier et des lecteurs de la bibliothèque pour les questions d'identité, d'immigration et d'intégration ». Le budget demandé est de 1898,90 euros.

En 2009, une autre demande a été faite pour un projet intitulé « X façons de lire l'amour » : la fiche précise qu'il s'agit d'un sujet intéressant l'ensemble de la population : « Faire lire, s'exprimer et créer tous les publics ». L'action vise aussi le quartier du Luth qui « présente des difficultés quant à la maîtrise de la langue française (expression orale et écrite, lecture). » Le budget demandé est de 5096 euros.

Ces deux exemples mettent en avant le fait qu'il est nécessaire de s'appuyer sur l'aspect transversal d'un projet pour au final, malgré tout, cibler une population, un quartier particulier touché ici, en l'occurrence, par des problèmes importants d'analphabétisme. Les projets en question vont accompagner des actions plus classiques d'alphabétisation, en proposant des activités qui ont un caractère culturel plus large qui pourra intéresser une population allant au-delà de celle spécifiquement visée : il s'agit aussi de mettre en avant la nécessité de la mixité sociale comme facteur d'intégration. Pour la bibliothèque, c'est aussi un moyen de proposer des initiatives qui puissent réunir l'intérêt d'un public mixte : les personnes en difficulté avec la langue française et celles s'intéressant soit aux questions liées à l'immigration, soit aux romans d'amour.

<sup>92</sup> <http://sig.ville.gouv.fr/page/45> mise à jour le 12/08/2011 (consulté le 14 décembre 2011).

### **.3.2.2 L'utilisation du dispositif par la bibliothèque Robert Desnos.**

L'utilisation du dispositif s'appuie sur une lettre de cadrage définie par la ville de Montreuil : « *Appel à projet programmation 2011 : note de cadrage* »<sup>93</sup>. Cette note retient sept thématiques : emploi, insertion, développement économique ; éducation jeunesse ; prévention sécurité ; intégration ; santé ; citoyenneté ; habitat, cadre de vie. Elle donne la priorité aux thématiques de l'emploi et de l'éducation et au public des jeunes de 12 à 25 ans.

La bibliothèque municipale Robert Desnos m'a communiqué la fiche d'une demande de subvention effectuée dans le cadre du CUCS pour une action intitulée « *Développement de services en direction des publics migrants et non francophones afin de favoriser leur accès à la culture et à l'information* » au titre de 2012. Il s'agit ici d'une demande de renouvellement de subvention. Dans une première partie, l'action est présentée et la thématique est précisée ; puis sont ensuite explicités le contexte, les objectifs de l'action, les besoins auxquels l'action répond et par qui ils ont été identifiés. Dans un deuxième temps, l'action est plus précisément décrite : inscription dans le cadre d'une politique publique et plus précisément dans celui du CUCS ; public bénéficiaire ; description de l'action en elle-même. Pour finir, sont mentionnées la date de mise en œuvre, la durée et les méthodes d'évaluation. Cette fiche est accompagnée d'un document détaillant le budget demandé.

## **.3.3 L'alphabétisation : un exemple de politique partenariale réussie ?**

A l'issue de mes contacts et entretiens avec des bibliothécaires et des animateurs, je me pose la question : cette politique partenariale en matière d'alphabétisation dont j'ai explicité quelques actions est-elle un exemple de réussite ? Je vais tenter de répondre à la question du point de vue des acteurs impliqués. N'ayant pas eu la possibilité de m'entretenir avec des personnes en alphabétisation, par honnêteté, j'ai préféré regrouper le point de vue des apprenants<sup>95</sup> avec celui des animateurs ou des bibliothécaires. Mais cela reste en effet un biais et les informations données sont à prendre comme ne venant pas de la source primaire.

Mais d'abord, un constat semble s'imposer, rarement remis en cause au cours de mes entretiens : en matière d'alphabétisation, les rôles semblent clairement définis entre bibliothèques et structures de formation.

### **.3.3.1 Des compétences clairement définies et délimitées.**

Au cours de mes entretiens, la plupart de mes interlocuteurs avaient une idée claire de leurs compétences dans le cadre d'un partenariat en matière d'alphabétisation.

A Amiens, Luiz Rosas, responsable de l'association Cardan, m'indique que ce type de partenariat permet une véritable complémentarité entre les deux structures : les associations organisent des activités pédagogiques qui demandent des compétences que les bibliothèques n'ont pas. Elles ont une connaissance bien meilleure d'un public souvent en grande difficulté et avec lequel il n'est pas facile de rentrer en contact. Luiz Rosas, d'ailleurs, s'interroge sur cette quasi incapacité qu'ont les bibliothèques à

<sup>93</sup> <http://sig.ville.gouv.fr/zone/CS1117> (consulté le 14 décembre 2011).

<sup>94</sup> [http://www.montreuil.fr/fileadmin/user\\_upload/Files/actualites\\_fichiers/2011/octobre/CUCS/note-cadrage-CUCS.pdf](http://www.montreuil.fr/fileadmin/user_upload/Files/actualites_fichiers/2011/octobre/CUCS/note-cadrage-CUCS.pdf) (consulté le 14 décembre 2011).

<sup>95</sup> Dans le cadre de ce bilan, j'utilise ce terme très laid mais qui me semble plus adapté dans un contexte plus strictement pédagogique..

s'adresser à ce type de public. De son côté, Séverine Montigny, directrice des bibliothèques et de la lecture publique, m'indique que la bibliothèque est là avant tout pour mettre à la disposition de l'association des locaux et du personnel dans la mesure du possible, dans le cadre d'initiatives co-organisées par Cardan et la bibliothèque, avec l'appui de la municipalité.

A la BPI, la question de l'accueil des jeunes afghans a amené la bibliothèque à réfléchir à la mise en place d'un partenariat : Emmanuel Cuffini m'explique que, jusqu'à récemment, la bibliothèque ne faisait pas appel à des partenariats extérieurs pour ce type d'activité. Mais face à une situation compliquée, tendue et engendrant des problèmes de fonctionnement qu'il fallait résoudre rapidement, la BPI s'est rendu compte qu'elle devait faire appel à une structure extérieure ayant une expérience qu'elle-même ne possédait pas, afin d'établir le contact avec un public jeune, démuné, ne parlant pas le français et très peu l'anglais. En l'occurrence, ici, il s'agit de l'association France terre d'asile. Dans le cadre du partenariat mis en place, un médiateur afghan a été recruté par l'association pour aider ces jeunes dans leur accès à Internet, la demande étant très forte de leur part. La présence de ce médiateur a aussi un rôle préventif : ces jeunes, souvent sans papier, sont la cible de passeurs malhonnêtes.

La répartition des tâches se fait donc sur une base assez simple : la pédagogie et les relations avec les apprenants sont prises en charge par les structures de formation ; les aspects logistiques et éventuellement documentaires sont fournis par les bibliothèques.

Une bibliothèque est déjà et avant tout un lieu pour accueillir des activités d'alphabétisation ou en complément de l'alphabétisation. A Carrefour numérique, Reza Ebrahim me fait remarquer que les associations, souvent par manque de moyens, sont très intéressées par des lieux comme ceux que son service met à leur disposition : une grande salle très claire et aérée, accueillante et bien équipée en matériel informatique et en outils pédagogiques. Visiter les bibliothèques est synonyme de passer un moment agréable dans un lieu où les espaces et le mobilier sont souvent adaptés à de bonnes conditions d'accueil, avec un personnel à la disposition du public. Cela signifie aussi passer un moment de détente en choisissant ou pas de feuilleter un livre, d'écouter de la musique, regarder un film ou de s'essayer à Internet.

Le rôle des bibliothèques est aussi de mettre à disposition des animateurs, s'ils le souhaitent, des collections qui serviront de support à leur activité.

A Gennevilliers, les ateliers sociolinguistiques font appel aux bibliothèques de quartiers pour l'emprunt de livres de FLE destinés aux formateurs et aux stagiaires. Mais en matière d'acquisition d'ouvrages spécialisés, cela fonctionne aussi dans l'autre sens : Jeanne Baxerres, animatrice, joue un rôle d'expertise pour l'achat de manuels. A la bibliothèque de quartier des Grésillons, Sylvie Solana, responsable du secteur adulte est d'ailleurs demandeuse de conseils dans ce domaine d'acquisition.

A la médiathèque municipale Max-Pol Fouchet de Givors, Stéphane Pelhate, bibliothécaire, m'indique que son établissement reçoit des groupes de conversation organisés par le centre social de la ville plusieurs fois par an. Pour animer ces séances, l'animateur s'appuie sur un choix d'ouvrages, de textes littéraires ; c'est Stéphane Pelhate qui fait ce choix en privilégiant les livres avec des dialogues, de l'humour ou les ouvrages de fiction contemporaine. La compétence en matière documentaire reste donc essentiellement dans les mains des bibliothécaires même si, sur les acquisitions d'ouvrages pédagogiques, on parlera plutôt de compétence partagée.

### **.3.3.2 Le point de vue des animateurs et des apprenants.**

Je l'ai étudié sur deux aspects : celui, classique, en matière de résultats pédagogiques ; et, peut-être celui un peu moins classique, de l'image que ces animateurs ont de la bibliothèque depuis qu'ils travaillent en partenariat avec elle.

#### ***.3.3.2.1 Les résultats en matière d'apprentissage.***

Les éléments recueillis prennent en compte les propos directs des animateurs et ceux des apprenants transmis souvent par ces animateurs. En matière de résultats pédagogiques, ces deux points de vue sont, bien évidemment, très liés.

Pour Luiz Rosas, responsable de l'association Cardan, le résultat est bénéfique car la bibliothèque n'est pas perçue par les apprenants comme faisant partie du cadre scolaire. Nous avons à faire ici, je le rappelle, à un public plutôt composé d'illettrés que d'analphabètes, ces personnes ayant souvent un souvenir très négatif de l'institution scolaire. En matière de pédagogie, le cadre est important et celui de la bibliothèque paraît bien adapté pour Luiz Rosas.

Par ailleurs, il insiste sur le fait que l'accès à un lieu public et socialisant est important et positif. Guénaële Cailly-Labussière et Jeanne Baxerres, animatrices, ont, elles aussi, insisté sur le rôle de lien social joué par les bibliothèques.

Pour Guénaële Cailly-Labussière, c'est le point le plus positif. Par contre, elle m'a fait part de deux difficultés importantes dans la mise en place et l'animation des actions qu'elle mène avec la bibliothèque. La première a déjà été évoquée : elle travaille dans un quartier où la population accepte difficilement de bouger, d'aller à la bibliothèque en dehors des activités liées strictement à l'alphabétisation, pour emprunter des livres, par exemple. Quant à la deuxième, elle est d'ordre plus pédagogique : l'atelier de lecture et de conversation proposé dans la bibliothèque est souvent perçu et vécu comme un moment uniquement d'écoute d'une histoire. Il faut qu'elle fasse constamment le lien avec l'apprentissage de la lecture et les bénéfices que les apprenants peuvent en tirer.

A Gennevilliers, dans le cadre du projet d'atelier sociolinguistique de lecture de conte à destination des parents et des enfants de moins de huit ans, il est encore trop tôt pour analyser les résultats d'une action qui s'est mise en place en novembre dernier. Pour Jeanne, ce projet d'atelier dans la bibliothèque du quartier des Grésillons ne pourra qu'avoir un impact positif. Les heures du conte classique proposées par les bibliothèques n'arrivaient pas à toucher les mères migrantes qui n'y voyaient pas d'intérêt. Initié en lien avec un processus d'alphabétisation et proposé comme un complément, il sera sans doute perçu comme plus utile et se fera au sein d'un groupe dans lequel ces mères se sentiront plus à l'aise et avec l'aide de lectures mieux adaptées à leurs besoins.

Il semble donc qu'en matière de résultats en lien direct avec l'apprentissage de la langue française, le bénéfice ne soit pas mis en avant par les animateurs. Le point de vue des apprenants ne s'est pas exprimé dans ce domaine, même à travers les propos des formateurs. Le livre et la lecture restent les outils pédagogiques privilégiés par ces animateurs, alors que les bénéfices apportés ne sont pas forcément évidents. Certains bibliothécaires incitent ces animateurs à s'appuyer sur d'autres supports que le livre mais la partie est loin d'être gagnée : d'autres bibliothécaires se battent, en effet, encore contre les animateurs qui ne souhaitent utiliser que des livres pour enfant comme support de leurs cours d'alphabétisation.

Par contre, l'accès et la fréquentation d'une bibliothèque sont considérés comme un véritable apprentissage en matière de socialisation. On retrouve ce point de vue chez les apprenants : lorsqu'ils ont cessé d'être intimidés par ce lieu qui ressemble à d'autres



institutions publiques tout aussi impressionnantes, certains d'entre eux reviennent volontiers et, point essentiel, incitent leurs enfants à venir aussi en bibliothèque.

### ***.3.3.2.2 L'image de la bibliothèque à travers les yeux des animateurs.***

Plus précisément, j'ai demandé aux animateurs que j'ai rencontrés si l'image qu'ils avaient de la bibliothèque avait évolué depuis qu'ils travaillent en partenariat avec un établissement de ce type. Par ailleurs, je leur ai aussi demandé s'ils avaient une idée de la perception de cette institution par les apprenants. Sur ce deuxième aspect, j'ai aussi posé la question aux bibliothécaires rencontrés.

Tous les animateurs ont répondu qu'ils considéraient les bibliothèques comme un partenaire spécifique du fait de leur mission en lien avec le livre. A Givors, Guénaële Cailly-Labussière, animatrice, considère la bibliothèque comme un partenaire, au même titre que le théâtre, par exemple, non pas tant à cause du caractère culturel commun à ces deux établissements qu'à cause des relations privilégiées établies avec leurs personnels sensibilisés aux problèmes que rencontrent les migrants pour accéder à la culture de l'écrit. Cela lui permet de faire un travail important de préparation pour la mise en place d'activités adaptées aux besoins des apprenants. Par ailleurs, elle estime que l'image qu'elle a de la bibliothèque n'a pas changé depuis qu'elle travaille avec elle sur des actions d'alphabétisation : c'est un milieu qu'elle connaissait déjà pour y avoir travaillé sur d'autres projets comme l'organisation d'expositions.

A Amiens, pour Luiz Rosas, responsable de l'association Cardan, l'image qu'il avait des bibliothèques n'a pas changé depuis qu'il travaille en partenariat avec elles. Il les a toujours considérées comme un lieu de liberté. Il faut savoir que Luiz Rosas a une formation professionnelle très éloignée du monde des bibliothèques et des livres car il a travaillé dans la mécanique. Il est représentatif de ces militants de l'éducation populaire qui, dès le XIXe siècle, ont défendu la bibliothèque et le livre comme principes essentiels de la libération intellectuelle et politique des ouvriers. De manière plus pragmatique, il serait favorable à un temps de réflexion plus important en amont de la mise en place d'un partenariat avec une bibliothèque, pour déterminer le rôle de chacun, tant du point de vue idéologique qu'organisationnel. Il souhaiterait aussi pouvoir élargir ces partenariats à d'autres bibliothèques.

### ***.3.3.2.3 L'image de la bibliothèque à travers les yeux des apprenants.***

Qu'en est-il de l'image que les apprenants ont de la bibliothèque ? Comme je l'ai déjà indiqué, sur cette question je ne rapporterai que des propos indirects, émanant soit des animateurs, soit des bibliothécaires rencontrés.

Ce qui m'a frappé à l'écoute de ces témoignages indirects, c'est d'entendre plusieurs professionnels employer le même verbe « désacraliser » ou le mot « sacralisation ». Les personnes en alphabétisation ont, a priori, une perception très sacralisée de la bibliothèque comme étant un temple du savoir inaccessible<sup>96</sup>. C'est, semble-t-il l'image qu'ils s'en ont, avant de la fréquenter. Il faudra souvent du temps aux bibliothécaires et aux animateurs pour modifier cette image et faire disparaître la peur qu'elle implique. Pour Renata Pannekoucke et Guénaële Cailly-Labussière, l'accompagnement est beaucoup plus efficace s'il est individualisé. Pour Christèle Flacher, bibliothécaire à la bibliothèque de quartier des Eaux claires à Grenoble, il faut arriver à ce que les apprenants se sentent bien dans une bibliothèque.

Lorsque l'étape de la « désacralisation » est franchie, la bibliothèque est alors perçue comme un véritable espace de rencontre par certains apprenants : c'est ce qu'animateurs

<sup>96</sup> Cette image est-elle si éloignée de l'image que s'en fait une autre partie de la population qui, elle, n'a pas de problème avec l'écrit ?

et bibliothécaires appellent le rôle de socialisation de la bibliothèque. Plus prosaïquement, Christèle nous indique que, pour les femmes c'est surtout un moyen de sortir de chez elles pour se retrouver à la bibliothèque et discuter entre elles. Marie-Laure a bien perçu l'importance de cette possibilité offerte aux femmes de trouver un espace où elles peuvent parler plus librement. Pour Mamadou Seck, réussir à venir à la bibliothèque, c'est sortir de l'isolement social qu'implique la méconnaissance de l'écrit. L'image de la bibliothèque est aussi fortement influencée par la relation parents/enfants. Blandine Aurenche et Romain Gaillard ont insisté sur cette relation : si les parents ont une image positive de la bibliothèque, ils inciteront leurs enfants à venir à la bibliothèque ; et inversement, Romain Gaillard a vu des parents venir à la bibliothèque que leurs enfants fréquentaient déjà.

Adeline D'Hondt, directrice de la médiathèque de Flixecourt (Somme) et Virginie Porquet, directrice de la bibliothèque de Rue (Somme) insistent sur le fait que la fréquentation d'une bibliothèque peut aider les apprenants à développer une meilleure image d'eux-mêmes, à acquérir une plus grande confiance en eux.

Selon Prisca Hazebrouck, ex directrice de la bibliothèque municipale d'Abbeville, les apprenants perçoivent avant tout la bibliothèque comme un espace d'évasion. Il est important qu'ils conservent cette image d'un lieu qui leur permet de voyager par la pensée mais il faut aussi souvent leur rappeler que la bibliothèque est un lieu dont le fonctionnement est régi par des règles qu'ils doivent respecter.

Quant à Luiz Rosas, il pense que les apprenants perçoivent la bibliothèque comme une sorte de librairie, un espace dans lequel ils ont à leur disposition un tas de livres. Mais ont-ils intégré le fait que ces livres sont à leur disposition gratuitement ?

### **.3.3.3 Le point de vue des bibliothécaires.**

Je l'ai étudié essentiellement sur deux aspects : les actions d'alphabétisation comme moyen d'inciter les apprenants à fréquenter la bibliothèque pour d'autres activités et les conséquences sur la politique documentaire.

#### ***.3.3.3.1 L'alphabétisation comme produit d'appel d'offre pour la promotion d'autres activités ?***

La formulation peut paraître quelque peu provocante. Mais il s'agit bien d'analyser si l'accueil de groupes d'alphabétisation et/ou l'organisation en partenariat d'actions en direction de ce public a une incidence sur le comportement des apprenants et les poussent à revenir à la bibliothèque en dehors du cadre de l'alphabétisation.

A priori, la réponse quasi générale est qu'en effet, des membres d'un groupe reviennent, individuellement, à la bibliothèque essentiellement pour emprunter des ouvrages dont ils ont besoin dans le cadre de leur apprentissage. C'est encore plus vrai et plus systématique pour les groupes d'apprentissage en FLE.

Dans les bibliothèques plus tournées vers les actions de lutte contre l'illettrisme, on constate le même phénomène.

Mais, comme l'indique Christèle Flacher, travaillant dans une bibliothèque de quartier grenobloise, il est impossible de tenir des statistiques sur le nombre de personnes concernées, le nombre et les types de documents empruntés au-delà des manuels de formation.

L'autre activité qui semble attirer de plus en plus d'apprenants (et plus largement de personnes analphabètes) est aux postes informatiques et l'accès à Internet. En cela, ces personnes ne diffèrent pas du comportement des autres publics fréquentant les bibliothèques. Certaines bibliothèques ont compris l'intérêt qu'elles pouvaient tirer de l'usage de cette technologie comme outil pédagogique.

Enfin, et je l'ai déjà signalé, les actions d'alphabétisation sont un excellent moyen indirect pour inciter à la fréquentation de la bibliothèque par les enfants des apprenants. Ces derniers ont d'ailleurs très rapidement un comportement similaire à celui des autres enfants.

Au final, les bibliothécaires considèrent ces actions comme un moyen plutôt efficace pour attirer ces apprenants vers d'autres activités, même s'ils ne sont pas en capacité de mesurer son importance, même s'il reste beaucoup de chemin à faire pour qu'un nombre important d'apprenants franchissent la porte d'une bibliothèque, non plus par obligation mais parce qu'il y trouve un intérêt ou du plaisir. Reste aussi pour les bibliothèques à fidéliser ce public lorsqu'il est alphabétisé.

### ***.3.3.3.2 Les conséquences sur la politique documentaire.***

Sur ce sujet, les réponses sont plus contrastées.

Quelques bibliothèques, comme à Amiens, Rue et Flixecourt, n'ont aucun fonds en lien avec l'alphabétisation ou le FLE. Cependant à Amiens, la directrice envisage la mise en place d'un fonds de presse en langues étrangères, ce qui existe déjà assez fréquemment dans d'autres bibliothèques, comme à Montreuil-sous-Bois par exemple.

Plusieurs bibliothèques m'ont indiqué qu'elles possédaient un fonds en FLE souvent consulté ou emprunté ; certaines d'entre elles achètent même en plusieurs exemplaires comme la bibliothèque Robert Desnos à Montreuil ou la bibliothèque de quartier Louise Michel à Paris (20e arrondissement). A la bibliothèque de quartier Couronnes (Paris, 20e arrondissement), Romain Gaillard m'a indiqué de façon très précise les achats effectués en 2011 en matière de méthodes de FLE : deux tiers en langue asiatique et un tiers en anglais pour un montant de 475 euros. A la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, Mamadou Seck m'explique que les manuels de FLE sont inclus dans le fonds emploi/formation avec une cote Dewey pour les repérer ; en matière d'achats, ces manuels sont aussi compris dans le budget emploi/formation. A la bibliothèque du quartier de la Goutte d'or (Paris, 18e arrondissement), le fonds de FLE très consulté n'est pas suffisant : il va être développé et son budget augmenté.

A Gennevilliers, la bibliothèque du quartier des Grésillons possède un petit fonds d'alphabétisation : abécédaires, livres de cuisine, livres illustrés. Sur les conseils de Jeanne Baxerres, animatrice, qui jugeait une partie de ces ouvrages trop infantilisants, un désherbage a été fait pour avoir une base de travail commune à la bibliothèque et aux animateurs.

En matière de politique documentaire, une question est revenue à plusieurs reprises : faut-il utiliser le fonds jeunesse comme outil pédagogique d'alphabétisation ? Les avis diffèrent : Prisca Hazebrouck est opposée à cette pratique, tout du moins pour une première approche du livre par les apprenants ; Marie-Laure Deret pense que certains livres pour la jeunesse sont bien faits et peuvent être un outil d'accroche intéressant.

Enfin, à la bibliothèque du quartier des Eaux claires à Grenoble, Christèle Flacher m'indique que les actions menées ont un véritable impact en matière de politique documentaire. Chaque bibliothécaire ayant un secteur d'achat garde en tête que certains ouvrages peuvent servir lors d'animations avec des groupes d'alphabétisation ou être prêtés. Il s'agit d'achats d'imagiers, de DVD pour le code de la route, d'albums, de livres-jeux, etc.

La politique documentaire semble être plus développée dans le domaine du FLE que dans celui de l'alphabétisation.

Par ailleurs, cette politique documentaire manque parfois de cohérence, ce qui est sans doute dû au fait que la plupart des bibliothèques travaillent chacune dans leur coin, à l'exception de celles qui mènent une politique d'acquisition en lien avec les animateurs. La mise en place d'une politique plus cohérente prendra sans doute du temps : il faudra



d'abord que les bibliothécaires se mettent d'accord entre eux, ce qui n'est pas toujours le cas, quand on prend l'exemple du livre pour la jeunesse.

# **LES CONSÉQUENCES DE LA MISE EN ŒUVRE DE CES ACTIONS EN PARTENARIAT SUR L'ÉVOLUTION DU MÉTIER DE BIBLIOTHÉCAIRE.**

## **1 UN BESOIN D'ÉCHANGER, DE DÉVELOPPER DES RÉFLEXIONS ET DES OUTILS DE TRAVAIL COMMUNS**

Au cours de mes rencontres et contacts téléphoniques, j'ai constaté que tous mes interlocuteurs bibliothécaires, s'intéressant et travaillant sur les questions d'alphabétisation ont exprimé leurs regrets : regret de travailler dans un domaine où les échanges entre bibliothèques sont rares, regret de voir les actions qu'ils mènent insuffisamment prises en compte dans l'ensemble des activités de leur établissement. Ils ont souvent exprimé aussi leurs besoins : besoin d'abord de savoir quelles sont les autres bibliothèques qui travaillent sur ces questions ; besoin d'échanges formalisés sous forme de rencontres, de diffusion des pratiques des autres bibliothèques.

Il est vrai que ces activités ne sont pas les plus médiatisées, ni en interne, ni en direction des publics, même les plus directement concernés.

### **.1.1 Un manque de lisibilité, peu de communication par les bibliothèques sur ce type d'activités**

Lorsque j'ai commencé à travailler sur la question de l'alphabétisation dans les bibliothèques, je me suis trouvé confrontée à une première difficulté que j'ai déjà évoquée : repérer les sources d'information. Rapidement, j'ai découvert un nombre de références assez considérable sur la question de l'illettrisme : articles de presse, ouvrages, périodiques, sites d'organismes ; au sein de cette documentation, les articles et sites relatifs aux réflexions et aux activités menées par les bibliothèques ne manquent pas.

Lorsque l'on axe sa recherche sur l'alphabétisation dans les bibliothèques, sujet plus spécifique, il faut, paradoxalement, élargir son champ de recherche sur les questions d'accueil des migrants, d'insertion et/ou d'intégration. Mais, même en élargissant la recherche, les références sur le sujet en lien avec les bibliothèques se font plus rares.

Dans un deuxième temps, je me suis rendu compte que les bibliothèques communiquent peu sur ces questions, que ce soit entre elles ou vers l'extérieur. Je me suis plus particulièrement intéressée à la communication via Internet.

#### **.1.1.1 La communication par les sites Internet des bibliothèques.**

##### **.1.1.1.1A la recherche des informations.**

Désormais, les bibliothèques s'appuient beaucoup sur leurs sites Internet pour communiquer les informations à la fois utiles au public mais aussi pour valoriser leurs actions, leurs collections et les services qu'elles proposent. J'ai donc consulté l'ensemble

des sites des bibliothèques avec lesquelles j'ai été en contact pour chercher des informations qui ont un lien plus ou moins direct avec les actions d'alphabétisation.

Le résultat de mes recherches a été, il faut bien le dire, maigre. Sur les pages d'accueil, aucun élément n'indique ce type d'activité. Seuls deux sites donnent clairement des informations sur leurs actions menées.

Sur celui de la bibliothèque François Rabelais à Gennevilliers, dans les objectifs définis par la bibliothèque, il est mentionné : « *Mettre en place des projets d'animations pour la promotion de la lecture et des livres auprès de tous les publics notamment les enfants, les jeunes et les adultes en difficulté* »<sup>97</sup>.

Sur le site de la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, deux pages différentes sont consacrées à des activités qui peuvent intéresser les publics en alphabétisation : une présentant les différents ateliers que propose la bibliothèque (aide à la recherche d'emploi, initiation à l'informatique, etc.)<sup>98</sup> ; et une autre proposant des visites de groupes d'adultes en formation ou en alphabétisation<sup>99</sup>.

J'ai par ailleurs recherché des informations sur les initiatives récentes proposées par certaines bibliothèques : la mise en place de l'atelier sociolinguistique de lecture destiné aux parents et aux tout petits à la bibliothèque de quartier des Grésillons à Gennevilliers ; la première séance de conversation en français proposé par la bibliothèque Robert Desnos à Montreuil. En vain.

Ayant contacté et rencontré plusieurs bibliothèques de quartier parisiennes, je suis allée consulter le site des bibliothèques de la Ville de Paris : je n'ai trouvé aucune information, ni dans les premières pages, ni dans celles relatives aux bibliothèques de quartier en question.

De manière générale, il est à noter que les informations sur les activités de ces bibliothèques de quartier sont très pauvres, alors que c'est souvent à ce niveau que se mettent en place les actions touchant le public en difficulté avec la langue française.

Bien entendu, le test que j'ai mené a ses limites. Je me suis contentée de consulter les sites des bibliothèques avec qui j'ai été en contact, pour avoir une vision globale de ce qu'elles proposent. Ils existent très probablement d'autres bibliothèques qui mettent en œuvre des actions en lien avec l'alphabétisation et communiquent sur leur site à ce propos. Mais on retombe sur le problème du manque de lisibilité : cette communication reste globalement faible.

### **.1.1.1.2 Les sites sont-ils le meilleur moyen pour communiquer sur ce sujet ?**

En matière d'alphabétisation en bibliothèque, on peut, cependant, se poser la question : les sites sont-ils le meilleur média pour informer, communiquer sur le sujet ?

En l'occurrence, on a affaire à un type de public qui ne maîtrise pas du tout ou très mal la langue française aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, qui souvent ignore l'existence des bibliothèques ou les considère comme un lieu trop éloigné des préoccupations de leur vie quotidienne. Mais cela reste une possibilité qu'il faut savoir utiliser : les enfants de ces personnes en difficulté peuvent être un relais dans ce domaine ; les jeunes immigrés sont très demandeurs d'informations sur Internet et l'usage des moteurs de recherche en langues étrangères peut aider.

Au-delà de la communication compliquée auprès du public spécifiquement visé, se pose la question de communiquer plus largement auprès de l'ensemble de la population sur les actions proposées. Certaines bibliothèques proposent des actions dont la thématique

<sup>97</sup> <http://www.ville-genevilliers.fr/culture/bibliotheque-francois-rabelais/#c217> (consulté le 14 décembre 2011).

<sup>98</sup> [http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP\\_reload\\_layout=true&uP\\_tparam=props](http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP_reload_layout=true&uP_tparam=props) Horizon Portail d'Information© 2005 SirsiDynix. Tous droits réservés (consulté le 14 décembre 2011).

<sup>99</sup> [http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP\\_reload\\_layout=true&uP\\_tparam=props](http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP_reload_layout=true&uP_tparam=props) Horizon Portail d'Information© 2005 SirsiDynix. Tous droits réservés (consulté le 14 décembre 2011).

intéresse un public plus large que celui qui est en alphabétisation : la valorisation sur le site est alors un atout supplémentaire. Faut-il présenter ces actions au même titre que l'ensemble des initiatives proposées par la bibliothèque ? La question renvoie non plus seulement à une affaire de communication mais à une autre plus complexe sur laquelle je reviendrai plus loin : promouvoir ou pas ce type d'actions c'est mettre l'accent ou pas sur un type de public.

Pour répondre provisoirement à la question, on pourrait dire que communiquer sur les actions liées à l'alphabétisation sur Internet n'est pas le meilleur moyen mais c'en est un parmi d'autres. Il a l'avantage de permettre une information large, de sensibilisation importante auprès du grand public, d'une part, et d'informer les structures pratiquant l'alphabétisation et l'ensemble du réseau des bibliothèques sur ce qui se pratique, d'autre part.

### **.1.1.2 La communication au sein du réseau professionnel des bibliothèques.**

Du côté des réseaux professionnels, quelle communication est développée sur ce type d'activités ? Là encore j'ai consulté les sites Internet de deux structures associatives occupant une place essentielle chez les bibliothécaires : l'Association des bibliothécaires de France (ABF) et la Fédération internationale des associations de bibliothécaires (IFLA).

#### **.1.1.2.1 ABF : aucun élément d'information sur l'alphabétisation.**

Lorsque l'on navigue à l'intérieur du site de l'association, force est de constater qu'il est très difficile de trouver des éléments récents en lien avec les questions d'analphabétisme et d'illettrisme<sup>100</sup>.

L'association a mis en place un nombre important de commissions travaillant sur des thématiques transversales, comme la jeunesse ou la formation, ou plus spécifiques comme les bibliothèques dans les établissements pénitentiaires<sup>101</sup>.

La mise en place toute récente de cette commission répond au constat de carence structurelle de la lecture publique dans les prisons françaises et à une volonté affichée par les bibliothécaires de faire vivre le principe de l'égalité d'accès à la culture. Cette volonté se rapproche de certaines préoccupations d'une partie de la profession en matière d'alphabétisation ; une partie du public des bibliothèques de prisons peut d'ailleurs être touchée par les problèmes liés à l'analphabétisme ou à l'illettrisme. Il y aurait donc des passerelles possibles avec ce qui est déjà mis en œuvre par les bibliothèques dans ces deux domaines. Mais pour autant ce n'est qu'un aspect des problèmes rencontrés en matière de lecture dans les prisons.

En matière de formation, l'ABF ne fait aucune proposition spécifique dans ces domaines d'activités.

En matière de réflexion sur cette thématique, que ce soit à travers les derniers congrès ou les journées nationales depuis 2004, les questions relatives à l'analphabétisme et à l'illettrisme n'ont fait l'objet d'aucun débat ou article. Et si l'on effectue des recherches dans la revue mensuelle *Bibliothèque(s)*, on ne trouve aucun article sur ces deux sujets sur les trois dernières années.

Cependant, en 2004, dans la collection Médiathèmes éditée par l'ABF, a été publié un ouvrage dont la problématique se rapproche de la question de l'alphabétisation dans les

<sup>100</sup> <http://www.abf.asso.fr/> (consulté le 14 décembre 2011).

<sup>101</sup> <http://www.abf.asso.fr/2/107/201/ABF/bibliotheques-mediatheques-en-etablissements-penitentiaires-presentation?p=4&p2=3> (consulté le 21 décembre 2011).

bibliothèques, *Pluralité culturelle en actes*<sup>102</sup>. Cet ouvrage fait le compte rendu d'une journée d'étude organisée par le groupe ABF de la région PACA sur la question de la pluralité culturelle dans les bibliothèques et son corollaire l'accueil des publics migrants dans ces bibliothèques, le 21 janvier 2002. Cette thématique et les débats qu'elle engendre dans la profession ne sont pas sans lien avec la question de l'alphabétisation dans les bibliothèques. J'aurai l'occasion d'y revenir.

Au total, je fais donc le constat que, a priori, la question de l'alphabétisation n'est pas un sujet qui engendre au sein de l'association une réflexion importante. Tout du moins, il semble que la communication dans ce domaine soit faible. La question qui se pose alors est : ne communique-t-on pas parce que le sujet n'intéresse pas et ne fait pas partie des préoccupations de la profession ? Nous tenterons plus loin de répondre à cette question.

### **.1.1.2.2 IFLA : des informations peu et mal valorisées**

Sur le site de l'IFLA, parmi les sections existantes, il en existe une sur l'alphabétisation<sup>103</sup>. La présentation de ses activités reste assez générale : la transversalité de ses activités et la nécessité de développer une sensibilisation sociale sur le problème sont mises en avant. L'accent est mis aussi sur l'enseignement de la lecture chez les jeunes et les adultes, l'alphabétisation générale et l'alphabétisation fonctionnelle dans différents contextes culturels et l'interaction nécessaire avec les médias audiovisuels, dans le cadre de l'environnement électronique.

La page en question propose ensuite des documents (essentiellement des comptes rendus de conférences) mais les liens avec ces documents ne sont pas faits.

Au total, on reste donc sur sa faim : l'IFLA semble développer des activités dans ce domaine mais il reste très difficile d'avoir une idée suffisamment précise et complète du contenu de ces activités.

## **.1.2 L'exemple de la Seine Saint-Denis sur un projet de mise en commun d'outils de travail.**

J'ai fait le constat que les échanges professionnels en matière d'alphabétisation dans les bibliothèques sont rares. Cependant, des bibliothèques confrontées à la problématique de l'accueil des publics migrants ont décidé de travailler ensemble : mettre en commun les difficultés qu'elles rencontrent à accueillir un public non francophone et souvent analphabète ; et à partir de là réfléchir à l'élaboration d'outils de travail communs. Ces bibliothèques sont installées dans un département où les questions d'immigration sont importantes, la Seine Saint-Denis.

### **.1.2.1 Le contexte de la Seine Saint-Denis.**

Le département accueille une importante population étrangère : à titre d'exemple, à Bobigny environ 25% de la population n'a pas la nationalité française<sup>104</sup>. Autre chiffre important : 40% des étrangers vivent dans la région Ile-de-France. On constate également que les flux migratoires s'accroissent et se diversifient<sup>105</sup>.

Face à cette situation démographique et au constat que les bibliothèques, comme les écoles, ont un rôle d'insertion sociale à jouer, des bibliothécaires du département se sont

102 *Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques*, Paris : ABF, 2004.

103 <http://www.ifla.org/en/literacy-and-reading> (consulté le 21 décembre 2011).

104 FAMECHON Isabelle, MIGNARD Catherine, *La coopération pour des fonds en langues étrangères à l'échelle d'un département : le groupe « Langues » de l'association des bibliothèques en Seine Saint-Denis*, *Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques*, Paris : ABF, 2004, p.79-83.

105 TABAH Dominique, ARLABOSSE Suzanne, *Services et action des bibliothèques envers les populations immigrées en Seine Saint-Denis*, BBF 2009, n°2, p. 39-45.

penchées sur la question de la mise à disposition de collections en langues étrangères dans leurs bibliothèques. En 2001, l'Association des bibliothèques en Seine Saint-Denis a mené une enquête sur l'existence de fonds en langues étrangères dans les bibliothèques du réseau. Le résultat a montré que les collections en langues dites « d'immigration » sont peu importantes : une dizaine de bibliothèques proposait des livres en arabe ; par contre les collections en langues asiatiques, à l'exception du tamoul à La Courneuve, n'étaient que peu développées<sup>106</sup>.

### **.1.2.2 Le rôle de l'Association des bibliothèques en Seine Saint-Denis<sup>107</sup>.**

A l'issue de cette enquête, une journée d'étude a été organisée par l'association sur les expériences menées dans d'autres départements sur la question des fonds en langues étrangères. Puis un groupe de travail au sein de l'association s'est mis en place pour réfléchir à la constitution de collections et à la création de services à destination des publics non francophones ou bilingues. L'association a reçu le soutien du Conseil général de Seine Saint-Denis. Depuis, elle propose le développement d'outils à la disposition de l'ensemble des bibliothécaires et des ressources en ligne pour les publics en question.

Créée en 1997, l'association regroupe actuellement des bibliothèques et médiathèques sur 39 communes du département. En matière de développement des collections en langues étrangères, au-delà de la spécificité démographique, son objectif est de concevoir une bibliothèque ouverte à l'usage des non locuteurs du français, en aidant à l'articulation entre fonds de français langue étrangère et fonds de langues vivantes étrangères.

L'association est ainsi à l'origine d'une véritable politique à la fois documentaire et de services dans ce domaine : mise en synergie des compétences, information et communication via notamment un site à la fois clair et didactique. Elle devient elle-même le premier outil participatif au service des bibliothécaires et de leurs établissements. Elle est, de mon point de vue, un exemple réussi d'un vrai travail de partenariat qui, en même temps n'exclut pas les initiatives locales mais vient au contraire les valoriser.

### **.1.2.3 Quelques outils mis en place.**

Le site de l'association permet d'avoir une idée claire et assez complète des outils proposés aux professionnels<sup>108</sup>. Parmi ceux-ci, j'en ai retenu deux qui me semblent présenter un intérêt particulier.

Le premier est la constitution d'une banque d'expériences des actions menées dans chaque bibliothèque auprès des publics en apprentissage du français. L'association a travaillé avec Ana Larrègle, coordinatrice de l'AMI (Appui mutuel pour un usage social de l'information) pour la capitalisation des informations, l'accompagnement dans la conception d'outils informatifs, pédagogiques et méthodologiques.

L'outil en question renvoie au problème de la mise en commun des expériences pratiquées par les bibliothèques dans le domaine de l'apprentissage du français : j'ai constaté à quel point les bibliothécaires que j'ai rencontrées étaient demandeurs de ce genre d'outils. Travaillant souvent au niveau de leur bibliothèque, ils n'ont pas ou peu d'éléments d'informations sur ce qui se pratique ailleurs, pas d'outils pour évaluer

<sup>106</sup> FAMECHON Isabelle, MIGNARD Catherine, *La coopération pour des fonds en langues étrangères à l'échelle d'un département : le groupe « Langues » de l'association des bibliothèques en Seine Saint-Denis, Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques*, Paris : ABE, 2004, p.79-83.

<sup>107</sup> [http://www.bibliotheques93.fr/?page\\_id=bienvenue](http://www.bibliotheques93.fr/?page_id=bienvenue) (consulté le 21 décembre 2011).

<sup>108</sup> [http://www.bibliotheques93.fr/?page\\_id=338](http://www.bibliotheques93.fr/?page_id=338) (consulté le 21 décembre 2011).

l'efficacité, l'opportunité de leurs actions. En matière de méthodologie et de pédagogie, ils sont soit démunis, soit tributaires de ce que leurs proposent les associations avec qui ils travaillent.

Le deuxième outil proposé par l'association et que j'ai retenu a été réalisé en direction du public jeune. Il s'agit de mettre à disposition des bibliothèques le fonds d'ouvrages en langues étrangères du Centre de promotion du livre jeunesse<sup>109</sup> sous forme de dépôt d'une durée de 18 mois à 2 ans. L'association envisage ce dispositif comme une aide, une façon de mettre le pied à l'étrier, pour les bibliothèques qui souhaiteraient mettre en place un fonds en langues étrangères.

Avec ces deux exemples, on voit en quoi des outils de ce type peuvent être à la fois un enrichissement pour le travail de chaque bibliothèque, un appui au développement d'initiatives locales, un moyen d'échanger sur les difficultés rencontrées dans un domaine qui reste mineur au sein des activités d'une bibliothèque. En matière de problèmes qui n'ont pas encore été résolus, il en reste d'ailleurs un certain nombre : les acquisitions dans des langues que le bibliothécaire ne connaît pas et dans ce cadre la dynamique d'échanges est indispensable ; l'offre éditoriale dont la qualité d'impression varie selon les pays ; le traitement de documents dans certaines langues. Mais sur toutes ces thématiques, la réflexion continue.

## **2 DÉVELOPPER OU PAS UNE POLITIQUE SPÉCIFIQUE POUR UN PUBLIC SPÉCIFIQUE EN MATIÈRE DE COLLECTIONS ET DE SERVICES PROPOSÉS : DÉBAT ?**

Au cours des entretiens que j'ai menés, au-delà du besoin d'échanger souvent évoqué par mes interlocuteurs, j'ai constaté qu'une autre problématique récurrente traverse l'ensemble des réflexions : faut-il mener une politique documentaire et une politique de services spécifiques pour toucher un public spécifique ?

Le sujet fait débat et renvoie à des questions politiques importantes : la place des étrangers dans la société française en lien avec la notion de pluralisme culturel, la question de l'intégration de ces personnes selon le modèle français dont de plus en plus de personnes disent qu'elle est un échec. Bien entendu elles ont un impact sur nos bibliothèques et sur la façon dont les professionnels de ce secteur conçoivent leur travail.

### **.2.1 Une conception généraliste du métier pour répondre aux besoins de tous les publics.**

#### **.2.1.1 Qu'en pensent les bibliothécaires que j'ai rencontrés ?**

Au travers des entretiens menés, j'ai essayé de déterminer quelle conception mes interlocuteurs bibliothécaires avaient de leur travail en matière d'accueil, d'alphabetisation d'un public qui a des besoins spécifiques. Tous travaillant déjà sur ces questions, ils y sont bien entendu sensibilisés ; de ce fait, leur point de vue est souvent nuancé et en tout cas plutôt nourri d'interrogations que de certitudes. On va voir que,

<sup>109</sup> [http://association.118000.fr/v\\_montreuil\\_93/c\\_association-organisme-culturel-et-socio-educatif/e\\_centre-de-promotion-du-livre-de-jeunesse-cplj-93\\_0148570462\\_C0000787635](http://association.118000.fr/v_montreuil_93/c_association-organisme-culturel-et-socio-educatif/e_centre-de-promotion-du-livre-de-jeunesse-cplj-93_0148570462_C0000787635) (consulté le 21 décembre 2011).



entre les différents points de vue exprimés, il existe des nuances importantes mais rarement des oppositions fortes.

### ***.2.1.1.1 Discrimination positive ou pas ?***

La problématique sur la détermination d'actions spécifiques pour des publics spécifiques n'est pas propre aux activités liées à l'alphabétisation et la question s'est posée et continue à se poser pour d'autres types de publics : adolescents, handicapés, migrants, femmes... En fait, elle renvoie à une autre question : celle de la discrimination positive : faut-il une politique spécifique pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés en matière, par exemple, de réduction des inégalités entre les hommes et les femmes ? Mettre en place une politique discriminatoire positive c'est reconnaître que la politique globale menée jusqu'à présent a échoué et c'est prendre le risque de stigmatiser la population en question. C'est une des préoccupations de mes interlocuteurs, et notamment de Séverine Montigny, directrice des bibliothèques et de la lecture publique à Amiens, qui se demande si l'organisation de manifestations qui mettent sur le devant de la scène un public qui est déjà en grande difficulté ne renforce pas encore leur image négative auprès du grand public. Pour elle, le moyen de sortir de cet écueil serait de mieux expliciter les actions menées par l'association Cardan : en complément de l'initiative *Leitura furiosa* qui réunit des auteurs et un public illettré et socialement fragile, la bibliothèque pourrait inviter les auteurs en question qui, dans le cadre d'une initiative largement ouverte au public, viendraient parler de leur expérience avec l'association.

### ***.2.1.1.2 Toucher tous les publics et n'en privilégier aucun.***

Aucun de mes interlocuteurs, bien sûr, n'oublie que le rôle de la bibliothèque est de s'adresser à l'ensemble des publics. Mais certains, plus que d'autres, ont mis l'accent sur le fait que l'organisation de manifestations plus particulièrement destinées à un public d'analphabètes et d'illettrés peut influencer l'image que le public a de la bibliothèque. A la bibliothèque de quartier de Couronnes (Paris 20<sup>e</sup> arrondissement), Romain Gaillard m'indique que la bibliothèque n'organise que très ponctuellement des initiatives en direction du public en alphabétisation qui fréquente son établissement. Il me précise que le quartier a un spectre social très large : depuis des habitants ayant un niveau socio-économique élevé jusqu'à des primo-arrivants en apprentissage du français. Il tient donc à ce que les activités proposées répondent aux attentes de tous ces publics. A Gennevilliers, les bibliothèques tentent de concilier les attentes des différents publics en proposant des manifestations initiées dans un cadre lié à l'alphabétisation mais dont la thématique est suffisamment large et intéressante pour attirer le public habituel de la bibliothèque.

Pour Dominique Tabah, directrice des services des bibliothèques à Montreuil, il ne s'agit pas de privilégier un type de population en matière d'activités proposées par la bibliothèque mais d'offrir une pluralité de services liés à différents besoins, un certain type de public pouvant voir ses besoins évoluer dans le temps. A la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux, Mamadou Seck partage le même point de vue que Dominique Tabah.

### ***.2.1.1.3 Faire partager sa conception du travail avec les migrants en alphabétisation avec l'ensemble de l'équipe.***

Mettre en place des actions liées à l'alphabétisation d'un public migrant au sein d'une bibliothèque, c'est aussi s'interroger sur l'impact que cela peut avoir sur l'ensemble de l'équipe et sur l'ensemble des activités. Comme me l'indique Marie-Laure Deret, dans l'organisation des actions liées à l'alphabétisation, il a fallu tenir compte de l'effet de nouveauté sur le fonctionnement de la bibliothèque du quartier de la Goutte d'or (Paris



18e arrondissement). Une partie de son travail a consisté (et cela n'a pas été facile !) à convaincre l'ensemble de l'équipe de l'utilité de ces actions considérées comme marginales dans l'ensemble des activités proposées. Elle parle de la nécessité importante de relayer l'information.

Plus encore, il peut arriver que ce genre d'actions rencontre une certaine hostilité de la part du personnel. Ce fut le cas à la bibliothèque municipale d'Abbeville, selon Prisca, Hazebrouck ex-directrice : des agents toléraient mal la présence plusieurs jours par semaine de personnes illettrées en formation dans la bibliothèque.

Plus généralement, les équipes, sans être réticentes à participer à ce type d'actions, éprouvent souvent de l'inquiétude quant à la façon dont ils doivent travailler avec un public peu ou pas lettré.

Inclure ce type d'activité c'est aussi parfois faire des choix au détriment d'autres. Choix qu'il faut expliquer à l'ensemble d'une équipe, d'autant plus que l'on a à faire à une activité rarement considérée comme prioritaire.

Au total, il faut donc faire en sorte que l'ensemble d'une équipe partage le plus possible les préoccupations en matière d'actions liées à l'alphabétisation.

### **.2.1.2 Des tensions mais pas d'opposition.**

Au cours de mes entretiens, j'ai donc croisé des points de vue qui ne s'opposent pas mais accordent une importance plus ou moins grande aux questions de l'intégration d'une part et de la pluralité culturelle, d'autre part. Certains bibliothécaires considèrent que leur rôle est avant tout d'aider à l'intégration sociale des personnes en alphabétisation en mettant à la disposition des animateurs et des apprenants des outils, des collections dans le cadre de l'apprentissage de la langue française. En conséquence, le bénéfice pour l'activité de la bibliothèque est secondaire à leurs yeux : dans ce cadre, leur rôle est presque celui d'un service public social.

D'autres considèrent que l'intégration d'une personne étrangère ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions si elle n'a pas la possibilité de garder en elle ses racines. La bibliothèque peut alors lui proposer des documents, des services qui l'aideront à trouver sa place dans le pays d'accueil mais aussi d'autres qui lui permettront de continuer à s'intéresser à sa culture d'origine. La bibliothèque devient ainsi un lieu qui offre une plus grande pluralité culturelle et peut ainsi élargir son public, le bénéfice est donc aussi important pour le public que pour l'établissement lui-même.

A propos de cette dualité intégration sociale/pluralité culturelle, Vincent Geisser définit la bibliothèque comme un champ de tensions<sup>110</sup>.

*« La première tension se traduit par des débats contradictoires autour de deux conceptions de la mission de service public des bibliothèques : certains acteurs professionnels voient la bibliothèque publique comme l'opérateur d'une cohésion sociale forte, d'autres davantage comme la matérialisation d'une pluralité socioculturelle ».*

Pour Vincent Geisser, cette tension ne débouche pas dans le champ professionnel sur une situation de conflit mais sur un statu quo, une sorte de « *non-choix institutionnalisé* ».

Dans *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française de Belgique*<sup>111</sup>, les auteurs font à peu près le même constat. Chez les bibliothécaires, ils définissent deux types de comportement. Le premier est qualifié de « *particulariste* » : « *Le respect de l'autre passe par la prise en considération de sa différence afin de ne pas réduire son identité à ce qu'elle a de commun avec d'autres* ».

110 GEISSER Vincent, *Le pluralisme culturel : l'impensé des bibliothèques publiques ?*, Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques, Paris : ABF, 2004, p.56-61.

111 *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française de Belgique*, Cahiers du Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, février 2008, n°16, p.19-27.

Pour les professionnels, le respect des usagers passe par un traitement différent qui tient compte des pratiques culturelles spécifiques. Le deuxième comportement est qualifié d'« universaliste » : « *Les individus auraient tout à gagner, en se soustrayant à l'emprise des identités communautaires pour se rattacher à une culture de droits communs basée sur l'affirmation de l'autonomie individuelle. Un traitement identique doit être appliqué à tout usager de quelque culture qu'il soit* ». Les auteurs parlent là aussi de tensions et notent cependant que, dans la réalité professionnelle, ces positions sont moins antagonistes et que l'on fait souvent preuve de pragmatisme : on fait appel à son expérience pour mettre en œuvre des stratégies de « bricolage ».

« *Cela dit à certains égards, les pratiques de bricolage fonctionnent aussi comme un écran par rapport à ces enjeux sur lesquels les professionnels n'ont pas de prise, une protection qui leur permet de ne pas subir de plein fouet. Pour autant, ils ne les évitent pas. Bien au contraire, ces bricolages démontrent que face aux dilemmes des valeurs, c'est en acteurs que les bibliothécaires et les animateurs se positionnent. Ces stratégies et tactiques constituent pour eux de vraies solutions dans la vie pratique. Des échappatoires certes, mais salutaires.* ».

De son côté, Vincent Geisser nous ramène aussi dans le registre de la pratique professionnelle quotidienne. « *Quand on est sociologue, politologue ou expert, on a parfois tendance à employer des grandes formules abstraites de type « tabou républicain » ou le contraire « tabou multiculturel », comme si les acteurs sociaux – en l'occurrence, ici, les bibliothécaires – agissaient en permanence avec des modèles théoriques dans la tête. Plus fondamentalement, ce que je retiens de cette première tension (unité/pluralité), c'est la difficulté pratique à mettre en œuvre une politique de fonctionnement et d'acquisition équilibrée. [...] Là aussi, quelles que soient les bonnes intentions des acteurs, leurs démarches professionnelles visant à conforter cette pluralité culturelle dans le champ des bibliothèques publiques, il existe aussi des risques de folklorisation, d'indigénéisation des lecteurs, de réification des cultures et des communautés d'origine.* »

Le débat est loin d'être tranché, tout comme il ne l'est pas dans la société. Non pas pour le clore mais pour tenter de l'enrichir, il m'a semblé intéressant de prendre un exemple de mise en œuvre de la pluralité culturelle dans les bibliothèques, avec le développement des collections en langues étrangères.

## **.2.2 Une politique spécifique pour attirer un public qui a des attentes particulières : le développement des collections en langues étrangères.**

### **.2.2.1 Un peu d'histoire.**

Selon Hélène Bouquin-Keller<sup>112</sup>, les premières tentatives de constitution de fonds en langues dites « d'immigration » remontent à 1974. Dans le cadre de l'Office national de la promotion culturelle des immigrés, une circulaire est diffusée, préconisant la mise en place de bibliothèques dont les fonds auraient été constitués d'ouvrages simples en langues d'origine et en français. L'expérience a été mise en œuvre dans une dizaine de bibliothèques mais a été rapidement interrompue.

Dans les années 1980, la Direction du livre et de la lecture met en place un groupe de travail qui abouti à la publication d'une brochure, *Bibliothèques publiques et*

<sup>112</sup> BOUQUIN-KELLER, Hélène, *Les langues d'immigration dans les bibliothèques municipales*, BBF, 2003, n°5, p. 34-40.

*communautés de l'immigration*<sup>113</sup>. Il s'agit de la valorisation d'expériences menées par des bibliothèques françaises.

Plus récemment, à partir de 1997, la Ville de Paris a mis en place une politique de regroupement pour constituer des pôles de langues dans certaines bibliothèques. Hélène Bouquin-Keller s'interroge sur la pertinence d'une telle démarche : huit pôles ont été créés ne concernant pas les langues dites « d'immigration » ; seulement deux bibliothèques ont des fonds importants en langues d'immigration : la bibliothèque Jean-Pierre Melville (13<sup>e</sup> arrondissement) avec un fonds en langues asiatiques et la bibliothèque de quartier Couronnes (20<sup>e</sup> arrondissement) avec un fonds en langue arabe. Dans la bibliothèque Jean-Pierre Melville, le fonds en chinois est surtout développé, avec plus de 4000 ouvrages en 2004 : depuis des classiques de la littérature chinoise, en passant par la littérature populaire, des documentaires, des classiques de la littérature mondiale traduits en chinois, mais aussi un hebdomadaire et un quotidien. Ce fonds a un succès important : il est très consulté par un public très large. Le fonds en langue arabe de la bibliothèque de quartier Couronnes est moins important. D'après son directeur, il est surtout consulté par des enfants d'immigrés (de la deuxième voire troisième génération) qui souhaitent faire des recherches sur leurs origines.

## **.2.2.2 L'expérience de la Seine Saint-Denis et de Montreuil-sous-Bois.**

### **.2.2.2.1 Les fonds en langues étrangères des bibliothèques de la Seine Saint-Denis.**

Dans le domaine du développement des fonds en langues dites « d'immigration », la Seine Saint-Denis est précurseur, avec le travail effectué par l'Association des bibliothèques en Seine Saint-Denis.

Par ailleurs, c'est un département dans lequel de nombreuses bibliothèques ont des fonds en langues étrangères importants. A la bibliothèque municipale Saint John Perse à Aubervilliers, on trouvera un fonds important en espagnol, italien, allemand, russe et anglais peu valorisé et peu consulté.

Le réseau des médiathèques et bibliothèques de Plaine Commune<sup>114</sup> a repris le principe des bibliothèques de la Ville de Paris : des bibliothèques se sont spécialisées dans certaines langues comme la bibliothèque de quartier André Breton à Aubervilliers qui propose un fonds très riche en chinois (littérature, documentaires, livres pour enfants).

Pour valoriser ces fonds, le réseau commence à éditer et diffuser des catalogues recensant les ressources de l'ensemble des bibliothèques dans une langue. Deux sont déjà parus : une pour les ressources en langue tamoule et une autre pour les ressources en langue turque. Ce dernier ouvrage richement décoré et illustré présente non seulement le catalogue des ouvrages disponibles dans la médiathèque du réseau spécialisée dans cette langue (médiathèque de la Maison du temps libre à Stains) mais également une sélection de documents littéraires, cinématographiques, musicaux turcs ou sur la Turquie, ainsi que des entretiens, des portraits apportant un éclairage sur la culture turque et la Turquie actuelle.

### **.2.2.2.2 L'expérience de la bibliothèque Robert Desnos à Montreuil.**

Lors de ma rencontre avec Renata Pannekoucke, bibliothécaire et responsable des activités en direction des populations migrantes non francophones, nous avons

<sup>113</sup> Ministère de la Culture et de la communication. Direction du livre et de la lecture, *Bibliothèques publiques et communautés de l'immigration*, Paris : Direction du livre et de la lecture, 1984.

<sup>114</sup> <http://www.mediathèques-plainecommune.fr/opacwebaloes/index.aspx> (consulté le 21 décembre 2011).

longuement parlé de la mise en place et du développement d'un fonds d'ouvrages en langues étrangères, dites souvent « langues d'immigration ». Contrairement à d'autres bibliothèques, il n'y a pas de spécialisation dans une langue donnée. Il comporte actuellement environ une soixantaine de documents et est en accroissement.

Pour Renata Pannekoucke, développer un fonds en langues étrangères est indissociable des actions en alphabétisation qu'il vient compléter. Les animateurs des cours acceptent que les apprenants empruntent et lisent des ouvrages dans leur langue maternelle, à condition que cela n'ait pas d'incidence sur l'apprentissage de la langue française.

On retrouve ici la dualité intégration/pluralité.

Pour les animateurs, priorité est donnée à l'intégration via l'apprentissage du français et la pratique d'une autre langue peut être source de retard dans le processus d'insertion sociale. L'apprenant doit être en « immersion ».

Pour des bibliothécaires comme Renata Pannekoucke, l'apprenant ne doit pas être uniquement dans un processus d'intégration ; il doit pouvoir faire retour, s'il en a envie, vers sa culture et sa langue d'origine. Par ailleurs, la question de la transmission aux enfants de cette culture originelle est importante : Renata Pannekoucke me donne l'exemple de familles maliennes qui ont besoin de documents sur leur pays d'origine pour donner des informations à leurs enfants.

Par ailleurs, elle considère ce fonds comme un moyen d'amener un public non francophone à fréquenter la bibliothèque. Elle me cite le cas de ces jeunes roumains en classe d'apprentissage de français venus visiter la bibliothèque et qui ont trouvé avec plaisir des documents dans leur langue maternelle. Cela constitue une sorte de produit d'appel d'offre qui pourra ensuite inciter ces jeunes à s'intéresser à d'autres ressources de la bibliothèque.

La question la plus compliquée est celle de l'offre documentaire : comment la déterminer ? Elle varie beaucoup selon les pays et les cultures : ainsi de l'exemple des familles maliennes en demande d'informations en français sur leur pays ou de celui des polonais et des turcs qui font régulièrement des allers-retours dans leur pays d'origine et qui ont besoin de rester en contact avec l'actualité (connaître par exemple les principaux auteurs de littérature adulte et enfants). Il faut évidemment travailler avec des libraires spécialisées et pour certaines langues ça n'est pas facile. Pour des langues très pratiquées à l'oral, le plus compliqué est de trouver des documents écrits.

Une autre question se pose en matière de politique documentaire : comment définir les besoins de ce public ? Vaut-il mieux travailler avec une communauté organisée et active, au sein de laquelle il existe une ou plusieurs associations qui seront les interlocuteurs privilégiés ou bien proposer une offre documentaire en direction d'une population très présente mais moins organisée car plus en difficulté socialement ? Et dans ce cas-là, comment connaître leurs besoins ?

L'exemple de la bibliothèque municipale Robert Desnos à Montreuil me paraît intéressant : l'expérience en est à son début, le fonds est encore très peu important mais il est significatif des difficultés qu'une bibliothèque peut rencontrer lorsqu'elle souhaite mettre en place ce type de service.

Il me semble, en effet, que la bibliothèque le conçoit plus en termes de services destinés à aider les migrants fréquentant l'établissement qu'en termes de fonds de référence pour une ou plusieurs langues. Ces fonds existent ailleurs et ils correspondent à un niveau de besoins plus élevé ou différent. Il s'agit plutôt ici de mettre à disposition des migrants, en apprentissage ou pas, des documents simples destinés à mieux comprendre leur nouvel environnement et à les inciter à fréquenter la bibliothèque. Mettre à leur disposition des documents sur leur culture c'est aussi un moyen de valoriser cette culture : ils auront d'autant plus envie d'apprendre sur leur nouvel environnement qu'ils

prendront conscience que leur propre culture présente autant d'intérêt que la culture française.

### **3 LE DÉVELOPPEMENT DES MISSIONS DE MÉDIATION POUR LES BIBLIOTHÉCAIRES : MÉDIATION SOCIOCULTURELLE ET/OU PÉDAGOGIQUE.**

Les activités liées à l'alphabétisation font évoluer les pratiques des bibliothécaires : c'est le constat que font tous les professionnels que j'ai rencontrés au cours de mes entretiens. La part des activités de médiation est essentielle dans la mesure où on a affaire à un public peu ou pas lettré. Il faut s'appuyer essentiellement sur la transmission orale de l'information. Par ailleurs, le type d'actions développées amène souvent ces professionnels dans le champ du social. Est-ce au détriment des missions classiques de traitement et de valorisation ? La question est posée.

Quel que soit le jugement que l'on porte sur l'évolution de ces pratiques, une nécessité s'impose : celle de la formation des bibliothécaires pour tenter de mieux répondre au développement de ces nouvelles missions.

#### **.3.1 La médiation orale : un outil indispensable pour un public qui ne maîtrise pas l'écriture.**

##### **.3.1.1 Des actions d'alphabétisation passant par la parole.**

Dans un milieu encore très fortement marqué par l'écrit, les activités proposées en complément des cours d'alphabétisation s'appuient beaucoup sur l'usage de la parole, même si l'objectif est souvent d'amener des non lettrés à s'intéresser au support écrit. Nous sommes dans une bibliothèque, et pour expliquer ce qu'est cette bibliothèque et en quoi elle peut être utile à des personnes ne lisant pas, voire parlant peu ou mal le français, le bibliothécaire doit passer par l'oral.

Il sait a priori le faire et est déjà habitué à présenter les activités de sa bibliothèque à d'autres interlocuteurs mais la plupart du temps, en complément de sa présentation orale, il peut s'appuyer sur des documents écrits : dépliants, affichettes, documents électroniques, etc. Il peut même remettre et diffuser plus ou moins largement ces documents.

Avec un public en alphabétisation, il ne peut pas le faire et, tout du moins au début, tout passe par la parole. Ceci peut paraître une évidence mais la mise en pratique n'est pas si simple qu'il y paraît. Pouvoir remettre un dépliant en complément des explications données sur le fonctionnement de la bibliothèque à une personne qui vient s'inscrire c'est un gain de temps. Par contre expliquer ce même fonctionnement à une personne analphabète demandera plus de temps et nécessitera d'adapter son discours.

Une relation uniquement basée sur des explications orales n'est pas la même que celle qui s'appuie sur des documents écrits. Comment être sûr que la personne a bien compris et intégré ce qu'on lui explique ? Cela implique donc un comportement différent : être plus attentif aux réactions de la personne, vérifier par de nouvelles questions qu'elle a bien compris, être plus à l'écoute de ces paroles. L'investissement est plus important. La relation devient moins impersonnelle, avec ce que cela peut impliquer : une relation plus intéressante mais aussi souvent plus difficile.



Tout au long des entretiens que j'ai eus avec des bibliothécaires et des animateurs, j'ai pu mesurer l'importance de cette médiation orale.

### **.3.1.2 La médiation orale comme outil pédagogique indispensable.**

Les bibliothécaires et les animateurs que j'ai rencontrés m'ont tous dit l'importance de la médiation orale dans les actions d'alphabétisation. Ils m'ont aussi fait part des difficultés rencontrées dans ce processus.

#### **.3.1.2.1 Visite de bibliothèque et accueil personnalisé.**

La principale action proposée par les bibliothèques reste l'organisation de visites de groupes mais cette activité ne permet pas forcément aux membres de ces groupes de vaincre leur timidité, leur crainte face à cette institution et à son fonctionnement. La plupart des professionnels rencontrés sont convaincus de la nécessité de plusieurs visites pour un même groupe.

Mais certains pensent que cela n'est pas suffisant et sont favorables à un accueil et un accompagnement plus personnalisé quand cela est possible. Ainsi, Guénaële Cailly-Labussière, animatrice à Givors, accompagne individuellement certains apprenants à la bibliothèque. Lorsqu'elle était directrice à la bibliothèque de quartier de Crimée (Paris 19e arrondissement), Blandine Aurenche organisait des accueils quasi individuels pris en charge par trois personnes travaillant à la bibliothèque : il s'agissait de mettre en confiance les personnes accueillies pour qu'elles aient envie de revenir par elles-mêmes. Dans certains cas, il s'agit de vaincre des réticences qui peuvent paraître tout bêtes mais qui sont rédhibitoires tant qu'elles n'ont pas été résolues grâce à un échange au cours duquel la personne analphabète ou illettrée va prendre conscience finalement que le bibliothécaire ou l'animateur peut avoir le même problème que le sien. L'exemple des parents qui ont peur d'envoyer leurs enfants à la bibliothèque parce qu'ils risquent d'abîmer les livres est significatif : Guénaële Cailly-Labussière à Givors, tout comme Prisca Hazebrouck à Abbeville me l'ont cité. Lorsque l'on a expliqué à ces parents que tous les enfants, y compris ceux de l'animateur, peuvent abîmer un livre et que, pour autant, le bibliothécaire n'interdira pas l'accès de la bibliothèque à l'enfant, on a fait un grand pas.

Dans un premier temps, un accueil le plus personnalisé possible est donc la meilleure des choses pour inciter les personnes analphabètes à revenir à la bibliothèque, selon les professionnels mais ils reconnaissent que cette personnalisation présente des risques.

Le développement d'une relation passant par la voie orale et par seulement une ou deux personnes travaillant dans la bibliothèque peut devenir trop personnel. Il s'agit donc de savoir faire la part des choses entre ce qui relève de la personnalisation et ce qui est de l'ordre du personnel. Mais les bibliothécaires disent que cela n'est pas facile. A Abbeville et à Montreuil, certains témoignent des difficultés qu'ils rencontrent, quand ils sont à mi-chemin entre le travailleur social et le confident. D'autant que les personnes qui entrent dans ce type de relation personnelle sont souvent dans de grandes difficultés sociales et psychologiques : les bibliothécaires ne sont pas formés à ce type de relation et de travail et se retrouvent eux aussi en difficulté face à leur interlocuteur.

Il n'est donc pas toujours facile de mettre des limites dans le cadre d'une relation individuelle et il faut sans cesse se rappeler que l'on est dans le contexte d'une action pédagogique destinée à faire connaître la bibliothèque.

#### **.3.1.2.2 Raconter une histoire.**

Les bibliothèques organisent de plus en plus des actions de lecture en complément des cours d'alphabétisation, actions destinées aux enfants et à leurs parents mais aussi à des

adultes. D'une part, il s'agit de sensibiliser les parents à l'importance de la lecture pour leurs enfants dès le plus jeune âge et de les aider à faire la lecture, eux-mêmes, à leurs enfants. D'autre part, dans le cas des adultes, la lecture d'ouvrages par un bibliothécaire ou un auteur peut être un moyen d'inciter ces personnes à en lire d'autres. Cette activité passe elle aussi par l'oral : il s'agit de lire et surtout de raconter une histoire. Les bibliothécaires savent faire : la lecture de contes pour les tout petits est devenue une pratique courante.

Mais nous sommes là dans un contexte particulier qui peut engendrer des questions spécifiques. Outre le choix des histoires difficile à effectuer surtout pour les adultes, les bibliothécaires s'interrogent sur l'efficacité de la démarche, à savoir amener les participants à l'atelier de lecture à lire eux-mêmes.

La plupart des bibliothécaires et des animateurs m'ont indiqué que les personnes en alphabétisation empruntent essentiellement des méthodes d'apprentissage de la langue française et très peu d'autres ouvrages. Ils font le constat que les personnes participant à ces ateliers de lecture sont là avant tout pour écouter une belle histoire.

Mais Prisca Hazebrouck et Dominique Tabah restent optimistes et pensent que la lecture de textes littéraires de qualité est vertueuse dans la mesure où elle met en avant la notion de plaisir et provoque souvent des échanges très riches entre les lecteurs et les auditeurs. Ces échanges peuvent eux aussi procéder d'une démarche pédagogique essentiellement fondée sur une médiation orale.

### **.3.2 Le développement du rôle social du bibliothécaire au détriment des missions de traitement et de valorisation culturelle ?**

La question posée sous cette forme peut paraître abrupte, comme si l'on avait face à face deux conceptions différentes et opposées du métier de bibliothécaire : d'un côté, les tenants d'une certaine permanence dans les missions dévolues au bibliothécaire (acquisitions, politique documentaire, prêt de documents, valorisation des collections) ; de l'autre, ceux qui envisagent l'évolution du métier vers des missions d'animation dans lesquelles catalogage, indexation et livres auraient complètement disparu ! La réalité quotidienne est bien entendu plus nuancée, plus compliquée mais il n'en demeure pas moins que les missions d'animation et le rôle social du bibliothécaire se développent : les actions liées à l'alphabétisation en sont un exemple.

#### **.3.2.1 Qu'en pensent les bibliothécaires ?**

Au travers des entretiens que j'ai menés, se dessinent une idée assez précise que mes interlocuteurs se font de l'évolution de leur métier, en lien avec les actions d'alphabétisation.

Rappelons d'abord que la majorité des professionnels en question sont soit des directeurs de bibliothèque, soit des bibliothécaires dont une partie seulement de leurs fonctions est dévolue à l'activité en direction des analphabètes ou des illettrés. Ils ont tous des tâches différentes dont la plupart restent dans un registre classique des missions d'un bibliothécaire.

Tous ont un point commun : ils travaillent dans des zones où une partie plus ou moins importante de la population est en difficulté économique et sociale. Tous ont conscience que cette population en difficulté fait partie du public actuel ou potentiel de leur établissement. Tous jugent utile, voire nécessaire le rôle d'insertion sociale de la bibliothèque. Tous disent qu'il faut que la bibliothèque remplisse ce rôle mais que les moyens actuels sont insuffisants.



Certains mettent plus en avant le fait que ces actions en alphabétisation ne doivent pas les amener à délaisser le cœur de leur métier : être au service avant tout du public qui fréquente régulièrement la bibliothèque et, dans ce cadre, organiser des initiatives qui soient estampillées grand public.

A la bibliothèque de quartier de Couronnes (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement), le directeur m'indique que son établissement fait en sorte d'organiser des manifestations qui ne privilégient aucun des deux types de publics extrêmes qui fréquentent, parmi d'autres, la bibliothèque (des « Bobos » d'un côté, des étrangers primo-arrivants de l'autre).

A la bibliothèque municipale d'Amiens, la directrice m'explique que son établissement a déjà tout juste les moyens, en personnel surtout, pour fidéliser le public habitué à fréquenter la bibliothèque. Le travail en partenariat avec l'association Cardan a, semble-t-il, été arrêté par manque de personnel, d'ailleurs.

D'autres ont cependant une vision quelque peu différente de leur métier, beaucoup plus tournée vers les missions d'animation et de médiation.

Ainsi, dans son article *Le rôle social et culturel des bibliothèques vu de Bobigny*<sup>115</sup>, Dominique Tabah insiste sur le rôle de médiation et d'intervention du personnel : il doit être en capacité de converser, de discuter avec le public. Pour elle, les bibliothécaires sont des « passeurs », expression qu'elle reprend à son compte. Elle ne conçoit pas l'exercice de ce métier sans engagement personnel, sans rapport de confiance – voire affectif – avec le lecteur. Cette conception n'est pas partagée par tous : au cours de mes entretiens, certains ont tenu à rappeler la nécessité de maintenir une certaine distance avec le public en alphabétisation. Le rôle d'un bibliothécaire n'est pas celui d'un animateur et encore moins celui d'un travailleur social et s'il veut être efficace, il doit éviter de développer une relation trop personnelle.

A la bibliothèque de quartier de la Goutte d'or (Paris 18<sup>e</sup> arrondissement), pour Marie-Laure Deret, qui a travaillé dans le secteur de l'animation et a été recrutée depuis peu sur un profil en partie consacré aux relations avec les organismes extérieurs et les associations, il faut se faire connaître, aller à la rencontre d'autres organismes pour travailler en partenariat avec eux. Il faut mettre en place un travail à la fois de relations publiques et d'animation qu'il est indispensable de développer au sein des bibliothèques, si elles veulent sortir de l'anonymat dans lequel elles se trouvent souvent cantonnées dans leur quartier d'implantation.

A Vénissieux, Mamadou Seck, chargé lui aussi des relations avec les organismes extérieurs, met l'accent sur le rôle social de la bibliothèque et sur la nécessité pour ce type d'établissement de développer une politique de services.

Reza Ebrahim, responsable du secteur autoformation à Carrefour numérique (Cité des sciences et de l'industrie), insiste sur l'importance de la médiation pédagogique dans les bibliothèques : c'est une mission à développer par la mise en place d'animations. Selon lui, les bibliothécaires ne doivent pas se limiter à l'aide à la consultation des documents. L'utilisation des nouveaux outils entraînent de nouvelles formes d'apprentissage qui nécessitent le développement de cette médiation pédagogique.

### **.3.2.2 Une identité professionnelle un peu « éclatée ».**<sup>116</sup>

Selon les auteurs de *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française en Belgique*, « L'introduction de l'alphabétisation dans les bibliothèques contribue à un renouvellement partiel des pratiques et des rôles pour les professionnels qui le constatent. [...] En particulier, les animations qu'elles proposent constituent un maillon essentiel de la fonction socialisante de la bibliothèque, en

115 TABAH Dominique, *Le rôle social et culturel des bibliothèques vu de Bobigny*, BBF, 1997, n°1, p. 41-50

116 *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française en Belgique*, Cahiers du Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, février 2008, n°16.

*l'inscrivant dans son environnement géographique et socioculturel. [...] Malgré une tension constatée par les professionnels eux-mêmes, qui divise le champ entre ceux qui partagent cette vision nouvelle des bibliothèques et ceux qui les considèrent encore comme le lieu de la littérature et du prêt exclusivement, ces dernières années, les diverses « animations des lieux » se développent à l'envi. [...] Le secteur de la lecture publique voit ainsi apparaître une identité professionnelle un peu « éclatée » qui s'accompagne d'un questionnement sur la manière d'assurer toutes ces fonctions. »*

L'analyse faite par les auteurs belges fait écho à ce que j'ai moi aussi analysé : le milieu des bibliothécaires, et ce n'est pas original de l'écrire, est dans une phase charnière.

Les activités liées à l'alphabétisation sont un exemple significatif des interrogations de la profession : faut-il mettre en avant le rôle social du bibliothécaire pour développer des activités de services à destinations de publics différents ou faut-il maintenir une conception plus classique de son travail, laissant ces missions de médiation aux animateurs socioculturels ? Peut-on rassembler les missions classiques du bibliothécaire avec celles de l'animateur pour en faire un seul et même métier que l'on définirait comment ?

Comme nous le rappelle Fabrice Chambon<sup>117</sup>, de nombreuses bibliothèques développent des initiatives originales en matière sociale mais peu les inscrivent dans le cadre d'une logique professionnelle théorisée. Par ailleurs, il rappelle que, dans ce domaine mal connu de la bibliothèque, cette dernière ne peut agir seule : la mise en place de partenariats est indispensable.

Pour les auteurs de *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française en Belgique*<sup>118</sup>, une des solutions aux questions que se posent les bibliothécaires sur l'évolution de leur métier passe aussi par le développement de partenariats.

En matière d'alphabétisation, dans le cadre d'un partenariat, les compétences de chacun des partenaires sont généralement clairement définies. Au cours de mon enquête, j'ai remarqué que, pour l'ensemble des professionnels que j'ai rencontré, les rôles sont clairement déterminés et délimités. Animateurs comme bibliothécaires, chacun respecte les missions de l'autre dont ils ont compris qu'elles sont plutôt complémentaires. Pour autant, la mise en place même de ces partenariats, la nécessité de les coordonner, de les faire vivre, tout cela demande des compétences qui sont souvent nouvelles pour un bibliothécaire.

### **.3.3 Une formation nécessaire pour répondre au développement de nouvelles missions.**

Le développement d'activités en direction d'un public dont j'ai découvert les spécificités au cours de mes entretiens nécessite pour les professionnels qui y participent de maîtriser des compétences dont certaines ne vont pas de soi pour les bibliothécaires. La formation est donc un aspect à prendre en compte dans l'évolution du métier.

De plus, pour ce type d'activités, la mise en place de partenariats amène les bibliothécaires à travailler avec des bénévoles. Certaines bibliothèques s'interrogent d'ailleurs sur la possibilité de faire appel, elles-mêmes, à des bénévoles pour compléter des dispositifs qu'elles souhaitent mettre en place en matière d'accueil d'un public analphabète. Quelles sont les compétences de ces bénévoles, de quelle formation disposent-ils ?

<sup>117</sup> CHAMBON Fabrice, *Le rôle social des bibliothèques : quels terrains d'action et stratégies d'alliances pour la réduction des inégalités d'accès au savoir ?*, Villeurbanne, Enssib, 2010.

<sup>118</sup> *L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française en Belgique*, Cahiers du Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, février 2008, n°16.

Enfin, dans le domaine de la formation, les bibliothécaires ne sont pas que demandeurs. On va voir que leurs établissements peuvent aussi proposer des services en matière d'apprentissage des langues.

### **.3.3.1 Un besoin et une nécessité de formation.**

Qu'il s'agisse de personnes analphabètes ou illettrées, la première et principale difficulté reste la question des relations avec des personnes maîtrisant mal ou pas du tout la langue française et souvent en situation sociale et économique difficile. Beaucoup de mes interlocuteurs bibliothécaires m'ont fait part de cette difficulté. La présence d'un animateur ne résout pas tous les problèmes et il ne suffit de se dire qu'ils sont là pour assurer les relations avec un groupe pendant que le bibliothécaire présente son établissement.

Nous avons vu l'intérêt de mettre en place une relation plus personnalisée avec des apprenants avec toutes les difficultés que cela peut engendrer.

A Abbeville, Prisca Hazebrouck qui a participé, avec l'association Cardan, à de nombreuses actions en direction d'un public illettré souvent en grande difficulté sociale m'a fait part de ses propres difficultés face à ce type de public. Cela aurait nécessité qu'elle-même soit mieux formée, mieux armée pour répondre aux attentes de ces personnes.

Pour Prisca Hazebrouck, lire à voix haute ne s'improvise pas : il faut là aussi se former. Il ne s'agit pas seulement de proposer des formations aux personnes qui prennent en charge les groupes d'analphabètes au sein de la bibliothèque mais bien de sensibiliser l'ensemble d'une équipe à ce type d'activités. Les actions d'alphabétisation sont souvent considérées comme une activité en marge des missions d'une bibliothèque ; le public qui y participe est parfois considéré avec défiance ; au mieux, le personnel s'estime très démuné pour répondre à leurs attentes ou à leur absence d'attentes. Là encore, allier information et formation est indispensable, si l'on veut que ces actions trouvent leur place dans le fonctionnement de la bibliothèque.

### **.3.3.2 Un exemple de formation en direction d'une équipe de bibliothèque : la Seine Saint-Denis une fois de plus.**

En effet, une fois de plus, confrontées à un public migrant analphabète ou peu alphabétisé nombreux, les bibliothèques de ce département se sont penchées sur la question de la formation des personnels de leurs établissements.

Ainsi l'Association des bibliothèques en Seine Saint-Denis a organisé une journée d'étude sur la culture tamoule en direction des bibliothécaires du département, en juin 2002<sup>119</sup>.

Une fois encore, je me suis intéressée à ce que vient d'expérimenter la bibliothèque Robert Desnos à Montreuil. Très récemment, j'ai eu la possibilité d'assister à une séance d'une demi-journée de formation destinée à l'ensemble de l'équipe de la bibliothèque, dans le cadre de la mise en place d'actions en direction du public migrant non francophone.

Cette formation était dispensée par Radya, association à vocation de réseau dont la mission est double : animer et développer un réseau d'acteurs en formation linguistique ; coproduire et formaliser des outils pédagogiques. Radya participe à l'accompagnement et à la professionnalisation des intervenants en ateliers sociolinguistiques. Blandine

---

119 FAMECHON Isabelle, MIGNARD Catherine, *La coopération pour des fonds en langues étrangères à l'échelle d'un département : le groupe « Langues » de l'association des bibliothèques en Seine Saint-Denis, Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques*, Paris : ABF, 2004, p.79-83.

Forzy, coordinatrice pour l'association et Elise Lembas, animatrice pour l'association La Maison des femmes<sup>120</sup> animaient cette formation.

L'objectif de cette formation était double : donner des éléments d'information théoriques sur la formation linguistique en lien avec l'histoire du processus migratoire, depuis la deuxième moitié du XXe siècle, en France ; et surtout permettre aux stagiaires d'échanger sur la mise en place d'actions dans le cadre d'ateliers sociolinguistiques.

Pour moi, l'intérêt principal résidait dans les échanges entre les membres du personnel présents sur leurs éventuels expériences en matière d'accueil d'un public migrant non francophone, dans leurs réactions quand il leur était demandé de se mettre en situation d'accueillir et de répondre aux besoins de personnes en alphabétisation ou en apprentissage du FLE. On percevait clairement leur manque de repères mais en même temps très peu de réticences vis-à-vis de ce public et de ce type d'action. Cependant l'ensemble du personnel n'était pas présent et l'on peut se demander, comme pour toute autre formation, si ce sont les personnes présentes qui en avaient le plus besoin.

Le cadre de l'atelier sociolinguistique est intéressant car il propose un type d'apprentissage basé sur des situations concrètes de la vie quotidienne. On évite ainsi l'écueil d'une formation en linguistique trop théorique et peu abordable pour des non initiés.

Il ne m'appartient pas de juger le contenu pédagogique de cette formation. A l'évidence, elle répond à un double besoin : celui des bibliothécaires qui se sentiront peut-être moins démunis dans le cadre d'une action en lien avec un public non francophone ou analphabète ; celui des associations développant des apprentissages linguistiques qui peuvent ainsi se faire connaître auprès de structures avec lesquelles il pourrait être intéressant de travailler.

Ce type de formation semble être peu organisé. Aucune autre bibliothèque que j'ai contactée n'a évoqué l'existence de telles formations ou la possibilité d'en mettre en place. Une fois de plus, la question de la formation renvoie à la place qu'occupent les actions en lien avec l'alphabétisation dans le fonctionnement d'une bibliothèque. Il faut une volonté et une détermination forte de la part du responsable de l'établissement, comme à Montreuil-sous-Bois, pour que ce type de formation soit proposé.

### **.3.3.3 Des bénévoles pour travailler sur les actions d'alphabétisation ?**

#### ***.3.3.3.1 Travailler avec des bénévoles.***

Dans le cadre des partenariats mis en place en matière d'alphabétisation, les bibliothécaires sont amenés à travailler avec des associations qui, elles-mêmes, travaillent avec des bénévoles. C'est le cas de l'association Cardan, par exemple. Prisca Hazebrouck, ex directrice de la bibliothèque municipale d'Abbeville, est très sensible à cette question du bénévolat et estime que ces bénévoles ne peuvent être efficaces que s'ils sont correctement formés.

Or les bénévoles en question, souvent des enseignants, estimant qu'ils maîtrisent suffisamment bien les méthodes pédagogiques, n'éprouvent pas le besoin de suivre une formation. Pour Prisca Hazebrouck, faire une lecture à voix haute hors du cadre d'une bibliothèque<sup>121</sup> est une activité spécifique s'adressant à un public dont il faut savoir retenir l'attention. Pour elle, les méthodes scolaires ne fonctionnent pas pour les personnes analphabètes, encore moins pour celles qui sont illettrées : il faut plutôt s'adresser à des structures et des personnes formées au contact avec ce type de public.

<sup>120</sup> [http://cafetiere-a-idees.pagesperso-orange.fr/sitweb\\_mdf/sommaire.htm](http://cafetiere-a-idees.pagesperso-orange.fr/sitweb_mdf/sommaire.htm) (consulté le 21 décembre 2011).

<sup>121</sup> Prisca m'explique que ces ateliers ont souvent lieu dans des maisons de retraite ou dans des jardins publics.

J'en ai déduit que Prisca est assez sceptique sur le rôle des bénévoles dans ce domaine, surtout s'ils ne sont pas formés.

D'autres bibliothécaires m'ont fait part de leurs difficultés à travailler avec des bénévoles, dans le cadre d'actions liées à l'alphabétisation. Certains de ces bénévoles ont, semble-t-il, une vision très classique de la bibliothèque : lorsqu'ils ont accepté le fait qu'elle peut être utile dans un processus d'apprentissage pour des personnes ne lisant pas le français, le bibliothécaire doit aussi les convaincre que le livre pour enfant n'est pas le seul support pédagogique utile. Le cadre contraint de la préparation au DILF limite le temps et donc les échanges avec l'animateur du groupe. Ceci dit le problème peut être le même avec un animateur professionnel.

### ***.3.3.3.2 La bibliothèque elle-même pourrait-elle faire appel à des bénévoles ?***

Mais ces difficultés n'empêchent pas, semble-t-il, certaines bibliothèques d'envisager de faire appel à des bénévoles en complément, dans l'organisation d'actions liées aux publics migrants en apprentissage.

A la BPI, Emmanuel Cuffini, chef du service d'accueil du public, me parle de la mise en place d'une expérimentation en matière d'apprentissage des langues : la BPI souhaite mettre en place un réseau de bénévoles (professeurs à la retraite, étudiants) qui prendraient en charge des cours de FLE. Les bibliothécaires s'occuperaient quant à eux de l'organisation, de l'ingénierie et du matériel. Il m'explique que la BPI travaille déjà avec des bénévoles pour les handicapés visuels. En échange de ces cours, les bénévoles pourraient bénéficier de certains avantages : carte gratuite, invitations à des initiatives organisées par la BPI. A aucun moment, mon interlocuteur n'a évoqué la question de la formation de ces bénévoles : estime-t-il lui aussi qu'un enseignant ou un étudiant possède suffisamment d'outils pédagogiques et d'expérience pour prendre en charge ces cours ? Il ne m'a pas parlé non plus des moyens et méthodes pour évaluer ce type de formation.

Dans le cadre du développement de services en direction des migrants non francophones, la bibliothèque Robert Desnos, à Montreuil, a inclus la participation de bénévoles dans les projets qu'elle compte réaliser. Les projets en question seront mis en œuvre à partir de 2012.

### **.3.3.4 Les bibliothèques, lieu de ressources pour les formateurs en alphabétisation.**

En matière d'apprentissage des langues, de plus en plus de bibliothèques proposent des ressources. Dans le cadre des actions menées auprès des publics non francophones, elles mettent à disposition des collections de FLE de plus en plus importantes et de plus en plus consultées.

Mais il est aussi un domaine où certaines bibliothèques commencent à proposer des ressources ou des services à destination plus particulièrement des formateurs en linguistique ou en alphabétisation.

#### ***.3.3.4.1 L'autoformation appliquée à la formation en alphabétisation.***

C'est le cas dans le service d'autoformation de Carrefour numérique (Cité des sciences et de l'industrie)<sup>122</sup>. Reza Ebrahim m'explique que son service propose des formations de formateurs. Ces formations sont elles aussi en autoformation. Elles ont lieu une fois par mois depuis deux ans. Elle comporte quatre aspects principaux : la communication en situation pédagogique ; l'assistance sur poste informatique pour l'apprenant en

<sup>122</sup> <http://www.universcience.fr/fr/carrefour-numerique> (consulté le 21 décembre 2011).



situation de blocage ; la pédagogie de l'autoformation (prérequis nécessaires, caractéristiques intellectuelles à développer, objectifs à déterminer) ; l'exploitation des ressources en fonction du niveau du groupe.

Bien entendu cette formation ne se limite pas au domaine de l'apprentissage des langues. Cependant, d'une part, du point de vue pédagogique, elle donne une véritable méthode et une grande autonomie au formateur qui peut ensuite utiliser les ressources importantes proposées par Carrefour numérique, notamment en matière d'apprentissage des langues et d'alphabétisation.

D'autre part, elle permet l'utilisation d'un outil, l'autoformation, appelé à se développer, notamment en bibliothèque : le nombre de postes va en augmentant régulièrement. Cette méthode d'apprentissage semble, à priori, difficilement applicable pour l'alphabétisation. Mais la démonstration que m'a faite Reza Ebrahim m'a convaincue qu'une personne en apprentissage du FLE ou même en alphabétisation peut très bien utiliser ce type d'outil. Une fois passé la barrière de l'utilisation de l'outil informatique pour certains, les apprenants peuvent y trouver un vrai plaisir car les ressources et méthodes proposées sont souvent à la fois interactives et ludiques. Elles sont, pour la plupart, basées sur le principe de la progression : tant que l'apprenant n'a pas validé la bonne réponse, il ne peut pas avancer dans le programme.

La médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux propose aussi ce type d'autoformation.

#### ***.3.3.4.2 Le projet de mise à disposition du fonds de formation de la Cimade.***

La bibliothèque municipale Robert Desnos à Montreuil a reçu en don le fonds d'ouvrages, manuels, archives relatifs à la formation des étrangers de la Cimade (Comité inter-mouvements des évacués)<sup>123</sup>. En effet, l'association cessant ses activités en matière de formation, elle vient d'en faire don à la bibliothèque, à la condition qu'il soit mis à la disposition des professionnels de la formation et des chercheurs. Le fonds qui reste à traiter ne sera pas mis en accès libre mais il constituera le socle principal d'un fonds destiné aux formateurs.

La bibliothèque envisage dans un deuxième temps d'accroître ce fonds en faisant l'acquisition de documents destinés aux stagiaires.

Ce fonds pourrait ainsi devenir un fonds de référence pour les formateurs travaillant sur la ville, voire au-delà. Enrichi par des documents destinés aux stagiaires, il pourrait devenir un outil pédagogique intéressant. En effet, à l'heure actuelle, il ne semble pas qu'une bibliothèque soit en capacité de proposer une telle collection et un tel service. Mis en réseau avec les autres ressources que peuvent détenir d'autres bibliothèques, il pourrait constituer un pôle documentaire qui, une fois mis en ligne, pourrait donner une visibilité plus grande aux questions de l'apprentissage des langues et de l'alphabétisation.

---

<sup>123</sup> <http://www.cimade.org/> (consulté le 21 décembre 2011).

## CONCLUSION

A travers la petite enquête que j'ai menée, j'ai découvert à quel point les professionnels développant des actions en lien avec l'alphabétisation, qu'ils soient bibliothécaires, animateurs pour une association ou un service social, étaient passionnés par leurs activités, engagés dans une démarche qui relève à la fois de l'ordre du professionnel mais aussi d'une forme de militantisme. La fibre militante n'est pas nouvelle dans la profession : le développement de la lecture publique lui doit beaucoup.

Mais si la lecture publique est devenue un des axes majeurs de la politique publique appliquée aux bibliothèques, la question de leur rôle dans la prise en charge des publics en difficulté avec la maîtrise de la langue française semble nettement moins préoccuper les pouvoirs publics.

Certes l'illettrisme a été déclaré « Grande cause nationale » et l'ANLCI mobilise autour d'elle plus de cinquante organisations afin de porter la légitimité de cette lutte devant le Premier ministre<sup>124</sup>.

Certes, en matière d'apprentissage de la langue française par les migrants, les pouvoirs publics ont mis en place un dispositif qui devrait permettre à ces derniers d'acquérir les premiers éléments nécessaires à la maîtrise du français, les autorisant ainsi à séjourner sur notre territoire.

Cependant, sans s'attarder sur la question de l'illettrisme dont on a vu qu'il renvoie à d'autres difficultés d'accès à une langue, la question de l'apprentissage du français à des personnes étrangères de moins en moins francophones renvoie, quant à elle, à un problème plus large : celui de l'accueil de ces personnes ; et pour ce qui nous intéresse à la place des bibliothèques dans ce processus d'accueil. Et là encore, nous touchons au domaine du politique : selon Dominique Tabah, « *aujourd'hui, les actions des bibliothèques en matière de desserte des populations étrangères et immigrées non francophones ne peuvent plus reposer simplement sur la bonne volonté de quelques-uns [...]. Elles méritent mieux et plus, et relèvent d'une autre nécessité, d'ordre politique, et des exigences du monde d'aujourd'hui* »<sup>125</sup>.

Si l'on veut, en effet, que les bibliothécaires travaillant sur l'accueil du public migrant non francophone sortent de l'isolement dans lequel ils ont le sentiment d'oeuvrer, si l'on veut que leur travail ne relève pas seulement d'une volonté militante, il paraît indispensable que les pouvoirs publics mettent en place une politique clairement définie et affichée.

Ceci dit, malgré les manques de préconisations au niveau national, les bibliothèques avancent tant bien que mal. Progressivement, une ligne directrice semble se dessiner au sein des bibliothèques qui travaillent à développer des actions en direction du public migrant peu ou pas alphabétisé. Selon le principe que les besoins de ces personnes vont évoluer dans le temps, en fonction de leur apprentissage de la langue française et de leur capacité à s'insérer, les bibliothèques réfléchissent de plus en plus en termes de services et non plus seulement de politique d'acquisition. Il s'agit de faire de la bibliothèque un lieu où, plus encore que d'autres publics, ces personnes se sentent à l'aise, aient envie de venir puis de revenir.

Comme d'autres publics en difficulté avec la maîtrise de l'écrit, il faut souvent aller les chercher, leur proposer, dans le cadre quotidien de leur vie, des services, des documents.

---

<sup>124</sup> <http://www.cemea.asso.fr/spip.php?article7710>

<sup>125</sup> TABAH Dominique, ARLABOSSE Suzanne, *Services et action des bibliothèques envers les populations immigrées en Seine Saint-Denis*, BBF 2009, n°2, p. 39-45.



Pour cela, la bibliothèque de rue est un moyen de familiariser les adultes et les enfants avec le livre et la lecture. Mais certains bibliothécaires réfléchissent à d'autres moyens de rencontrer les personnes qui ont peur de venir à la bibliothèque : aller à la rencontre des associations qui organisent des initiatives sur des lieux comme les cafés sociaux, par exemple. Pour Marie-Laure Deret, travaillant à la bibliothèque du quartier de la Goutte d'or à Paris, les bibliothécaires ne doivent pas hésiter à sortir de leur établissement, pour se faire connaître auprès des publics qui ne viennent pas spontanément en bibliothèque et pour prendre contact et travailler avec des associations locales et ainsi s'intégrer au tissu socioculturel du quartier. Pour Dominique Tabah, actions dans la bibliothèque et hors de la bibliothèque font partie d'une seule et même politique à développer en fonction des besoins de ces migrants.

Au-delà de l'analyse que j'ai pu faire de ces témoignages, un tel travail peut être un maillon dans le développement d'une réflexion sur le rôle des bibliothèques en matière à la fois d'accueil des migrants et de collaboration avec les organismes spécialisés en alphabétisation. Un appel à sortir du cadre des initiatives locales pour passer à une réflexion nationale a déjà été lancée par des professionnels comme Dominique Tabah. On voit cependant que réfléchir aux questions de l'alphabétisation dans les bibliothèques oblige à sortir non seulement du cadre local mais aussi du domaine strict de l'alphabétisation. En effet, même si les publics sont différents, il existe des possibilités d'interactions entre alphabétisation et apprentissage du FLE . Par ailleurs, on constate des préoccupations assez proches entre les personnes oeuvrant à la lutte contre l'illettrisme et celles travaillant sur l'alphabétisation. Pour les bibliothèques, ces activités leur ouvrent un peu plus le champ du social. C'est aujourd'hui les questions que se posent beaucoup de bibliothécaires : quelle part donnée à ces activités relevant de ce champ social et comment les faire vivre avec d'autres plus proches du domaine culturel ? Une des réponses se trouve peut-être dans la prise en compte à la fois des demandes des publics migrants et de leurs cultures d'origine.

# BIBLIOGRAPHIE

## EDUCATION POPULAIRE.

FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris : F. Maspéro, 1974.

FREIRE Paulo, *L'éducation, pratique de la liberté*, Mâcon : éd.W, 1996.

FREIRE Paulo, *La pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Ramonville-Saint-Agne : Erès, 2006.

FREIRE Paulo, *Promouvoir une éducation libératrice*, Paris : Le Monde de l'éducation, 2007.

MAUREL Christian, *Education populaire et puissance d'agir : les processus culturels d'émancipation*, Paris : l'Harmattan, 2010.

RICHTER Noë, *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Le Mans : Bibliothèque de l'Université du Maine, 1981.

RICHTER Noë, *Les bibliothèques populaires*, Le Mans : Bibliothèque de l'Université du Maine, 1977.

RICHTER Noë, *L'éducation ouvrière et le livre*, Le Mans : Bibliothèque de l'Université du Maine, 1982.

RIOUX Jean-Pierre, *Entre deux guerres, entre deux sociétés : l'éducation populaire en transit*, in Les Cahiers de l'animation : Education populaire 1920-1940 : actes des journées d'études organisées les 19, 20, 21 novembre 1979, n°32, 2ème trimestre 1981, p. 52-57.

## ILLETTRISME.

BOIS Nathalie, CHENOUF Yanne, ETIENNE Sophie, et al..., *L'illettrisme au pied de la lettre*, Les Actes de la lecture, 1998, n°62.

CHENOUF Yanne, *De l'illettrisme comme facteur d'exclusions*, Les Actes de la lecture, 1998, n°62.

ESPERANDIEU Véronique, LION Antoine, BENICHOU Jean-Pierre, *Des illettrés en France* : rapport, janvier 1984.

GUERIN-PACE France, BLUM Alain, *L'illusion comparative : les logiques d'élaboration et d'utilisation d'une enquête internationale sur l'illettrisme*, Population, 1999, p. 271-302.

GUIDEZ Joëlle, *Lutte contre l'illettrisme à la médiathèque d'Albertville*, BBF, 2006, n°6, p. 101-103.

JOHANNOT Yvonne, GIRET Clotilde, TEILLARD Sylviane, *Autour de l'écrit et de sa maîtrise : agir contre l'illettrisme à Grenoble*, BBF, 1998, n°5, p.27-30.

KOULBERG Serge, *Illettrisme et insertion*, Les Actes de la lecture, 1998, n°62.

LAHIRE Bernard, *L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris : La Découverte, 1999.

POULAIN Martine, *L'invention de l'illettrisme*, BBF, 2000, n°5, p. 148-149.

*Chemins de lecture : des histoires, des mots, des images pour adultes en apprentissage*, Grenoble : Bibliothèques municipales de Grenoble, IRIS-Centre de ressources illettrisme de l'Isère, 2003.

*L'illettrisme, entre action et réflexion*, Bibliothèque(s), juillet 2005, n°21.

*Lutte contre l'illettrisme : l'Ile-de-France en première ligne*, Paris : Libération, mars 2009.

#### **ALPHABETISATION.**

BASTYNS C., *L'état des lieux de l'alphabétisation en communauté française*, Lire et écrire, septembre 2005.

CATANI Maurice, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers*, Paris : Téma formation, 1973.

DE FERRARI Mariela, *Penser la formation linguistique des adultes migrants en France. Nommer autrement pour faire différemment* : extrait de « *Des discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant* », Le Français dans le monde, CLE International, juillet 2008.

France. Groupe permanent de la lutte contre l'illettrisme. Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés : réponses au questionnaire : *France, lire c'est prendre le large, levons l'encre !* 1999.

*L'alphabétisation au sein des bibliothèques publiques de la Communauté française en Belgique*, Cahiers du Centre de lecture publique de la Communauté française de Belgique, février 2008, n°16.

*Le Monde alphabétique*, RGPAQ, automne 2000, n°12, 21 p.

#### **IMMIGRATION ET ROLE SOCIAL DES BIBLIOTHEQUES.**

BOUQUIN-KELLER, Hélène, *Les langues d'immigration dans les bibliothèques municipales*, BBF, 2003, n°5, p. 34-40.

CHAMBON Fabrice, *Le rôle social des bibliothèques : quels terrains d'action et stratégies d'alliances pour la réduction des inégalités d'accès au savoir ?*, Villeurbanne : Enssib, 2010.

GESTIN Marie-Laure, CAILLOT Audrey, *Le pôle infodor et l'accueil des publics non francophones à la bibliothèque Goutte d'or*, BBF 2009, n°2, p.46-49.

GARCIA GUILLEN Emilie, TOMIC Sylvie, *Un service public pensé pour la diversité : l'action vis-à-vis des immigrés à la Toronto public library et à la Queens library de New-York*, BBF, 2011, n°5, p.81-86.

GAUGUEZ Nicolas, *Diagnostic auprès des jeunes afghans utilisateurs de la BPI*, [Paris] : France terre d'asile, mai 2010.

GODONOU-DOSSOU, Nelly, *L'accueil du public étranger en BM : le cas de la BM de Lyon*, Villeurbanne : Enssib, 2002.

Ministère de la Culture et de la communication. Direction du livre et de la lecture, *Bibliothèques publiques et communautés de l'immigration*, Paris : Direction du livre et de la lecture, 1984.

MONCEY Aline, *L'accueil des populations migrantes à la Maison du livre, de l'image et du son de Villeurbanne : une enquête sociologique des publics multilingues*, Villeurbanne : Enssib, 2008.

NEYRAND Gérard, avec la collab. De LETOT Corinne, CHOKROUN Brigitte, LIEUTIER Bérangère et RADUNO Sabrina, *Le suivi social des étrangers régularisés au titre de la circulaire du 24 juin 1997 : rapport final*, Ministère de l'emploi et de la solidarité, Direction de la population et des migrations, CIMERSS, juin 1997.

TABAH Dominique, ARLABOSSE Suzanne, *Services et action des bibliothèques envers les populations immigrées en Seine Saint-Denis*, BBF, 2009, n°2, p. 39-45.

TABAH Dominique, *Le rôle social et culturel des bibliothèques vu de Bobigny*, BBF, 1997, n°1, p. 41-50.

*Lire, écouter et voir en langue turque : tous les documents en langue turque disponibles dans les médiathèques de Plaine Commune*, Le réseau des médiathèques Plaine Commune, [2010].

*Pluralité culturelle en actes : un nouvel enjeu pour les bibliothèques publiques*, Paris : ABF, 2004.

## **SITES INTERNET.**

Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.anlci.gouv.fr/>

Agence nationale pour la cohésion sociale (Acsé) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.lacse.fr/dispatch.do>.

Association des bibliothécaires de France [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.abf.asso.fr/>

Association des bibliothèques en Seine Saint-Denis [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : [http://www.bibliotheques93.fr/?page\\_id=bienvenue](http://www.bibliotheques93.fr/?page_id=bienvenue)

Bibliothèque municipale François Rabelais à Gennevilliers [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.ville-genevilliers.fr/culture/bibliotheque-francois-rabelais/>

Cardan, association de lutte contre l'illettrisme [consulté le 14 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://assocardan.free.fr/spip.php?rubrique57>

Comité inter-mouvements des évacués (Cimade) [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.cimade.org/>

Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://sig.ville.gouv.fr/page/45> (date de mise à jour : 12/08/2011).

Fédération canadienne pour alphabétisation en français(FCAF) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.fcaf.net/>

Fédération internationale des associations de bibliothécaires [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.ifla.org/>

Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/>

Le point du FLE : apprendre à lire [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.lepointdufle.net/>

Lire et écrire : pour le droit de tous à l'alphabétisation [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.lire-et-ecrire.be/>.

Médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux [consulté le 21 décembre 2011] disponible à l'adresse : [http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP\\_reload\\_layout=true&uP\\_tparam=props](http://www.bm-venissieux.fr/uPortal/Initialize?uP_reload_layout=true&uP_tparam=props)

Office français de l'immigration et de l'intégration [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.ofii.fr/>.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec(RGPAQ) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.rgpaq.qc.ca/>

Reading agency [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : <http://www.readingagency.org.uk/>.

Réseau des acteurs de la dynamique en ateliers sociolinguistiques (Radya) [consulté le 7 décembre 2011] disponible à l'adresse : [contact@radya.fr](mailto:contact@radya.fr).

## TABLE DES ANNEXES

|  |           |
|--|-----------|
| <u>Questionnaire sur l'alphabétisation en bibliothèque destiné aux animateurs.....</u> | <u>82</u> |
| <u>Questionnaire sur l'alphabétisation en bibliothèque destiné aux animateurs.....</u> | <u>83</u> |
| <u>Liste des bibliothécaires et des animateurs contactés.....</u>                      | <u>87</u> |



# Questionnaire sur l'alphabétisation en bibliothèque destiné aux bibliothécaires

1 Quelles activités développez-vous ?

- Dans la bibliothèque ?
  
- Hors la bibliothèque ?

2 En partenariat ? Avec qui ? (associations, structures publiques).

3 Quelle est le rôle de votre tutelle dans ce domaine ?

4 Qui est à l'initiative de ces activités ?

- La bibliothèque ?
  
- La ou les structures avec qui vous travaillez ?
  
- Votre tutelle ?

5 Qui fréquente ces activités ? Des enquêtes sont-elles menées ou des statistiques établies par la bibliothèque et/ou la structure partenaire ?

6 Quelles sont les répercussions sur l'activité générale de la bibliothèque ?

- Savez-vous si les personnes qui participent ou ont participé à ces actions viennent à la bibliothèque pour d'autres activités ?
  
- En matière de politique documentaire, ces actions ont-elles un impact ?
  
- En matière de valorisation des collections et de médiation, menez-vous des actions spécifiques vis-à-vis du public qui participe à ces actions ?

7 Pensez-vous que ces actions sont un moyen de mieux faire connaître les activités de la bibliothèque ?

8 Pensez-vous que le résultat de ces actions soit positif pour les personnes en question ?

- Du point de vue de l'apprentissage de la langue ?
  
- Plus largement, dans quels domaines ?

## **Questionnaire sur l'alphabétisation en bibliothèque destiné aux animateurs**

1 Statut ; présentation des activités et bref historique.

2 Qui est le plus souvent à l'origine de la mise en place de ces actions ?

- Votre structure ?
- Les collectivités locales ou institutions publiques ?
- La (les) bibliothèques ?

3 Partenariat avec les bibliothèques : les considérez-vous comme un partenaire comme les autres ou spécifique (du fait de leurs activités) ?

4 Qui fréquente ces activités ? Des enquêtes sont-elles menées ou des statistiques établies par votre organisme et/ou la bibliothèque ?

5 Les documents et services proposés par une bibliothèque vous servent-ils de points d'appui pour la mise en œuvre de vos actions ? Ou est-ce le cadre ? Ou l'ensemble ?

6 Proposez-vous aux bibliothèques de participer à des actions hors l'enceinte de la bibliothèque ?

7 Travail en partenariat avec les bibliothèques : bilan ?

8 Pensez-vous que le résultat de ces actions menées avec les bibliothèques soit positif pour les personnes qui y ont participé ?

- Du point de vue de l'apprentissage de la langue ?
- Plus largement, dans quels domaines ?

9 Quelle perception les participants aux actions menées ont-ils de la bibliothèque dans laquelle elles ont été menées ?

10 Depuis que vous travaillez avec des bibliothèques, votre propre perception de leurs activités et de leur rôle a-t-elle changé ?

9/06/2011

## **Liste des bibliothécaires et des animateurs contactés**

### **Bibliothécaires.**

AURENCHE Blandine, directrice de la Bibliothèque de quartier Louise Michel (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement).

CAUVIN Marie-Pierre, adjointe de la directrice des bibliothèques et de la lecture publique de la ville d'Amiens (Somme).

CUFFINI Emmanuel, chef du service d'accueil des publics à la Bibliothèque publique d'information (Paris).

DERET Marie-Laure, bibliothécaire à la Bibliothèque de quartier Goutte d'or (Paris, 18<sup>e</sup> arrondissement).

D'HONDT Adeline, directrice de la médiathèque Claudine Brandicourt à Flixecourt (Somme).

DUMORTIER Blandine, directrice de la médiathèque Max-Pol Fouchet, à Givors (Rhône).

EBRAHIM Reza, responsable du Secteur autoformation à Carrefour numérique (Cité des sciences et de l'industrie) (Paris).

FLACHER Christèle, Bibliothèque de quartier des Eaux claires Mistral, à Grenoble (Isère).

GAILLARD Romain, directeur de la Bibliothèque de quartier Couronnes (Paris, 20<sup>e</sup> arrondissement).

HAZEBROUCK Prisca, directrice de la Bibliothèque municipale d'Abbeville (Somme), de 1988 à 2010.

MONTIGNY Séverine, directrice des bibliothèques et de la lecture publique de la ville d'Amiens (Somme).

PANNEKOUCKE Renata, bibliothécaire, Bibliothèque municipale Robert Desnos à Montreuil (Seine Saint-Denis).

PELHATE Stéphane, bibliothécaire, médiathèque Max-Pol Fouchet, à Givors (Rhône).

PORQUET Virginie, directrice de la Bibliothèque municipale de Rue (Somme).

SECK Mamadou, conservateur à la médiathèque Lucie Aubrac à Vénissieux (Rhône).

SOLANA Sylvie, responsable de la section adulte et directrice par intérim de la bibliothèque Robert Doisneau, dans le quartier des Grésillons, à Gennevilliers (Hauts-de-Seine).

TABAH Dominique, directrice de la Bibliothèque municipale Robert Desnos à Montreuil (Seine Saint-Denis).

VUILLERMOZ Annie, Direction des bibliothèques de quartier, ville de Grenoble (Isère).

**Animateurs.**

BAXERRES Jeanne, animatrice d'ateliers sociolinguistiques pour la ville de Gennevilliers (Hauts-de-Seine).

CAILLY-LABUSSIÈRE Guénaële, animatrice au centre social de la ville de Givors (Rhône).

ROSAS Luiz, responsable de l'association Cardan à Amiens (Somme).