



HAL
open science

Le rôle de la bibliothèque publique dans l'expérience de l'apprenance Comparaison Québec Canada) / Corse France

Théodora Balmon

► To cite this version:

Théodora Balmon. Le rôle de la bibliothèque publique dans l'expérience de l'apprenance Comparaison Québec Canada) / Corse France . Education. Université Pascal Paoli; Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (Québec, Canada), 2024. Français. NNT : 2024CORT0014 . tel-04911076

HAL Id: tel-04911076

<https://theses.hal.science/tel-04911076v1>

Submitted on 24 Jan 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITE DE CORSE PASCAL PAOLI
ECOLE DOCTORALE 377 - ENVIRONNEMENT ET SOCIETE
UMR 6140 LISA

UNIVERSITE DE QUEBEC A MONTREAL
CENTRE DE RECHERCHE INTERUNIVERSITAIRE SUR LA FORMATION
ET LA PROFESSION ENSEIGNANTE

Thèse en cotutelle présentée pour l'obtention du grade de **DOCTEUR**

de l'Université de Corse en
Sciences de l'Éducation et de la Formation

de l'Université de Québec à Montréal en
Éducation

Soutenue publiquement par

Theodora BALMON

le 10 décembre 2024

**Le rôle de la bibliothèque publique dans l'expérience de l'apprenance
Comparaison Québec (Canada)/Corse (France)**

DIRECTION DE LA THÈSE

M. Bruno GARNIER, Professeur, Université de Corse Pascal Paoli, France
MME Arianne ROBICHAUD, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada

RAPPORTEURS

MME Sylvie CONDETTE, Professeure, Université de Lille, France
M. Stéphane LÉVESQUE, Professeur, Université d'Ottawa, Canada

JURY

M. Loïc CHALMEL, Professeur émérite, Université de Haute Alsace, France
MME Sylvie CONDETTE, Professeure, Université de Lille, France
MME France DUBÉ, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada
M. Bruno GARNIER, Professeur, Université de Corse Pascal Paoli, France
M. Stéphane LÉVESQUE, Professeur, Université d'Ottawa, Canada
M. Sébastien OUELLET, Professeur, Université du Québec à Rimouski, Canada
MME Arianne ROBICHAUD, Professeure, Université du Québec à Montréal, Canada
MME Dominique VERDONI, Professeure, Université de Corse Pascal Paoli, France

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail et des cheminements, tant extérieurs qu'intérieurs, si féconds pour moi, c'est avec émotion et plaisir que j'exprime ma profonde reconnaissance à mes professeurs et directeurs, Bruno Garnier et Arianne Robichaud. Je les remercie pour leur confiance et leur accompagnement sans faille. J'ai eu la chance de bénéficier de leur érudition et de leur inspiration intellectuelle.

Je tiens également à exprimer ma gratitude aux professeures et professeurs Sylvie Condette, Audrey Dahl, France Dubé, Eugène Gherardi, Nathalie Lacelle, Jocelyn Létourneau, Stéphane Lévesque, Béatrice Mabillon-Bonfils, Mohamed Martah, Julia Poyet, Dominique Verdoni, pour leur aide, leurs précieux conseils et leur bienveillance tout au long de ce double parcours franco-québécois.

Je remercie également toutes les personnes en Corse, au Québec et ailleurs, qui m'ont accordé leur confiance et ont accepté de participer à ce projet.

Une pensée particulière va au Professeur Maurice Tardif, avec qui j'aurais tant aimé pouvoir discuter de ce travail.

DÉDICACE

À mes amis.

À ma famille.

Table des matières

LISTE DES FIGURES	—	xiii
LISTE DES TABLEAUX	—	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	—	xix
RÉSUMÉ	—	xxi
ABSTRACT	—	xxiii
INTRODUCTION	—	25
Définition de la bibliothèque de lecture publique	—	33
Bibliothèque publique en Corse, bibliothèque publique en France	—	35
Inclusion et écriture	—	35
Plan	—	35
PARTIE I STRATÉGIE COMPARATIVE ET MODÈLE ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC	—	37
<i>Présentation</i>	—	37
CHAPITRE 1 APPROCHE COMPARATIVE	—	39
1.1 Bibliothèque publique et Public Library dans la généalogie comparée de Bertrand	—	39
1.2 La comparaison, une stratégie de recherche	—	43
1.2.1 La modélisation	—	46
<i>Synthèse du chapitre 1</i>	—	48
CHAPITRE 2 PROFIL ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE EN FRANCE	—	51
2.1 L'éducation populaire : définitions	—	53
2.2 La bibliothèque publique au service de l'éducation populaire en France	—	56
2.2.1 Acteurs et actions de l'initiative populaire	—	57
2.2.1.1 Manufacturier : pragmatisme pour allier réponse aux besoins économiques et respect des lois sociales	—	58
2.2.1.2 Obédience protestante et obédience catholique : moralisme et contrôle plus ou moins poussé	—	60
2.2.1.3 Convictions laïques et républicaines	—	61
2.2.2 Légitimité de la bibliothèque populaire : la lutte contre la criminalité et contrôle de l'émancipation	—	62
Institutionnalisation et moyens privés	—	62
Corrélation ignorance, savoir et criminalité	—	63
2.2.2.1 La concurrence pour le contrôle de l'émancipation	—	65
2.3 De la bibliothèque à la médiathèque publique	—	68
2.3.1 Héritage de l'éducation populaire	—	68
2.3.2 Héritage américain	—	68
2.3.3 Retard de l'essor de la bibliothèque municipale publique	—	69
2.3.4 Modèle de la médiathèque	—	70
2.3.5 Fonction d'apprentissage	—	72
<i>Caractéristiques du parcours institutionnel en France</i>	—	74
2.4 Approche de la nationalité en Corse	—	76
2.4.1 Le statut de la Corse	—	76
2.4.2 Le statut de la langue corse	—	77
Un point de vue critique	—	78
<i>Synthèse du chapitre 2</i>	—	79
CHAPITRE 3 PROFIL ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE AU QUÉBEC	—	81
3.1 Contexte du Bas-Canada	—	81
3.2 Une diversité moindre d'acteurs de l'éducation populaire au Québec	—	82
3.3 L'émergence de la bibliothèque publique au Canada	—	85
3.4 L'Église maître d'oeuvre au Québec	—	85
3.5 Éducation des adultes et bibliothèques publiques	—	88
3.6 De la bibliothèque paroissiale à la plus grande bibliothèque francophone d'Amérique du Nord du 21 ^e siècle	—	90
3.6.1 La bibliothèque paroissiale : socle et limite	—	90

3. 6. 2	Retard et essor de la bibliothèque municipale publique québécoise	— 93
3. 6. 2. 1	Révolution tranquille	— 93
3. 6. 2. 2	Tournant : plan quinquennal Vaugeois et projet de Grande bibliothèque	— 94
3. 6. 3	La priorité de la littérature	— 95
	<i>Caractéristiques du parcours institutionnel au Québec</i>	— 97
3. 7	Approche de la nationalité au Québec	— 99
3. 7. 1	Le statut du Québec	— 99
3. 7. 2	Le statut de la langue québécoise	— 101
	Un point de vue critique	— 103
	<i>Synthèse du chapitre 3</i>	— 104
	CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	— 107
	PARTIE II PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE	— 109
	<i>Présentation</i>	— 109
	CHAPITRE 4 PROBLÉMATIQUE : APPRENTISSAGE INFORMEL CRITIQUE	— 111
4. 1	Apprenance et apprentissage informel dans le champ de la formation des adultes	— 113
4. 1. 1	Apprenance et éducation des adultes	— 113
4. 1. 2	Apprentissage informel et éducation des adultes	— 120
4. 2	De l'apprentissage informel à l'apprentissage informel critique	— 122
4. 3	Le rôle inclusif de la bibliothèque de lecture publique	— 126
4. 4	Problème de recherche	— 128
4. 5	Question de recherche et objectifs spécifiques	— 128
	<i>Synthèse du chapitre 4</i>	— 130
	CHAPITRE 5 CADRE CONCEPTUEL	— 133
5. 1	Concept d'apprentissage informel selon Rogers	— 134
5. 1. 1	Des caractéristiques de la nature de l'apprentissage informel	— 135
5. 1. 2	Des mécanismes de l'apprentissage	— 136
5. 1. 2. 1	Osmose	— 136
5. 1. 2. 2	Évolution ou progression de l'apprentissage informel : l'exemple de la langue	— 136
5. 1. 2. 3	Contrôle de l'apprentissage informel	— 138
5. 1. 2. 4	Apprentissage situé et orienté par la tâche	— 139
5. 1. 2. 5	Un apprentissage social et individualisé	— 140
5. 1. 3	Pertinence du contexte de la bibliothèque de lecture publique pour l'apprentissage informel	— 140
5. 2	L'apprenance selon Carré	— 141
5. 2. 1	Dispositions et attitudes face à l'apprentissage	— 141
5. 3	Intentionnalité pédagogique de l'apprenance	— 142
5. 3. 1	La fonction de facilitation	— 143
5. 3. 1. 1	Manifestations de l'agentivité de l'apprenant	— 145
	Démarche d'enquête et motivation	— 145
	Axe action/réflexion	— 146
	Guidance	— 148
	Paradigmes cumulatif et transformatif	— 148
5. 3. 2	Facilitation et responsabilité pédagogique	— 150
5. 4	Apport de la théorie rationnelle de Habermas pour l'apprentissage informel « critique »	— 152
5. 4. 1	Acte de langage et intercompréhension	— 154
5. 4. 2	Le principe de prétention à la validité	— 157
5. 4. 3	Le monde vécu, imaginaires et discours	— 159
5. 4. 4	Mise en situation de la réflexion critique	— 161
	Dépassement des sous-systèmes	— 161
5. 4. 5	Les propriétés rationalisantes de la bibliothèque de lecture publique	— 162
	Intellect et affect	— 162
	Énonciation et contexte d'énonciation	— 164
	Structuration cognitive du numérique	— 165
	Bon voisinage	— 166
	<i>Synthèse du chapitre 5</i>	— 169
	CHAPITRE 6 MÉTHODOLOGIE	— 171
6. 1	Fondement de notre méthodologie : entretiens et questionnaire	— 171
6. 2	Démarche comparatiste	— 174
6. 3	Démarche compréhensive	— 174
6. 3. 1	Enquête narrative auprès des bibliothécaires, éventuels facilitateurs	— 175

6. 3. 2	Grille de lecture des propriétés rationnelles du contexte	— 175
6. 3. 3	Expérience d'apprentissage informel des publics	— 177
6. 3. 3. 1	Enquête narrative auprès des publics	— 177
6. 3. 3. 2	Grilles de lecture de l'expérience des publics	— 177
6. 3. 4	Questionnaire destiné aux publics	— 177
6. 4	Analyse de contenu	— 178
6. 4. 1	Entretiens	— 178
6. 4. 2	Questionnaire	— 179
6. 5	Cadre éthique	— 179
6. 5. 1	Autorisation des institutions et consentement des personnes	— 179
	<i>Synthèse du chapitre 6 et conclusion : buts de la triangulation</i>	— 181
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE		— 185
PARTIE III L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DANS LA BIBLIOTHÈQUE DE LECTURE PUBLIQUE		— 187
	<i>Présentation</i>	— 187
CHAPITRE 7 L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DES BIBLIOTHÉCAIRES EN CORSE ET LA RATIONALITÉ DU CONTEXTE		— 189
7. 1	Analyse de contenu des entretiens des bibliothécaires en Corse	— 189
7. 1. 1	Part de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation	— 192
7. 1. 1. 1	Illettrisme, illettrisme, alphabétisation	— 192
7. 1. 1. 2	Vulgarisation	— 193
7. 1. 1. 3	Contenus en contexte	— 195
7. 1. 1. 4	Pédagogies	— 197
7. 1. 1. 5	Assouplissement du cadre de référence scolaire	— 199
7. 1. 1. 6	Bibliothécaires et enseignants	— 200
7. 1. 1. 7	Communauté	— 202
	<i>Conclusions de l'application de la grille de lecture « bibliothécaires » - Corse : un rôle de facilitation à affirmer ?</i>	— 203
7. 1. 2	Exemples d'actions à caractère éducatif ou formatif en Corse et relation avec les propriétés rationnelles	— 204
	<i>Conclusions de l'examen des fiches d'activité - Corse : des objectifs d'apprentissage orientés par la tâche dans un contexte de rationalité, axés sur la culture et la Corse</i>	— 218
7. 2	Analyse statistique des entretiens - Bibliothécaires en Corse	— 223
7. 2. 1	Bibliothécaires en Corse - Univers sémantique et analyse factorielle des correspondances	— 224
7. 2. 2	Bibliothécaires en Corse - Analyse des cooccurrences	— 227
	<i>Conclusions du traitement sémantique « bibliothécaires » - Corse : univers professionnel et émergence du thème de la Corse</i>	— 232
	<i>Synthèse du chapitre 7</i>	— 233
CHAPITRE 8 L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DES BIBLIOTHÉCAIRES AU QUÉBEC		— 235
8. 1	Analyse de contenu des entretiens des bibliothécaires au Québec	— 235
8. 1. 1	Part de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation au Québec	— 235
8. 1. 1. 1	Cours-formation-atelier	— 236
8. 1. 1. 2	Littératie et fracture numérique	— 238
8. 1. 1. 3	Littératie informationnelle	— 241
8. 1. 1. 4	Accompagnement personnalisé	— 242
8. 1. 1. 5	L'« aide aux lecteurs »	— 244
8. 1. 1. 6	Facilitation	— 245
8. 1. 1. 7	Rôle citoyen	— 247
	<i>Conclusions de l'application de la grille de lecture « bibliothécaires » - Québec : un rôle affirmé de facilitation</i>	— 249
8. 1. 2	Exemples d'actions à caractère éducatif ou formatif au Québec et relation avec les propriétés rationnelles	— 249
	<i>Conclusions de l'examen des fiches d'activité - Québec : des objectifs de littératie, dans un contexte de rationalité et de facilitation</i>	— 260
8. 2	Analyse statistique des entretiens - Bibliothécaires au Québec	— 265
8. 2. 1	Bibliothécaires au Québec - Univers sémantique et analyse factorielle des correspondances	— 266
	<i>Conclusions du traitement sémantique « bibliothécaires » - Québec : univers professionnel et confirmation du thème des technologies</i>	— 274
	<i>Synthèse du chapitre 8</i>	— 275
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE ET DISCUSSION		— 277
	Facilitation et apprentissage informel	— 277

Rationalité et apprentissage informel critique	— 278
Comparaison de l'approche éducative des bibliothécaires en Corse et au Québec	— 280
Bibliothécaires et modélisation	— 283

PARTIE IV PERSPECTIVE DEPUIS LES PUBLICS - APPRENTISSAGE INFORMEL CRITIQUE — 285

Présentation — 285

CHAPITRE 9 BIBLIOTHÈQUES EN CORSE : EXPÉRIENCES DES PUBLICS — 287

9.1	Analyse de contenu des entretiens des publics en Corse	— 287
9.2	Résultats des entretiens avec les publics en Corse	— 292
9.2.1	Démarche d'enquête	— 292
	Extraits d'entretiens réalisés auprès des publics dans la région parisienne	— 294
9.2.2	Action/réflexion	— 295
9.2.3	Guidance	— 296
9.2.4	Paradigmes cumulatif et transformatif	— 298
	Extraits d'entretiens réalisés auprès des publics dans la région parisienne	— 301
	<i>Conclusions de l'application de la grille de lecture « publics » - Corse</i>	— 302
	Facilitation d'apprentissage informel et indices de rationalité	— 302
	Émancipation pour les autres et pour soi en Corse	— 303
9.3	Analyse statistique des entretiens - Public en Corse	— 305
9.3.1	Quatre entretiens en Corse	— 306
	<i>Synthèse du chapitre 9</i>	— 315

CHAPITRE 10 RÉSULTATS AU QUÉBEC : EXPÉRIENCES DES PUBLICS — 317

10.1	Résultats des entretiens des publics au Québec	— 317
10.1.1	Démarche d'enquête	— 318
10.1.2	Action/réflexion	— 320
10.1.3	Guidance	— 321
10.1.4	Acquis cumulatif/transformatif	— 323
	<i>Conclusions de l'application de la grille de lecture « publics » - Québec</i>	— 324
	Un rôle reconnu de facilitation et de rationalité dans un cadre de lutte pour la lecture	— 324
	Émancipation pour les autres et pour soi au Québec	— 325
10.2	Analyse statistique des entretiens - Publics au Québec	— 327
	<i>Conclusions du traitement sémantique « publics » - Québec : univers de l'apprentissage et problèmes socioprofessionnels</i>	— 336
	<i>Synthèse du chapitre 10</i>	— 336

CHAPITRE 11 QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PUBLICS EN CORSE ET AU QUÉBEC — 339

11.1	Caractéristiques du questionnaire et des résultats	— 340
11.1.1	Les rubriques du questionnaire	— 340
11.1.2	Les échantillons	— 341
11.1.2.1	Caractéristiques des échantillons	— 342
11.1.2.2	Test de représentativité des échantillons	— 348
11.1.3	Résultats du questionnaire	— 349
11.1.3.1	Première partie : guidance (« Vos recherches, vos découvertes »)	— 349
11.1.3.2	Deuxième partie : démarche d'enquête (Vos thématiques, vos activités)	— 352
11.1.3.3	Troisième partie : paradigmes cumulatif et transformatif (Vos cheminements)	— 364
11.1.3.4	Quatrième partie : interaction sociale (Vous et les autres)	— 372
11.1.4	Graphiques du questionnaire	— 379
11.2	Conclusions du questionnaire	— 393
11.2.1	Processus d'apprentissage informel	— 393
	Guidance	— 393
	Démarche d'enquête	— 394
	Paradigmes cumulatif et transformatif	— 395
	Agentivité et interactions sociales	— 396
11.2.2	Convergences et divergences des réponses entre la Corse et le Québec	— 397
11.2.3	Convergences et divergences des réponses entre les genres	— 398
11.2.4	Perspectives et limites du questionnaire	— 399
	<i>Synthèse du chapitre 11</i>	— 402

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE ET DISCUSSION — 403

Comparaison des expériences d'apprentissage informel des publics en Corse et au Québec	— 403
Les expériences des publics au filtre des propriétés rationalisantes	— 405
Comparaison des expériences d'émancipation des publics en Corse et au Québec	— 414

Modélisation	—	415
CONCLUSION GÉNÉRALE	—	417
Apports	—	418
Limites	—	421
Perspectives sociale et scientifique	—	423
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES BIBLIOTHÉCAIRES	—	425
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PUBLICS	—	429
ANNEXE C GUIDE D'ENTRETIEN PAR ENQUÊTE NARRATIVE - PUBLICS	—	433
ANNEXE D GUIDE D'ENTRETIEN PAR ENQUÊTE NARRATIVE - BIBLIOTHÉCAIRES	—	434
ANNEXE E QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PUBLICS EN CORSE ET AU QUÉBEC	—	435
ANNEXE F DISTRIBUTION DES VALEURS CRITIQUES DE CHI-CARRÉ	—	447
ANNEXE G TEST DE KRUSKAL-WALLIS	—	448
ANNEXE H TABLEAUX CROISÉS	—	449
Variables PCS et niveaux d'étude et modalité « Déstabilisantes »	—	449
ANNEXE I NOMENCLATURE DES PROFESSIONS DE L'INSEE (https://www.insee.fr/fr/information/6051913)	—	457
ANNEXE J Classification nationale des professions (CNP) et niveaux de formation, d'éducation, d'expérience et de responsabilités (FÉER)	—	467
ANNEXE K Chronologie des initiatives législatives et arrêts de la Cour suprême du Canada (1969-2022)	—	469
ANNEXE L MANIFESTE DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE DE L'UNESCO, 1994	—	471
ANNEXE M APPROCHE DE L'INSTITUTION CULTURELLE	—	474
ANNEXE N STATISTIQUES RELATIVES AU NIVEAU DE FORMATION ET AU POURCENTAGE DE FORMÉS - PAYS DE L'OCDE - 2020	—	475
ANNEXE O FACTEURS DE PERSISTANCE DES INÉGALITÉS ET OBSTACLES FACE À L'ACCÈS À LA FORMATION - PAYS DE L'OCDE - 2020	—	476
ANNEXE P PROFILS DES PERSONNES FACE À L'ACCÈS À LA FORMATION - PAYS DE L'OCDE	—	477
BIBLIOGRAPHIE	—	479
INDEX DES NOMS PROPRES	—	i

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schématisation de la mise en œuvre sur le terrain	—	184
Figure 2 : Bibliothécaires en Corse - Classes des univers sémantiques	—	224
Figure 3 : Bibliothécaires en Corse - Relations entre les classes des univers sémantiques	—	226
Figure 4 : Bibliothécaires en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « cadre institutionnel »	—	228
Figure 5 : Bibliothécaires en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « autour de la lecture »	—	229
Figure 6 : Bibliothécaires en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « identité et histoire »	—	230
Figure 7 : Bibliothécaires au Québec - Classes des univers sémantiques	—	266
Figure 8 : Bibliothécaires au Québec - Relations entre les classes des univers sémantiques	—	268
Figure 9 : Bibliothécaires au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « cadre institutionnel »	—	270
Figure 10 : Bibliothécaires au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « autour de la lecture »	—	271
Figure 11 : Bibliothécaires au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « technologies »	—	272
Figure 12 : Public en Corse - Classes des univers sémantiques	—	306
Figure 13 : Public en Corse - Relations entre les classes des univers sémantiques	—	308
Figure 14 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « bibliothèque-école »	—	310
Figure 15 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « littérature-jeunesse »	—	311
Figure 16 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « Corse/recherche »	—	312
Figure 17 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « conte »	—	313
Figure 18 : Public au Québec - Classes des univers sémantiques	—	328

Figure 19 : Public au Québec - Relations entre les classes des univers sémantiques — 330	
Figure 20 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « bibliothèque » — 331	
Figure 21 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « étude » — 332	
Figure 22 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « monde » — 333	
Figure 23 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « maison » — 334	
Figure 24 : Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)*	— 344
Figure 25 : Niveau de formation le plus élevé	— 346
Figure 26 : Divergence concernant la diversité et l'abondance des objets et des technologies	— 352
Figure 27 : Divergence sur le thème l'actualisation de sujets scolaires	— 354
Figure 28 : Divergence sur la joie comme motivation	— 356
Figure 29 : Divergence pour la catégorie « Culture/Patrimoine/Histoire »	— 359
Figure 30 : Divergence concernant les projets étudiants	— 362
Figure 31 : Divergence sur le thème de la fiction	— 363
Figure 32 : Divergence sur le thème professionnel	— 364
Figure 33 : Divergence sur la convivialité	— 367
Figure 34 : Divergence sur les objectifs « Partager, échanger »	— 371
Figure 35 : Divergence concernant les interactions	— 373
Figure 36 : Repérer les documents dans les rayons	— 379
Figure 37 : Repérer les documents en ligne	— 379
Figure 38 : Repérer les services	— 380
Figure 39 : Repérer les activités	— 380
Figure 40 : Consulter des contenus en ligne	— 381
Figure 41 : Rassembler des contenus en ligne	— 381

Figure 42 : Diversité et abondance des documents	—	382
Figure 43 : Diversité et abondance des technologie	—	382
Figure 44 : Diversité et abondance des activités à l'intérieur, à l'extérieur	—	383
Figure 45 : Actualiser des connaissances scolaires	—	383
Figure 46 : Actualiser des connaissances professionnelles	—	384
Figure 47 : Développer des connaissances	—	384
Figure 48 : Pratiques en ligne et sur place	—	385
Figure 49 : Les catégories de pratique sur place	—	385
Figure 50 : Les catégories projets poursuivis	—	386
Figure 51 : Les grandes catégories de thèmes	—	386
Figure 52 : S'auto-organiser	—	387
Figure 53 : Ambiance recherchée	—	387
Figure 54 : Participer, contribuer à des activités	—	388
Figure 55 : Objectifs pour participer	—	389
Figure 56 : Objectifs pour contribuer	—	389
Figure 57 : Apporter de l'aide	—	390
Figure 58 : Obtenir de l'aide	—	390
Figure 59 : Se déplacer pour aider	—	391
Figure 60 : Demander à quelqu'un de se déplacer	—	391
Figure 61 : Fréquentation avec qui ?	—	392
Figure 62 : Première visite	—	392

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 : Grille de lecture et traitement statistique « intentionnalité pédagogique » — 191
- Tableau 2 : Action-1 - Ateliers primo-arrivants — 207
- Tableau 3 : Action-2 - Création d'une brochure « Ado » — 208
- Tableau 4 : Action-3 - Atelier d'écriture en langue française et corse — 209
- Tableau 5 : Action-4 - Livres et Arts — 210
- Tableau 6 : Action-5 - Cercle de lecture bande dessinée avec des élèves de lycée professionnel — 211
- Tableau 7 : Action-6 - Accueil de classes — 212
- Tableau 8 : Action-7 - Parcours du patrimoine — 213
- Tableau 9 : Action-8 - Les petites histoires font la grande Histoire du quartier — 214
- Tableau 10 : Action-9 - Un livre à soi — 215
- Tableau 11 : Action-10 - Ateliers d'origami ou de jeux de société — 216
- Tableau 12 : Action-11 - Plateforme numérique pour apprendre — 217
- Tableau 13 : Action-1 - Atelier d'initiation au codage — 251
- Tableau 14 : Action-2 - Jardinothèque — 252
- Tableau 15 : Action-3 - Préservation de l'habitat des monarches — 253
- Tableau 16 : Action-4 - Atelier Auteur en résidence — 254
- Tableau 17 : Action-5 - Atelier curriculum vitae et lettre de candidature — 255
- Tableau 18 : Action-6 - Service « à la carte » — 256
- Tableau 19 : Action-7 - Atelier tricot — 257
- Tableau 20 : Action-8 - Atelier Jardins ouvriers — 258
- Tableau 21 : Action-9 - Malle de livres pour les écoles — 259

Tableau 22 : Profils du public (4 participants) rencontrés en Corse — 287

Tableau 23 : Grille de lecture et traitement statistique « apprentissage informel » — 289

Tableau 24 : Profils du public (5 participants) rencontrés au Québec — 317

Tableau 25 : Répartition par genre — 342

Tableau 26 : Âges moyens par genre — 342

Tableau 27 : Test du Chi-carré sur l'échantillon en Corse — 348

Tableau 28 : Test du Chi-carré sur l'échantillon au Québec — 348

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABF (Association des bibliothécaires français / Association des bibliothécaires de France)

ABPQ (Association des bibliothèques publiques du Québec)

ACJF (Association catholique de la jeunesse Française)

ALA (American Library Association)

BAnQ (Bibliothèque et Archives nationales du Québec)

Bpi (Bibliothèque Publique d'Information)

CAQ (Coalition Avenir Québec)

CARD (Comité américain pour les régions dévastées)

CERPE (Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants)

CITE (Classification internationale type de l'éducation)

CLF (Charte de la langue française)

CPF (Compte Personnel de Formation)

CSÉ (Conseil supérieur de l'éducation du Québec)

CTC (Collectivité Territoriale de Corse)

DBLP (Direction des bibliothèques et de la lecture publique)

FER (Formation en éthique de la recherche)

GNU (Système d'exploitation compatible UNIX appelé GNU — acronyme récuratif qui signifie en anglais « *GNU's Not UNIX* » : littéralement, « GNU n'est pas UNIX »)

IEA (International Association of Educational Achievement)

IFLA (Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques)

Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)

OCDE (Organisation pour la coopération et le développement économique)

PEICA (Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes)

PSPP (PSPP logiciel libre d'analyses statistiques notamment pour les sciences sociales – <https://www.gnu.org/software/pspp/>)

RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données)

UE (Union européenne)

UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)

VAE (Validation des Acquis de l'Expérience)

YMCA (Young Men's Christian Association)

RÉSUMÉ

Dans le domaine de l'éducation des adultes, l'apprentissage informel fondé notamment sur l'expérience est l'objet de plus en plus de recherches cherchant à caractériser sa nature ou à valoriser son statut. L'apprentissage informel représente une forme d'acquisition de connaissances, se produisant à travers des processus d'assimilation, tels que celui qui nous permet d'apprendre notre langue. Souvent inconscient, ce processus est omniprésent dans tous les contextes, bien que tout ce que nous apprenons ne soit pas nécessairement pertinent de manière systématique. En effet, selon Rogers, dans son ouvrage paru en 2014, *The Base of the Iceberg : Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*, le désir d'assimilation peut parfois conduire à des conformismes plutôt qu'à l'adoption d'une posture réflexive, pouvant même entraîner des attitudes régressives telles que le racisme, le sexisme, ou la violence, s'éloignant ainsi des principes et des valeurs d'une société démocratique. Le contexte est décisif dans cette problématique

Il apparaît donc impératif de réfléchir à des contextes qui favorisent des apprentissages informels critiques, c'est-à-dire basés sur la rationalité, comme le suggère par exemple Habermas dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* (1987). Cette réflexion devient d'autant plus cruciale face à la menace de la désinformation et, de manière plus générale, à la déstabilisation qu'expérimentent nos sociétés démocratiques. Dans cette optique, la bibliothèque de lecture publique, telle qu'elle est envisagée par le manifeste de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO*) de 1994, revu en 2022, semble occuper une place centrale. Le premier objectif de ce travail consiste ainsi à discerner la dimension critique, selon Habermas, du contexte d'apprentissage informel au sein de la bibliothèque de lecture publique. Pour ce faire, nous analysons, entre autres choses, l'intention éducative manifestée dans ce contexte, telle que définie par Carré dans *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*, publié en 2020. Le deuxième objectif est de recueillir les expériences d'apprentissage informel « critique » des publics. À cette fin, une enquête est menée auprès des publics des bibliothèques de lecture publique. Enfin, nous travaillons à la faveur d'une approche comparative entre le Québec (Canada) et la Corse (France), cette approche étant considérée comme l'une des démarches les plus fructueuses pour l'analyse des institutions et des pratiques sociales, selon l'ouvrage dirigé par Lallement et Spurk, *Stratégies de la comparaison internationale* (2003).

Mots clés : apprentissage informel, apprenance, agir communicationnel, intercompréhension rationnelle, bibliothèque publique, espace culturel, formation des adultes, éducation des adultes, comparaison Québec (Canada)/Corse(France).

ABSTRACT

In the field of adult education, informal learning, particularly experience-based learning, is increasingly becoming the subject of research aimed at characterizing its nature or enhancing its status. Informal learning represents a form of knowledge acquisition that occurs through assimilation processes, such as the ones that allow us to learn our language. These processes are often unconscious and omnipresent in all contexts, although not everything we learn is necessarily systematically relevant. Indeed, according to Rogers in his 2014 book, *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*, the desire for assimilation can sometimes lead to conformism rather than adopting a reflective stance, potentially resulting in regressive attitudes such as racism, sexism, or violence, which deviate from the principles and values of a democratic society. The context is crucial in this issue.

It thus appears imperative to consider contexts that promote critical informal learning, that is, learning based on rationality, as suggested, for example, by Habermas in his *Theory of Communicative Action* (1987). This reflection becomes even more crucial in the face of the threat of misinformation and, more generally, the destabilization that our democratic societies are experiencing. In this perspective, the public library, as envisaged by the 1994 manifesto of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), revised in 2022, appears to play a central role. The primary objective of this work is to discern the critical dimension, according to Habermas, of the informal learning context within the public library. To this end, we analyze, among other aspects, the educational intention manifested in this context, as defined by Carré in his 2020 book about learnance, *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. The second objective is to gather experiences of « critical » informal learning from the public. For this purpose, a survey is conducted among the public of public libraries. Finally, we adopt a comparative approach between Quebec (Canada) and Corsica (France), as this approach is considered one of the most fruitful methods for analyzing institutions and social practices, according to the work edited by Lallement and Spurk, *Stratégies de la comparaison internationale* (2003).

Keywords : informal learning, learnance, communicative action, rational intercomprehension, public library, cultural space, adult training, adult education, Quebec (Canada)/Corsica (France) comparison.

INTRODUCTION

Cette recherche comparative entre la Corse et le Québec explore l'apprentissage informel dans le contexte de la bibliothèque de lecture publique (définie plus loin), face à la nécessité d'accroître le potentiel de la formation des adultes au sein d'une société connaissant des évolutions rapides, dans les domaines de l'information, des technologies, des enjeux sociaux et culturels, dont nous évoquons plusieurs exemples dans la suite de ce travail.

L'étude s'appuie largement sur la théorie de l'apprenance promue par Carré, qui place l'apprentissage au cœur du processus de formation des adultes plutôt que l'enseignement et y réintroduit les préoccupations émancipatrices, c'est-à-dire s'intéressant à la dimension de la citoyenneté et non pas uniquement à l'adaptation au monde du travail. Par conséquent, au-delà de la détermination de la nature de l'apprentissage informel et de ses processus, l'apprenance nous entraîne vers des questionnements de type critique.

Par ailleurs, la théorie de l'apprenance de Carré ne procède pas à une compartimentation entre apprentissages formels, non formels et informels, mais tient compte plutôt d'un continuum. C'est également ce que propose Rogers (2014), dont les thèses constituent un autre apport essentiel pour notre travail. Pour rappel, le formel concerne en général un enseignement réalisé dans un cadre dédié, comprend des évaluations et débouche sur un diplôme, une certification. Le non-formel implique également un enseignement, mais dans un environnement qui n'est pas nécessairement réservé à cela et il ne débouche pas forcément sur un diplôme ou une certification. Enfin, l'informel désigne les apprentissages qui ne sont pas nécessairement associés à un enseignement en tant que tel. Par ailleurs, Carré (2020) évoque aussi la catégorie du semi-formel, c'est-à-dire des apprentissages où s'imbriquent le formel et l'informel.

Cette étude est organisée en quatre parties. La première explicite le travail de modélisation structurant la comparaison entre la Corse (France) et le Québec (Canada) sur le rôle des bibliothèques publiques dans l'apprentissage informel. Cette modélisation est inspirée de la divergence éducative des deux modèles de bibliothèque distingués par Anne-Marie Bertrand (2010) : l'un nord-américain mettant l'accent sur la fonction éducative et la formation pratique et intellectuelle du citoyen, l'autre français

insistant sur la démocratisation culturelle et l'accès aux ressources autrefois monopolisées par le clergé et l'aristocratie. Cette divergence suggère un apport différencié pour l'apprentissage informel. Dans la deuxième partie, nous développons la problématique de l'apprentissage informel critique dans le contexte de la bibliothèque publique, le cadre conceptuel que nous mobilisons et la méthodologie que nous avons construite pour interroger les bibliothécaires, concepteurs du rôle de la bibliothèque publique, d'une part et les publics expérimentant les bibliothèques, d'autre part. La troisième et la quatrième parties sont consacrées à l'analyse des données recueillies, respectivement du côté des bibliothécaires et de celui des publics.

Dans les lignes introductives qui suivent, nous présentons brièvement la nature de l'apprentissage informel, son utilité et par conséquent les raisons de chercher à l'encourager, mais aussi à l'orienter de façon critique.

Dans son ouvrage *The Base of the Iceberg: Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-Formal Learning*, paru en 2014, Rogers rappelle qu'apprendre est aussi naturel et vital que respirer. L'apprentissage est un phénomène qui persiste tout au long de notre vie, alors que nous cherchons à appréhender les changements de notre environnement et à y puiser les éléments dont nous avons besoin pour fonctionner et nous développer.

Cependant, le plus souvent, nous ne sommes pas conscients d'apprendre. Comme le fait de respirer, nous en prenons davantage conscience lorsque nous sommes confrontés à une difficulté respiratoire ou que nous devons fournir un effort particulier. Cette analogie permet de mieux saisir que l'apprentissage peut être informel, c'est-à-dire avoir lieu en dehors de structures dédiées à l'apprentissage comme l'école, la formation professionnelle ou des dispositifs éducatifs ponctuels mis en place dans des contextes moins institutionnels.

Dans le cas de l'école et de la formation professionnelle, on parle d'éducation formelle ou d'apprentissage formel, car ces activités se situent dans des espaces spécifiques au sein desquels se déroulent des cours selon des programmations précises, sous la supervision d'experts de l'éducation et de l'enseignement, requérant des systèmes d'évaluation et débouchant sur des certifications et des diplômes. Le deuxième cas, celui de l'apprentissage non formel, peut prendre l'aspect de sessions organisées temporairement pour répondre à des besoins de formation d'un groupe ciblé. Il ne débouche pas sur un diplôme et n'offre pas forcément de certification. Nous pouvons mentionner comme exemples de cette modalité d'apprentissage la formation au microcrédit pour des populations exclues du système

bancaire, ou à la purification de l'eau dans des endroits ne bénéficiant pas de réseau moderne d'eau potable, dans les pays en développement, notamment.

L'apprentissage informel, lui, se caractérise par un aspect non intentionnel. Pour nous aider à comprendre comment le caractère non intentionnel peut subsister dans un processus d'apprentissage, Rogers fait le rapprochement avec la manière dont nous apprenons notre langue car, au début, au moins, cela se fait de manière inconsciente. Ce type d'apprentissage fait partie de ce que Rogers nomme les apprentissages préalables (*prior learning*). Les apprentissages préalables peuvent être formels et informels. Les premiers d'entre eux, ceux de la petite enfance sont certainement plutôt informels. Les apprentissages préalables jouent d'ailleurs un rôle considérable dans les apprentissages futurs et deviennent quasiment notre identité, en en faisant partie intégrante. Lors de ces apprentissages préalables, le fonctionnement par analogie constitue un schéma de raisonnement privilégié. En effet, l'analogie permet à une personne de comprendre de nouvelles informations en les reliant à des connaissances préexistantes. Ce mécanisme fonctionne en reconnaissant des similitudes entre une situation connue et une nouvelle situation inconnue. Il est d'ailleurs particulièrement perceptible lorsque nous tentons de manipuler pour la première fois les divers appareils électroniques qui meublent nos existences et dont nous peinons, généralement, à lire les modes d'emploi. Dans l'apprentissage informel, qui se produit souvent de manière naturelle et contextuelle (comme dans la vie quotidienne, les discussions ou l'observation), les analogies sont particulièrement utiles. Elles permettent de faire des liens rapidement, sans nécessiter une instruction formelle ou structurée. Par conséquent, l'analogie agit comme un pont cognitif, rendant plus accessible et compréhensible l'apprentissage de nouveaux concepts ou idées.

Les caractéristiques de l'apprentissage informel, sa nature et ses processus théorisés par Rogers (2014) seront décrits dans le cadre conceptuel. Cependant, dès à présent, à partir de ces prémisses, il est possible de comprendre pourquoi il est important de s'y intéresser.

Dans un premier temps, nous percevons, au vu des énoncés précédents, que l'apprentissage informel représente sans doute la plus grande part de nos apprentissages, car tout commence par des apprentissages préalables. L'image de l'iceberg proposée par Allen Tough (1999) suggère en effet que la partie émergée de l'iceberg correspond à l'apprentissage formel, tandis que la partie immergée correspond à l'informel.

Deuxièmement, pour Rogers, au-delà de la métaphore, il est primordial de reconnaître l'apprentissage informel, car nous focaliser uniquement sur le formel et le non-formel nous fait adopter une position

d'exclusion. En effet, implicitement, nous désignons celles et ceux qui n'ont pas accès, ou un accès insuffisant aux institutions scolaires, comme n'appartenant pas aux catégories de personnes ayant des connaissances, lesquelles sont souvent formalisées par des diplômes :

[...] Une vidéo récente de l'UNESCO promouvant le *Rapport Global de l'Observatoire 2013/4* débute avec ces mots : “À travers le monde, 115 millions de filles ne font aucun apprentissage, soit parce qu'elles ne vont pas à l'école ou parce que l'école n'est pas appropriée”. De tels propos, entendus par des millions de personnes et venant d'une source d'autorité, confirment que tous les apprentissages que ces filles non scolarisées font au sein de leur maison, dans leur communauté, dans leur religion, dans leurs occupations, dans leur vie familiale, ne comptent pas ; ils ne sont pas importants, seuls les apprentissages scolaires le sont. (Rogers, 2014, p. 77) [notre traduction]¹

Ce type de déclaration paraît donc dévalorisant pour une bonne part de l'humanité. Nous faisons de la discrimination sans le vouloir et même en voulant le contraire. Au sein des pays développés, nous ne sommes pas exempts de telles erreurs. Ainsi, selon diverses enquêtes, peu d'adultes considèrent avoir réalisé des apprentissages depuis qu'ils ont quitté les bancs de l'école (Rogers, 2014, p. 36). Pourtant, les apprentissages auxquels tout un chacun est soumis sont multiples :

Par exemple, l'apprentissage informel inclura toutes les influences inconscientes provenant de la famille et des groupes dans la société plus large, à travers la religion et le sport, la musique partagée et les pressions des pairs dans des choses telles que

¹ « [...] a recently released UNESCO video promoting the Global Monitoring Report 2013/4 starts with the words: “All across the world, 115 million girls are doing no learning, either because they are not in school or the school they go to is inadequate”. Such words, heard by millions and coming from an authoritative source, confirms the view that all the learning those girls who are not in school are doing in their homes, in their communities, in their religion, in their occupations, in their family lives, does not count; it is not important, only the learning that goes on in school matters. » (Rogers, 2014, p. 77).

l’habillement et les jeux vidéo, ainsi que les nombreux accidents qui se produisent au cours de nos vies. (Rogers, 2014, p. 16–17) [notre traduction]²

La citation de Rogers ci-dessus met en lumière la variété des sources et des formes d’influence qui contribuent à l’apprentissage informel, en insistant sur leur nature souvent non intentionnelle et quotidienne. Aussi, dès à présent, nous percevons aisément l’importance des environnements dans le jeu de ces interactions concourant aux apprentissages informels. Cela donne immédiatement la sensation que nous ne prêtons pas suffisamment attention à ces environnements et ouvre également des perspectives impressionnantes d’étude.

Troisièmement, certains chercheurs soulignent que les propositions de formation des adultes s’attachent le plus souvent à des considérations d’adaptation professionnelle et accordent moins d’importance à la réflexion (Jarvis 2008 ; Carré et Caspar, 2017 ; Carré, 2020).

Quatrièmement, avec l’utilisation préférentielle des termes « apprendre » et « apprentissage », plutôt que « enseigner » et « enseignement », l’individu qui apprend est placé au centre du processus. Cela ne signifie pas pour autant que la collectivité doit se désengager de la responsabilité de l’apprentissage, que celui-ci soit conscient ou inconscient. Au contraire, le contexte, qui relève généralement de la collectivité ou d’une communauté, joue un rôle essentiel dans l’apprentissage :

C’est cette nature double de l’apprentissage, à la fois social et individuel, qui nous permet de concilier les revendications de l’apprentissage social à travers les communautés de pratique (Lave et Wenger, 1991) et en même temps les pratiques de réflexion critique sur l’expérience (Kolb 1984 ; Schon 1983). (Rogers, 2014, p. 42 [notre traduction]³)

La conscience et la responsabilité au sein de la communauté constituent des éléments cruciaux, car elles déterminent non seulement ce que nous considérons comme des contextes, mais aussi ce que nous pensons pouvoir accomplir dans ces contextes. Ces aspects revêtent une importance accrue dans notre société actuelle, qui, individuellement ou collectivement, fait face à des phénomènes de déstabilisation et de désinformation à de nombreux niveaux, en raison des changements technologiques, organisationnels, culturels et environnementaux. Ainsi, poussés par une logique de consommation, mais

² « For example, informal learning will include all the unconscious influences through the family and groups within the wider society, through religion and sport through shared music and peer pressures in such things as dress and computer games, and through the many accidents which occur during the course of our lives. » (Rogers, 2014, p. 16–17).

³ « It is this dual nature of learning, both social and individual, which enables us to reconcile the claims of social learning through communities of practice (Lave and Wenger 1991) and at the same time the practices of critical reflection on experience (Kolb 1984 ; Schon 1983). (Kolb 1984 ; Schon 1983). » (Rogers, 2014, p. 42).

aussi de performance, par exemple dans le milieu professionnel, nous acceptons une obsolescence programmée de nos appareils à un rythme de plus en plus rapide, alors même que nous n'en exploitons jamais pleinement les capacités. De plus, ces appareils engendrent des conséquences problématiques à plusieurs niveaux. Leur fabrication s'inscrit dans une chaîne marquée par des inégalités croissantes : d'un côté, une main-d'œuvre bon marché, souvent employée dans les pays en développement ; de l'autre, une main-d'œuvre hautement qualifiée travaillant pour des multinationales, ainsi que les consommateurs des classes moyennes et privilégiées. En outre, la fabrication de ces appareils épuise les ressources naturelles, tandis que leur utilisation contribue à l'amplification des activités humaines, aggravant ainsi le réchauffement climatique. L'innovation rapide dans le domaine des technologies peut également être source d'anxiété pour ceux qui peinent à suivre cette évolution. Enfin, le recyclage de ces appareils reste souvent partiel et complexe, rendant difficile une gestion durable de ces produits.

Le cas du smartphone illustre parfaitement ce schéma (N'Guessan, 2024). Ainsi, on observe que près de trente métaux sont présents dans les smartphones, comme le cuivre, l'argent, l'or, le nickel, et le plomb pour les circuits internes ; l'indium, l'étain, et l'aluminium pour l'écran ; le lithium et le cobalt pour la batterie ; et le tungstène pour les vibrations, entre autres. Certains de ces métaux, comme l'or et l'argent, sont précieux, tandis que la majorité sont considérés comme rares, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas abondamment disponibles dans la nature ou sont concentrés géographiquement. De plus, leur extraction nécessite des processus coûteux et souvent destructeurs sur les plans écologique et humain, impliquant par exemple le travail des enfants et des conditions de travail dangereuses. Le recyclage représente une solution potentielle pour réduire l'impact environnemental lié à la production et à la fin de vie des smartphones. Les métaux et les plastiques, qui composent plus de 50 % d'un smartphone, sont recyclables. Leur réutilisation permet de fabriquer de nouveaux smartphones ou d'autres produits, réduisant ainsi la demande en matières premières neuves. En outre, puisque les smartphones ne se dégradent pas facilement dans la nature en raison de leur composition en plastiques et en métaux, leur recyclage est crucial pour prévenir la pollution. Les smartphones contiennent également des métaux toxiques, tels que l'arsenic et le mercure, qui peuvent avoir des effets néfastes sur la faune et la flore s'ils ne sont pas correctement traités. Cet exemple du smartphone est emblématique car il concentre de nombreuses problématiques contemporaines.

L'étude de l'apprentissage informel, en raison de son caractère universel, concernant chacune et chacun d'entre nous, traversant tous les contextes, pourrait donc apporter des réponses, notamment dans le cadre des politiques publiques, pour faire face à de telles problématiques. Toutefois, l'apprentissage informel, s'il est constitutif de la vie de tout individu, n'est pas porteur en soi de principes ni de valeurs légitimes.

Il n'engendre pas systématiquement un cheminement de progrès porté par la réflexion. En effet, le processus d'apprentissage par osmose décrit par Rogers (2014) peut conduire à un mode d'assimilation inclinant à se conformer à un nouvel environnement. Le terme « osmose » est utilisé métaphoriquement pour décrire la façon dont les gens absorbent inconsciemment des connaissances de leur environnement, un peu comme l'osmose fonctionne dans un contexte biologique, où des substances passent à travers une membrane sans effort actif. Ce type d'apprentissage est souvent inconscient et informel, se produisant lorsque les individus absorbent passivement des informations et des idées provenant du monde qui les entoure. Dans ce cas, l'apprentissage se résume à adopter une attitude conformiste, sans réflexion sur la signification de ce que l'on apprend. Au mieux, ce conformisme empêche la réflexion et entrave la progression de la personne, au pire, il induit des comportements antisociaux et régressifs : racisme, sexisme, violence.

Ainsi, la problématique n'est pas tant la possibilité de l'apprentissage informel que la qualité de cet apprentissage informel. Ce n'est pas tant qu'un contexte permette l'apprentissage informel, puisque l'apprentissage informel traverse tous les contextes, que le fait qu'un contexte stimule un apprentissage que nous qualifions de critique.

Par apprentissage informel critique, nous entendons un processus soutenu par la rationalité, découlant de postures ouvertes aux questionnements et à l'argumentation, telles que la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987a, 1987b) le propose. Selon Jürgen Habermas, en effet, la rationalité ne se limite pas à la simple capacité de calculer ou de résoudre des problèmes techniques. Il construit une conception plus large de la rationalité, centrée sur la communication et l'interaction sociale. Ainsi, deux formes de rationalité sont définies. La rationalité instrumentale qui concerne l'efficacité des actions pour atteindre des objectifs spécifiques. C'est une rationalité orientée vers les moyens et les fins, souvent utilisée dans des contextes techniques ou stratégiques. La rationalité communicationnelle qui se manifeste dans les interactions sociales, où le but est de parvenir à une entente mutuelle et à un consensus par le dialogue. Elle repose sur la capacité des individus à échanger des arguments, à comprendre les perspectives des autres, et à s'accorder sur des normes communes sans recours à la coercition. Pour Habermas, la rationalité communicationnelle est essentielle pour la vie démocratique, car elle permet aux individus de co-construire des significations et des normes dans un espace de discussion libre et égalitaire. Elle ne se limite pas à la logique formelle, mais inclut la compréhension mutuelle et l'accord basé sur des raisons partagées. La théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987a, 1987b) nous paraît, dès lors, particulièrement adéquate pour penser l'apprentissage informel, puisqu'elle a l'ambition d'encourager l'impératif rationnel dans le

cadre d'interactions courantes entre les personnes. En effet, le monde vécu (*Lebenswelt*) chez Habermas est l'ensemble des contextes culturels, des significations partagées, des traditions, et des relations sociales qui forment la toile de fond de nos interactions quotidiennes. Il s'agit de l'univers de la vie quotidienne où les individus échangent, construisent des significations communes, et où les normes et valeurs sociales sont implicitement comprises et reproduites. Le défi, selon Habermas, est de protéger et de revitaliser le monde vécu comme un espace où l'agir communicationnel peut prospérer, et où les individus peuvent véritablement participer à la construction de la réalité sociale.

Tenant compte de ces constats, la bibliothèque de lecture publique nous a semblé pouvoir fournir un contexte pertinent pour éprouver un apprentissage informel critique. Tout d'abord, cette institution, aussi commune que l'école, est conçue de manière moins formelle par rapport à l'apprentissage. Le savoir y est présent, mais il peut être accessible hors des cours et de la présence d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs. Par ailleurs, avec ses multiples espaces à l'intérieur (rayonnages, salles de travail, de jeux, d'applications technologiques, etc.), à l'extérieur (terrasses, bibliobus, jardins, niches écologiques, etc.), ses activités variées (clubs, ateliers, conversations thématiques, journées d'étude, conférences, expositions, etc.), la bibliothèque de lecture publique offre des registres variés pour exercer la réflexion. Allant du simple au complexe, du ludique au plus académique, de l'individuel au collectif, ces registres favorisent les processus d'intercompréhension rationnelle de Habermas, tels que nous les étudions plus loin dans ce travail.

Dans cette étude, nous avons mené nos enquêtes au sein de deux réseaux de bibliothèques, chacun situé dans une agglomération parmi les plus importantes et vastes, en Corse d'une part, et au Québec d'autre part. Nous poursuivons trois objectifs. Le premier consiste à identifier, dans le contexte de la bibliothèque publique, les éléments favorisant la dimension critique de l'apprentissage informel. Cette démarche s'effectue en deux étapes. Tout d'abord, nous cherchons à percevoir et à caractériser l'intentionnalité éducative manifestée dans ce cadre, telle que définie par Carré (2020) dans sa théorie de l'apprenance. L'intentionnalité pédagogique peut être considérée comme un indicateur de l'orientation et de l'accompagnement des apprentissages, jouant ainsi le rôle de curseur distinguant les critères d'éducation formelle, non formelle ou informelle. Ensuite, la théorie rationnelle de Habermas (1987a, 1987b) offre un cadre procédural permettant d'évaluer l'environnement critique proposé par la bibliothèque.

Notre deuxième objectif est de recueillir les expériences d'apprentissage informel critique des publics dans ces contextes. La théorie de l'apprentissage informel de Rogers (2014) ouvre des perspectives à cet égard.

Pour ces deux objectifs, nous avons conduit des entretiens auprès d'une part, des bibliothécaires, d'autre part, des publics.

Enfin, notre troisième objectif est d'analyser les deux premiers en tenant compte de la modélisation des bibliothèques publiques en Corse et au Québec mentionnée plus haut. Aussi, à ce stade, il est nécessaire de définir la bibliothèque de lecture publique.

Définition de la bibliothèque de lecture publique

Nous avons choisi de centrer cette introduction sur la notion d'apprentissage informel critique, thème central de notre thèse. Comme nous l'avons souligné, cet apprentissage est étroitement lié à son contexte, qui inévitablement colore l'expérience d'apprentissage. Dans notre perspective critique, la bibliothèque de lecture publique émerge comme un élément clé de ce processus. Depuis la fin de la Première Guerre mondiale, la bibliothèque de lecture publique est devenue un sujet d'étude reconnu internationalement, dont la création en 1927 de la Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques (IFLA) rend compte, mais aussi pour n'en citer que quelques unes, les revues telles que *Library Quarterly* (publiée à partir de 1930), *College & Research Libraries* (date de début 1939), *Journal of Documentation* (date de début 1945), *Libri. International Journal of Libraries and Information Studies* (date de début 1950), *Bulletin des Bibliothèques de France* (date de début 1956), *Journal of Librarianship and Information Science* (date de début 1965), *Canadian Journal of Information and Library Science - Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie* (date de début 1976). Notre bibliographie récente, non exhaustive, comprend plus d'une trentaine de références qui attestent de la vivacité du domaine⁴.

⁴ Quelques références de recherche sur les bibliothèques dans notre bibliographie : Adell, 2018 ; Amosford, 2007 ; Antonutti, 2014 ; Audunson, Vårheim, Aabø, et Holm, 2007 ; Audunson, Essmat, et Aabø, 2011 ; Barnett, 1987 ; Belhumeur et Lagacé, 2022 ; Bell et Clover, 2017 ; Borg et Mayo, 2010 ; Bertrand, 2009, 2010 ; Calasso, 2020 ; Camus-Vigué, 2006 ; Carr, 1985, 1992 ; Carré, 2006 ; Chalmel, 2014 ; Coombs, 2013 ; Crépeau, 1999 ; Donnat, 2014 ; Elmborg, 2010 ; Fauchié, 2006 ; Ferland et Lajeunesse, 2007 ; Flaherty, 2018 ; Gallichan, 1992 ; Gambles, 2006 ; Glorieux, Kuppens, et Vandebroeck, 2007 ; Grenier, 2010 ; Guy, 1999 ; Hardesty et DuBois, 2010 ; Heimlich et Horr, 2010 ; Kemp et McKinley Parrish, 2010 ; Kranich, 2010 ; Lajeunesse, 1996, 2009 ; Lamonde, McNally, et Rotundo, 2005 ; Latour, 2011 ; Le Marec, 2006 ; Le Quéau et Zerbib, 2018 ; Lefebvre, 1987 ; Legault, 2016 ; Lindeberg, 2009 ; Manguel, 2009 ; Manneville, 1978 ; Marcetteau-Paul, 2009 ; Marx, 2021 ; Maury, Kovacs, et Condette, 2018 ; McKinley Parrish, 2010 ; Merklen, 2022 ; Naddéo, 2015 ; Packer et Ballantyne, 2010 ; Richard, 2009 ; Richter, 1978a, 1978b, 1979, 2009 ; Robert, 2018 ; Taylor, 2010 ; Urrutiaguer, 2018 ; Vårheim, 2007, 2011, 2014, 2021.

Aussi, la définition de la bibliothèque de lecture publique dans le manifeste établi conjointement en 1994, puis révisé en 2022, par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques (IFLA - fondée en 1927), nous paraît appropriée, cela d'autant plus que nous procédons à une comparaison entre le Québec et la Corse. Ce document promeut une définition universelle de la bibliothèque :

La bibliothèque publique est un centre d'information de proximité, elle met à disposition de ses usagers toutes sortes de savoirs et d'informations. C'est une composante essentielle des sociétés de la connaissance, qui s'adapte en permanence aux nouveaux moyens de communication pour remplir ses missions : fournir un accès universel à l'information et en favoriser l'appropriation par tous. Elle offre au public un espace accessible pour la production de connaissances, le partage et l'échange d'informations et de culture, et la promotion de l'engagement citoyen.

Les bibliothèques sont des créateurs de communautés, qui s'adressent de manière proactive à de nouveaux publics et sont à leur écoute afin de concevoir des services qui répondent vraiment à leurs besoins et contribuent à améliorer leur qualité de vie. Le public fait confiance à sa bibliothèque et, en retour, la bibliothèque publique a l'ambition de tenir sa communauté informée et sensibilisée de manière proactive.

Les services de la bibliothèque publique sont fournis sur la base de l'égalité d'accès pour tous, indépendamment de l'âge, de l'origine ethnique, du sexe, de la religion, de la nationalité, de la langue, du statut social et de toute autre caractéristique. Des services et des documents spécifiques doivent être fournis aux utilisateurs qui ne peuvent pas, pour quelque raison que ce soit, utiliser les services et les documents habituels. Il s'agit par exemple des minorités linguistiques, des personnes handicapées, des personnes ayant de faibles compétences numériques ou informatiques, des personnes peu alphabétisées ou des personnes hospitalisées ou emprisonnées.

Tous les groupes d'âge doivent trouver une offre adaptée à leurs besoins. Les collections et les services doivent inclure tous les types de médias appropriés et les technologies modernes ainsi que les ressources traditionnelles. La qualité, la pertinence par rapport aux besoins et aux conditions locales et la prise en compte de la langue et de la diversité culturelle de la communauté sont des critères fondamentaux. L'offre doit refléter les

tendances actuelles et l'évolution de la société, ainsi que la mémoire des activités et de l'imagination humaines.

Les collections et les services ne doivent être soumis à aucune forme de censure idéologique, politique ou religieuse, ni à aucune pression commerciale. (Manifeste IFLA-UNESCO sur la bibliothèque publique, 2022)

Ce manifeste incitatif, qui définit le rôle crucial de la bibliothèque publique en tant que centre d'information local au sein des sociétés de la connaissance, devant garantir un accès universel à l'information et faciliter son appropriation par tous, est explicitement mentionnée en tant que texte de référence par l'Association des bibliothécaires français (ABF) fondée en 1906 – devenue Association des bibliothécaires de France – et par l'Association des bibliothèques publiques du Québec (ABPQ) fondée en 1984.

Bibliothèque publique en Corse, bibliothèque publique en France

Avant de clore cette introduction, nous devons préciser que dans le déroulement de la modélisation, nous parlons davantage de la bibliothèque publique française que de la bibliothèque publique corse. En effet, en raison de la politique de francisation menée par l'État français en Corse au cours du 19^e siècle, l'institutionnalisation de la bibliothèque publique française s'est appliquée de la même façon dans toutes les régions.

Inclusion et écriture

Par ailleurs, nous nous sommes attachée à ne discriminer ni aucun genre ni aucun groupe, toutefois, dans un souci de clarté et aussi de commodité, par exemple pour la transposition éventuelle dans un format numérique, nous n'appliquons pas de graphie dite inclusive.

Plan

Pour conclure, nous rappelons notre plan. Notre travail se divise en quatre parties principales. La première est consacrée à la modélisation du parcours institutionnel, en particulier éducatif, des bibliothèques publiques sur chaque territoire, ce qui permet d'adopter une stratégie comparative tout au long de cette étude. La deuxième partie traite du cadre conceptuel qui soutient l'analyse critique de l'apprentissage informel, ainsi que de la méthodologie employée pour appréhender le terrain. La troisième partie est dédiée à l'enquête empirique réalisée auprès des bibliothécaires, responsables de la

conception des espaces dans les bibliothèques publiques. Enfin, la quatrième partie se concentre sur les publics et leurs expériences d'apprentissage informel critique dans ces espaces.

PARTIE I

STRATÉGIE COMPARATIVE ET MODÈLE ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC

Présentation

L'approche adoptée dans ce travail repose sur une stratégie de recherche comparative, inspirée par l'étude de Bertrand (2010) concernant la généalogie de deux modèles de bibliothèques de lecture publique : le modèle français et le modèle américain. Avant d'introduire la problématique et la méthodologie de cette recherche, il est primordial de se pencher sur les bases de la comparaison, considérée comme une stratégie de recherche selon l'ouvrage *Stratégies de la comparaison internationale*, publié en 2003 sous la direction de Lallement et Spurk. Cet ouvrage met en lumière l'apport de la modélisation pour une démarche comparative.

Dans ce cadre, le premier chapitre de notre étude rappelle les grandes orientations épistémiques de la recherche comparative, tant universaliste que relativiste, ainsi que les travaux visant à dépasser ces oppositions pour ouvrir d'autres voies. La modélisation en fait partie. Les chapitres 2 et 3 s'attachent à appliquer la modélisation comparative à l'aspect éducatif de la bibliothèque publique, en France - en Corse, d'une part, et au Québec d'autre part. Ces chapitres proposent également respectivement, pour terminer, une esquisse du contexte de la nationalité en Corse et au Québec.

CHAPITRE 1

APPROCHE COMPARATIVE

L'ouvrage de Lallement et Spurk (2003) traite de la comparaison sous un angle épistémologique et méthodologique dans diverses disciplines, y compris l'éducation et la formation des adultes et examine l'utilité de la modélisation pour la comparaison. Cette réflexion est essentielle pour saisir la modélisation élaborée par Bertrand (2010) et l'adapter à l'analyse de la fonction éducative des bibliothèques de lecture publique, qui est au cœur de ce travail.

Ce premier chapitre se divise en trois sections : la première rappelle dans les grandes lignes les modèles discernés par Bertrand (2010) ; la deuxième section explore la notion de comparaison en tant que stratégie de recherche ; la troisième section s'attarde sur l'apport de la modélisation pour la comparaison.

1.1 Bibliothèque publique et *Public Library* dans la généalogie comparée de Bertrand

L'étude de généalogie comparée des bibliothèques publiques en Amérique du Nord et en France de Bertrand (2010) fournit des éléments sur le rapport des bibliothèques à la vie démocratique et au savoir. À partir de là, Bertrand distingue deux modèles de bibliothèque publique possédant effectivement un « socle commun » en ce qui concerne l'organisation, la majeure partie de leurs services, « l'inscription dans un modèle démocratique, [et] le souci de l'égalité d'accès » (Bertrand, 2010, p. 189). Néanmoins, la chercheuse souligne quatre différences majeures ayant trait respectivement à la conception de leur rôle éducatif, leur place dans la vie démocratique, le soutien du public et leur image au sein de la communauté.

Sur la conception du rôle éducatif de la bibliothèque, auquel nous nous intéressons particulièrement, Bertrand note qu'aux États-Unis, les *Public Libraries* ont pour mission d'éduquer les adultes depuis le

19^e siècle. Elles étaient responsables de former les citoyens, d'instruire les ouvriers et de « faire l'américanisation » des immigrants :

La tradition américaine d'éducation des immigrants, la place de la formation des adultes et l'usage des *Public Libraries* par un public majoritairement enfantin ou jeune : ces trois éléments ont contribué à ce que l'objectif éducatif y demeure très vivace et très visible, avec les *reference libraries* (et les *reference librarians*), l'aide aux devoirs, des salles dévolues au travail silencieux, des cours aux adultes et des collections de documents constituées à cet effet. En France, les sections d'étude ont disparu car elles étaient considérées comme discriminantes ; ni aide aux devoirs ni cours ; pas de bibliothécaires spécialisés dans ce travail ; des étudiants vus comme des ennemis qui détournent à leur profit un établissement qui ne leur est pas destiné. (Bertrand, 2010, p. 189)

Aux États-Unis, cette perception de la fonction éducative perdure, comme en témoignent les expressions telles que « université du peuple » et « deuxième école après l'école » qui leur sont toujours associées à notre époque contemporaine. En France, la perception est différente en partie, en raison de l'élitisme qui a caractérisé le patrimoine et l'érudition, jusqu'au moins la Révolution française. Pour éviter l'élitisme, les bibliothécaires tendent à se distancer des formes conventionnelles. Aussi, pour les bibliothécaires français, la bibliothèque et l'école représentent deux domaines distincts, avec des approches différentes du livre et de la lecture. Ils estiment que la bibliothèque ne doit en aucun cas remplacer l'école. Cependant, dans les années 1990, un changement d'attitude se produit sous l'effet de la prise de conscience de l'illettrisme et de l'échec scolaire. Les bibliothèques pour enfants revoient alors leurs politiques d'acquisition pour enrichir leurs collections de livres documentaires et parfois même de manuels scolaires. Elles renforcent également leur collaboration avec les bibliothèques scolaires et introduisent l'aide aux devoirs.

Bertrand (2010) rappelle que l'attachement aux valeurs démocratiques est fort pour les deux modèles. Mais, il se présente d'une manière plus active dans le modèle nord-américain qui sert de relais aux nombreux groupes, comités et autres associations, en fournissant une information politique locale et gouvernementale et en mettant à disposition des locaux pour leurs rencontres. En comparaison, les bibliothèques publiques françaises sont plus réservées dans ce domaine. Bien que la citoyenneté y soit encouragée, elle l'est de manière plus théorique, moins liée aux intérêts des groupes. La vie démocratique en France est principalement centrée sur le processus électoral, entrecoupé de longues périodes de « passivité ».

Au 21^e siècle, cette activité citoyenne aux États-Unis se traduit toujours par un rôle actif dans le financement des bibliothèques en votant lors de référendums pour de nouveaux financements et en faisant des dons privés. Les citoyens s'impliquent également en offrant leur temps comme bénévoles et se mobilisent lorsque les bibliothèques sont menacées. En France, le financement des bibliothèques municipales est assuré par l'impôt et partiellement par les usagers, sans que les contribuables aient leur mot à dire sur les fonds alloués. Les bibliothèques fonctionnent indépendamment des attentes et du soutien direct des usagers. Ainsi, lorsque les bibliothèques ont besoin de soutien, par exemple face à des élus d'extrême droite, ou sont en difficulté, les usagers et citoyens ne se mobilisent pas pour les défendre.

Enfin, selon Bertrand (2010), ces phénomènes révèlent la place centrale des bibliothèques dans l'imaginaire socioculturel aux États-Unis. On les retrouve fréquemment dans des œuvres de fiction populaires, que ce soit dans des livres ou des films, notamment ceux d'auteurs comme Ian Rankin, Michael Connelly, Stephen King et Harlan Coben. Elles font partie de la vie quotidienne de divers personnages et ne sont pas réservées aux élites ou à une réflexion intellectuelle, comme c'est souvent le cas en France. Sur le plan politique, défendre les bibliothèques, témoigner de leur importance et souligner leur contribution à la société américaine sont des pratiques courantes. Les présidents des États-Unis, les élus, ainsi que les usagers et bibliothécaires eux-mêmes, s'y adonnent régulièrement. En France, il n'existe rien de comparable. Au contraire, les discours des décideurs sont souvent de pure forme et les bibliothécaires éprouvent un doute constant quant à l'accomplissement du rôle des bibliothèques.

Toujours selon Bertrand, ces différences sont en réalité sous-tendues par un rapport au savoir spécifique. Côté américain, en raison de l'héritage des pionniers, le savoir a une vocation utile, pragmatique. Le livre doit déboucher sur l'action, permettre de maîtriser et d'améliorer la vie personnelle, la vie citoyenne, la vie professionnelle. Aussi, les livres pratiques, techniques, scientifiques sont au premier rang. La bibliothèque française, quant à elle, cherchant à éviter l'élitisme mais aussi le paternalisme, met en avant « la cohérence et la richesse du corpus constitué. [L'essentiel,] ce sont les fonds littéraires » (Bertrand, 2010, p. 195). Toutefois, rien n'est figé et les modèles évoluent. Le projet de médiathèque en France, initié dans les années 1970, atteste de cette dynamique de changement. Le concept de médiathèque est étroitement associé à la modernité, tant sur le plan technique, notamment informatique, que symbolique. Par ce terme, il s'agit de créer une nouvelle bibliothèque distincte de la « vieille bibliothèque savante réservée aux notables et aux érudits » (Melot, cité par Bertrand, 2010, p. 25). Cette modernité se manifeste d'abord à travers un geste architectural qui libère la médiathèque « de son traditionnel quadrilatère, "morceau de sucre ou boîte à chaussures", pour lui donner des formes

surprenantes, symboles de sa diversité, de son ouverture, et véritables signaux dans la ville » (Bertrand, 2010, p. 25). Ainsi, l'accès libre à l'information et à la documentation, aux revues électroniques, aux DVD, aux ordinateurs, ainsi que l'accès à Internet, sont devenus les maîtres mots de la médiathèque. Elle aspire à devenir un lieu civique et convivial de rencontres et d'animations. L'ambition architecturale a donné une visibilité à la médiathèque, tandis que le fonctionnement en réseau qui a été instauré a permis d'étendre son action.

Les portraits schématiques ci-dessus des bibliothèques françaises et américaines montrent leur implication, bien que spécifique, dans la fonction inclusive, éducative et même politique des sociétés. Ceci est notable dans les périodes de transition, avec l'éducation populaire, les périodes de reconstruction d'après-guerre, la modernisation dans les années 1960.

Naturellement, dans le courant de la mondialisation, les différences semblent devoir se fondre. Cela serait d'ailleurs particulièrement pertinent dans le cas des bibliothèques publiques qui depuis le début du 20^e siècle ont tissé un réseau international dont le manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique, datant de 1994 et actualisé en 2022, est un symbole. Toutefois, les spécificités liées à l'histoire ne disparaissent pas pour autant. Ainsi, bien que les institutions et leurs missions soient similaires dans de nombreux pays, leur fonctionnement et l'importance accordée à ces missions peuvent varier :

À travers son histoire et à partir des pratiques de ses acteurs, chaque société construit des formes d'interdépendances, des rapports sociaux, entre l'école et l'entreprise, entre les « faits de socialisation » et les « faits d'organisation ». Si dans chaque pays le système éducatif comprend en effet un enseignement général et une formation professionnelle, l'importance accordée à l'un ou l'autre, et surtout les modalités de mise en œuvre peuvent varier d'un pays à l'autre et même au cours de l'histoire d'un même pays. (Bevort et Trancart, 2003, p. 131)

La modélisation des deux types de bibliothèque proposée par Bertrand (2010), qui a inspiré notre démarche comparative, repose sur un schéma de systèmes comprenant de grandes catégories de fonctions comparables, bien que celles-ci puissent différer en termes de hiérarchisation et de modalités.

Toutefois, notre cadre comparatif se distingue de celui de Bertrand et exige une nouvelle modélisation. D'une part, notre étude est centrée exclusivement sur le rôle éducatif des bibliothèques publiques et non sur l'ensemble de leurs activités. D'autre part, si le portrait de la bibliothèque française dressé par Bertrand (2010) peut servir de base pour la bibliothèque publique en Corse, puisque le cadre

institutionnel des bibliothèques de lecture publique est unifié sur l'ensemble du territoire français, depuis le 19^e siècle, en revanche, la bibliothèque de lecture publique québécoise ne peut être assimilée à la Public Library. En effet, la bibliothèque de lecture publique de la province de Québec a une histoire très différente de celle sa voisine ontarienne, qui dès le 19^e siècle a suivi la même voie que la Public Library aux États-Unis.

Ainsi, un travail de modélisation est nécessaire pour saisir la dynamique éducative de la bibliothèque publique corse/française d'un côté et celle de la bibliothèque publique québécoise de l'autre.

Par ailleurs, le choix du Québec et de la Corse tient aussi au fait qu'ils ont en commun l'enjeu important du rapport à la nationalité, impliquant la défense du statut du territoire et de celui de la langue. Nous voyons ces éléments, bien que brièvement au sein des chapitres 2 et 3, car ils représentent un facteur sans doute non négligeable pour l'appréhension de la fonction éducative.

Cependant, avant de présenter la modélisation éducative de la bibliothèque publique corse/française et celle de la bibliothèque québécoise, nous devons exposer les arguments au fondement de ce type de comparaison, ses écueils, ses atouts.

1.2 La comparaison, une stratégie de recherche

En employant l'expression « stratégie de recherche », Lallement et Spurk (2003) font une distinction claire entre la comparaison comme simple méthode et comme démarche plus englobante. Dans ce sens, la comparaison, loin de viser l'adaptation des moyens à une fin déterminée, s'approche plutôt d'une posture intellectuelle orientée vers la recherche de pistes heuristiques. Dans l'ouvrage dirigé par Lallement et Spurk (2003), Durkheim est cité comme référence, en tant que pionnier de la comparaison qu'il assimile à une forme d'expérimentation, c'est-à-dire une étude allant au-delà de la description des divergences et convergences. En effet, grâce à sa démarche comparative, Durkheim (1897) a pu formuler des explications sociologiques pour des phénomènes qui, jusque-là, étaient interprétés uniquement sous l'angle de la psychologie et des facteurs médicaux. En comparant des données statistiques de différents pays et en analysant le lien social et la situation nationale à divers moments, il a distingué plusieurs types de suicide, chacun répondant à des dynamiques sociales spécifiques. Nous les citons pour mémoire. Le suicide dit « égoïste » interviendrait dans une société où l'individualisme prédomine. À l'inverse le suicide « altruiste » serait davantage lié aux sociétés où le collectif prime sur l'individu. Le suicide « anémique » se produirait dans les moments de ruptures sociales, que cela soit

dans le sens d'un progrès ou non, induisant une perte de références. Au contraire, le suicide « fataliste » serait associé à une société régulatrice avec peu de marges de manoeuvre.

Les chercheurs rappellent que malgré l'importance de son étude, Durkheim a fait l'objet de critiques de la part des chercheurs qui ont pointé du doigt la limitation de l'étude aux suicides « réussis », négligeant ainsi les tentatives et, par conséquent, sous-estimant la proportion de femmes impliquées. D'autres critiques ont souligné que la définition du suicide est une construction sociale et qu'elle varie selon les sociétés. Ces critiques sont similaires aux remarques contemporaines sur les écueils de la comparaison.

Ainsi, analysant des enquêtes internationales sur la formation, des chercheurs signalent le problème de l'équivalence des catégorisations entre pays ou entre organisations. Bevort et Trancart (2003) rapportent que, par exemple, le niveau 3 correspondant à la fin des études du secondaire dans la classification internationale type de l'éducation (CITE) a engendré des résultats très favorables à l'Allemagne comparée à la France. Cela tenait au fait qu'en Allemagne le niveau 3 comprenait les formations en alternance, professionnelles et techniques ; or cela correspondait à une grande majorité des élèves (79 % en 1995) contrairement à la France (54,1 % en 1995) (Bevort et Trancart, 2003). Bevort et Trancart (2003) soulignent également la difficulté relative à la traduction des questionnaires dans une autre langue, qui peut entraîner des biais significatifs. Ainsi, la traduction de l'anglais vers le français peut entraîner une perte de précision au niveau des termes. Dans une enquête menée en 1994 auprès d'individus adultes, « *job advertisement* » a été traduit par « petite annonce » sans reprendre l'idée d'emploi. La phrase « *What is the most important thing to keep in mind ?* » est devenue « Que doit-on avoir à l'esprit ? », omettant la notion d'importance, alors que la réponse proposée reprenait en anglais : « *the most important thing* ». Cela a induit davantage d'erreurs et d'incompréhension de la part des répondants français dans le cas d'une étude internationale initiée par Statistiques Canada et l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) en 1994 sur la littératie des adultes - soit la capacité des adultes à appréhender les textes écrits dans la vie quotidienne - conduisant la France à se retirer de l'étude (Bevort et Trancart, 2003).

Cependant, les comparaisons offrent une voie pertinente pour saisir les réalités et leurs contrastes, à condition de minimiser les biais et de trouver des angles d'approche pertinents. L'ouvrage de Lallement, et Spurk (2003) explore, à travers différentes disciplines, les manières dont les chercheurs abordent ces questions et développent des solutions épistémologiques et méthodologiques adaptées.

Les recherches comparatives internationales dans différents domaines des sciences sociales se développent selon deux traditions souvent opposées. D'un côté, la tendance fonctionnaliste ou

universaliste postule une absence d'interaction entre le niveau macrosocial et le niveau microsociale, mais souligne une forte continuité entre les niveaux macrosociaux, favorisant ainsi la comparaison. Ce faisant, elle rend les niveaux microsociaux et mésosociaux invisibles et occulte leurs impacts éventuels. En contraste, le mouvement culturaliste ou relativiste avance que toute action sociale est conditionnée par un contexte social et culturel indissociable, rendant la comparaison incohérente hors de ces conditions. Cette perspective peut mener à une vision de la culture perçue comme hermétique, ce qui paraît peu concevable à notre époque, traversée de multiples réseaux en expansion. De plus, l'environnement général de modernisation et de mondialisation tend à réduire les différenciations (Paquin, 2011) – suscitant des craintes de standardisation et d'assimilation au paradigme dominant – ou, vu sous un angle plus positif, à augmenter les convergences entre les sociétés.

Dans le champ de l'éducation et de la formation des adultes, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, avec l'accélération et l'internationalisation des échanges, les approches fonctionnalistes ou universalistes ont été promues par les organismes internationaux tels que l'Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE), l'*International Association of Educational Achievement* (IEA), l'Union européenne (UE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Ces études fonctionnalistes font régulièrement l'actualité, suscitant des débats et des remises en question dans les pays sur l'évaluation du niveau des élèves dans les disciplines fondamentales, ou celui des adultes en littératie textuelle et numérique, comme nous l'avons vu plus haut. Ces études comportent inévitablement des biais, que ce soit en raison de la prédominance du monde anglophone dans ce type de recherche ou de l'hégémonie des pays occidentaux dans la production d'indicateurs, qui tendent dès lors à un certain ethnocentrisme. Nous l'avons vu plus haut avec Rogers (2014) qui nous invite à voir que des millions de personnes ne rentrant pas dans ces critères, notamment les filles, sont ainsi écartées des personnes détentrices de savoir. Toutefois, elles encouragent également la construction de catégories communes à travers les cultures et participent à la transformation des discours.

Cela a été le cas pour les bibliothèques de lecture publique, notamment avec la naissance de l'*American Library Association*, de l'Association des bibliothécaires français et de l'*International Federation of Library Associations and Institutions*. Cependant, bien que les indicateurs internationaux fassent le plus souvent consensus, il ne faut pas ignorer les nuances, les combinaisons variées et même les approches philosophiques différentes liées aux normes et valeurs culturelles des pays.

La voie de la modélisation, visant une perspective plus systémique et dynamique, représente une entrée cherchant à dépasser la contradiction entre les tenants du paradigme universaliste, fonctionnaliste et ceux soutenant la logique relativiste, culturaliste.

1. 2. 1 La modélisation

Le procédé de modélisation que nous venons de voir avec Bertrand (2010) offre en effet la possibilité d'examiner les aspects culturels, tout en s'appuyant sur des fonctions communes entre pays, telles que l'enseignement général, la formation professionnelle, les types scolaires, les dispositifs de formation, la gestion des ressources humaines, etc. La manière dont ces fonctions sont orientées et mises en œuvre dans chaque contexte culturel peut « aider à discerner des lignes de cohérence suggestives et plausibles » (Dubar, Gadéa et Rolle, 2003). Par exemple, il existe des distinctions entre les modèles de formation régulés par l'État, soit centrés sur les individus, à l'allemande, soit sur les entreprises, à la française et les modèles régulés par le marché, centrés sur l'individu à l'anglaise ou sur l'entreprise à l'italienne. Bien que ces modélisations permettent des identifications pertinentes, elles risquent de devenir rigides et de basculer dans des stéréotypes empêchant de concevoir des évolutions (Dubar, Gadéa et Rolle, 2003).

Pour contourner cette rigidité, certains chercheurs rappellent que les institutions résultent de conjonctures spécifiques qui, à un moment donné, ont mené à des choix délibérés, excluant d'autres possibilités (Lehmbruch, 2003). Comprendre ces modèles nécessite donc une démarche rétrospective sur l'enchaînement de ces situations, qui, bien que non prédictives, influencent nos conceptions et nos actions présentes. De plus, les interactions au sein des divers réseaux auxquels nous participons agissent également sur la réalité. Ainsi, l'auteur explique comment les élites, en particulier, jouent un rôle crucial dans la diffusion et l'évolution des discours dominants à travers les sociétés, tout en mettant en lumière la complexité et la dynamique de ce processus. Ces élites, issues de milieux variés ou intégrant des idées provenant de l'extérieur de leurs frontières, contribuent à des transformations continues des discours hégémoniques. Cette diversité permet une adaptation et une évolution des idées dominantes, plutôt qu'une simple répétition ou stagnation. Les élites ne se contentent pas de transmettre des valeurs homogènes entre les pays ou au sein des différents secteurs d'une même nation. Au contraire, elles jouent un rôle de médiation, ce qui peut entraîner des divergences ou des conflits entre les discours dominants dans différents secteurs ou cultures. Toutefois, pour que ces discours différents puissent coexister, il est nécessaire qu'ils partagent des bases d'accord communes. Ces bases permettent de stabiliser l'ensemble du système, évitant une trop grande instabilité ou incertitude, qui serait préjudiciable aux acteurs impliqués. Aussi, les changements dans le système sont souvent limités et

gérés de manière à ne pas bouleverser radicalement l'ordre établi. Les acteurs, bien qu'en compétition, préfèrent stabiliser les relations de pouvoir plutôt que de remettre en question les compromis existants, car cela pourrait entraîner des coûts importants. Finalement, même lorsque les compromis ne répondent pas totalement aux attentes des acteurs, il est souvent coûteux de les remettre en cause. Par conséquent, la stabilité du système repose sur une sorte de pragmatisme où les acteurs préfèrent la stabilité relative à l'incertitude d'une remise en question profonde.

Les institutions issues de ces conjonctures spécifiques représentent une forme d'investissement « irréversible », typique d'une société. Elles évoluent lentement, pour les différentes raisons que nous venons de mentionner, dont le coût perçu comme élevé des changements. Ceci favorise la persistance des discours soutenant le cadre cognitif de ces institutions (Lehmbruch, 2003) :

Par discours, nous entendons un processus de communication fondé sur un ensemble de valeurs conceptuellement articulées et logiquement cohérentes. (Lehmbruch, 2003)

Les chercheurs évoquent une convergence de discours, car ils peuvent être véhiculés par des groupes variés et appartenir à différents registres (politique, éducatif, scientifique), tout en contribuant au même cadre cognitif (Lehmbruch, 2003). Pour Lehmbruch (2003), il est donc essentiel de comprendre les trajectoires rétrospectives des institutions pour expliciter leurs caractéristiques, mais il est tout aussi crucial de mener des enquêtes empiriques sur les discours qui les encadrent pour saisir les effets des modèles et les dynamiques qui les transforment.

Notre étude s'inscrit dans cette démarche en explorant, d'une part, l'investissement institutionnel concernant la bibliothèque de lecture publique sur chaque territoire et d'autre part, les données empiriques en allant à la rencontre des bibliothécaires, représentants de l'institution de la bibliothèque publique et des publics fréquentant ces lieux, suivant le cadre théorique et méthodologique établi.

Avant de développer notre analyse, au vu de ce que nous venons d'exposer, nous proposons un aperçu rétrospectif pour comprendre le modèle éducatif des bibliothèques publiques françaises et québécoises. Il est nécessaire également de préciser que nous parlons ici de la bibliothèque publique corse/française puisque la bibliothèque publique corse et la bibliothèque publique française fusionnent, en raison de « l'acculturation inhérente au processus de francisation lancé dès la fin du XIXe siècle par l'État » (Dominici, 2017, p. 259). Enfin, notre centre d'intérêt se limite au rôle éducatif des bibliothèques dans la formation des adultes.

Dans les deux chapitres suivants, nous faisons une brève incursion dans l'éducation populaire du 19^e siècle et dans les évolutions éducatives et culturelles du 20^e, afin de comprendre le rôle des bibliothèques dans le projet éducatif dans chacun des territoires et de saisir les caractéristiques spécifiques de l'institution « bibliothèque publique ». Autrement dit, selon le principe d'investissement institutionnel promu par Lehbruch (2003), nous cherchons à percevoir l'investissement institutionnel dont les bibliothèques publiques ont fait l'objet et qui a conduit à certaines orientations stabilisées. Ces orientations constituent autant de clés pour aborder le terrain actuel et éclairer les données empiriques.

Synthèse du chapitre 1

Dans ce chapitre, nous avons résumé la modélisation proposée par Bertrand (2010), qui distingue la bibliothèque de lecture publique française de la *public library* des États-Unis. La distinction faite sur l'approche éducative dans chacun des deux modèles a inspiré les objectifs de notre recherche. Partant de cet exemple et de notre intérêt pour la question de l'apprentissage informel des adultes, nous avons cherché à adapter cette démarche aux contextes corses et québécois. Le choix de ces contextes est motivé par leur différenciation culturelle, l'Europe et l'Amérique du Nord, comme dans les travaux de Bertrand, mais aussi parce que ces deux territoires ont une histoire spécifique, encore vive, sur le sujet de la nationalité qui sera abordé dans les chapitre 2 et 3.

L'adaptation de la modélisation dans une démarche comparative à notre contexte exigeait de revenir sur l'épistémologie de la comparaison. L'ouvrage de Lallement et Spurk (2003) a été particulièrement utile pour ce faire, en explicitant les enjeux autour des questions de l'universalisme et du relativisme, autour des niveaux considérés (microsocial, macrosocial et mésosocial) et en offrant des pistes pour dépasser ces contradictions.

La notion d'investissement institutionnel exposée par Lehbruch s'est avérée pertinente pour construire la modélisation du rôle éducatif des bibliothèques publiques, en Corse et au Québec. En effet, elle impulse une dynamique évolutive qui évite l'enfermement dans un schéma autoréférentiel. Ainsi, cette approche sert davantage à nourrir un modèle adaptable et à déchiffrer la réalité, plutôt qu'à figer celle-ci dans des cadres rigides.

Nous avons aussi expliqué que la modélisation se fonde sur le schéma institutionnel de la France, qui est aussi celui de la Corse, en raison du processus de francisation du territoire au 19^e siècle.

Les deux chapitres qui suivent sont donc consacrés à l'application de la notion d'investissement institutionnel pour aboutir à une modélisation.

CHAPITRE 2

PROFIL ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE EN FRANCE

Les chapitres 2 et 3 examinent le rôle éducatif des bibliothèques scolaires, populaires et paroissiales dans le contexte de l'éducation populaire du 19^e siècle, avant de tracer leur évolution vers le modèle moderne de bibliothèque de lecture publique du 20^e siècle. En effet, la nécessité d'éduquer les classes laborieuses et la population dans son ensemble est devenue impérative face aux bouleversements politiques, économiques et technologiques. La France, à l'instar du reste de l'Europe, connaît une transformation économique majeure avec la Révolution industrielle. L'introduction de nouvelles techniques de production, le développement du chemin de fer, et l'essor de l'industrie textile et métallurgique transforment le pays. L'industrialisation entraîne une urbanisation rapide et modifie profondément les structures économiques, avec une montée en puissance de la bourgeoisie industrielle. Parallèlement, une classe ouvrière urbaine émerge, souvent confrontée à des conditions de vie difficiles, marquées par des salaires bas, des horaires de travail longs, et un environnement de travail dangereux. Enfin, l'agriculture reste une activité dominante, qui se modernise grâce à l'introduction de nouvelles techniques et à l'amélioration des transports, ce qui permet d'approvisionner les villes en expansion. Cette réorganisation de la société entraîne un certain nombre de revendications et d'aspirations. Au cœur de ces dynamiques, l'instruction et l'éducation sont reconnus comme des leviers incontournables.

Cependant, à cette époque, les systèmes scolaires démocratisés et les réseaux de bibliothèques de lecture publique, tels que ceux prônés par l'UNESCO, n'étaient pas encore développés. Souvent à l'initiative des élites, y compris des élites ouvrières (Richter, 2009), l'éducation populaire a pris le relais, adoptant des formes très différentes en France et au Québec. Les bibliothèques existantes, telles que les bibliothèques paroissiales, les bibliothèques d'associations et les bibliothèques scolaires naissantes, sont devenues des bibliothèques populaires, destinées au peuple.

Au 20^e siècle, les systèmes scolaires se sont démocratisés et structurés pour accueillir toute une génération. Il faut cependant nuancer ces propos car les chercheurs montrent que la démocratisation, si elle a pu être massive et réduire les écarts entre les élèves issus d'origines sociales différentes,

notamment entre 1938 et 1946, en France, cette progression s'est essouffée après les années 1960 (Prost, 1992 ; Garnier, 2015). Ainsi, Antoine Prost parle d'une « ruse de l'histoire », car :

(...) la démocratisation a progressé jusqu'au début des années soixante, dans une structure scolaire pensée par des conservateurs avec une volonté proprement réactionnaire de défense et illustration des humanités, alors qu'au contraire, les réformes de 1959, 1963 et 1965, qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école et la démocratisation de l'enseignement ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale. (Prost, 1992, conclusion)

Ainsi, même lorsqu'elles sont bien intentionnées, des réformes éducatives risquent de reproduire ou d'accentuer les inégalités sociales si elles ne prennent pas en compte les disparités de départ. Les tentatives de démocratisation de l'éducation doivent être accompagnées de mesures concrètes qui s'attaquent aux racines des inégalités, autrement, elles risquent de simplement réaffirmer la domination des élites sociales existantes. Les débats actuels sur l'accès à l'éducation et l'inclusion sociale pourraient tirer des leçons de ces précédents historiques, en veillant à ce que les politiques éducatives ne se contentent pas d'égaliser les chances en théorie, mais qu'elles créent réellement des opportunités égales pour tous, indépendamment de l'origine sociale. Toutefois, Garnier (2015), met en lumière les contradictions qui ont émergé avec l'évolution de nos environnements et apporte des éléments d'explication, soulignant qu'il est essentiel de parvenir à concevoir la complexité :

Comment obtenir, dans une seule définition de la justice, l'efficacité de la sélection des élites, qui est imposée par la mondialisation, des formations technologiques de haut niveau, la diffusion d'une culture commune propre à favoriser le « vivre-ensemble » dans une société pluriethnique et multiculturelle, la lutte contre l'échec scolaire et la réduction des inégalités liées à l'origine des personnes? Ces objectifs correspondent à des principes de justice contradictoires, voire incompatibles. (Garnier, 2015, p.63)

L'auteur suggère des pistes pour dépasser les contradictions et aller au-delà du nouveau paradigme d'« égalité des résultats », tel que le « socle commun » en France, qui fait peser sur chacun la responsabilité « de son “employabilité” sur le marché du travail, sans pouvoir se plaindre de son sort » (Garnier, 2015, p. 66). Parmi les propositions, Garnier (2015) mentionne « l'égalité des citoyens vis-à-vis de la nation » mettant en avant les valeurs communes, comme fondement d'une véritable solidarité, ainsi que la nécessité de la formation continue des adultes tout au long de la vie. À notre avis, les bibliothèques publiques ont un rôle essentiel à jouer dans ce projet.

D'ailleurs, parallèlement à la démocratisation scolaire, les réseaux de bibliothèques de lecture publique ont commencé à émerger, souvent après de nombreux obstacles et avec un certain retard par rapport au monde anglo-saxon, tant au Québec qu'en France, pour des raisons distinctes. Avec ces développements, la mission éducative des bibliothèques, désormais publiques, a pu s'atténuer ou se transformer. Cependant, même si l'éducation populaire a perdu de son impératif ou de son aura, les expérimentations réalisées dans ce contexte constituent un héritage précieux et toujours pertinent.

2.1 L'éducation populaire : définitions

L'éducation populaire constitue l'une des bases de l'émergence du rôle éducatif des bibliothèques, notamment à l'égard des adultes issus des classes sociales moins favorisées.

Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* :

L'éducation populaire peut se définir comme un projet de démocratisation de l'enseignement et de la culture porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens. (Martine Hédoux et Geneviève Pujol, 2005, p. 755).

Morvan (2011) décrit l'éducation populaire comme étant fondée sur le partage des pouvoirs et des savoirs, notamment en faveur des classes sociales défavorisées, partages historiquement inégaux. Cette perspective rejoint largement l'approche adoptée en Amérique latine, où l'éducation est considérée comme un droit de tous les peuples, conçue pour le peuple par le peuple. Elle est perçue comme un instrument dans la lutte des classes, une praxis où ce qui est appris est ensuite mis en pratique dans la lutte des classes (Jarvis et Wilson, 2002). Cette approche est étroitement associée au travail de Paulo Freire dans la lignée de son œuvre fondamentale *Pédagogie des opprimés* (2001).

Au Québec, l'éducation populaire va également dans cette direction et décrit :

L'ensemble des démarches d'apprentissage ou de réflexion critique par lesquelles des citoyens mènent collectivement des actions qui amènent à une prise de conscience individuelle et collective au sujet de leurs conditions de vie ou de travail et qui visent à court, moyen ou long terme, une transformation sociale, économique, culturelle et politique de leur milieu. (*L'éducation populaire autonome*, document adopté par l'Assemblée

générale des Organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) le 17 mars 1978. Cité par Ouellette, 1979, p. 77)

Ainsi, on peut voir l'éducation populaire autonome comme un outil puissant pour les communautés qui cherchent à surmonter les inégalités et les injustices. Elle permet aux citoyens de développer une compréhension critique de leur situation et de s'engager activement dans la transformation de leur société. Par exemple, dans un monde marqué par des défis comme le changement climatique, les inégalités croissantes, et les bouleversements technologiques, l'éducation populaire autonome pourrait jouer un rôle crucial en mobilisant les populations pour qu'elles deviennent des acteurs du changement. En permettant aux gens de s'informer, de débattre et de prendre conscience des enjeux qui les concernent, ces démarches collectives peuvent contribuer à la construction d'une société plus juste, inclusive et durable. Les bibliothèques, les centres communautaires, et les plateformes numériques pourraient être des lieux où se développe cette éducation populaire, offrant aux citoyens les ressources et les espaces nécessaires pour s'organiser et agir. D'ailleurs, si l'on examine l'histoire de l'éducation populaire, on peut apprécier le rôle essentiel joué par les bibliothèques publiques dans ce domaine (Richter, 1978a, 1978b, 1979 ; Jean, 1983 ; Lajeunesse, 2004 ; Morvan, 2011). En France, notamment au 19^e siècle et au début du 20^e siècle, l'éducation populaire a pu combler les lacunes des gouvernements en matière d'éducation des classes populaires.

Pour ce qui est du Québec, Ouellette (1979) souligne l'importance de retracer l'histoire de l'éducation populaire bien avant le début du 20^e siècle :

De fait, c'est de sa pratique même que l'éducation populaire québécoise tire sa force principale. Solidement ancrée dans la tradition depuis plus longtemps qu'elle ne le paraît — on a tendance à ne lui compter qu'une cinquantaine d'années d'existence alors qu'elle est aussi vieille que l'existence même de milieux populaires — elle continue d'être une accumulation d'efforts de conscientisation à travers l'action collective, poussée par une conscience politique forte et articulée chez certains, plus intuitive et implicite chez la plupart. (Ouellette, 1979, p. 80)

L'éducation populaire a été le terreau fertile pour l'émergence d'innovations pédagogiques visant à faciliter la transmission auprès de publics divers et hétérogènes. En intégrant des approches innovantes tout en restant fidèle à ses racines, l'éducation populaire québécoise pourrait continuer à être un vecteur

puissant de transformation sociale, capable de répondre aux défis du 21^e siècle tout en restant profondément connectée aux aspirations des milieux populaires.

En France, par exemple, plusieurs initiatives ont marqué ce mouvement. La création de cercles d'étude pour éducateurs au sein du Sillon, ainsi que l'utilisation de l'enquête pour mieux connaître les publics, suivant les préconisations de Le Play, ont été adoptées précocement par des organisations telles que l'Association catholique de la jeunesse Française (ACJF), puis systématiquement par la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) et la Jeunesse agricole chrétienne (JAC). De plus, l'entraînement mental, élaboré par Joffre Dumazedier de Peuple et culture, inspiré par des recherches scientifiques, visait à améliorer la transmission des connaissances et a influencé la formation des adultes dans les années 1950 (Martine Hédoux et Geneviève Poujol, 2005).

Au Québec, Ouellette (1979, p. 80) note que la « (...) créativité et la force d'innovation de l'éducation populaire sont un autre de ses atouts ». L'autrice cite des activités plus récentes :

(...) pièces de théâtre créées et montées par les membres d'un groupe sur un problème collectif, journal de quartier fait par les gens qui l'habitent, radio communautaire, cahier pédagogique à l'intention des enseignants de l'élémentaire pour les inviter, par des suggestions concrètes, à lier leur enseignement à leur milieu, livres d'histoires ouvrières et non-sexistes pour les enfants, conférence internationale qui met en présence des travailleurs nationaux et étrangers de mêmes multinationales, session de formation de femmes autour de la fabrication de banderoles féministes... (Ouellette, 1979, p. 80)

Ces initiatives innovantes doivent continuer à jouer un rôle crucial dans la mobilisation des communautés, l'éducation populaire, et la lutte pour la justice sociale, tout en intégrant les outils et technologies contemporains pour amplifier leur impact et étendre leur portée. Dans les pages qui suivent, nous nous intéressons plus particulièrement aux liens entre l'éducation populaire et la bibliothèque publique ainsi qu'aux dispositifs pédagogiques mis en place à destination des publics adultes.

2.2 La bibliothèque publique au service de l'éducation populaire en France

Le 19^e siècle se caractérise par d'importantes mutations sociales, économiques et politiques, à la suite de la Révolution française, qui mènent à l'établissement de la Troisième République (Venayre, 2007)⁵. Cela constitua un contexte changeant dans lequel les bibliothèques publiques ont dû évoluer.

Cette époque vit s'affirmer divers courants de pensée (Venayre, 2007) : conservateur, libéral, socialiste, communiste et anarchiste – ces derniers illustrés par le Printemps des peuples en 1848. Sous la Deuxième République, des réformes progressistes furent mises en place, telles que le suffrage universel masculin, l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises et la création d'ateliers nationaux contre le chômage. Cependant, l'insurrection des ouvriers parisiens en juin 1848, due à la surproduction industrielle et au chômage qui en résulta, engendra une réaction conservatrice, accentuée par la peur du socialisme parmi les élites, menant au déclin de la république et à l'établissement du Second Empire. La défaite de la France dans la guerre franco-prussienne de 1870 et la révolte de la Commune de Paris, opposée à l'armistice et aspirant à une société plus juste, préparèrent le terrain pour la fin du Second Empire et le début de la Troisième République.

Par ailleurs, le siècle fut témoin de la révolution industrielle, qui apporta des changements fondamentaux dans les domaines de la technologie, de l'économie, du commerce, de l'urbanisation et des structures sociales, nous l'avons déjà mentionné. Dans ce contexte, la nécessité d'accroître le niveau de connaissances générales et les qualifications professionnelles devint une priorité cruciale et sans précédent en France.

Ce qui fut particulièrement intéressant à cette époque, ce fut la multiplicité des forces en présence dans le domaine de l'instruction et de l'éducation et la relative absence de l'État. Les ordres religieux catholiques et protestants, les classes bourgeoises et intellectuelles, ainsi que les fabricants et les hommes d'affaires, toutes ces catégories socioculturelles eurent leurs propres revendications quant à la validité et à la légitimité de leur vision en la matière. D'un autre côté, les classes laborieuses, comprenant artisans et ouvriers mutualistes, s'organisèrent également dans le but de se réapproprier le contrôle de leur destinée (Garnier, 2018 ; Morvan, 2011 ; Richter, 1978a, 1978b, 1979, 2009).

Cette rivalité a favorisé l'émergence d'idées et d'expérimentations diverses sur le terrain afin d'instruire et d'éduquer le plus grand nombre. En général, les projets d'éducation populaire se sont développés en

⁵ Période marquée de changements notables : Premier Empire – Napoléon Ier (1804-1814/1815) ; Restauration de la monarchie (1815-1830) ; Monarchie de Juillet sous Louis-Philippe Ier (1830-1848) ; Deuxième République (1848-1852), avec l'élection à la présidence de Louis-Napoléon Bonaparte (futur Napoléon III), Second Empire – Napoléon III (1852-1871 ; après la défaite de Napoléon III face aux Prussiens dans la guerre de 1870, avènement de la Troisième République (1870), qui perdura jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.

s'appuyant sur quatre secteurs principaux : la presse, l'édition, les cours du soir et les bibliothèques (Morvan, 2011).

En ce qui concerne les bibliothèques publiques, un système ségrégatif se mit en place reflétant les classes sociales, les forces en présence et les idéologies. Richter résume ainsi la situation :

La ségrégation du système de lecture reproduit les clivages de la société. La classe privilégiée s'est approprié la bibliothèque municipale traditionnelle et a créé ses propres institutions avec les sociétés et les cabinets de lecture. Elle a créé une vaste organisation de la lecture populaire où tous les courants idéologiques, religieux et politiques, ont trouvé leur place et façonné, sur un même modèle, des bibliothèques qui manifestaient, selon les convictions des promoteurs, une volonté de conditionner plus ou moins étroitement la masse populaire, ou de la faire participer plus ou moins libéralement au savoir véritable et à la culture vivante. Marginale, la lecture ouvrière a été tenue par une élite minuscule dont les aspirations culturelles égalitaires n'ont pas été prises en compte par le système éducatif mis en place par la bourgeoisie conquérante. (Richter, 2009, p. 689-690)

Le terme « ségrégation » est fort car, en général, dans le domaine social, il implique non seulement une séparation des espaces et des institutions, mais aussi une stratification et un conditionnement des esprits, où la classe dominante maintient son pouvoir en façonnant l'accès au savoir et à la culture selon ses propres intérêts, tout en excluant systématiquement les classes populaires des mêmes privilèges, et surtout en les contrôlant. En effet, l'idée du contrôle des classes populaires par l'éducation mobilisa fortement les élites, par ailleurs encouragées par l'État. Ainsi, à la fin du 19^e siècle, on dénombrait « trois mille bibliothèques populaires, relayées par cinquante mille bibliothèques scolaires » créées grâce aux fonds des collectivités ou des donateurs privés (Marcetteau-Paul, 2009, p. 589). Ce sont, par conséquent, ces bibliothèques populaires, premières bibliothèques publiques pour le tout venant, en quelque sorte, que nous examinons, ici.

2. 2. 1 Acteurs et actions de l'initiative populaire

L'aspect politique ne fut pas absent de ces initiatives d'éducation populaire et selon les contextes, elles visaient soit l'adaptation à un système pour répondre aux besoins de modernisation de la révolution industrielle, qu'ils fussent d'ordre économique ou politique, soit plutôt l'émancipation dans une

perspective politique de remise en question des pouvoirs établis, en faveur de la république et de l'égalité des citoyens.

2. 2. 1. 1 Manufacturier : pragmatisme pour allier réponse aux besoins économiques et respect des lois sociales

L'objectif d'adaptation aux innovations techniques apparaît évident pour les activités économiques. Des cours du soir et des bibliothèques furent mis en place dans les manufactures. Le désir de maintenir les profits tout en respectant les lois sociales naissantes poussa à établir des bibliothèques pour les enfants, afin de conserver une main-d'œuvre dont l'embauche était désormais subordonnée à la fréquentation d'une école, selon la loi de 1841.

Cependant, la préoccupation économique pouvait être accompagnée d'une réelle intention libérale. Par exemple, la Société de promotion et de propagande de l'instruction, ainsi que la Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin, en Alsace, refusèrent d'intervenir dans les différentes bibliothèques tout en imposant, par exemple, une liste de « bons livres ». Cette société haut-rhinoise, soutenue par les industriels mulhousiens, généralement d'obédience protestante, jusqu'à la fin du Second Empire en 1870, ne désirait pas être l'organe d'un parti ou d'une tendance dans cette région - l'Alsace - imprégnée de tensions religieuses et sociales.

Toutefois, les « bons livres » constituaient un cadre qui faisait consensus en matière d'orientation morale, et parfois même religieuse. La loi Guizot de 1833, elle-même, mentionnait dans son premier article la nécessité de l'instruction morale et religieuse. Richter (1978b) illustre ce point en citant le règlement, en 1836 pour une bibliothèque populaire à Paris gérée par la famille Delessert à travers la Caisse d'épargne de Paris, fondée par eux en 1818 :

Art. 4. On n'admettra dans la bibliothèque que des livres de piété, de morale, d'éléments des sciences, et leurs applications aux arts et métiers, d'arithmétique, de géographie, de grammaire, de voyages, d'histoire, principalement celle de France, et en particulier les ouvrages composés pour l'instruction, soit des classes ouvrières, soit de la jeunesse.

Ceux approuvés par le Conseil royal de l'instruction publique seront choisis de préférence.

Les livres qui ne se trouveront pas compris dans cette dernière catégorie devront, avant d'être admis, être approuvés dans deux séances successives par au moins sept membres du

comité, et sur le rapport fait par une commission prise dans le sein du comité. Le refus de trois membres suffira pour faire refuser l'admission d'un ouvrage. (Richter, 1978a, Documents)

Ce système de filtre était préconisé afin de s'assurer que le contenu soit conforme à certaines valeurs – morales, religieuses et éducatives – souhaitées par les autorités de l'époque. Le processus de validation par un comité restreint, avec la possibilité de veto par une minorité, montre une volonté de maintenir un contrôle strict sur les connaissances diffusées au sein de la bibliothèque, limitant ainsi l'accès à des idées potentiellement divergentes ou non conformes aux normes établies. Chalmel (2014) précise et synthétise ainsi les principes qui guidaient les choix en matière de lecture populaire au cours du 19^e siècle :

- si l'école aide à construire les outils nécessaires à l'instruction, l'instruction véritable nécessite l'accès aux livres ;
- le bon livre doit apporter des connaissances utiles aux classes populaires, en les aidant à améliorer leur bien-être, sans perte de temps avec des lectures distractives ou spéculatives qui ne leur sont pas destinées ;
- un choix éclairé doit donc présider à la constitution de fonds pour des bibliothèques simultanément scolaires et populaires, au service des familles et des élèves. (Chalmel, 2014, p. 30-31)

Le consensus sur la sélection des livres était assez partagé, par conviction, pour obtenir des subvention ou par crainte de voir l'autorisation de l'association révoquée. Ainsi, en 1864, un rapport sur le catalogue de la bibliothèque communale de Cernay présentait un inventaire similaire à celui de la bibliothèque de la famille Delessert, établi près trente ans plus tôt. les domaines suivants y étaient mis en avant : Histoire, Mémoires et chroniques, Biographies ; Littérature, Contes et romans moraux ; Industrie, Agriculture, Sciences naturelles ; Voyages, Géographie, Descriptions de mœurs ; Revues illustrées, scientifiques, etc., Ouvrages divers ; Langues et classiques. Le rapport conclut que :

Outre ces 601 volumes, notre Bibliothèque en renferme encore plus de 100 autres, que la commission de surveillance n'a pas jugé devoir faire figurer dans le catalogue. (Macé, 1891, p. 159)

Dans cette liste, le roman était présent mais sous la forme de contes et romans moraux ou de littérature classique. Dans une étude des catalogues de bibliothèques populaires, Antonutti (2014) montre que la

fiction n'a commencé à occuper une place significative dans les collections qu'à la fin du 19^e siècle. Par exemple, elle représentait plus de 30 % des fonds à la bibliothèque populaire de Belfort en 1885 et à celle de Luçon en 1894. Des auteurs à succès, célèbres pour leurs romans populaires, tels que James Fenimore Cooper, Alexandre Dumas, Erckmann-Chatrian, Victor Hugo, Thomas Mayne Reid, Ponson du Terrail, George Sand, Eugène Sue, Jules Verne, et Walter Scott, y occupaient une place importante. Ces auteurs figuraient également dans le Catalogue de la Ligue française de l'enseignement (1884), qui proposait une sélection de 1 000 ouvrages variés pour enrichir une collection. Dans ce catalogue, où la littérature ne représentait que 20 %, on note un effort de classification avec l'établissement de sous-genres comme les « romans historiques » et « d'aventures », ainsi que les « romans didactiques » et les « romans de mœurs », afin de guider les bibliothécaires dans leurs acquisitions, en proposant des œuvres variées adaptées à différents niveaux de lecture. Antonutti (2014) observe qu'au fil du temps, des œuvres contestées, d'un point de vue moral (violence, érotisme) telles que celles de Jules Mary ou de Charles Mérouvel commencèrent à être perçues d'un œil moins sévère et furent alors incluses dans les catalogues. Ainsi, les bibliothèques populaires s'orientaient progressivement vers une approche plus récréative de la lecture.

Toutefois, un arrêté de 1874, pris par le ministre de l'Instruction publique, Jules Simon, visa à renforcer le contrôle de ces bibliothèques en instaurant la création d'un service des bibliothèques populaires au ministère de l'Instruction publique ainsi qu'une commission consultative des bibliothèques populaires chargée d'examiner les livres susceptibles d'être placés dans ces bibliothèques. Cette commission était consultative, mais les associations demeuraient soumises à l'autorisation – par ailleurs révocable – par les préfets et étaient placées sous la surveillance de la police, bien que la loi Le Chapelier de 1791 interdisant les corporations ait été abolie en 1852.

2. 2. 1. 2 Obédience protestante et obédience catholique : moralisme et contrôle plus ou moins poussé

Cette volonté de neutralité n'était pas la ligne adoptée par de nombreuses autres sociétés. Par exemple, la Société bibliographique d'obédience catholique était conçue avant tout pour servir les intellectuels catholiques en leur fournissant les outils pour lutter contre l'athéisme et la laïcité. Après le mouvement de révolte de la Commune de Paris en 1870, la Société bibliographique ressentit l'urgence de lutter plus activement et plus directement contre la laïcité, ainsi que contre les idées socialistes. Elle étendit alors son réseau pour toucher les quartiers ouvriers, d'abord à Paris, puis à travers toute la France et les campagnes. Dans une veine également conformiste, la Société de Saint-Joseph, fondée par la Congrégation en 1822, ouvrait des cours du soir à destination des ouvriers dans le but « de procurer de

l'ouvrage aux ouvriers, de les perfectionner dans leurs métiers et de les placer chez des maîtres où ils recevront l'exemple de toutes les vertus » (Richter, 1978, p. 18). À l'opposé, la Société Saint-Vincent-de-Paul, créée par Frédéric Ozanam en 1833, s'inscrivait dans le mouvement des catholiques sociaux, promoteurs de l'amélioration des conditions de vie des ouvriers. La Société Saint-Vincent-de-Paul ouvrit des cours du soir dans plusieurs villes de province. En 1851, ils étaient suivis par plus de 4 000 ouvriers.

2. 2. 1. 3 Convictions laïques et républicaines

En dehors des manufactures et des obédiences religieuses, des cours du soir furent ouverts par des groupes de conviction laïque et républicaine, menant des actions à caractère plus ou moins émancipateur. La Société polytechnique, issue de l'initiative d'anciens élèves de l'École polytechnique, ouvrit des cours du soir en 1833, même subventionnés par l'État jusqu'en 1835. En 1848, lors d'une scission interne favorisée par les soulèvements révolutionnaires, elle donna naissance à la Société philotechnique, plus radicalement républicaine, qui fut dissoute lors de l'avènement du Second Empire en 1852. L'Association pour l'instruction libre et gratuite du peuple fut un autre exemple de l'action en faveur de l'idée républicaine qui connut un franc succès avec 46 enseignements suivis par 2 500 ouvriers (Richter, 1978b). Devenue l'Association libre pour l'éducation gratuite du peuple, elle poursuivit son œuvre émancipatrice, bien que les cours destinés aux femmes soient restés moins diversifiés et que leur cycle d'enseignement soit plus court.

Ainsi, les enseignements ciblaient l'instruction élémentaire (cours de lecture, écriture, calcul, dessin linéaire), l'éducation morale et sociale (cours de « langue française », « premiers éléments de géographie », « l'histoire des différents peuples considérée surtout sous le rapport moral ») et la formation professionnelle et technique (cours de « comptabilité commerciale et industrielle », « géométrie élémentaire et géométrie descriptive, avec leurs applications à la mesure des longueurs, des surfaces et des volumes, au tracé des courbes, à la charpente et à la coupe des pierres, au dessin des engrenages et des parties principales des machines », « physique, chimie et mécanique, avec leurs applications aux arts », « physiologie végétale et animale » ; « principes de la législation commerciale et industrielle ». Ces enseignements reflétaient également la volonté de former politiquement le peuple, comme en témoigne le cours d'histoire, surveillé par la police (Christen, 2013).

La poursuite de l'émancipation devint l'enjeu majeur d'un ensemble d'acteurs, au plan national et international, incarnés en France par le réseau des bourses du travail de Fernand Pelloutier, celui de la

Ligue de l'enseignement de Jean Macé, ou encore ceux des cercles d'études du Sillon de Marc Sangnier et des universités populaires de George Deherme :

La contre-offensive ouvrière s'organise à l'échelle internationale (avec l'A.I.T.) [Action internationale des travailleurs] dans les années 1860. Il est alors question d'éducation populaire comme éducation sociale ou politique (même si les projets politiques diffèrent), avec des sections de l'internationale dans les pays, puis les bourses du travail avec Pelloutier, les sociétés républicaines d'instruction avec Macé, le Sillon de Sangnier et les universités populaires initiées au moment de l'affaire Dreyfus [1894 à 1906]. (Morvan, 2011, p. 88)

Malgré un contexte politique marqué par un contrôle moral strict et une surveillance accrue des associations, ces exemples témoignent de la volonté d'émancipation du monde ouvrier et des élites imprégnées des idéaux de solidarité et de progrès. Leurs initiatives, tant au niveau national qu'international, se distinguent nettement de celles des classes dirigeantes, notamment par l'orientation des lectures et le contenu des enseignements proposés. On peut voir l'éducation populaire de cette époque non seulement comme un instrument de lutte, mais aussi comme une préfiguration de ce que pourrait être une société plus égalitaire. Ces mouvements ont semé les graines d'une culture politique où l'autonomie individuelle et collective est centrale, et où l'éducation est perçue comme un levier de transformation sociale profonde. La diversité des projets politiques qui sous-tendent ces initiatives reflète la richesse et la complexité des débats de l'époque, mais aussi la conviction partagée que l'instruction des masses est essentielle pour tout changement durable.

2. 2. 2 Légitimité de la bibliothèque populaire : la lutte contre la criminalité et contrôle de l'émancipation

Institutionnalisation et moyens privés

Selon Richter (1978), la circulaire du 31 mai 1860 du ministre de l'Instruction publique et des Cultes, Gustave Rouland, marqua une étape importante en donnant un caractère impératif à la bibliothèque scolaire. En effet, Gustave Rouland subordonna l'obtention des subventions pour la construction des écoles à la condition que celles-ci intègrent une bibliothèque, symbolisée par une armoire, contenant des ouvrages scolaires utiles pour les élèves en classe ainsi que pour les adultes en dehors des heures de cours.

Cependant, le ministère de l'Instruction publique (devenu le ministère de l'Éducation nationale à partir de 1934) ne fut pas le seul à s'intéresser à l'amélioration du niveau d'instruction des classes populaires. Des acteurs issus des milieux philanthropiques, confessionnels, manufacturiers, mais également des classes ouvrières, se confrontèrent sur le plan idéologique et rivalisèrent d'idées tant du point de vue de l'organisation que de la pédagogie de la lecture publique.

La lecture populaire suscita en effet de nombreux débats parmi ceux qui se préoccupèrent de l'éducation des classes populaires. Cet intérêt découla de diverses motivations en fonction des affiliations. Il fut naturellement question d'émancipation politique dans le cadre de la démocratisation et de la république, d'adaptation économique pour accompagner le rythme de la révolution industrielle, ainsi que de conformisme pour maintenir l'ordre établi. Par ailleurs, une dimension stratégique patriotique émergea, liée aux défaites militaires, celles du Premier Empire en 1815 face à la quadruple alliance (Autriche, Prusse, Russie, Angleterre) et du Second Empire en 1870 face à la Prusse, partiellement attribuées à l'avantage du niveau d'instruction des ennemis, en général, et des « maîtres d'école allemands », en particulier. Des associations influentes telles que la Société Franklin et la Ligue de l'enseignement s'intéressèrent aux écoles régimentaires et aux bibliothèques militaires après 1871 (Richter, 1978).

Corrélation ignorance, savoir et criminalité

Sur l'argument du conformisme, Richter (1978), citant Léon Curmer, libraire dans la deuxième moitié du 19^e siècle, souligne que les risques considérés relevaient autant d'un bouleversement des hiérarchies sociales que des troubles liés aux actes criminels. En se basant sur les statistiques établies par des économistes quantifiant les catégories de crimes, notamment ceux contre les personnes et ceux contre la propriété, Curmer conclut que l'instruction seule instituée par le ministère de l'Instruction, c'est-à-dire sans accompagnement éducatif, ne pouvait influencer sur l'état moral de la population. D'après ces statistiques, il apparaissait que c'étaient les individus les plus éduqués et les plus aisés qui commettaient les crimes les plus graves, notamment ceux contre les personnes :

Ne soyons donc point étonnés de constater, en nous résumant, que la criminalité est restée à peu près stationnaire en France depuis dix ans [entre 1833 et 1843], que les délits au contraire ont éprouvé une augmentation importante de 9 à 14, et qu'enfin les tentatives plus ou moins sérieuses et plus ou moins accompagnées de preuves ont augmenté dans une proportion effrayante de 109,728 à 176,702, en suivant une progression constante et régulière. (Curmer 1846, p. 38)

Dans le deuxième bulletin de la Ligue de l'enseignement daté du 20 février 1867, Jean Macé publia une lettre portant sur le même sujet, adressée à lui par Edmond Turquet, substitut du procureur impérial à Beauvais et nouvel adhérent à la Ligue. Turquet établit également un lien entre la criminalité et le niveau d'instruction, mais vingt ans après les données de Curmer, alors que la loi Guizot de 1833⁶ avait déjà pu produire des effets et il en tirait des conclusions différentes concernant la catégorie de criminels la plus dangereuse :

En 1863, 4 252 accusés ont comparu devant les cours d'assises de l'empire ; 1 756 étaient complètement illettrés ; 1 964 ne savaient qu'imparfaitement lire et écrire ; 625 pouvaient se servir utilement de leurs connaissances élémentaires ; 198 seulement avaient reçu une instruction supérieure.

Ces chiffres seuls sont déjà significatifs ; mais si on les décompose, on voit encore mieux quels sont les dangers que fait courir à la société le manque d'instruction du peuple. Les criminalistes, vous le savez, distinguent deux espèces de crimes : les

crimes contre les personnes et les crimes contre la propriété. Les premiers nous menacent plus directement, amènent un plus grand trouble dans l'ordre social, puisqu'ils s'attaquent soit à la vie, soit à l'honneur des citoyens. Or, les statistiques officielles démontrent que la proportion des illettrés est plus considérable parmi les accusés de crimes contre les personnes que parmi les accusés de crimes contre la propriété. (Extrait de la lettre de Edmond Turquet publiée par Jean Macé, dans Macé, 1891, p. 258-259)

Dans tous les cas, ce qui sembla être mis en évidence ne fut pas tant le niveau d'instruction, mais le manque d'éducation morale selon Curmer et le défaut de connaissances et de compétences selon la Ligue. Globalement, ce qui ressortit, ce furent les lacunes de l'éducation dispensée à l'époque. Curmer résuma cela de la manière suivante :

L'éducation, l'institution et l'instruction sont, dit Jean Jacques Rousseau dans l'*Émile*, trois choses aussi différentes dans leur objet que la gouvernante, le précepteur et le maître. Or, c'est d'éducation qu'on s'occupe le moins en France ; on apprend partout à bien dire, on n'apprend nulle part à bien faire. (Curmer, 1846, p. 32)

⁶ La loi Guizot établit la liberté de l'enseignement et un système scolaire public sous la direction de l'État. Chaque département doit former les instituteurs et chaque commune de plus de 500 habitants doit avoir une école primaire. L'école n'est pas obligatoire, mais elle est gratuite pour les indigents. Les filles ne sont pas encore vraiment concernées, une inégalité qui ne sera partiellement corrigée qu'en 1836 (Louis, 2021).

La difficulté résidait dans la capacité à mener ces trois missions simultanément, notamment d'un point de vue institutionnel. Sur le plan de l'éducation et de l'instruction, la bibliothèque populaire et la lecture populaire étaient parmi les moyens envisagés par les partisans progressistes de l'époque pour pallier ces lacunes, accompagnés des cours du soir, des écoles complémentaires, de la presse et de la publication de livres adaptés.

Reconnaissant à la fois la nécessité du développement de la lecture populaire et l'incapacité de l'État à y répondre, le ministre Rouland se tourna officiellement vers le secteur privé, dont les actions avaient prouvé leur efficacité. Aussi, le Second Empire adopta une attitude bienveillante envers les associations privées, tout en les contrôlant étroitement, comme nous l'avons vu ci-dessus. Ainsi, les sociétés de promotion de l'instruction et de la lecture occupèrent durablement la première place dans le développement de la lecture publique, de la presse, de l'édition et des cours du soir. Parmi les plus influentes et représentatives, on peut citer la Société Franklin, regroupant une élite issue de la haute

administration et de la grande bourgeoisie, notamment des industriels et des hommes d'affaires protestants ; le Cercle parisien, membre de la Ligue de l'enseignement fondée en 1867 par Jean Macé (exilé à Beblenheim depuis l'instauration du Second Empire et dont la Ligue ne put obtenir des statuts officiels qu'en 1881) ; la Société bibliographique et des publications populaires d'obédience catholique ; la Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin, portée par des industriels protestants de Mulhouse ; l'Association des Amis de l'instruction, fondée par un groupe d'ouvriers parisiens assistant aux cours de l'Association polytechnique.

Cette ouverture à l'initiative privée permettait également de répondre à certaines exigences des libéraux et de l'opposition républicaine, tout en contrecarrant l'évolution des projets mutualistes portés par les milieux ouvriers, notamment les corporations compagnonniques (Richter 1978).

2. 2. 2. 1 La concurrence pour le contrôle de l'émancipation

Malgré le consensus en faveur de la progression de l'éducation, il ne faut pas ignorer qu'il y avait une méfiance entre les acteurs, tant de la part de l'État envers les initiatives de la société civile que de la société civile envers l'État, mais aussi à l'égard des classes laborieuses. Un exemple révélateur est l'affaire de Saint-Étienne, où la municipalité fut critiquée en raison de collections d'ouvrages jugées répréhensibles, comme le rapporte Richter (1978). L'écrivain, critique et sénateur, Sainte-Beuve, s'engagea vivement en faveur de la liberté de pensée et contre l'obscurantisme et la mise à l'index des œuvres dans plusieurs de ses discours. Lors de la séance du Sénat du 29 mars 1867, consacrée à la loi

relative à l'enseignement primaire⁷, Sainte-Beuve réagit vivement à un climat de censure qui semblait s'installer lors de l'évocation des bibliothèques populaires dans les questions diverses. Il interrompt la séance :

Il y a un courant d'immoralité et d'obscénité que personne ne défend et qu'on réprovoque avec mépris ; mais il y a aussi des opinions philosophiques honorables et respectables que je défends au nom de la liberté de penser et que je ne laisserai jamais attaquer et calomnier sans protestation. (Sainte-Beuve, 1867 [Séance du sénat du 25 juin 1867])

Ainsi, si Sainte-Beuve reconnaissait qu'il existait effectivement de la mauvaise littérature, celle divulguée par le colportage et les cabinets de lecture, il s'inquiétait de l'instauration d'une censure qui, sous prétexte de lutter contre l'immoralité et l'obscénité, pourrait aussi menacer la liberté d'expression et la diversité des opinions. Face à un tel risque, il ne pouvait rester silencieux. Lors de la séance du 25 juin 1867, Sainte-Beuve prononça un discours en réponse à un rapport du sénat prenant fait et cause pour une pétition désignant « des noms honorables ou glorieux, confondus avec d'autres » et encourageant « une réprobation entière et sommaire, une véritable flétrissure publique, sans discussion » (Sainte-Beuve, 1867 [séance du sénat du 25 juin 1867]).

Sainte-Beuve dénonçait la censure et l'institution « dans notre libre France une sorte d'index des livres condamnés, comme à Rome » (Sainte-Beuve, 1867). Parmi ces autrices et auteurs, nous trouvons Voltaire, Rabelais, Rousseau, Sand, Proudhon, Balzac mais aussi Michelet, Renan. Piquant, Sainte-Beuve notait que la liste, si longue fût-elle, avait oublié Molière et son Tartuffe ! Enfin, philosophe, sociologue et pédagogue, tout à la fois, il ajoutait :

Mais est-ce que vous croyez que vous allez tailler au peuple, mesurer ses lectures, ses bouchées, lui dire : Tu liras ceci et tu ne liras pas cela ? Mais une telle défense, de votre part, mettrait un attrait de plus et comme une prime à tous les livres que vous interdiriez. (Sainte-Beuve, 1867 [séance du sénat du 25 juin 1867])

En effet, les collections proposées au sein de deux bibliothèques populaires de Saint-Étienne avaient soulevé les indignations de la part des milieux catholiques et conservateurs. Ces derniers demandèrent à ce que les bibliothèques populaires soient soumises au même cadre de contrôle que les colporteurs et

⁷La loi Victor Duruy introduit trois mesures majeures en faveur de la laïcisation, la gratuité et l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles. Ainsi, la loi interdit le remplacement des instituteurs par des membres de congrégations religieuses dans les écoles publiques. Ensuite, elle facilite l'instauration de la gratuité en offrant aux communes des subventions supplémentaires, départementales et même étatiques. Enfin, elle abaisse le seuil de population nécessaire pour ouvrir des écoles de filles, le faisant passer de 800 habitants, comme fixé par la loi Falloux, à 500. En outre, elle garantit un traitement équitable pour les institutrices (Loison, 2017). La loi Falloux de 1850 avait également consacré la liberté de l'enseignement dans le secondaire et dans le primaire, laissant une place ample à l'enseignement confessionnel.

les libraires-étalagistes. Ce cadre de contrôle, une « commission d'examen des livres du colportage » avait été créée en 1852 par le ministère de la Police générale :

(...) il ne suffisait plus de surveiller les colporteurs, il fallait, contrôler, par l'octroi de l'estampille, le contenu des ouvrages diffusés en vérifiant qu'il n'était pas contraire « à l'ordre, à la morale et à la religion ». (de Certeau 1993, p. 51-52)

La demande de censure à l'égard des bibliothèques resta sans effet. Le contraire aurait certainement mis en péril l'initiative privée valorisée par le gouvernement :

L'initiative individuelle, s'exerçant avec une infatigable ardeur, dispense le gouvernement d'être seul promoteur des forces vitales d'une nation (Napoléon III, discours aux exposants français, 1863. Cité par Jean Macé 1891, p. 299).

Mais cette affaire de Saint-Étienne eut pour conséquence de raviver les méfiances réciproques entre gouvernement, ordres religieux et sphères libérales. D'ailleurs, à la suite de cette affaire, Sainte-Beuve adhéra au Cercle parisien de la Ligue de l'enseignement.

Ainsi, on le voit, le consensus en faveur de l'éducation des classes laborieuses, avec plus ou moins de désintéressement et plus ou moins de moralisme, était loin d'être une progression linéaire. Des voix se firent encore entendre résolument contre. Elles venaient notamment de la classe propriétaire ou même des travailleurs eux-mêmes. Une Contre-ligue fut créée. Des propriétaires dans la région de Cognac s'engageaient même à n'embaucher que des individus illettrés. De plus, certaines conventions de baux de ferme dans le Poitou interdisaient pour les fermiers d'envoyer

leurs enfants à l'école. Malgré ces résistances, l'évolution des techniques et l'essor du libéralisme, couplés à une mobilisation ouvrière, ont progressivement atténué ces oppositions. Cela a conduit à l'adoption de mesures favorisant l'éducation, à commencer par la Loi Guizot en 1833 qui encourageait la création d'écoles, jusqu'à l'établissement de l'obligation scolaire en 1882, marquant ainsi une étape majeure dans l'accès à l'éducation en France (Richter, 1978).

2.3 De la bibliothèque à la médiathèque publique

2.3.1 Héritage de l'éducation populaire

Au 20^e siècle, les champs éducatif et culturel ont évolué, marqués par l'arrivée de nouveaux acteurs et la spécialisation des domaines, tout en connaissant une massification des dispositifs. Parallèlement à l'élévation du niveau d'instruction de l'ensemble des classes sociales, l'éducation populaire, qu'elle soit de nature « moralisante » ou « émancipatrice », a perdu de sa prégnance. Bien que l'héritage de l'éducation populaire ne soit pas systématiquement reconnu ou apprécié, l'inventivité et la créativité au sein des classes populaires semblent être aussi anciennes que les mouvements sociaux eux-mêmes, dans lesquels « il y a eu des acteurs tentant de ressaisir une culture dont ils étaient exclus » (Lindenberg, 2009, p. 336). Néanmoins, cet héritage s'est intégré au champ des compétences de l'État, notamment sous la forme de politiques culturelles, ainsi que dans les domaines des loisirs et des sports :

Après un rendez-vous manqué en 1900 (au temps du théâtre populaire et des universités populaires) et une brève rencontre en 1936, ce mouvement associatif rencontrera, définitivement, la politique d'État en 1944-1945. (Lindenberg, 2009, p. 336)

En France comme au Québec, l'éducation populaire a été à l'origine de nombreuses innovations pédagogiques, dont les bibliothèques publiques contemporaines sont les héritières. Parmi ces innovations, on retrouve les lectures à voix haute, les clubs de lecture, les ateliers, les bourses des savoirs, les discussions thématiques, les conférences et les journées d'étude. Ces initiatives ont renforcé le rôle crucial des bibliothèques dans le développement éducatif des sociétés. Durant les deux guerres mondiales, les bibliothèques publiques furent perçues comme des ressources de résilience et de reconstruction⁸.

2.3.2 Héritage américain

Le modèle de la *Public Library* nord-américaine s'est imposé comme un point de référence et un objectif à atteindre (Bertrand, 2010). Cette période a vu naître des échanges et collaborations internationales, avec une influence américaine particulièrement notable après la Première Guerre mondiale. Pour

soutenir les populations affectées, des initiatives telles que celles du Comité américain pour les régions dévastées (CARD), dirigé par Anne Morgan, héritière de la banque Morgan et de la Fondation Carnegie,

⁸ Il est à noter que pendant la pandémie liée au virus du COVID, les bibliothèques publiques furent également sollicitées pour apporter du soulagement, de l'aide et du réconfort aux populations.

fondée par Andrew Carnegie, ont mené à la construction de plusieurs bibliothèques dans l'est de la France, notamment à Blérancourt, Anizy-le-Château, Vic-sur-Aisne, Coucy-le-Château en 1920, ainsi qu'à Soissons et Reims en 1921.

L'influence américaine s'est également propagée à Paris. Le Comité américain pour les régions dévastées a promu la première bibliothèque pour enfants en France, inaugurée en 1922. Un autre organisme, le *Book Committee for a Children's Library*, a fondé en 1924 la bibliothèque pour enfants L'Heure Joyeuse. En outre, la bibliothèque établie à Paris en 1917 pour les soldats américains est devenue en 1920 l'*American Library in Paris*. Dans le même temps, au Canada, le Québec rejetait les propositions de la Fondation Carnegie, contrairement à l'Ontario, où 111 bibliothèques Carnegie ont été érigées. Cette dynamique illustre les différentes orientations politiques et culturelles régionales prises au cours de l'histoire et leurs répercussions.

L'étude comparative des bibliothèques publiques aux États-Unis et en France par Bertrand (2010), du début du 19^e siècle à nos jours, souligne la contribution de ces institutions à la satisfaction des besoins communautaires à travers les époques et les crises.

2. 3. 3 Retard de l'essor de la bibliothèque municipale publique

Cependant, l'importance de la bibliothèque municipale publique n'est devenue une priorité pour les autorités publiques que tardivement, souvent en raison d'un manque de moyens, mais aussi d'une insuffisance d'analyse. Cette négligence explique l'état souvent déplorable de ces bibliothèques, comme l'ont souligné de nombreux observateurs et promoteurs de la lecture et de la culture entre la seconde moitié du 19^e siècle et la première moitié du 20^e siècle :

Les bibliothèques municipales, sorties toutes armées des confiscations révolutionnaires, se révélèrent bien vite des géants que leurs riches collections empêchaient de marcher, et le XIX^e siècle ne devait être que celui de leur lent essor. (Marcetteau-Paul, 2009, p. 579)

Ainsi, les anciennes bibliothèques municipales s'avérèrent être un fardeau. Elles se concentraient principalement sur la préservation des collections anciennes, ce qui les cantonnait au domaine des

érudits, et étaient peu adaptés aux besoins des publics moins instruits (Bertrand, 2010). Ce constat de bibliothèques « musées » semble être le même en 1945, après les épreuves des deux guerres :

En 1945, un rapport de la toute nouvelle Direction des bibliothèques et de la lecture publique (DBLP) dit des bibliothèques municipales qu'elles sont devenues de « véritables musées » qui se contentent de conserver les collections qu'elles ont accumulées, et continuent d'accumuler, sans le moindre souci des besoins des habitants des communes concernées. (Richard, 2009, p. 454)

Lindenberg (2009) note que la situation budgétaire demeurait préoccupante ; en 1954, seulement 0,10 % du budget était alloué aux dépenses culturelles, ce qui a contribué à la détérioration des institutions de conservation telles que les musées et les bibliothèques. En conséquence, à l'instar du 19^e siècle, les collectivités locales ou les associations ont pris l'initiative de combler les lacunes de l'État dans ce domaine. Cependant, ces associations ne parvenaient plus à mobiliser autant de ressources qu'auparavant :

Les temps ne sont plus où Peuple et culture, et son correspondant cégétiste Travail et culture, ou encore les Auberges de jeunesse ou la vieille Ligue de l'enseignement pouvaient déplacer les foules et pallier les insuffisances de la puissance publique. (Lindenberg, 2009, p. 343)

Ainsi, le phénomène marquant des années d'après-guerre est indéniablement l'avènement de la planification des politiques gouvernementales, qui toucha également le domaine culturel, désormais perçu comme un secteur majeur de l'activité nationale.

2. 3. 4 Modèle de la médiathèque

Aussi, ce n'est que dans les années 1960 que les autorités publiques françaises ont pris conscience de la nécessité de développer un réseau de bibliothèques publiques couvrant tout le territoire et accessible à tous les publics. Bien que l'influence américaine ait été significative pour la modernisation, les bibliothèques publiques françaises ont cherché à se démarquer des modèles strictement éducatifs qui rappelaient un passé de lecture élitiste, en privilégiant plutôt les activités de loisirs et de type culturel. C'est dans ce contexte qu'émerge le concept de médiathèque dans les années 1970, considéré comme le modèle idéal de bibliothèque publique en France. La Bibliothèque Publique d'Information (Bpi) à Paris,

initiée par le président Georges Pompidou, est sans doute l'emblème le plus éclatant de ce modèle (Bertrand, 2010). Comme mentionné précédemment, le concept de médiathèque est intrinsèquement lié à la modernité, tant sur le plan technique, en particulier informatique, que symbolique. L'objectif est de s'éloigner de l'ancienne bibliothèque savante, autrefois réservée aux notables et aux érudits. La configuration des espaces devient alors primordiale, tant pour les pratiques qu'ils peuvent faciliter que pour l'émotion esthétique qu'ils sont capables de susciter.

En ce qui concerne les bibliothèques municipales, Bertrand (2009) signale un saut quantitatif « impressionnant » entre 1975 et 1989, avec le nombre de bibliothèques municipales passant de 804 à 1 581, la surface des locaux augmentant de 424 000 mètres carrés à 1 250 000 mètres carrés et les effectifs du personnel passant de 4 400 à 14 500 agents. Bertrand souligne également un saut qualitatif caractérisé par l'introduction de « nouveaux médias, nouveaux services, nouveaux publics et nouveaux partenaires :

Leur convivialité se marque par des espaces ouverts de déambulation, les collections en libre accès, la non-hiérarchie des locaux, l'autonomie d'accès au catalogue informatisé, la liberté d'aller et venir, fureter sur les rayons, passer d'un espace à un autre, consulter, emprunter, bavarder, travailler, se renseigner, chercher, trouver : il y a appropriation de l'espace et du temps de la bibliothèque par le public qui semble apprécier cette diversité de l'offre, qui l'autorise ainsi à une diversité de pratiques. (Bertrand, 2009, p. 889-890)

En 2018, selon la Synthèse nationale des données d'activité des bibliothèques municipales et intercommunales, la France comptait 8 100 bibliothèques publiques, auxquelles s'ajoutent 8 400 points d'accès supervisés par celles-ci. Près de 90 % des Français, avec une population de 68,0 millions d'habitants au 1er janvier 2023 (Papon, Insee Premières, 2023), vivent dans une collectivité offrant l'accès à au moins un espace de lecture, qu'il s'agisse d'une bibliothèque ou d'un point d'accès au livre. Pratiquement toutes les bibliothèques situées dans des villes de plus de 100 000 habitants proposent des expositions, des conférences et rencontres, des concerts et projections, des clubs de lecteurs, des ateliers d'écriture, des séances de conte, des fêtes, des salons du livre et des festivals. L'implication des

bibliothèques dans ces activités tend à diminuer avec la taille des villes. Cependant, le ministère de la Culture signale que :

(...) 97 % des bibliothèques desservant 2 000 habitants et plus proposent au moins un type d'action parmi les 6 ici pris en compte. Elles sont également 79 % à proposer 3 à 6 types d'actions, ce résultat étant de 68 % pour les bibliothèques desservant 2 000 à 4 999 habitants et de 100 % au-delà du seuil de 40 000 habitants. (Synthèse nationale des données d'activité 2018 des bibliothèques municipales et intercommunales, 2021)

Les aspects de loisir et d'évasion sont sans doute prédominants. Néanmoins, une part de ces activités semble faire écho à celles proposées à l'époque de l'éducation populaire. La consultation des revues spécialisées permet de voir que le sujet de l'apprentissage n'est pas négligé.

2. 3. 5 Fonction d'apprentissage

Un dossier intitulé « Apprentissage et construction de soi » de la revue *Bibliothèque(s) - n° 100* de 2020, publié par l'Association des Bibliothécaires de France, donne un aperçu des préoccupations actuelles concernant l'éducation et des adultes. Les dispositifs présentés prennent en compte les critères d'inclusion, de partage et d'innovation, tant en matière de contenus que de moyens d'accès. Les domaines abordés sont variés et liés à la socialisation, aux changements mondiaux et aux défis personnels et collectifs que cela implique. La construction de soi, un impératif sans cesse renouvelé, est aussi envisagée dans l'interaction avec autrui.

Les moyens déployés visent à être accessibles à toutes les conditions sociales et humaines : précarité, maladie, neuroatypisme, isolement. Aux États-Unis, les bibliothèques publiques jouent un rôle crucial dans la diffusion de l'information sur les questions de santé au quotidien (Flaherty, 2018). Elles interviennent de manière concrète pour aider les personnes vulnérables à accéder à leurs dossiers sur les plateformes administratives. Certains bibliothécaires vont même jusqu'à se former pour prodiguer des soins d'urgence, notamment en réponse à la crise des opioïdes, afin d'assister les consommateurs de drogues en situation critique (Flaherty, 2018). En France, les questions de santé suscitent également une attention croissante. De plus, les bibliothèques françaises encouragent la recherche de partenariats et de collaborations autour de projets collectifs touchant des domaines variés tels que l'environnement, la création artistique, les technologies, l'artisanat, et bien d'autres, etc.

Ces dispositifs incarnent une nouvelle vision de l'éducation populaire, reflétant la portée significative du terme « apprentissage », qui n'est jamais neutre. L'accent est mis sur les individus et le respect de leur agentivité, plutôt que sur l'application rigide de pédagogies par des experts, bien que l'expertise reste essentielle. Ainsi réinventée, cette éducation populaire se débarrasse des tendances moralisatrices et paternalistes du 19^e siècle et promeut l'égalité ainsi que l'appropriation des changements, faisant de la mutualisation un principe central.

Les actions se déclinent sur plusieurs niveaux :

- Mutualisation des savoirs : ateliers conversationnels, duos linguistiques, bourses d'échange de savoirs ;
- Assistance par des écrivains publics pour des dossiers professionnels ou administratifs ;
- Encouragement à la création via des intervenants spécialistes et des ressources diverses et technologiques ;
- Ateliers sur des sujets de société et de citoyenneté, projets de solidarité avec des populations fragilisées ;
- Espaces d'écoute anonyme et sans rendez-vous, avec possibilité d'orientation vers des services spécialisés ;
- Ateliers intergénérationnels et de sensibilisation aux questions de genres, expériences sensorielles pour l'empathie envers les personnes neuroatypiques ;
- Etc.

L'apprentissage se trouve ainsi au cœur des activités des bibliothèques, en lien étroit avec les défis sociaux, politiques et environnementaux. Cela s'inscrit naturellement dans leur rôle central de travail sur le tissu social en tant que premiers équipements d'accueil de proximité. Adoptant un positionnement facilitateur, selon la définition de Carré (2020) que nous voyons plus loin, les bibliothèques mettent des espaces à disposition, prêtent des matériels, contribuent à l'ingénierie des projets des groupes qui se forment pour créer, innover, produire des objets, des textes, des films, etc.

Parallèlement, des politiques ministérielles visent les enjeux d'apprentissage et d'inclusion, ciblant principalement l'enfance. Pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants, des initiatives telles que les Contrats territoire-lecture (CTL) sont déployées. Ces dispositifs encouragent la création de synergies locales entre les différents acteurs culturels, éducatifs et sociaux, notamment avec l'opération « Premières pages » qui consiste à distribuer un livre original et un guide de lecture à chaque

famille accueillant un nouvel enfant. Ils prônent également la formation citoyenne, la prévention de l'illettrisme et l'inclusion des publics ayant des difficultés de lecture, notamment à travers le guide pour parents et enfants handicapés et l'offre de lecture « Facile à lire ».

Caractéristiques du parcours institutionnel en France

En conclusion, partant de la proposition de Lehmbuch (2003) qui nous a incitée à entreprendre cette brève rétrospective, il est possible de distinguer certains traits institutionnels caractéristiques du modèle de la bibliothèque publique en France.

Premièrement, le modèle français semble émerger d'un système initial ségrégatif (Richter, 2009), marqué par la création d'un double réseau au du 19^e siècle. D'une part, la bibliothèque populaire est soutenue par les élites et axée sur l'instruction « encadrée » des adultes. D'autre part, la bibliothèque municipale est destinée aux classes suffisamment éduquées pour accéder à des collections riches en œuvres intellectuelles, scientifiques, théologiques et littéraires, confisquées durant la Révolution française.

Deuxièmement, entre le milieu du 19^e siècle et le milieu du 20^e siècle, la bibliothèque municipale moderne, comme au Québec mais pour des raisons différentes, prend un retard considérable par rapport au modèle nord-américain de bibliothèque de lecture publique. En effet, les importantes collections patrimoniales pèsent lourdement sur la modernisation des bibliothèques municipales, dans un contexte de transformations radicales nécessitant une démocratisation de l'accès aux connaissances. Jusqu'aux années 1960, la bibliothèque populaire perd de son dynamisme et ne trouve pas de relève dans la bibliothèque municipale française, freinée par le poids des collections, le manque de moyens locaux et le peu de soutien financier et politique de l'État.

Troisièmement, le modèle de bibliothèque publique nord-américain, avec son pragmatisme, son orientation informative et son engagement citoyen, offre des pistes pour envisager des changements souhaitables.

Quatrièmement, dans les années 1970, le projet de la Bibliothèque Publique d'Information (Bpi) inspire le modèle de la médiathèque, qui représente la variante française contemporaine de la bibliothèque publique, axée sur les activités socioculturelles.

Cinquièmement, les dernières décennies ont vu le retour de l'importance accordée au patrimoine (Bertrand, 2009) et une accentuation de la fonction d'apprentissage pour les adultes, comme nous venons de le voir.

Sixièmement, en 2021, la loi Robert⁹ qui établit, pour la première fois dans le code, la pluralité et l'indépendance des collections, renforce la position des bibliothèques vis-à-vis du politique. Cette législation renforce la position des bibliothèques face aux pressions politiques, en leur octroyant une plus grande autonomie dans la gestion de leurs collections et dans la défense de leur mission éducative et culturelle. Cette autonomie est cruciale pour préserver la diversité des perspectives représentées dans les bibliothèques, en les protégeant contre les ingérences politiques qui pourraient chercher à limiter l'accès à certaines idées ou œuvres en fonction de considérations idéologiques ou partisans. Il semble prématuré, toutefois, que les bibliothécaires français entreprennent des actions aussi affirmées que celles menées parfois par leurs homologues américains :

Défenseurs ardents de la liberté d'expression, les bibliothécaires américains, via leur puissante American Library Association (ALA), ont plusieurs fois porté plainte, avec succès, contre leur propre gouvernement. Ils contestaient par exemple l'obligation des filtres sur les ordinateurs, accessibles aux adultes, cela en vertu du Premier Amendement de la constitution.¹⁰ (Bertrand, 2010, p. 156)

Cette modélisation, qui cherche à conjuguer approfondissement et dynamique tenant compte d'un temps long, constitue une aide pour mieux contextualiser les données empiriques que nous étudions plus loin, concernant l'apprentissage informel critique, en examinant d'un côté l'intentionnalité pédagogique et de l'autre l'expérience des publics.

⁹ Article 5 - CP Art. L310-41 : « Les collections des bibliothèques des collectivités territoriales ou de leurs groupements sont pluralistes et diversifiées. Elles représentent, chacune à son niveau ou dans sa spécialité, la multiplicité des connaissances, des courants d'idées et d'opinions et des productions éditoriales. Elles doivent être exemptes de toutes formes de censure idéologique, politique ou religieuse ou de pressions commerciales. Elles sont rendues accessibles à tout public, sur place ou à distance. »

¹⁰ Premier amendement de la Constitution américaine ratifiée en 1791 : « Le Congrès ne fera aucune loi qui touche l'établissement ou interdise le libre exercice d'une religion, ni qui restreigne la liberté de parole ou de la presse, ou le droit qu'a le peuple de s'assembler paisiblement et d'adresser des pétitions au gouvernement pour la réparation de torts dont il se plaint. »

2.4 Approche de la nationalité en Corse

L'investissement institutionnel dans les bibliothèques, brièvement retracé, fournit des clés pour comprendre la configuration actuelle des bibliothèques publiques et mieux appréhender leur place dans la société, notamment sur le plan éducatif. Cela constitue une aide précieuse pour l'interprétation des données.

Nous complétons cette perspective contextuelle par une approche schématique du rapport à la nationalité, qui est un sujet prégnant en Corse. En effet, les questions liées à l'apprentissage, dans leurs dimensions pédagogiques, techniques, éthiques et philosophiques, sont étroitement liées aux sociétés dans lesquelles elles s'inscrivent. Aussi, cela suggère que les préoccupations liées à la nationalité pourraient se refléter celles des bibliothécaires ainsi que celles des publics.

2.4.1 Le statut de la Corse

À partir du 19^e siècle, notamment à partir de la période du Second Empire (1852-1870), les institutions de la Corse se confondent avec celles de la France. Comme les autres régions françaises, la Corse a été soumise à l'action centralisatrice forte du gouvernement. C'est pourquoi le modèle de la bibliothèque publique française convient également à la Corse. Marcettau-Paul (2009) rappelle que le décret ayant généralisé et institué officiellement la bibliothèque publique municipale à travers le territoire français date de 1803, sous l'Empire de Napoléon Ier. Ce décret imposait la supervision par les municipalités, la nomination d'un conservateur, ainsi que la réalisation d'un inventaire certifié des ouvrages, dont une copie devait être envoyée au ministre de l'Intérieur par le préfet du département.

Néanmoins, l'île présente la particularité d'avoir été un État souverain de 1755 à 1768 par l'établissement de sa constitution, même si cet État n'a pas obtenu la reconnaissance des puissances de l'époque et n'a cessé de connaître des évolutions de son statut. Après la défaite de l'occupant génois, une république fut mise en place par le Général Pasquale Paoli, qui la dota d'une monnaie, d'une petite armée et d'une université (Vergé-Franceschi, 2024). Ces événements marquants sont restés gravés dans les mémoires.

L'année 2024, avec le projet de « la reconnaissance d'un statut d'autonomie de la Corse au sein de la République », offre l'opportunité de rappeler que la Corse a connu quatre statuts en 40 ans depuis 1980, avec une amélioration progressive du système électoral et du fonctionnement de l'assemblée territoriale,

ainsi qu'un élargissement de ses compétences (éducation et culture, sport et éducation populaire, aménagement et développement durable, transports et gestion des infrastructures, logement, développement économique, tourisme, agriculture et forêt, eau et assainissement, énergie, etc.).

Pour Dominici, la Corse constitue une sorte de laboratoire. Ainsi, elle a été le territoire pilote pour tester la décentralisation en 1982. Elle est devenue une région à statut particulier avec une Assemblée de Corse (et non un conseil régional). En 1991, une loi a promulgué le statut de la collectivité territoriale de Corse (CTC), faisant de la Corse une collectivité territoriale à statut particulier. L'Assemblée a alors été dotée d'un organe exécutif pouvant être censuré par l'Assemblée de Corse. En 2018, la Corse est devenue la Collectivité de Corse, réunissant les deux départements Corse-du-Sud et Haute-Corse. Selon Dominici, le statut autonome de 2024 est une étape supplémentaire. Le projet d'écriture constitutionnelle d'autonomie de la Corse dans la République mentionne « que la collectivité de Corse a une place singulière dans la Constitution », avec ses « spécificités linguistiques, culturelles et insulaires » et « son attachement à la terre ». La Corse pourrait disposer d'un pouvoir d'« adaptation des normes », pour adapter à sa situation des textes législatifs et réglementaires. De plus, la Corse serait dotée de la compétence législative et réglementaire, c'est-à-dire d'une autonomie normative, dans des domaines qu'une loi organique fixerait, mais sous le contrôle du Conseil d'État et du Conseil constitutionnel. Dominici (2024) souligne toutefois que certaines revendications, telles que la détermination de la fiscalité, le statut de résident, la reconnaissance du statut de prisonnier politique et la co-officialité de la langue, ne sont pas encore actées. Néanmoins, la question de la langue a également connu des évolutions.

2. 4. 2 Le statut de la langue corse

Dominici (2017) rappelle qu'en 1900, la Corse connaissait un système trilingue similaire à celui de l'Alsace, avec deux langues écrites, l'italien et le français et une langue parlée, le corse, considéré alors comme un autre niveau de l'italien. Le sentiment de distance culturelle était tel que Georges Clemenceau proposa, le 4 mars 1871 à l'Assemblée nationale, « que la Corse cesse immédiatement de faire partie de la République française », plusieurs parlementaires exigeant une scission de la République avec l'île (Dominici, 2017, p. 267).

Toutefois, la francisation institutionnelle, administrative et économique finit par s'imposer, aidée par les lois relatives à l'enseignement public et obligatoire en primaire (lois Jules Ferry de 1881-1882). Le français, langue véhiculaire, « la langue du pain », a alors supplanté le corse, langue vernaculaire. Cette

acculturation a engendré un phénomène d'analphabétisme et d'illettrisme « pour la population la plus enkystée dans les stratifications de la société traditionnelle et rurale » (Dominici, 2017, p. 268).

Face à ce déclasserment et à cette érosion de la langue, le mouvement pour la préservation et la renaissance de la langue corse a vu le jour dès la fin du 19^e siècle, notamment avec la fondation en 1896 du premier journal en langue corse, *La Tramuntana*. La création en langue corse s'est développée, et, en prenant un raccourci, on peut dire que les revendications plus politiques autour de la langue corse à partir des années 1960-80 s'inscrivent dans cet héritage qui reste prégnant, même si les locuteurs en langue corse sont aujourd'hui estimés à 17 % (Dominici, 2017, p. 266).

Néanmoins, au plan institutionnel, la langue corse a récemment gagné en reconnaissance et en actes. En 1974, le corse, jusqu'ici considéré comme un autre niveau de l'italien, a été intégré par décret à la loi Deixonne relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux – tardivement par rapport à l'édiction de la loi en 1951. En 1990, le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement de langue et culture corses a été mis en place, en même temps que l'enseignement de la langue corse dans le secondaire. Enfin, en 2000, la création du concours de l'agrégation pour le corse et le déploiement des classes bilingues (corse-français) dans l'enseignement primaire ont marqué des étapes importantes. En 2024, le projet de « reconnaissance d'un statut d'autonomie de la Corse au sein de la République » insiste sur les spécificités linguistiques, culturelles et insulaires de la Corse, mais sans aller jusqu'à la co-officialité. Ainsi, le nationalisme reste un facteur central de la vie politique et socioculturelle en Corse, ce qui peut éclairer l'interprétation des données.

Un point de vue critique

Nous terminons ce tour d'horizon rapide avec des éléments critiques apportés par la chercheuse Françoise Albertini (2022). Dans ses travaux consacrés à l'espace public en Corse, basés sur la théorie de Habermas, Albertini (2022) relève certaines insuffisances dans la dynamique de l'intercompréhension en Corse. Cela se traduit par des formes de scénarios bien établis au sein desquels les membres de la société corse se fondent, à la fois en mémoire d'une certaine Corse nostalgique et en prévention des heurts que des sujets moins admis pourraient entraîner, sans compter les risques d'exclusion du groupe. Ce conservatisme socioculturel, dans lequel le nationalisme et le souci de la langue, aussi légitimes soient-ils, peuvent glisser, aurait pour conséquence un immobilisme plutôt qu'une dynamique émancipatrice. Toutefois, on peut penser que le projet de statut autonome pourrait sans doute être un levier pour changer radicalement la donne.

Synthèse du chapitre 2

L'objectif de ce chapitre était d'aboutir à une modélisation de la fonction éducative de la bibliothèque de lecture publique en France. Pour cela, nous avons retracé l'évolution de la bibliothèque publique depuis ses prémices au 19^e siècle jusqu'à notre époque contemporaine. À l'aide du paradigme d'investissement institutionnel (Lehmbruch, 2003), nous avons élaboré un modèle en six points, que nous énumérons ici :

Un système ségréatif avec, d'un côté, les bibliothèques populaires et, de l'autre, les bibliothèques municipales au 19^e siècle (Richter, 2009).

- Un retard dans le développement de la bibliothèque de lecture publique en raison du poids des collections patrimoniales et de l'absence de politiques publiques, de la fin du 19^e siècle jusqu'en 1960.
- La bibliothèque nord-américaine devenue un exemple à suivre en matière d'accessibilité et de modernité dans les années 1960.
- La construction de la Bibliothèque publique d'information (Bpi), un modèle pour le développement de la médiathèque dans les années 1970.
- Un renouveau de l'intérêt pour le patrimoine depuis les années 1990, mais aussi une accentuation et une diversification des fonctions d'apprentissage pour les adultes.
- La loi Robert de 2021 sur l'indépendance et la pluralité des collections.

Ce modèle, complété par des éléments liés au rapport à la nationalité en Corse, a ainsi pu être comparé au modèle québécois, objet du chapitre suivant. Chaque modèle a été mobilisé pour l'interprétation des résultats des enquêtes empiriques.

CHAPITRE 3

PROFIL ÉDUCATIF DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE AU QUÉBEC

Dans ce chapitre, nous adoptons la même approche que précédemment, en tentant de dresser un portrait des bibliothèques publiques au Québec, qui furent d'abord essentiellement paroissiales.

3.1 Contexte du Bas-Canada

Au 19^e siècle, la situation au Canada était caractérisée par des ruptures entre des communautés de différentes appartenances culturelles (Brunet *et al.*, 2016), peut-être même plus que par des divisions entre classes sociales, comme nous l'avons observé en France. En effet, la distinction entre le Haut-Canada et le Bas-Canada reflétait les divisions géographiques, linguistiques et culturelles au sein de ce qui est aujourd'hui le Canada. Ces régions, établies à la suite de l'Acte constitutionnel de 1791, représentaient une tentative de la couronne britannique de gérer les tensions entre les communautés francophones et anglophones, tout en offrant un certain degré d'autonomie gouvernementale.

Le Bas-Canada, correspondant à la partie orientale de l'actuel Québec, était majoritairement francophone et héritait des traditions et du système légal français de la Nouvelle-France. Cette région a conservé une grande partie de son identité culturelle et linguistique française, malgré la domination britannique. Son économie était basée sur l'agriculture, mais avec une industrie naissante et un commerce fluvial le long du Saint-Laurent.

Le Haut-Canada, qui correspond aujourd'hui à l'Ontario, était principalement peuplé d'anglophones. Cette région fut établie pour accueillir les Loyalistes de l'Empire, qui avaient fui les États-Unis après la Révolution américaine. Le Haut-Canada était fortement influencé par la culture et les traditions britanniques et son économie reposait principalement sur l'agriculture et le commerce via les Grands Lacs.

Au cours du 19^e siècle, les tensions politiques et sociales s'intensifièrent dans les deux Canadas en raison de la sous-représentation politique, du mécontentement envers le gouvernement colonial britannique et des conflits entre les élites anglophones et francophones. Ces tensions culminèrent lors des Rébellions de 1837-1838, où les patriotes et les réformistes tentèrent de transformer le système politique pour obtenir plus d'autonomie et une démocratie plus représentative. Certains rebelles formulaient même que le souhait que le Canada adopte les valeurs républicaines des États-Unis ou envisageaient de s'y joindre. Mais les rebelles ne furent pas suivis par la population et les peines furent sévères telles que des pendaisons et des condamnations à l'exil. Lord Durham fut alors nommé gouverneur général pour enquêter et proposer des solutions. Le Rapport Durham¹¹ recommandait l'unification du Haut et du Bas-Canada dans le but d'assimiler les Francophones, de réduire les écarts avec les Anglophones et de faire de l'anglais la seule langue officielle, ce qui fut réalisé avec l'Acte d'Union de 1840. Cependant, l'imposition de la langue anglaise ne pouvait qu'aller à l'encontre des revendications du Bas-Canada et maintenir les tensions. Cela conduisit à la Confédération canadienne de 1867 où le Canada obtint un plus grand degré d'autonomie vis-à-vis de la Grande-Bretagne, tout en établissant un système fédéral qui reconnaissait la diversité culturelle et linguistique du pays.

Dans ce contexte de diversité et de tensions culturelles, le développement scolaire et celui des bibliothèques ont progressé de manière distincte et à des rythmes différents dans le Haut et le Bas-Canada.

3.2 Une diversité moindre d'acteurs de l'éducation populaire au Québec

Au 19^e siècle, le paysage de l'éducation populaire au Québec semble être caractérisé par la ruralité et une diversité moindre des acteurs intervenant dans ce domaine, comparé à la France. En effet, en 1841, la province du Bas-Canada, récemment réunie au Haut-Canada par l'Acte d'Union de 1840, comprend une population à prédominance francophone et catholique, largement rurale, représentant 85% de ses

¹¹ La portée du Rapport Durham était en réalité beaucoup plus vaste. En effet, comme le souligne Charland (2000), une partie importante du rapport traite de l'éducation et de la faible qualité de l'instruction dans le Bas-Canada. La loi scolaire de 1841, adoptée après l'union du Haut et du Bas-Canada, « ne s'avéra pas un outil d'assimilation ». Cependant, les taux de fréquentation scolaire et d'alphabétisation étaient considérablement plus bas au Québec qu'en Ontario.

habitants (Lajeunesse, 2004). En 1851, le Bas-Canada compte 890 261 habitants et le Haut-Canada 952 004 habitants¹².

De plus, cette population rurale du Bas-Canada était encore sous le joug du système seigneurial. Christian Dessureault (2009) souligne que les conditions de vie des paysans ont connu un durcissement entre 1760 et 1854. Ce durcissement se manifeste par l'augmentation des rentes annuelles, l'alourdissement et la multiplication des autres charges prévues dans les contrats de concession, l'application stricte des droits et privilèges des seigneurs, ainsi que l'utilisation par ces derniers de pratiques spéculatives sur les terres neuves. En effet, ce système, bien que modifié par la conquête britannique en 1760, continuait d'influencer l'organisation de la société rurale. Il fut finalement aboli en 1854, entraînant une redistribution des terres et modifiant la structure de propriété.

Néanmoins, les besoins croissants de modernisation agricole et l'insuffisance notoire du système éducatif et de formation constatés par les observateurs ont motivé des initiatives en faveur de l'éducation populaire qui se sont multipliées. Michèle Jean (1983) rapporte notamment les initiatives telles que les fermes de démonstration, les cercles agricoles et la presse spécialisée :

Démuni au plan scolaire, le monde agricole se dote d'un réseau de fermes de démonstration, de journaux spécialisés et de cercles agricoles qui permettent la diffusion des connaissances. Sous la poussée de besoins nouveaux, les écoles d'agriculture se développent, mais les connaissances sont loin d'être uniquement diffusées par le réseau institutionnel et les agronomes, les journalistes et les conférenciers, pionniers de l'animation rurale rendent accessibles, par des voies non formelles, les nouvelles techniques agricoles. Les cercles, dont le nombre passe de 43 en 1883 à 530 vers 1900, permettent aux agriculteurs de s'instruire mutuellement et de profiter de leurs expériences réciproques, « le professeur ou l'inspecteur d'agriculture devenant celui que l'on consulte de temps à autre selon les besoins

¹² Évolution des populations dans les deux Canadas

	Quebec/Bas-Canada	Ontario/Haut-Canada
1814	335 000	95 000
1851	890 261	952 004
1901	1 648 898	2 182 947
1951	4 055 681	4 597 542

Sources :

Bernier, G. (1986). *Le Québec en chiffres de 1850 à nos jours* (ACFAS, Éd.; Collections de BANQ). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2828103>

Recensements du Canada 1665 à 1871 : Les années 1800. (s. d.). [Institutionnel]. Statistique Canada www.statcan.gc.ca. Consulté 20 avril 2024, à l'adresse <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/98-187-x/4064809-fra.htm>

d'information », rapporte un journal de l'époque. Ces cercles, qui rejoignaient en 1900 43 000 personnes, élaborèrent un modèle éducatif reposant sur une volonté populaire. (Jean, 1983, p. 183)

Ce passage montre comment le monde agricole a pu faire face aux défis de l'éducation et de la diffusion des connaissances à la fin du 19^e siècle. Confrontés à un manque de structures scolaires adaptées, les agriculteurs et les acteurs du monde rural ont pris l'initiative de créer un réseau de fermes de démonstration, de journaux spécialisés et de cercles agricoles. Ces initiatives ont joué un rôle crucial dans la diffusion des nouvelles techniques et connaissances agricoles, répondant ainsi aux besoins croissants d'une agriculture en mutation. Elles démontrent l'importance de l'éducation populaire et de l'auto-organisation dans des contextes où l'offre institutionnelle était insuffisante.

À la fin du 19^e siècle, l'industrialisation et l'urbanisation prirent de l'ampleur. Les bourgeois manufacturiers et commerçants ne pouvaient répondre aux exigences du marché en raison du manque de compétences des travailleurs. Ainsi, l'éducation populaire prit une option plus urbaine. Tout comme en France, des « écoles de métiers » furent mises en place et des cours dispensés dans les usines, le soir ou même pendant les heures de travail (Jean, 1983).

En 1889, les écoles du soir virent le jour. Bien que ces cours aient rencontré initialement un vif succès, ils se heurtèrent rapidement à des problèmes d'abandon liés à la fatigue des travailleurs et au contenu des cours dispensés (Jean, 1983). En France, les mêmes problématiques se posèrent concernant l'adaptation des cours aux différentes catégories de population. Cela est illustré par l'expérience du maçon Martin Nadaud qui, en 1830, a assisté à des leçons dans plusieurs écoles pour trouver celle qui lui convenait, avant de finalement en fonder une lui-même.

Ainsi au cours du 19^e siècle, une éducation populaire émergea, caractérisée par des initiatives d'agriculteurs et d'ouvriers qui visaient à acquérir des connaissances et des qualifications, ainsi qu'à connaître et défendre leurs droits (Jean, 1983).

Parallèlement, l'Église, dès avant l'union de 1841 et encore davantage après, avec la Loi de confessionnalisation du système scolaire en 1869 (Bédard, 2016), n'a cessé d'accompagner et de contrôler les affaires scolaires ainsi que les activités liées à la lecture¹³. Elle a étendu son influence en structurant « ses réseaux d'encadrement urbain » et en fournissant « plusieurs sources d'éducation populaire » (Jean, 1983), dont les bibliothèques paroissiales.

¹³ Il est intéressant de noter la différence entre catholiques et protestants dans leur approche de la lecture, comme le rappellent Cabanel et Encrevé (2006) – voir note page 89.

3.3 L'émergence de la bibliothèque publique au Canada

Du côté du Haut-Canada, le développement des bibliothèques publiques fut encouragé de manière significative dès le milieu du 19^e siècle, notamment à l'initiative du surintendant de l'Éducation, Egerton Ryerson, inspiré par les innovations pédagogiques mises en place par Horace Mann, premier secrétaire du *Massachusetts Board of Education*, aux États-Unis. (Lajeunesse, 2004 ; Lamonde, McNally et Rotundo, 2005).

Ainsi, la loi de 1850, le *Upper Canada School Act* prévoyait :

(...) un soutien financier, en parts égales, du gouvernement et des citoyens pour le développement de bibliothèques scolaires « communes » logées dans des écoles, ouvertes aux élèves comme aux contribuables, en plus de bibliothèques « publiques » sous responsabilité municipale, d'une bibliothèque pédagogique pour les enseignants et de bibliothèques d'institutions publiques réservées à leurs usagers. (Lamonde, McNally et Rotundo, 2005, p. 264)

L'effort déployé au Haut-Canada pour encourager le développement des bibliothèques publiques au milieu du 19^e siècle, sous la direction de Egerton Ryerson, a eu des conséquences durables sur l'accès à la culture et à l'éducation. Grâce à une législation pro-active et à une mobilisation collective, le Haut-Canada a réussi à créer un réseau dense et efficace de bibliothèques. Cela eut un effet notable avec 1 390 bibliothèques dénombrées dès 1875 au sein d'un réseau d'enseignement diversifié et de bibliothèques (Lamonde, McNally et Rotundo, 2005). Par ailleurs, au début du 20^e siècle entre 1901 et 1921, la province saisit l'opportunité du mécénat de la fondation Carnegie avec la construction de 111 bibliothèques en Ontario sur les 125 réalisées à l'époque. Le Québec de son côté, nous l'avons déjà signalé plus haut, tint à distance le bienfaiteur anglophone et libéral afin de se prémunir, le plus possible, des influences du colonisateur.

3.4 L'Église maître d'oeuvre au Québec

Au Québec, la stratégie de l'Église catholique visant à écarter les tendances libérales et protestantes, et, si possible, à substituer ses ressources à celles qui ne correspondaient pas à ses dogmes, était difficile à contrer. La bibliothèque paroissiale, dont l'exemple-type est l'Œuvre des bons livres de Montréal,

inspirée de l'Œuvre des bons livres de Bordeaux en France, fut la forme privilégiée par le clergé catholique (Lamonde, McNally et Rotundo, 2005).

Le surintendant de l'Instruction publique au Bas-Canada, le docteur Jean-Baptiste Meilleur, convaincu du rôle des bibliothèques, s'est confronté à un tel état de fait et a tenté de le modifier pendant toute la durée de son mandat entre 1842 et 1855. Il notait :

(...) le rôle crucial joué par les bibliothèques paroissiales dans la stratégie pédagogique et culturelle de l'Église catholique. Dans son rapport pour l'année 1842, il proposait l'octroi gouvernemental de cinq livres sterling par an, en contrepartie d'un apport égal des habitants, pour la création de bibliothèques de paroisse, ou de circonscription électorale, sous la responsabilité de commissaires d'école, et l'institution d'un dépôt de livres pour les enfants de familles pauvres. (Lamonde, McNally et Rotundo, 2005, p. 264)

D'autres voix s'élevaient dénonçant la mainmise du clergé catholique et, prenant exemple sur la classe marchande anglophone, encourageaient les initiatives culturelles et éducatives privées. Le cas de l'Institut canadien de Montréal est exemplaire à cet égard. Il fut créé en 1844 « par des jeunes gens étudiants en droit ou en médecine, membres des professions libérales, artisans et employés de commerce réunis pour créer en quelque sorte une université populaire, puisque les francophones étaient toujours privés d'une institution d'enseignement supérieur. » (Charland, 2000, p. 47-48). L'Institut canadien de Montréal « prépara la voie aux associations volontaires et d'entraide, constituées par des gens de professions libérales, des marchands et des commis, pour y profiter de débats, de conférences publiques, d'une bibliothèque et d'un cabinet de lecture » (Lamonde, McNally et Rotundo, p. 263). Ses membres « prônaient une intervention énergique de l'État pour instruire les enfants gratuitement et les former au commerce et à l'industrie » (Charland, 2000, p. 48). Plus libéraux que les réformistes, ils formaient le « parti rouge », laïque et militant en faveur de la séparation du spirituel et du temporel, décriant les « historiettes religieuses, qui lui aideront bien à sauver son âme, mais qui ne lui enseigneront pas les moyens de faire vivre son corps » selon la déclaration de James Huston en 1847 cité par Lajeunesse (2004, p. 16). Deux journaux permettaient à l'Institut canadien de Montréal de diffuser ses idées : *L'Avenir* et *Le Pays*.

L'Église réagit fermement. En 1854, Monseigneur Bourget inscrivit le cas de l'Institut canadien de Montréal à l'ordre du jour du Concile provincial, qui décida de refuser l'accès aux sacrements aux membres de l'Institut. « Ce n'était pas une mesure anodine : privé du sacrement de pénitence, si l'un des

membres venait à mourir, il risquait son salut.» (Charland, 2000, p. 48). L'affaire « Guibord » en témoigne. En 1869, au décès de Joseph Guibord, typographe, imprimeur, membre de l'Institut canadien de Montréal, la paroisse de Montréal refusa de l'inhumer en terre consacrée. La veuve de Joseph Guibord, soutenue par l'Institut, intenta un procès à la paroisse. Il fallut « quatre procès avant que l'Institut ne l'emporte en 1874 » (Lefebvre, 1987).

Aussi, dans ce contexte tendu, après quelques années d'existence, une scission s'opéra au sein de l'institut, aboutissant à la création, en 1860, de l'Institut canadien français, également laïque mais de tendance plus modérée. D'autres associations suivirent cette orientation modérée, acceptant de n'avoir que des livres autorisés par l'Église : Association des bons livres créée dès 1820, la Société des bons livres de la paroisse de Québec en 1842, l'Oeuvre des bons livres en 1845.

En matière de bibliothèques populaires, Gallichan (1992) rappelle que les bibliothèques publiques populaires sont objet de discussions et de débats. Le sujet d'un réseau de bibliothèques agricoles est porté devant le parlement dans l'objectif de moderniser les techniques et les pratiques paysannes. Des bibliothèques ouvrières furent subventionnées dans le même sens. Une bibliothèque industrielle est envisagée. Une bibliothèque populaire a même pu être lancée par Edmond Temple, Français vétéran de la Guerre de 1870, émigré au Canada. Ainsi, en 1860, il existait une centaine de bibliothèques de ce type. Toutefois, « l'idéologie ultramontaine va balayer les fragiles initiatives culturelles » (Gallichan, 1992, p. 185). Ainsi, « comme toujours, lorsqu'il est question de bibliothèques, les journaux conservateurs s'inquiètent de tout projet qui ferait sortir la lecture du giron paroissial . » (Gallichan, 1992, p. 183).

Une bibliothèque des ouvriers du quartier Saint-Roch de Québec dut fermer ses portes à l'été 1892, faute de soutien. L'Institut canadien de Montréal finit par fermer ses portes en 1880, après trente-cinq années d'existence. Ses collections ne purent servir à la fondation d'une bibliothèque de lecture publique, la municipalité ayant refusé de les recueillir de crainte de déplaire au clergé. C'est un autre organisme, l'Institut Fraser, fondé par l'homme d'affaires Hugh Fraser, qui prit en charge ce fonds. Cet épisode symbolique de l'éducation populaire au Québec au 19^e siècle fournit certaines des raisons des obstacles au développement de la lecture populaire.

Le clergé catholique, fervent protecteur de l'identité des Canadiens français face à l'influence de l'Empire britannique, tirait également profit de son rôle de médiateur en bénéficiant d'une légitimité juridique – à l'instar des protestants. Cette position lui permettait de maintenir une posture restrictive, freinant ainsi la progression des libertés culturelles et intellectuelles. Le clergé redoutait en effet la diffusion des idées libérales qui avaient cours en Europe et aux États-Unis. Cette crainte était en partie

nourrie par la puissance éditoriale des Anglo-saxons, particulièrement des protestants, qui non seulement publiaient en abondance mais importaient également des ouvrages des États-Unis et de la Suisse, qu'ils traduisaient souvent en français. En effet, « [la]plupart des livres que les Canadiens achètent ou empruntent à cette époque sont importés. » (Black, 2005, p. 209), avec une « prééminence écrasante » des États-Unis (73,63 % des ouvrages importés en 1915 ; suivis de la Grande-Bretagne 22,1 %) (Black, 2005). En contraste, le Québec souffrait d'une offre restreinte de publications en langue française et les importations depuis des pays francophones européens, tels que la France, la Belgique et la Suisse, représentaient un fardeau économique notable (La jeunesse, 2004 ; Lamonde, McNally et Rotundo, 2005 ; Black, 2005).

Par ailleurs, confrontée à une réalité majoritairement rurale et à des conditions de vie éprouvantes, la population des Canadiens français se voyait d'autant plus dépendante de ces structures paroissiales.

Dans ce contexte, la domination de l'Église catholique au Bas-Canada incita le premier surintendant de l'éducation, Jean-Baptiste Meilleur, à promouvoir le développement des bibliothèques paroissiales, envisageant leur transformation en institutions à la fois scolaires et publiques. Ces bibliothèques paroissiales bénéficièrent d'un double avantage, recevant des subventions provinciales tout en maintenant une emprise sur les contenus diffusés et sur le lectorat. Malgré les obstacles politiques, Jean-Baptiste Meilleur parvint à obtenir des avancées significatives. Cependant, sa démarche fut critiquée pour son apparente complaisance envers le clergé, ce qui semblait compromettre l'ambition initiale de promouvoir l'éducation et l'accès public à la culture. Il fut notamment reproché à ces bibliothèques l'exclusion des œuvres romanesques dans leurs collections, un choix éditorial qui limitait la diversité littéraire accessible au public (Lajeunesse, 2004).

Bref, « [au] chapitre des bibliothèques québécoises, la fin du XIXe siècle apparaît à bien des égards comme une occasion manquée », les diverses tentatives ne parvenant pas à renverser « la trame de l'idéologie dominante » (Gallichan, 1992, p. 185).

3.5 Éducation des adultes et bibliothèques publiques

Le retard observé dans le développement des bibliothèques publiques au Québec a eu des répercussions significatives sur l'alphabétisation, laquelle a progressé de manière inégale dans la deuxième moitié du 19^e siècle. Les chercheurs soulignent que l'appartenance religieuse a joué un rôle déterminant dans les

disparités observées en matière de taux d’alphabétisation, en raison notamment des relations distinctes que le catholicisme et le protestantisme entretiennent avec le livre et la connaissance¹⁴ :

(...) les Canadiens français et les Irlandais catholiques améliorant lentement leur performance, tandis que les protestants du Québec sont toujours majoritairement alphabétisés. La langue a tendance à s’opposer sur cette donne, les francophones étant essentiellement catholiques et les anglophones majoritairement protestants. (Verette et Lamonde, 2005, p. 481-482)

Dans « 40 ans de l’éducation des adultes », Tugeon *et al.* (2007) rappellent la situation de l’éducation des adultes entre la fin du 19^e siècle et 1960. Le premier ministre Honoré Mercier, conscient de la nécessité d’alphabétiser les travailleurs, a institué des écoles du soir gratuites en 1887. Pour les anglophones, c’était le YMCA (*Young Men’s Christian Association*) qui prenait en charge l’éducation des adultes pour répondre aux besoins des jeunes travailleurs. C’est alors que l’on commence réellement à évoquer l’éducation des adultes.

L’un des buts de l’éducation des adultes était d’améliorer la formation de la main-d’œuvre québécoise, qui était nettement en retard par rapport aux autres provinces canadiennes. La préoccupation était encore plus grande en ce qui concerne le niveau d’éducation universitaire, avec une proportion d’étudiants francophones face aux anglophones d’environ un pour quatre (Tugeon *et al.*, 2007). Le défi était de taille, notamment à cause du développement technologique rapide qui marquait le Québec dans la seconde moitié du 20^e siècle, où l’analphabetisme était étroitement lié à la pauvreté. En 1960, durant la Révolution tranquille, le problème de l’éducation des adultes demeurait crucial au Québec, où 55,5 % de la population active n’avait pas dépassé le niveau primaire. La situation restait défavorable comparée à celle de l’Ontario. De plus, les 22 000 étudiants inscrits à temps plein dans les universités québécoises représentaient à peine plus de 4 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans, avec un pourcentage inférieur à 3 % chez les francophones contre 11 % chez les anglophones.

Dans ce contexte, le modèle de bibliothèque publique du Haut-Canada est longtemps resté un objectif à atteindre. Il a pu finalement se répandre dans l’ensemble du pays, malgré les « traits distinctifs de la vie culturelle dans les Prairies, liés à la géographie et aux modes de colonisation » (Lamonde, McNally et Rotundo, p. 263). Cependant, au Québec, la bibliothèque publique moderne s’est constituée tardivement. Elle s’est aussi réalisée d’une manière spécifique, cherchant à compenser un accès à la lecture longtemps entravé et à refléter les voix de la culture québécoise.

¹⁴ « Il est clair que le protestantisme entretient un rapport particulier avec l’éducation. En effet, en insistant sur l’obligation de connaître la doctrine chrétienne non plus par transmission orale mais par l’intermédiaire de la lecture de la Bible, Luther, comme l’écrivent François Furet et Jacques Ozouf, « rend nécessaire ce que Gutenberg a rendu possible ». En insistant sur le principe dit du *sola scriptura*, dans le but de s’opposer à toute une série de doctrines et de pratiques catholiques qu’il regarde comme contraires au christianisme, Luther demande, naturellement, une étude approfondie de la Bible. De plus, la doctrine du sacerdoce universel induit, elle aussi, un accès direct à la Bible pour tous les fidèles » (Cabanel et Encrevé, 2006, p. 5).

3. 6 De la bibliothèque paroissiale à la plus grande bibliothèque francophone d'Amérique du Nord du 21^e siècle

3. 6. 1 La bibliothèque paroissiale : socle et limite

Le 19^e siècle ne fut guère propice au développement de l'éducation populaire, notamment en ce qui concerne les bibliothèques populaires. Cela s'explique par les efforts combinés du clergé et des forces conservatrices de la société québécoise, hostiles aux valeurs libérales. Cette tendance se poursuivit lors de la première moitié du 20^e siècle, avec des conséquences néfastes pour la population du Québec :

L'historien de la littérature Maurice Lemire avait constaté, dans ses recherches, que le peuple québécois avait été soumis pendant plus d'un siècle à une campagne systématique contre la lecture. (Lajeunesse, 2009, p. 70)

La bibliothèque québécoise a été peu influencée par le « *Public Library Movement* des États-Unis de 1850 à 1914 » (Lajeunesse, 2004, p. 217) et peu réceptive aux offres de la Fondation Carnegie, alors que plus d'une centaine de bibliothèques ont été construites entre 1881 et 1919, en Ontario et quelques-unes également en France dans le contexte de l'après-Première Guerre mondiale. Au Québec, le réseau structurel de l'Église était si prégnant que même les acteurs favorables à la pluralité culturelle ont souvent été amenés à encourager les bibliothèques paroissiales. En 1933, le Rapport Ridington faisait l'éloge du système bibliothécaire ontarien, inspiré par celui du Massachusetts et son *Free Library Act*, tout en notant que 80 % de la population québécoise restait sans accès à une bibliothèque, une situation déjà déplorée par le surintendant Meilleur, un siècle plus tôt, durant son mandat de 1842 à 1855. Ridington suggéra alors de s'appuyer sur le réseau des bibliothèques paroissiales pour pallier ce manque :

Il soupçonne les réticences du gouvernement à établir des bibliothèques publiques et, plutôt que de préconiser un changement trop radical, il tente de satisfaire le plus de partis possibles. En consolidant le système existant, il veut s'attaquer à un élément fondamental : créer à la base de la société un besoin, une habitude et une demande, et inculquer à chacun le goût de la lecture et des bibliothèques. (Crépeau, 1999, p. 27)

Les bibliothèques paroissiales continuèrent dès lors à bénéficier des subventions, comme au 19^e siècle. Non seulement, elles consolidèrent leur position dominante, en matière de diffusion et d'édition, mais

elles freinèrent également l'émergence des bibliothèques publiques, et ce jusqu'en 1960. Ainsi, le pragmatisme et la stratégie de conciliation adoptés par Ridington eurent un effet contraire aux buts recherchés en matière de développement du « goût de la lecture et des bibliothèques », du moins en ce qui concerne les bibliothèques publiques répondant aux besoins des citoyens.

Pour la deuxième moitié du 20^e siècle, Lajeunesse (2004) observe d'ailleurs que les mentalités n'évoluent pas au même rythme que les réalités socioéconomiques. Malgré leurs lacunes évidentes et le caractère archaïque et dépassé de leur discours, les bibliothèques paroissiales restent, en milieu francophone, le modèle de référence, bien que les observateurs extérieurs n'en cessent de critiquer la qualité.

En 1946, un article sur ces bibliothèques mentionne qu'à Montréal, une paroisse sur dix possède sa propre bibliothèque. Celles-ci sont souvent décrites comme des espaces modestes, pauvres, survivant grâce aux bonnes volontés. Le public des bibliothèques paroissiales est qualifié de « docile, agréable, plutôt superficiel, sans curiosité intellectuelle », un public pour qui la lecture est « un simple passe-temps, un divertissement », « aisément influençable et relativement facile à diriger » (Lajeunesse, 2004).

Si ces bibliothèques ouvrent la porte à la fiction, elles privilégient des œuvres de faible ambition intellectuelle. Une enquête réalisée en 1948 dresse l'inventaire des collections de huit bibliothèques paroissiales de Québec : plus de la moitié des collections, soit 11 463 des 19 769 volumes, sont des romans qualifiés de « à l'eau de rose ». Des romans canadiens, tels que *Bonheur d'occasion* de Gabrielle Roy, publié en 1947, et ayant reçu le prix Femina, ne sont pas proposés ou sont réservés aux adultes. Les ouvrages de référence sont absents, empêchant ainsi ces bibliothèques de devenir des centres d'information capables de répondre aux besoins de l'époque.

Par ailleurs, les discours traditionnels de l'Église catholique continuent de prôner une « saine orientation des lectures et de leur choix judicieux » (Lajeunesse, 2004, p. 143).

Lajeunesse souligne que :

On doit constater que le discours qui s'est structuré au cours de la décennie 1840 est demeuré remarquablement identique pendant près d'un siècle et quart. Les termes employés au début de l'Œuvre des bons livres sont encore employés à l'aube de la Révolution tranquille. (Lajeunesse, 2004, p. 155)

Cependant, quelques grandes bibliothèques paroissiales font exception et entreprennent d'importantes révisions de leurs orientations. L'évolution de leurs collections témoigne d'une volonté d'accentuer l'acquisition des œuvres majeures de l'édition française, notamment en histoire et en littérature. Par exemple, la bibliothèque paroissiale de Notre-Dame de Montréal propose un catalogue varié, couvrant des disciplines telles que les techniques et métiers, la géographie et les récits de voyage, le droit et la jurisprudence, l'histoire et la politique, la religion, les lettres et la philosophie, l'économie et les finances, les loisirs, les sciences, la pédagogie et la médecine. En 1845, la religion représentait 49 % des collections, tandis que les lettres et la philosophie en constituaient 20,9 %. En 1904, ces proportions sont passées respectivement à 9 % et 68 %. L'histoire et la politique, troisième catégorie en importance, sont passées de 16,1 % en 1845 à 13,1 % en 1905.

Ainsi, les bibliothèques paroissiales ont souvent été les seuls moyens d'accéder gratuitement aux livres, notamment dans les localités éloignées des centres urbains. Toutefois, Lajeunesse (2004) affirme qu'elles ne peuvent pas être réellement considérées comme « les précurseurs des bibliothèques publiques au Québec », mais plutôt comme des substituts, n'existant « pour la plupart, que pour empêcher la bibliothèque publique d'émerger » (Lajeunesse, 2004, p. 155).

Après la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement fédéral a intensifié son intervention dans l'ensemble des provinces en matière d'éducation et de culture. Toutefois, au Québec, le Premier ministre Duplessis s'est opposé à l'ingérence d'Ottawa et était également réticent à l'idée d'une intervention étatique dans les affaires culturelles et sociales. Ce n'est qu'en 1959, bien après les autres provinces du Canada, que le Québec a adopté une loi sur les bibliothèques publiques sous le gouvernement de Paul Sauvé, influencé par le rapport de la Commission Tremblay de 1953-1956 (Crépeau, 1999 ; Ferland et Lajeunesse, 2007).

Comme le rapport Ridington, il s'agissait de parer au plus pressé sans brusquer les choses. Cependant, un autre rapport, celui de la Commission Sauvageau a mis en lumière l'inefficacité de cette stratégie :

Cette enquête a permis de constater un état de sous-développement considérable. Les quelque 70 bibliothèques recensées, qu'on peut raisonnablement qualifier de « publiques », fonctionnaient selon le plus pur amateurisme, sans personnel professionnel pour 58 d'entre elles, avec des revenus si bas que seul le bénévolat en permettait le fonctionnement. (Lajeunesse, 2009, p. 65)

Ainsi, selon Crépeau, (1999) et Ferland et Lajeunesse, (2007), la Loi de 1959 sur les bibliothèques, adoptée au Québec, aurait dû marquer une étape importante puisqu'il s'agissait de la première législation en la matière dans la province. Cependant, cette loi se caractérisait par sa concision et son approche générale. Le préambule soulignait l'importance des bibliothèques publiques pour la vie culturelle de la population, en lien avec les progrès dans les domaines éducatif et culturel qui créaient un besoin croissant pour ces institutions.

Malgré l'importance de son objet, la loi se limitait à seulement 15 articles, dont une grande partie était consacrée à la création d'organismes consultatifs et administratifs, à savoir la Commission des bibliothèques publiques et le Service des bibliothèques publiques. Ces deux entités, sous la direction d'un directeur commun, formaient la Direction des bibliothèques publiques du Québec.

Cependant, la loi omettait plusieurs aspects cruciaux que l'on aurait pu attendre d'une législation de ce type. Elle ne traitait pas de la gratuité des services de bibliothèque, ne mentionnait aucun mécanisme de subventions, et n'abordait pas le partage des responsabilités entre l'État et les municipalités. De plus, elle ne prévoyait pas la possibilité de regrouper les bibliothèques ou de créer des bibliothèques régionales dans les zones rurales, laissant ainsi plusieurs questions importantes en suspens.

Aussi, jugée insuffisante, parce que plus incitative qu'impérative, elle fut abolie en 1992.

3. 6. 2 Retard et essor de la bibliothèque municipale publique québécoise

3. 6. 2. 1 Révolution tranquille

Les changements s'amorcèrent, lors de la Révolution tranquille des années 1960 à 1970. L'élection du Parti libéral du Québec de Jean Lesage en 1960, avec le slogan « Il faut que ça change ! » refléta un rejet des politiques conservatrices du passé et un désir de modernisation et de laïcisation de la société. C'est dans cette nouvelle philosophie que l'affirmation de l'identité québécoise s'est inscrite désormais.

Pendant cette période, les bibliothèques ont connu une expansion notable, malgré un soutien provincial encore insuffisant. Cette croissance est largement due à l'initiative des autorités municipales, qui ont choisi de financer leurs services de bibliothèque et à l'engagement des employés, des bénévoles et des usagers. Le ministère des Affaires culturelles a joué un rôle de *leadership* indéniable dans ce développement (Crépeau, 1999). Toutefois, l'institutionnalisation des bibliothèques semblait encore

précaire. Entre 1980 et 1985, le discours politique a davantage valorisé les équipements culturels au détriment des bibliothèques (Crépeau, 1999).

3. 6. 2. 2 Tournant : plan quinquennal Vaugeois et projet de Grande bibliothèque

Une action énergique était nécessaire et le ministre de la culture, Denis Vaugeois, l'a initiée en présentant son plan quinquennal pour la période 1980-1985. Ce plan propose des mesures plus ambitieuses pour la construction et la rénovation des bibliothèques, notamment en augmentant les subventions de 35 à 65 % pour les nouvelles constructions en fonction de leur conformité aux normes actuelles et de 50 à 75 % pour la rénovation des espaces existants. Grâce à ces initiatives, le nombre de bibliothèques a bondi de 121 en 1979 à 849 en 1985. Le discours sur la bibliothèque publique prend également d'autres couleurs, distinctement éducatives et citoyennes :

On a dit qu'elle participait en première ligne au combat contre l'ignorance. Elle était un outil de démocratisation de la culture et du savoir. Elle s'avère être un lieu de proximité qui permet un dialogue avec tous les citoyens. Elle devient un outil d'information et d'initiation qui offre un espace de médiation extra-or-di-naire dans un processus de formation. (Lajeunesse, 2009, p. 69)

À la fin du 20^e siècle, le projet de la Grande Bibliothèque pour Montréal a agi comme un catalyseur supplémentaire. Cette institution culturelle par excellence, accessible à tous, indépendamment de l'âge, du niveau d'éducation, du statut social ou des conditions de vie (Lajeunesse, 2009) marque une étape majeure dans le développement des services des bibliothèques.

Lajeunesse (2009) note que dans de nombreuses villes québécoises, la bibliothèque publique constitue désormais l'investissement culturel majeur et le pilier central des politiques de développement culturel. D'après une analyse de l'Observatoire de la culture et des communications, en 2004, les onze villes québécoises comptant plus de 100 000 habitants — Montréal, Québec, Laval, Gatineau, Lévis, Longueuil, Rimouski, Rouyn-Noranda, Saguenay, Sherbrooke et Trois-Rivières, qui rassemblent 52 % de la population de la province — ont alloué 7,2 % de leur budget total, soit 371,2 millions de dollars (93 dollars par habitant), à la culture. Les bibliothèques publiques ont absorbé 46 % de ces dépenses culturelles.

Au Québec, en 2019, on recense 1 042 bibliothèques de lecture publique desservant 96,4 % de la population (au 1^{er} janvier 2023, la population du Québec est estimée à 8,8 millions de personnes selon l'Institut de la statistique du Québec).

L'idée de la Grande Bibliothèque du Québec à Montréal s'est développée pour devenir un projet inédit qui réunit la Grande Bibliothèque, les Archives nationales du Québec et la Bibliothèque nationale du Québec. La Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) a été inaugurée en 2005, devenant un symbole fort de l'identité, de la culture et du patrimoine québécois. En tant qu'institution hybride et plurifonctionnelle, la BAnQ connaît un succès considérable, tant localement à Montréal, dans l'ensemble du Québec, que bien au-delà (Lajeunesse, 2009). Elle est devenue le cœur d'une constellation francophone. Tout comme la Bibliothèque Publique d'Information (Bpi) a servi de modèle aux médiathèques publiques en France, la BAnQ est devenue l'exemple par excellence de la bibliothèque publique idéale au Québec.

3. 6. 3 La priorité de la littératie

Ainsi, la bibliothèque publique au Canada tire son origine de sources variées en lien avec son histoire :

Les bibliothèques publiques sont les rejetons de différents types de bibliothèques qui, toutes, ont contribué à la quête d'une identité culturelle commune. La colonie de l'Amérique du Nord britannique a emprunté ses modèles à la Grande-Bretagne (instituts d'artisans, législation), aux États-Unis (bibliothèque scolaire gratuite, « lyceum », « atheneum », cercle littéraire) et à la France (bibliothèque paroissiale). (Lamonde, McNally et Rotundo, 2005, p. 262)

Comparée à celle de l'Ontario, la province voisine, où les bibliothèques publiques se sont développées dès le milieu du 19^e siècle, l'histoire de la bibliothèque publique québécoise est relativement jeune. Plus qu'un simple retard, le Québec a expérimenté une certaine privation d'accès à la lecture, en grande partie due au contrôle exercé par l'Église jusqu'en 1960. Aussi, après 1970, tandis que les bibliothèques publiques françaises ont cherché à valoriser leurs aspects ludiques en évoluant vers des médiathèques, les bibliothèques publiques québécoises ont adopté le service de référence des bibliothèques américaines, service visant à assister le public dans ses recherches d'informations pertinentes. Dans la société québécoise du 21^e siècle, on note une préoccupation générale pour les enjeux de littératie, définie comme « la capacité d'une personne à comprendre et à utiliser des imprimés et des écrits nécessaires

pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, mais aussi pour atteindre ses objectifs personnels, parfaire ses connaissances et réaliser son potentiel » (Pharand et Lafontaine, 2015, introduction).

Dezutter et Lépine (2020) soulignent une vision plurielle de la littératie, qui peut être vue soit sous un angle technique, soit sous un angle social et culturel. Les auteurs rappellent que la définition retenue par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec sur la littératie des adultes (CSÉ, 2013) intègre ces deux perspectives. D'une part, elle tient compte des compétences cognitives et techniques mesurables et donc comparables comme dans les enquêtes internationales (par exemple le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes - PEICA). Cela correspond à un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences, tout en nécessitant une évaluation dans une dynamique espace/temps avec une visée émancipatrice pour le développement personnel. D'autre part, elle adopte une perspective sociale et culturelle, en se concentrant sur « le rapport à l'écrit des adultes ayant un faible niveau de littératie et les pratiques de l'écrit qu'ils développent et mettent en œuvre au quotidien » (CSÉ, 2013, p. 6). Ainsi, la notion de littératie permet d'identifier plusieurs objectifs personnels, professionnels et socioculturels, dont l'interdépendance est cruciale pour l'appropriation de l'écrit au sens large. Or, Dezutter et Lépine (2020) notent que les grandes enquêtes sur l'alphabétisation informent sur les compétences individuelles, mais apportent peu de données sur les ressources et l'aide potentielle que les individus peuvent trouver auprès des membres de la famille, des connaissances, du contexte en cas de difficulté avec un texte ou une situation. La bibliothèque de lecture publique, qui a été tant attendue, fait certainement partie de ce contexte.

Ce contexte semble d'autant plus pertinent que les enquêtes internationales (telles que Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes – PEICA) montrent également que les acquis de la formation scolaire et universitaire peuvent diminuer avec le temps si elles ne sont pas utilisées régulièrement. Même les personnes titulaires d'un diplôme universitaire peuvent, plusieurs années après avoir terminé leurs études, avoir des difficultés à comprendre un texte informatif ordinaire (Dezutter et Lépine, 2020).

Les programmes des bibliothèques québécoises par la voix de l'Association des bibliothèques publiques du Québec (ABPQ) offre une vision claire de la prise en compte de la politique de littératie au service des citoyennes et des citoyens. Ce programme se décline selon trois grands thèmes : Biblio-Famille, Biblio-Jeux, Biblio-Santé.

L'objectif de Biblio-Famille est de mieux connaître les familles d'un territoire et les façons de les accueillir et d'interagir avec elles, afin de « développer le plein potentiel des tout-petits et de réduire les écarts de compétences lors de leur entrée à la maternelle » (Association des bibliothèques publiques du Québec, 2023, p. 44).

Biblio-Jeux, dispositif développé par une professeure orthophoniste, vise à aider les parents à stimuler le langage oral et écrit chez leurs enfants. Enfin, Biblio-Santé déploie un ensemble de ressources en lien avec des maladies qui font partie des questions vives des politiques publiques : « aînés et vieillissement », « cancer », « déficience intellectuelle », « deuil », « diabète », « incapacités physiques », « proches aidants », « maladie d'Alzheimer », « maladie de Parkinson », « maladies du cœur », « maladies pulmonaires », « santé mentale », « sclérose en plaques », « soins de fin de vie », « troubles du spectre de l'autisme ».

Ces programmes soulignent les préoccupations de la bibliothèque publique québécoise, cherchant à soutenir les individus et les familles pour aborder les questions d'apprentissage et les problèmes cruciaux de santé traversant la société.

Caractéristiques du parcours institutionnel au Québec

Pour conclure, en écho au cas français et suivant la recommandation de Lehmbuch (2003) pour une stratégie comparative, cette rétrospective permet de discerner les caractéristiques des investissements institutionnels.

Premièrement, tandis que la bibliothèque publique française reflète une ségrégation historique avec d'une part, la bibliothèque municipale - officiellement née en 1803 (Marcetteau-Paul, 2009)¹⁵ - réservée aux individus éduqués et d'autre, part la bibliothèque populaire, destinée aux masses laborieuses, la bibliothèque publique québécoise a longtemps été désirée, mais souvent supplantée par la bibliothèque paroissiale par pragmatisme (politique du surintendant Meilleur en 1842-1855, Rapport Ridington en 1933 et la Loi de 1959 du gouvernement Sauvé).

¹⁵ Marcetteau-Paul (2009, p.577) cite le décret de 1803, « pur produit d'un centralisme bien napoléonien », qui généralise et institue officiellement la bibliothèque publique municipale :

« Article 1er. Immédiatement après l'organisation des lycées, les bibliothèques des écoles centrales, sur lesquelles les scellés auront été apposés en vertu des arrêtés du 24 vendémiaire, seront mises à la disposition et à la surveillance de la municipalité.

Article 2. Il sera nommé par ladite municipalité un conservateur de la bibliothèque, dont le traitement sera payé aux frais de la commune.

Article 3. Il sera fait de tous les livres de la bibliothèque un état certifié véritable, dont un double sera envoyé au ministre de l'Intérieur par le préfet du département. »

À cet égard, nous avons mentionné plus haut, à la suite de Lajeunesse (2009), l'analyse de l'historien de la littérature Maurice Lemire, qui décrit « la campagne systématique contre la lecture » de plus d'un siècle.

Deuxièmement, bien que le Québec se soit modernisé et ait entrepris une laïcisation à partir de la Révolution tranquille entre 1960 et 1970, la bibliothèque municipale publique moderne a tardé à émerger, entravée par une politique culturelle gouvernementale insuffisante.

Troisièmement, dans ce contexte peu favorable à la lecture sur le long terme, le modèle de bibliothèque américaine, qui s'est implanté en Ontario et a suscité des envies en France, a pu même être rejeté au Québec. Aucune bibliothèque « Carnegie » n'a été érigée sur le sol québécois.

Quatrièmement, à la fin du 20^e siècle et à l'aube du 21^e, le concept québécois de bibliothèque publique moderne a émergé, renouvelant le genre en fusionnant trois grandes entités : la Grande bibliothèque, les Archives nationales et la Bibliothèque nationale. Multiple et incarnant à la fois l'histoire et l'avenir, au cœur d'une constellation infusant tout le territoire, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BanQ) est devenue un emblème de la culture québécoise, semblant combler des décennies de privation. En 2007, une spécialiste américaine écrivait à propos du projet de la Grande bibliothèque de Montréal :

La grande bibliothèque témoigne de la force et du courage des Québécois et de la place du français et de l'héritage culturel français sur le continent nord-américain. L'institution est irriguée par un sens de la transmission qui rend justice à l'histoire, à la culture et à la mémoire des citoyens québécois, à la fois par son ambition institutionnelle et par sa conception architecturale. (Birdie MacLennan, citée par Lajeunesse, 2009, p. 69)

La BanQ ne se limite pas à une seule ville, Montréal, mais s'étend à travers le Québec, touchant des communautés éloignées et diversifiées. Ce réseau permet de surmonter les défis géographiques du Québec, garantissant que tous les citoyens, quel que soit leur lieu de résidence, ont accès à des ressources culturelles et documentaires inestimables. En ce sens, la BANQ joue un rôle crucial dans la démocratisation de l'accès à la culture et au savoir au Québec.

Cinquièmement, comme le souligne Lajeunesse (2009, p. 69), « dans de nombreuses villes québécoises, la bibliothèque publique est maintenant l'investissement culturel le plus important et le cœur d'une

politique d'action culturelle ». Son rôle éducatif est manifeste, accentuant l'accès à l'information pour répondre aux préoccupations quotidiennes, le soutien aux différentes littératies, y compris technologiques, ainsi que l'engagement envers des questions sociétales majeures telles que l'environnement et la santé

Comme souligné dans le chapitre précédent, en s'appuyant sur le principe énoncé par Lehbruch (2003), le modèle dérivé de ce parcours historique fournit un cadre utile pour l'interprétation des données empiriques. Ces données, à leur tour, peuvent révéler de nouvelles orientations adoptées par le modèle, bien que ce ne soit pas l'objectif principal de ce travail. Ce contexte enrichi fournit un cadre pour examiner l'apprentissage informel critique selon deux dimensions : d'un côté, l'intentionnalité pédagogique de l'institution promue par les bibliothécaires et de l'autre, l'expérience rapportée par les publics.

3. 7 Approche de la nationalité au Québec

Nous finalisons ce tour d'horizon de l'investissement institutionnel dans les bibliothèques québécoises, par une approche du rapport à la nationalité. Comme nous l'avons souligné pour la Corse, ces questions importantes ont une influence dans tous les domaines de la société et peuvent, par conséquent, apporter des éclaircissements dans l'interprétation des données liées aux champs de la culture et de l'éducation.

3. 7. 1 Le statut du Québec

Aux 18^e et 19^e siècles, au Québec, le « conquérant britannique a compensé sa faiblesse démographique et politique initiale par son pouvoir économique, puis par une stratégie de colonisation démographique normale et attendue pour conquérir le pouvoir politique » (Lamonde, 2024, p. 90). En effet, l'Empire britannique chercha à mener une politique d'assimilation et d'acculturation, contrôlant non seulement l'économie et l'administration, mais aussi les champs politiques et judiciaires. Il étendit également son influence au domaine culturel, grâce à la puissance de ses organes de presse, de diffusion de livres et de bibliothèques.

Ainsi, Lajeunesse (2004) rapporte qu'en 1779, sous l'initiative du gouverneur Frederick Haldimand, la première véritable bibliothèque publique de souscription a été fondée à Québec, avec un objectif précis : lutter contre l'ignorance du peuple, perçue comme un obstacle majeur à la compréhension de leurs devoirs et intérêts. Dans le contexte de la mobilisation totale contre les colonies américaines en révolte,

la bibliothèque devait servir d'instrument de propagande pour la cause britannique et de contrôle des idées parmi l'élite des anciens et nouveaux sujets du roi au Canada. Haldimand espérait que cette bibliothèque favoriserait une meilleure coalition des sentiments et une union plus forte des intérêts entre les sujets de la Couronne.

Ce projet d'acculturation et de domination fut une constante de la colonisation britannique. Cela explique également les rébellions de 1837-1838. En réponse à ces rébellions, Lord Durham fut à l'origine de l'Acte d'Union des deux Canadas en 1840, conçu dans le but explicite d'assimiler les Canadiens français à la langue et à la culture britannique. Cette ambition d'acculturation avait déjà été formulée au début de la conquête britannique, alors que les colons britanniques n'avaient pas l'avantage démographique. Ce fut bientôt chose faite à partir de 1851¹⁶, quand la population anglophone du Haut et du Bas-Canada a surpassé la population francophone du Canada-Uni (Lamonde, 2024).

En 1867, la constitution, d'une part, renforce la coalition des territoires en instituant le Dominion¹⁷, et d'autre part, instaure « un système d'instruction publique canadien confessionnel, catholique et protestant » (Lamonde, 2024, p. 93). Cela renforce ainsi la mainmise du clergé catholique sur le système éducatif, déjà sous sa responsabilité depuis 1843 avec la désignation d'un surintendant par la Couronne britannique. Cette emprise a perduré jusqu'en 1964, année de création du premier ministère de l'Éducation du Québec¹⁸, qui rendait désormais compte devant l'État et l'Assemblée législative. L'idée de laïcisation du système scolaire était cependant déjà présente chez les patriotes du 19^e siècle :

Le président et défenseur de l'Institut canadien, Louis-Antoine Dessaulles, qui a fait ses classes dans *Affaires de Rome [Des Maux de l'Église et de la Société]* (1836) de Félicité de Lamennais, développe un argumentaire promis à un bel avenir : la primauté du civil sur le religieux. (Lamonde, 2024, p. 201)

La déconfessionnalisation de l'école n'a eu lieu qu'en 1997 et l'enseignement religieux ne prit fin qu'en 1999 (Lamonde, 2024). Les écoles auparavant catholiques et protestantes encadrées par leurs propres commissions scolaires ont été réorganisées pour adopter une structure administrative basée uniquement

¹⁶ Voir note de bas de page 75.

¹⁷ En 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord britannique a fusionné les provinces du Québec, de l'Ontario, de la Nouvelle-Écosse et du Nouveau-Brunswick, créant ainsi le Dominion du Canada lors de la Confédération le 1er juillet 1867. Le Dominion accueillit ensuite les provinces du Manitoba (1870), de la Colombie-Britannique (1871), de l'Île-du-Prince-Édouard (1873), du Territoire du Yukon (1898), de l'Alberta et de la Saskatchewan (1905). Il regroupa également les territoires suivants : les Territoires du Nord-Ouest (1870), les îles de l'Arctique transférées aux Territoires du Nord-Ouest (1880), Terre-Neuve-et-Labrador (1945) et le Nunavut (1999).

¹⁸ Un ministère de l'Éducation fut créé dès 1867-1868, bien avant l'établissement officiel en 1964. Cependant, l'existence de ce ministère fut de courte durée, puisqu'il fut aboli en 1876. Le premier titulaire de cette fonction, alors désignée comme « ministre de l'Instruction publique », était Pierre-Joseph-Olivier Chauveau.

sur la langue, avec des commissions scolaires francophones et anglophones, sans égard à l'appartenance religieuse des élèves ou du personnel enseignant.

La laïcisation de l'État a pris un tournant majeur en 2008 avec le rapport de la commission coprésidée par le sociologue-historien Gérard Bouchard et le philosophe Charles Taylor, dont les recommandations n'ont pas été pleinement suivies. En 2010, le gouvernement libéral de Jean Charest a limité sa politique d'accommodement à la nécessité de donner et de recevoir des services gouvernementaux « à visage découvert » (Lamonde, 2024, p. 205).

Cependant, c'est sous le gouvernement du premier ministre François Legault, chef de la Coalition Avenir Québec (CAQ), que la Loi sur la laïcité de l'État a été adoptée en 2019, invoquant la clause dérogatoire de la Constitution canadienne :

Le 9 juillet [2019], on retire officiellement le crucifix de l'Assemblée nationale et l'on fait de même dans tous les palais de justice. La loi dépasse l'école ; c'est l'État qui devient laïque. (Lamonde, 2024, p. 205)

Cette lente progression vers la laïcisation reflète une « (...) expérience républicaine du Québec (...) faible, le régime monarchique ayant même fait, à certains moments, du républicanisme un objet de répulsion » (Lamonde, 2024, p. 206). Toutefois, la Charte des droits et libertés de la personne au Québec en 1975 et la Charte des droits et libertés au Canada en 1982 ont ouvert la voie à une dynamique « de revendication de droits de la part de minorités variées et de judiciarisation d'aspects importants de la vie politique » (Lamonde, 2024, p. 206). Depuis la Révolution tranquille des années 1960, malgré les défis actuels liés au vieillissement démographique, la société québécoise a radicalement modernisé tous ses aspects, affirmant son identité dans un contexte majoritairement anglophone en Amérique du Nord.

3. 7. 2 Le statut de la langue québécoise

Dans cet univers majoritairement anglophone, la langue française est devenue un symbole crucial et un enjeu central de pouvoir et d'autonomie, comme le soulignent Behiels et Hudon (2023). La Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-1971) a mis en lumière la sous-représentation politique et économique des Canadiens français, malgré leur nombre significatif. En 1965, les revenus moyens des francophones québécois étaient inférieurs de 35 % à ceux des anglophones et 80 % des entrepreneurs étaient anglophones. Des préoccupations persistaient également concernant

leur représentation dans l'administration fédérale et l'accès insuffisant aux services en français hors du Québec.

Pour le mouvement nationaliste québécois, la protection de la langue française visait à la fois à renforcer l'identité nationale et à obtenir un contrôle économique et politique accru. En réponse, le corpus législatif linguistique du Québec s'est considérablement étoffé, bien que de manière complexe et parfois contradictoire, limité par le cadre juridique canadien. Rocher (2023) propose une analyse de cette évolution en tenant compte des principes de territorialité et de personnalité, ce qui rend l'ensemble plus compréhensible.

Selon le principe de territorialité, « l'application des règles linguistiques est conditionnée par l'appartenance territoriale et, partant, les individus et les diverses organisations et associations de la société civile ne peuvent choisir la langue des interactions avec les autorités publiques (par exemple, en matière d'accès aux services publics ou d'instruction) » (Rocher, 2023, p. 247). À l'opposé, le principe de personnalité « signifie que les règles dépendront du statut linguistique de la ou des personnes, des associations et groupes concernés, et celles-ci peuvent donc choisir dans quelle langue elles interagiront avec l'État et les services qu'il dispense » (Rocher, 2023, p. 247). Ces deux principes ne sont pas nécessairement exclusifs l'un de l'autre, mais cohabitent souvent, l'un prédominant généralement sur l'autre.

Ainsi, la Loi 63 de 1969, visant à promouvoir la langue française au Québec, relevait davantage du principe de personnalité. Elle faisait du français la langue du travail et la langue prioritaire pour l'affichage public. Toutefois, le choix de la langue d'enseignement demeurait libre, bien qu'une maîtrise du français fût requise pour les enfants scolarisés en anglais et pour les nouveaux immigrants à leur arrivée au Québec. En revanche, la Loi 22 de 1974, qui a déclaré le français langue officielle du Québec et la célèbre Loi 101 – la Charte de la langue française (CLF) – qui a établi le français comme langue du gouvernement et de la société québécoise et rendu l'éducation en français obligatoire pour tous les immigrants, avec des exceptions basées sur des accords de réciprocité, relèvent du principe de territorialité. Par exemple, les lois de 1979 sur le bilinguisme législatif et judiciaire, ainsi que l'arrêt de 1983 garantissant le droit à l'instruction dans la langue de la minorité, sont associées au principe de personnalité. Selon Rocher (2023), la tendance des dernières années s'oriente désormais vers la territorialité. C'est le cas avec la récente modification de la Loi 101, Charte de la langue française, par la Loi 96 de 2022, où le français devient la langue officielle et commune du Québec, nécessitant une modification de la Constitution canadienne.

Un point de vue critique

En conclusion, bien que l'identité québécoise et la langue française soient ancrées dans un cadre juridique, Lamonde (2024) offre une analyse critique de la dynamique de la nationalité, évoquant un « empêchement ». Selon lui, le projet politique de la nationalité québécoise se serait transformé en une entreprise culturelle. Les termes de souveraineté et de séparatisme, initialement politiques, ont été progressivement rattachés à des enjeux culturels : « (...) souveraineté culturelle, formulée d'abord par le premier ministre Robert Bourassa au temps du rapport Allaire, puis reprise par le premier ministre Jean Charest (...) » et « en attendant le séparatisme politique, le séparatisme moral » (Lamonde, 2024, p. 94). De plus, cette dimension culturelle serait de l'ordre d'une « 'conservation' des valeurs, sans conserver le nerf politique d'un projet ou d'une volonté émancipatoire » (Lamonde, 2024, p. 93).

Lamonde identifie trois facteurs qui expliqueraient cette situation : la stratégie de colonisation britannique, qui a oscillé entre parlementarisme et prédominance économique, un sentiment général que la nation n'était pas encore prête pour une action politique concrète et l'idéal d'une nation plus spirituelle que matérialiste. À cela s'ajoute l'influence de l'Église catholique, favorable à la préservation de la langue française mais réticente vis-à-vis de toute émancipation jugée menaçante pour son autorité. La laïcisation de l'État québécois, très récente, témoigne de cette évolution.

Synthèse du chapitre 3

Comme pour les bibliothèques publiques en France, afin de déterminer la modélisation du rôle éducatif des bibliothèques québécoises, nous avons retracé leur évolution depuis le 19^e siècle jusqu'à aujourd'hui. En nous appuyant sur la notion d'investissement institutionnel (Lehmbruch, 2003), nous avons distingué cinq points :

- Un retard, voire un « empêchement », du développement des bibliothèques de lecture publique dû à l'occupation exclusive de l'espace par les bibliothèques paroissiales jusqu'en 1960.
- La Révolution tranquille des années 1960 a changé la donne, mais la politique culturelle gouvernementale est restée insuffisante.
- La bibliothèque nord-américaine, un exemple rejeté au Québec bien qu'elle ait été implantée dans la province voisine, l'Ontario, depuis le 19^e siècle.
- L'inauguration, en 2005, de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BanQ), regroupant la Grande bibliothèque, les Archives nationales et la Bibliothèque nationale, symbolise l'affirmation de la culture québécoise.
- Le rôle manifeste de la bibliothèque publique québécoise en tant que soutien aux littératies.

Ainsi, on note que les deux modèles ont connu un retard jusqu'aux années 1960 : en France, ce retard était relatif à l'ampleur du patrimoine à conserver, tandis qu'au Québec, il était lié aux restrictions imposées par le clergé. Ensuite, les deux modèles ont en commun le développement tardif des politiques publiques à leur égard. Enfin, la conception d'espaces sans commune mesure en termes d'œuvre architecturale, de diversité des collections et des activités, d'accessibilité et de rayonnement révèle, dans les deux cas, l'originalité de leur identité culturelle.

Par ailleurs, le rapport au modèle de la bibliothèque des États-Unis a divergé : en France, l'attrait pour ce modèle a commencé dès la fin du 19^e siècle, s'est poursuivi entre les deux guerres mondiales et a perduré après 1960 ; au Québec, une prise de distance ne s'est dissipée qu'après 1960.

Mais surtout, nous avons pu constater l'étroit compagnonnage des bibliothèques publiques avec la mission éducative. Selon les époques et en fonction du niveau de développement et de généralisation des structures éducatives, destinées aux enfants ainsi qu'aux adultes, elles ont contribué à l'éducation populaire, à l'accès à des supports d'information variés et à la lutte contre les fractures technologiques et numériques. Au cours de ces dernières décennies, les termes d'apprentissage en France et de littératie

au Québec sont explicitement mentionnés dans les projets portés par les bibliothèques publiques. Il est donc légitime de penser que la configuration des espaces et des activités des bibliothèques publiques soit cohérente avec ces principes et partant, que cette configuration puisse favoriser l'apprentissage informel et critique.

Outre la possibilité de comparaison, chaque modèle fournit des indices pour la compréhension des données recueillies sur le terrain.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans les sections ci-dessus, nous avons abordé dans l'introduction les éléments caractéristiques de l'apprentissage informel, mis en avant par Rogers (2014), qui en font une voie particulièrement intéressante pour l'éducation des adultes. Partant de la modélisation des bibliothèques publiques aux États-Unis et en France et de leur rapport au savoir selon Bertrand (2010), nous avons postulé que ces contextes spécifiques peuvent avoir un impact sur l'apprentissage informel critique. Il était donc nécessaire d'adapter cette modélisation aux terrains de la Corse et du Québec dans l'optique particulière du domaine éducatif pour les adultes. Le premier chapitre a été consacré à l'intérêt stratégique de la comparaison et de la modélisation dans ce cadre. La notion d'investissement institutionnel (Lehmbruch, 2003) est le fil conducteur de ce processus de modélisation. Dans les deuxième et troisième chapitres, nous avons appliqué ce schéma de l'investissement institutionnel à l'aspect éducatif des bibliothèques publiques. Nous avons ainsi déterminé deux modèles de bibliothèque publique : l'un corse/français et l'autre québécois. Pour mémoire, nous assimilons le modèle de bibliothèque publique corse à celui de la France, dans la mesure où l'univers institutionnel français s'est imposé à la Corse depuis le 19^e siècle.

La bibliothèque corse/française dessine un modèle axé sur la démocratisation culturelle où l'importance accordée au patrimoine et à sa transmission s'est accentuée depuis les années 1990 (Bertrand, 2009). Les préoccupations éducatives tendent également à devenir des sujets traversant toutes les activités. Pour la bibliothèque de lecture publique québécoise, le modèle s'appuie sans conteste sur la philosophie de la littératie, laquelle cherche à fournir aux individus, quel que soit leur niveau, des outils pour appréhender et maîtriser leur environnement quotidien. Il est intéressant de noter que, paradoxalement, si la bibliothèque de lecture publique française a pu être influencée par le modèle des États-Unis, comme l'expose Bertrand (2010), à la fin du 19^e siècle dans la foulée du *Public Library Movement* de 1850 à 1914, puis après la Deuxième Guerre mondiale, la bibliothèque publique québécoise est restée à l'écart de ces évolutions. La réticence politique du Québec face aux États-Unis est alors évidente, puisque sa voisine, la bibliothèque publique ontarienne, profitait alors à plein des largesses de la Fondation Carnegie.

Nous avons complété la contextualisation en esquissant la problématique commune à la Corse et au Québec concernant la préservation de l'identité nationale, dans la mesure où cette question a nécessairement un impact sur l'éducation et la culture. Nous avons abordé ce en nous attachant plus spécifiquement au statut juridique du territoire ainsi qu'à celui de la langue.

Cette modélisation met également en exergue la continuité de l'articulation des bibliothèques publiques avec le domaine éducatif et donne des bases pour développer la problématique des conditions de l'apprentissage informel critique dans leurs espaces. Nous avons soulevé deux questions principales. La première concerne la détermination de ce qu'est un apprentissage informel critique. La deuxième entend cerner les contours de l'environnement propice à cet apprentissage. Pour répondre à ces questions, nous avons construit un cadre conceptuel mobilisant, pour la partie éducative, la théorie de l'apprentissage informel de Rogers (2014) et celle de l'apprenance de Carré (2020), notamment la notion d'intentionnalité pédagogique. Pour la partie critique, nous avons utilisé la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987). La théorie rationnelle de Habermas est complétée par des concepts plus spécifiquement liés à la sphère culturelle : les lieux de savoirs de Adell (2018), les technologies intellectuelles de Robert (2018), la centralité numérique de Latour (2011), et le « bon voisinage » de Marx (2021).

Ces différents concepts ont nourri la méthodologie pour recueillir et traiter les données relatives à l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires et aux dispositifs qui en découlent, ainsi qu'à l'expérience d'apprentissage informel des publics dans les bibliothèques publiques de Corse et du Québec.

Le plan de la deuxième partie comprend donc les trois chapitres suivants : la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie.

PARTIE II

PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE

Présentation

Dans cette partie, nous développons la problématique de l'apprentissage informel critique et explicitons l'importance de cet enjeu pour l'éducation des adultes, particulièrement dans un monde connaissant une certaine déstabilisation tant sur le plan technologique qu'informationnel. Dans le chapitre 4, nous présentons la théorie de l'apprenance de Carré (2020) dont l'objectif d'émancipation vise à contribuer à l'autonomie des adultes dans leur environnement. Le concept d'intentionnalité pédagogique de Carré (2020) permet d'appréhender le niveau d'apprentissage informel existant dans un contexte. Ce concept a constitué notre point de départ pour répondre à notre problématique de recherche : dans quelle mesure la bibliothèque publique peut-elle favoriser l'apprentissage informel critique ? Dans le chapitre 5, nous exposons les théories soutenant notre problématique avec Rogers (2014) pour la compréhension de l'apprentissage informel ainsi que Carré (2020) et Habermas pour la détermination de l'aspect critique de l'apprentissage informel. À cela s'ajoutent, pour l'analyse de l'apprentissage informel, les concepts de la démarche d'enquête de John Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de l'axe réflexion-action (Marsick et Watkins, 1990), de la guidance (Carré, 2005) et des apprentissages cumulatifs ou transformatifs de Schugurensky (2007), notions empruntées à Mezirow (1991, 2009). Viennent en complément, pour les questions liées à la rationalité, les concepts des lieux de mémoire de Adell (2018), des technologies intellectuelles de Robert (2018), de l'accessibilité numérique de Latour (2011) et la notion de « bon voisinage » de Marx (2021). Enfin, le chapitre 6 décrit la méthodologie élaborée à partir de ces éléments théoriques pour recueillir l'information, notamment à travers des entretiens avec les bibliothécaires et les publics, ainsi qu'un questionnaire destiné aux publics.

CHAPITRE 4

PROBLÉMATIQUE : APPRENTISSAGE INFORMEL CRITIQUE

Dans l'introduction et la première partie, nous avons exploré l'intérêt de l'apprentissage informel. Étant à la fois ubiquitaire et universel, cet apprentissage peut toucher tous les adultes, indépendamment de leur situation. Nous avons également constaté que le contexte joue un rôle crucial dans l'apprentissage informel, influençant la nature des valeurs transmises. Ces valeurs peuvent revêtir un caractère social ou antisocial. Nous avons observé que, tant en France qu'au Québec, les bibliothèques publiques ont été des instruments pour les forces dominantes de la société, qui cherchaient à éduquer et à guider le comportement des classes laborieuses au gré des époques et des besoins économiques et techniques, avec une acceptation plus ou moins volontaire de leur potentiel émancipateur.

La pédagogie a toujours occupé une place significative dans ce contexte. Elle reflète les époques, les acteurs et leurs motivations, se manifestant sous diverses formes : directe, directive, restrictive, ludique, mutuelle, collaborative, bienveillante. Aujourd'hui, dans une ère aussi évolutive que les précédentes, il semble peu probable que la motivation éducative ait complètement disparu. Elle adopte sans doute de nouvelles approches pédagogiques, plus en adéquation avec les niveaux d'éducation actuels et les pratiques contemporaines.

À l'ère de l'autonomie des individus, le paternalisme et le contrôle, même bienveillants, ne sont plus envisageables. Nous vivons également une multiplication des contextes, y compris ceux des réseaux sociaux, en présentiel, virtuels ou hybrides. Ces contextes, qui se superposent et se combinent, rendent leur compréhension parfois complexe et mettent au défi le principe même de l'autonomie, un pilier de la modernité (Roelens, 2020, 2022).

Les enjeux à considérer ne sont peut-être plus tant les valeurs, les savoirs de base et les technologies, désormais plus facilement accessibles, que le maintien de repères et le renforcement d'une réflexion valide et rationnelle (Roelens, 2020, 2022). Cette réflexion est essentielle pour gérer sa vie personnelle et agir de manière collective, surtout face à l'afflux rapide d'informations et aux problèmes liés à la désinformation.

Dans cette configuration, les individus, autonomes a priori, sont dotés d'outils de réflexion acquis à l'école, au cours de leur parcours scolaire et professionnel, grâce à l'intervention d'enseignants, de formateurs et de pairs plus expérimentés. Toutefois, les contextes évoluent rapidement et de manière complexe. Comme le souligne Rogers (2014), ils offrent des opportunités d'apprentissage informel. Cependant, tous ces apprentissages ne sont pas pertinents et peuvent parfois être de nature antisociale. Les apprentissages antisociaux, manifestement peu émancipateurs, sont indéniablement nuisibles, tant pour les individus eux-mêmes que pour le collectif.

Ainsi, la caractérisation des contextes en termes d'apprentissage devient cruciale. Il n'est pas question de revenir à un modèle de contrôle de type paternaliste, même bienveillant, car cela contreviendrait à l'idée même d'émancipation et au principe d'autonomie. Dans ce cadre, l'apprentissage informel peut représenter une voie respectant ces conditions d'autonomie pour l'adulte. Toutefois, bien qu'informel, cet apprentissage, pour mener à une pensée véritablement émancipée, c'est-à-dire à la recherche du « meilleur argument », doit se produire dans un contexte favorisant la réflexion critique.

Par conséquent, la problématique de notre étude consiste à définir les conditions nécessaires à un apprentissage informel qui soit critique. Au vu de leur parcours institutionnel et compagnonnage étroit avec les aspirations éducatives des sociétés, nous suggérons que les bibliothèques de lecture publique correspondent à ces conditions.

Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyons sur la théorie de l'apprentissage informel de Rogers (2014), qui offre une compréhension des mécanismes de l'informel, permettant une approche différente de celle traditionnellement contrastée avec le cadre scolaire, telle que la présence ou l'absence de cours (UNESCO, 2020). Parmi ces mécanismes, les concepts de mimétisme et d'analogie¹⁹ s'avèrent particulièrement utiles pour saisir certains processus de l'apprentissage informel.

Le concept d'intentionnalité pédagogique issu de la théorie de l'apprenance de Carré (2020) éclaire le rôle éducatif que se donnent les concepteurs, ici les bibliothécaires. Cette intentionnalité se manifeste dans leur discours, ainsi que dans leurs choix politiques et intellectuels, incluant l'organisation des ressources, des espaces et des activités ou événements. Cette notion se rapproche de celle d'investissement institutionnel, explorée par Lehbruch (2003), qui a permis d'esquisser la modélisation des bibliothèques pour notre étude.

De plus, la théorie de l'apprenance de Carré (2020) porte un regard critique sur l'évolution du champ de l'éducation des adultes. Depuis les années 1990, ce domaine s'est éloigné des objectifs d'éducation

¹⁹Voir définition page 27

permanente et émancipatrice des années 1970, se cantonnant progressivement à la formation professionnelle. La théorie de l'apprenance cherche ainsi à renouer avec les idéaux émancipateurs.

La théorie de l'agir communicationnel de Habermas définit ce que l'on entend par rationalité critique, c'est-à-dire une raison émancipatrice et qui doit se dégager de l'apprentissage informel. Cette réflexion, loin d'être purement spéculative, possède une dimension pratique significative : elle vise des effets libérateurs tangibles sur la réalité, que ce soit dans la vie individuelle ou dans le consensus au sein des communautés.

Les travaux de Latour (2011), Adell (2018), Robert (2018) et Marx (2021) complètent la théorie de Habermas, offrant des analyses spécifiques des bibliothèques publiques et de leurs propriétés rationnelles.

4.1 Apprenance et apprentissage informel dans le champ de la formation des adultes

4.1.1 Apprenance et éducation des adultes

Dans son ouvrage *Pourquoi et comment les adultes apprennent : de la formation à l'apprenance*, publié en 2020, Carré propose une analyse de l'éducation des adultes en mettant l'accent sur l'importance de s'intéresser aux nouvelles perspectives offertes par les recherches dans ce domaine. Il souligne notamment le rôle potentiel de l'apprentissage informel.

Les principes de l'apprenance émergent depuis plusieurs décennies, notamment à travers les réflexions engendrées par la comparaison des modèles traditionnels d'éducation et de formation avec les concepts d'apprentissage (*learning*) et d'enseignement (*teaching*). Au niveau international, la notion d'apprentissage (*learning*) est désormais privilégiée par rapport à celles d'éducation ou de formation (Carré, 2020).

Carré observe que cette tendance à privilégier l'apprentissage par rapport à l'enseignement est visible dans l'ensemble des sphères éducatives et est particulièrement prononcée dans le monde anglo-saxon. Cette mise en avant de l'apprentissage n'est cependant pas une nouveauté dans le domaine de la formation des adultes. Dès 1926, Lindeman remettait en question le sens de l'éducation des adultes et

critiquait l'approche magistrale de l'enseignement. Depuis le début du 20^e siècle, d'autres recherches importantes ont approfondi cette question :

Pour ce qui concerne l'éducation des adultes, cette priorité à l'acte d'apprendre a été amplement soulignée par les pionniers que furent Dewey, Freire, Knowles et plus près de nous, Schwartz et Dumazedier. (Carré, 2020, introduction)

Carré cite notamment une étude canadienne du *Conference Board* réalisée en 2018, qui révèle que « les organisations ayant une forte culture d'apprentissage investissent davantage dans la formation et le développement et obtiennent de meilleurs retours sur investissement. » (Carré, 2020, conclusion).

Le concept de formation des adultes varie d'un pays à l'autre et même au sein d'un même pays. Il est essentiel d'analyser ces variations et les liens qu'elles entretiennent avec le travail, la mobilité et le contexte social. Néanmoins, Carré note que dans les pays occidentaux, la formation des adultes doit naviguer entre deux exigences contradictoires, soit poursuivre des objectifs d'émancipation et répondre aux demandes du système économique :

La notion de formation est donc marquée par une « ambiguïté sociale », tiraillée entre les forces souvent opposées de l'humanisme et du capitalisme. (Jarvis, 2009, p. 9, cité dans Carré, 2020, chapitre 1)

Ainsi, la formation des adultes est souvent encadrée par les exigences du système économique, qui privilégie une approche plus instrumentale. Dans cette perspective, la formation est perçue comme un moyen de répondre aux besoins du marché du travail, d'améliorer la productivité et d'assurer la compétitivité économique. L'expression « retours sur investissement », utilisée par des institutions comme le *Conference Board* canadien, illustre bien cette vision utilitariste, où la formation est envisagée principalement en termes de bénéfices économiques tangibles, mesurables à court terme.

Cependant, l'évolution de nos sociétés, tant sur le plan informationnel que technologique, nous incite à aller bien au-delà du simple cadre professionnel. Dans cet environnement, la notion de formation peut se décliner en multiples interprétations, « former autrui », « se former », ainsi que des temporalités diverses « du fast learning au projet de vie » (Carré, 2020).

Aussi, nous nous appuyerons sur la perspective de l'apprenance telle que définie par Carré, qui propose une vision de la formation des adultes comme un processus dynamique et évolutif, centré sur l'autonomie de la personne qui apprend et l'adaptabilité aux contextes changeants. Cette définition sera le point de référence pour l'analyse et la réflexion développées dans ce travail :

(...) [La formation des adultes est] un projet social (à la fois institutionnel et pédagogique) incarné dans des dispositifs et pratiques spécifiques. Ce projet d'intervention rassemble une série d'activités structurées et mises en œuvre par des acteurs sociaux, dans le but précis d'influencer les processus d'apprentissage et le développement des compétences chez les adultes. (Carré, 2020, chapitre 1)

Néanmoins, le domaine de l'éducation des adultes reste fortement imprégné d'un modèle scolaire traditionnel, où un expert, enseignant ou formateur, élabore une formation visant la transmission de connaissances à des adultes. Cette approche n'est pas sans rappeler celle de l'enseignant qui dispense un cours à ses élèves. L'apprenance, elle, propose une méthode fondamentalement différente, où la formation n'est plus centrée sur l'enseignement prodigué par l'expert mais sur l'apprentissage effectué par l'adulte. Parce que l'individu qui apprend est considéré autonome et actif, Carré préfère utiliser le terme d'apprenant pour le désigner, plutôt que ceux de « stagiaire », « élève » ou « formé ».

Cette réorientation découle d'une prise de conscience à double facette. D'une part, les chercheurs pointent l'inefficacité du modèle traditionnel de « transmission des savoirs » incarné par le système éducatif classique chez les adultes. L'intervention de l'expert, qu'il soit enseignant ou formateur, est souvent considérée comme ayant des effets transformateurs indiscutables, bien que rarement vérifiés. Et lorsque ces effets sont examinés, les conclusions tendent à être décevantes. Il apparaît clairement que « quelle que soit l'excellence, l'originalité ou la pertinence des outils déployés pour 'faciliter l'apprentissage', les résultats découlent principalement de l'engagement actif de l'individu : l'apprenance ne se décrète pas » (Carré, 2020, introduction). En d'autres termes, l'acquisition et l'intégration de connaissances, ainsi que la transformation cognitive qui peut en résulter, ne peuvent être imposées à l'adulte, ou à quiconque, par une influence externe. L'apprentissage ne se réalise que par l'initiative propre de l'individu et des interactions qui s'ensuivent :

Or, comme l'ont déjà affirmé de multiples prédécesseurs, de Rogers à Freire, de Freinet à Meirieu ou de Schwartz à Beillerot, on ne forme jamais personne, ce sont les personnes qui se forment dans les situations variées où elles sont, pour trouver des

réponses à leurs questions, à leurs problèmes, à leurs enjeux, dans différentes situations. (Carré, 2020, chapitre 2)

La citation ci-dessus souligne que l'on ne peut pas « former » une personne de manière passive ou imposée. Au contraire, ce sont les individus eux-mêmes qui se forment, c'est-à-dire qu'ils construisent leur propre savoir en réponse à leurs interrogations, à leurs défis et aux contextes spécifiques dans lesquels ils évoluent. L'apprentissage devient alors un processus actif et personnalisé, ancré dans des situations concrètes et dans la quête de solutions à des problèmes personnels et professionnels. Cette perspective met l'accent sur la nature autodirigée et contextuelle de l'apprentissage. Elle rappelle que, pour qu'une véritable transformation cognitive ait lieu, il est essentiel que l'apprenant soit au centre du processus, guidé par ses propres motivations et en interaction constante avec son environnement. D'autre part, l'intention, aussi experte et bienveillante qu'elle puisse être, d'éduquer un adulte ou de le transformer, peut être perçue comme une limitation de sa liberté :

Au sens strict, l'on n'apprend jamais rien à personne, sauf à recourir à des formes plus ou moins subtiles de conditionnement, voire de coercition.(Carré, 2020, introduction)

Adopter une telle approche, qui repose sur l'intervention extérieure pour modifier l'individu, conduirait la formation des adultes à s'éloigner de ses principes fondateurs d'autonomie et d'émancipation. L'autonomie, dans le contexte de l'apprentissage, signifie que l'individu est libre de choisir, d'explorer et de construire ses connaissances selon son propre rythme et ses propres besoins. L'émancipation implique que l'individu est capable de s'affirmer en remettant en question les paradigmes qui lui sont proposés, ainsi que ceux qu'il avait lui-même adoptés. C'est cette liberté qui permet un apprentissage significatif, où l'apprenant s'approprie réellement le savoir et développe des compétences qui ont du sens pour lui.

Pour Carré (2020), la problématique de la formation des adultes se situe donc autant sur le plan pédagogique que sur ceux de l'éthique et de la philosophie. Sur un plan plus pragmatique, l'apprenance envisage et intègre la formation en embrassant trois niveaux, de l'individuel au collectif. Ainsi Carré distingue le microsociale, le macrosociale et le mésosociale :

- À l'échelle « microsociale », elle examine les facteurs psychologiques ;
- À l'échelle « macrosociale », elle s'intéresse aux dimensions sociétales et politiques ;
- À l'échelle « mésosociale », elle se concentre sur les dispositifs et les modalités

d'apprentissage.

L'exploration de ces différents niveaux peut être particulièrement pertinente pour identifier des stratégies adaptées à chacun mais aussi pour les articuler et rendre l'action éducative plus performante. Cela s'avère un impératif à l'ère de l'information et de l'accélération technologique mettant en évidence les limites de notre modèle de formation actuel.

Dans le contexte contemporain, caractérisé par un excès d'informations, la désinformation et ce que Rezende Ribeiro (2020) appelle la « réinfosphère », qui impose des rythmes effrénés et des flux d'informations exponentiels, la difficulté à distinguer le vrai du faux, tous ces phénomènes posent un défi constant à notre compréhension de la réalité et à notre capacité de réflexion sur le monde. Les technologies modernes, avec leurs algorithmes avancés, tendent à surpasser nos capacités sensorielles. Lorsque nous nous laissons emporter par la vitesse et la quantité d'informations, nous n'avons plus le temps de réfléchir avec profondeur ou de stabiliser nos pensées. Nous devenons alors victimes du rythme imposé par les technologies, au détriment de la substance et de la signification, perdant ainsi le contrôle sur ces mêmes technologies censées nous être utiles.

Par ailleurs, il est essentiel de ne pas sous-estimer le fait que l'accès à la formation reste très inégal et dépend fortement de l'appartenance socioprofessionnelle, du niveau de formation le plus élevé atteint à la fin du parcours scolaire, de la capacité à en assumer les coûts, ainsi que des disponibilités offertes par les conditions de vie (OCDE, 2020).

Face à cette situation, la nécessité de la formation, qui a toujours été cruciale, nous incite aujourd'hui à explorer de nouvelles approches susceptibles de nous aider à reprendre le contrôle de nos vies. L'apprenance offre des perspectives prometteuses dans cette quête avec des concepts clés tels que l'agentivité et la responsabilité individuelle et collective.

L'agentivité est définie ainsi :

L'agentivité humaine est donc un pouvoir socialement situé et fondamentalement circonscrit par le potentiel de la situation. Elle est influencée, mais non strictement déterminée par les environnements sociaux et physiques, et les cadres de référence personnels à travers lesquels les sujets sociaux jugent les possibilités d'intervention sur le cours de leurs vies. L'origine sociale et culturelle, le sexe, l'âge, le statut

familial, l'habitat, influencent la palette des événements biographiques, historiques, politiques qui échappent à toute prise par le sujet, comme l'économie ou le climat d'une région, un accident de vie ou une crise sociale, etc. (Carré, 2020, chapitre 3)

L'agentivité est donc la capacité des individus à agir et à faire des choix influençant leur propre vie. Cependant, cette agentivité n'est pas illimitée ; elle est fortement influencée par le contexte social et les situations spécifiques dans lesquelles une personne se trouve. En d'autres termes, bien que les individus aient le pouvoir de prendre des décisions et d'agir, ce pouvoir est conditionné par divers facteurs, tels que leur environnement social et physique, ainsi que leurs cadres de référence personnels.

Ces cadres de référence incluent des éléments comme l'origine sociale et culturelle, le sexe, l'âge, le statut familial, et le lieu de résidence, qui façonnent les opportunités et les contraintes auxquelles une personne est confrontée. De plus, certains événements externes échappent complètement au contrôle de l'individu, comme les fluctuations économiques, les changements climatiques, ou des événements imprévisibles comme un accident de vie ou une crise sociale. Ainsi, bien que les personnes puissent exercer une certaine agentivité, celle-ci est toujours circonscrite et influencée par des facteurs extérieurs qui déterminent en partie les possibilités d'action disponibles.

Ainsi, tout en rejetant la perspective déterministe selon laquelle les sujets sont dominés par les structures sociales, ainsi que l'idéalisme d'une liberté totale de l'individu, le principe d'agentivité est envisagé comme étant ancré dans un contexte qui offre à la fois des opportunités et des ressources, mais aussi des obstacles et des limitations à l'action humaine (Carré, 2020, chapitre 3). Ainsi, l'agentivité chez les adultes devrait être soutenue par des ressources adéquates. Carré distingue la pédagogie de la facilitation de celle de la transmission, soulignant l'importance de cette première pour encourager l'agentivité.

La facilitation opère à un niveau intermédiaire, entre les considérations psychologiques individuelles et les dynamiques sociopolitiques. Sur ce niveau mésocial, elle englobe un ensemble de dispositifs, d'approches, ainsi que l'ingénierie pédagogique et culturelle, adapté aux besoins spécifiques des individus.

Essentiellement, la facilitation est une question de responsabilité sociale et politique. Bien que l'agentivité individuelle soit cruciale pour l'émancipation et implique une responsabilité personnelle dans l'apprentissage, cette responsabilité ne doit pas et ne peut pas, en effet, incomber uniquement à l'individu.

Carré soulève le paradoxe inhérent à la notion d'agentivité : d'une part, elle incarne la liberté essentielle des individus vers l'émancipation ; d'autre part, elle expose les disparités existantes, qu'elles soient personnelles ou statutaires. Par exemple, les professionnels de statut supérieur peuvent avoir un accès plus facile à la formation grâce à des ressources financières plus importantes, de meilleures informations et une base de connaissances plus solide. Aussi, Carré met en garde contre l'optimisme naïf que peuvent susciter certains termes porteurs en matière de liberté et de responsabilité individuelles. Ces concepts dépendent en grande partie des possibilités et des garanties offertes par le cadre social et institutionnel. Par conséquent, les autorités collectives et les institutions ne peuvent se contenter de simples postures incantatoires, mais doivent concevoir des politiques concrètes et prendre des mesures adaptées dans ce sens (Carré, 2020). Les travaux de Rogers (2014) sur les apprentissages antisociaux en montrent la nécessité.

Pour le champ de la formation, une des difficultés réside dans la tendance des débats politiques à privilégier les arguments économiques. En France, par exemple, la loi de 2018 visant à donner aux individus la liberté de choisir leur avenir professionnel en réformant le compte personnel de formation (CPF) illustre cette tendance. Cette loi, qui remplace le crédit d'heures de formation par un crédit en euros, a pour but d'encourager la construction de parcours professionnels autonomes. Toutefois, dans un contexte économique stagnant ou en déclin, l'idée a surgi de demander aux individus de contribuer financièrement à leur formation. Cela peut paraître comme une mesure de responsabilisation, mais elle risque d'accentuer les inégalités.

La responsabilité des pouvoirs publics dans la création de contextes facilitant l'apprentissage, tant en entreprise qu'à l'extérieur, demeure une question ouverte, essentielle pour l'accès universel à la formation.

Carré (2020) souligne que l'apprenance vise à dépasser le cadre professionnel, renouant avec le concept d'éducation permanente. Les espaces de savoir et les institutions culturelles, en étendant leur portée au-delà du professionnel, peuvent toucher un public varié, assumant ainsi une responsabilité collective et devenant des lieux facilitateurs d'apprentissage :

On ne peut alors que se former par soi-même, quelles que soient les aides et les ressources, pédagogiques entre autres, que cette action sur soi requiert. (Carré, 2020, chapitre 1)

Pour Carré, il est essentiel de passer d'une pédagogie de transmission à une pédagogie de facilitation, mettant l'accent sur le soutien à l'agentivité individuelle dans le cadre d'un processus d'apprentissage plus large et inclusif. Cette approche souligne la nécessité d'intégrer des méthodes d'apprentissage diversifiées et adaptées aux réalités et aux besoins des apprenants, reconnaissant ainsi la valeur des expériences d'apprentissage qui se déroulent en dehors des cadres formels traditionnels.

4. 1. 2 Apprentissage informel et éducation des adultes

Dès 1926, Eduard Lindeman a noté l'importance de l'expérience dans la formation des adultes, privilégiant le contexte des situations de la vie plutôt que l'académisme. Bien qu'il n'emploie pas le terme spécifique « informel », Lindeman remet en cause l'éducation formelle en tant que seule source d'apprentissage. Cette position trouve écho dans la thèse de John Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015) sur la démarche scientifique (ou démarche d'enquête) mise en œuvre par les individus lorsqu'ils expérimentent des situations plus ou moins problématiques de la vie.

Le courant de l'apprentissage autodirigé dans le domaine de la formation des adultes, qui émerge dans les années 1960, s'inscrit dans cette lignée. Aux États-Unis, les travaux de Houle, Knowles, Tough et Carl R. Rogers et en France, ceux de Schwartz et Dumazedier, contribuent à son développement.

À partir des années 1990, d'importants travaux sur l'apprentissage informel des adultes sont réalisés aux États-Unis par Marsick et Watkins (1990), Watkins *et al.* (2018), dans le domaine professionnel, au Canada par Livingstone (1999, 2003, 2007) à travers des enquêtes statistiques d'ampleur, Schugurensky (2007) dans le domaine communautaire et en France par Carré (2005, 2014, 2016), ainsi que Brougère et Bézille (2007) sur les aspects théoriques dans le domaine de la formation des adultes. Bézille (2014) se distingue notamment dans le champ des loisirs.

Ainsi, la caractérisation de l'apprentissage informel varie parfois de manière complémentaire entre les auteurs, mais également de manière contradictoire. Selon Allen Tough (1999), les apprentissages informels concernent les pratiques des adultes qui sont « auto-programmées » et intentionnelles, mais en dehors des sphères éducatives formelles. Le caractère intentionnel n'est pas retenu dans les définitions d'Abraham Pain (1990) ni de Schugurensky (2007). Marsick et Watkins (1990) considèrent l'axe réflexion-action, où le positionnement du curseur permettrait d'appréhender le passage du formel à l'informel, en fonction de l'appréciation de la part de l'action et de celle de la réflexion dans l'apprentissage. Les autrices citent à cet égard un exemple marquant qui remonte à 1956 au Royaume-Uni, illustrant une nouvelle approche de la formation où la pratique devient aussi primordiale que la

théorie pour l'apprentissage. Ainsi, lors de la nationalisation de l'industrie du charbon, le physicien de renom Reg Revans a découvert qu'il pouvait aider les équipes à apprendre efficacement en les faisant travailler sur des problèmes concrets. Cependant, Revans n'était ni un manager ni un « développeur des ressources humaines », un domaine qui n'était pas encore identifié comme tel à l'époque. Avec ses collègues, il a constaté que l'apprentissage était optimal lorsqu'ils se réunissaient régulièrement en équipe pour soutenir celui qui rencontrait des difficultés dans son travail. En d'autres termes, l'échec était perçu comme une opportunité de résoudre des problèmes et de favoriser l'apprentissage. Les erreurs sont donc des leviers puissants d'apprentissage, en partie parce que les individus ressentent souvent une certaine vulnérabilité en les commettant. Par conséquent, ils sont davantage enclins à réfléchir sur ces erreurs, à en analyser les causes, et à éviter leur répétition. Cela dit, les individus apprennent également beaucoup de leurs succès. Qu'il s'agisse de leurs propres réussites ou de celles observées chez des collègues ou professionnels plus expérimentés, ils s'inspirent de ces modèles lorsqu'ils rencontrent une situation similaire.

En forme de synthèse, dans sa théorie de l'apprenance, Carré (2005, 2014, 2016) retient trois processus : les apprentissages intentionnels (volontaires et conscients), les incidents (involontaires, mais conscients) et les implicites (involontaires et inconscients). L'apprentissage informel, difficile à déterminer et à saisir, peut être rendu plus intelligible à travers certaines métaphores. Ainsi, selon Tough (1999), la métaphore de l'iceberg est utilisée pour décrire ces apprentissages, qui sont inconscients et invisibles et qui représenteraient, en fin de compte, 80 % de nos apprentissages. Cette métaphore peut être complétée par d'autres allégories, telles que celle de la « boîte noire » faisant référence aux dispositifs d'enregistrement des avions, du « curriculum caché » représentant toutes les leçons que les élèves apprennent en dehors des objectifs éducatifs affichés, à travers le simple fait d'aller à l'école et d'y vivre des expériences (Schugurenky, 2007), ou encore celle de la « matière noire », notion empruntée à la physique et caractérisant une matière invisible mais très active, composant la majeure partie de la matière de l'univers et ayant une force structurante (Bézille, 2014).

Sur le concept de l'apprentissage informel, nous mobilisons principalement deux auteurs, Rogers (2014) et Carré (2020), dont les thèses sont particulièrement pertinentes pour notre étude. En effet, Rogers (2014) apporte des contributions majeures à notre compréhension. Tout d'abord, il permet une exploration de l'apprentissage informel de l'intérieur, en présentant quelques mécanismes de formation de l'apprentissage et en décryptant sa nature anthropologique universelle. Ensuite, Rogers attire notre attention sur le fait que l'apprentissage informel peut aboutir à des apprentissages souhaités et souhaitables en lien avec les valeurs et les principes de nos sociétés, tout en soulignant la possibilité

d'apprentissages discutables, tels que les apprentissages antisociaux. Dans ce sens, enfin, Rogers met l'accent sur l'importance du contexte dans l'émergence des apprentissages.

Carré (2020), dans sa théorie de l'apprenance, met également en avant le contexte comme facteur déterminant de l'apprentissage. L'intérêt de la théorie de Carré réside dans sa capacité à nous fournir des outils pour explorer ce contexte, notamment avec le concept d'intentionnalité pédagogique. Cette intentionnalité pédagogique se manifeste de manière plus ou moins directe à travers le contexte, offrant des indices sur l'orientation ou l'accompagnement des individus dans leur apprentissage. Ainsi, l'intentionnalité pédagogique sert de curseur pour balayer l'ensemble des apprentissages, du formel à l'informel. L'intentionnalité pédagogique est également une traduction ou une médiation des valeurs et des principes d'une société, c'est-à-dire qu'elle est établie pour motiver une certaine socialisation. De ce fait, l'intentionnalité pédagogique n'est pas neutre, elle doit déboucher sur des apprentissages en phase avec les valeurs et les principes d'une société. Par conséquent, l'intentionnalité pédagogique constitue une première piste pour explorer le contexte, en l'occurrence celui de la bibliothèque de lecture publique, dans le sens d'un apprentissage informel critique.

4.2 De l'apprentissage informel à l'apprentissage informel critique

À la lumière des travaux de Rogers, nous pouvons percevoir des processus de l'apprentissage informel, tels que l'imitation, l'osmose²⁰ et l'analogie²¹, qui semblent communs à tous les êtres humains. Nous comprenons que le déploiement de ces processus se fait en forte dépendance avec le contexte. Cela signifie que, potentiellement, tous les contextes sont porteurs d'apprentissages informels. Cette assertion peut paraître prometteuse et vertigineuse à la fois.

Prometteuse, puisque pour Rogers, le phénomène de l'apprentissage informel concerne tous les individus, y compris ceux qui sont les plus éloignés des cadres scolaires. Le *Rapport Global de l'Observatoire 2013/4* de l'UNESCO, déjà mentionné plus haut, illustre ce point en soulignant que « 115 millions de filles [qui] ne font aucun apprentissage, soit parce qu'elles ne vont pas à l'école ou parce que l'école n'est pas appropriée ». Cette situation est particulièrement visible dans les pays moins développés, où les structures scolaires sont souvent inaccessibles à la majorité et où les inégalités sociales sont profondément enracinées. Par ailleurs, Rogers ne le cite pas explicitement, mais nous

²⁰ Voir définition page 31. ²¹ Voir définition page 27.

pouvons penser que cela peut également inclure les cas de neuroatypisme²², c'est-à-dire les personnes ayant des fonctionnements cognitifs spécifiques, tels que l'autisme, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), la dyslexie, et autres conditions particulières.

Prendre conscience de cela, c'est accorder une légitimité à des personnes jusqu'alors considérées comme subordonnées dans la hiérarchie établie en fonction des formations et des diplômes, ou discriminées autrefois pour leurs particularités. L'apprentissage informel a donc une dimension inclusive en ce sens que reconnaître cet apprentissage en dehors des cadres conventionnels favorise la reconnaissance des compétences et des savoirs de personnes n'ayant pas reçu de certificat émis par des structures spécialisées dans l'éducation, ou n'ayant pas eu des trajectoires « typiques ».

Penser l'apprentissage informel est une forme de conscientisation vis-à-vis de nos conventions. C'est aussi accorder une attention nouvelle aux contextes dont dépendent inévitablement les apprentissages informels. Vertigineuse, car se pose alors la question de pouvoir recenser ces contextes et les apprentissages informels associés. La tâche est immense et sans doute infinie.

Cependant, en plus d'explicitier la nature et les processus de l'apprentissage informel, l'un des apports marquants de la théorie de Rogers est, en quelque sorte, de bousculer la connotation positive que le terme « apprentissage » peut avoir implicitement dans nos esprits. En nous montrant que des valeurs et des comportements antisociaux tels que le racisme, le sexisme et la violence résultent également d'apprentissages informels, Rogers nous invite à aller au-delà des explications processuelles, cognitives, internes à l'individu pour considérer l'aspect moral de la question et donc à nous intéresser à la dimension collective. Car, dans le cas des comportements antisociaux, l'apprentissage informel va à l'encontre des retombées attendues du projet éducatif d'une société de type démocratique :

Beaucoup de choses négatives sont apprises de façon informelle. Le racisme, les biais de genre et la violence familiale sont appris de façon informelle autant que le sont la tolérance, la générosité, le contrôle de soi, et, en bref, la sagesse. Les normes de base

²² Les termes « neuroatypisme », « neurodiversité » et « neurodivergence » proviennent notamment de la mobilisation de la communauté autistique aux États-Unis dans les années 1990. Par extension, ils désignent des personnes dont le développement et le fonctionnement cognitifs ont des spécificités (autisme, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), dyslexie, etc.). L'objectif de ces néologismes vise à ce que tout atypisme neurologique ne soit plus considéré comme une maladie mentale ou une déficience cognitive. En opposition, le terme « neurotypique », initialement utilisé pour qualifier les personnes non autistes, en est venu à désigner toute personne sans différence neurologique. (Chamak, 2010 ; Jaffré, Dulon, et Verbeek, 2019).

et les postulats sur lesquels nous construisons nos interactions sociales sont le résultat de l'apprentissage informel. (Rogers, 2014, p. 37 [notre traduction]²³)

En effet, un phénomène de renversement des valeurs et de polarisation semble gagner les espaces publics, la presse, les médias et même l'école et l'université, propagé par des jeux de mots et d'images frappant les esprits, donnant l'impression de mettre en lumière une vérité. Prenons par exemple le slogan « Black Lives Matter » (Les vies noires comptent) qui a émergé aux États-Unis en 2013 à la suite d'actes de violence raciste commis par des représentants de l'autorité légitime, comme le cas de George Zimmerman, un surveillant de quartier, qui a tué l'adolescent noir Trayvon Martin. En réaction, un contre-slogan « White Lives Matter » (Les vies blanches comptent) a surgi, de ce fait niant, en quelque sorte, le statut de victimes des personnes violentées et, de plus, qualifiant de menace leur colère et celle de leurs proches. Ainsi, ces personnes violentées sont doublement affectées : d'abord en tant que victimes d'actes violents en raison de leur appartenance à une minorité subordonnée dans la hiérarchie sociale, puis en se voyant refuser le droit d'exprimer leur colère. Cette transformation de la situation est observable dans de nombreux autres cas concernant les groupes ' de la société, en particulier les femmes.

Une autre forme de déstabilisation des valeurs repose sur la remise en question des connaissances et, plus encore, sur l'entrave à leur diffusion. Aux États-Unis, par exemple, des institutions éducatives et culturelles comme les bibliothèques et les écoles sont la cible de mouvements ou d'individus cherchant à interdire l'accès à certaines informations. Ils s'opposent notamment à l'enseignement de sujets tels que l'origine de la Terre, l'évolution, ou l'histoire de l'esclavage, considérés comme polémiques ou contraires à leurs convictions idéologiques ou religieuses. Ce phénomène, bien que largement observé aux États-Unis, n'est pas isolé ; des tentatives similaires de censure du savoir et de réécriture de l'histoire se manifestent dans divers pays à travers le monde.

Un autre exemple frappant de désinformation a émergé lors de la pandémie de COVID-19, où des théories complotistes et des informations erronées ont circulé massivement, semant le doute sur la réalité scientifique du virus et des mesures de santé publique. Cela a eu un effet déstabilisateur sur les structures mêmes du savoir scientifique, créant une confusion à l'échelle mondiale et sapant la confiance dans les institutions sanitaires.

Enfin, les guerres et les conflits constituent un autre terrain fertile pour la désinformation. Dans ces contextes, la manipulation de l'information devient une arme stratégique. C'est pour cette raison que de nombreuses grandes rédactions ont mis en place des rubriques de vérification des faits pour contrer les

²³ « Much that is negative is learned through informal learning. Racism, gender bias, drugs and domestic violence are all learned, as are tolerance, generosity, self-control and (in short) wisdom, through informal learning. The basic norms and assumptions on which we build our social interactions are the result of unconscious informal learning » (Rogers, 2014, p. 37).

fausses informations. Cependant, ces efforts, bien que louables, peinent à rivaliser avec l'ampleur de la désinformation diffusée sur les réseaux sociaux, qui atteignent un public bien plus vaste que les médias traditionnels. Le défi est immense, car les utilisateurs des réseaux sociaux dépassent de loin le nombre de lecteurs des médias classiques, rendant la lutte contre la désinformation d'autant plus complexe et cruciale.

Aussi, à notre sens, la nécessité de l'éducation découle des diverses menaces pesant sur la diffusion des connaissances et la propagation de la désinformation. En effet, face à la remise en question de savoirs fondamentaux dans des institutions éducatives et culturelles, comme celles observées aux États-Unis, se pose la question de la protection de l'accès à une éducation complète et critique. Comment garantir une éducation qui permette aux individus de développer un esprit critique face aux tentatives de censure et de réécriture de l'histoire ?

De plus, l'essor de la désinformation, notamment lors de la pandémie de COVID-19, a montré à quel point un manque d'éducation scientifique et d'outils pour évaluer les informations peut déstabiliser les sociétés à l'échelle mondiale. Cela souligne l'importance d'une éducation capable de former des citoyens informés et aptes à distinguer les faits de la fiction, particulièrement à une époque où les réseaux sociaux amplifient la désinformation.

Dans ce contexte, la question se pose : comment les politiques publiques relatives à la formation et à l'éducation peuvent-ils répondre efficacement à ces défis, et quelles stratégies doivent être mises en place pour protéger et renforcer la diffusion d'un savoir rigoureux et fondé sur des faits, afin de contrer les effets de la désinformation et du révisionnisme historique ?.

La problématique se situe alors, à notre avis, à deux niveaux. D'une part, d'un point de vue théorique, il s'agit de discerner les contextes qui encouragent l'apprentissage, non seulement informel car tous les contextes sont susceptibles de générer des apprentissages informels, mais aussi un apprentissage informel critique. Par « critique », nous entendons un apprentissage qui suscite le recours à la rationalité définie dans le cadre des trois états du monde, objectif, subjectif et normatif, conformément à ce que suggère la théorie de l'agir communicationnel de Habermas (1987a, 1987b). Ainsi, la rationalité de Habermas représente une deuxième piste pour explorer le contexte.

D'autre part, d'un point de vue empirique, dans le cadre de cette étude, pour examiner un tel apprentissage informel critique, il est donc nécessaire de sélectionner un contexte pertinent pour la rationalité parmi tous les contextes possibles. Cela soulève alors la question des critères pouvant orienter

un tel choix a priori. Dans les sections précédentes sur les parcours institutionnels des bibliothèques publiques, nous avons pu constater leur rôle constant dans les préoccupations éducatives et les enjeux de pouvoir qui en découlent, à chaque époque. Elles sont aussi des lieux d'innovation pédagogique. Aussi, les bibliothèques publiques sont, à notre sens, des espaces judicieux pour notre problématique d'apprentissage informel.

4.3 Le rôle inclusif de la bibliothèque de lecture publique

Si l'on reprend le raisonnement de Rogers, l'inclusion est un gain essentiel de l'apprentissage informel, c'est-à-dire que ce type d'apprentissage permet de projeter l'apprentissage au-delà de la forme scolaire (école, université, organisme de formation, entreprise, etc.) et, ainsi, de réviser notre approche des personnes qui en sont exclues. Rogers pense en particulier aux personnes vivant dans des zones moins développées et aux femmes qui sont plus souvent concernées que les hommes par les barrières de l'accès au savoir. Ces phénomènes ne sont pas exclusifs des pays en développement. En effet, les statistiques produites par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) montrent que si des progrès ont été réalisés entre 2010 et 2021, tant en ce qui concerne l'élévation du niveau des formations que celle des diplômes, des inégalités et des obstacles persistent en fonction du statut et du genre des individus. Donc, si l'on considère l'inclusion dans l'accès à la connaissance comme un critère nécessaire, les bibliothèques de lecture publique, en raison de leur gratuité ou de tarifs faibles pour les publics, semblent occuper une place privilégiée, aux côtés d'autres institutions culturelles telles que les musées, les sites historiques, les sites environnementaux, les parcs, etc. (Taylor *et al.*, 2010).

Le manifeste de l'UNESCO de 1994 mentionne d'ailleurs explicitement le rôle des bibliothèques publiques dans l'accès à la connaissance et à l'apprentissage, à tous les âges.

L'aperçu historique de notre première partie montre, en effet, que la bibliothèque de lecture publique a joué un rôle considérable dans l'inclusion des adultes dans les sphères de la connaissance et de la réflexion. Cela a été évident dans le cadre de l'éducation populaire au Québec (Lajeunesse, 2004 ; Lamonde *et al.*, 2005) ainsi qu'en France (Richter, 1978a, 1978b, 1979 ; Sandras, 2014). Alors qu'au 19^e siècle, les systèmes d'enseignement destinés au plus grand nombre n'existaient pas encore, les premières bibliothèques de lecture publique ont été des lieux d'éducation pour les classes populaires et les classes laborieuses, en France notamment. Ces initiatives ont été portées par des bourgeois philanthropes, de grands manufacturiers tels que les familles Dollfus, Mieg, Koechlin, Boucart dans le secteur textile, et Thierry-Mieg dans l'impression, ainsi que par des banquiers et hommes d'affaires

comme la famille Delessert et les frères d'Eichthal ou des grands patrons comme Armand Peugeot. Des ordres religieux ont également joué un rôle majeur, avec la Société bibliographique, destinée aux intellectuels catholiques, la Société de Saint-Joseph, ciblant les ouvriers, et la Société Saint-Vincent-de-Paul, active dans le mouvement des catholiques sociaux. Des intellectuels, scientifiques et hommes politiques de renom se sont également engagés, tels que Auguste Comte, Paul Dubuisson, Hippolyte Carnot, Victor Hugo, Paul Painlevé, Raymond Poincaré et Édouard Charton, fondateur de la bibliothèque populaire de Versailles et de la revue de vulgarisation du *Magasin pittoresque*, ainsi que l'imprimeur Paul Dupont. Au Québec, l'article de Michèle Jean (1983), esquissant un aperçu historique, permet de voir qu'à l'instar de la France, l'éducation populaire a joué un rôle notable dans le développement de la formation des adultes au Québec. Des institutions issues de la société civile voient le jour, mais l'Église catholique, dominant l'ensemble des sphères de la société québécoise, en freinera le développement. Par exemple, face à l'Institut canadien de Montréal mis en place en 1844 avec des ambitions d'éducation populaire et laïque, l'ordre très prestigieux de Saint-Sulpice crée un cabinet de lecture en 1857, afin d'attirer les jeunes gens des classes bourgeoises, futurs manufacturiers ou commerçants et notables, avec la combinaison d'une bibliothèque, d'une salle de nouvelles et d'une grande salle de réunion « pour contrebalancer le mal causé par de mauvaises bibliothèques publiques » (Lajeunesse, 2004, p. 45).

Le contexte de la formation et de l'information du 21^e siècle est, de manière évidente, très différent de celui de l'éducation populaire du 19^e siècle et même de celui du 20^e siècle. Au vu de l'historique brièvement retracé dans la première partie, nous postulons que ce rôle éducatif est loin d'être terminé.

D'une part, les bibliothèques publiques, avec leurs espaces favorisant l'autonomie, leurs ressources accessibles, leurs activités variées pour des publics divers, ont une fonction inclusive avérée. Ceci est primordial pour projeter leur impact en tant que contexte pour l'apprentissage informel. D'autre part, la stratégie éducative explicite ou implicite des bibliothèques publiques leur donne une tonalité contextuelle pertinente pour l'apprentissage informel critique. Car, en effet, s'il s'agit de cerner l'apprentissage informel, autant que cela soit possible selon une diversité de situations, il est surtout intéressant de pouvoir agir pour favoriser un cheminement dans la rationalité, selon le référentiel de Habermas.

Aussi, notre problématique vise à explorer le contexte de la bibliothèque de lecture publique, que nous considérons comme un lieu propice à des expériences plurielles d'apprentissage informel critique, susceptibles de toucher une grande diversité de publics. Les travaux de Rogers (2014) sur

l'apprentissage informel, de Carré (2020) sur l'intentionnalité pédagogique, ainsi que de Habermas (1987) sur les principes d'objectivité, de subjectivité et de normativité, constituent des fondements pour notre réflexion.

4.4 Problème de recherche

Les sections précédentes nous amènent à faire plusieurs constats, suscitant les interrogations, premièrement sur les apprentissages antisociaux, deuxièmement sur le contexte de la bibliothèque de lecture publique.

Considérant les apprentissages informels antisociaux, nous voyons l'importance de pouvoir stimuler des apprentissages informels que nous qualifions de critiques. Par « critique », nous faisons référence à la théorie de la rationalité de Habermas, qui vise l'émancipation et la construction de consensus soutenus par la raison. De plus, Habermas attribue à la raison un rôle central dans le cadre des échanges quotidiens. Nous savons que le contexte a un impact primordial sur les apprentissages informels. À partir de là, le véritable défi est de pouvoir déterminer les contextes favorables à des apprentissages informels critiques et de pouvoir agir sur ces contextes dans ce sens. Cela constitue le noyau de notre problématique. Ces questions revêtent, par ailleurs, une signification particulière pour les politiques publiques.

Ainsi, le problème de recherche auquel nous souhaitons contribuer dans le domaine de l'éducation des adultes concerne la dimension critique de l'apprentissage informel et les contextes qui peuvent la favoriser.

Les bibliothèques de lecture publiques, dont les missions éducatives ont été abordées précédemment, trouvent leur pertinence dans cette notion de contexte potentiellement chargé de valeurs et de principes en phase avec ceux souhaités et souhaitables au sein d'une société démocratique.

4.5 Question de recherche et objectifs spécifiques

Dans ce cadre, à la suite des constats faits ci-dessus, nous formulons la question de recherche suivante : de quelle manière la bibliothèque de lecture publique favorise-t-elle l'apprentissage informel critique ?

Pour répondre à cette question, nous devons d'abord analyser les caractéristiques éducatives du contexte de la bibliothèque publique, déjà suggérées plus haut dans la rétrospective sur le rôle éducatif des bibliothèques publiques. Les bibliothécaires sont les premiers concepteurs de ces caractéristiques éducatives. Aussi, il est essentiel de pouvoir apprécier l'intention pédagogique qui sous-tend leurs actions et se reflète dans les dispositifs pouvant soutenir la rationalité. Ces caractéristiques ne sont pas prédictives, cependant, des apprentissages qui sont faits, comme cela peut être le cas dans le cadre d'un curriculum formel où un enseignant dispense un cours à un élève ou à un étudiant, avec l'idée d'une progression précise.

Ensuite, nous étudions l'expérience des publics adultes dans ce même cadre, afin de recueillir des exemples de la manifestation d'apprentissages informels critiques.

Par ailleurs, nous examinons dans quelle mesure une distinction entre le modèle de bibliothèque québécoise, axé sur la littératie et le modèle corse/français, centré sur la démocratisation culturelle mais aussi l'apprentissage, apparaît dans les résultats obtenus, c'est-à-dire d'une part sur l'intentionnalité pédagogique, d'autre part sur l'agentivité et l'expérience des publics. Enfin, nous prêtons attention aux manifestations éventuelles du sujet de la nationalité corse et québécoise, sous une forme ou une autre.

Ainsi, nous poursuivons trois objectifs : premièrement, apprécier le contexte d'apprentissage informel critique de la bibliothèque publique ; deuxièmement, approcher les expériences d'apprentissage informel critique des publics ; troisièmement, estimer l'impact de la modélisation dans ces différentes dimensions.

Pour atteindre ces objectifs, nous mobilisons un cadre conceptuel s'appuyant sur la théorie de l'apprentissage informel de Rogers (2014), de l'apprenance de Carré (2020), ainsi que de la rationalité intersubjective de Habermas (1987a, 1987b).

D'autres concepts sont également incorporés afin de saisir, d'un côté, la spécificité rationnelle des environnements culturels avec Adell (2018), Robert (2018), Marx (2021) et Latour (2011) et de l'autre les manifestations de l'apprentissage informel avec Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), Marsick et Watkins (1990), Carré (2005), Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007).

Dans les chapitres suivants, nous présentons ce cadre conceptuel ainsi que la méthodologie.

Synthèse du chapitre 4

Dans ce chapitre, nous avons exposé les raisons de l'utilité sociale de l'apprentissage informel critique qui est au cœur de la problématique. Une première raison identifiée se situe à un niveau sociétal, car l'apprentissage informel pouvant advenir dans tout contexte est par essence un facteur d'inclusion (Rogers, 2014). Une deuxième raison concerne le champ pédagogique, car selon la théorie de l'apprenance, l'apprentissage informel peut être une piste de recherche pour renforcer le respect de l'autonomie des individus et soutenir une démarche d'émancipation dans le champ de l'éducation des adultes (Carré, 2020). Pourtant, considérer l'apprentissage informel ne suffit pas. Car nous l'avons vu avec Rogers (2014), un contexte, une situation peut charrier des valeurs autant positives que négatives et antisociales (violences, discriminations, radicalisme, etc.). De plus, dans une société traversée de mouvements polarisants, d'informations difficilement vérifiables, de technologies se succédant à un rythme peu soutenable, tant l'autonomie que l'émancipation sont mises en jeu. Par conséquent, pour être utile, l'apprentissage informel doit être critique. Aussi, la problématique est véritablement de pouvoir caractériser l'apprentissage informel de « critique ».

Dans cette visée critique, accompagnant l'autonomie et l'émancipation, la théorie de l'intercompréhension rationnelle de Habermas nous semble pertinente pour en déterminer les principes. L'apprentissage informel critique pouvant être défini, il est encore nécessaire de trouver le contexte pouvant le favoriser, puisque le contexte est primordial selon Rogers (2014) et Carré (2020). Au vu du rôle des bibliothèques publiques dans la fonction éducative que nous avons décrit dans la première partie, ces espaces apparaissent, à notre sens, comme privilégiés.

Ainsi, dans ce travail, nous aspirons à contribuer à renouveler le regard dans le domaine de l'éducation des adultes ainsi que la théorie de l'apprenance de Carré (2020) nous y invite. L'apprentissage informel critique est une proposition allant dans ce sens. La bibliothèque de lecture publique nous a semblé un contexte prometteur dans ce cadre. Pour le sonder, trois objectifs nous ont semblé incontournables : premièrement, apprécier le contexte d'apprentissage informel critique de la bibliothèque publique, en interrogeant les bibliothécaires à l'aide du concept d'intentionnalité pédagogique de Carré (2020) et de la rationalité de Habermas (1987a, 1987b) ; deuxièmement, approcher l'expérience des publics, en convoquant notamment l'apprentissage informel de Rogers (2014) ; troisièmement, évaluer les contrastes entre les deux terrains, la Corse et le Québec, grâce au procédé de la modélisation.

Dans les pages suivantes, nous exposons le cadre conceptuel qui sous-tend notre étude, ainsi que la méthodologie développée pour explorer le potentiel de l'apprentissage informel critique au sein des bibliothèques publiques. Cette exploration s'inscrit dans une stratégie de recherche comparative, introduite dans la première partie, qui met en perspective deux modèles de bibliothèques publiques : la bibliothèque corse/française, davantage orientée vers la démocratisation culturelle et la valorisation du patrimoine, et la bibliothèque publique québécoise, axée sur le développement de la littératie.

CHAPITRE 5

CADRE CONCEPTUEL

Nous présentons ici les théories de Rogers (2014), Carré (2020) et Habermas (1987) car elles constituent les fondements de notre réflexion pour répondre à notre problématique. D'une part, nous mobilisons les concepts d'intentionnalité pédagogique et d'apprenance développés par Carré (2020) pour aborder le projet pédagogique des bibliothécaires, ainsi que la théorie de l'apprentissage informel de Rogers (2014), en insistant sur l'importance fondamentale du contexte dans ce type d'apprentissage. D'autre part, la théorie critique de l'agir communicationnel de Habermas (1987a, 1987b, 2014) offre une base solide pour structurer la dimension critique de l'apprentissage informel. Enfin, la modélisation des bibliothèques publiques, esquissée lors d'un bref examen rétrospectif dans la première partie, fournit des repères pour comparer l'axe éducatif en bibliothèque entre le Québec et la Corse.

La théorie de Rogers permet de conceptualiser l'apprentissage informel, de le rendre intelligible, tout en mettant en lumière le poids du contexte dans ce phénomène. Elle fournit ainsi des clés essentielles pour mieux comprendre les trajectoires des différents publics. De son côté, la théorie de Carré s'intéresse également au contexte, mais apporte des précisions supplémentaires sur le rôle des concepteurs de pédagogie dans ces environnements. Enfin, la théorie de Habermas définit les conditions nécessaires à l'émergence d'une connaissance et d'un raisonnement critiques, prérequis pour la construction d'arguments rationnels, et propose un cadre indispensable pour garantir une parole libre et égalitaire, dans le but de rechercher le meilleur argument.

Les concepts développés par ces théories sont utilisés, directement ou indirectement, dans le cadre de notre méthodologie, notamment pour les grilles d'analyse qui visent à examiner les contextes, l'intention pédagogique des bibliothécaires et les expériences des publics. Ces concepts sont, par ailleurs, complétés par des notions plus spécifiques, indispensables pour une analyse approfondie du terrain. Pour le décryptage de l'expérience des publics, nous nous appuyons sur les notions suivantes : la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), l'axe action/réflexion de Marsick et Watkins (1990), la guidance de Carré (2005) et les paradigmes cumulatif et transformatif pour l'apprentissage de Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007). Les travaux de ces auteurs sont

d'ailleurs cités dans l'importante synthèse de Rogers (2014). En ce qui concerne l'aspect rationnel des bibliothèques, nous nous référons plus particulièrement aux trois états du monde (objectif, subjectif et normatif) chez Habermas, car nous examinons ici la phase de construction des connaissances et du raisonnement. Pour nous aider à cerner ces trois dimensions, nous faisons appel aux travaux de Adell (2018) sur les lieux de savoirs, Robert (2018) sur les technologies intellectuelles, Marx (2021) sur le « bon voisinage » et Latour (2011) sur le numérique cognitif. Ces auteurs décrivent, en effet, des phénomènes de raisonnement en lien spécifique avec les bibliothèques de lecture publique et peuvent, par conséquent, impliquer les trois états du monde.

Enfin, certains éléments conceptuels développés par Rogers, Carré et Habermas, bien qu'ils ne soient pas directement mobilisés dans cette étude, demeurent pertinents pour une compréhension approfondie de ces théories et, surtout, pour envisager une future phase de nos recherches. Par exemple, le concept d'intercompréhension subjective chez Habermas pourrait être particulièrement utile pour analyser les échanges lors des différentes manifestations au sein des bibliothèques publiques dans une étape ultérieure.

Ainsi, en abordant la problématique de l'apprentissage informel critique dans le contexte des bibliothèques de lecture publique, nous nous appuyons sur plusieurs champs disciplinaires : l'éducation et la formation des adultes, la philosophie et la sociologie.

5.1 Concept d'apprentissage informel selon Rogers

Dans cette section, nous cherchons à comprendre la nature et les processus de l'apprentissage informel, car cela constitue la base de nos propositions dans cette thèse. L'apprentissage informel est en effet difficile à appréhender, car il ne se réfère pas directement à des disciplines. De plus, il est souvent non reconnu, inconscient et se déroule dans le flux des expériences de la vie quotidienne, ce qui rend sa distinction particulièrement ardue. Dans son chapitre consacré à la nature et aux processus de l'apprentissage informel, Rogers parvient néanmoins à en établir des caractéristiques distinctives. Il révèle même le mécanisme interne de ces apprentissages en mettant en lumière certains processus d'acquisition. Par ailleurs, il en analyse les conséquences en identifiant des apprentissages à la fois sociaux et antisociaux.

Aussi, nous commençons par exposer synthétiquement les caractéristiques de la nature de cet apprentissage. Ensuite, nous mettons en lumière les processus de l'apprentissage informel définis par

Rogers. À cet effet, Rogers caractérise diverses situations, des interactions entre les individus et leurs environnements et également des relations entre apprentissages formels et informels, notamment à travers sa notion d'apprentissages préalables.

5. 1. 1 Des caractéristiques de la nature de l'apprentissage informel

Rogers indique que l'apprentissage informel advient de manière aussi naturelle que le fait de respirer afin de nous adapter à notre environnement. Partant de cette proposition, nous mesurons alors son universalité et l'infinité des opportunités occasionnées. Ainsi, selon Rogers l'apprentissage informel est naturel, universel et ubiquitaire. Par conséquent, nous l'avons vu plus haut, les situations variées, positives comme négatives, peuvent conduire à des apprentissages reflétant ces contextes. Des apprentissages non souhaitables, tels que les apprentissages antisociaux, également cités supra, sont donc susceptibles d'être engendrés dans certains environnements peu opportuns. Aussi, disposer de clés et de leviers pour favoriser la dimension critique de l'apprentissage informel est un objectif crucial pour un projet de société engageant à la formation du citoyen. La connaissance des processus proposée par le chercheur est une étape indispensable dans ce sens. Aussi vaste que soit le champ ouvert, Rogers discerne divers processus d'apprentissage informel.

Pour chaque situation, Rogers examine la possibilité pour ces apprentissages informels d'échapper au conformisme des structures de pouvoir de la société (*power structures of the society*) dans lesquels ils prennent forme. Ce que nous pouvons en conclure est que si l'apprentissage informel que nous appelons critique n'apparaît pas comme une évidence, il n'est pas irréalisable. Toutefois, le contexte, social, culturel, artefactuel, dont dépendent toutes les formes d'apprentissage, est encore plus important pour l'informel.

En effet, l'apprentissage informel, à l'opposé des apprentissages scolaires le plus souvent décontextualisés, est par essence un apprentissage situé (*situated learning*) de la vie courante. À cet égard, paradoxalement, certains parlent d'un apprentissage, à la fois, profond et émotionnel (*deep and emotional*), car, bien qu'il semble moins fiable que l'apprentissage scolaire, il est souvent lié à des personnes significatives (*significant others*). De ce fait, il joue un rôle crucial dans la construction de l'identité. Cette identité multiple, fruit des expériences, se construit en apprenant, le plus souvent sans en avoir conscience, de manière informelle donc. Par conséquent, l'identité d'apprenant (*personal constructs as 'learner'*), si importante pour l'aspiration à d'autres progressions reste occultée aux yeux des personnes elles-mêmes. Il se produit souvent dans le cadre d'une action entreprise pour atteindre un objectif précis, comme utiliser un outil, naviguer sur les réseaux sociaux, ou devenir membre d'un

groupe, pour laquelle il faut accomplir des tâches précises spécifiques (*task-oriented learning*). Il est donc à la fois éminemment social, lié au contexte et individualisé en tant que parcours personnel ; c'est-à-dire sans directive externe sur comment ou quoi apprendre, contrairement à l'environnement scolaire. L'apprentissage de la langue décrit plus loin donne des indices sur cette idée de parcours social et intime.

5. 1. 2 Des mécanismes de l'apprentissage

Les principales notions explicatives des processus de l'apprentissage informel présentées ci-dessous sont utilisées, soit de manière directe, soit en association avec d'autres concepts, pour élaborer notre grille de lecture destinée à l'analyse de l'expérience des publics. Pour chaque point, nous cherchons à déterminer en quoi le contexte de la bibliothèque publique peut s'avérer pertinent et enrichir notre compréhension de ces dynamiques d'apprentissage.

5. 1. 2. 1 Osmose

L'osmose fait partie des phénomènes explicitant l'informel. Nous avons vu plus haut que cette métaphore permet à Rogers de décrire la manière dont les individus absorbent inconsciemment des connaissances de leur environnement, de manière similaire au processus biologique de l'osmose, où des substances passent à travers une membrane sans nécessiter d'effort actif. Dans ce contexte, l'apprentissage se fait de manière passive et informelle, les individus assimilent des informations et des idées de leur environnement sans en être pleinement conscients, mais souvent en cherchant à s'intégrer dans un milieu. Ils mettent alors en œuvre des moyens pour y parvenir. Les actions sont faites pour se conformer à ce qui est attendu. De ce fait, l'osmose ne permettrait pas de prise de distance. Cependant pour Rogers, cela ne disqualifie pas qu'un apprentissage transformatif, c'est-à-dire impliquant un changement de paradigme par rapport à des connaissances existantes (Mezirow, 1991, 2009) ne puisse se faire dans le cadre d'apprentissage informel. L'exemple de l'apprentissage de la langue ci-après peut donner à voir des formes d'apprentissage transformatif. Ainsi, même l'apprentissage inconscient peut parfois aboutir à une transformation, ce qui signifie que le changement de compréhension ne doit pas toujours être conscient ou intentionnel.

5. 1. 2. 2 Évolution ou progression de l'apprentissage informel : l'exemple de la langue

Rogers (2014) compare et illustre les différences entre l'apprentissage informel et formel à travers l'exemple de l'acquisition des langues. L'auteur s'appuie notamment sur les travaux de Bernstein²⁴ qui

²⁴Bernstein B. (1996/2000) 2nd edn *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Taylor and Francis

montrent que les codes linguistiques sont souvent appris de manière informelle, sans que nous en ayons conscience, et parfois par imitation consciente.

Dans un contexte informel, l'apprentissage de la langue maternelle se fait progressivement, sans organisation rigide, principalement à travers l'interaction avec d'autres personnes, l'observation, et l'expérimentation. Ce processus n'est pas standardisé ni uniformisé. Il dépend du contexte socioculturel unique dans lequel l'enfant évolue, ce qui signifie que chaque individu apprend sa langue de manière personnalisée, en fonction de son entourage et de son environnement. Contrairement à un apprentissage formel, l'acquisition de la langue maternelle ne suit pas un parcours prédéfini du « facile » au « difficile ». Au lieu de cela, l'enfant apprend d'abord le langage quotidien nécessaire pour communiquer dans des situations courantes, puis étend son vocabulaire et sa maîtrise de la langue à des contextes plus spécifiques ou rares.

Dans ce type d'apprentissage informel, il n'y a généralement ni planification précise, ni objectifs mesurables, ni tests de progression, ni contraintes de temps définies de manière formelle. L'apprentissage de la langue est un processus continu, qui ne s'arrête jamais vraiment, car nous continuons à enrichir notre vocabulaire et notre compréhension linguistique tout au long de notre vie.

L'acquisition de règles linguistiques (comme les pluriels ou les temps verbaux) se fait également de manière inconsciente. C'est pour cela que les enfants commettent parfois des erreurs (par exemple, en anglais, en ajoutant « -s » aux pluriels de manière incorrecte, comme dans « *sheepses* », ou en formant des temps passés erronés, comme « *falled over* »), car ils appliquent inconsciemment des règles générales apprises sans en connaître toutes les exceptions.

Enfin, dans les contextes multilingues, les enfants mélangent souvent les langues qu'ils entendent sans se rendre compte que certaines expressions ou mélanges peuvent être considérés comme inappropriés. Ils ne sont pas conscients des « frontières » entre les langues. Ce n'est que plus tard, principalement par un apprentissage informel, qu'ils découvrent qu'il existe des règles spécifiques à respecter dans chaque langue. Le chemin emprunté pour cet apprentissage est éminemment personnel et lié à un contexte spécifique.

Le cas de la langue donne un exemple de la progression de l'apprentissage informel qui est non linéaire, n'empruntant pas dans une logique du « facile » au « difficile » et ne tenant pas compte de certaines « frontières ». Le contexte socioculturel a une influence majeure dans cette progression. En la matière, nous établissons un parallèle avec l'environnement des bibliothèques de lecture publique, qui offrent un

large éventail d'espaces, de ressources et d'activités aux registres variés, allant du ludique à la conférence, de la pédagogie active à des approches plus académiques, en passant par l'expérimentation.²⁵ Les bibliothèques sont des lieux où convergent diverses logiques, accessibles de la manière la plus libre possible.

5. 1. 2. 3 Contrôle de l'apprentissage informel

Un autre point nuancé par Rogers traite de la forme de contrôle, même inconsciente, de l'individu sur ses apprentissages. Par rapport au formel, une différence évidente, sans doute essentielle, est que le contrôle de l'apprentissage informel est davantage entre les mains de l'apprenant que de celles d'intervenants extérieurs. Cependant, Rogers note qu'il ne s'agit pas seulement de la maîtrise « du contenu, du moment, de la durée, que l'apprenant puisse contribuer lui-même au contenu et qu'il puisse choisir "l'enseignant", quelle que soit la qualification de ce dernier » (Rogers, 2014, p. 43 [notre traduction]²⁶). Il s'agit plutôt du fait qu'en apprenant, l'individu fait appel à « ses apprentissages préalables, qui lui paraissent les plus pertinents et rejette ceux qui ne lui conviennent pas. C'est l'apprenant qui agit, même en apprenant de manière inconsciente » (Rogers, 2014, p. 43 [notre traduction]²⁷).

Ainsi, nous en revenons à cette conclusion que l'apprentissage informel, aussi inévitable soit-il, ne constitue pas une caution d'apprentissages positifs, utiles, souhaitables. Par conséquent, le contexte est un levier d'autant plus indispensable pour favoriser l'apprentissage informel que nous avons appelé critique :

Comme Dohmen (1996) nous le rappelle, l'apprentissage informel ou « quotidien », qu'il soit positif ou négatif, forme le cœur même de l'apprentissage tout au long de la vie. Sur la base de ce postulat, la nature et la structure des expériences quotidiennes et leurs conséquences pour les processus d'apprentissage, les façons de penser et les compétences des individus prennent une place centrale. (Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, 2020)

Ce point sensible est au centre de notre problématique et détermine notre projet de recherche, qui est d'apprécier la bibliothèque de lecture publique à l'aune d'un apprentissage informel critique. En effet, bien que l'apprentissage informel soit un aspect inévitable de la vie, il est essentiel qu'il bénéficie de contextes qui le soutiennent. Le contexte, notamment les environnements d'apprentissage tels que les

²⁵ Cf. supra pages 42, 68, 73, 96 et infra notamment les pages 207 à 217 et 251 à 259.

²⁶ « [...] the what, the when and the duration, and that the learner may contribute as well to the contents of the learning activity and may choose the 'teacher', however qualified or unqualified they may be. » (Rogers, 2014, p. 43).

²⁷ « (...) the learner draws upon those parts of their prior learning which appear to them to be most relevant and rejects those parts of their prior learning which appear to them to have little or no relevance. It is the learner who acts, even when learning unconsciously » (Rogers, 2014, p. 43).

bibliothèques publiques, joue un rôle déterminant dans la direction que prend cet apprentissage. Notre recherche se concentre donc sur l'évaluation des contextes de la bibliothèque publique et sur la manière dont ils peuvent être optimisés pour promouvoir un apprentissage informel critique, c'est-à-dire rationnel et émancipateur.

Plusieurs auteurs précédemment mentionnés²⁸ dans ce travail ont abordé l'apprentissage informel, mais ont rarement explicité son aspect critique. Cet aspect est souvent présupposé, car l'apprentissage informel est généralement mis en contraste avec les apprentissages formel et non formel, lesquels suivent habituellement un programme pédagogique structuré où la dimension critique est supposée intégrée. Cependant, l'apprentissage informel ne bénéficie pas d'un tel cadre programmatique. Comment, alors, intégrer cette dimension critique ? La notion d'intentionnalité pédagogique, développée par Carré (2020), pour évaluer le contexte, semble offrir une solution à ce dilemme, comme nous le voyons en détail dans une section ultérieure.

5. 1. 2. 4 Apprentissage situé et orienté par la tâche

L'apprentissage informel est situé. Il se déroule dans des situations de la vie réelle et est influencé par le contexte, qu'il soit formel, non formel ou informel. Les expériences individuelles dans des environnements spécifiques sont cruciales pour cet apprentissage, qui ne se produit pas en isolation. Il est façonné par la culture, les communautés, les ressources et les normes sociales. De plus, il est fortement orienté par des tâches concrètes et vise à acquérir des compétences pratiques spécifiques plutôt qu'une compréhension générale. Bien que limité, cet apprentissage informel reste en suspens et peut être activé lorsque nécessaire.

L'apprentissage informel se produit aussi lorsque nous réalisons des tâches de la vie quotidienne dans des contextes spécifiques, qu'elles soient liées au travail ou non. Cet apprentissage est souvent limité et axé sur la maîtrise de tâches concrètes plutôt que sur la compréhension générale. Par exemple, lorsque nous acquérons un nouvel appareil photographique, nous apprenons uniquement ce qui est nécessaire pour le manipuler, sans nécessairement comprendre tous les principes généraux. L'apprentissage informel se concentre sur l'aspect pratique et peut être basé sur une application mécanique plutôt qu'une compréhension approfondie. Il est également flexible, restant en attente jusqu'à ce que nous ayons besoin de nouvelles informations pour une tâche particulière.

Là encore, les multiples objets prêtés (livres, supports audiovisuels, outils, tablettes, ordinateurs, etc.), ainsi que la variété des activités proposées dans les bibliothèques publiques, allant des traditionnels

²⁸ Voir page 120.

clubs de lecture aux ateliers de cuisine, en passant par des initiatives environnementales, laissent entrevoir les possibilités d'apprentissage informel au travers des situations et des tâches réalisées.²⁹

5. 1. 2. 5 Un apprentissage social et individualisé

L'apprentissage informel est social. Il repose sur l'interaction sociale et se produit dans la vie quotidienne. Il s'agit d'un processus collaboratif où la langue, par exemple, est apprise grâce à la participation active à des communications réelles. L'apprentissage informel est soutenu dès le départ par des personnes plus expérimentées, telles que les parents, les adultes, les frères et sœurs et est influencé par l'environnement visuel et les médias. Les motivations pour apprendre incluent la nécessité de communiquer, le désir de plaire, le souhait de s'intégrer à un groupe et l'imitation par amour ou admiration. Cet apprentissage se produit principalement dans des interactions sociales, au travail, en famille et dans la communauté. Il est essentiellement un processus social, intégré à la vie quotidienne et se déroule au sein des communautés locales et des relations interpersonnelles.

L'apprentissage informel est social mais aussi individuel. Il se déroule dans un contexte social, mais c'est l'individu qui apprend. Il s'agit d'une activité à la fois sociale et intime, où l'apprentissage est un processus de socialisation et également une entreprise de construction personnelle. Cette dualité permet de concilier l'apprentissage social des rites et pratiques au sein des communautés avec l'apprentissage de la réflexion critique sur l'expérience vécue.

La bibliothèque de lecture publique incarne parfaitement cette définition d'un lieu social où se rencontrent le collectif et l'individuel, où la parité des échanges est encouragée, et où l'orientation ainsi que le soutien sont toujours accessibles grâce aux bibliothécaires, experts et divers intervenants. La mobilisation des bibliothèques publiques – et universitaires – pendant la pandémie de COVID-19 en est un exemple particulièrement significatif.

5. 1. 3 Pertinence du contexte de la bibliothèque de lecture publique pour l'apprentissage informel

En suivant les analyses de Rogers (2014) sur l'apprentissage informel, non linéaire par sa nature et contextuellement dépendant, nous avons pu percevoir l'intérêt de la bibliothèque publique qui peut y concourir grâce aux ressources diversifiées dont elle dispose, aux registres différenciés qu'elle met en oeuvre et aux échanges sociaux qu'elle permet. La théorie de l'apprenance que nous examinons dans la section suivante apporte des éléments sur l'importance de la conception du contexte et celle des

²⁹ Cf. supra pages 42, 68, 73, 96 et infra notamment les pages 207 à 217 et 251 à 259.

fonctions de transmission et de médiation dans l'apprentissage informel. Cela sera particulièrement utile pour appréhender les missions des bibliothécaires.

5.2 L'apprenance selon Carré

Les travaux de Rogers (2014) offrent une compréhension approfondie de la manière dont l'apprentissage informel se développe et évolue en interaction avec les contextes. Ses recherches éclairent ainsi notre perception de l'apprentissage informel et mettent en exergue l'importance de la bibliothèque publique en tant qu'espace propice à l'amélioration qualitative de cet apprentissage.

Tout comme Rogers, Carré (2020) se concentre sur le contexte et son influence sur les apprentissages. À cet égard, Carré propose le concept d'intentionnalité pédagogique, visant à façonner le contexte pour en optimiser les qualités pédagogiques. Ce concept nous semble particulièrement pertinent pour étudier la réflexion, les propositions et actions des bibliothécaires sur le terrain.

L'intentionnalité pédagogique s'inscrit dans la théorie de l'apprenance, qui privilégie une approche de la formation des adultes centrée sur les processus d'apprentissage, prenant en compte les dispositions et attitudes des individus plutôt que l'enseignement formel et les programmes. Aussi, avant d'approfondir le concept de l'intentionnalité pédagogique, il est nécessaire de clarifier ce qui est entendu par ces termes dispositions et motivations dans la théorie de l'apprenance.

5.2.1 Dispositions et attitudes face à l'apprentissage

Outre le contexte, un autre lien peut être fait entre Rogers et Carré concernant la constitution d'une identité par rapport à l'apprentissage.

Ainsi, pour Rogers, les éléments constitutifs de l'apprentissage préalable – la pré-compréhension ; les fonds de connaissances et les banques de compétences ; les cadres de référence ; ainsi que les imaginaires sociaux et les discours – ont été appris et continuent de l'être. Ces quatre éléments sont des attributs préexistants qui ont une influence profonde sur toutes les nouvelles expériences d'apprentissage, et, en particulier, les apprentissages informels, définis comme « ceux qui émergent des pratiques inconscientes de notre vie quotidienne » (Rogers, 2014, p. 54). Ces apprentissages informels préexistants façonnent notre manière d'apprendre et même notre identité en matière d'apprentissage.

Cette identité en matière d'apprentissage rejoint la théorie de l'apprenance de Carré (2020), qui met en avant des notions plus larges telles que les disposition et d'attitude :

Comme nous l'avons vu, la notion d'attitude traduit un état de préparation plus ou moins permanent à l'action, construit sur la base de dispositions héritées de l'expérience de vie, et menant à une évaluation plus ou moins spontanée ou réfléchie d'un « objet » déterminé du monde social et physique. (Carré, 2020, chapitre 4)

Les dispositions et attitudes sont ancrées dans l'identité profonde de l'individu et résultent de son expérience. En cela, elles se rapprochent des acquis de l'apprentissage préalable. Toutefois, le centre d'intérêt est, ici, moins sur les processus et davantage sur la recherche des éléments moteurs de la motivation et de la volonté à apprendre des individus :

Il y a là un lien fort avec la dimension conative de l'apprenance : une disposition favorable à l'acte d'apprendre mobilisera l'attention endogène, volontaire, sans qu'il y ait besoin de « capter » l'attention de l'apprenant de façon exogène. (Carré, 2020, chapitre 4)

La conation, qui se réfère à la tendance d'un individu à agir intentionnellement, est essentielle dans le cadre de l'apprenance. Une disposition favorable à l'acte d'apprendre active une attention endogène, une concentration volontaire de l'individu, sans qu'il soit nécessaire de capter cette attention de manière externe. Autrement dit, l'apprenant est naturellement motivé et dirigé vers l'apprentissage par ses propres dispositions et attitudes, ce qui lui permet de maintenir un engagement soutenu et autonome.

5.3 Intentionnalité pédagogique de l'apprenance

Ainsi dans la théorie de l'apprenance de Carré (2020), nous avons d'un côté les dispositions et attitudes qui sont des éléments explicatif du désir ou non d'apprendre de tout individu. De l'autre côté, dans l'optique pédagogique, le concept d'intentionnalité pédagogique concerne « l'organisation d'actions de formation par des institutions à vocation éducative avec pour finalité de permettre le développement des compétences des sujets concernés » (Carré, 2020, chapitre 5). L'intentionnalité pédagogique qui préside à la mise en place de ressources et de dispositifs divers est représentative a priori des principes et des valeurs légitimés par une communauté, qui plus est de type démocratique. Dans ce sens, les contextes

où ces ressources et dispositifs sont déployés deviennent des terrains propices pour un apprentissage critique, permettant aux apprenants de développer une réflexion autonome et une compréhension approfondie des enjeux sociaux et culturels. L'intérêt majeur de la notion d'intentionnalité pédagogique réside dans son applicabilité au-delà de la sphère scolaire traditionnelle. En effet, les environnements éducatifs ne se limitent plus aux institutions formelles telles que les écoles et les universités. Aujourd'hui, une diversité croissante de supports, d'outils et de dispositifs, conçus par des spécialistes reconnus ou autodidactes avec une intention pédagogique claire, sont employés par les individus dans des contextes variés :

Les exemples sont en augmentation régulière de supports, d'outils, voire de dispositifs conçus par des spécialistes (reconnus ou auto-dénommés) avec une intention pédagogique (donc ne répondant pas au critère de l'informel), mais utilisés par les sujets sociaux dans un contexte « libre » (à domicile, en médiathèque, au travail, en vacances...). (Carré, 2020, chapitre 5)

Ainsi, l'intentionnalité pédagogique de réaliser des contextes oscillant entre des modes d'apprentissage formels et informels. Par exemple, un cours en ligne élaboré par des experts peut être suivi dans un cadre institutionnel avec un accompagnement structuré, ou de manière autodidacte par des individus souhaitant acquérir de nouvelles compétences à leur propre rythme et selon leurs propres motivations. Un atelier de formation professionnelle organisé par une entreprise peut avoir une intention pédagogique formelle visant à développer des compétences spécifiques, tandis que les mêmes outils peuvent être utilisés de manière informelle par les employés pour un apprentissage autodirigé. L'intentionnalité pédagogique débouche sur des objectifs éducatifs clairs et cohérents, tandis que l'utilisation des dispositifs peut être formelle ou informelle. Ce qui fait toute la différence, c'est le niveau d'accompagnement offert. Un haut degré d'accompagnement, avec une structure et un encadrement prononcés, tend à caractériser des environnements d'apprentissage plus formels. À l'inverse, lorsque l'accompagnement est minimal ou indirect, les apprenants ont davantage de latitude pour diriger leur propre apprentissage, caractérisant ainsi des contextes plus informels.

5. 3. 1 La fonction de facilitation

Concernant le niveau d'accompagnement, la théorie de l'apprenance de Carré (2020) tend à renverser le schéma classique de la formation, dans lequel l'enseignant, le formateur, l'éducateur et autres intervenants sont les dispensateurs d'un savoir auprès d'adultes en formation ou en stage, disposés à

enranger ce savoir. Ce modèle repose sur l'idée que le savoir est quelque chose qui se donne et se reçoit, avec une nette séparation entre celui qui sait et celui qui apprend.

Carré remet en question cette dichotomie en soulignant l'importance de l'agentivité de l'adulte dans le processus d'apprentissage. Cette agentivité de l'adulte doit être reliée à ses « dispositions, projets et attitudes ». Plutôt que de voir l'adulte en formation comme un simple récepteur de connaissances, Carré propose de reconnaître et de valoriser sa capacité à orienter, structurer et conduire son propre apprentissage. Cette approche transforme l'adulte en un acteur actif, un apprenant à part entière, plutôt qu'en un stagiaire ou un « formé » passif..

Ce renversement conceptuel a des implications profondes sur la manière dont l'accompagnement est conçu et pratiqué. Il nécessite un changement de posture de la part de ceux qui encadrent l'apprentissage, qu'il s'agisse d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs ou de médiateurs :

L'évolution de la notion d'action de formation (exercée sur autrui) vers celle de « parcours pédagogique » implique que celui-ci soit conduit par le sujet, avec l'aide d'autres, pour devenir un « parcours apprenant », où s'intègrent l'amont, le « courant » et l'aval du cheminement. (Carré, 2020, chapitre 7)

Pour aborder ce parcours apprenant, Carré propose d'explorer la fonction de facilitation de l'apprentissage plutôt que celle d'enseignement et de formation. Les termes utilisés pour décrire le rôle de facilitateur sont nombreux et peuvent être complémentaires : personnes-ressources, conseillers, concepteurs pédagogiques, méthodologues, ingénieurs pédagogiques, accompagnateurs. Le facilitateur peut endosser l'un de ces rôles, ou plusieurs d'entre eux, en fonction de ses aptitudes et appétences et surtout des besoins de la situation d'apprenance. L'un des objectifs est de soutenir l'autonomie de l'individu en visant les « besoins fondamentaux identifiés dans la théorie de l'autodétermination : besoins de compétence (ou d'auto-efficacité), d'autonomie et de lien social » (Carré, 2020, chapitre 7).

Ces nouveaux partages des rôles entre apprenants et facilitateurs ont également un impact sur la configuration des environnements et l'organisation de la formation. Le premier impact majeur cité par Carré (2020) est la rupture avec le « modèle scolaire et ses trois unités (un même lieu : la classe ; un même temps : le cours ; une même action : la leçon) », qui a marqué l'ensemble de la pédagogie, y compris celle destinée aux adultes.

Dans ces nouveaux contextes, l'une des difficultés est de pouvoir cerner l'agentivité de l'apprenant, qui plus est en matière d'apprentissage informel. Les travaux développés dans la section ci-dessous, par ailleurs déjà brièvement évoqués, procurent des clés pour ce repérage.

5. 3. 1. 1 Manifestations de l'agentivité de l'apprenant

Les fondements et mécanismes internes de l'apprentissage informel, que nous avons décrits précédemment, ont été mis en lumière par Rogers (2014). Parmi ces mécanismes, on retrouve la fonction d'analogie³⁰ et d'osmose³¹, l'apprentissage situé, l'apprentissage orienté par l'activité, ainsi que l'apprentissage social et personnel. Ces processus relèvent de l'expérience individuelle et sont parfois difficilement perceptibles par un observateur extérieur.

La difficulté d'observer directement l'apprentissage informel a été abordée par divers chercheurs. Les travaux de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), Marsick et Watkins (1990), Carré (2005), Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007) offrent des perspectives sur les manifestations de l'agentivité des individus, lesquelles sont utiles pour identifier et comprendre les dynamiques de l'apprentissage informel. Ces contributions théoriques fournissent des outils conceptuels pour élaborer des grilles de lecture (présentées dans la méthodologie) afin de repérer les formes subtiles et souvent invisibles de cet apprentissage que nous allons détailler ci-dessous.

Démarche d'enquête et motivation

Nous pouvons relier les dispositions et attitudes à apprendre de l'apprenance au concept de la démarche d'enquête proposé par Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015). En effet, le concept de démarche d'enquête explicite les raisons qui déclenchent chez un individu la mise en œuvre d'une entreprise réflexive (*reflective thought*). L'une de ces raisons est le surgissement du doute, qui induit une situation de désagrément et de déséquilibre. Face à un problème donné, un doute ou une incertitude, stimulant des craintes et des interrogations, l'individu entreprend de mettre en place une méthodologie, même inconsciemment, pour la recherche de réponses ou de solutions visant à satisfaire son besoin de compréhension, d'apaisement, de nouvelle certitude. L'observation, l'évaluation du résultat et les conséquences de son action complètent ce cycle expérimental d'acquisition des connaissances :

Dewey évoque d'ailleurs un « schème universel de l'enquête » en tant que logique selon laquelle l'humain produit, d'une façon universelle, des connaissances

³⁰ Voir définition page 27. ³¹ Voir définition page 31.

capitalisables et réinvestissables dans et pour les expériences futures. (Thievenaz, 2019, chapitre 1)

Dewey parle d'expérience comme Lindeman (1926) et non d'apprentissage informel, car le concept n'était pas encore usité à l'époque. Cependant, nous pouvons facilement relier l'expérience à l'apprentissage informel. Ainsi, avec ce concept de démarche d'enquête, l'attention peut se concentrer davantage sur les manifestations induites par la rupture d'équilibre, telles que des problèmes à résoudre, des projets à réaliser, des contraintes à dépasser et moins sur les motivations personnelles et psychologiques. Les projets à construire et les problèmes à résoudre semblent plus facilement repérables dans un discours que les questions psychologiques et les motivations profondes, qui peuvent, de plus, être moins claires ou transparentes pour la personne elle-même. Ces projets ou problèmes sont, par ailleurs, plus aisément dicibles.

Par le biais des projets et des problèmes de la vie courante des individus, nous pouvons aborder les expériences de réflexion et d'apprentissage informel. Nous pouvons inférer, à partir des types de projets et de problèmes, la pratique d'actions de recherche et même la conception d'une organisation méthodologique. Il est également possible de rattacher ces projets et problèmes aux grands domaines disciplinaires ainsi qu'aux techniques et technologies pouvant être mobilisées. Ainsi, dans le cadre de l'enquête empirique auprès des publics, le concept de la démarche d'enquête constitue une entrée privilégiée pour discerner ce qui a pu entraîner une expérience de réflexion et d'apprentissage. Dans le cadre des entretiens, et plus encore dans les questionnaires, les projets et problèmes de la vie courante constituent des filtres pour accéder aux questions d'apprentissage informel.

Axe action/réflexion

Dans cette perspective, Marsick et Watkins (1990) considèrent que l'apprentissage informel se déroule principalement à travers l'expérience. Il se manifeste typiquement dans des situations problématiques auxquelles les individus sont confrontés, leur donnant du sens dans le cadre de leur vie quotidienne, tant personnelle que professionnelle. Cela rejoint également l'approche de l'apprentissage situé et orienté par l'activité, telle que décrite par Rogers. Pour mieux saisir ces situations d'apprentissage, Marsick et Watkins suggèrent de prendre en compte deux critères essentiels : l'action et la réflexion.

La réflexion fait partie intégrante de l'apprentissage informel, mais elle doit nécessairement être combinée à l'action, car sans cela, elle devient spéculative et l'apprentissage reste purement théorique. Grâce à l'action, les individus mettent à l'épreuve leurs intuitions tout en examinant les prémisses sur

lesquelles reposent leurs perceptions du problème. Cette dynamique peut même les amener à engager un dialogue avec les parties prenantes impliquées, notamment dans le cadre d'actions collectives.

L'action et la réflexion ne sont pas des phases distinctes. Bien qu'à certains moments, l'une puisse prendre le pas sur l'autre, elles sont intimement liées et se nourrissent mutuellement. L'apprentissage informel intègre ainsi simultanément ou de manière concurrente l'action et la réflexion, la pratique et la théorie. Ce processus donne lieu à une véritable dialectique entre l'action et la réflexion, où chaque dimension enrichit et approfondit l'autre, contribuant à un apprentissage plus complet et ancré dans la réalité.

Ces dynamiques que nous avons entraperçues avec l'exemple du physicien Reg Revans³², sont pour Marsick et Watkins (1990) étroitement liées aux transformations induites par l'industrialisation et le développement technologique au cours de l'histoire. Dans un premier temps, le développement des technologies a conduit à la standardisation et à la simplification des emplois, en éliminant une partie du savoir-faire artisanal. Cela a rendu possible la conception d'activités qui minimisaient les erreurs inhérentes à l'expérimentation et à la découverte sur le terrain, mais aussi la conception de procédures détaillées et facilement transmissibles, auxquelles les employés devaient se conformer strictement. Ainsi, la formation formelle, centrée sur l'instruction théorique, prédominait.

Ironiquement, la complexité actuelle de la technologie semble ramener le domaine de l'apprentissage à des systèmes d'apprentissage de type guilde. À cette époque, les individus devenaient apprentis parce que de nombreuses compétences nécessitaient une certaine forme de « savoir-faire » ou d'« art », qui ne pouvait être acquis que par la pratique. Ainsi, bien que la technologie ait conduit à une standardisation des emplois et des formations, tout en dévalorisant ou déqualifiant de nombreux métiers traditionnels, elle crée également de nouveaux types d'emplois. Ces derniers requièrent désormais davantage de jugement, de créativité, et de compétences non codifiables, ramenant ainsi les travailleurs à réapprendre l'« art » de leur métier par l'expérience directe.

Enfin, la problématique émergente dès 1985 de la durée de vie des connaissances, qui devenant de plus en plus courte, renforce le besoin de formation alternative. Cette réduction de la durée de vie des connaissances est particulièrement visible pour des métiers à la pointe tels dans l'ingénierie. Cette durée de vie était alors estimée à environ 2,5 ans pour un ingénieur logiciel ; à 5 ans pour un ingénieur en électricité ; et de 7,5 ans pour un ingénieur en mécanique. Mais l'érosion des connaissances concerne tous les domaines, tous les niveaux et tous les individus. Nous avons précédemment observé que l'évaluation des compétences en littératie révèle une tendance à la diminution des acquis scolaires et

³²Cf. Voir supra page 121.

universitaires lorsqu'ils ne sont pas régulièrement sollicités. Ainsi, même les personnes diplômées de l'enseignement supérieur peuvent, plusieurs années après la fin de leurs études, éprouver des difficultés à comprendre un texte informatif de nature courante (Dezutter et Lépine, 2020). Ce phénomène souligne l'importance de maintenir et de renforcer les compétences acquises à travers une pratique continue et régulière. En l'absence de stimulation intellectuelle ou de situations nécessitant l'application de ces compétences, il est possible que la maîtrise des savoirs essentiels s'érode, conduisant à une forme d'oubli ou de désuétude cognitive. Ce constat met en lumière le rôle crucial de l'apprentissage tout au long de la vie, non seulement pour approfondir les connaissances, mais aussi pour préserver celles déjà acquises. L'apprentissage informel, à travers l'expérience pratique, l'observation, la résolution de problèmes, et le dialogue entre pairs, entre autres, a certainement un rôle important à jouer dans ce sens.

Guidance

Pour explorer la question de l'autonomie offerte par un contexte d'apprentissage, en particulier informel, nous faisons appel au critère de guidance défini par Carré (2005). La guidance se réfère à une forme d'accompagnement qui peut se manifester de manière non intentionnelle, accidentelle ou inconsciente. Cette notion peut être déclinée de plusieurs manières : (1) une guidance autodirigée, où le sujet prend en charge son propre apprentissage dans un cadre d'autodidaxie, qu'elle soit intentionnelle ou non ; (2) une guidance assurée par autrui, qui se fait « sur le tas », par osmose ou analogie, au travers de l'interaction avec d'autres individus ou de l'observation ; (3) l'absence de guidance formelle, où l'apprentissage s'effectue de manière expérientielle. Dans ce cas, l'osmose et l'analogie continuent de jouer un rôle essentiel, mais elles sont renforcées par des dispositifs conçus par les bibliothécaires, tels que des espaces thématiques, du matériel à tester, des jeux de piste en présentiel, ou encore des ressources numériques comme des vidéos, blogs, ou jeux en ligne.

Paradigmes cumulatif et transformatif

Enfin, pour évaluer l'expérience des individus en termes d'évolution et de progression en dehors d'un cadre éducatif conventionnel, il est essentiel de s'appuyer sur les concepts d'apprentissages cumulatifs et transformatifs. Ces deux notions permettent de mieux comprendre comment les personnes acquièrent et intègrent de nouvelles connaissances, compétences et valeurs au fil du temps, en fonction de leurs expériences :

Les apprentissages cumulatifs sont l'addition de connaissances, l'amélioration de compétences et le développement de valeurs qui étendent et approfondissent des connaissances, des compétences et des valeurs qui existaient déjà. En d'autres termes,

on continue de fonctionner dans le même paradigme. Les apprentissages transformatifs renvoient aux expériences d'apprentissage conduisant à un défi ou des suppositions et peuvent altérer radicalement les anciennes connaissances, valeurs ou manières de voir. (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007)

Les apprentissages cumulatifs se caractérisent par l'addition et l'approfondissement de connaissances, de compétences et de valeurs déjà existantes. Dans ce processus, les individus continuent à fonctionner dans le même cadre de référence ou paradigme. Ils ne remettent pas en question les fondements de leur savoir, mais plutôt, ils construisent de nouvelles couches sur des bases solides, renforçant ainsi leur expertise ou leur compréhension dans un domaine particulier. Par exemple, une personne peut développer ses compétences professionnelles en suivant une formation continue qui approfondit des pratiques déjà connues, sans nécessairement changer sa manière de voir ou d'aborder son travail.

En revanche, les apprentissages transformatifs impliquent un changement plus profond et radical. Ces apprentissages surviennent généralement lorsqu'une expérience d'apprentissage remet en question des suppositions fondamentales ou des croyances profondément ancrées. Selon Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007), ce type d'apprentissage peut conduire à une révision complète des connaissances, des valeurs ou des perspectives antérieures. L'apprenant est alors amené à adopter un nouveau cadre de référence, modifiant sa manière de comprendre le monde ou d'agir. Par exemple, après une expérience marquante, une personne peut remettre en question ses attitudes envers le travail, la société, ou même sa propre identité, et adopter une approche entièrement nouvelle.

Ces processus de changement, qu'ils soient cumulatifs ou transformatifs, ne sont pas toujours conscients au moment où ils se produisent. Souvent, c'est seulement en réfléchissant sur ces expériences passées que les individus prennent conscience de l'ampleur de ces transformations. Le processus de narration, encouragé par l'enquête narrative, joue un rôle crucial dans cette prise de conscience. Lorsque les individus racontent leur histoire, ils sont invités à revisiter leurs expériences, à réévaluer les défis rencontrés et à reconnaître les apprentissages, qu'ils soient progressifs ou transformateurs.

Ces différentes notions permettent également de mieux comprendre les projets et les problèmes que les individus cherchent à résoudre, ainsi que les démarches qu'ils entreprennent pour trouver des solutions. À travers l'expérimentation, la recherche et l'apprentissage, les individus développent non seulement de nouvelles compétences, mais aussi de nouvelles manières de penser et d'agir. Par exemple, une personne qui entreprend de résoudre un problème complexe dans sa vie personnelle ou professionnelle peut, par

ce processus, non seulement apprendre de nouvelles compétences techniques, mais aussi redéfinir ses priorités, ses valeurs, ou sa vision du monde.

En concentrant notre attention sur ces aspects dans les narrations des publics, nous pouvons mieux comprendre la nature des apprentissages qu'ils ont réalisés, qu'ils soient cumulatifs ou transformatifs. Ces récits offrent une fenêtre précieuse sur les processus d'apprentissage informels et non conventionnels, révélant comment les individus évoluent et se transforment en réponse aux défis de la vie. Cela nous permet de saisir l'ampleur de leurs parcours d'apprentissage et d'apprécier les changements subtils ou radicaux qui ont façonné leur identité et leurs compétences au fil du temps. En fin de compte, ces concepts nous aident à mieux comprendre la complexité et la richesse de l'expérience humaine en dehors des cadres éducatifs traditionnels.

5. 3. 2 Facilitation et responsabilité pédagogique

La reconnaissance de l'agentivité des adultes est une avancée pour une éducation des adultes se voulant émancipatrice. Carré note, d'ailleurs, que « l'histoire d'un siècle de formation des adultes peut être interprétée, sur le plan pédagogique, comme celle de l'ouverture progressive des dispositifs » (Carré, 2020, chapitre 7). Ainsi Carré (2020) explicite comment la formation des adultes est passée d'un modèle purement scolaire à une approche plus moderne et participative, tout en conservant des fondements économiques inchangés. En effet, à partir du milieu du siècle, et de façon accélérée après la loi Delors de 1971 sur la formation professionnelle en France, les trois unités - classe, cours et leçon - ont été modernisées sous la forme de « stages » de formation, dans le cadre de nouvelles dispositions des salles (format « réunion » par exemple), l'introduction de nouveaux supports pédagogiques (comme le rétroprojecteur), et des méthodes d'enseignement plus participatives. Avant la loi Delors de 1971, les pratiques de formation des adultes étaient largement calquées sur le modèle de la scolarité traditionnelle. Les formations, qu'il s'agisse de cours du soir, d'alphabétisation, de formation technique ou d'éducation populaire, étaient majoritairement dispensées sous forme de cours magistraux, souvent par des enseignants et dans des environnements scolaires comme des salles de classe. Les adultes en formation étaient même désignés comme « élèves », et l'unité de coût de la formation était l'heure d'enseignement.

Dans les années 1990, les formations « ouvertes et à distance » ont permis une délocalisation, une désynchronisation et une diversification du domaine. Depuis les années 2000, le mouvement d'ouverture et de diversification des possibles s'est poursuivi, adossé aux notions d'individualisation, de digitalisation, de multimodalité, de formation en situation de travail, d'autoformation, d'apprentissage informel et de VAE [la validation des acquis de l'expérience, issue de la Loi de Modernisation Sociale

du 17 janvier 2002, est un moyen d'obtenir un diplôme, sans avoir à suivre une formation] (Carré, 2020, chapitre 7).

Cependant, pour Carré (2020), la réflexion sur l'apprentissage doit aller plus loin et renouer avec les questions du développement culturel et de l'éducation populaire, afin de prendre en compte les impératifs à tous les âges de la vie mais également tout au long des espaces de la vie humaine (Carré, 2020, chapitre 7). Ainsi, des environnements tels que les bibliothèques publiques, acteurs incontournables de l'éducation populaire et du développement culturel au 19^e siècle, paraissent tout aussi pertinents au 21^e siècle. Le maintien de leur ouverture, virtuellement mais aussi en présentiel, pendant la pandémie, est d'ailleurs significatif à cet égard. Cela argue catégoriquement en faveur d'une dynamique des politiques publiques.

Ainsi, Carré (2020) souligne que la prise en compte de l'agentivité des adultes, dans le cadre de l'apprenance, ne signifie pas endosser l'idée « ultralibérale d'un apprenant 'entrepreneur' de lui-même » ou imposer « l'injonction paradoxale de l'autonomie sous contrainte ». La responsabilité sociétale paraît d'autant plus nécessaire dans un environnement soumis à l'accélération, celle de l'information, toujours à valider et celle du développement technologique, toujours difficile à suivre, créant à la fois des vagues d'incertitudes et des polarisations peu constructives. Dans ce contexte, permettre l'exercice de la rationalité est plus qu'une option. C'est un socle.

Nous avons vu, en effet, avec la distinction de Rogers entre les apprentissages informels souhaités, correspondant aux principes et valeurs d'une communauté et ceux qui peuvent être de nature antisociale, que la pertinence du contexte doit pouvoir s'apprécier à la dimension critique de l'apprentissage informel qu'il peut permettre. À notre sens, la théorie de l'agir communicationnel de Habermas visant le déploiement de la rationalité dans le cadre d'interactions quotidiennes, en particulier par la pratique de la communication langagière, peut aider à établir ces fondations critiques. La bibliothèque publique, avec ses espaces favorisant l'autonomie, ses ressources accessibles, ses activités variées (jeux, clubs, ateliers, rencontres, conversations, conférences, journées d'étude, etc.) pour des publics divers, représente un contexte propice à ces interactions quotidiennes.

L'analyse de la théorie de Habermas permet de mieux saisir comment la rationalité peut s'inscrire dans le cadre du quotidien, en prenant en compte les dimensions objectives, subjectives et normatives du monde. En complément, les travaux de Adell, Robert, Marx et Latour précisent des mécanismes de rationalité spécifiques aux bibliothèques de lecture publique, offrant ainsi une compréhension plus fine des dynamiques à l'œuvre dans ces espaces. Ces théories enrichissent notre approche en mettant en

lumière les processus rationnels qui régissent les interactions et l'apprentissage dans ces environnements, tout en tenant compte de leur rôle dans la médiation culturelle et sociale.

5.4 Apport de la théorie rationnelle de Habermas pour l'apprentissage informel « critique »

Dans *La théorie de l'agir communicationnel* (1987), Habermas propose le paradigme de l'intersubjectivité, c'est-à-dire l'échange d'arguments entre individus, comme un moyen d'atteindre un consensus, sinon une vérité, qui soit aussi juste que possible. Pour cela, il énonce un certain nombre de conditions nécessaires à ces échanges. Ceux-ci ne peuvent être légitimes que s'ils s'inscrivent dans un processus d'intercompréhension entre des individus libres et égaux, et s'ils visent la recherche du « meilleur argument », en suivant une logique rationnelle. Cette logique repose sur la distinction de trois états du monde — objectif, subjectif, et normatif —, qui permettent la construction d'arguments solides et signifiants pour la vie des personnes. En ce qui concerne les principes d'égalité et de liberté de parole, le manifeste de l'UNESCO (1994) montre qu'ils sont une base pour la bibliothèque publique. Le premier de ces principes est d'ailleurs l'absence de toute obligation pour les individus de participer aux activités proposées. Au plan rationnel, par ses espaces, ses ressources et ses dispositifs, la bibliothèque peut intervenir à ces niveaux objectif, subjectif et normatif.

De plus, les critères d'objectivité, de subjectivité et de normativité sont utiles pour caractériser l'apprentissage informel. Cela se concilie avec la proposition de Rogers (2014), vue plus haut, qui met en avant l'importance de la différenciation des contextes pour l'apprentissage informel, permettant ainsi une confrontation avec différents niveaux de connaissances et favorisant une progression. Au sein de la bibliothèque publique, par exemple, l'on peut passer d'une conférence de type académique à une exposition ou s'inscrire à un atelier ou encore parcourir les rayons de livres. La conférence mettrait en avant les critères objectif et normatif, tandis qu'une exposition pourrait davantage solliciter les critères subjectif et normatif. En ce sens, les formats des événements et les dispositifs de la bibliothèque impliquent une forme de rationalité – objective, subjective et normative – dans les activités proposées. Enfin, Habermas s'appuie également sur la théorie des actes de langage d'Austin, qui montre la capacité du langage à façonner la réalité, et il explicite les éléments qui distinguent une discussion véritable et sincère, orientée vers le bien commun, d'un échange visant un intérêt particulier.

Ce projet idéal suscite cependant des critiques. Par exemple, il suppose implicitement certaines exigences : la volonté d'un échange égal et rationnel doit être partagée par tous les participants (Robichaud, 2015) ; la rationalité fondée sur les trois états du monde peut représenter une difficulté cognitive pour certains individus ; enfin, le processus d'une telle discussion requiert un temps probablement long, ce qui ne correspond guère aux rythmes de nos sociétés modernes (Rosa, 2013). Dans cette étude, en tenant compte des objectifs de démocratisation et d'émancipation portés par les bibliothèques populaires et, plus récemment, par le Manifeste de l'UNESCO (1994) pour les bibliothèques publiques, nous postulons que le critère d'un échange égal et rationnel est effectivement un but partagé. Concernant la difficulté éventuelle à appréhender les logiques rationnelles définies par Habermas, nous pensons que l'orientation inclusive des bibliothèques publiques peut contribuer à surmonter en partie ce problème. Enfin, en ce qui concerne la question du manque de temps, la bibliothèque publique semble rester un des lieux où le temps long n'est pas disqualifié, notamment en raison de sa fonction de conservation des collections (Taylor, 2010). Ainsi, malgré les critiques qu'elle engendre, la théorie de Habermas constitue, selon nous, une grille d'analyse pertinente pour évaluer la qualité des échanges dans les environnements publics, mais aussi pour y encourager le développement des logiques rationnelles grâce à son caractère procédural. En effet, les divers formats d'événement (conférence, atelier, club, etc.) comportent en eux-mêmes une normativité du type de rationalité impliquée et d'échanges attendus. Cela confère une certaine régularité, indépendante de la diversité des bibliothécaires et de leur capacité à mettre en œuvre la rationalité ou à animer un débat. Cette formalisation s'inscrit donc dans l'aspect procédural de la théorie de Habermas.

Dans cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement à cet aspect procédural de la stimulation de la rationalité à travers l'acquisition de connaissances et la construction du raisonnement, dans des conditions de liberté et d'égalité. En effet, il nous semble que l'on ne peut échanger et débattre que si l'on a préalablement élaboré une pensée et que nous pouvons continuer à la développer. Nous pensons que le contexte des bibliothèques publiques peut grandement contribuer à cette édification. Par ailleurs, l'étude des échanges pourra être réalisée dans la continuité de ce travail.

Ainsi, dans cette étude, nous considérons les conditions rationnelles – objective, subjective et normative – liées à la construction du raisonnement et l'acquisition des connaissances. Les théories de Adell (2018), Robert (2018), Marx (2021) et Latour (2011), en explicitant des mécanismes de rationalité, notamment de type objectif, spécifiques aux environnements des bibliothèques s'insèrent ainsi dans la théorie de Habermas et la rendent opérationnelle pour penser un apprentissage informel critique. Ces théories contribuent également à l'aspect procédural, en montrant que la

rationalité dépend davantage des processus qui ont pu être instaurés que de la formation des bibliothécaires ou de leurs convictions ou de leurs appétences. Afin de mieux comprendre le contexte rationnel de la bibliothèque, nous exposons ci-après ces théories, en commençant par celle fondamentale de Habermas.

5. 4. 1 Acte de langage et intercompréhension

L'expression « acte de langage » est en elle-même significative de la puissance d'action du langage sur le monde. Cette puissance se manifeste selon diverses modalités selon les objectifs recherchés, manifestés plus ou moins explicitement. La distinction entre actes locutoires, illocutoires et perlocutoires est essentielle pour comprendre la théorie de l'action communicative de Jürgen Habermas, bien que ces concepts soient originellement développés par le philosophe du langage John L. Austin. Habermas reprend et adapte cette tripartition pour l'insérer dans sa propre théorie, qui se focalise sur le potentiel de la communication rationnelle et du discours éthique dans la sphère publique. Tout d'abord, les actes locutoires concernent la production de l'énoncé lui-même, incluant la structure grammaticale et le choix des mots. Lorsqu'un locuteur réalise un acte locutoire, il forme une phrase qui a un sens selon les règles de la langue utilisée. Les actes illocutoires se rapportent à une intention d'action du locuteur en prononçant un énoncé, par exemple promettre, ordonner, déclarer, ou poser une question. Les actes illocutoires portent sur la relation entre le locuteur et l'auditeur et impliquent certaines attentes quant à la manière dont l'auditeur va comprendre et potentiellement réagir à l'énoncé. Pour Habermas, réaliser un acte illocutoire revient à engager le locuteur dans une relation intersubjective de reconnaissance mutuelle. Ils sont la base de l'intercompréhension. Enfin, les actes perlocutoires se concentrent sur les effets ou les conséquences que l'énoncé a sur le comportement ou les états de l'auditeur. Par exemple, convaincre quelqu'un d'une opinion, le rassurer, ou le faire agir d'une certaine manière. Dès lors, les actes perlocutoires ne concourent pas à l'intercompréhension rationnelle, mais reflètent davantage la recherche d'une efficacité dans un contexte donné.

Ces trois types d'actes peuvent être résumés par les actions de « dire quelque chose, d'agir en disant quelque chose, et de causer quelque chose du fait d'agir en disant quelque chose » (Habermas, 1987a, T1, p. 298-299).

Dans la théorie de l'agir communicationnel de Habermas, ces trois types d'actes permettent d'analyser comment la communication peut servir de mécanisme de coordination sociale, ainsi que de fondement pour la critique et le consensus dans la sphère publique. Habermas insiste sur l'importance des actes illocutoires pour la formation du consensus rationnel, car ils impliquent la négociation au plan rationnel

dans un cadre de discours éthique et démocratique, c'est-à-dire des échanges favorisant la réflexion libre sur des sujets variés, dépourvus de contraintes externes.

Pour qu'un locuteur puisse communiquer, il est essentiel que l'auditeur comprenne sa proposition, l'accepte et décide d'agir en conséquence. En l'absence de ces conditions, le locuteur ne serait pas compris, l'empêchant ainsi d'atteindre son objectif d'intersubjectivité rationnelle :

Cette intercompréhension dépend d'un savoir pré-théorique dont disposent les locuteurs compétents, dans la mesure où ils sont aptes à distinguer une communication orientée vers l'entente d'une communication visant à influencer ou manipuler autrui : elle concerne également, de façon exclusive, les actes illocutoires au sens d'Austin. (Robichaud, 2015, p. 89)

La compétence du locuteur à laquelle il est fait référence ici ne se limite pas uniquement aux habiletés langagières telles que la maîtrise du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe ou de la rhétorique. Cette définition serait trop restrictive. En réalité, Habermas s'inspire largement des travaux d'Austin sur la théorisation du langage dans la vie quotidienne :

Précisons d'abord que la théorie des actes de langage d'Austin s'inscrit dans les travaux de la philosophie du langage ordinaire, de laquelle il est d'ailleurs l'un des plus illustres représentants contemporains. La vision austinienne suppose que la philosophie doit, d'abord et avant tout, voire exclusivement, s'attarder à la clarification et l'analyse des formes et des concepts du langage commun quotidien (...). » (Robichaud, 2015, p. 83)

Ainsi, la définition du locuteur compétent met en lumière l'appartenance à une source commune de socialisation, où le langage joue un rôle symbolique clé. Cette source commune constitue la fondation de l'apprentissage préalable selon Rogers et des savoirs pré-théoriques d'après Habermas, pour un groupe spécifique à une époque donnée. De ce fait, les locuteurs sont compétents pour communiquer efficacement au sein de ce cadre social spécifique, et capables d'identifier la nature de leurs échanges :

Afin d'expliquer ce que je veux dire par « attitude orientée vers l'intercompréhension », il me faut analyser le concept d'« intercompréhension ». Il ne s'agit pas par là des prédicats qu'applique un observateur lorsqu'il décrit des procès d'intercompréhension, mais du

savoir pré-théorique de locuteurs compétents qui peuvent, par eux-mêmes, distinguer intuitivement quand ils exercent une influence sur d'autres et quand ils s'entendent (*sich verständigen*) avec d'autres ; des locuteurs qui savent en outre quand des tentatives d'intercompréhension (*Verständigung*) échouent. Si nous pouvions indiquer explicitement les critères qui sous-tendent implicitement ces distinctions, nous aurions le concept recherché de l'intercompréhension. (Habermas, 1987a, T1, p. 296)

La notion de locuteur compétent conduit également à celle du monde vécu, que nous examinerons plus en détail ultérieurement. La mise en lumière de ces catégories langagières permet de comprendre comment l'intercompréhension peut naturellement survenir entre les individus dans leur quotidien.

Un autre aspect crucial de la notion d'intercompréhension rationnelle réside dans l'accentuation de la recherche d'échanges libres sur les aspects du monde, dépourvus de toute pression extérieure ou d'une orientation vers un but spécifique.

Pour Habermas, en effet, l'intercompréhension constitue l'essence même du langage :

Ainsi : « Le philosophe ouvre alors la porte à une nouvelle conception de la rationalité qui s'impose en négatif face à deux conceptions historiquement dominantes dans l'histoire de la philosophie : d'abord, la Raison de la philosophie de la conscience et du sujet qui ne se réalise que dans la seule enceinte d'un entendement personnel en rapport au monde, et celle de la Raison instrumentale qui absorbe toutes les potentialités du dialogue et, comme le conçoit Habermas, d'une émancipation possible. En affirmant que « l'intercompréhension (*Verständigung*) est inhérente au langage humain comme son telos », il transfère complètement le concept de rationalité défendu depuis l'Antiquité grecque dans la sphère de la communication vouée à l'accord rationnellement motivé. (Robichaud, 2015, p. 81-82)

Nous avons commencé à explorer les processus sous-jacents à l'intercompréhension, qui est à la fois courante et non instrumentalisée - non instrumentalisée, autrement dit ne concourant pas à une fin d'un locuteur au détriment de l'autre. Cependant, la simple identification de ces mécanismes ne suffit pas à empêcher les biais et distorsions du langage, ni pour garantir une rationalité de l'intercompréhension, pourtant essentielle à la promotion de l'émancipation. Pour cette raison, Habermas caractérise la théorisation de la rationalité en développant le principe de prétention à la validité.

5. 4. 2 Le principe de prétention à la validité

La prétention à la validité est un concept central dans la théorie de l'agir communicationnel de Habermas. Le philosophe soutient que lorsque les individus engagent une communication, ils font implicitement plusieurs prétentions à la validité qui doivent être reconnues par les autres participants pour que la communication soit considérée comme significative et rationnelle.

Ces prétentions à la validité varient selon l'état du monde auquel elles se rapportent, autrement dit les registres de raisonnement impliqués par les différentes relations au monde, soit, selon Habermas, le rapport objectif, normatif (réalité sociale) et subjectif. Chacune de ces dimensions entraîne un type de prétention à la validité spécifique, respectivement la vérité, la justesse et la véracité :

(...) — par des actions langagières constatives, le locuteur se réfère à quelque chose dans le monde objectif, et il s'y réfère de manière à pouvoir restituer des états de chose. La négation d'une telle expression signifie que A [Auditeur] conteste la prétention à la vérité élevée par L [Locuteur] pour la proposition affirmée ;

— par des actions langagières régulatrices, le locuteur se réfère à quelque chose dans le monde commun social, et il s'y réfère de manière à pouvoir instaurer une relation interpersonnelle reconnue légitime. La négation d'une telle expression signifie que A conteste la justesse normative prétendue par L pour son action ;

— par des actions langagières expressives, le locuteur se réfère à quelque chose dans son monde subjectif, et il s'y réfère de manière à pouvoir dévoiler devant un public une expérience vécue à laquelle il a un accès privilégié. La négation d'une telle expression signifie que A révoque en doute la prétention élevée par L à la véracité de l'autoprésentation (...) (Habermas, 1987a, T1, p. 333-334)

Le monde objectif se réfère à la réalité extérieure, c'est-à-dire à tout ce qui peut être présenté comme un fait. Les énoncés relatifs au monde objectif font des prétentions à la vérité, qui peuvent être vérifiées ou falsifiées. La rationalité impliquée est celle de la vérité empirique. Lorsque nous parlons du monde objectif, nous discutons de faits, de phénomènes naturels, ou de tout ce qui peut être objectivement observé et mesuré. Les sciences naturelles sont souvent citées comme mode de connaissance privilégié de ce monde.

Le monde social ou normatif concerne les relations sociales et les normes qui régissent le comportement humain. Les énoncés faits à propos de ce monde sont des prétentions à la justesse ou à la légitimité, qui se fondent sur les normes, les valeurs et les conventions sociales partagées. La rationalité ici est celle de la justesse normative. Ce monde est le domaine de l'éthique, du droit et de la politique, où ce qui est en jeu est la conformité des actions aux normes et aux valeurs communes.

Enfin, le monde subjectif se rapporte à l'expérience interne ou à la vie intérieure de l'individu. Les énoncés relatifs au monde subjectif font des prétentions à la véracité, exprimant les expériences, sentiments et intentions personnels. La rationalité concernée est celle de l'authenticité et de la compréhension interpersonnelle. Lorsque nous nous engageons dans des échanges au sujet de ce monde, nous partageons des aspects de notre expérience personnelle dans le but de nous faire comprendre par autrui et de comprendre à notre tour leur perspective subjective.

La communication ne peut être légitime et conduire à un consensus rationnel que si ces prétentions à la validité sont mutuellement reconnues et maintenues. Si l'une de ces prétentions est contestée, les participants à la communication doivent être capables d'entrer dans un discours rationnel pour résoudre le désaccord. Cette capacité à critiquer et à justifier les prétentions à la validité dans un espace de discours libre et ouvert est fondamentale pour la démocratie délibérative et l'agir communicationnel. Ainsi :

Un locuteur peut, comme nous pouvons le dire maintenant, motiver rationnellement un auditeur à accepter l'offre de son acte de parole, parce que, sur la base d'une relation interne entre la validité, la prétention à la validité et la justification qui honore cette prétention, il peut garantir qu'il donnera si besoin est les raisons convaincantes qui assurent la prétention à la validité contre une critique de l'auditeur. Ainsi un locuteur ne doit-il pas la force du lien engagé par son succès illocutionnaire à la validité de ce qui est dit, mais à l'effet de coordination opéré par la garantie offerte d'honorer le cas échéant, par son action langagière, la prétention à la validité qui a été élevée. Au lieu de la force de motivation empirique d'un potentiel de sanction relié de façon contingente à des actions langagières, nous avons la force de motivation rationnelle des assurances que portent les prétentions à la validité, pour tous les cas où le rôle illocutionnaire ne fait pas connaître une prétention au pouvoir, mais une prétention à la validité. (Habermas, 1987a, T1, p. 311)

La force du lien entre le locuteur et l'auditeur dépend de l'assurance rationnelle que porte la prétention à la validité qu'Habermas distingue clairement d'une prétention au pouvoir. Par conséquent, la

prétention à la validité permet de différencier nettement les actions langagières qui aboutissent à des accords rationnellement sous-tendus et librement établis, d'autres actions langagières qui, bien qu'atteignant un succès illocutoire, ne répondent pas à ces critères.

Comme Habermas l'indique, la portée de la prétention à la validité d'une proposition dépend de la cohérence interne entre « la validité, la prétention à la validité et la justification qui étaye cette prétention » (Habermas, 1987a, T1, p. 311).

Cette catégorisation en termes de normativité, subjectivité et objectivité présente l'avantage de s'appliquer à une diversité de situations courantes dans les bibliothèques publiques. La rationalité se manifeste dans ces trois registres à travers l'intentionnalité pédagogique qui caractérise à la fois les ressources, les dispositifs et les activités proposés. Les publics peuvent ainsi les utiliser librement, que ce soit individuellement ou dans le cadre d'interactions avec d'autres, naviguer entre ces trois mondes et exercer leur prétention à la validité.

Par conséquent, la prétention à la validité pose les assises d'une intercompréhension rationnelle. Mais avant d'arriver à ce stade rationnel de l'intercompréhension, il faut rappeler les sources mêmes de l'intercompréhension dans la théorie de Habermas, c'est-à-dire la culture commune que nous partageons, autrement dit le « monde vécu ».

5. 4. 3 Le monde vécu, imaginaires et discours

La possibilité même de l'intercompréhension entre les individus est conditionnée par les « images du monde » et l'« arrière-fond » de savoirs pré-théoriques, déjà évoqués précédemment. Ces éléments représentent le monde vécu auquel les individus ont été familiarisés et dans lequel ils ont été socialisés. Cet arrière-fond constitue à la fois la base et l'horizon de tous les échanges. En effet :

Ceux qui agissent en communiquant se meuvent toujours dans le cadre de l'horizon de leur monde vécu ; ils ne peuvent en sortir. En tant qu'interprètes, ils appartiennent eux-mêmes avec leurs actes de langage au monde vécu, mais ils ne peuvent se rapporter à « quelque chose dans le monde vécu » de la même manière qu'à des faits, des normes ou des expériences vécues. Les structures du monde vécu fixent les formes de l'intersubjectivité pour une éventuelle intercompréhension. (Habermas, 1987b, T2, p. 139)

Cependant, allant plus loin que le concept des imaginaires et des discours sociaux vu avec Rogers (2014), grâce au principe de la prétention à la validité, nous percevons mieux le potentiel critique de l'intercompréhension rationnelle et, donc également, la possibilité de l'apprentissage informel critique. Car, en effet, les participants à la communication se déplacent toujours dans le cadre de leur monde vécu, mais le monde vécu fixe les formes de l'intersubjectivité nécessaire à l'intercompréhension. C'est dans ce lieu transcendantal du monde vécu que locuteur et auditeur peuvent prétendre que leurs énoncés coïncident avec le monde (objectif, social et subjectif), critiquer et confirmer ces prétentions, régler leurs différends et viser un accord. En résumé, « envers la langue et la culture, les participants ne peuvent prendre la même distance qu'envers l'ensemble des faits, normes ou expériences vécues sur lesquels il est possible de s'entendre » (Habermas, 1987b, T2, p. 139).

Cet arrière-fond social, qui contribue aux apprentissages, est connu d'abord implicitement plus qu'explicitement :

La communauté de vues repose certes sur un savoir objet de consensus, sur une réserve de savoir culturel partagée par les membres du groupe. Mais c'est seulement à la lumière d'une situation d'action actuelle que le découpage pertinent dans le monde vécu acquiert le statut d'une réalité contingente qui pourrait aussi être interprétée autrement. Les membres du groupe vivent certes avec la conscience du risque qu'à chaque instant de nouvelles situations puissent naître, qu'ils aient constamment de nouvelles situations à maîtriser ; mais ces situations ne peuvent ébranler la confiance naïve dans le monde vécu. » (Habermas, 1987b, T2, p. 145)

L'ancrage dans le monde vécu « permet à Habermas de dépasser le cadre de la théorisation de la rationalité communicationnelle pour s'aventurer dans le domaine d'une théorie de la société (...) » (Robichaud, 2015, p. 89). Ainsi, la dimension de la rationalité intersubjective s'avère cruciale pour comprendre l'apprentissage informel critique, tandis que l'aspect social révèle le rôle sociétal de la bibliothèque publique. Car, cette dernière contribue nécessairement à la formation de ces images du monde.

En effet, le monde vécu n'est pas statique ; il est sujet à la critique et à la transformation à travers les processus de communication, comme nous venons de le voir. Les discussions et les débats peuvent conduire à une remise en question des présuppositions, des normes et des valeurs, permettant ainsi l'évolution culturelle et sociale. L'un des objectifs utiles dans nos sociétés serait alors d'identifier des espaces pour ces discussions et débats.

5. 4. 4 Mise en situation de la réflexion critique

Avec la définition de la prétention à la validité, Habermas met à notre disposition des outils fondamentaux pour la promotion de la rationalité au cœur de notre vie, en favorisant la recherche du « meilleur argument ». Le meilleur argument est celui dont la prétention à la validité a donné lieu à des discussions entre individus, en toute liberté. C'est seulement dans ces conditions qu'un consensus valide peut émerger à partir du meilleur argument.

En outre, le philosophe énonce les conditions essentielles pour favoriser le déploiement de la raison communicationnelle. Le cadre du dialogue, qu'il soit avec soi-même ou avec d'autres, doit être exempt de coercition et de contraintes. Habermas évoque à cet égard une sphère publique, peut-être idéale, où règnent l'égalité et la liberté de parole entre les individus, indépendamment de leur origine, de leur catégorie socioprofessionnelle, de leur âge, de leur genre, etc.

Ainsi, Habermas propose des pistes pour instaurer une réflexion critique, capable de se détacher du passé, des traditions et de leurs déterminismes, ainsi que de s'extraire des logiques systémiques découlant de la spécialisation (et du cloisonnement induit), que ce soit sur le plan économique, juridique, technologique, pédagogique, administratif, etc.

La bibliothèque publique, bien qu'elle ne soit pas une sphère publique idéale, offre néanmoins des possibilités de mise en situation et en pratique de la réflexion critique communicationnelle telle que la définit Habermas. D'une part, la bibliothèque publique a une fonction inclusive, dans la mesure où son accès n'est pas filtré par des critères statutaires ou sociaux – même si les travaux des sociologues démontrent que cela ne suffit pas pour que les classes moins privilégiées s'approprient ces espaces. D'autre part, elle présente des caractéristiques rationalisantes qui s'harmonisent avec la prétention à la validité. Ses espaces, ressources et activités diversifiés renvoient à autant d'« états du monde », objectif, normatif, subjectif, auxquels les publics peuvent accéder de manière condensée.

Dépassement des sous-systèmes

La condensation, c'est d'ailleurs le terme qu'emploie Habermas pour désigner ces médiums de condensation de l'intercompréhension tels que les médias dans le champ culturel, qu'il oppose aux médiums de régulation réifiante tels que le pouvoir (la force), l'argent et le droit pour les domaines de la bureaucratie, de l'économie et de la réglementation. Les médiums de régulation sont des instruments de coordination sociale qui opèrent en dehors des mécanismes de l'interaction linguistique directe, tels des codes plus ou moins sophistiqués. D'un côté, les médiums de l'intercompréhension, ceux des médias du

champ culturel, renforcent les processus de communication rationnelle tandis que, de l'autre côté, les médiums de régulation réifiantes, visant des opérations techniques d'ajustement des moyens à une fin, annihilent toute intercompréhension. Les médiums découlent du phénomène de spécialisation dans nos sociétés. Les dynamiques de ces domaines, bureaucratie, économie, juridicisation, sont si fortes, semblent si efficaces qu'elles créent des sous-systèmes dans la société. Les logiques de ces sous-systèmes tendent alors à coloniser le monde vécu, au moyen de leur médium, pouvoir, argent, droit, qui deviennent mesure de toute chose, et nous coupent des fondements de notre essence humaine et sociale.

La bibliothèque de lecture publique pourrait être associée aux médiums de condensation communicationnelle, tendant à favoriser le tissu du monde vécu. Nous avons pu voir lors de la modélisation que la démocratisation des bibliothèques publiques émerge d'un long cheminement étroitement lié à celui de l'éducation, notamment de l'éducation populaire ayant une visée d'émancipation. La base égalitaire et rationnelle fait partie intégrante de leurs fondements. La théorie de Habermas détermine un ensemble de conditions pour mettre en œuvre une démarche de rationalité : discernement des registres objectif, subjectif et normatif, prétention à la validité, égalité et liberté de la prise de parole, recherche du meilleur argument. Cet ensemble procédural est aisément transposable dans la configuration des bibliothèques publiques et peut être complété.

5. 4. 5 Les propriétés rationalisantes de la bibliothèque de lecture publique

En examinant la façon dont les sociétés conçoivent et organisent les institutions dédiées à la conservation, à l'évolution, à l'acquisition, à la diffusion et à la transmission du savoir, des chercheurs offrent des perspectives clés pour comprendre les spécificités rationnelles de la bibliothèque publique. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous établissons un lien entre ces propriétés et les trois états du monde – objectif, subjectif et normatif – définis par la théorie rationnelle de Habermas. Selon nous, ces propriétés spécifiques que nous examinons ci-après s'ajustent avec l'aspect procédural de la rationalité de la théorie de Habermas, en ce sens qu'elles permettent de réfléchir aux conditions favorisant la réflexion critique. Elles amplifient également l'impact de la différenciation des environnements pour l'apprentissage informel comme le suggère Rogers (2014). Par conséquent, la combinaison de ces facteurs ouvre la voie à un apprentissage informel critique.

Intellect et affect

Dans un chapitre intitulé *Sans feu ni lieu. L'espace non géométrique du savoir* (2018), Adell, en distinguant les concepts de « lieux de mémoire » de l'œuvre de Pierre Nora (entre 1984 et 1992) et de *Lieux de savoir* de l'œuvre de Christian Jacob (entre 2007 et 2010), ouvre de nouvelles perspectives sur

la fonction de la bibliothèque publique. Cette comparaison révèle que ces œuvres nous introduisent à des conceptions différentes du rapport au savoir et à la rationalité. Ainsi, nous sommes amenés à affiner la conception de la bibliothèque publique et à conclure, avec l'auteur, qu'elle est davantage un espace de savoir qu'un lieu de mémoire.

Le contraste établi entre les lieux de mémoire et les lieux de savoir, que nous résumons ici succinctement, permet de déterminer des propriétés spécifiques pour chacun de ces types de lieux.

Les lieux de mémoire, qu'ils soient matériels (monuments, espaces géographiques, livres, objets, etc.) ou immatériels (valeurs, pratiques, emblèmes, idées, catégories), font appel à l'affect et ravivent l'émotion. Cette mémoire nécessite l'utilisation d'objets, qui sont également des « objets d'affection », pour la stimuler et la faire émerger. Ces objets sont là pour éveiller, mettre en scène et actualiser la mémoire. L'auteur parle d'objets d'expression. La mémoire n'est cependant pas elle-même présente dans les lieux qui la ravivent.

Dans le cas des lieux de savoir, on observe une inversion de ces propriétés. Contrairement aux lieux de mémoire, les lieux de savoir sollicitent l'intellect plutôt que l'affect. Ils stimulent des opérations mentales encouragées par un cadre spécifique ou un moment particulier. Cependant, le savoir n'y est pas réduit à sa composante purement intellectuelle, mais inclut également d'autres formes d'acquisition telles que les savoirs sensoriels. Ainsi, ce sont les contenus de savoir qui entrent en interaction avec les individus, ces derniers étant définis par des rôles spécifiques reflétant leur rapport au savoir tels que maître, disciple, sage, gardien de tradition, apprenti, etc. Et dans ce cas, ce sont les personnes qui sont acteurs et interprètes du savoir. Enfin, alors que dans les lieux de mémoire la mémoire n'est pas présente, dans les lieux de savoir, le savoir est fermement enraciné.

Adell établit un parallèle entre les musées devenus des centres d'interprétation, permettant aux individus de créer leur propre interprétation des objets et des événements et les bibliothèques devenues des centres d'apprentissage. Ce concept exprime la volonté de rendre les individus actifs dans leur acquisition de savoir plutôt que de simples réceptacles passifs. Les institutions visent ainsi à démocratiser non seulement l'accès à l'espace, mais aussi les processus de construction de la connaissance.

Ces propriétés des lieux de savoir, discernées par Adell, peuvent indéniablement servir à la mise en pratique de la théorie de l'agir communicationnel de Habermas. La bibliothèque publique, à un degré élevé, illustre ces propriétés à travers des espaces différenciés pour les différents publics, des activités

ludiques, informatives, innovantes ou académiques, ainsi que des dispositifs accompagnés, guidés ou autonomes.

Compte tenu de l'importance des contenus de savoirs de différents types, la notion de lieux de savoirs peut être arrimée au registre de l'objectivité, c'est-à-dire au monde réel comprenant des faits qui peuvent être vérifiés ou non. Elle touche également le champ de la subjectivité en encourageant le processus d'interprétation personnelle.

Énonciation et contexte d'énonciation

De son côté, Pascal Robert explore la relation du savoir avec le temps et l'espace, ainsi que les aspects liés à son accumulation, sa diffusion, mais aussi son classement et sa classification.

En effet, la bibliothèque publique offre une extension de nos capacités cognitives, de manière similaire aux technologies de réalité augmentée, d'immersion ou d'intelligence artificielle. Pascal Robert explicite notamment le phénomène du paradoxe de la simultanéité, qui, dans toutes les civilisations, a suscité une recherche de réponses au phénomène de la représentation et de la transmission des événements et des faits dans l'espace et le temps. Le problème est qu'un énoncé que l'on peut transmettre l'est alors que le contexte d'énonciation est ailleurs ou n'existe plus. Une part de la compréhension de l'énoncé peut donc échapper à ceux qui en prennent connaissance. Pour répondre à l'enjeu de la compréhension rationnelle, il faudrait être à la fois ici et maintenant, tout en étant également ailleurs et à une autre époque. Référant à Jack Goody, Robert se concentre sur les technologies intellectuelles mises en oeuvre pour relâcher, desserrer le paradoxe de la simultanéité. En effet, parmi les technologies intellectuelles, Jack Goody (1986, 2018) montre comment les techniques graphiques, dont l'écriture est l'une des plus poussées mais pas la seule, orientent notre rapport au monde - espace, temps, choses, faits, personnes -, forment nos représentations, façonnent nos systèmes de pensée. Ces technologies graphiques et de l'écrit permettent des civilisations de l'accumulation, accumulation de biens et de savoirs - d'une manière très différente de ce que d'autres techniques telles l'oralité peut le permettre, du moins aux époques où l'oral ne pouvait être enregistré. Les technologies graphiques sont plus opératoires pour le développement de la diffusion des idées, des connaissances, des valeurs, des normes, pour leur décontextualisation mais aussi pour leur fixation, leur conservation, leur accumulation, leur transmission. Ainsi, l'introduction de l'écriture, en particulier et des systèmes de notation et de graphie, en général, a transformé la capacité cognitive de l'homme, facilitant la gestion des informations, la structuration de la pensée et la transmission du savoir. Pour Robert, la bibliothèque est un représentant par excellence des technologies intellectuelles. Ses attributions d'accumulation et de

diffusion de la connaissance lui permettent de résoudre, au moins partiellement, le paradoxe de disposer d'énoncés provenant de différents espaces géographiques et de différentes époques et de les rapprocher de leur contexte d'énonciation initial, grâce à une organisation de l'accès aux ressources déployant des entrées multiples. Cette disposition favorise la réalisation de « comparaisons raisonnées », que nous associons au registre de l'objectivité de Habermas, dans lequel nous pouvons vérifier des faits. Ainsi, la bibliothèque de lecture publique joue à la fois le rôle de cadre de décontextualisation et de contextualisation.

Structuration cognitive du numérique

Le concept de technologie intellectuelle rejoint la vision de Bruno Latour (2011) d'ailleurs cité par Robert (2018), qui considère les bibliothèques comme des centres de calcul.

L'approche de Latour (2011) s'inscrit en faux contre l'idée que la numérisation conduit à la dématérialisation. Le processus, au contraire, implique en réalité des coûts matériels et énergétiques significatifs, mettant en évidence le besoin continu d'infrastructures physiques et de ressources pour soutenir les collections numériques. Mais cette matérialité débouche sur un décloisonnement des espaces et une mobilité des barrières entre les espaces.

En définitive, malgré l'essor du numérique, ou plutôt en raison de cet essor, la bibliothèque aurait tendance à renforcer certaines de ses fonctionnalités. Ainsi, le support numérique engendre une division de l'information à un niveau de granularité exceptionnel, allant de la donnée au chapitre en passant par le paragraphe. Il favorise également la multiplication des documents et leur diffusion au-delà des frontières traditionnelles, académiques, institutionnelles et médiatiques. Cela change la manière dont les informations sont interconnectées et accessibles, conduisant à un paysage de navigation de la connaissance plus complexe, que la bibliothèque peut aider à parcourir, grâce à des systèmes d'organisation et de points de repères tels que les métadonnées. Elle serait l'espace par excellence de la « synthèse que l'éclatement des documents ne permet plus ». Elle fusionnerait même avec les salles de classe ou les laboratoires, puisqu'il n'est plus nécessaire d'en passer les murs pour en obtenir les données. Par ailleurs, « la production, l'archivage, l'orientation, la consommation, le rafraîchissement des données, leur visualisation, leur synthèse et leur bornage, sont devenus des tâches aussi nouvelles que la lecture, l'écriture ou le calcul » (Latour, 2011, p. 36). Le rôle de la bibliothèque, ici, relève de la dimension objective, créant des relations logiques entre les diverses informations, instituant ainsi un niveau de métaconnaissance.

Bon voisinage

Le numérique accroît certainement les possibilités de la bibliothèque d'ouvrir des savoirs et de permettre aux individus divers de naviguer, parfois dans l'inconnu, mais de façon à y trouver des repères. L'idée de « bon voisinage » d'Aby Warburg (Marx, 2021d) précise ce que peut être cette navigation.

Le concept du « bon voisin », une règle élaborée par l'historien de l'art Aby Warburg (1866-1929), dont les recherches incarnées par l'Atlas Mnémosyne, représente une exploration des façons dont la mémoire culturelle, en particulier en Occident depuis l'Antiquité, se construit et se transmet (Marx, 2021d). Le travail de Warburg suggère que la proximité entre les œuvres peut être plus utile que leur classement strict. À cet égard, William Marx reprend une citation de Roberto Calasso :

L'organisation d'une bibliothèque est une question métaphysique complexe, impliquant une variété d'ordres possibles qui doivent être à la fois synchroniques et diachroniques. Avec les livres comme pour tout le reste, il convient de trouver un chemin entre ces deux phrases à savoir que, d'une part, l'ordre parfait est impossible et, d'autre part, il est impossible par ailleurs de vivre sans ordre. Un ordre parfait est impossible, tout simplement à cause de l'entropie, mais sans ordre, on ne pourrait vivre. Il faut trouver la voie médiane. L'ordre le meilleur pour les livres ne peut être que pluriel au moins autant que les personnes qui usent de ces livres. L'ordre doit être en même temps synchronique et diachronique, géologique, par strates successives, historique selon les phases, la versatilité des goûts fonctionnels liés à l'usage quotidien à un moment défini, alphabétique, linguistique, thématique. Il est clair que la juxtaposition de ces critères, souvent antagonistes, tend à créer un ordre irrégulier très proche du chaos. Ce qui peut susciter, selon le moment, soulagement ou découragement.

À cette problématique, la règle d'or du « bon voisin » d'Aby Warburg, offre une option. La règle édicte que, dans la bibliothèque « parfaite », quand on cherche un

livre donné, on finit par prendre celui qui est à côté et qui se révélera encore plus utile que celui que nous cherchons. (Calasso, 2020, p. 5 [traduction de William Marx, 2021d³³])

La règle du bon voisin ne doit pas être associée à la notion de sérendipité, autrement dit « un hasard fructueux », « une grâce inconnue » (Marx, 2021) :

Le bon classement consiste à trouver le livre que l'on ne cherche pas, par un effet prévu, un effet organisé par avance du classement, quand le classement est bien fait, parce qu'il crée des liens entre les ouvrages, parce qu'il crée un réseau de connexions entre les livres, apporte une plus-value informationnelle à la bibliothèque. (Marx, 2021d)

Ce réseau de connexions naît de la conception du monde reflétée dans l'organisation de la connaissance. Le travail d'Aby Warburg illustre de façon exemplaire cette construction. Warburg s'est particulièrement intéressé à la manière dont les images et symboles antiques persistent et se transforment, car les images constituent, pour lui, la cristallisation et la fondation de la culture occidentale. À partir de centaines d'images de toutes sortes (photographies d'œuvres d'art, peintures, dessins, gravures, sculptures, cartes postales, diagrammes, coupures de presse, publicités, timbres, etc.), tout ce qui peut être représenté visuellement, Warburg a conçu son projet d'Atlas Mnémosyne. L'Atlas Mnémosyne consiste en la réalisation de panneaux compilant les images par thématique mais aussi par proximité de formes. En effet, à travers ces panneaux, Warburg poursuivait deux concepts principaux : la survivance des thèmes de l'Antiquité dans les représentations artistiques et la récurrence des formes émotionnelles telles que les expressions, gestes et postures issues d'une mémoire culturelle commune (Marx, 2021, Atlas de la mémoire. Les bibliothèques invisibles). Ces panneaux, au nombre de soixante-dix-sept à la mort de Warburg en 1929, invitaient à un parcours multidimensionnel : visuel, temporel, spatial, relationnel - la succession des panneaux entre eux étant significative, certains panneaux comportant plusieurs numéros.

De plus, Warburg concevait l'œuvre comme étant mouvante, souple et évolutive. Des photographies prises par lui-même et son assistant pour remémorer des étapes des panneaux témoignent de cette

³³ « Come ordinare la propria biblioteca è un tema altamente metafisico. Mi ha sempre meravigliato che Kant non gli abbia dedicato un trattatello. Di fatto potrebbe offrire una buona occasione per indagare una questione capitale: che cos'è l'ordine. Un ordine perfetto è impossibile, semplicemente perché c'è l'entropia. Ma senza ordine non si vive. Con i libri, come per tutto il resto, occorre trovare una via tra queste due frasi.

Il miglior ordine, per i libri, non può che essere plurale, almeno altrettanto quanto la persona che usa quei libri. Non solo, ma deve essere al tempo stesso sincronico e diacronico: geologico (per strati successivi), storico (per fasi, incapricciamenti), funzionale (connesso all'uso quotidiano in un certo momento), macchinale (alfabetico, linguistico, tematico). È chiaro che la giustapposizione di questi criteri tende a creare un ordine a chiazze, molto vicino al caos. E questo può suscitare, a seconda dei momenti, sollievo o sconforto. La regola aurea rimane quella del buon vicino, formulata e applicata da Aby Warburg, secondo cui nella biblioteca perfetta, quando si cerca un certo libro, si finisce per prendere quello che gli sta accanto e che si rivelerà essere ancora più utile di quello che cercavamo. » (Calasso, 2020, p. 5).

volonté. « L'Atlas Mnémosyne est une carte mentale » renvoyant une vision de la culture commune. La bibliothèque de l'Institut Warburg à Londres est organisée de manière similaire selon les catégories suivantes « images », « paroles », « orientation » et « action », montrant comment les représentations visuelles fondent la civilisation et influencent la conscience et la société humaines. Ainsi, le premier étage est consacré aux images, à « la rémanence des symboles et des images dans l'art et l'architecture de l'Europe ». Le deuxième étage est celui de la parole, regroupant la littérature et les textes antiques pour étudier « la persistance des motifs et des formes dans les langues et littératures occidentales ». Le troisième et une partie du quatrième concernent l'« orientation », comprenant tout le matériel permettant de retracer « la transition progressive dans la pensée occidentale des croyances magiques à la religion, la science et la philosophie ». Enfin, le quatrième étage, celui de l'« action », réunit l'histoire et les sciences sociales. L'œuvre de Warburg montre de façon évidente la liaison entre une vision du monde et l'organisation de la connaissance. Toutefois, cela n'est pas entièrement nouveau et Marx (2021) rappelle les conceptions telles que l'arbre de la science en quatorze branches de Raymond Lulle à la fin du 13^e siècle, l'arbre de la philosophie de René Descartes et celui de l'encyclopédie Diderot et d'Alembert s'inspirant de l'œuvre de Bacon de 1605 « Du progrès et de la promotion des savoirs ». Ces conceptions du savoir relèvent du symbolique, c'est-à-dire qu'elles cherchent à faire coïncider l'image avec la chose, avec une étymologie chez Lulle, un ordre épistémologique chez Descartes et pour les encyclopédistes, un système de connaissances humaines qui procède d'une psychologie avec une répartition des connaissances liées à une partition de l'entendement en trois domaines : mémoire, raison et imagination.

Mais même une organisation du savoir qui se voudrait la plus neutre possible projette une conception du monde. Ainsi, Gabriel Naudé, pragmatique, privilégiant l'usage sur la théorie, récuse l'utilité des trois principes théologiques (la morale, les sciences et la dévotion) pour organiser une bibliothèque, et, dans son *Advis pour dresser une bibliothèque* de 1627, promeut les disciplines enseignées dans les facultés. L'objectif est de faciliter le travail de la mémoire plutôt que de l'entraver. Cependant, Marx (2021) souligne que Naudé, esprit libre, subvertit subtilement la hiérarchie des facultés en donnant une plus grande importance à la faculté des arts, comprenant l'histoire, la philosophie, les mathématiques et les humanités, qu'aux trois autres facultés : médecine, droit et théologie. Plus récemment, la classification décimale du 19^e siècle de Melvil Dewey se veut linéaire et ne cherche pas à donner, en principe, un discours sur les objets. Cependant, Marx (2021) note que cette classification, désormais très répandue, intègre les sciences de l'information dans la catégorie zéro, indiquant ainsi que la métaconnaissance précède la connaissance. Ainsi, qu'elle soit le fruit d'une volonté plus ou moins consciente ou délibérée, l'agencement d'une bibliothèque projette inévitablement une représentation du monde et de ses savoirs, ainsi que de leurs hiérarchies. En ce sens, le contexte de la bibliothèque est d'emblée fortement normatif.

Cependant, la garantie de ressources fiables, qui soutient la notion de « bon voisin », la relie aussi au registre objectif. De plus, le parcours que choisit l'individu au sein de ce cadre relève du registre subjectif, car il est propre à chaque personne.

Enfin, dans notre étude, la notion de bon voisin n'est pas restreinte aux ressources documentaires de la bibliothèque. Nous l'étendons aux objets, outils et dispositifs mis en place par la bibliothèque de lecture publique dans son environnement, dans ses murs, hors des murs et en ligne.

Synthèse du chapitre 5

Dans le cadre de notre problématique de l'apprenance favorisant l'émancipation et l'autonomie de l'adulte, nous poursuivons les trois objectifs suivants : d'abord, évaluer le contexte d'apprentissage informel critique au sein de la bibliothèque publique ; ensuite, examiner les expériences d'apprentissage informel critique des utilisateurs ; enfin, mesurer l'impact de la modélisation sur ces diverses dimensions.

Dans ce chapitre 5, nous avons exposé le cadre conceptuel permettant de conduire la réflexion concernant ces trois objectifs ainsi que les recherches empiriques.

Les mécanismes internes de l'apprentissage informel, révélés par Rogers (2014), rendent compréhensibles les processus de l'apprentissage informel. Nous avons vu que le contexte est fondamental pour ces apprentissages informels et notamment en ce qui regarde la dimension critique. Pour repérer les indices de l'apprentissage informel critique dans ce cadre, nous référons aux concepts majeurs de la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de l'axe action/réflexion de Marsick et Watkins (1990), la guidance de Carré (2005) et des paradigmes cumulatif et transformatif pour l'apprentissage de Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007).

Dans cette logique, l'intentionnalité pédagogique (Carré, 2020) fournit une clé pour comprendre les orientations éducatives des contextes et par conséquent, leur concordance avec les connaissances, les valeurs et principes légitimés dans une communauté. Ces dispositions représentent des bases prévenant les apprentissages antisociaux contre lesquels Rogers nous alerte.

Par ailleurs, la théorie de la rationalité de Habermas (1987a, 1987b) permet d'aller au-delà de la seule prévention contre les apprentissages antisociaux, en procurant un socle pour la réflexion critique dans le

cadre de relations courantes. Ce socle, c'est-à-dire la base égalitaire, la détermination des trois registres normatif, subjectif, objectif, la prétention à la validité, la recherche du meilleur argument, constitue un ensemble procédural qui peut être mobilisé dans un environnement courant. L'approche de la rationalité de Habermas n'est pas, par conséquent, cantonnée au seul champ de la discipline académique de la philosophie. Ainsi, il n'est pas requis d'être un spécialiste dans le domaine de la philosophie pour composer un environnement approchant ces objectifs de rationalité. La bibliothèque de lecture publique correspond à un environnement quotidien, par ailleurs empli de ressources et de repères validés par les communautés culturelle mais aussi scientifique, académique. De plus, ses espaces et activités aux registres variés permettent aux individus de se confronter à des situations communes et à d'autres plus exceptionnelles, allant du jeu à la conférence, tant dans les murs que hors les murs et également en ligne. Ces situations différenciées sont autant de déclinaisons possibles des états du monde tels que définis par Habermas, soit objectif, subjectif et normatif.

Enfin, l'identification de propriétés rationalisantes, que l'on peut catégoriser selon ces états du monde, spécifie des processus propres à la réflexion critique : appropriation et activation des savoirs par les personnes (Adell, 2018), comparaison raisonnée des énoncés de diverses origines (Robert, 2018), structuration cognitive du numérique (Latour, 2011), concept du bon voisin de Warburg (Marx, 2021).

En outre, la modélisation contextualisant deux modèles de bibliothèque publique, la bibliothèque corse/française davantage axée sur la démocratisation culturelle et le patrimoine éducatif, la bibliothèque publique québécoise sur la littératie, permet d'envisager le contraste des résultats.

Dans les pages suivantes, nous détaillons la méthodologie élaborée à l'aide de ce cadre conceptuel et selon la stratégie de recherche comparative, pour explorer le potentiel de l'apprentissage informel critique de la bibliothèque publique.

CHAPITRE 6

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous exposons les assises et objectifs de notre méthodologie ainsi que les diverses méthodes auxquelles nous avons pu avoir recours.

6.1 Fondement de notre méthodologie : entretiens et questionnaire

Notre travail vise à cerner d'une part, l'intentionnalité pédagogique et la rationalité se manifestant dans le contexte de la bibliothèque publique, favorable à l'apprentissage informel critique et d'autre part, les expériences d'apprentissage informel critique des publics qui la fréquentent. Enfin, la modélisation peut apporter à la fois une base rétrospective aux données empiriques et un angle de comparaison entre les deux terrains de recherche.

Pour enquêter sur l'intentionnalité pédagogique, nous avons réalisé des entretiens non directifs (enquête narrative, car cela permet de saisir ce qui anime les bibliothécaires ainsi que l'idée qui a pu présider à la mise en place d'une configuration spécifique. En revanche, concernant l'expérience des publics, nous avons commencé à mener des observations participantes dans des activités telles que les clubs, les ateliers, les conférences, avec l'aval des institutions et des participants, même si nous n'en rendons pas compte dans le cadre de ce projet. Cette approche est particulièrement pertinente, car elle permet d'approfondir les perspectives en accédant à l'intime des situations et de leurs processus. Cependant, ce travail d'observation a dû être interrompu, notamment en raison de la pandémie de COVID-19. Par la suite, le temps et les moyens alloués à cette thèse ne permettaient plus de poursuivre cette démarche, d'autant plus qu'elle impliquait plusieurs catégories de participants sur des terrains différents, dans deux réseaux de bibliothèques d'une agglomération parmi les plus importantes : les bibliothécaires en Corse et au Québec, ainsi que les publics. Par conséquent, nous nous sommes concentrée sur le recueil de récits à travers des entretiens non directifs avec les publics comme pour les bibliothécaires.

Ces entretiens non directifs sont indispensables pour percevoir le sens que les personnes donnent à leurs expériences. Marsik et Watkins (1990) soulignent, en effet, que le sens, qui occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage et dans l'expérience humaine, est difficile, voire impossible, à observer et à mesurer de manière objective. C'est en cela que la méthodologie de l'enquête narrative revêt une importance capitale, car elle permet d'approcher les expériences des individus, qui sont les seuls à pouvoir formuler et interpréter le sens qu'ils donnent à leurs actions et à leurs vécus. Effectivement, lorsqu'ils décrivent des situations, des projets ou des relations, ils révèlent non seulement les faits et les circonstances, mais exposent également une partie de leurs intentions, de leurs émotions et des significations profondes qu'ils attribuent à leurs activités. L'enquête narrative devient ainsi un outil privilégié pour saisir la complexité des parcours individuels et pour explorer la manière dont les apprentissages se construisent et prennent sens à travers le prisme subjectif de ceux qui en sont les protagonistes.

La réalisation de ces entretiens s'inscrit dans le cadre des préceptes de l'enquête narrative de Clandinin et Connelly (2000) explicitée plus loin.

Pour étudier les narrations issues des entretiens, nous avons appliqué la méthode d'analyse de contenu proposée par Giglione et Blanchet (1991). Cette approche nous a permis de faire émerger les thèmes abordés par les participants lorsqu'ils évoquaient les questions liées à l'apprentissage informel au sein des bibliothèques de lecture publique. Afin de structurer cette analyse, nous avons élaboré une grille de lecture du contenu basée sur notre cadre conceptuel pour chaque catégorie de participants, d'une part les bibliothécaires, d'autre part les publics. En complément de la grille de lecture, l'utilisation du logiciel de traitement sémantique avancé Iramuteq a permis de formaliser ces narrations de manière statistique et graphique, offrant ainsi une approche « objectivée », c'est-à-dire indépendante de notre cadre conceptuel et de notre grille de lecture. Les détails de ces méthodes sont décrits plus loin.

Enfin, nous avons élaboré un questionnaire, également présenté plus loin, destiné au public afin d'évaluer la pratique de l'apprentissage informel critique selon un panel plus large et plus divers de personnes. Pour cela, nous sommes partie de l'idée de la démarche d'enquête dans le quotidien de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de la connaissance des processus de l'apprentissage informel précisés par Rogers (2014) – activités sociales, situées, orientées par la tâche, gouvernées par l'imitation, l'expérimentation, etc. –, ainsi que des entretiens narratifs que nous avons conduits. Les questions ne ciblent pas un cadre épistémologique disciplinaire tel que celui qui gouverne les institutions scolaires, universitaires, professionnelles et même les bibliothèques. Comme le suggérait déjà Lindeman (1926)

pour l'éducation des adultes, nous avons privilégié l'entrée par l'expérience en lien avec la vie courante, par exemple estudiantine, professionnelle, familiale, ludique, etc. Cette expérience implique des projets dans différents domaines : l'accompagnement des enfants, la mise à niveau professionnelle, la découverte d'un sujet, etc. Les questions ciblent ces situations et les problématiques à résoudre qu'elles peuvent soulever.

Les différents résultats obtenus ont pu être mis en contraste avec les points marquants de la modélisation, qui est elle-même issue, d'une certaine manière, de la cristallisation des discours dominants à travers l'histoire.

En résumé, le recueil d'information, sur le terrain au Québec et en Corse, a été réalisé auprès de deux catégories de participants, d'un côté les bibliothécaires, de l'autre les publics. Concernant les bibliothécaires, nous avons réalisé des entretiens non directifs selon la méthodologie de l'enquête narrative : 6 entretiens en Corse, 8 entretiens au Québec. Pour les publics, nous avons également conduit des entretiens non directifs dans la lignée de l'enquête narrative : 4 entretiens en Corse et 5 au Québec. De plus, au cours de nos visites, les circonstances nous ont permis de conduire 3 entretiens auprès des publics dans une bibliothèque de la région parisienne. Enfin, un questionnaire a été diffusé en ligne à destination des publics. En Corse, il a recueilli plus de 100 réponses dont 90 exploitables, au Québec il a obtenu près de 500 réponses pour 396 exploitables.

En termes de résultats, ce nombre même minimal d'entretiens par catégorie de participants a permis de révéler une diversité de situations. Cela a également fourni des exemples concrets des processus identifiés dans les grilles de lecture ainsi que des points de convergence. Le questionnaire, destiné à un public plus large, a enrichi notre compréhension des pratiques d'apprentissage informel critique. Par ailleurs, la modélisation des bibliothèques utilisée pour la comparaison s'est avérée précieuse pour éclairer l'interprétation. Cependant, cette interprétation reste incomplète et suscite de nombreuses autres questions.

Dans les lignes ci-dessous, nous rappelons brièvement notre démarche comparatiste, puis nous exposons les outils de recueil ainsi que les outils de traitement et d'analyse des données pour chaque catégorie de participants, en fonction des deux objectifs : le contexte de la bibliothèque et l'intentionnalité pédagogique ainsi que la rationalité qui s'y manifestent, d'une part, l'expérience des publics, d'autre part.

6.2 Démarche comparatiste

Nous avons vu dans la première partie que notre démarche comparatiste s'inscrit dans une stratégie de recherche dont le but est d'abord heuristique :

La comparaison n'est pas qu'une méthode mais elle est plus fondamentalement une stratégie heuristique de recherche (Lallement et Spurk, 2003, p. 15).

Dans notre cas, la comparaison est soutenue par la proposition des deux modèles de bibliothèque, l'un corse/français promouvant le principe de démocratisation culturelle, valorisant le partage culturel, l'apprentissage et la « construction de soi », l'autre québécois mettant en avant l'aspect éducatif en lien avec des questions vives de la société québécoise (langue, santé, vieillesse), comme nous l'avons vu plus haut.

Nous suivons la proposition de Lehbruch (2003) selon laquelle les modèles sont le résultat d'investissements institutionnels, fruits de discours prénants au sein d'une société, ces modèles conditionnant à leur tour les discours. Par ailleurs, d'autres éléments influencent les discours, tels que les évolutions sociétales liées à différents facteurs sociaux, économiques, politiques internes et externes. Cela est d'autant plus vrai dans un environnement d'interdépendances et de réseaux à l'échelle mondiale. Ainsi, les modèles s'avèrent dynamiques. Ceci préserve d'un certain déterminisme où finalement le résultat de la recherche correspondrait systématiquement à son point de départ. Aussi, ces modèles stables mais non déterministes constituent des lignes conductrices pour comparer les données empiriques des discours relatifs à l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires et aux expériences d'apprentissage informel critique des publics dans les bibliothèques publiques québécoise et corse.

6.3 Démarche compréhensive

Notre démarche est compréhensive car elle s'appuie sur des données qualitatives de type discursif et que nous prenons principalement appui sur la méthode de l'analyse de contenu, qui cherche à révéler ce que les participants disent de l'apprentissage informel en tant que concepteurs pour les bibliothécaires et en tant qu'expérience pour les publics au sein des bibliothèques de lecture publique .

6. 3. 1 Enquête narrative auprès des bibliothécaires, éventuels facilitateurs

Pour saisir l'intentionnalité pédagogique et les manifestations éventuelles du rôle de facilitateur dans le contexte de la bibliothèque, nous avons mené des entretiens avec les bibliothécaires : six en Corse et huit au Québec. Dans ce cadre, la méthode de l'enquête narrative s'est avérée particulièrement féconde en informations. Nous en résumons la philosophie ci-dessous.

L'enquête narrative (Clandinin, 2006, 2007, 2013 ; Clandinin et Connelly, 2000) présente plusieurs avantages. Tout d'abord, d'un point de vue éthique, elle offre une relation moins dissymétrique entre participant et chercheur et invite à la coconstruction d'un échange. Le participant a un droit de regard sur les données produites, qui peuvent être de différentes natures : entretien, courriel, dessin, photographie, vidéo, etc. Après la transcription, nous avons envoyé à chaque participant sa propre version, avec la liberté de la modifier ou même de la retirer entièrement. Ce processus a engendré un délai avant de pouvoir débiter l'analyse. Cependant, il démontre également l'importance accordée aux témoignages de ceux qui ont accepté de partager leurs réflexions pour notre étude. L'enquête narrative est non directive, mais elle propose une structure à trois dimensions pour le déroulement de la narration incluant les notions d'espace (ici et ailleurs), de temps (hier, aujourd'hui, demain) ainsi que les relations sociales. Cette structuration suscite la remontée de faits relatifs à différentes périodes de la vie d'un individu, à ses trajectoires et à ses connexions. Ces événements, parfois lointains ou jamais formalisés, sont actualisés et mis à distance par cette méthode, opérant ainsi comme un mode de conscientisation de l'expérience vécue et de l'apprentissage. En effet, elle permet de faire surgir des faits oubliés ou jamais analysés et, rétrospectivement, de leur donner une signification.

6. 3. 2 Grille de lecture des propriétés rationnelles du contexte

Cette grille se concentre sur la dimension de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation, et les programmes d'action à vocation éducative ou formatrice affirmée. Elle est complétée par les notions développées par Adell (2018), Robert (2018), Latour (2011) et Marx (2021) que nous avons vues dans la section consacrée aux propriétés rationnelles³⁴ des bibliothèques publiques et que nous rappelons ci-dessous. Ces notions décrivent les aspects de la bibliothèque facilitant l'accès aux connaissances. Les caractéristiques mises en avant concernent les technologies intellectuelle avec les rapprochements du temps et de l'espace, l'accessibilité du savoir, la notion de « bon voisinage » et bien sûr la place du numérique. Ces éléments composent la grille de lecture que nous appliquons aux données que nous avons recueillies.

³⁴ Cf. supra page 162.

Ainsi, pour Robert (2018), la bibliothèque fait partie des technologies intellectuelles, qui ouvrent un autre rapport à l'espace et au temps. C'est-à-dire que l'organisation du lieu permet de relâcher les contraintes de « l'ici et maintenant », ainsi que de celles liées à d'autres lieux, au passé et au futur. Adell (2018) complète cette vision en spécifiant que les lieux de savoir, tels que la bibliothèque, permettent l'activation des savoirs - en les rendant accessibles - par les individus pour leurs projets. Cela contraste avec les lieux de mémoire qui auraient davantage la fonction de réactualiser le passé suscitant des célébrations et des émotions plutôt que la recherche d'argumentation. L'activation des savoirs en bibliothèque est stimulée par le « bon voisinage » (Marx, 2021). Le bon voisinage est la mise en relation des livres grâce à la logique de classement et d'agencement choisie. Nous trouvons ce livre non pas par sérendipité, mais en raison de sa mise en connexion avec d'autres ouvrages par le biais du classement. Ce classement n'est ni hasardeux ni anodin. Par exemple, les thèmes autour du genre, de l'environnement mais aussi des religions n'occupent pas le même rang dans la hiérarchie ni la même place sur les rayonnages, selon les endroits et les époques. Il est aussi un indicateur de ce qu'une communauté retient comme significatif. Poussant l'analyse, Marx (2021) attire notre attention sur le rôle du canon. Le canon fait autorité mais surtout suggère Marx, il nous permet d'oublier ce qui a été écarté. Les contenus classés dans les bibliothèques se sont diversifiés, bousculant les hiérarchies, détrônant les références. Toutefois, les contenus de la bibliothèque restent l'objet d'une validation par les responsables des collections.

Dans son exposé, William Marx (2021) évoque surtout le bon voisinage dans la bibliothèque physique. Cependant avec les techniques du numérique ces mises en relation sont, en fait, démultipliées au sein des bibliothèques virtuelles. De plus, comme le montre Bruno Latour (2011), les connexions peuvent se faire à différents niveaux de granularité. Là, où le catalogue de la bibliothèque insiste sur le titre, l'auteur et les mots-clés, le numérique donne accès directement aux chapitres, aux paragraphes, au texte intégral, aux images. Le numérique fait en quelque sorte éclater le document comme un tout, proposant d'autres combinaisons mettant en relation des parties, appartenant à des livres et des ressources diverses. Si l'absence de résultats est toujours redoutée, la masse d'informations non hiérarchisées entraîne une sensation d'être submergé, un autre vertige. Ainsi, le balisage effectué par les bibliothécaires, documentalistes et autres spécialistes de l'information au moyen des métadonnées, des bibliothèques numériques, des parcours de recherche sur leurs sites en ligne sont autant de ressources qui favorisent également le bon voisinage et dont les publics peuvent s'emparer de façon autonome.

6. 3. 3 Expérience d'apprentissage informel des publics

La théorie de Rogers (2014) souligne l'importance de l'expérience intime de la personne dans le cadre de ces processus d'apprentissage informel, qui sont, somme toute, pour la plupart, invisibles. Aussi, nous avons souhaité conduire des entretiens pour recueillir les expériences des publics au sein de la bibliothèque et tenter d'y repérer des indices d'apprentissage informel à travers leurs récits, que ce processus d'apprentissage soit conscient ou non.

6. 3. 3. 1 Enquête narrative auprès des publics

Nous avons mené cinq entretiens selon la méthode de l'enquête narrative, vue plus haut, sur chaque territoire, soit au Québec et en Corse, pour un total de dix entretiens.

6. 3. 3. 2 Grilles de lecture de l'expérience des publics

La grille de lecture des publics prend appui sur les concepts, déjà mentionnés³⁵ et rappelés ci-après, utiles pour caractériser les manifestations d'un apprentissage à l'oeuvre dans le flot de l'informel.

Avec la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015) nous suivons les problèmes et projets incitant à une expérimentation et à un apprentissage. L'axe action/réflexion de Marsick et Watkins (1990) permet de repérer les actions entreprises pour atteindre les objectifs fixés. La notion de guidance de Carré (2005) et ses modalités « par soi-même », « sur le tas » est significative du fait que si l'on apprend toujours par soi-même, l'on n'apprend jamais seul (Carré, 2020). Enfin, l'évolution et la progression, hors des programmes conventionnels, peut s'évaluer par le constat des apprentissages cumulatifs (addition de connaissances et compétences dans le même paradigme) et les apprentissages transformatifs (remettant en question et modifiant radicalement les savoirs et valeurs existants).

6. 3. 4 Questionnaire destiné aux publics

Nous l'avons mentionné plus haut, nous avons élaboré un questionnaire pour le public afin de constater les différentes formes que prend l'apprentissage informel critique et d'obtenir un certain nombre d'occurrences, concourant à la triangulation des données. Suivant la ligne expérientielle, défendue par Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015) et Lindeman (1926), qui s'imbrique dans la logique de l'apprentissage informel, nous avons cherché à sortir du cadre épistémologique disciplinaire traditionnel, pour élaborer nos questions. Nous nous sommes appuyée sur un éventail de projets pouvant être entrepris par dans le contexte de la vie courante.

³⁵Cf. supra page 145.

Les questions ont par conséquent été formulées de manière à rappeler ces différents types de projet et d'action façonnant l'expérience de la vie courante, sans prétendre à l'exhaustivité. Les questions concernent les domaines de la famille, des relations avec les proches, des études et de la formation, du monde professionnel, des loisirs et de la communauté, en les articulant aux ressources et dispositifs des bibliothèques de lecture publique.

Le questionnaire comporte donc des items de type catégoriel et non paramétrique, à l'exception des données démographiques (Cibois, 1990, 1994, 2014).

6.4 Analyse de contenu

6.4.1 Entretiens

Pour l'analyse des contenus des entretiens (Giglionne et Blanchet, 1991), en complément de la grille de lecture, nous avons utilisé le logiciel libre d'analyse textuelle Iramuteq (Loubère et Ratinaud, 2014). Le logiciel offre des fonctionnalités de lemmatisation³⁶ et dénombrement des occurrences et cooccurrences, mais aussi un traitement statistique des données catégorielles. La classification descendante hiérarchisée de Reinert analyse les segments de texte similaires, et regroupe les segments les plus surreprésentés dans une classe, en les ordonnant selon le niveau de dépendance significative à la classe calculée avec la méthode du Chi-carré. Par conséquent, un mot très présent mais de façon homogène dans toutes les classes n'apparaîtra pas dans cette classe, mais un mot peu présent dans tout le corpus mais dont la présence est concentrée dans la classe étudiée aura un Chi-carré élevé. Ensuite, ces classes sont également positionnées selon leur proximité ou leur écart, donnant à voir des univers lexicaux. L'analyse factorielle des correspondances permet de représenter les relations de proximité ou d'éloignement entre des groupes de termes (et d'y superposer, par exemple, les acteurs concernés). L'analyse des similitudes examine la fréquence et la cooccurrence entre les termes. Ces mots ne sont donc pas significatifs d'une classe mais montrent l'enchaînement des mots entre eux.

Les deux premières approches, classification de Reinert et l'analyse factorielle, donnent des indications sur les thèmes principaux se dégageant du corpus et les relations entre ces thèmes. Le dernier traitement, celui de la cooccurrence des termes, donne à voir l'entourage des mots les plus cités.

³⁶ Lemmatisation : « Les verbes sont ramenés à l'infinitif, les noms au singulier et les adjectifs au masculin singulier. Iramuteq réalise la lemmatisation à partir de dictionnaires, sans désambiguïsation [précision du sens d'un mot dans une phrase lorsque ce mot peut avoir plusieurs sens possibles]. » (Loubère et Ratinaud, 2014).

Les traitements du logiciel Iramuteq permettent d'élargir l'interprétation des données, avec des calculs statistiques spécifiques aux données de type qualitatif. Ils complètent les interprétations issues de l'application de la grille de lecture et ses codages « a priori ».

Ainsi, ces traitements statistiques contribuent à la triangulation des données et constituent une aide conséquente pour en améliorer l'interprétation. Par ailleurs, les graphiques, qui en résultent, sont utiles pour établir des comparaisons.

6. 4. 2 Questionnaire

Le questionnaire a été diffusé en ligne avec le logiciel LimeSurvey. Les réponses collectées ont été analysées avec le logiciel libre PSPP, mis à disposition sur la plateforme en ligne GNU. Le logiciel SPSS a été utilisé en complément, notamment pour la réalisation de graphiques. Les informations à traiter sont de nature catégorielle, c'est-à-dire non paramétrique, hormis des informations démographiques (Cibois, 1990, 1994, 2014). Les résultats attendus sont de l'ordre des statistiques descriptives, car nous cherchons à compléter les enquêtes narrative, à accumuler de l'information sur le sujet de l'apprentissage informel critique et à accroître la qualité comme le suggèrent Caillaud et Flick, (2016) ainsi que Horincq Detournay, Guillemette et Luckerhoff (2023).

De plus, les échantillons ne sont pas représentatifs ni de la population de chaque territoire ni de celle de chacun des réseaux de bibliothèques. Notre priorité était d'abord d'établir un questionnaire reflétant une certaine réalité, capable de recueillir des informations sur l'expérience d'apprentissage informel critique, afin de procéder à une triangulation de nos sources. Nous avons néanmoins recherché un équilibre entre le nombre de femmes et d'hommes pour assurer une certaine diversité.

6. 5 Cadre éthique

6. 5. 1 Autorisation des institutions et consentement des personnes

Le cadre éthique est prégnant dans notre travail. Les enquêtes narratives de Clandinin et Connelly (2000) imposent de prêter une attention à la symétrie de la relation entre les participants et les chercheurs. Ainsi, les participants ont un droit de regard sur les données auxquelles ils ont contribué. Chaque participant a eu l'opportunité de relire la transcription de son entretien et de fournir des retours à sa convenance, voire

de retirer sa participation. Ainsi, l'enquête narrative est également une occasion pour les participants de pouvoir réaliser un travail de réflexion sur leurs expériences.

D'un point de vue institutionnel, tant dans le contexte québécois que dans le contexte corse, nous avons obtenu des collectivités locales, les autorisations officielles pour les diverses enquêtes de terrain pour cette recherche.

Sur le plan empirique, des formulaires de consentement ont été édités pour chaque catégorie de participants, publics et bibliothécaires, détaillant les différentes participations attendues. Les formulaires mentionnent les risques éventuels de la participation, c'est-à-dire a priori aucun dans le cas de cette recherche, car l'activité consiste en un recueil de discours et aucune autre action n'est demandée. Le formulaire indique également les bénéfices potentiels. Dans ce cas, l'on peut considérer avec Clandinin et Connelly (2000) que la réflexion et la prise de conscience que l'enquête peut apporter aux personnes elles-mêmes représentent un gain intellectuel et spirituel.

Les formulaires mentionnent l'objet de la recherche. Il décrit les consignes pour l'entretien (durée entre 30 et 60 minutes, le déroulement selon l'enquête narrative, les échanges à suivre entre participant et enquêteur, la validation ou la modification des données par le participant). Le formulaire explicite le mode de traitement des données, leur utilisation, par exemple dans le cadre de publication, leur accès sécurisé et la durée de leur conservation. Les clauses de confidentialité et de protection des données personnelles sont spécifiées ainsi que le droit du participant à annuler sa participation et à demander le retrait de ses données. Les mêmes informations sont établies pour le questionnaire en ligne.

Enfin, chacune des deux universités exige un certain nombre de procédures éthiques à respecter que nous énumérons ci-après.

À l'Université de Corse Pasquale Paoli, le cadre éthique comprend les éléments suivants :

- 1) Respect de la loi dans le cadre des RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) sur le territoire de l'Union européenne ;
- 2) Serment doctoral d'intégrité scientifique (article L612-7 du code de l'éducation) ;
- 3) Respect des principes éthiques de la Charte des thèses l'Université de Corse

4) Soumission à la Commission de l'Intégrité scientifique de l'Université de Corse pour les projets étudiants impliquant des êtres humains.

À l'Université du Québec à Montréal, le cadre éthique est le suivant :

1) Respect de l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains du Gouvernement du Canada ;

2) Certificat de la Formation en éthique de la recherche (FER) de l'Université du Québec à Montréal ;

3) Soumission au Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) de l'Université du Québec à Montréal.

Synthèse du chapitre 6 et conclusion : buts de la triangulation

La triangulation caractérise notre méthodologie car elle combine des approches qualitative (entretiens) et quantitative (questionnaire). Le terme de triangulation est utilisé pour désigner la mise en oeuvre de croisement des méthodes, des données, des chercheurs, des théories afin d'éviter les biais liés de manière intrinsèque à chaque démarche. Dans notre étude, nous avons réalisé une triangulation des méthodes, combinant l'analyse des entretiens à l'aide d'un codage basé sur une grille de lecture et l'utilisation d'un logiciel de traitement sémantique. Nous avons également effectué une triangulation des sources en recueillant des données à la fois lors des entretiens et à travers un questionnaire. Ainsi, il s'agit de confronter les résultats, voire assurer la validation des résultats, au moins réduire l'incertitude. On cherche en quelque sorte à avoir une bonne corrélation entre les données. Elle inclut différentes formes et peut être réalisée, par exemple, au niveau (1) des divers instruments utilisés pour traiter les mêmes données, (2) du recueil de données provenant de sources variées pour un même objet de recherche, (3) de l'intervention de différents chercheurs sur les données et (4) des perspectives de recherche et des théories (Caillaud et Flick, 2016 ; Cohen, Manion, et Morrison, 2007, 2017 ; Horincq Detournay, Guillemette, et Luckerhoff, 2023).

Néanmoins, la triangulation offre d'autres perspectives. En effet, certains chercheurs (Caillaud et Flick, 2016 ; Horincq Detournay, Guillemette, et Luckerhoff, 2023) jugent cette approche restrictive, voire parfois dénuée de sens. Ces chercheurs considèrent la triangulation non pas comme un simple outil de vérification, mais comme une source de connaissances offrant un point de vue particulier sur l'objet de

recherche. L'objectif n'est donc pas de confronter les différentes formes de savoirs pour les vérifier, mais plutôt d'approfondir la compréhension du phénomène étudié et d'obtenir une vision la plus complète possible. Au fur et à mesure que les données s'accumulent, elles donnent au chercheur une perception plus globale du phénomène. Ainsi, la triangulation n'est plus vue comme un critère de validité, ou pas uniquement, mais comme une stratégie visant à améliorer la qualité de la recherche. Les contradictions entre les résultats issus de différentes méthodes ne sont alors pas perçues comme des menaces, mais comme des éléments qui enrichissent la compréhension du phénomène. L'intérêt réside justement dans l'intégration de divers points de vue pour approfondir cette compréhension.

Horincq Detournay, Guillemette et Luckerhoff (2023) estiment même qu'il est vain de vouloir obtenir une vision identique des données, ce qui serait incohérent avec la logique des angles de vue différents. En cherchant à contraindre les perspectives, on risque de créer des distorsions importantes, car cela force les différentes approches à dire qu'elles voient la même chose, ce qui est tout simplement impossible. Chaque approche se trouve alors contrainte de déformer, réduire ou modifier sa vision pour la faire correspondre à celle des autres :

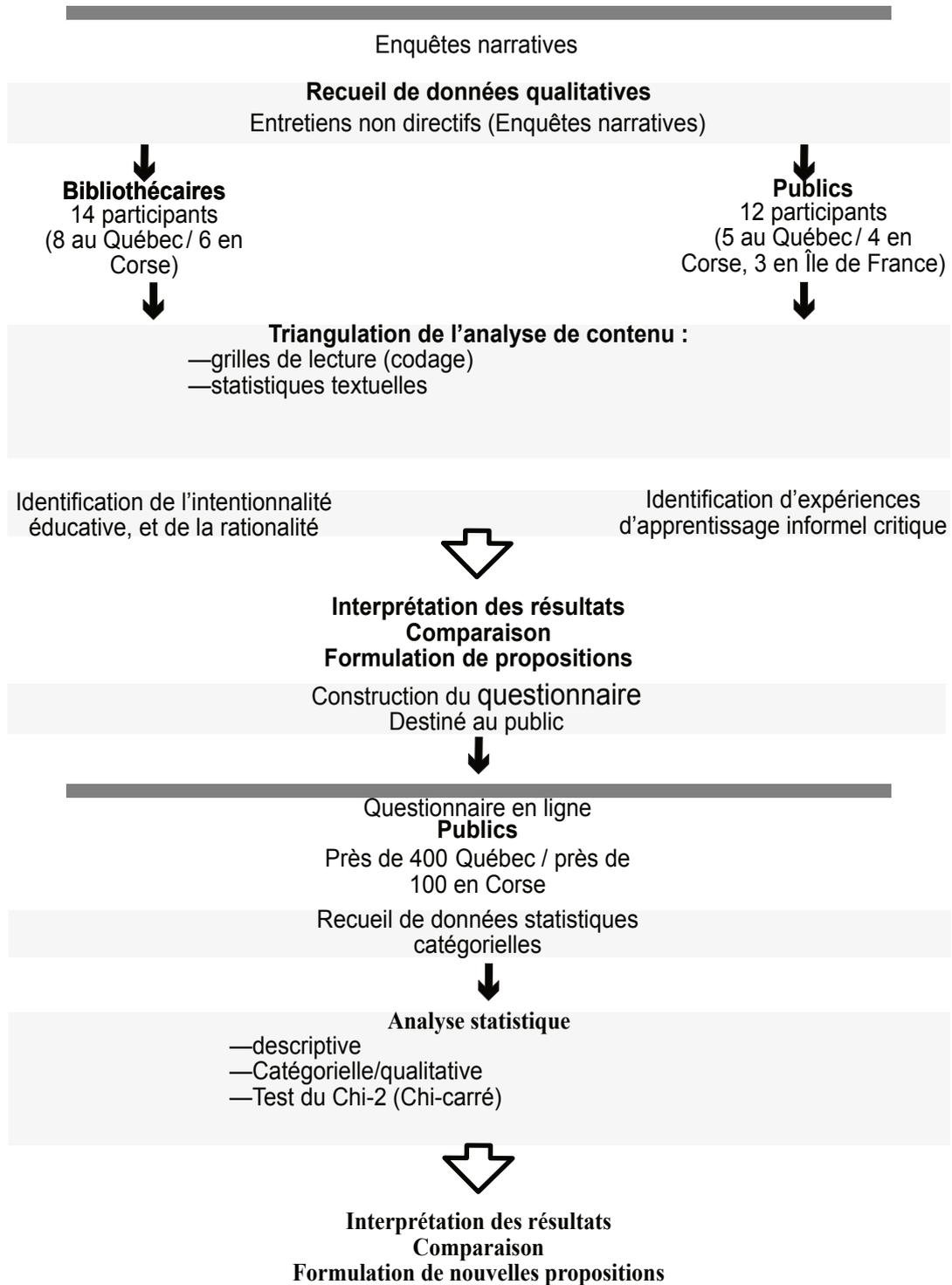
Pour le dire simplement, aucune triangulation n'est possible si elle implique des points de vue identiques, convergents, superposés ou amalgamés. En réalité, c'est le croisement d'informations produites à partir de perspectives divergentes qui permet de dégager une troisième dimension, une véritable triangulation. Celle-ci peut offrir une compréhension éventuellement plus riche et plus précise du phénomène à l'étude, mais ce n'est pas là sa qualité première. Celle-ci réside dans la capacité à voir autrement le phénomène, dans une sorte de relief, de troisième dimension, de troisième perspective. (Horincq Detournay, Guillemette, et Luckerhoff, 2023, p. 86-87).

Partant de ces arguments, nous avons adopté une approche croisant des méthodes (entretiens et traitement textuel informatisé) et des sources (entretiens et questionnaires). Cette démarche permet de confronter des résultats qui peuvent converger ou diverger, mais qui, dans tous les cas, apportent des perspectives différentes, enrichissent l'analyse par des informations supplémentaires, et ouvrent la voie à de nouvelles questions. En effet, comme nous le verrons dans les analyses, la triangulation fait émerger des informations connexes intéressantes, telles que la thématique de la Corse, issues des entretiens. Cependant, ces sujets ne sont pas suffisamment développés dans les entretiens pour permettre une interprétation approfondie, puisque ceux-ci portaient principalement sur le rôle de la bibliothèque. Le

même constat s'applique au questionnaire, qui est essentiellement composé de questions fermées et vise à confirmer les motifs d'apprentissage identifiés dans les entretiens auprès d'un public plus diversifié.

La modélisation que nous avons établie pour chacun des terrains permet, à chaque étape, de mettre les résultats en perspective par rapport à l'historique du modèle, et de comparer les deux modèles. Cela évite une comparaison terme à terme, qui serait peu pertinente étant donné les différences en termes de dimensions et de dynamiques socioculturelles. La modélisation permet donc de comparer des dynamiques plutôt que des faits cloisonnés. Pour finir, nous présentons ci-après la schématisation de la mise en œuvre de la recherche empirique, au Québec et en Corse.

Figure 1 : Schématisation de la mise en œuvre sur le terrain



CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

Dans cette deuxième partie, nous avons exposé notre problématique, à savoir la nécessité de l'apprentissage informel critique pour une éducation des adultes accessible, inclusive et quotidienne.

Pour répondre à cette problématique, nous avons déterminé trois objectifs : premièrement, approcher le contexte d'apprentissage informel critique en recourant aux concepts de l'intentionnalité et de la facilitation de Carré (2020) et à la théorie rationnelle de Habermas (1987a, 1987b) ; deuxièmement, percevoir l'expérimentation d'apprentissage informel critique des publics grâce aux concepts de Rogers (2014) ; troisièmement, apprécier nos résultats à l'aune des modèles, celui de la bibliothèque corse/française centrée sur la démocratisation culturelle et l'éducation au patrimoine, celui de la bibliothèque québécoise suivant la ligne de la littératie.

L'expérience d'apprentissage informel critique des publics a également été affinée, avec les concepts de la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de prédominance de l'action sur la réflexion de Marsick et Watkins, 1990), de guidance de Carré (2005) et d'apprentissages cumulatifs et transformatifs de Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007).

La méthodologie, élaborée à partir du cadre conceptuel, vise le recueil et l'analyse des données pour atteindre les trois objectifs de notre problématique. La méthode de l'entretien non directif par enquête narrative (Clandinin et Connelly, 2000) a été choisie pour permettre un recueil de données le plus libre possible, capturant ainsi les réflexions et cheminements intimes des participants.

De plus, la triangulation, par le croisement des outils (grilles de lecture des entretiens et application d'une analyse statistique informatisée) et des sources (entretiens avec les publics et questionnaire destiné aux publics), garantit la qualité des résultats en permettant différents angles de vue sur les données de notre recherche empirique, présentée dans les troisième et quatrième parties.

Enfin, l'intégration des résultats dans le schéma de la modélisation a pour but de relier ces informations au périmètre plus large.

La troisième partie est dédiée à l'examen des propos recueillis auprès des bibliothécaires, tandis que la quatrième partie se concentre sur les propos des publics ainsi que sur le questionnaire qui leur est destiné.

PARTIE III

L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DANS LA BIBLIOTHÈQUE DE LECTURE PUBLIQUE

Présentation

Dans une première partie, nous avons explicité les fondements de notre stratégie de recherche comparative, en nous appuyant sur la modélisation des bibliothèques publiques de Bertrand (2010), que nous avons adaptée à notre contexte grâce au concept d'investissement institutionnel (Lehmbruch, 2003). Cette approche nous a permis de comprendre la fonction éducative de la bibliothèque publique et son rôle potentiel dans l'apprentissage informel, à travers une brève présentation de l'éducation populaire et de l'évolution vers la bibliothèque publique contemporaine en France et au Québec. Le modèle de la bibliothèque publique corse/française s'est construit autour de la démocratisation culturelle, notamment depuis les années 1970. Le patrimoine a été réintroduit dans ce cadre à partir des années 1990 et la thématique de l'apprentissage est devenue explicite au cours de la dernière décennie. De plus, la loi Robert de 2021 confère une dimension clairement politique aux collections. Le modèle de la bibliothèque publique québécoise s'est également développé à partir des années 1970 comme une réponse à une campagne historique contre la lecture (Lajeunesse, 2009). La préoccupation actuelle des littératies semble s'inscrire dans cette continuité. Par ailleurs, la bibliothèque québécoise s'est affirmée comme un symbole de la culture québécoise, incarnant son identité et sa dynamique sur le continent américain. Enfin, nous avons complété ce contexte en tenant compte des enjeux relatifs à la nationalité dans ces deux territoires. Ces sujets soulèvent des questions d'identité et de souveraineté et ne peuvent manquer d'influencer la sphère éducative et culturelle.

Dans la deuxième partie, sur la base du portrait éducatif des bibliothèques, nous avons posé la problématique de l'apprentissage informel critique et établi le cadre conceptuel de notre propos. Nous avons mobilisé les théories de l'apprentissage informel (Rogers, 2014) et de l'apprenance

(Carré, 2020), complétées par les notions de démarche d'enquête de Dewey (1938, 1916/2015), ainsi que par les concepts d'action et de réflexion de Marsick et Watkins (1990) et les concepts d'apprentissage cumulatif et transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Pour qualifier l'aspect critique de l'apprentissage informel, nous avons fait appel à l'agir communicationnel (Habermas, 1987) et combiné cette théorie avec les concepts de technologie intellectuelle de Robert (2018), d'accessibilité et d'actualisation des lieux de savoir de Adell (2018), de bon voisinage de Marx (2021) et de particularité cognitive du numérique de Latour (2011). Nous avons conclu cette deuxième partie par la présentation de notre méthodologie, qui repose principalement sur la collecte de données au moyen d'entretiens non directifs, précisément la méthode de l'enquête narrative, avec les bibliothécaires et les publics, ainsi que par le biais d'un questionnaire destiné aux publics des bibliothèques en Corse et au Québec.

Dans les chapitres de cette troisième partie, nous exposons les résultats de la mise en œuvre de la méthodologie, concernant l'objectif d'étude du contexte en Corse et au Québec, prenant appui sur les hypothèses de l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires et des propriétés de la rationalité du contexte des bibliothèques publiques. Pour cela, nous avons analysé les entretiens des bibliothécaires selon deux procédés d'une part, celui de l'application de notre grille de lecture et d'autre part, celui du traitement sémantique au moyen du logiciel Iramuteq. Enfin, nous établissons une comparaison des résultats.

CHAPITRE 7

L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DES BIBLIOTHÉCAIRES EN CORSE ET LA RATIONALITÉ DU CONTEXTE

Le chapitre 7 est consacré à l'analyse de six entretiens avec des bibliothécaires travaillant dans un réseau de bibliothèques municipales en Corse. Nous étudions ici deux hypothèses : l'intentionnalité pédagogique et la rationalité.

L'analyse comporte une analyse de contenu des entretiens et des activités proposées par les bibliothécaires. Nous utilisons, pour ce faire, une grille de lecture et des fiches d'activité élaborées d'après notre cadre conceptuel. Ensuite, une triangulation de méthode est appliquée sur ces mêmes entretiens au moyen du logiciel sémantique Iramuteq.

7.1 Analyse de contenu des entretiens des bibliothécaires en Corse

Pour évaluer l'intentionnalité pédagogique et la rationalité dans les bibliothèques corses, nous avons utilisé une grille de lecture prédéfinie, puis le logiciel Iramuteq pour le traitement statistique des données.

En 2022, nous avons conduit des entretiens avec six bibliothécaires travaillant dans le même réseau de bibliothèques publiques en Corse. La première hypothèse, l'intentionnalité pédagogique selon Carré (2020), a été explorée à travers les récits des bibliothécaires. Nous avons examiné leurs conceptions des missions, les actions entreprises, les ressources mentionnées, les dispositifs mis en place et leur lien avec l'éducation et la formation. La notion de facilitateur, selon Carré (2020), a été un filtre principal pour cette analyse, car elle est un indicateur de l'apprentissage informel.

La deuxième hypothèse, la rationalité selon Habermas (1987), a été étayée par les activités décrites par les bibliothécaires, en utilisant des critères tels que l'appréhension du temps et de l'espace (concept de technologie intellectuelle de Robert, 2018), l'accessibilité du savoir dans les lieux de savoir (Adell,

2018), la notion de « bon voisinage » (Marx, 2021) et la dimension cognitive du numérique (Latour, 2011). Ces critères ont permis d'opérationnaliser la théorie de l'intercompréhension rationnelle pour la bibliothèque de lecture publique.

Nous avons conçu notre grille de lecture à partir de ces éléments. Ensuite, nous avons appliqué le logiciel d'analyse textuelle Iramuteq pour corroborer, amender et élargir les résultats obtenus contribuant ainsi à la triangulation des méthodes, décrite dans notre méthodologie. Les entretiens ont été anonymisés. Un récapitulatif des éléments sociologiques, tels que les tranches d'âge, le niveau de diplôme et la catégorie socioprofessionnelle, est fourni pour illustrer la diversité des personnes.

Tableau 1 : Grille de lecture et traitement statistique « intentionnalité pédagogique »

Analyse de contenu des entretiens avec les bibliothécaires		
	Grille de lecture	Traitement statistique
Entretiens (enquêtes narratives)	Codage : Part de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation. Programme d'actions à caractère éducatif ou formatif affirmé. Ressources utilisées.	<ul style="list-style-type: none"> • Univers sémantique. • Analyse factorielle des correspondances. • Similitude.
	Autres indices : <ul style="list-style-type: none"> • appréhension du temps et de l'espace ; • accessibilité du savoir ; • notion de « bon voisinage » ; • numérique cognitif. 	

7. 1. 1 Part de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation

Dans tous les entretiens, la question de la détermination des missions des bibliothèques est abordée spontanément.

Cinq des six bibliothécaires qui ont accepté de participer à ces enquêtes narratives mettent en avant des missions à visée pédagogique destinées à des publics variés, notamment : enfants, parents, adultes, personnes en besoin d'alphabétisation, adolescents en décrochage scolaire, élèves défavorisés, personnes retraitées, enfants à besoins spécifiques (handicap, problèmes de dyslexie et autres troubles). Cette dimension pédagogique suscite de nombreuses réflexions sur la nature du savoir, le registre des contenus, le type d'intervention, l'implication des bibliothécaires et leur positionnement par rapport aux enseignants. Les extraits significatifs ci-dessous sont regroupés par thématique, illustrant la manière dont les bibliothécaires envisagent leur mission.

7. 1. 1. 1 Illettrisme, illettronisme, alphabétisation

La lutte contre l'illettrisme, initiée dans les années 1970, dans une ère de déclin de l'éducation populaire dont les accents paternalistes étaient alors jugés rebutants (Bertrand, 2010), demeure une préoccupation majeure pour les bibliothécaires, même cinquante ans plus tard :

« [...] on lutte contre l'illettrisme, mais aussi contre les inégalités sociales. Donc, et on a un public très varié. On a un public très autonome. On a un public étranger, qui ne sait pas comment, par exemple, appréhender la langue française, on doit le diriger vers certaines lectures, certaines constructions aussi, parce que, on conseille, au départ, par exemple, s'ils viennent ici directement en adulte, on leur conseille de lire des textes très courts pour qu'ils s'habituent. » (Extrait n°1)

« Parce que, on a le souci de, on a eu toujours le souci de, de rapprocher les gens et de ne pas les éloigner de l'écrit. C'est ça qui est important dans l'illettrisme. Il y a l'alphabétisation aussi. » (Extrait n°2)

Dans ces extraits, le public auquel s'adresse la bibliothèque est très diversifié, incluant des personnes autonomes ainsi que des étrangers qui rencontrent des difficultés pour maîtriser la langue française. Pour ces derniers, l'accompagnement se fait par des conseils personnalisés, tels que l'orientation vers des lectures simples et courtes, afin de faciliter leur adaptation progressive à la langue et à l'écrit. Cela

montre l'importance de fournir un soutien adapté aux besoins spécifiques des apprenants, en particulier pour ceux qui ne maîtrisent pas encore bien la langue du pays d'accueil. On note la préoccupation constante de l'organisation ou du programme d'assurer que les personnes, en particulier celles touchées par l'illettrisme, restent connectées à l'écrit. L'accent est mis sur l'importance de maintenir un lien avec l'écrit pour ne pas laisser les individus s'en éloigner, ce qui pourrait aggraver leur situation d'illettrisme. L'alphabetisation, ce qui implique que l'organisation ne se limite pas à aider les personnes déjà capables de lire, mais qu'elle s'engage également dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture aux personnes qui ne les maîtrisent pas encore. L'objectif est donc de promouvoir l'accès à l'écrit et d'en renforcer les compétences, afin de favoriser l'inclusion sociale.

Des exemples d'action en faveur de l'alphabetisation sont décrits plus loin, mettant en lumière respectivement l'accompagnement de personnes immigrées, de parents éloignés de la lecture et des résidents de quartiers défavorisés. L'illectronisme s'y est ajouté ces deux dernières décennies, mais il ne semble pas encore prédominant dans les propos recueillis. Cependant, lors d'une de nos visites, nous avons observé une campagne d'affichage visant l'éducation aux médias.

7. 1. 1. 2 Vulgarisation

Les extraits suivants montrent combien le débat sur la hiérarchisation des savoirs (pratiques, académiques, professionnels, scientifiques) reste prégnant. Ils soulignent les tensions entre la simplification du savoir pour le rendre accessible et le risque supposé de le dénaturer :

« C'est-à-dire que je suis très méfiant sur un sujet qui est vulgarisé, etc. Parce que je sais qu'il y a des simplifications. » (Extrait n°3)

« Mais il faut donner à la personne la possibilité, au moins de comprendre. Et quand on y arrive, c'est du gagnant-gagnant. Et le public, il faut aller le chercher. Et c'est, c'est assez, c'est là, où c'est compliqué, parce qu'il faut trouver la demi-mesure entre la spécialité et la vulgarisation. » (Extrait n°4)

« Si c'est trop spécialisé, il y aura un petit groupe, ça c'est normal. Mais par exemple si c'est vulgarisé, si les gens connaissent, etc., c'est carton plein. » (Extrait n°5)

« Il faut, après c'est une question de, c'est à nous de, c'est notre métier, essayer de savoir de quelle vulgarisation il s'agit. Si c'est une vulgarisation "vulgaire" ou c'est une

vulgarisation d'accessibilité, c'est totalement différent. Enfin, pour moi, c'est excessivement différent. » (Extrait n°6)

La vulgarisation apparaît comme un outil précieux pour rendre les connaissances accessibles à un large public, mais elle pose également des défis significatifs et véhicule, en fin de compte, de nombreux jugements de valeur. Ces jugements révèlent des hiérarchies implicites non seulement entre les savoirs, mais aussi entre les différents groupes sociaux.

Ainsi, l'extrait n°3 exprime une méfiance claire à l'égard de la vulgarisation, perçue comme risquant d'appauvrir la complexité d'un sujet en le simplifiant. L'extrait traduit une hiérarchisation implicite entre le savoir légitime (celui qui est spécialisé, complexe) et le savoir vulgarisé, qui serait plus accessible mais jugé de moindre valeur intellectuelle. Cela révèle une posture élitiste, où la légitimité du savoir est associée à sa complexité et à son inaccessibilité pour le plus grand nombre. La simplification est vue comme une menace pour l'intégrité du savoir, trahissant sa richesse originelle.

D'un autre côté, la vulgarisation est estimée nécessaire afin de rendre les connaissances accessibles tout en évitant la simplification excessive qui risquerait de dénaturer le contenu. Il s'agit donc de préserver l'intégrité du savoir tout en permettant au public de le comprendre (extrait 4). Cette approche suggère une volonté d'inclusion, où la vulgarisation est perçue comme un compromis nécessaire pour que le plus grand nombre puisse accéder aux savoirs spécialisés. Il ne s'agit pas de sacrifier la qualité originale du savoir, supposée meilleure, d'où la nécessité de trouver un équilibre délicat entre spécialisation et accessibilité (extraits 4 et 5). Toutefois, cela n'efface pas totalement la distinction sociale entre les experts et les non-experts.

De plus, les bibliothécaires complètent cette hiérarchie en distinguant entre une vulgarisation superficielle, qui serait en contradiction avec le rôle de la bibliothèque de garante de la qualité de l'information, et une vulgarisation d'accessibilité, qui respecterait l'essence du sujet tout en le rendant compréhensible (extrait 6). Cette distinction entre vulgarisation « vulgaire » et « d'accessibilité » est révélatrice du jugement de valeur sur la vulgarisation elle-même suspecte de moindre qualité.

Ainsi, en abordant la vulgarisation et ses diverses nuances, il est intéressant de constater que l'accent est souvent implicitement mis sur le déficit supposé de savoir des publics, en particulier ceux issus de milieux moins favorisés. Le jugement de valeur sur la vulgarisation en elle-même, la méfiance à son égard, de même que la justification de sa nécessité sont révélateurs à cet égard. Elle apparaît comme un mal nécessaire dont il convient d'extraire la « vulgarité » pour atteindre les publics les moins éduqués.

À ce titre, elle génère une forme de malaise ou de tension. Car, d'une part, elle accentue la hiérarchisation des savoirs et des publics. D'autre part, en reflétant une stratification sociale du public en fonction de ses compétences culturelles, elle renforce l'idée d'une élite détentrice du savoir face à une majorité qui doit être éduquée au moyen de contenus simplifiés.

Nous pouvons ici établir un lien avec la théorie de Bourdieu (1979a, 1979b), qui montre comment les goûts culturels et esthétiques sont intrinsèquement liés aux positions sociales. Bourdieu soutient que les pratiques culturelles (musique, art, littérature, etc.) ne sont pas neutres, mais sont marquées par des différences de classe. Bourdieu distingue, en effet, trois types de capital qui influencent ces pratiques : le capital économique (revenus, patrimoine), le capital culturel (connaissances, diplômes, goût pour l'art), et le capital social (réseaux, relations). Les individus, selon leur classe sociale, développent des goûts différents qui renforcent leur position dans la hiérarchie sociale. Ainsi, les classes dominantes tendent à préférer des formes d'art perçues comme « nobles » ou complexes, tandis que les classes populaires adoptent des goûts plus fonctionnels ou accessibles.

Les bibliothécaires sont généralement au fait de ces théories, ainsi que de l'histoire élitiste des bibliothèques. Ils se trouvent ainsi pris dans un dilemme : d'une part, ils aspirent à démocratiser l'accès à la culture, mais d'autre part, ils sont conscients que, dans ce processus, en utilisant des outils spécifiques, ils réaffirment involontairement leur position dominante.

7. 1. 1. 3 Contenus en contexte

La réflexion des bibliothécaires sur les contenus prolonge celle menée autour de la vulgarisation. Cependant, contrairement à cette dernière, elle offre la possibilité de s'éloigner des cadres rigides de la « culture légitime » sans pour autant tomber dans l'extrême du « tout est légitime ». Dans la vulgarisation, l'objectif est essentiellement de faciliter la réception et la compréhension du sujet par les publics. En revanche, avec une approche contextualisée des contenus, l'enjeu est davantage de favoriser

l'autonomisation et l'*empowerment* des publics, en leur permettant d'acquérir les outils et les compétences nécessaires pour interagir de manière critique avec ces contenus. :

« On n'est plus les, on ne transmet plus les documents, on transmet des contenus. »
(Extrait n°7)

« Je dis : "Tout est bon à lire, tout est bon à prendre à lire, même un magazine." ».
(Extrait n°8)

« [...] je leur disais : " Regardez, le document, c'est même l'étiquette sur une bouteille. C'est un document. " Il faut, il faut pas hiérarchiser. Quand vous avez besoin de savoir ce que contient un produit, vous vous en foutez d'avoir un livre qui parle du produit, vous regardez l'étiquette. Donc, la hiérarchie du document, elle est relative. » (Extrait n°9)

« Non, il faut essayer de comprendre ce qu'ils veulent, d'aller au-delà, de les aider, essayer de comprendre. C'est pour ça qu'un spécialiste, par exemple comme nous l'avons, ici, dixhuitième, est essentiel, dans une bibliothèque. Il faut un médiateur, un scientifique, un médiateur culturel, un scientifique, je dis pas un archiviste, quelqu'un qui a la connaissance de la collection qui catalogue et puis quelqu'un qui administre. » (Extrait n°10)

« Mais le public, il faut l'accompagner. Quel que soit l'âge du public, il faut accompagner. Un enfant, il faut accompagner, un adulte, il faut deviner en ayant un lien avec l'usager, les goûts de l'adulte et ensuite essayer, après plusieurs contacts, de lui faire, de le faire sortir un peu de, dans sa zone de confort. » (Extrait n°11)

Ainsi, on observe un déplacement dans le rôle des bibliothécaires, passant de la transmission de documents traditionnellement perçus comme légitimes (livres, ouvrages académiques) à celle de contenus plus variés, adaptés aux besoins des usagers. Ce changement témoigne d'une approche plus inclusive et démocratique de la culture, où la valeur d'un document est définie par son utilité dans un contexte donné, et non par son statut culturel (extrait 7).

Cette ouverture se traduit par la valorisation de toute forme de lecture, y compris celle de magazines ou d'étiquettes de produits, illustrant ainsi l'idée que la hiérarchie des documents est relative et dépend du contexte d'utilisation (extraits 8 et 9). Cela reflète une conception pragmatique du savoir, où la légitimité d'un document est liée à son usage, répondant à un besoin immédiat et pratique. Toutefois, cette

approche plus démocratique de la culture ne signifie pas un abandon de l'accompagnement ni de l'expertise, considérée comme essentielle. L'idée de « sortir de la zone de confort » illustre la volonté bienveillante, peut-être un peu paternaliste, d'encourager une progression intellectuelle et culturelle chez les usagers, en leur offrant un cadre dans lequel ils peuvent se développer (extraits 10 et 11). Enfin, la médiation active, c'est-à-dire la capacité à comprendre les besoins des usagers et à les guider de manière personnalisée, est présentée comme une compétence essentielle. Cependant, cela suppose aussi que certains publics sont vus comme moins en mesure de communiquer leurs besoins ou ne sont pas suffisamment explicites par rapport à ceux-ci (extrait 11).

Les propos des bibliothécaires illustrent un passage vers une approche plus démocratique de la culture, où la diversité des contenus est valorisée et où la hiérarchie des documents est relativisée. Toutefois, l'accompagnement et l'expertise des bibliothécaires sont conçus comme essentiels pour guider les usagers dans l'exploration de nouveaux savoirs et les amener à dépasser leurs habitudes, à travers une médiation active et personnalisée.

Enfin, avec cette approche des contenus en relation avec le contexte, il s'agirait ici, tel que nous comprenons ces extraits de se rapprocher du concept de littératie : « la capacité d'une personne à comprendre et à utiliser le langage oral et écrit, les nombres, les images et les technologies de l'information et de la communication (TIC) afin d'échanger, d'interagir avec les autres, de saisir son environnement, d'acquérir de nouvelles connaissances, de développer son plein potentiel et d'être un citoyen à part entière » (Ruel *et al.*, 2015, chapitre 10).

Le discours reflète toutefois une tension entre la démocratisation de la culture et la nécessité de conserver un cadre légitime et structuré pour l'accès au savoir, dans une démarche qui allie inclusion, exigence mais aussi une forme de supervision.

7. 1. 1. 4 Pédagogies

Les enjeux liés aux contenus appellent à une réflexion approfondie sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre. Nous constatons que, dans une perspective à long terme, certaines initiatives privilégient des approches ludiques, qui ne relèvent ni strictement de la formation ni de l'information, mais se matérialisent par des jeux de société, entre autres. Ces approches, bien que détournées des formats classiques d'apprentissage, favorisent une forme de « bon voisinage » avec le savoir. Cette

notion de « bon voisinage » peut être interprétée comme une métaphore d'une matrice offrant des points d'entrée variés vers une logique de savoirs interconnectés :

« Mais l'intérêt quand vous discutez un petit peu, vous voyez un petit peu les échanges qui se font, c'est d'arriver, justement, quel que soit l'angle de l'approche, c'est de faire en sorte que les gens prennent de la substance. » (Extrait n°12)

« Je parle, moi, sur le temps. On ne travaille pas dans une médiathèque comme on travaille dans une salle de spectacle, voilà. La personne, elle a tout de suite quelque chose d'abouti qui est prémâché, entre guillemets et qui donne un contact à son imaginaire rapide. Le cinéma, c'est pareil. Le musée, c'est encore un intermédiaire, parce que, il y a une mise en scène qui est un peu particulière, il y a des thématiques, il peut y avoir des choses très différentes et on peut le voir à différents niveaux au musée. » (Extrait n°13)

« Donc voilà, on est normalement, je dirai, la médiathèque, elle va jusqu'à l'accompagnement du savoir, mais je veux dire, non, on n'est pas des enseignants, mais on est dans ce, dans ce schéma-là. C'est-à-dire que, il faudrait, il faut selon le public, et là, c'est là l'intelligence, c'est-à-dire de voir celui qui peut y aller tout seul, celui qui peut pas y aller tout seul, quand il peut pas y aller tout seul, on dénigre pas, on dit pas que... on essaie de lui transmettre quand même des contenus, sous des formes différentes. » (Extrait n°14)

« Et donc, j'aimerais faire quelque chose, un vademecum pour, sur les bibliothèques patrimoniales, une espèce de valise pédagogique où tu ouvrirais ta valise et tu trouverais un circuit, un jeu de l'oie, jeu de cartes, un circuit monté, etc., sur la bibliothèque patrimoniale de Ville de Corse et adaptable aux autres bibliothèques. » (Extrait n°15)

Ainsi créer des liens durables avec le savoir implique d'encourager les publics à acquérir une compréhension profonde, quel que soit l'angle d'approche. Les bibliothécaires mettent en avant l'idée de guider les publics pour qu'ils acquièrent une « substance », c'est-à-dire un enrichissement intellectuel qui dépasse la simple réception passive de l'information. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des faits ou des connaissances brutes, mais de favoriser une forme de maturation et de réflexion chez les publics, qu'ils soient capables d'intégrer ce savoir de manière durable et significative (extrait 12). L'objectif est de développer la capacité critique et intellectuelle des individus, plutôt que de simplement offrir des produits culturels prêts à consommer. La médiathèque se positionne ainsi comme un espace de construction du savoir, en opposition à des formes plus consuméristes de la culture (comme le cinéma

ou le spectacle) où les produits sont immédiatement « consommés » par le public, sans véritable effort d'appropriation intellectuelle.

La spécificité des médiathèques est ainsi définie par rapport à d'autres formes de transmission culturelle, comme le cinéma, les musées ou les spectacles. La médiathèque est perçue comme un lieu où le temps de l'apprentissage est plus long, plus réfléchi, et où les publics ne reçoivent pas des produits culturels « prémâchés », mais doivent eux-mêmes participer activement à la construction de leur savoir (extrait 13).

Dans ce contexte, le rôle de la médiathèque se rapproche de celui d'un accompagnateur du savoir. Bien qu'elles ne soient pas des institutions éducatives au sens strict, les médiathèques doivent adapter leurs approches en fonction des besoins de chaque public, en offrant des contenus sous des formes variées et accessibles. Il s'agit de reconnaître les différents niveaux d'autonomie des usagers et de les soutenir adéquatement, sans pour autant les infantiliser ou les dénigrer. Cela reflète une médiation culturelle qui évite la verticalité, en offrant des formats variés et personnalisés (extrait 14). Enfin, pour rendre cet accompagnement encore plus engageant, des outils pédagogiques ludiques sont imaginés, tels qu'un *vademecum* incluant des jeux et des circuits ciblant des sujets assez ardues tels que le patrimoine (extrait 15). L'accent est donc mis sur une pédagogie flexible, substantielle mais aussi ludique, visant à nourrir un engagement profond et durable avec les contenus culturels.

7. 1. 1. 5 Assouplissement du cadre de référence scolaire

La pédagogie fait partie intégrante du projet des bibliothécaires. Néanmoins, il semble essentiel d'établir une distinction nette avec l'école afin de préserver ce « bon voisinage », en particulier pour les élèves et pour ceux ayant vécu une mauvaise expérience scolaire. Cela semble logique. De plus, ainsi que le suggère l'un des extraits ci-après, cela pourrait également être stimulant pour les enseignants :

« En fait, on n'est pas du tout dans un cadre scolaire. C'est-à-dire qu'après, les jeunes rentrent dans cette démarche très volontiers. Parce qu'ils ne sont ni dans le format scolaire vraiment où il y a cette structure verticale. Il y a un côté un peu plus horizontal. En fait, la posture, elle est aussi du corps enseignant. Pour moi, c'est mon côté aussi critique, pour

moi, ce n'est pas juste les élèves qui se mettent dans une posture différente, c'est le corps enseignant qui se met dans une posture différente. » (Extrait n°16)

« Après, je pense que, ce qui joue aussi, c'est que ces jeunes, marginalisés à l'école, en plus dans des structures... Voilà, après c'est un lycée professionnel spécifique. Quand on parle de ce lycée, tout le monde va dire : "ah, c'est le lycée des 'cassos'". C'est-à-dire que ce sont des jeunes qui sont déjà marginalisés et marginalisés à l'intérieur du système ; ils cumulent, en fait. » (Extrait n°17)

« Quand ils viennent ici à la bibliothèque, ils ont leur propre matériel : loupe, gants, crayon, etc., et le livre aussi, c'est le leur. Donc, on a puisé dans les fonds. Les livres ne risquent plus rien, bien entendu. » (Extrait n°18)

La bibliothèque, en offrant un espace moins formel et plus horizontal que l'école, permet donc aux jeunes de s'engager plus volontiers, sans la structure hiérarchique rigide typique de l'éducation traditionnelle. Cette approche peut également inciter les enseignants à adopter une posture différente, plus collaborative et moins autoritaire (extrait 16). Pour les jeunes déjà marginalisés par le système scolaire, souvent stigmatisés et regroupés dans des établissements spécifiques, la bibliothèque offre ici une alternative positive. Elle leur permet de se réapproprier le savoir dans un contexte qui valorise leur individualité et évite les étiquettes péjoratives associées à leur parcours scolaire (extrait 17). En outre, en donnant aux élèves accès à des matériaux de qualité et en les responsabilisant, par exemple en leur fournissant leur propre matériel et en leur confiant des livres, la bibliothèque crée un environnement où ils peuvent se sentir propriétaires de leur apprentissage. Cela transforme leur relation au savoir en une expérience personnelle et valorisante (extrait 18). Ainsi, la bibliothèque se distingue non seulement par son approche plus ouverte et inclusive, mais aussi par sa capacité à offrir un refuge aux jeunes marginalisés, leur permettant de renouer avec l'apprentissage de manière positive et autonome.

7. 1. 1. 6 Bibliothécaires et enseignants

Cependant, malgré les efforts déployés pour encourager l'intérêt pour les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, ainsi que leur transmission, les bibliothécaires cherchent à se distinguer des enseignants :

« [...] nous ne sommes pas des enseignants, bien sûr que non, on ne se positionne pas en tant que tels. Cependant, je dirai qu'il y a des liens avec l'enseignement et les enseignants, qui sont, je dirai, très fructueux, puisque, déjà, le fait même de travailler avec les enfants

qui sont, certes, à ce moment-là un peu captifs, puisqu'ils viennent avec les enseignants. Notre approche, nous, qui est plus ludique et plus ouverte, leur permet, après de, d'investir un peu le lieu. » (Extrait n°19)

« Parce que, il y a, il y a nos deux forces. Moi, j'ai le côté pédagogie, bibliothèque, etc., et, elle, elle a le côté enseignant, discipline, etc. Et ça, la conjugaison des deux qui fait que ça fonctionne du tonnerre de dieu, tu vois. » (Extrait n°20)

« On n'est pas des enseignants, on n'est pas des formateurs, on n'est pas des pédagogues, on n'est pas des médecins. Mais quand on reçoit un public, comme je viens de te le décrire, on est un peu tout ça à la fois. Et la richesse, elle est dans les deux sens. Elle vient des enfants qui apportent beaucoup et des enseignants qui, qui les côtoient au quotidien. » (Extrait n°21)

L'on constate que les bibliothécaires ne se considèrent ni comme des enseignants ni comme des formateurs ou des pédagogues, mais reconnaissent néanmoins l'existence de liens solides avec le domaine de l'enseignement. Ces collaborations sont particulièrement enrichissantes lorsque les enfants, bien que « captifs » en raison de leur présence encadrée par les enseignants, bénéficient d'une approche plus ludique et ouverte en bibliothèque, ce qui les aide à s'approprier le lieu (extrait 19). La complémentarité entre les bibliothécaires et les enseignants est mise en avant, chacun apportant ses forces spécifiques — la pédagogie et l'ouverture de la bibliothèque d'un côté, la discipline et l'instruction formelle de l'autre. Cette synergie est perçue comme essentielle pour créer un environnement d'apprentissage dynamique et efficace (extrait 20). Enfin, bien que les bibliothécaires ne revendiquent pas une identité d'enseignants, ils reconnaissent qu'ils assument partiellement ce rôle, notamment lorsqu'ils interagissent avec le public. En définitive, l'on passe d'une définition quelque peu en creux indiquant ce que les bibliothécaires ne sont pas à une détermination hybride avec l'expression « un peu tout ça à la fois » (extrait 21), qui sous-entend aussi une forme de globalité. Il ressort néanmoins que la figure de l'enseignant reste centrale dans ces entretiens dès lors que l'on aborde le sujet éducatif.

7.1.1.7 Communauté

Enfin, les bibliothèques doivent avoir une connaissance sociologique de leur environnement, car elles constituent également un espace de socialisation et d'intercompréhension :

« Même si les quartiers sont différents, il y a quand même de, du social parce que, il y a des gens qui vont, des lecteurs qui sont très autonomes, qui rentrent, qui vont rechercher leurs ouvrages, et d'autres, on le sent bien, qui ont besoin d'échanger, et des fois, ben, la discussion s'élargit, et on rentre un peu dans une intimité. Voilà, c'est le côté social, qui intervient, à chaque fois. » (Extrait n°22)

« Et, il y a un lien qui se noue. Et ça, c'est important. Et ce lien, c'est un lien qui est assez fort. C'est un lien, c'est un rendez-vous. Dans les médiathèques, c'est pas, on croit parfois que les médiathèques, ce n'est qu'un lieu où on est là pour donner, donner et prendre le document. C'est pas vrai, c'est pas vrai. » (Extrait n°23)

« Et après, bon, ils me voient comme ça, donc, je, je, les portes s'ouvrent, les murs éclatent et les briques s'en vont, petit à petit, et il y a le contact qui naît, voilà. Et ça, c'est important. » (Extrait n°24)

Il apparaît clairement que les bibliothèques ne sont pas de simples lieux de prêt et de retour de documents ; elles sont des lieux où se tissent des liens sociaux importants. Les bibliothécaires observent que certains publics sont très autonomes et viennent chercher leurs ouvrages sans interaction, tandis que d'autres cherchent des échanges qui peuvent parfois entrer dans une dimension plus intime. Ce côté social des bibliothèques permet d'élargir les discussions et de répondre aux besoins relationnels des usagers (extrait 22). Les liens qui se forment entre les publics et les bibliothécaires peuvent être profonds et réguliers, transformant la médiathèque en un lieu de rendez-vous, un lieu de connexion humaine (extrait 23). Les métaphores utilisées dans l'extrait n°24, comme « les portes s'ouvrent » et « les murs éclatent », suggèrent que ces relations permettent de briser des barrières symboliques entre les individus, en particulier celles liées à la distance sociale ou à la méfiance initiale. Ces interactions renforcent l'importance de la médiathèque comme espace d'inclusion, de solidarité et de socialisation. Les bibliothécaires jouent un rôle clé dans ce processus en facilitant ces connexions, au sein de la communauté (extrait 24). Ainsi, l'intercompréhension peut se manifester à un niveau individuel, mais aussi, nous le pensons, à un niveau collectif. Certaines des activités décrites ultérieurement le suggèrent :

ateliers pour primo-arrivants, parcours à travers l'histoire du quartier, l'opération « un livre à soi » afin d'aider les parents à tisser des liens avec leurs tout-petits autour du livre.

Conclusions de l'application de la grille de lecture « bibliothécaires » - Corse : un rôle de facilitation à affirmer ?

L'analyse des propos montre que les médiathèques et les bibliothécaires se situent à l'intersection de plusieurs enjeux sociaux : la démocratisation du savoir, l'inclusion des publics marginalisés, et la transformation des institutions culturelles en espaces de médiation sociale. Cette hybridation des rôles et des missions reflète des évolutions plus larges de la société, où les institutions doivent s'adapter à des publics de plus en plus diversifiés tout en restant fidèles à leur mission initiale. Les contradictions relevées montrent à quel point les médiathèques sont des espaces dynamiques, mais aussi confrontés à des tensions internes liées à leur double fonction : culturelle et sociale.

La question de la vulgarisation illustre parfaitement les contradictions auxquelles les bibliothèques tentent de répondre. Si la vulgarisation est un outil essentiel pour rendre le savoir accessible au plus grand nombre, elle suscite également des réticences, car elle est perçue par certains comme une simplification excessive, voire une dénaturation du savoir authentique. Ainsi, même dans ce processus visant à démocratiser la connaissance, les hiérarchies culturelles sont implicitement préservées, ce qui va quelque peu à l'encontre de l'objectif initial de reconnaissance des publics dans une perspective plus égalitaire et moins asymétrique.

Pour clore cette section sur la caractérisation du rôle éducatif, nous constatons que les bibliothécaires définissent leur fonction comme multifacette, chaque facette pouvant s'apparenter à d'autres vocations, figures d'autorité : enseignant, médecin, pédagogue. Cette expertise multiple semble être une caractéristique essentielle de la notion de facilitation. Carré (2020) énumère, à cet égard, les fonctions de personnes-ressources, conseillers, concepteurs pédagogiques, méthodologues, ingénieurs pédagogiques et accompagnateurs. Il évoque l'implication de domaines multiples « d'ordre

pédagogique, technologique, relationnel, voire managérial ». Mais surtout, Carré indique que ce rôle pluriel de facilitation doit être un projet collectif :

(...) où les tâches seront réparties selon les différentes sensibilités, qualifications et motivations de leurs membres, autour d'une vision partagée de l'apprenance et de l'art de la facilitation. (Carré, 2020, chapitre 7)

Carré envisage d'ailleurs cette dynamique collective « dans des équipes de travail » d'une manière globale, applicable à l'ensemble des professions. Nous observons dans la section suivante des éléments de cette dynamique collective dans les activités mises en place par les bibliothécaires.

7. 1. 2 Exemples d'actions à caractère éducatif ou formatif en Corse et relation avec les propriétés rationnelles

Nous n'avons pas pu réaliser d'enquêtes par observation participante en raison de la pandémie de COVID-19, et par la suite, le temps nous a manqué pour les mener à bien. Cependant, au cours des entretiens, les bibliothécaires ont décrit diverses actions et activités menées par eux-mêmes ou par leurs collègues au sein de leurs établissements. Ces actions mises en œuvre offrent des exemples représentatifs – bien que non exhaustifs – des dispositifs déployés dans les bibliothèques du réseau étudié en Corse. Elles ont été spécifiquement conçues pour atteindre des objectifs pédagogiques précis et sont destinées à des publics ciblés. Ces actions illustrent la diversité des approches (ludique, scientifique, artisanale, formative, etc.) ainsi que des formats (clubs, ateliers, parcours, rencontres, etc.), qui s'inscrivent dans les conditions définies par Rogers (2014) pour favoriser des progressions « non linéaires » dans le cadre des apprentissages informels.

Nous avons consigné ces actions (en modifiant leur nom pour respecter le cadre de l'anonymat) dans des fiches synthétiques détaillant les objectifs, les publics visés, les ressources mobilisées, les périodes d'exécution, etc. Toutefois, le degré de complétude de ces fiches varie selon la quantité d'informations recueillies lors des entretiens. Nous avons également analysé ces actions à la lumière des critères relatifs aux propriétés rationalisantes des bibliothèques (voir la grille de lecture du tableau 1) définis par Adell, Robert, Marx, et Latour, que nous rappelons ci-après.

Ces propriétés, qui explicitent les mécanismes de rationalité propres aux bibliothèques, sont en lien avec les trois états du monde selon Habermas – objectif, subjectif et normatif. Elles permettent ainsi de rendre

la théorie de Habermas opérationnelle pour envisager un apprentissage informel critique au sein de la bibliothèque.

Grâce à ses espaces et ses activités, la bibliothèque offre un cadre où ces différentes formes de rationalité peuvent s'exprimer, tant dans la construction du raisonnement que dans les échanges discursifs, conformément aux conditions éthiques posées par la théorie de Habermas. Néanmoins, notre étude met principalement l'accent sur la construction du raisonnement, laissant aux futures études le soin de compléter cette approche en explorant plus en profondeur les échanges discursifs.

La formalisation de l'environnement de la bibliothèque selon ces dimensions de rationalité permet de postuler une certaine régularité dans le soutien à l'apprentissage informel, car ces dimensions transcendent les formations universitaires des bibliothécaires et leurs inclinations personnelles. Elles sont intrinsèquement liées aux ressources et dispositifs que les bibliothèques mettent en œuvre pour remplir leurs missions.

Appréhension de l'espace et du temps : Ce critère se réfère aux travaux de Robert Pascal (2018) sur les « technologies intellectuelles » qui assouplissent les contraintes spatiales et temporelles. Ainsi, ces technologies intellectuelles permettent, en quelque sorte, de vivre un phénomène de simultanéité, c'est-à-dire d'être à la fois ici et maintenant tout en étant ailleurs et à une autre époque. Ces technologies intellectuelles fournissent un contexte d'énonciation à l'énonciation, au moyen des artefacts dont elles disposent et que l'on peut mobiliser dans diverses circonstances (manuscrits, objets, expositions, etc.). Par le rapprochement de l'énonciation avec le contexte d'énonciation, les technologies intellectuelles permettent une comparaison raisonnée, que l'on peut inscrire davantage dans la dimension objective de la théorie de Habermas.

Accessibilité du savoir : Cette notion s'inspire de la distinction établie par Nicolas Adell (2018) entre les lieux de mémoire et les lieux de savoir. Alors que les lieux de mémoire cherchent à réactualiser des événements du passé à travers des rituels de célébration, les lieux de savoir offrent les moyens d'activer les savoirs en les rendant accessibles et mobilisables par les individus pour leurs propres projets. Ainsi, les lieux de savoir concernent à la fois la dimension objective, par la disponibilité des connaissances, et la dimension subjective, en fonction des motivations personnelles qui poussent les individus à les mobiliser.

Notion de « bon voisinage » : William Marx (2021) définit le « bon voisinage » comme la découverte inattendue de ce qui est pourtant approprié. L'auteur ne fait pas ici référence au hasard, mais au système

de classement mis en œuvre dans la bibliothèque, qui favorise les associations mais propose également une vision du monde. Dans ce sens, la notion de bon voisinage comprend une forte dimension normative, comme nous l'avons vu précédemment. La dimension objective se manifeste aussi, notamment à travers les connaissances mises à disposition, tandis que la part subjective est présente dans les choix de parcours que font les individus au sein de la bibliothèque.

Enfin, pour notre étude, nous élargissons ce concept de bon voisinage au-delà des collections, car les bibliothèques évoluent au sein d'un réseau de partenariat divers rendant possible des liens avec des intervenants de différents horizons (conférencier, artistes, experts, etc.).

Numérique cognitif : Sous cette appellation, nous faisons référence à l'analyse de Latour (2011) qui montre comment les outils conçus par les bibliothécaires pour gérer les contenus numériques aident à naviguer dans une masse d'informations en croissance exponentielle. Ces outils permettent de structurer l'information en niveaux de granularité de plus en plus fins, allant de la donnée brute, sous diverses formes (code, image, symbole), jusqu'au résumé, en passant par le paragraphe et le chapitre. Grâce aux métadonnées, ces outils facilitent la construction de ponts logiques et la création de nouvelles synthèses. Dans ce contexte, la dimension objective prédomine.

Normativité du format de l'activité : Enfin, comme mentionné à plusieurs reprises, les activités conçues par les bibliothécaires et présentées dans ces fiches s'inscrivent généralement dans des manifestations appartenant à diverses catégories, telles que ludique, académique, ou culturelle. Chacune de ces catégories impose un environnement normatif spécifique, avec des horizons d'attente en termes de comportements pour les participants mais aussi les bibliothécaires. Par exemple, les expositions, ateliers, conférences, clubs, master classes, et conversations s'inscrivent dans des contextes où des normes sociales et intellectuelles imposent des règles et guident les interactions. Ces manifestations exigent des participants une adaptation à des cadres prédéfinis, que ce soit dans un cadre de découverte ludique, d'échange académique, ou de valorisation culturelle. Les bibliothécaires, en orchestrant ces activités, façonnent ainsi non seulement l'expérience des utilisateurs, mais aussi les dynamiques d'apprentissage et d'interaction au sein de la bibliothèque.

Tableau 2 : Action-1 - Ateliers primo-arrivants

Action	Ateliers primo-arrivants
Objectifs	Alphabétisation - Lutte contre l'illettrisme, l'illectronisme
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Adulte - Femmes
Format (Cadre normatif prédéfini)	Atelier
Activité / Contenu	Créer des recettes de cuisine Déchiffrer des dessins de recettes Lire des recettes de cuisine
Temporalité	1 fois par mois
Ressources	Fonds imprimé Internet
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Recettes d'espaces géographiques divers Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Document produit par la ou le bibliothécaire intervenant GRETA (Groupement d'établissements publics locaux d'enseignements) Mission locale
Bon voisinage (Marx, 2021)	Chercher dans les rayons (oser chercher) Se repérer par les images (oser ouvrir un livre)
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Initiation à Internet (la plupart de ces femmes n'avaient jamais navigué sur Internet) <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	Impact : obtention d'un travail par certaines participantes. Problématiques liées à leur origine socioculturelle : poids du patriarcat, ainsi par exemple naviguer sur Internet et venir à la bibliothèque à 19h ont posé des problèmes.

Tableau 3 : Action-2 - Création d'une brochure « Ado »

Action	Création d'un brochure par des adolescents
Objectifs	Production écrite et lecture des adolescents
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Ado
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers, rencontres de travail
Activité / Contenu	Résumés Coups de cœur,
Temporalité	---
Ressources	Livres et documents acquis
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espaces géographiques divers Temps passé <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Brochure produite avec la ou le bibliothécaire-intervenant
Bon voisinage (Marx, 2021)	Parcours des nouveautés
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	---

Tableau 4 : Action-3 - Atelier d'écriture en langue française et corse

Action	Atelier d'écriture langue française et corse
Objectifs	Création en écriture en langue française Transposition en langue corse
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Adulte
Format (Cadre normatif prédéfini)	Atelier
Temporalité	---
Ressources	---
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espace du plurilinguisme Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Animatrice ou animateur extérieur
Bon voisinage (Marx, 2021)	Langue française et langue corse
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	---

Tableau 5 : Action-4 - Livres et Arts

Action	Livres et Arts
Objectifs	Exposer des artistes amateurs Préparer l'exposition Organiser une rencontre entre l'artiste amateur et son public
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Adulte - Artistes amateurs
Format (Cadre normatif prédéfini)	Exposition + Rencontre
Temporalité	Trois semaines
Ressources	Création de l'artiste Fonds artistique de la bibliothèque
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espace de la création en Corse Temps passé Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Intervention de l'Association Livres et Arts
Bon voisinage (Marx, 2021)	Arts 'amateurs' - Arts légitimes
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	---

Tableau 6 : Action-5 - Cercle de lecture bande dessinée avec des élèves de lycée professionnel

Action	Cercle de lecture bande dessinée avec des élèves de lycée professionnel
Objectifs	Étudier la narration Étudier le script Étudier l'illustration
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Élèves de lycées professionnels
Format (Cadre normatif prédéfini)	Cercle de lecture
Temporalité	---
Ressources	Fonds de bandes dessinées
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espaces géographiques divers Temps passé Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Partenariat avec le centre culturel
Bon voisinage (Marx, 2021)	Fonds de bandes dessinées
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	---

Tableau 7 : Action-6 - Accueil de classes

Action	Accueil de classes Cycles 1, 2, 3
Objectifs	Selon le cycle et le niveau : Chasse au trésor pour découvrir l'espace Découverte d'un genre littéraire Bande dessinée et sonorisation etc.
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Élèves Enseignants
Format (Cadre normatif prédéfini)t	Séances de type pédagogique
Temporalité	1 ou plusieurs séances selon le cycle, le niveau, le projet
Ressources	Fonds divers
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espaces géographiques divers Temps passé Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaires Enseignants
Bon voisinage (Marx, 2021)	Parcours des fonds
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	---

Tableau 8 : Action-7 - Parcours du patrimoine

Action	Parcours du patrimoine
Objectifs	Découvrir le patrimoine sur une thématique donnée Réaliser des exposés Produire des artefacts (écrits, images, objets, substances, etc.)
Types de public	<i>(Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Élèves d'une classe de section professionnelle
Format (Cadre normatif prédéfini)	Séances pédagogiques
Temporalité	4 heures par semaine
Ressources	Fonds patrimonial Matériel pour chaque élève : loupe, gants, crayon et le livre aussi (qui ne risque plus rien)
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espaces géographiques divers Temps passé de l'antiquité jusqu'au 19 ^e Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire Enseignant de la classe Enseignant-documentaliste du lycée Intervenants experts divers extérieurs
Bon voisinage (Marx, 2021)	Ouvrages des autres élèves Visites de sites historiques, archéologiques
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	Récompenses et labellisation par des organismes internationaux Développement de jeux sur des thématiques liées au patrimoine plutôt destinés à des élèves du primaire. Projet de vademecum sur les bibliothèques patrimoniales, type valise pédagogique

Tableau 9 : Action-8 - Les petites histoires font la grande Histoire du quartier

Action	Les petites histoires font la grande Histoire du quartier
Objectifs	Apprendre à se raconter Être enregistré Apprendre à conter Transposer dans des langues différentes Créer une histoire du quartier à partir des différentes histoires anonymisées
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Quartier, toutes générations
Format (Cadre normatif prédéfini)	Hors les murs Au sein des immeubles Ateliers d'enregistrement, d'illustration, etc.
Temporalité	1 semaine
Ressources	Bibliothécaires Conteur professionnels Traducteur
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espaces géographique du quartier Temps passé, présent, futur des personnes racontant leur parcours <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaires Conteur professionnels Traducteurs
Bon voisinage (Marx, 2021)	Les histoires des habitants du quartier Les habitants du quartier : « au début, on a une vingtaine de gosses », « après les mamans sont venues voir », « après les papas sont venus aussi »
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	« On a commencé à vingt à peu près. À la fin de la semaine, il y avait 70 personnes qui nous racontaient leur vie. »

Tableau 10 : Action-9 - Un livre à soi

Action	Un livre à soi
Objectifs	Aborder le livre avec son enfant sans être bon lecteur, sans être même lecteur Savoir choisir des ouvrages Savoir travailler sur les livres
Types de public	<i>(Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Parents pour des enfants petits, jusqu'à 3, 4 ans
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers avec une progression
Temporalité	5 ateliers
Ressources	Bibliothèque Libraires Centre culturel
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espaces géographique du quartier Temps passé Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Centre national du livre Bibliothécaires
Bon voisinage (Marx, 2021)	Rencontre de nouveaux lieux Rencontre d'autres parents
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	Extension de l'action au-delà du programme du Centre national du livre centré sur la petite enfance pour toucher tout le 1 ^{er} degré.

Tableau 11 : Action-10 - Ateliers d'origami ou de jeux de société

Action	Ateliers d'origami ou de jeux de société
Objectifs	Apprendre en famille
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Familles
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers
Temporalité	Samedi, 1 h - 1 h 30
Ressources	Fonds divers de la bibliothèque
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espace du jeu Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire animant la table de jeux
Bon voisinage (Marx, 2021)	Autres espaces de la bibliothèque : la famille se disperse après dans les différents fonds
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 12 : Action-11 - Plateforme numérique pour apprendre

Action	Plateformes numériques pour apprendre
Objectifs	Divers publics selon les cours
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Tout public
Format (Cadre normatif prédéfini)	Cours en ligne
Temporalité	Autonomie des publics
Ressources	Soutien scolaire Code en ligne Cours de langue dont la langue corse Cours d'informatique Cours de sport Cours de guitare etc.
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Espace de la plateforme Temps présent <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire
Bon voisinage (Marx, 2021)	Cours variés, autres ressources en ligne comme les livres numériques
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Développement accéléré depuis la pandémie Prêt de liseuses avec un certain nombre d'ouvrages regroupés par thématique ou par genre littéraire. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	Café littéraire mêlant livres imprimés et numériques Ateliers à destination des seniors pour apprendre à utiliser une liseuse

Conclusions de l'examen des fiches d'activité - Corse : des objectifs d'apprentissage orientés par la tâche dans un contexte de rationalité, axés sur la culture et la Corse

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les activités présentées dans ces fiches sont des reconstitutions basées sur les récits recueillis lors des entretiens non directifs. La structuration de ces activités transcrites d'après les entretiens a été réalisée en s'appuyant sur les critères de notre cadre conceptuel. Bien que ces fiches soient partielles et ne reflètent pas l'ensemble des actions menées par les bibliothèques en Corse, elles illustrent néanmoins le travail de recherche et d'innovation pédagogique des bibliothécaires dans leur mission de transmission de divers contenus à des publics variés. Elles mettent également en lumière la diversité des approches favorables à l'apprentissage informel (ludique, scientifique, artisanal, formatif), ainsi que les différentes catégories (club, atelier, parcours, rencontre) contribuant à la normativité des pratiques.

Parmi les onze actions repérées dans les entretiens, deux concernent les enfants (accueil des classes des 1er, 2e et 3e cycles du premier degré de l'enseignement, le parcours Patrimoine pour des élèves), et deux ciblent les adolescents (cercle de lecture avec des élèves du lycée professionnel, brochure pour les adolescents). Les autres actions s'adressent aux adultes, parents, familles et à un quartier. S'ajoutent à cette liste des actions orientées vers l'intergénérationnel comme le jardinage, vers les adolescents comme le club manga et la radio, vers les seniors avec des ateliers d'initiation aux liseuses et des jeux du patrimoine destinés aux classes du premier degré d'enseignement, incluant également des élèves ayant des besoins spécifiques. Sur place, nous avons également observé des actions de formation destinées aux professionnels, tels que des enseignants, des documentalistes, des illustrateurs, etc.

Ces actions correspondent à la définition de Rogers (2014) des apprentissages orientés par la tâche à réaliser : préparer une exposition, partager des recettes de cuisine, écrire un script, lire des histoires à son enfant, se raconter, etc. Des objectifs d'apprentissage sont ciblés, mais ils ne sont ni disciplinaires ni évalués.

Le niveau d'intentionnalité pédagogique se manifeste par la mise en place de dispositifs spécifiques selon les types de public et les objectifs visés : apprendre en famille, lire une histoire à son enfant sans être un « bon » lecteur, apprendre à conter et à se raconter, découvrir le patrimoine, collaborer avec les enseignants du primaire et du secondaire, préparer une exposition, apprendre la langue corse tout en étant créatif, apprendre la langue française tout en partageant et en « socialisant ».

Du point de vue de la guidance, celle-ci est plus ou moins directe : animer la séance ou la faire animer, accompagner au sens figuré et littéral, par exemple accompagner des parents dans une librairie, accompagner les artistes dans leur projet d'exposition, préserver la confidentialité tout en coordonnant le collectif.

Par ailleurs, nous avons pu approcher comment les concepts de lieux de savoir (Adell, 2018), de technologie intellectuelle (Robert, 2018), de numérique cognitif (Latour, 2011) ainsi que de bon voisinage (Marx, 2021) permettent de percevoir l'impact des activités menées au niveau de la rationalité.

Le concept d'activation du savoir par un médiateur, tel qu'exposé par Adell (2018), repose sur l'idée qu'un savoir ne devient pleinement opérant que s'il est transmis ou mis en contexte par un tiers, qui agit comme un facilitateur. Le médiateur intervient pour rendre le savoir accessible, compréhensible et engageant, tout en permettant son appropriation par les apprenants. Les exemples présentés dans les tableaux ci-dessus illustrent comment des médiateurs facilitent la transmission et l'accès aux connaissances à travers des contextes variés. Un exemple particulièrement marquant est l'atelier destiné aux primo-arrivants, où le bibliothécaire incarne le médiateur. Il aide les participantes non seulement à lire des recettes, mais aussi à naviguer sur Internet. Cette double médiation—à travers la lecture et la navigation numérique—permet aux participantes de gagner en autonomie tout en étant accompagnées dans un cadre rassurant et normatif. Le rôle du médiateur ici est de rendre accessibles des savoirs qui, sans ce soutien, pourraient rester inaccessibles ou intimidants. Dans l'atelier d'écriture bilingue en français et corse, l'animatrice joue également un rôle crucial dans l'activation du savoir. Elle facilite la transition entre les deux langues, aidant les participants à naviguer entre ces univers linguistiques, et favorisant ainsi un apprentissage doublement enrichi. Le médiateur permet ici de transformer une difficulté potentielle (le plurilinguisme) en une ressource pédagogique. Enfin, un autre exemple important est le projet d'histoires de quartier. Les médiateurs, comme les conteurs et traducteurs, jouent un rôle essentiel dans la transmission des récits des habitants. Ils transforment des histoires personnelles et souvent implicites en récits engageants et accessibles à une diversité de publics. Ici, le médiateur active le savoir en rendant les récits de vie non seulement transmissibles, mais également attractifs à travers des techniques narratives et linguistiques adaptées. Ces exemples montrent comment le médiateur joue un rôle clé dans l'activation du savoir, en contextualisant, rendant accessible et facilitant l'appropriation de connaissances, qu'elles soient linguistiques, numériques, ou culturelles.

Dans le cadre des actions évoquées, le concept de l'énonciation et du contexte d'énonciation, tel que développé par Robert (2018), met en lumière l'importance de relier un énoncé (texte, savoir, pratique) à

son contexte d'origine pour en saisir pleinement le sens et la valeur. À travers les divers projets, cette idée se traduit par des efforts constants pour ancrer les activités dans des réalités culturelles, sociales ou géographiques spécifiques, tout en créant des ponts entre ces contextes et les participants. Par exemple, l'atelier pour primo-arrivants s'appuie sur les recettes de cuisine comme énoncés culturels, en mettant l'accent sur la connexion avec leurs origines géographiques et culturelles. Ce lien entre les recettes et leurs contextes d'origine favorise non seulement un apprentissage culinaire, mais aussi un dialogue interculturel enrichi par la reconnaissance des diverses pratiques culturelles des participants. De manière similaire, la création de la brochure avec des « Ados » illustre le processus de reconnexion entre des œuvres littéraires, initialement perçues hors contexte, et leur environnement culturel d'origine. Cette activité permet aux adolescents de mieux comprendre les œuvres en intégrant les éléments contextuels qui influencent leur signification. L'atelier d'écriture en langue française et corse est également une illustration directe de la thèse de Robert, car il associe les structures linguistiques à leur contexte socioculturel. Ici, la réintégration de la langue corse dans des exercices de création littéraire met en évidence comment la langue devient un vecteur de valeurs culturelles, en se rapprochant de son environnement d'énonciation originel. Dans le projet « Livres et Arts », l'exposition d'œuvres d'artistes amateurs en Corse souligne encore ce principe : l'œuvre d'art est pleinement comprise lorsque le public est sensibilisé au contexte de création, qu'il soit géographique, culturel ou historique. La démarche artistique trouve ainsi tout son sens dans ce dialogue entre l'œuvre et son contexte d'origine. Enfin, les projets comme le « parcours du patrimoine » et les récits des « petites histoires du quartier » (illustrent à particulièrement la façon dont le lien entre énoncé et contexte permet une compréhension plus profonde. Dans le cas du patrimoine, la découverte d'artefacts en lien avec leur époque et lieu d'origine enrichit l'expérience éducative. De même, les récits personnels ancrés dans le quartier montrent comment les histoires individuelles contribuent à forger une mémoire collective enracinée dans un contexte local partagé, tout en reliant le passé, le présent et le futur. Ainsi, le concept d'énonciation et de contexte d'énonciation de Robert se manifeste à travers ces actions non comme un simple outil théorique, mais comme un cadre concret qui enrichit les pratiques pédagogiques et créatives, en reliant constamment les savoirs, les pratiques et les récits à leur contexte d'origine.

Dans le cadre des ateliers de bibliothèque et des programmes éducatifs, le concept de « bon voisinage » selon Marx (2021) se révèle particulièrement pertinent pour comprendre la manière dont les savoirs et les ressources se connectent de manière significative. Ces connexions permettent de créer une matrice dynamique où les interactions entre les différentes ressources enrichissent l'apprentissage et favorisent l'émergence de nouvelles significations. L'atelier pour primo-arrivants illustre parfaitement cette idée. Il ne se limite pas à l'alphabétisation ou à l'apprentissage de l'informatique, mais relie ces compétences

à l'intégration sociale et à l'accès à l'emploi. Ces savoirs ne sont pas isolés, mais s'enrichissent mutuellement, formant une matrice où les ressources locales, culturelles et numériques interagissent. L'impact concret sur la vie des participantes, comme l'obtention d'un emploi, montre que cette matrice de connexions a des effets tangibles sur leur parcours. Dans cette même veine, l'atelier d'écriture en langue française et corse met en pratique l'idée de connexions entre des ressources linguistiques perçues comme distinctes. Ici, le « bon voisinage » linguistique s'opère en créant une interaction dynamique entre le français et le corse, favorisant une reconnaissance mutuelle et une collaboration dans l'apprentissage. Cela montre que l'atelier n'est pas seulement un lieu d'acquisition de compétences, mais un espace où des connexions enrichissantes entre deux systèmes linguistiques se construisent. L'action « Livres et Arts » élargit cette notion de bon voisinage aux interactions entre l'art amateur et l'art légitime. En mettant en relation des créations artistiques personnelles avec les œuvres d'art de la bibliothèque, l'atelier remet en question les frontières entre ces deux formes d'expression. La matrice créée entre ces deux mondes permet au public de revisiter leurs perceptions de l'art, formant ainsi de nouvelles connexions et significations entre ces différentes formes d'expression. Le cercle de lecture renforce également cette matrice de connexions significatives en créant des ponts entre les élèves, les ressources culturelles (bandes dessinées) et leur compréhension du monde. Les bandes dessinées servent de support pour tisser des liens entre la narration graphique et les mécanismes d'apprentissage, tout en permettant aux élèves de développer des compétences collaboratives. Ce bon voisinage favorise ainsi un apprentissage communautaire et interconnecté. La communauté est également au cœur du projet « Les petites histoires font la grande Histoire du quartier », le bon voisinage prend une dimension sociale. Ici, les histoires personnelles des habitants deviennent des ressources collectives, créant une matrice de significations qui reflète le tissu social du quartier. Ce réseau de connexions permet non seulement de renforcer les liens entre les individus, mais aussi d'enrichir la compréhension collective de leur histoire et de leur identité commune. Enfin, l'initiative Un livre à soi renforce l'idée d'une matrice de connexions où les familles, en relation avec les institutions culturelles (bibliothèques, librairies), créent un réseau d'échanges autour de la lecture et de la transmission intergénérationnelle. Ce projet met en lumière l'importance de ces interactions pour accompagner l'apprentissage des enfants. Ainsi, l'idée de « bon voisinage » selon Marx s'applique dans ces différentes activités. Chaque programme devient une matrice de connexions entre savoirs et ressources, renforçant les apprentissages, les échanges et les significations. Ces interactions permettent aux participants de tisser des liens nouveaux et de donner du sens à leurs expériences, tout en valorisant les savoirs acquis et partagés dans un cadre collectif.

Pour conclure, il est évident que le thème du patrimoine et de l'histoire occupe une place centrale dans de nombreuses activités proposées, telles que les livres et l'art, les parcours du patrimoine, l'histoire des

quartiers, les ateliers d'écriture en langue corse et française, ou encore l'initiative « Un livre à soi » et l'exploration du contexte culturel local. Ces activités sont fréquemment en lien avec la culture et l'histoire de la Corse.

Ainsi, elles illustrent l'engagement de la bibliothèque corse/française dans la valorisation du patrimoine et la démocratisation de la culture.

7.2 Analyse statistique des entretiens - Bibliothécaires en Corse

Le logiciel Iramuteq permet d'appliquer une triangulation de méthode³⁷, présentée dans la méthodologie, sur les mêmes données textuelles déjà analysées au moyen de la grille de lecture. Les traitements sont les suivants :

- 1) La classification hiérarchique descendante de Reinert³⁸ pour l'élaboration des univers sémantiques repose sur le regroupement de segments de texte se ressemblant le plus au sein des classes et ainsi de suite par ordre hiérarchique. Le calcul du Chi-2 indique pour chaque terme la force de la relation avec la classe.
- 2) À la suite de cette classification, une analyse factorielle des correspondances peut être initiée, mettant en lumière les relations entre les classes, notamment en termes de proximité et de distanciation.
- 3) L'analyse de similitude offre une vue détaillée des cooccurrences entre les termes. Elle repose sur la théorie des graphes. Le principe est pour chaque graphe de retirer la relation la plus faible. Nous avons examiné les cooccurrences au sein de chaque classe sémantique.

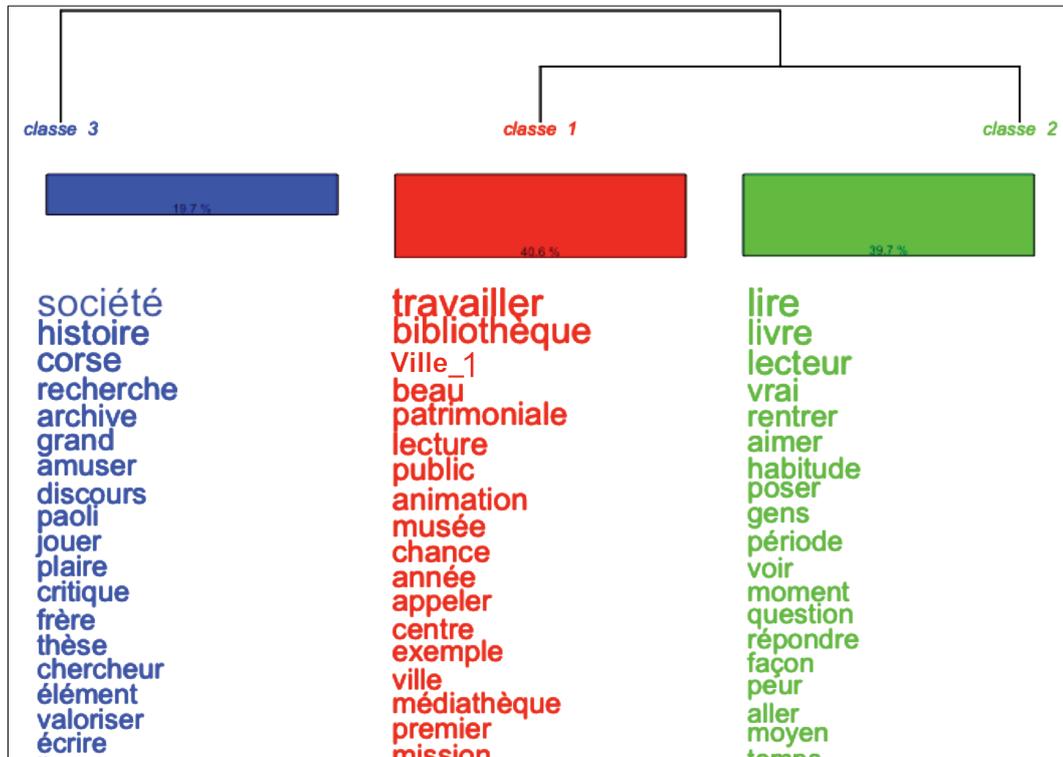
Ainsi, les résultats issus de l'analyse logicielle permettent sans doute de renforcer des éléments de l'analyse des discours mais aussi de découvrir d'autres pistes, que la grille de lecture ne peut rendre visibles, car son codage « a priori » cible spécifiquement la thématique de l'apprentissage. La grille de lecture agit, en quelque sorte, comme un tamis filtrant essentiellement ce que l'on cherche à voir. L'analyse logicielle sémantique, en revanche, donne la possibilité d'aborder l'ensemble du terrain et de le catégoriser en procédant par des recoupements calculés selon les liens de dépendance constatés, à l'aide de la méthode du Chi-carré. Les traitements proposés par le logiciel Iramuteq, avec des graphismes, sont, de plus, propices à la comparaison.

Les différents schémas de l'analyse logicielle Iramuteq des entretiens sont présentés ci-après, leur analyse concluant cette section.

³⁷ Cf. supra page 181. ³⁸ Cf. Supra page 178.

7. 2. 1 Bibliothécaires en Corse - Univers sémantique et analyse factorielle des correspondances

Figure 2 : Bibliothécaires en Corse - Classes des univers sémantiques³⁹



Classe d'univers
sémantique

« identité et histoire »

Classe d'univers
sémantique

« cadre institutionnel »

Classe d'univers
sémantique

« autour de la
lecture »

³⁹ Le graphique du dendrogramme présente les termes les plus représentatifs de chaque classe. Le graphique suivant de l'analyse factorielle dévoile davantage de termes.

Ce schéma (figure 2) aide à décrypter les univers sémantiques des bibliothécaires du réseau des bibliothèques en Corse. Nous décrivons brièvement ce qui a conduit à caractériser les trois univers.

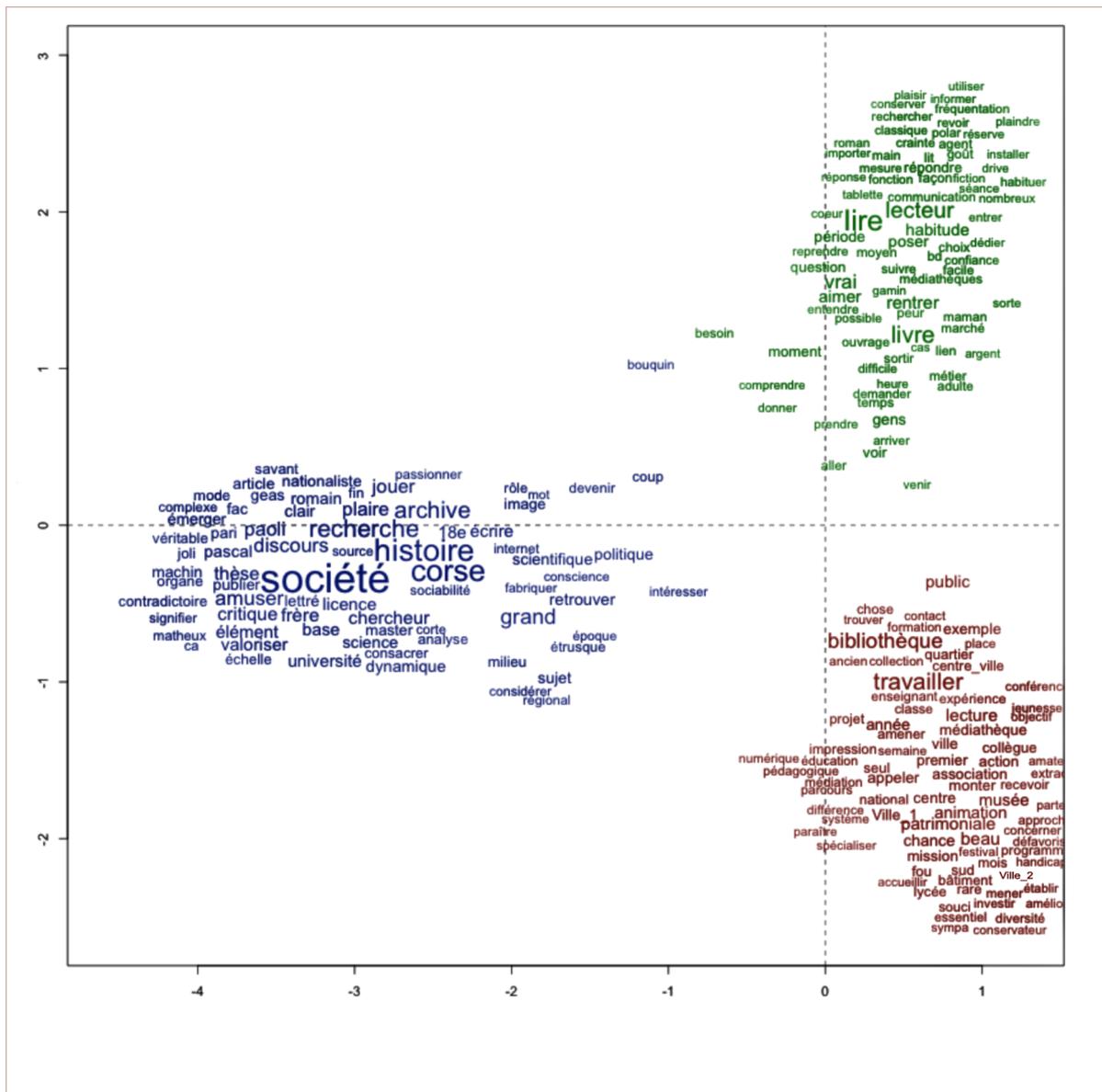
Nous avons deux branches principales. La première comprend deux classes (n°1 et n°2), regroupant respectivement 40,6% et 39,7% des segments de texte, se concentrant sur le « cadre institutionnel » de la bibliothèque et les « activités autour de la lecture ». La seconde branche principale, comprenant une seule classe représentant moins de 20% des segments, met en exergue une thématique sans doute prégnante liée à l'identité et à l'histoire de la Corse.

Pour lever le doute sur des ambiguïtés éventuelles, nous avons regardé les termes « société », « histoire », « corse » dans leur contexte au sein du corpus (grâce au concordancier d'Iramuteq). Ainsi, « société » fait ici référence tant à la société, la communauté dans laquelle nous vivons, à la société corse qu'à la Société du Bulletin de la société des sciences, première société savante en Corse. De même, le mot « histoire » évoque à la fois la discipline historique en général, l'histoire de la Corse et l'histoire du quartier racontée au sein de la bibliothèque. Toutefois, il s'agit, ici, le plus souvent de l'histoire liée à la Corse, comme l'indique la proximité de l'adjectif « corse ». L'histoire de la Corse est donc un sujet majeur parmi les thématiques abordées par les bibliothécaires qui ont participé aux entretiens.

Selon le niveau de dépendance significative calculée avec la méthode du Chi-2, nous avons donc trois classes d'univers sémantiques : « cadre institutionnel », « autour de la lecture », « identité et histoire ».

Nous poursuivons l'examen avec l'analyse factorielle des correspondances qui montre la dynamique des classes entre elles.

Figure 3 : Bibliothécaires en Corse - Relations entre les classes des univers sémantiques



Classe d'univers
sémantique

« identité et histoire »

Classe d'univers
sémantique

« cadre institutionnel »

Classe d'univers
sémantique

« autour de la
lecture »

Sur ce deuxième graphique (figure 3), les trois classes s'affichent de manière distincte, chacune dans une partie du plan.

La classe associée aux activités « autour de la lecture » est dans une zone à coordonnées positives et s'oppose à la classe « cadre institutionnel » qui est une zone à abscisses positives, mais à ordonnées négatives. D'un côté, nous retrouvons la focalisation sur les missions visant les publics et de l'autre, les questions plus institutionnelles.

Ces deux premières classes qui font partie de la même branche sont nettement séparées de la troisième classe qui correspond au thème « identité et histoire » relative à la Corse. Cette dernière classe située dans une zone à abscisses négatives, avec en majorité des ordonnées négatives, et, une minorité d'ordonnées positives, suggère une ouverture vers des considérations autres que strictement liées au contexte professionnel.

7. 2. 2 Bibliothécaires en Corse - Analyse des cooccurrences

L'analyse de similitude examine les termes non pas du point de vue de la dépendance mais en termes de fréquence et de cooccurrence. Le schéma de ces cooccurrences, présenté sous forme de graphe, met en exergue les liens entre les mots. Les graphes procurent une vision de la manière dont les mots sont liés entre eux et de la force de ces liens. Cet angle de vue plus détaillé complète les classes sémantiques du discours et peut les confirmer et les nuancer.

La figure 4, représentant le graphe des cooccurrences des termes pour la classe sémantique « cadre institutionnel », prolonge cette réflexion en visualisant les préoccupations multiples des bibliothécaires. Le sommet principal, « bibliothèque », se divise en deux sous-ensembles distincts : « public » et « travailler », chacun renvoyant à des enjeux clés au sein de la classe. Cette visualisation met en évidence un discours fortement structuré autour de la relation entre la bibliothèque en tant qu'institution et les différentes fonctions qu'elle remplit au service de la communauté. En lien direct avec ces termes, le thème de la « bibliothèque » est relié à une série d'arêtes conceptuelles qui sont en interaction dialectique : par exemple, la distinction entre « quartier défavorisé » et « centre-ville » illustre les tensions géographiques et sociales auxquelles sont confrontées les médiathèques dans leur mission d'égalité d'accès. De la même manière, la dichotomie entre « médiathèque » et « musée et patrimoine » interroge la hiérarchie des savoirs, les bibliothécaires remettant en question le statut et la valeur des différents types de connaissances, comme cela avait été mentionné dans l'analyse précédente sur le rôle de la vulgarisation scientifique. Le sommet « public », quant à lui, se connecte à des thèmes comme la lecture, la diversité et les ateliers. Ces connexions révèlent la multiplicité d'activités (clubs de lecture, ateliers créatifs, conférences) et les logiques pédagogiques qu'elles peuvent susciter. Enfin, le sommet « travailler » regroupe des arêtes qui montrent les liens de la bibliothèque avec le secteur éducatif, l'enseignement et la pédagogie. Cette dimension éducative vient confirmer l'élargissement du rôle des bibliothèques en tant qu'acteurs de la formation tout au long de la vie, ce qui constitue une transformation significative. La médiathèque devient ainsi un lieu où l'on ne se contente plus d'apprendre seul, mais où des professionnels apportent un accompagnement personnalisé, ce qui enrichit l'offre de services.

Ce qui est particulièrement intéressant dans la figure 5, c'est la manière dont le verbe « lire » se distingue nettement des autres, tant dans son importance sémantique que dans sa position hiérarchique au sein de sa classe. Cela témoigne de la centralité de l'acte de lecture au cœur de la mission des médiathèques, ce qui est en continuité avec les enjeux de démocratisation du savoir soulignés dans votre analyse initiale. Mais ce schéma va plus loin en révélant des dimensions nouvelles : la lecture n'est plus seulement un acte isolé, elle est associée à un ensemble d'activités et d'interactions sociales, comme en témoignent les termes secondaires tels que « aimer », « roman », « magazine », « lecteur », « librairie », « comprendre », et « échanger ». Ces cooccurrences montrent que la lecture, dans le contexte des médiathèques, n'est pas seulement une expérience individuelle, mais qu'elle se situe également dans un réseau d'échanges et de médiations, ce qui traduit une évolution vers des pratiques culturelles plus participatives et interactives.

La figure 6 de la classe « identité et histoire » montre un graphe avec deux sommets se qui se distinguent : « société » et « Corse ». Le sommet « société » est en cooccurrence avec les thèmes scientifiques, recherche, archives et politique. Ce sommet est fortement lié au sommet « Corse », qui, lui-même, a un lien fort avec l'arête « langue » et avec le sommet « histoire ». Autour du sommet « histoire », nous trouvons les termes « idée », « discours », « nationaliste », tandis que les noms de Paoli et de Napoléon sont situés près des termes « archive », « grand », « parler », assez indicatifs de l'usage qui en est fait. Ce graphe est assez cohérent avec la classe d'univers sémantique, qui place les mots « société », « histoire », « Corse », « recherche », « archive » et « grand » dans les premiers rangs. La figure 6, qui présente le graphe de la classe « identité et histoire », met en lumière l'intersection entre la société et l'histoire, avec des thèmes récurrents comme la Corse, la langue, et les personnages historiques tels que Paoli et Napoléon. Ce graphe n'est pas simplement une visualisation des relations entre les termes, mais reflète également les enjeux sociaux et politiques propres à la Corse. La forte présence du sommet « société » en cooccurrence avec des termes comme « recherche », « archives », et « politique » démontre que les discours autour de l'identité insulaire ne se limitent pas à des débats culturels, mais qu'ils englobent des enjeux scientifiques et politiques plus vastes.

Conclusions du traitement sémantique « bibliothécaires » - Corse : univers professionnel et émergence du thème de la Corse

La classification de Reinert et les analyses factorielle et de similitude offrent une vue d'ensemble de l'organisation sous-jacente qui structure les discours des bibliothécaires. Cela complète l'examen du discours des bibliothécaire vu précédemment sous l'angle de l'intentionnalité pédagogique.

Ainsi, la figure 4 met en relief la complexité des interactions institutionnelles et sociales qui façonnent les pratiques des bibliothécaires. Alors que le premier examen des entretiens identifiait des contradictions internes liées à la double fonction sociale et culturelle des médiathèques, le graphe des cooccurrences permet de visualiser ces tensions de manière plus explicite et d'appréhender leur manifestation dans les discours des professionnels. Cette représentation montre également comment les bibliothèques, en tant qu'institutions dynamiques, s'adaptent aux contextes locaux spécifiques (comme les quartiers défavorisés ou le centre-ville) tout en affrontant des défis globaux, tels que la diversité, l'accès à la lecture ou les approches pédagogiques.

Dans cette continuité, la figure 5 illustre comment l'acte de lire s'inscrit dans une hybridation des pratiques, à la fois individuelles et collectives, à la fois culturelles et sociales. Les bibliothécaires, par la

diversité de leurs actions — qu’il s’agisse de clubs de lecture, d’ateliers, de conférences ou de cours — participent à la transformation des médiathèques en espaces de médiation et d’échanges. Ici, la lecture devient une activité fédératrice qui dépasse l’objet livre. Toutefois, ce schéma met également en lumière des tensions internes déjà évoquées : bien que le verbe « lire » reste central, les autres termes associés à des pratiques périphériques traduisent la volonté des médiathèques de s’ouvrir à des publics plus diversifiés et de réinventer leur mission traditionnelle de transmission du savoir écrit. Cette hybridation des rôles et des fonctions, bien que source de richesse, souligne aussi la difficulté pour les médiathèques de maintenir un équilibre entre leur mission culturelle et leur fonction sociale, un dilemme reflété dans la diversité des termes cooccurrents.

Enfin, le graphe 6 apporte une dimension supplémentaire à l’analyse initiale en révélant, à travers les relations entre les termes, l’importance de l’histoire et de l’identité dans la structuration des discours sociétaux. Alors que l’analyse des entretiens mettait en avant les tensions au sein des médiathèques dues à leur rôle de médiation sociale et culturelle, cette figure montre que ces mêmes tensions se manifestent également dans les discours sur l’identité et l’histoire. Le lien fort entre les termes « histoire », « société », et « langue » met en évidence une triangulation entre ces éléments, suggérant que l’identité se construit à la fois à partir de récits historiques et de réalités sociétales contemporaines.

Ainsi, les analyses factorielles et de similitude apportent une nouvelle perspective en cartographiant et en rendant visuellement compte des dynamiques sous-jacentes aux discours des bibliothécaires. Elles mettent en lumière non seulement les enjeux structurels auxquels les médiathèques sont confrontées, mais aussi la richesse et les contradictions des stratégies adoptées pour répondre à ces défis.

Synthèse du chapitre 7

Dans un premier temps, nous avons appliqué notre grille de lecture en partant de l’hypothèse d’intentionnalité pédagogique et de celle de la rationalité de Habermas, opérationnalisée à l’aide des concepts de technologie intellectuelle (Robert, 2018), des lieux de savoir (Adell, 2018), du « bon voisin » (Marx, 2021) et du numérique cognitif (Latour, 2011). Nous avons pu identifier les facettes de l’intentionnalité pédagogique des bibliothécaires et mesurer la difficulté qu’ils rencontrent à la caractériser. Cependant, cette expertise, déployée sur plusieurs champs concernant les enfants, les adolescents et les adultes, s’inscrit pleinement dans la perspective de la facilitation de l’apprentissage. Selon Carré (2020), la facilitation représente un catalyseur pour une formation des adultes davantage basée sur l’apprentissage plutôt que sur l’enseignement, favorisant ainsi un cheminement autonome et

émancipateur. À ce titre, la facilitation s'inscrit dans une logique d'apprentissage informel. Par ailleurs, les critères de rationalité paraissent pertinents pour l'examen des activités que nous avons relevées dans les propos des bibliothécaires. Il sera nécessaire de pouvoir approfondir ces analyses en réalisant, par exemple, de l'observation participante pour ces activités. Ceci n'a pas été possible à ce stade, en raison de la pandémie notamment. Toutefois, nous percevons que le rôle de facilitation des bibliothécaires comporte un caractère pédagogique. En ce sens, il est vecteur d'apprentissages informels. Cela, conjugué aux propriétés rationnelles du contexte que nous avons pu évoquer, à travers les activités notamment, aide à pouvoir penser un apprentissage informel critique.

Dans un deuxième temps, nous avons soumis les entretiens à un traitement sémantique au moyen du logiciel Iramuteq, qui permet d'estimer le taux de dépendance des segments de texte entre eux à l'aide de la méthode du Chi-2, de réaliser des analyses factorielles et de calculer les cooccurrences. Ce traitement a mis en avant la structure commune sous-jacente aux entretiens des bibliothécaires. De plus, il a confirmé l'intérêt pédagogique des bibliothécaires au sein de la classe sémantique « cadre institutionnel », notamment grâce à la réalisation du graphe des cooccurrences de la classe. Le sujet de la lecture a également été souligné avec une classe à part entière. Enfin, la classe « identité et histoire » a mis en lumière les thèmes en lien avec la nationalité. Ce dernier thème n'était pas apparu aussi clairement dans l'analyse de contenu avec la grille de lecture. La triangulation des méthodes montre donc son intérêt, même sur un nombre réduit d'entretiens (six au total) mais d'une longueur conséquente.

Enfin, les thématiques constatées, notamment les préoccupations concernant la hiérarchie des savoirs, l'accès au patrimoine et l'aspect pédagogique, correspondent à la modélisation de la bibliothèque publique corse/française exposée dans la première partie.

CHAPITRE 8

L'INTENTIONNALITÉ PÉDAGOGIQUE DES BIBLIOTHÉCAIRES AU QUÉBEC

Ce chapitre, consacré aux entretiens avec huit bibliothécaires exerçant au sein d'un réseau de bibliothèques d'une municipalité au Québec, suit la même structure que le chapitre 7 : analyse de contenu des entretiens à l'aide de la grille de lecture, extraction de fiches d'activités ; triangulation des méthodes par le traitement sémantique.

8.1 Analyse de contenu des entretiens des bibliothécaires au Québec

Au Québec, nous avons mené huit entretiens avec des bibliothécaires entre 2021 et 2022 au sein d'un même réseau de bibliothèques de lecture publique. Notre premier objectif est de mieux comprendre la conception que les bibliothécaires ont de leur rôle éducatif, en mobilisant le concept de facilitation de Carré (2020), que nous relierons à l'apprentissage informel. Le deuxième objectif vise à opérationnaliser la rationalité intercompréhensive de Habermas (1987a, 1987b), en recourant aux concepts de technologie intellectuelle (Robert, 2018), d'accessibilité du savoir pour les lieux de savoir (Adell, 2018), à la notion de « bon voisinage » (Marx, 2021) et à la dimension cognitive du numérique (Latour, 2011).

Pour l'analyse du contenu des entretiens avec les bibliothécaires au Québec, nous avons appliqué la même triangulation des méthodes que précédemment, avec, dans un premier temps, l'emploi grille de lecture, puis, dans un deuxième temps, le traitement sémantique (Tableau 1).

8.1.1 Part de la mission déclarée en lien avec l'éducation, la formation, la facilitation au Québec

Les huit entretiens menés avec des bibliothécaires au Québec révèlent que la littératie est une composante essentielle de leur rôle. Dans ce sens, les bibliothécaires conçoivent diverses interventions, allant des cours à l'aide aux lecteurs, en passant par le coaching. Leurs préoccupations incluent la lutte contre la fracture numérique, la promotion des compétences informationnelles et l'encouragement des pratiques citoyennes. Leur conviction de l'importance de la littératie est manifeste et peut s'expliquer

par plusieurs facteurs : comme nous l'avons déjà vu dans la première partie, la lecture a longtemps été « empêchée » au Québec (Lajeunesse, 2009), l'analphabétisme a touché une large partie de la population jusqu'à la deuxième moitié du 20^e siècle (Verette et Lamonde, 2005) et le développement d'un système scolaire de masse est relativement récent comparé à d'autres pays occidentaux. Cette conviction dans l'intérêt de la littérature motive de manière évidente les dispositifs et les actions que les bibliothécaires mettent en place, mais cela ne les empêche pas de s'interroger sur la nature et la hiérarchie des savoirs. Nous présentons ci-après les extraits regroupés selon les thématiques les plus marquantes identifiées.

8.1.1.1 Cours-formation-atelier

Les cours, formations, ateliers sont développés dans des formats variés, allant des formations classiques aux activités en clubs, en passant par des ateliers de conversation et l'accompagnement par des publics experts, pour des publics divers, tels que des jeunes, des personnes âgées ou des personnes immigrées :

« Ils ont aussi une formation en ligne comment faire un objet 3D. Puis, après ça ils reviennent pour imprimer. » (Extrait n°25)

« Mais on a eu « l'ordinateur, introduction à l'informatique » aussi donc. Le 1er cours, c'était introduction à la souris, au clavier-souris, après ça c'était le courriel et puis navigation Web. Après, donc c'était 3 formations qui pouvaient se suivre là, ils venaient sur place et puis on avait un formateur, quelqu'un de l'aide aux usagers qui les aidaient. » (Extrait n°26)

« J'ai fait un club de codage là pour les jeunes avec Scratch, c'est une chose qui a été, un langage informatique inventé par le MIT, un peu comme des blocs Lego qui s'emboîtent. » (Extrait n°27)

« La bibliothèque n°5, par exemple, c'est le centre culturel, il y a des cours d'art, par exemple, des cours de peinture, des cours de dessin qui se donnent. Ce qui fait que on essaie aussi, un peu de, de cibler nos collections par rapport aux publics qui gravitent là, autour des bibliothèques là. » (Extrait n°28)

« Puis avant la pandémie, on donnait déjà des formations sur l'utilisation de la tablette puis on était, on avait commencé le (« biblio branché »), donc c'est pas des gens des

bibliothèques, c'est des étudiants qui aident les personnes âgées à... au niveau numérique et tout ça. » (Extrait n°29)

« Par contre on est en train de travailler sur des ateliers de conversation en français pour les personnes issues de l'immigration, peut-être des ateliers de bande dessinée pour, parce que c'est plus facile de lire de la bande dessinée. On est en train de travailler là-dessus, présentement-là. » (Extrait n°30)

« C'est un quartier qui recevait plus d'immigrants. Donc là, il y avait plus d'allophones, des gens qui parlaient soit pas du tout le français, ou qu'[i]'essaient de l'apprendre. C'était plus dans ce quartier-là qu'on, que je voyais ce type de personnes là. Donc là, la dynamique était différente. » (Extrait n°31)

On le voit, les bibliothèques offrent une variété de formats pour répondre aux besoins de différents publics, en utilisant à la fois des méthodes traditionnelles et innovantes, au sein de « formations », « ateliers », « cours » et « clubs ». Les formations classiques incluent des cours en ligne et des sessions sur place pour enseigner des compétences techniques, telles que l'utilisation d'un ordinateur et d'Internet, comme dans l'exemple de la formation à l'utilisation du clavier-souris et à la navigation Web (extrait 26). Cela indique un effort institutionnel pour fournir des compétences de base en numérique, souvent perçues comme essentielles pour l'inclusion sociale et professionnelle. Les ateliers spécialisés sont une autre modalité mise en avant, avec des projets comme la fabrication d'objets en 3D. Ici, l'accompagnement va au-delà de la simple transmission de connaissances théoriques pour inclure une dimension pratique, soulignant l'importance de l'apprentissage par l'expérience (extrait 25). Les clubs de codage pour les jeunes, utilisant Scratch (un langage de programmation simplifié), montrent un engagement dans la promotion des compétences technologiques dès le plus jeune âge (extrait 27). Ce type d'initiative révèle une dynamique de transmission intergénérationnelle des compétences, avec une emphase sur l'initiation des jeunes à des compétences informatiques, vue comme essentielle dans un monde de plus en plus numérisé. Des cours d'art sont également proposés dans les bibliothèques, ce qui illustre une autre forme de diversification des offres, visant à répondre à des besoins culturels et créatifs (extrait 28). Cela montre une ouverture vers des formes d'apprentissage qui ne sont pas seulement fonctionnelles, mais aussi expressives, contribuant à la construction identitaire et à l'épanouissement personnel des participants.

Ces dispositifs mettent en lumière l'adaptation des bibliothèques aux divers publics qu'elles desservent, tant en termes de profils que de besoins spécifiques. Les bibliothèques sont conscientes des besoins des

jeunes, des personnes âgées, des immigrants, et des personnes qui débutent avec le numérique. Ainsi, pour les personnes âgées, des formations telles que l'utilisation des tablettes et des programmes comme « Biblio branché » sont spécifiquement conçues pour aider les seniors à acquérir des compétences numériques grâce à l'accompagnement d'étudiants (extrait 29). Cette stratégie d'accompagnement par des jeunes experts répond au besoin de combler les inégalités numériques intergénérationnelles. Concernant les personnes immigrées, des efforts sont faits pour offrir des ateliers de conversation en français, adaptés aux besoins linguistiques des allophones (extraits 30 et 31). Ces initiatives révèlent un souci d'intégration sociale et culturelle, la bibliothèque jouant ici un rôle de facilitateur d'intégration. L'extrait sur un quartier accueillant de nombreux immigrants met en lumière l'adaptation des offres aux réalités locales et socioculturelles (extrait 31). Ce point montre comment la sociologie des lieux influence les dynamiques d'apprentissage et de sociabilité dans les bibliothèques. Les bibliothèques réagissent de manière contextuelle à la diversité démographique des quartiers où elles sont implantées, cherchant à s'ajuster aux spécificités de chaque communauté.

Ainsi, les actions sont clairement identifiées en tant que cadres d'apprentissage avec la préoccupation constante de s'adapter aux besoins variés de leurs publics et de favoriser l'inclusion.

8. 1. 1. 2 Littératie et fracture numérique

Le terme de littératie numérique est bien ancré dans le champ des missions des bibliothécaires. Leurs interventions et dispositifs ciblent aussi bien l'innovation que l'initiation aux outils numériques, s'adressant aux générations nativement numériques comme à celles plus anciennes qui ont dû s'adapter à cette transition. Ainsi, l'acculturation numérique prend de multiples visages, de la conception en toute autonomie, à l'aide pour la réalisation d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation à l'accès à la dématérialisation des procédures administratives, comme cela a été le cas pour le passe vaccinal, lors de la pandémie :

« En fait, c'est un laboratoire où les gens peuvent faire des créations numériques, donc faire du stop motion, retoucher des photos, faire des films, expérimenter le codage, comment apprendre à faire du codage par des jeux vidéo, faire de l'impression photo format poster, pour faire de la découpe vinyle aussi, l'impression, oui de l'impression 3D, de la création d'images 3D réalisée par impression 3D. » (Extrait n°32)

« Mais c'est ça, c'est sûr que le MédiaLab, il y a toute la création par les pairs et des choses comme ça. Non, on n'est vraiment pas rendu là. C'est des gens qui viennent, ils ont des

projets précis, un peu comme quelqu'un qui viendrait pour faire de la généalogie, il vient faire de la généalogie, il va être là pendant 2 mois, 3 mois, le temps de faire sa recherche. » (Extrait n°33)

« Ils cherchent pas à utiliser la bibliothèque comme milieu de vie. C'est vraiment, ils viennent chercher l'information, puis ils retournent chez eux. Ils ont des problèmes techniques, ils vont venir à la bibliothèque, puis ils retournent. » (Extrait n°34)

« Donc, là, on parle de littératie numérique... ça on a plusieurs cours qu'on donne pour ce volet-là. Littératie, ben, oui, on décline ça pour les différentes clientèles, comme les tout petits aussi, apprendre à lire, l'heure du conte. » (Extrait n°35)

« Au niveau de la fracture numérique, on n'est pas dans la même classe, entre la bibliothèque de Westmount et les quartiers (...), ici (...). Chaque bibliothèque a son rôle, parce que, parce que la société dans laquelle elle s'arrime a une nature qui lui est propre là. » (Extrait n°36)

« Donc, c'est quand même un processus là... On les aide, c'est même pas hyper connu nécessairement qu'on, qu'on aide les gens, mais il reste que ce sont, on les aide et qu'on est quand même un genre de remparts à cette, ce problème de littératie numérique. » (Extrait n°37)

« Dans ce cas-là, on rencontre des gens de terrain. Quand on est, quand on répond à des besoins, c'est direct. Quand quelqu'un veut faire son CV, c'est tout de même plus, plus *day-to-day*. Quand quelqu'un cherche à communiquer simplement avec de la famille à l'étranger dans une région, ça c'est du *day-to-day*. » (Extrait n°38)

« Non, puis, c'est ça, cette personne là, je la sentais vraiment démunie, là c'est sûr qu'on a dans word, on a quand même des modèles et tout ça là, mais c'est difficile de l'aider, je tapais quasiment pour elle là. Parce que c'est ça, elle ne savait pas utiliser ni la souris, ni le clavier. » (Extrait n°39)

« Parce qu'il faut calculer que vingt ans en arrière, toutes les choses qu'on utilise aujourd'hui n'existaient pas. Facebook n'existait pas il y a vingt ans, si t'as 95, ça veut dire que t'avais 75. T'étais déjà dépassé-là, dans ta vie active. Il y avait même pas de guichets automatiques. Ça veut dire que, là, eux, ils sont dépassés là, fois mille. » (Extrait n°40)

La littératie numérique est devenue une mission centrale pour les bibliothécaires, reflétant l'importance croissante des compétences numériques dans la société actuelle et, de manière corollaire, pointant les écarts en matière de compétences technologiques. Les bibliothèques apparaissent comme des acteurs de L'extrait n°35 met en avant l'effort des bibliothèques pour diversifier les cours et ateliers en littératie numérique, en les adaptant aux différents publics, y compris les enfants (lors de séances pour les tout petits ou lors de l'heure du conte). Cela montre une attention particulière à l'inclusion numérique dès le plus jeune âge. Le fait que les bibliothèques soient perçues comme des remparts contre la fracture numérique (extrait 37) renforce l'idée que ces institutions jouent un rôle social clé dans l'accès aux compétences numériques. Même si cette aide n'est pas toujours « hyper connue », elle est essentielle pour les personnes qui n'ont pas accès à d'autres ressources ou accompagnements.

Aussi, les bibliothèques se trouvent confrontées à des publics ayant des niveaux de compétences numériques très variés. Les extraits soulignent les inégalités d'accès et de compétences face aux outils numériques, souvent liées à des différences d'âge ou de statut socio-économique. Les extraits 36 et 39 soulignent la disparité des niveaux de compétences numériques en fonction des contextes sociaux des quartiers et les défis rencontrés pour accompagner des publics vulnérables. Certaines bibliothèques, situées dans des quartiers plus favorisés comme Westmount, bénéficient d'un accès aux technologies et à la littératie numérique plus développé, tandis que d'autres doivent pallier un retard plus important. Cela met en évidence la dimension socio-économique de la fracture numérique. Enfin, l'extrait 40 met à nouveau en évidence le fossé générationnel en matière de technologie. Les personnes âgées, en proie à des difficultés face à l'évolution rapide des technologies qu'ils n'ont pas toujours suivie, se trouvent dépassées « fois mille ». L'accompagnement consiste alors à la fois à rattraper un retard considérable mais aussi s'adapter constamment.

Enfin, avec les termes de MédiaLab, PixiLab, les bibliothèques s'affirment de plus en plus comme des lieux d'innovation et de création numérique. Le terme « laboratoire » (extrait 32) signale un espace où les usagers peuvent expérimenter des technologies comme l'impression 3D, la découpe vinyle, le codage à travers les jeux vidéo, la retouche photo ou la création de films. La bibliothèque met à disposition des dispositifs de pointe, même si parfois ils semblent utilisés en-dessous de leur potentiel ou de manière très individuelle (extrait 33). La bibliothèque permet la démocratisation des outils numériques mais surtout concourt à leur maîtrise.

8. 1. 1. 3 Littératie informationnelle

En parallèle à la littératie numérique, la littératie informationnelle représente un autre enjeu sociétal majeur dont les bibliothécaires se préoccupent. Cette question suscite des réflexions sur la conception du savoir, la prise en compte des apports des individus dans le rapport au savoir, des dimensions inhérentes au terme de littératie lui-même :

« Oui, exactement. Mais je pense que c'est peut-être la transformation, la plus grande, des bibliothèques, dans la dernière décennie là, où, oui la bibliothèque ça a toujours été un lieu de savoir et, là, le savoir il sort des livres. Il sort du matériel puis, là on est devenu un lieu de transmission du savoir et vraiment au sens large. C'est vraiment un lieu de connaissance... » (Extrait n°41)

« L'éducation et l'information, informer, soutenir, soutenir l'apprentissage, le divertissement un peu aussi, mais c'est ça, c'est le problème, c'est que la bibliothèque dans le milieu municipal ont toujours été vues comme un divertissement, un loisir, puis on essaie de travailler pour montrer à quel point on peut soutenir dans le monde informationnel. » (Extrait n°42)

« Et là, aussi, on a un rôle, mais notre rôle au niveau de la littératie, c'est un rôle d'appui. C'est pas, on n'est pas, on n'est pas à la racine du modèle de littératie. » (Extrait n°43)

« Des fois, il y a ce petit côté, je dirais pas hautain, mais ce petit côté élitiste, c'est une revue populaire et tout ça. C'est, c'est mon impression que j'avais à l'époque là. » (Extrait n°44)

« (...) et eux, ce qu'ils disaient en alphabétisation, si la personne a de la difficulté à lire, elle a la lecture fonctionnelle, elle est capable de lire quelques phrases, mais si elle voit, par exemple, je ne sais pas moi, que l'on parle de Nathalie Simon, à l'époque, c'est de ça qu'ils parlaient, ben s'ils en parlent, ils vont en parler aussi à TVA et tout ça, donc ils vont écouter la télé et même s'ils ont pas compris à 100 % l'article, qu'ils ont lu dans la revue, ben ils

vont quand même voir, l'entendre et faire des liens avec ce qu'ils entendent à la télé et des choses comme ça donc. » (Extrait n°45)

« Bon, mais moi, la bibliothèque où je travaille, ben, je sais qu'il y a peut-être, il y a peut-être moins de gens avec des diplômes universitaires qui habitent dans le coin, j'irai un peu moins avec des livres très pointus, j'irai avec des livres plus grand public. » (Extrait n°46)

Les bibliothèques, autrefois perçues comme de simples dépôts de livres, ont évolué de « lieu de savoir » à un « lieu de transmission du savoir » met en lumière une évolution vers un espace plus interactif et inclusif, reflétant une mission éducative et culturelle élargie pour devenir des lieux de transmission du savoir au sens large, intégrant non seulement des matériaux écrits mais aussi des formes diverses de connaissances (extrait 41). Cependant, cette transition vers un rôle plus éducatif et informatif se heurte parfois à la perception de la bibliothèque comme un lieu de divertissement ou de loisir, notamment dans le contexte municipal. Les bibliothécaires travaillent à redéfinir cette image pour montrer leur capacité à soutenir l'apprentissage et l'information dans un monde de plus en plus complexe (extrait 42). Dans ce cadre, certains bibliothécaires se voient comme des appuis dans le domaine de la littératie, jouant un rôle de soutien plutôt que d'initiateur principal (extrait 43), pourtant cela contraste avec la perception des bibliothèques comme des institutions centrales de la littératie, et leur impact auprès d'une population diverse. Cette approche nécessite une sensibilité particulière aux besoins et aux contextes des usagers, évitant une attitude élitiste qui pourrait exclure ceux qui n'ont pas un niveau élevé de littératie ou de formation académique (extraits 44 et 46). La littératie informationnelle prend également en compte les différentes manières dont les individus interagissent avec l'information. Par exemple, même les personnes ayant une littératie fonctionnelle limitée peuvent faire des liens entre ce qu'elles lisent dans des sources populaires et ce qu'elles entendent à la télévision, démontrant que la compréhension du savoir peut se construire de manière hybride et contextuelle (extrait 45). En étant à l'écoute des besoins variés de leurs publics, en adaptant les contenus offerts, les bibliothèques endossent le rôle de facilitateur dans l'accès à l'information, tout en évitant les pièges d'une approche trop élitiste ou déconnectée des réalités sociales de leurs usagers.

8. 1. 1. 4 Accompagnement personnalisé

Dans cette logique d'agir en prise avec les défis de nos sociétés, un service au plus près des publics a été mis en place dans le réseau à destination des personnes âgées en perte d'autonomie, car la société québécoise, peut-être encore plus que d'autres sociétés occidentales, connaît un vieillissement démographique certain. Ce service bénéficie également à d'autres personnes connaissant des problèmes

de santé, leur permettant ainsi d'accéder aux ressources de la bibliothèque. Ce service « à la carte » crée un véritable trait d'union entre divers contributeurs : la personne bénéficiaire, les proches de la personne, les bibliothécaires responsables et les bénévoles recrutés pour cette mission. Au-delà de la mise à disposition de ressources, ce service s'efforce de bien connaître les caractéristiques et les souhaits des personnes afin de répondre précisément à leurs besoins :

« On connaît la personne, on sait ce qu'elle aime, ce qu'elle aime pas, ce qu'elle a lu, on a un suivi. C'est très... vraiment, c'est super. » (Extrait n°47)

« Alors, à défaut de pouvoir venir ici et de pouvoir se servir, ils sont obligés de nous raconter une partie de leur vie, pour qu'on puisse être capables de trouver des trucs qui vont les intéresser plus que cinq minutes. » (Extrait n°48)

« Moi, quand je fais ça au comptoir, c'est comme si je servais une partie de la civilisation parce que chaque être humain a un parcours tellement différent et riche. » (Extrait n°49)

« Donc, c'est pas juste de leur donner des trucs à la mode, c'est vraiment d'aller chercher leurs centres d'intérêt. On en a qui sont férus d'histoire, d'anthropologie. » (Extrait n°50)

« (...) parce que pour moi, c'est un plaisir d'aller échanger sur les livres, et de les écouter sur leur vie. Parce que, parce que pour moi, j'essaie de pas trop aller là, mais je trouve que les personnes âgées, c'est un peu comme toutes les histoires. » (Extrait n°51)

« C'est plutôt l'inverse : nous, on va s'adapter à chacune des réalités de ces personnes-là. » (Extrait n°52)

« À ce moment-là ces personnes-là, ces gens-là de la famille sont vraiment reconnaissants parce qu'ils disent : “ Ah, c'est merveilleux, elle est contente, là, elle a des choix à son goût.” Ben, oui parce qu'on prend des fois 15-20 minutes, jaser, venir à bout. Puis, on leur dit : “ On va vous mettre plein de livres dans votre sac, parce qu'au début il faut apprendre à faire connaissance.” » (Extrait n°53)

« Donc, les sacs sont toujours plus gonflés parce qu'on fait des essais. Parce que, il y a des personnes, des fois, ils vont prendre, ils vont penser qu'un livre historique, c'est un roman

avec plein de dates. Il est arrivé en 534, il est parti en 545, il est revenu... Ben, c'est pas ça. Il faut expliquer plus pour donner l'explication. » (Extrait n°54)

« Donc, la particularité, c'est que chacun de ces, chacun et chacune sont vraiment, vraiment différents les uns des autres. Je peux pas prendre le téléphone puis suggérer à une dame la même chose que j'ai proposé à l'autre. » (Extrait n°55)

Ainsi, ce dispositif, qui repose sur une connaissance approfondie des préférences et des intérêts des bénéficiaires, ne se contente pas de fournir des ressources génériques. Au contraire, il s'efforce d'offrir des choix parfaitement adaptés, en tenant compte des goûts spécifiques de chaque personne (extraits 47, 50, et 52). Les bibliothécaires, en collaboration avec les proches et les bénévoles, s'engagent dans des échanges personnels avec les usagers, apprenant à connaître leur vie, leurs parcours et leurs centres d'intérêt pour leur offrir une expérience enrichissante et personnalisée (extraits 48, 51, et 53). L'approche est profondément humaine, reconnaissant l'unicité de chaque individu. Les bibliothécaires ne se contentent pas de sélectionner des livres ; ils considèrent chaque interaction comme une opportunité d'établir un lien significatif, en ajustant constamment leurs propositions en fonction des retours et des découvertes qu'ils font au fil des échanges (extraits 49, 54, et 55). Ce service "à la carte", exigeant, exemple de l'engagement des bibliothèques auprès des publics les plus vulnérables, promeut des pistes intéressantes pour le problème délicat et lourd du vieillissement qui concerne l'ensemble de la société.

8. 1. 1. 5 L'« aide aux lecteurs »

L'« aide aux lecteurs » est une activité professionnelle à part entière nécessitant une spécialisation dans les techniques de recherche documentaire. C'est un domaine de médiation qui peut être assez exigeant pour répondre aux demandes des publics. Aussi, cette fonction est confiée à des personnels certifiés dans ce domaine. L'« aide aux lecteurs » est une autre forme de service personnalisé :

« Parce que ce qui arrive, c'est qu'il y a une équipe d'aide aux lecteurs, il y a vraiment, donc il y a une bibliothécaire dont le rôle, c'est être un peu la cheffe d'équipe des techniciens qui

travaillent à l'aide aux lecteurs. Donc, eux, c'est leur travail principal d'être à l'aide aux lecteurs. Donc, ils développent des outils, ils communiquent entre eux. » (Extrait n°56)

« Il y a les gens du service de référence qui est technicien en documentation qui est là et puis aussi les animatrices. » (Extrait n°57)

« Ça, j'ai trouvé plus exigeant, plus exigeant mentalement. Que, comparativement à commis de bibliothécaire, parce que la personne, tu, on ne sait jamais quelles questions qu'ils peuvent nous poser. Et des fois, ça prend un peu de temps de réflexion, de dire, de faire la recherche, de dire OK, comment je vais commencer ma recherche. » (Extrait n°58)

« Je suis dans le développement des collections, puis médiation des savoirs. Le côté médiation, ç'est là, où est-ce que ça me, mettons, c'est un peu plus demandeur pour moi, la façon que je suis. Mais, c'est, c'est bon, parce que ça me met un peu dans les conditions un peu plus hors de ma zone de confort. » (Extrait n°59)

Avec ce service, nous prenons la mesure de l'importance accordée à la manière de répondre aux questions et demandes des publics. Ainsi, une équipe dédiée de techniciens en documentation s'attèle à cette mission. Ces professionnels collaborent étroitement pour développer des outils et des stratégies de recherche afin de répondre aux questions les plus pointus (extraits 56 et 57). La nature imprévisible des demandes des lecteurs rend cette tâche particulièrement exigeante, nécessitant non seulement des compétences techniques, mais aussi une capacité d'adaptation et de réflexion rapide pour mener à bien les recherches documentaires (extrait 58), à tel point que certains évoque une véritable mise en cause de leur zone de confort (extrait 59). Enfin, il est à noter que ce service est originaire des États-Unis. Cela marque donc, en somme, la percée de l'influence nord-américaine au Québec, malgré une certaine résistance au monde anglo-saxon, comme nous l'avons vu lors de la modélisation.

8. 1. 1. 6 Facilitation

Les formations, les clubs, les ateliers, les services personnalisés impliquent une combinaison de fonctions soutenues par un collectif, que l'on peut rapprocher de la notion de facilitation déjà mentionnée pour les bibliothécaires en Corse. Cette notion multifacette englobe divers rôles tels que « personnes-ressources, conseillers, concepteurs pédagogiques, méthodologues, ingénieurs

pédagogiques, accompagnateurs » (Carré, 2020). Elle peut également être plus simple dans son application :

« On a eu souvent, on a souvent des demandes pour des clubs de lecture, mais les clubs de lecture, c'est très énergivore. Cela prend vraiment une personne juste dédiée à ça et on n'a pas la possibilité de pouvoir avoir un employé qui s'occupe que de ça. Notre façon de répondre à cette demande-là, c'est de dire aux citoyens, "mais on peut vous prêter un local pour que vous puissiez vous rencontrer, mais c'est vous qui vous occupez de l'organisation et de faire fonctionner le club de lecture". Nous, ce qu'on fait, c'est vraiment prêter le local, c'est tout. » (Extrait n°60)

« On la prête aussi à l'Université du 3^e âge de l'Université de Sherbrooke. Ils sont quand même là 2 fois par semaine. » (Extrait n°61)

« Sinon, aussi, l'autre partenariat, c'est avec un organisme en alphabétisation, où ils voulaient qu'on diffuse leur livre. Ils vont produire un livre-là, les gens qui sont apprenants-là et ils vont partager leur expérience, il me semble que c'était ça le devis et qu'on puisse les mettre disponibles dans les bibliothèques. » (Extrait n°62)

Dans cette logique de fonction de facilitation, les bibliothèques québécoises peuvent donc adopter une approche moins active, en offrant des espaces nécessaires à certaines activités telles que les clubs de lecture, laissant aux citoyens la responsabilité d'en gérer l'organisation et le fonctionnement (extrait 60). Cette méthode permet de répondre aux besoins de la communauté tout en optimisant les ressources disponibles. De manière similaire, les bibliothèques établissent des partenariats avec d'autres organisations, comme l'Université du 3^e âge ou des organismes en alphabétisation, en prêtant leurs locaux ou en diffusant des ouvrages produits par les apprenants, ce qui illustre une autre facette de la facilitation. Ces partenariats permettent aux bibliothèques de soutenir une variété d'initiatives éducatives et culturelles tout en collaborant étroitement avec d'autres acteurs locaux (extraits 61 et 62). Ainsi, la notion de facilitation au sein des bibliothèques publiques se traduit par une flexibilité dans leur rôle en fonction aussi des besoins et des ressources.

8. 1. 1. 7 Rôle citoyen

L'intentionnalité pédagogique patente des bibliothécaires est également soutenue par une vision citoyenne des bibliothèques au regard notamment de l'histoire difficile du système scolaire et de la lecture au Québec :

« Et elle s'est faite par la génération de ceux dont on parle, des non-scolarisés. Ceux qui ont créé les, les, les, l'État-providence, ici, qui ont créé le, le système d'éducation. Paul Gérin-Lajoie n'était pas un boomer. Castongay avec le système de santé n'était pas un boomer. Ceux qui ont fait l'expo de 67, ici, n'étaient pas des boomers. Les expos, les Olympiques de 76, les boomers avaient 22 ans, c'est pas eux qui les ont fait non plus. Donc, ils ont rien fait de ça, la seule chose qu'ils ont faite, pendant toute leur vie, c'est de faire des carnivals. » (Extrait n°63)

« Mais ceux qui ont créé ce Québec-là, les, les services sociaux, etc., qui sont les nôtres, c'est pas eux. C'est la génération d'avant, malgré son manque éducation. Mais l'autre en a bénéficié. C'est l'autre qui est allée à l'école, l'arrivée du Cégep, la démocratisation, la fin du cours classique, qui était fermé à la grande majorité des gens. Donc, tout ça s'est fait en une génération. Donc, on est parti d'une génération qui n'avait rien à une génération qui a tout bouffé. » (Extrait n°64)

« (...) mais je pense que, il y a aussi une réalité, ici, c'est malheureux, c'est que bon pour cette clientèle-là, pour cette portion démographique déjà, ici, au Québec, c'est pas compliqué les gens étaient analphabètes. Ils étaient tous analphabètes ou presque. » (Extrait n°65)

« C'était le, cette réalité-là par rapport à la scolarité, ici, ça remonte pas à Charlemagne. Pour nous autres, l'étude-là, c'était le modèle de l'abbé Groulx qui nous, qui nous dit : "Si

l'éducation fait la richesse de certains individus, elle ne fait jamais la richesse d'un peuple." » (Extrait n°66)

« Carnegie qui avait ce programme-là pour les bibliothèques publiques à grandeur de l'Amérique du Nord. Il y a un seul endroit où il n'y en a pas eu. C'est au Québec. Parce que le clergé a dit pas d'index, pas de bibliothèque. » (Extrait n°67)

« Donc, vivre dans un quartier, ça implique d'avoir accès à des services citoyens qui se permettent de se changer les idées, de s'instruire, mais aussi de profiter de la vie en général. Je trouve que la bibliothèque pourrait avoir ce rôle-là aussi. » (Extrait n°68)

« (...) mais ça permet d'interagir en tant que citoyens, que c'est la ville aussi qui est représentée au travers des bibliothèques. » (Extrait n°69)

« Le rôle qu'on a, c'est vraiment un rôle de d'accroître, j'allais dire l'identité, mais un peu, développer ses capacités citoyennes, son, son rôle citoyen, ses capacités citoyennes, vraiment, en général. » (Extrait n°70)

Nous retrouvons dans ces extraits la mémoire du contexte historique marqué par un accès limité à l'éducation et à la lecture. Cela invite à des réflexions sur l'écart des conditions de vie entre les générations : celle qui a bâti le Québec moderne, avec ses services sociaux et son système d'éducation, n'était pas la génération des baby-boomers, mais celle qui l'a précédée, souvent peu éduquée. Malgré leur manque de scolarisation, ces pionniers ont jeté les bases d'une société plus équitable, bien que les baby-boomers aient ensuite largement bénéficié des réformes éducatives telles que la création des CÉGEPs et la démocratisation de l'éducation (extraits 63 et 64). Cette transformation s'est produite dans un contexte où l'analphabétisme était largement répandu, en partie en raison d'un système éducatif qui n'avait pas encore pleinement embrassé l'idée d'une éducation bénéfique pour l'ensemble de la population et pour la société (extraits 65 et 66). Le rôle du clergé est clairement pointé dans cette situation paradoxale où l'éducation était perçue comme potentiellement dangereuse pour la stabilité sociale et culturelle, limitant ainsi son développement pour la majorité, freinant la diffusion du savoir (extrait 67). Aussi, aujourd'hui, les bibliothèques québécoises cherchent à contribuer à renforcer l'identité citoyenne et à favoriser une participation active à la vie civique (extraits 68, 69, et 70).

Conclusions de l'application de la grille de lecture « bibliothécaires » - Québec : un rôle affirmé de facilitation

Dans le cas des bibliothécaires que nous avons rencontrés au Québec, nous pouvons constater qu'ils définissent leur rôle éducatif de manière affirmative, sans faire référence à d'autres vocations, telles celles d'enseignant, de formateur, de pédagogue, de médecin comme l'ont fait certains bibliothécaires en Corse. Ils s'impliquent en tant que bibliothécaires experts, formateurs, accompagnateurs, coordinateurs. Ils apportent également leur aide à des projets d'autres acteurs. Ils prêtent des espaces à des associations, des clubs, des universités, sans intervenir nécessairement eux-mêmes. En clair, ils semblent incarner véritablement des exemples du rôle de facilitateur.

De plus, le débat sur la différenciation entre vulgarisation et savoir scientifique, savoir légitime ne paraît pas avoir cours, ou de façon moins notable qu'en Corse. Cela s'explique, probablement, en partie, par le consensus autour de la littératie, mais aussi par la conscience de l'acquis encore récent d'un système scolaire, moderne, démocratique, ainsi que de l'accès à la lecture, désormais libérée de l'index de l'Église. Ce thème se reflète également dans les propos de certains publics au Québec, comme nous le voyons plus loin.

Pour l'heure, comme nous l'avons fait pour les actions à caractère éducatif recensées au travers des entretiens avec les bibliothécaires en Corse, nous procédons au même inventaire pour le Québec dans la section suivante.

8. 1. 2 Exemples d'actions à caractère éducatif ou formatif au Québec et et relation avec les propriétés rationnelles

Les entretiens menés avec les bibliothécaires au Québec ont mis en lumière divers exemples d'activités réalisées par eux-mêmes ou leurs collègues. Ces actions, bien que non exhaustives, illustrent une grande diversité d'approches, que nous détaillons en précisant les objectifs, les publics visés, les ressources mobilisées et les périodes d'exécution. Le niveau de détail de ces fiches varie toutefois en fonction des informations recueillies lors des entretiens. À l'instar de la Corse, nous avons analysé ces actions en nous appuyant notamment sur les critères des propriétés rationalisantes des bibliothèques définis par Adell, Robert, Marx et Latour.⁴⁰

⁴⁰ Cf. Voir supra pages 162, 205.

Par ailleurs, la formalisation de l'environnement des bibliothèques québécoises selon ces dimensions de rationalité permet, selon nous, de dégager une certaine constance dans le soutien à l'apprentissage informel, indépendamment des parcours académiques ou des préférences personnelles des bibliothécaires. En d'autres termes, il n'est pas nécessaire d'être expert en philosophie ou en rationalité pour contribuer à sa mise en œuvre. Cependant, être conscient de ces dimensions de rationalité et de leur fonctionnement constitue sans doute un atout pour concevoir des contextes propices à la réflexion.

Tableau 13 : Action-1 - Atelier d'initiation au codage

Action	Atelier d'initiation au codage
Objectifs	Comprendre les règles du codage informatique - Réaliser de petits codages
Types de public (<i>Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.</i>)	
Public	Public Ado - Public Adulte
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers (avec une certaine nécessité de progression pour pouvoir suivre)
Temporalité	Programmation par les intervenants et selon les inscriptions
Ressources	Fonds documentaire informatique MédiaLab
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espace de la découverte, de l'expérimentation Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire-expert
Bon voisinage (Marx, 2021)	Fonds documentaire informatique
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Créer avec le numérique, paradigmes informatiques. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 14 : Action-2 - Jardinothèque

Action	Jardinothèque
Objectifs	Comprendre les enjeux liés à la nature, l'environnement Développer des actions dans ce sens
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Tout public
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers
Temporalité	Temps des végétaux
Ressources	Fonds documentaire Fonds de graines
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Espace de la découverte, de l'expérimentation Temps présent Temps passé Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire-expert
Bon voisinage (Marx, 2021)	Fonds documentaire sur les plantation Pousses et plantations réalisées
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 15 : Action-3 - Préservation de l'habitat des monarques

Action	Préservation de l'habitat des monarques
Objectifs	Comprendre les enjeux liés à la nature l'environnement, Interdépendance des environnements, Développer des actions dans ce sens
Types de public	<i>(Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Tout public
Format (Cadre normatif prédéfini)	Environnement extérieur. Atelier « Espaces des monarques »
Temporalité	Temps des monarques
Ressources	Fonds documentaires Extérieurs
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaires Experts
Bon voisinage (Marx, 2021)	Espaces extérieurs Environnement des monarques : asclépiades
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Travail en réseau. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 16 : Action-4 - Atelier Auteur en résidence

Action	Atelier Auteur en résidence
Objectifs	Initiation à l'écriture Partager son travail Recevoir du feed-back
Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)	Adulte, Ado
Public	
Format (Cadre normatif prédéfini)t	Rencontre, atelier
Temporalité	Temps de la résidence
Ressources	Fonds documentaires
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Écrivain en résidence
Bon voisinage (Marx, 2021)	Autres écrivains
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Techniques d'écriture. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 17 : Action-5 - Atelier curriculum vitae et lettre de candidature

Action	Atelier curriculum vitae et lettre de candidature
Objectifs	Concevoir et présenter une candidature dans le cadre d'une recherche d'emploi
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Adulte, Ado
Format (Cadre normatif prédéfini)	Ateliers
Temporalité	Au moins 1x par an
Ressources	Fonds documentaires MédiaLab PixiLab
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire Intervenant
Bon voisinage (Marx, 2021)	Bibliothécaire Intervenant Autres personnes
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Bureautique Web <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 18 : Action-6 - Service « à la carte »

Action	Service « à la carte »
Objectifs	Maintenir les connexions, les intérêts, les pratiques avec, pour, dans le monde socioculturel et épistémologique
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Adultes à besoins spécifiques – sur des périodes temporaires ou durables
Format (Cadre normatif prédéfini)	Échanges “À la carte”
Temporalité	Temporalité des personnes et de leur famille
	Fonds documentaires
Ressources	
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Temps passé Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire Bénévoles
Bon voisinage (Marx, 2021)	Fonds documentaires Bibliothécaires Bénévoles
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Éventuellement. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	Familles

Tableau 19 : Action-7 - Atelier tricot

Action	Atelier Tricot
Objectifs	Partager une pratique
<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>	
Public	Adulte
Format (Cadre normatif prédéfini)	Club
Temporalité	Régulière
Ressources	Fonds documentaire
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire expert
Bon voisinage (Marx, 2021)	Autres tricoteurs
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 20 : Action-8 - Atelier Jardins ouvriers

Action (en projet)	Jardins ouvriers
Objectifs	Impliquer un collectif Comprendre les enjeux liés à la nature l'environnement Développer des actions dans ce sens Partager un espace, une pratique, des productions légumières et fruitières
Public	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i> Tout public
Format (Cadre normatif prédéfini)	Partage du temps des cultures
Temporalité	Temps des cultures
Ressources	Fonds documentaires
Espace-Temps <i>[Liens entre les énonciation et leurs contextes]</i> (Robert, 2018)	Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire Intervenant
Bon voisinage (Marx, 2021)	Collectif Espaces extérieurs
Numérique cognitif (Latour, 2011)	--- <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Tableau 21 : Action-9 - Malle de livres pour les écoles

Action	Malle de livres pour les écoles selon l'actualité
Objectifs	Accompagner les enseignants, les enseignements, les élèves
	<i>Types de public (Public Enfant / Public Parent & Famille / Public Ado / Public Adulte / Public à besoin spécifique / Public Senior / Public défavorisé / Public professionnel / etc.)</i>
Public	Enseignants Élèves
Format (Cadre normatif prédéfini)	École, classe
Temporalité	Temps scolaire
Ressources	Fonds documentaire
Espace-Temps [Liens entre les énonciation et leurs contextes] (Robert, 2018)	Temps passé Temps présent Temps futur <i>Note : Le passé et le présent, les espaces géographiques, servent de cadres de référence, mais le futur peut aussi être investi en raison des projets menés.</i>
Accessibilité du savoir (Adell, 2018)	Bibliothécaire
Bon voisinage (Marx, 2021)	Fonds documentaire de la malle
Numérique cognitif (Latour, 2011)	Éventuellement. <i>Note : Le numérique n'est pas toujours mentionné explicitement, mais il joue certainement un rôle à un moment ou à un autre dans les activités.</i>
Autres	

Conclusions de l'examen des fiches d'activité - Québec : des objectifs de littératie, dans un contexte rationalité et de facilitation

Les fiches d'activité des bibliothécaires du réseau québécois sont aussi révélatrices que celles des bibliothécaires en Corse, en matière d'intentionnalité pédagogique. Parmi les neuf activités présentées, la plupart est en prise directe avec des problématiques auxquelles la société est confrontée : la préservation de l'environnement et des espèces qui y vivent (jardinothèque, habitat des monarches, la transition numérique (MédiaLab, PixiLab, codage), la connexion au monde professionnel (réalisation d'une candidature pour un emploi, soutien aux enseignants), la production dans le cadre de l'économie domestique (club de tricot, jardins ouvriers), l'accompagnement de personnes en perte d'autonomie (le service « à la carte »).

Un intérêt notable de ces activités est leur potentiel intergénérationnel, bien que les publics puissent varier selon les domaines. On peut supposer que le MédiaLab et le PixiLab ainsi que le codage attirent un public plutôt jeune, tandis que le tricot et les jardins ouvriers concernent un public de familles et d'adultes.

Comme en Corse, la plupart de ces actions sont orientées vers des tâches, conformément au précepte de Rogers (2014), ce qui conduit à des apprentissages informels pour les adultes. Toutefois, nous observons que les bibliothécaires conçoivent également des formations nécessitant davantage de formalisme, comme celles liées à la programmation informatique, privilégiant ainsi des apprentissages moins spontanés. Avec le concept de littératie comme cadre de référence, les bibliothécaires disposent d'une large gamme d'approches pédagogiques, plus ou moins directes, allant de la formation à l'organisation d'activités. Cela inclut également leur participation à des initiatives de partenaires, voire leur retrait dans certains cas, par exemple lors de la mise à disposition d'espaces.

Ainsi, dans le cadre des actions de médiation et d'activation du savoir décrites par Adell (2018), plusieurs dispositifs et médiateurs sont mobilisés pour rendre le savoir accessible et engageant. L'atelier d'initiation au codage, par exemple, vise à initier adolescents et adultes aux fondamentaux de la programmation informatique. Ici, le bibliothécaire-expert joue un rôle clé en tant que médiateur du savoir, facilitant l'accès à des ressources techniques et documentaires tout en encadrant l'apprentissage dans le MediaLab. De manière similaire, la Jardinothèque et l'atelier sur la préservation de l'habitat des monarches sensibilisent le public aux enjeux environnementaux et écologiques. Dans ces contextes, le rôle du bibliothécaire-expert reste central, garantissant l'accès à des ressources variées telles que des

fonds documentaires et, dans le cas des monarques, des ressources extérieures qui permettent de mieux comprendre l'interdépendance des écosystèmes. L'atelier de création littéraire, avec un écrivain en résidence comme médiateur, permet aux participants d'acquérir des compétences d'écriture tout en bénéficiant d'un *feedback* direct. Ce modèle se distingue par l'utilisation d'un intervenant spécifique, renforçant ainsi la diversité des dispositifs d'apprentissage. D'autres initiatives, comme les ateliers d'aide à la rédaction de CV et lettres de candidature, ou encore les services « à la carte », montrent une approche plus personnalisée du transfert de connaissances. Ici, plusieurs médiateurs, tels que des bibliothécaires et intervenants extérieurs, permettent de répondre à des besoins spécifiques, qu'il s'agisse de la recherche d'emploi ou de l'accompagnement d'adultes en situation de handicap temporaire ou permanent. Les projets plus communautaires, tels que les jardins ouvriers, intègrent un aspect collaboratif où le savoir est activé à travers l'interaction collective. Dans ce cas, le partage d'un espace commun pour cultiver des légumes et des fruits met en avant l'importance de la coopération dans l'apprentissage environnemental, tout en étant guidé par le bibliothécaire et des intervenants spécialisés.

Ainsi, chaque action illustre la manière dont un médiateur, qu'il soit bibliothécaire, expert ou intervenant extérieur, facilite l'accessibilité et l'appropriation du savoir. Ces exemples montrent également que la diversité des ressources, qu'elles soient documentaires ou humaines, est essentielle pour répondre aux différents besoins éducatifs et culturels des publics.

Le concept d'énonciation, tel que décrit par Robert (2018), met en lumière le lien intrinsèque entre le discours et le contexte dans lequel il s'inscrit. L'énonciation ne se limite pas à l'instant présent, mais s'étend à travers différentes temporalités et espaces. Cela est particulièrement visible dans les diverses actions proposées en bibliothèque, où chaque activité s'ancre dans un ou plusieurs cadres spatio-temporels définis, tout en projetant les participants dans un avenir possible. Ainsi, l'atelier d'initiation au codage propose un espace de découverte et d'expérimentation qui se situe dans un temps présent, mais qui, en raison de ses objectifs, engage également les participants vers un futur technologique, symbolisant une projection dans l'avenir par le biais de projets concrets de codage. Ce processus, bien que centré sur le présent, prend en compte la préparation de compétences pour un futur où le numérique occupera une place centrale. De la même manière, la Jardinothèque et les Jardins ouvriers mobilisent un espace-temps multiple. Ces actions, qui mettent en avant la nature et l'environnement, s'inscrivent dans le passé, le présent, et le futur, en ancrant les participants dans une mémoire collective tout en les incitant à agir de manière responsable pour l'avenir. Ces projets favorisent non seulement une compréhension rétrospective des enjeux écologiques, mais aussi une anticipation des actions futures, en créant des espaces où l'expérimentation et la pratique concrète sont au cœur de la démarche. En revanche, les

ateliers liés à l'écriture, au curriculum vitae ou au tricot se concentrent sur l'instant présent tout en offrant une ouverture vers l'avenir. Dans ces espaces, l'énonciation s'appuie sur une transmission de savoirs immédiate, avec l'objectif d'outiller les participants pour des actions à venir, comme dans le cadre d'une recherche d'emploi, où l'écriture d'un CV ou d'une lettre de candidature prépare explicitement un avenir professionnel. Enfin, des actions comme le service « à la carte » ou la « malle de livres pour les écoles » font également appel à cette dimension temporelle plurielle. Ici, le passé joue un rôle dans l'ancrage des connaissances et des pratiques, tandis que le présent offre un terrain d'action immédiat, et le futur se présente comme une continuité à investir, notamment dans l'accompagnement des publics spécifiques ou des élèves.

Le concept de « bon voisinage » proposé par Marx (2021) met en avant l'idée d'un réseau d'interconnexions significatives entre les ressources, les dispositifs et les personnes, qui favorise l'acquisition et la transmission des connaissances. Ce concept trouve un écho pertinent dans diverses actions éducatives et socioculturelles, où chaque élément se tisse en relation avec les autres pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Par exemple, dans l'atelier d'initiation au codage, les jeunes et les adultes s'engagent à comprendre les règles fondamentales du codage informatique. Le fonds documentaire informatique et le MediaLab constituent des ressources essentielles, mais le « bon voisinage » se manifeste surtout dans la manière dont ces ressources interagissent avec les besoins des participants. Le contact entre novices et ressources techniques permet un apprentissage collaboratif, nourri par des connexions entre savoirs théoriques et pratiques. La Jardinothèque met en lumière l'importance des interactions entre nature et culture. Ici, le fonds documentaire lié aux plantations s'enrichit des expériences concrètes des participants qui, grâce à l'accès aux fonds de graines, se lancent dans des activités pratiques de jardinage. Le « bon voisinage » s'illustre par les liens entre théorie environnementale et pratique communautaire, où les plantations deviennent des outils de compréhension écologique. Le projet de préservation de l'habitat des monarches va encore plus loin dans cette logique de connexions multiples, en engageant le public dans des réflexions sur l'interdépendance des écosystèmes. En mettant à disposition des espaces extérieurs, le fonds documentaire se matérialise à travers les asclépiades, plantes essentielles à la survie des monarches, transformant ainsi les participants en acteurs directs de la préservation de l'environnement. Dans l'atelier « auteur en résidence », la relation de « bon voisinage » est particulièrement visible dans les échanges entre écrivains-experts et amateurs. Ici, la connaissance se construit non seulement à partir des fonds documentaires, mais aussi à travers les interactions entre participants et auteurs, qui s'enrichissent mutuellement par leurs retours critiques. Le service à la carte offre aux adultes âgés et ceux à besoins spécifiques un espace d'adaptation et de connexion avec le monde socioculturel. Le fonds documentaire

et l'intervention des bibliothécaires et bénévoles permettent de tisser des réseaux d'accompagnement, où le soutien humain et la documentation interagissent pour répondre aux besoins individualisés. De la même manière, l'atelier tricot crée des connexions entre adultes autour d'une pratique traditionnelle, où les échanges d'expérience et la consultation des fonds documentaires renforcent les liens communautaires. Ici, ce sont les autres tricoteurs qui incarnent le concept de « bon voisinage », avec un partage des savoir-faire qui va au-delà des simples ressources. Enfin, dans les jardins ouvriers, le « bon voisinage » est d'abord collectif. Les interactions entre les participants autour des espaces extérieurs et la culture partagée de produits légumiers et fruitiers renforcent les liens entre environnement, pratiques communes et apprentissage communautaire, tandis que les mallettes de livres pour les écoles permettent de maintenir une connexion constante entre enseignants, élèves et fonds documentaire en fonction de l'actualité.

Le concept du numérique cognitif, tel que défini par Bruno Latour en 2011, évoque l'évolution de la manière dont l'information est non seulement générée et diffusée, mais également liée de façon innovante. En ce sens, il s'agit d'une transformation profonde de l'architecture cognitive du savoir. Le numérique permet d'accéder à une variété de contenus, non plus de manière linéaire, mais via un réseau fluide et interactif, connectant divers chapitres, paragraphes, et textes issus de différentes sources, tout en facilitant leur accessibilité depuis n'importe où. Cette expansion de l'information permet d'adapter les projets à des contextes variés, notamment dans les actions organisées au sein des bibliothèques. Prenons l'exemple des ateliers de codage, qui s'inscrivent pleinement dans ce paradigme numérique. Le codage n'est plus seulement une compétence technique, mais une manière d'explorer les paradigmes informatiques (Latour, 2011), où l'utilisateur crée avec le numérique. Dans un registre plus pratique, l'atelier dédié à la rédaction de curriculum vitae illustre comment les outils numériques (bureautique, Web) sont mobilisés en conjonction avec les fonds documentaires et les espaces de travail collaboratif. Dans une optique similaire, les actions conduites dans le MédiaLab, le PixiLab illustrent comment le numérique et les nouvelles pratiques d'apprentissage convergent. Ici, les ressources en bureautique et web, mises en avant par le numérique cognitif, permettent aux utilisateurs de concevoir et partager leurs projets en temps réel. L'aspect collaboratif et l'accès aux technologies émergentes renforcent cette dynamique d'expansion de l'information.

Pour conclure, on peut constater dans ces activités que le critère d'espace-temps selon le concept de technologie intellectuelle concerne davantage le présent et l'avenir. Les sujets d'histoire et de patrimoine ne sont pas prédominants comme en Corse. Les défis, ici, consistent plutôt à créer avec le numérique en lien avec la réalité à construire ou reconstruire, notamment pour des sujets tels que l'environnement, la

santé, la recherche d'emploi. Le contexte d'énonciation à saisir est celui de la transition en train de se faire, l'énonciation est celle que les publics sont en train de produire. De plus, l'aspect numérique est particulièrement plus présent dans ces actions que dans celles de la Corse. Ainsi, ces différentes actions paraissent en accord avec le modèle de la bibliothèque québécoise axée sur les littératies, comme nous l'avons vu dans la première partie.

8.2 Analyse statistique des entretiens - Bibliothécaires au Québec

Comme pour le cas des données de la Corse, nous effectuons une triangulation des méthodes sur les données textuelles du Québec déjà analysées au moyen de la grille de lecture. Les traitements supplémentaires sont les mêmes que précédemment : classification de Reinert pour discriminer les classes d'univers sémantiques, analyse factorielle des classes, analyse de similitude au sein de chaque classe grâce au calcul des cooccurrences.⁴¹

Les résultats de l'analyse logicielle concernant la Corse ont permis de mettre en évidence des éléments en relation avec la nationalité qui n'étaient pas apparus dans l'analyse de contenu effectuée avec la grille de lecture.

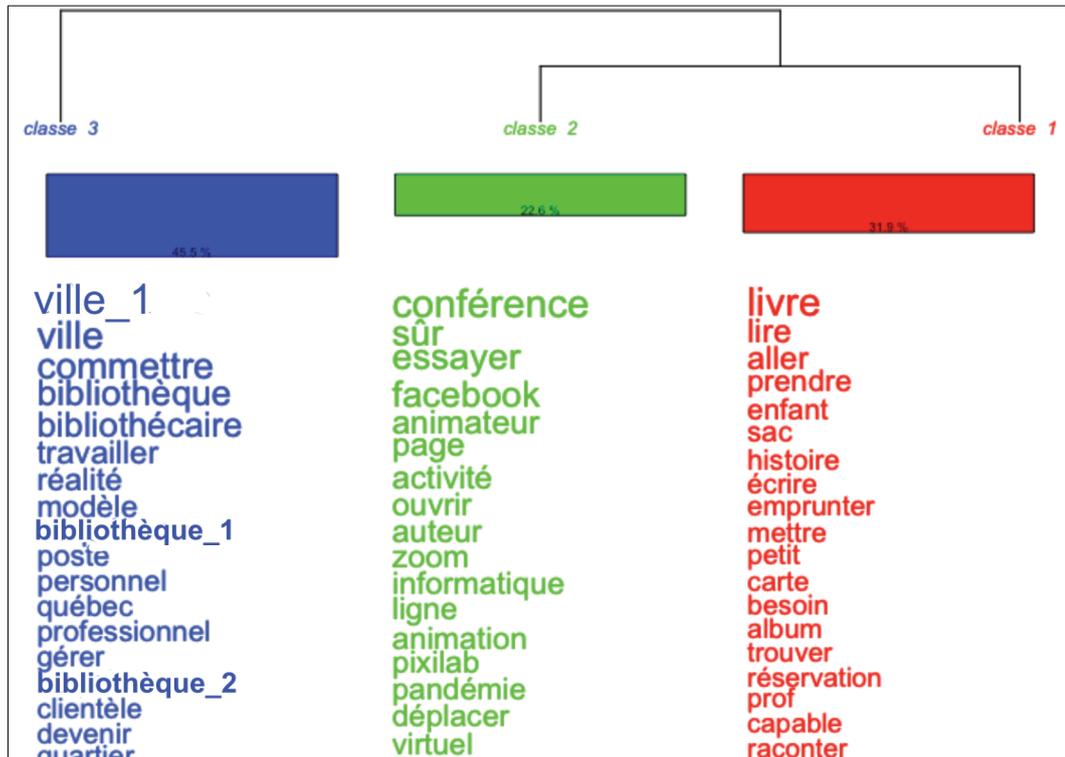
Les traitements logiciels offrent donc une exploration plus large des données, révélant des aspects que la grille de lecture axée sur l'apprentissage ne permet pas toujours de percevoir. Là où la grille de lecture filtre spécifiquement certains thèmes, l'analyse logicielle permet d'aborder le corpus dans son ensemble, en catégorisant les segments par des recouvrements calculés.

Nous présentons ci-après les différents schémas des statistiques textuelles des entretiens avant d'en proposer l'analyse.

⁴¹ Cf. Voir supra pages 178, 223.

8. 2. 1 Bibliothécaires au Québec - Univers sémantique et analyse factorielle des correspondances

Figure 7 : Bibliothécaires au Québec- Classes des univers sémantiques⁴²



Classe d'univers sémantique	Classe d'univers sémantique	Classe d'univers sémantique
« cadre institutionnel »	« technologies »	« autour de la lecture »

⁴² Le graphique du dendrogramme présente les termes les plus représentatifs de chaque classe. Le graphique suivant de l'analyse factorielle dévoile davantage de termes.

Ce schéma (figure 7) présente les univers sémantiques des bibliothécaires du réseau québécois de bibliothèques.

Nous identifions deux branches principales et quatre classes. La première regroupe les classes n°1 (31,9% des segments de texte) et n°2 (22,6%) qui sont centrées sur les activités proposées aux publics. La classe n°1 traite des problématiques liées à la lecture, la classe n°2 évoque les activités et dispositifs, notamment liés aux technologies. La deuxième branche principale comprend la classe n°3, représentant 45,5% des segments de texte, dédiée au « cadre institutionnel » de la bibliothèque de lecture publique.

Ainsi, nous distinguons trois classes principales : « cadre institutionnel », « autour de la lecture » et « technologies ».

Nous observons que deux de ces classes correspondent aux mêmes univers sémantiques repérés en Corse : « cadre institutionnel », « autour de la lecture ». La troisième classe « technologies » diffère de celle identifiée en Corse, qui était « identité et histoire ».

Cette convergence des univers sémantiques entre la Corse et le Québec pourrait s'inscrire dans une logique d'identité professionnelle des bibliothécaires de lecture publique, largement partagée au plan international, comme le manifeste de l'UNESCO paraît l'attester.

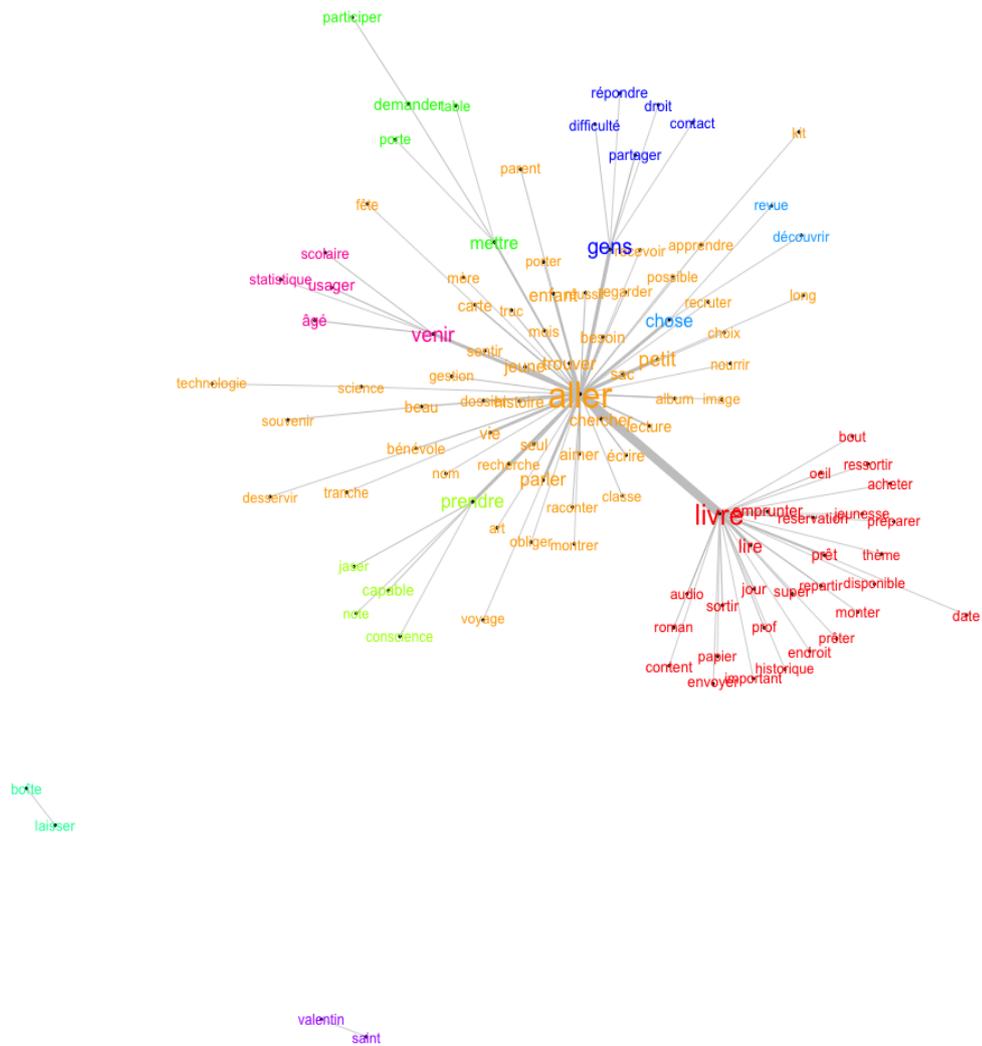
Sur le graphique ci-dessus (figure 8) les trois classes sont distinctes, chacune occupant un quadrant du plan.

La classe associée aux activités « autour de la lecture » est dans un quadrant à ordonnées positives et abscisses négatives et s'oppose à la classe « technologies » de la même branche mais dans une zone à ordonnées négatives et abscisses négatives.

Ces deux classes contrastent avec la classe « cadre institutionnel » qui occupe une zone à ordonnées majoritairement négatives et à abscisses positives.

L'analyse factorielle permet de distinguer les classes, en fonction de la corrélation entre des termes significatifs et de caractériser ainsi des univers sémantiques. L'analyse de similitude, ci-après, au sein de chaque classe montre la dynamique entre les termes.

Figure 10 : Bibliothécaires au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « autour de la lecture »



Dans le cas des bibliothécaires que nous avons rencontrés au Québec, il est important de souligner plusieurs variations par rapport au contexte de la Corse. En effet, on a observé que les bibliothécaires québécois définissent leur rôle éducatif de manière plus nette et centrée sur leurs propres compétences. Contrairement à leurs homologues corses, qui ont parfois associé leur fonction à d'autres métiers comme celui d'enseignant, formateur ou même médecin, les bibliothécaires québécois affirment leur rôle comme experts de la bibliothèque, mais aussi comme accompagnateurs et coordinateurs dans des projets portés par d'autres acteurs. On a remarqué également une différence notable dans la perception des enjeux de savoir. Alors que, en Corse, le débat sur la différenciation entre vulgarisation et savoir scientifique est assez présent, au Québec, ce débat semble plus en retrait. Cela s'explique en partie par un consensus autour de la littératie, comme nous l'avons vu. Ce consensus joue un rôle directeur dans le développement des bibliothèques québécoises et influence les actions menées par les bibliothécaires.

Si l'on met en parallèle ces observations avec la figure 9, on constate que le terme « bibliothèque » occupe une place centrale, ce qui souligne l'importance institutionnelle de la structure dans le cadre québécois comme c'était aussi le cas pour la Corse. Autour de ce sommet, deux autres termes émergent, « Ville_1 » et « voir », qui révèlent des préoccupations liées au territoire et aux dynamiques urbaines, en particulier la répartition des populations et les questions linguistiques. Le terme « Ville_1 » évoque ainsi une réalité multilingue, avec une anglicisation des pratiques et une augmentation de la diversité linguistique en raison de l'immigration, notamment en provenance de l'Amérique du Sud. Ce phénomène est évidemment différent de celui de la Corse, où les dynamiques linguistiques sont fortement influencées par la cohabitation entre corse et français. L'association du terme « voir » avec des problématiques de santé, notamment mentale, montre l'implication croissante des bibliothèques dans les problèmes publics plus larges, comme la santé publique. Ce point est également spécifique au contexte québécois, où l'offre de services des bibliothèques semble inclure de plus en plus d'actions en lien avec le bien-être des populations. Enfin, la dimension numérique y est plus développée, avec une attention particulière portée à l'utilisation des technologies intellectuelles, à l'organisation des services et à l'influence particulièrement prégnante de la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ).

La Figure 10, qui représente la classe « autour de la lecture », souligne la centralité de deux termes clés : « livre » et « aller ». Ces termes sont emblématiques de la fonction fondamentale de la bibliothèque, à savoir l'accès à des ressources littéraires et le mouvement, tant au niveau physique (venir à la bibliothèque) qu'intellectuel (progression dans le savoir). Les cooccurrences associées à « livre » (emprunter, réservation, roman, jeunesse, etc.) illustrent le rôle traditionnel de la bibliothèque comme lieu de prêt et de consultation. Mais, en parallèle, le terme « aller » symbolise une dimension plus

dynamique : l'interaction avec les publics, les échanges entre générations et l'appropriation des lieux par des communautés diversifiées. Cette vision élargie et dynamique correspond à l'idée du bibliothécaire facilitateur, tel qu'observé au Québec, un rôle qui dépasse la simple gestion des collections pour inclure un accompagnement dans le parcours éducatif et culturel des publics.

Le graphe analysé dans la figure 11 montre que les verbes « venir » et « penser », bien qu'utilisés fréquemment et servant souvent d'auxiliaires, soulignent des pratiques significatives liées à l'activation des dispositifs numériques et des technologies de l'information, comme les tablettes, PixiLab, MédiaLab ou encore l'utilisation de plateformes virtuelles comme Zoom et Facebook. Cette activation du numérique ne se limite pas à un simple outil technique : elle est révélatrice d'une transformation plus profonde des pratiques des bibliothécaires, notamment depuis la période de la pandémie, qui a marqué un tournant dans l'utilisation et l'appropriation du numérique au Québec. Ce constat montre que les bibliothécaires québécois sont conscients de la valeur du numérique en tant que levier éducatif et social. Ils utilisent ces outils non seulement pour maintenir le lien avec les usagers, mais aussi pour faciliter l'accès aux ressources de manière inclusive et moderne. La présence du terme « littératie » dans cette analyse sémantique montre également que la question de l'acquisition des compétences numériques et de la lecture occupe une place centrale dans le discours des bibliothécaires québécois. Par ailleurs, en observant les liens sémantiques entre les termes comme « conférence », « aider », et « animateur », on retrouve des échos aux pratiques collaboratives mentionnées dans la première analyse des entretiens. Ces bibliothécaires jouent non seulement le rôle de facilitateurs mais aussi d'accompagnateurs dans un contexte où le numérique et la littératie jouent un rôle clé. Enfin, cette analyse met en lumière une cohérence forte entre les actions des bibliothécaires québécois et leur discours. Les outils numériques ne sont plus simplement des accessoires mais bien des instruments intégrés dans les dispositifs de formation, d'accompagnement et de partage du savoir. Cette orientation vers le numérique, bien que partagée par leurs homologues en Corse, semble au Québec être vécue avec une conviction plus forte.

Conclusions du traitement sémantique « bibliothécaires » - Québec : univers professionnel et confirmation du thème des technologies

En conclusion, les analyses des discours des bibliothécaires au Québec et en Corse révèlent à la fois des similitudes et des spécificités marquées entre les deux contextes. D'une part, comme en Corse, la classification de Reinert ainsi que les analyses factorielle et de similitude montrent que les bibliothèques publiques au Québec jouent un rôle fondamental dans la promotion de la lecture et l'ancrage institutionnel, deux éléments centraux dans les pratiques des bibliothécaires. Cependant, des différences

significatives émergent lorsque l'on examine plus en détail les cooccurrences des termes dans ces discours.

Tout d'abord, au Québec, les enjeux liés au vieillissement de la population, à la santé (y compris la santé mentale), et à la pratique évolutive de la langue révèlent une adaptation prononcée aux réalités contemporaines, en particulier dans un contexte multilingue influencé par l'immigration. À cela s'ajoute une prise en compte plus marquée des technologies numériques, qui se manifestent par l'utilisation de dispositifs et d'outils numériques tels que Zoom, PixiLab, et Facebook. Ce tournant numérique, amplifié par la pandémie, témoigne d'une transformation plus profonde des pratiques des bibliothécaires québécois, qui se positionnent comme facilitateurs d'accès aux ressources éducatives et sociales à travers le numérique.

En parallèle, les bibliothèques corses semblent, quant à elles, plus ancrées dans des préoccupations identitaires et historiques, où les tensions liées à la médiation culturelle et sociale prennent une place centrale. L'importance de l'histoire et de l'identité dans les discours des bibliothécaires corses se traduit par un lien étroit entre les termes « histoire », « langue », et « société », ce qui reflète une triangulation entre ces éléments dans le cadre d'une bibliothèque engagée dans la transmission du patrimoine et la préservation de l'identité locale.

Ainsi, tandis que la bibliothèque corse s'inscrit dans une dynamique de démocratisation culturelle axée sur le patrimoine et l'identité, la bibliothèque québécoise se distingue par son accent sur les technologies numériques et son rôle accru dans le domaine de la littératie, intégrant pleinement les dispositifs numériques comme levier éducatif et social. Ces différences montrent que, bien que partageant des objectifs communs en matière de lecture et d'institution, les bibliothécaires de ces deux régions adaptent leur rôle en fonction des enjeux sociétaux et culturels spécifiques à leurs contextes.

Synthèse du chapitre 8

L'intentionnalité pédagogique a été discernée dans l'analyse des entretiens des bibliothécaires au Québec grâce à l'application de notre grille de lecture, renforcée par le traitement statistique. Cette intentionnalité est marquée par la littératie, permettant aux bibliothécaires d'adopter une approche affirmative de leur mission éducative et d'endosser plusieurs rôles (bibliothécaire expert, formateur, accompagnateur, contributeur). À cet égard, les bibliothécaires au Québec illustrent la notion de facilitation promue par Carré (2020), visant à soutenir l'apprentissage plutôt qu'à dispenser un

enseignement formel. Par ailleurs, la caractérisation des activités a été faite à l'aide des concepts de technologie intellectuelle (Robert, 2018), des lieux de savoir (Adell, 2018), du « bon voisin » (Marx, 2021) et du numérique cognitif (Latour, 2011). Cette caractérisation est certes à approfondir lors d'observations futures. Celles-ci n'ont pu avoir lieu, nous l'avons déjà mentionné en raison de la pandémie. Néanmoins, ces éléments confortent la réflexion sur l'apprentissage informel et l'apport du contexte et des dispositifs pour le déploiement d'une logique critique.

Enfin, la classe « technologies », au sein de laquelle, le terme littératie a été associée, par le calcul du Chi-2, fait écho aux entretiens et aux activités décrites dans les fiches ci-dessus. La triangulation des méthodes confirme donc une orientation conforme à la modélisation de la bibliothèque publique québécoise, développée dans la première partie de cette thèse, c'est-à-dire une bibliothèque publique axée sur la littératie dans le domaine de la lecture, mais aussi dans tous les domaines requis pour agir dans le monde contemporain en transition.

CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE ET DISCUSSION

Dans cette partie, nous avons exploré deux hypothèses : d'une part, celle de l'intention pédagogique des bibliothécaires, en particulier à travers le concept de facilitation, et d'autre part, celle de la rationalité induite par le contexte spécifique des bibliothèques publiques en Corse et au Québec. Nous présentons ici une synthèse des résultats obtenus pour ces deux axes d'analyse. Nous procédons ensuite à une comparaison des approches adoptées par les bibliothécaires en Corse et au Québec sur des points clés qui ont émergé, notamment en matière de pédagogie, d'inclusion, d'interaction avec les publics et de collaborations. Enfin, nous terminons par une évaluation de la pertinence et de la validité de chaque modèle de bibliothèque publique.

Facilitation et apprentissage informel

Selon la théorie de l'apprenance de Carré (2020), l'intentionnalité pédagogique déplace le centre du processus éducatif de l'enseignement vers l'apprentissage. Ce changement transforme la nature du rôle des enseignants, formateurs, éducateurs, qui, de prescripteurs des savoirs, tendent à adopter une position de facilitateur des apprentissages. Cette approche de facilitation est alignée avec la philosophie d'une éducation des adultes à visée émancipatrice, promue par Carré (2020). Cela concourt à la reconnaissance de l'agentivité des adultes et favorise également le champ de l'informel. En effet, la facilitation demande aux détenteurs et dispensateurs de savoir d'adopter des rôles variés pour prendre en compte les individus, leurs situations, apports et besoins. En Corse ou au Québec, nous avons observé que les bibliothécaires jouent un rôle clé dans la facilitation en offrant diverses formes d'intervention créant une synergie collective. La facilitation, qui découle de l'intentionnalité pédagogique, peut être formelle incluant des programmations de cours, éventuellement des progressions évaluées, mais, dans le cadre des bibliothèques publiques, elle est principalement informelle, à travers des registres variés, allant du jeu à la conférence, des dispositifs en libre accès aux ateliers collectifs. Elle est aussi semi formelle, comme c'est de plus en plus souvent le cas, c'est-à-dire combinant du formel et de l'informel, par exemple les plateformes d'autoformation en ligne.

La diversification des registres est une des explications concernant la possibilité de progression lors d'apprentissages informels, même si cela peut sembler contradictoire avec la nature même de ces apprentissages. Cependant, ainsi que le montre Rogers (2014), ces progrès ne suivent pas une ligne du simple au complexe, du facile au difficile, mais résultent plutôt de la confrontation de situations habituelles et d'autres moins communes. Rogers (2014), nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, fait

le parallèle avec l'apprentissage de la langue, notamment dans les situations de plurilinguisme. Ainsi, le chercheur observe que des enfants recourent à des langues différentes pour aborder des registres particuliers, sans se soucier de l'homogénéité ou de la conformité linguistique. L'exemple de la langue est assez significatif pour appréhender l'influence des contextes. Ainsi, l'on peut affirmer que l'un des atouts de la bibliothèque publique pour l'apprentissage informel réside dans la cohabitation de ces registres variés. Néanmoins, il reste encore à discerner comment la rationalité peut traverser ces registres et leur donner une base critique.

Rationalité et apprentissage informel critique

Les bibliothécaires, s'ils sont des facilitateurs d'apprentissage, n'ont pas obligatoirement suivi de formation pour mettre en œuvre une pédagogie, quelle qu'elle soit et donc, celles aussi qui ont des fins critiques. La théorie rationnelle de Habermas est utile, ici, parce qu'elle vise une action dans le quotidien, dans le monde vécu et ne se restreint pas à un cadre académique. Cet engagement dans la vie courante repose en partie sur une logique procédurale. Il s'agit de garantir certaines conditions afin de permettre le déploiement d'échanges accessibles à tous les individus, dépourvus de toute contrainte extérieure, hors de tout jeu de pouvoir. La proposition de Habermas est idéale et sans doute peu atteignable, car les interactions humaines sont difficilement exemptes de rapports de statuts, de relations de pouvoir. Certaines personnes peuvent prendre le dessus et ne pas laisser d'espace aux autres, tandis que d'autres peuvent être intimidées et s'autocensurer. De plus, des questions cognitives peuvent également se poser dans l'approche des problèmes. Toutefois, l'espace différencié de la bibliothèque publique offre, à notre sens, une opportunité rare pour déployer la rationalité de Habermas; qui demeure une des meilleures perspectives pour construire un consensus solide, parce que rationnel et partagé. D'une part, ce contexte différencié fournit des clés pour comprendre le potentiel de progression dans l'apprentissage informel. D'autre part, il propose des environnements répondant aux états du monde, - objectif, subjectif, normatif - et aux conditions d'égalité et de liberté pour penser ces états du monde, identifiés par Habermas (1987a, 1987b). Ces trois états du monde constituent notre cadre de référence pour réfléchir à la dimension critique. Les ateliers, clubs, jeux, conférences, tables rondes, expositions, rencontres avec des auteurs représentent des formats d'activités où ces états du monde sont imbriqués. Par exemple, le normatif est impliqué dans chaque format d'activité qui se déploie selon des règles conventionnelles, menant à une organisation structurée et des types d'échanges et de comportements spécifiques. Il en va de même pour le subjectif et l'objectif. Cependant, pour chaque activité, un ou plusieurs états du monde sont mis en avant. Ainsi, il est évident que pour les conférences et les formations, l'état d'objectivité est privilégié, tandis que pour les rencontres avec des auteurs et les expositions, le subjectif prédomine. De plus, à l'aide des concepts de lieux de savoir (Adell, 2018), de

technologie intellectuelle (Robert, 2018), de bon voisinage (Marx, 2021) et du numérique cognitif (Latour, 2011), nous avons opérationnalisé la théorie de Habermas pour le contexte large et diversifié de la bibliothèque publique. Ces concepts se sont révélés utiles pour examiner l'apport rationnel des actions et dispositifs en place.

En Corse, les bibliothécaires jouent souvent le rôle de premiers médiateurs pour rendre les savoirs accessibles et faciliter leur appropriation comme la théorie des lieux de savoirs le projette (Adell, 2018). Ils sont soutenus dans cette tâche par les enseignants, ainsi que par des conteurs, traducteurs et animateurs impliqués dans divers projets. Nous avons pu observer la même importance accordée à la médiation par les bibliothécaires au Québec. Ainsi, les bibliothécaires, accompagnés d'autres acteurs, contribuent à l'activation des savoirs dans divers dispositifs, conformément aux lieux de savoirs définis par Adell (2018). L'application du concept de technologie intellectuelle (Robert, 2018), notamment le rapprochement de l'énonciation avec le contexte d'énonciation mettant en jeu des espaces-temps différents, se traduit en Corse par les échanges culturels et les actions patrimoniales, comme les échanges de recettes entre immigrants d'origines différentes et une fresque de quartier intégrant les diverses cultures et périodes historiques. Au Québec, les activités sont orientées vers le présent et l'avenir, avec une attention particulière sur le numérique, l'environnement, la santé et l'emploi. Les activités se concentrent moins sur l'histoire et le patrimoine et davantage sur la transition en cours, invitant les publics à y contribuer eux-mêmes. En Corse, le concept de « bon voisinage » (Marx, 2021) s'applique non seulement aux ouvrages, dont le classement reflète une épistémologie le plus souvent disciplinaire, mais aussi aux activités locales dans les quartiers, aux rencontres entre parents partageant des objectifs communs, aux sites visités et aux divers intervenants. Au Québec, ce concept de « bon voisinage » (Marx, 2021) s'étend au-delà des ressources livresques de la bibliothèque, englobant les espaces internes, externes, en ligne et incluant une grande diversité de personnes. Enfin, l'aspect du numérique cognitif (Latour, 2011) se traduit surtout par l'accès à des plateformes de contenus en Corse, mais fait partie intégrante de la littératie au Québec, au travers, notamment, des médialabs, pixilabs et des ateliers et cours d'informatique.

Ainsi, ces concepts permettent de comprendre les mécanismes de rationalité sous-jacents aux actions et dispositifs, au-delà des contenus explicites. En effet, ils s'inscrivent dans l'orientation procédurale de la théorie de Habermas, qui établit les conditions nécessaires pour garantir des interactions discursives rationnelles et équitables.

Ces conditions visent à permettre aux participants d'une discussion ou d'un processus décisionnel d'atteindre un consensus fondé sur des arguments rationnels, plutôt que sur des rapports de pouvoir ou d'influence. La liberté d'accès au discours et l'égalité des participants sont des principes fondamentaux pour atteindre cet objectif. Tous les individus concernés par une décision ou une norme doivent avoir la possibilité de participer au processus délibératif, sans exclusion, directe ou indirecte. De plus, chaque participant doit jouir de droits égaux dans le cadre de la communication, sans privilège ou désavantage, qu'il s'agisse de statut social, de position institutionnelle ou d'expertise. L'absence de coercition est un autre principe clé. Les échanges doivent se dérouler sans contrainte ni manipulation, permettant à chacun de s'exprimer librement, sans subir de pressions externes — qu'elles soient politiques, économiques ou sociales — ou de menaces implicites. Cela requiert un climat de respect mutuel : même en cas de divergence d'opinions, les participants doivent s'écouter et être ouverts aux arguments des autres. Ces principes trouvent un écho dans les textes de référence des bibliothèques publiques, notamment le Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique (1994, actualisé en 2022). Ils représentent des enjeux constants pour les bibliothécaires, et l'objectif d'une rationalité dans les processus de communication pose un défi important dans ce contexte.

Le caractère procédural de cette approche permet d'englober une grande variété d'actions et de configurations, sans exiger des bibliothécaires une expertise approfondie en matière de rationalité. Cependant, il serait pertinent pour eux de pouvoir caractériser les programmes et les environnements de la bibliothèque selon ces critères. Ce faisant, ils contribueraient à la facilitation d'un apprentissage informel critique.

Comparaison de l'approche éducative des bibliothécaires en Corse et au Québec

Afin d'affiner la comparaison entre les bibliothécaires, nous abordons les similitudes et les différences dans leurs approches éducatives, leurs pratiques de médiation culturelle et les publics qu'ils desservent. Bien que les deux contextes partagent une mission éducative commune, leurs modalités d'action et les défis auxquels ils sont confrontés varient en fonction des spécificités locales.

1. Approche pédagogique diversifiée des bibliothèques

Dans les deux contextes, Corse et Québec, les bibliothécaires jouent un rôle éducatif essentiel en facilitant l'apprentissage pour des publics variés, bien que les modalités de cette mission diffèrent en fonction des priorités locales.

En Corse (extraits 1 à 24), le rôle éducatif des bibliothécaires se caractérise par un effort pour offrir des activités ludiques, scientifiques, artisanales et formatives qui répondent aux besoins spécifiques des publics. Les bibliothèques mettent en place des ateliers, des parcours d'apprentissage et des clubs, souvent en partenariat avec d'autres intervenants (extraits 2 et 3). Ce modèle montre une approche où les bibliothécaires jouent un rôle d'animateurs pédagogiques, créant des environnements d'apprentissage informel pour développer diverses compétences chez les usagers. Par ailleurs, la spécificité de la Corse réside dans le fait que cet accompagnement est souvent lié à des projets culturels locaux ou à la préservation de la mémoire régionale.

Au Québec (extraits 25 à 70), le rôle éducatif des bibliothécaires se caractérise par une grande diversité d'approches, avec une attention particulière portée à la littératie numérique et à la réduction des inégalités sociales et numériques (extraits 26 et 29). En plus des ateliers, les bibliothécaires québécois proposent des formations technologiques, souvent à destination des aînés et des personnes moins familières avec les outils numériques, afin de lutter contre la fracture numérique (extraits 36 et 37). Ils assument un rôle de médiateurs numériques en enseignant des compétences pratiques, les plaçant ainsi au cœur des efforts d'inclusion sociale dans un environnement de plus en plus numérique.

2. Publics cibles et inclusion sociale

Les publics cibles varient également entre les deux contextes, bien que dans les deux cas, il y ait une forte préoccupation pour l'inclusion sociale.

En Corse, les bibliothécaires semblent davantage orientés vers des activités intergénérationnelles et des projets qui touchent différents groupes de la population, tels que les enfants, les jeunes et les adultes (extraits 5, 7 et 10). Par exemple, la mise en place de clubs de lecture ou de programmes éducatifs en sciences pour les enfants et adolescents (extraits 3 et 6) montre une volonté d'engager la communauté dans des processus d'apprentissage continu, souvent dans des cadres ludiques et interactifs.

Au Québec, l'accent est mis sur des publics spécifiques en difficulté, comme les personnes âgées, les immigrants, et les personnes ayant des compétences numériques limitées. Les bibliothécaires québécois interviennent directement dans l'accompagnement personnalisé des usagers pour leur offrir un soutien adapté, que ce soit dans l'utilisation des outils numériques ou dans l'appropriation des savoirs (extraits 31 et 39). L'inclusion des personnes marginalisées par leur faible niveau d'alphabétisation est également une priorité marquée (extraits 37 et 65).

3. Nature des interactions avec les publics

Les interactions entre les bibliothécaires et les publics révèlent une différence dans la manière dont les bibliothécaires envisagent leur rôle d'accompagnateurs éducatifs.

En Corse, les interactions semblent plus collectives et orientées vers la participation à des activités de groupe, telles que des clubs de lecture, des ateliers créatifs et des rencontres culturelles (extraits 12 et 15). Cette dimension collective est renforcée par le fait que les bibliothécaires collaborent souvent avec des partenaires extérieurs pour organiser des événements éducatifs destinés à des groupes variés.

Au Québec, les interactions individuelles et personnalisées avec les usagers semblent davantage structurées, grâce à des dispositifs comme le MédiaLab ou le Service à la Carte (voir la fiche-action du tableau 18). Ils prennent souvent le temps d'accompagner des usagers à titre personnel, en particulier pour des tâches comme la formation numérique ou la recherche d'informations précises (extraits 47 et 53). Cette approche exige des outils de suivi attentif et personnalisé, notamment dans le cas des personnes âgées.

4. Partenariats et collaborations

Dans les deux contextes, les bibliothécaires collaborent avec des partenaires extérieurs, mais la nature de ces partenariats varie.

En Corse, les partenariats semblent orientés vers des collaborations avec des structures locales et des animateurs externes, souvent pour l'organisation d'événements ou d'ateliers. Les bibliothèques servent de lieux d'apprentissage multiformes et polyvalents où différents acteurs de la communauté peuvent intervenir pour contribuer à l'éducation des usagers (extraits 18 et 20).

Au Québec, les partenariats sont souvent liés à des programmes d'alphabétisation, des universités ou des organisations sociales (extraits 61 et 62). Cela montre un engagement plus institutionnel pour répondre à des enjeux sociaux complexes tels que l'illettrisme et l'exclusion sociale, en utilisant les bibliothèques comme relais éducatifs au sein de la communauté.

Conclusion

Le rôle éducatif des bibliothécaires en Corse et au Québec se distingue par des priorités locales, mais repose sur des objectifs communs : la transmission des savoirs et l'inclusion sociale. En Corse, les bibliothécaires privilégient une approche communautaire et culturelle, centrée sur la pédagogie et la préservation de l'histoire collective, tandis qu'au Québec, leur rôle se concentre davantage sur la formation numérique et l'accompagnement individualisé des usagers, en particulier pour lutter contre la fracture numérique. Dans les deux contextes, les bibliothèques sont des espaces essentiels au développement des compétences et à l'exercice de la citoyenneté, tout en s'adaptant aux spécificités sociales et culturelles de chaque territoire. Elles incarnent ainsi chacune un modèle distinct, reflétant les besoins et enjeux locaux tout en poursuivant des missions éducatives similaires.

Bibliothécaires et modélisation

Pour finir, ce travail empirique montre des convergences structurantes pour les bibliothèques publiques, éclairant une culture professionnelle commune et interculturelle entre la Corse et le Québec. Les données dévoilent l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires, la manière dont elle se manifeste, ainsi que l'apport rationnel des activités et dispositifs, aussi bien en Corse qu'au Québec. Toutefois, deux divergences majeures émergent, qui, de plus, s'alignent avec la modélisation présentée dans la première partie. En Corse, les bibliothèques sont orientées vers la démocratisation culturelle, le patrimoine et une démarche éducative, tandis qu'au Québec, elles se concentrent sur la littérature. La première divergence significative est que les bibliothécaires en Corse abordent leurs missions éducatives en pensant aux figures de référence telles qu'enseignants, médecins, pédagogues, tout en expliquant s'en distancier. Au Québec, la littérature sert de fil conducteur pour organiser le travail éducatif spécifique des bibliothécaires. Cela autorise les bibliothécaires au Québec à agir en tant que formateurs, contributeurs, ou même à se mettre en retrait en prêtant des espaces à d'autres acteurs. La deuxième divergence tient à l'orientation des contenus. En Corse, les projets éducatifs sont davantage ancrés dans le patrimoine (fresque historique, histoire ancienne) et la culture à démocratiser (accompagnement des parents dans la lecture, jeux en famille). Le thème de la nationalité, lié à l'histoire et à la langue corse, qui a émergé lors de l'analyse sémantique, vient enrichir la perspective patrimoniale. Bien que ce sujet n'ait pas été au centre des entretiens, lesquels portaient principalement sur l'apprentissage, son apparition est néanmoins significative. Cela fait écho au contexte corse, comme évoqué dans la première partie, et souligne son influence sous-jacente. Du côté québécois, la question de

l'anglicisation a été mentionnée, mais sans insistance, et ne semble pas susciter de mesures particulières en réaction. Pour mieux comprendre l'importance de ces questions de nationalité, plus ou moins présentes dans les préoccupations des bibliothécaires, il serait pertinent de mener des études complémentaires. Dans ce travail, nous pouvons nous appuyer sur la proposition de Lamonde (2024), qui, en théorisant le nationalisme québécois, parle d'un « nationalisme modéré ». Cette analyse peut être complétée par celle de Rocher (2023), qui examine l'évolution du statut de la langue, oscillant entre le principe de territorialité et de personnalité. Le premier impose l'usage d'une langue en fonction du territoire, limitant ainsi le choix des individus dans leurs interactions avec les autorités publiques. Le second, en revanche, permet aux personnes et aux groupes de choisir la langue dans laquelle ils souhaitent interagir avec l'État. Le premier principe semble prédominer dans les développements récents. En comparaison, selon la lecture de Lamonde, la Corse semblerait incarner un « nationalisme fort ». Le statut de la langue corse, par exemple, demeure un point clé des revendications face à l'État. Il sera intéressant d'explorer l'hypothèse de Lamonde dans des études ultérieures, sur un sujet qui dépasse largement les bibliothèques publiques, mais auquel elles contribuent vraisemblablement.

Ainsi, à cette étape, les orientations observées respectent les modèles : d'un côté, nous avons une bibliothèque publique corse/française ayant des objectifs de démocratisation culturelle, avec un lien fort à l'aspect patrimonial et une démarche d'éducation ; de l'autre, une bibliothèque publique québécoise dont l'action pédagogique est structurée par la littératie, arrimée aux problématiques sociétales (environnement, travail, santé, vieillissement).

Tenant compte de cette modélisation, il est pertinent de s'interroger sur ses impacts sur l'expérience d'apprentissage informel critique des publics, sujet de notre quatrième partie.

PARTIE IV

PERSPECTIVE DEPUIS LES PUBLICS - APPRENTISSAGE INFORMEL CRITIQUE

Présentation

Dans la première partie, nous avons établi le contexte de notre stratégie comparative révélant deux modèles de bibliothèques publiques (Bertrand, 2010 ; Lallement et Spurk, 2003 ; Lehmbbruch, 2003). D'un côté, nous avons une bibliothèque corse/française caractérisée par son attachement à la démocratisation culturelle, au patrimoine et aux enjeux liés à l'apprentissage, de l'autre une bibliothèque publique québécoise axée sur la littérature.

La deuxième partie était consacrée à la problématique de l'apprentissage informel critique, cruciale, pour l'éducation des adultes. En nous basant sur les constats des modèles et en nous référant aux théories de l'apprentissage informel de Rogers (2014), de l'apprenance de Carré (2020), de la rationalité de Habermas (1987a, 1987b), nous avons émis trois hypothèses. La première vise à cerner l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires, la deuxième à définir la rationalité du contexte et la troisième cible l'expérience des publics dans ce cadre. Enfin, l'ensemble des analyses est soumis à la confrontation avec la modélisation issue de la stratégie générale de comparaison de la recherche. Des concepts ont permis l'opérationnalisation des théories. Pour la partie de l'apprentissage informel et de l'apprenance, nous nous sommes appuyée sur les notions de démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de guidance de Carré (2005), d'action et de réflexion de Marsick et Watkins (1990), ainsi que celles des apports cumulatif et transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Pour la dimension critique de l'apprentissage informel, nous avons intégré les concepts de technologie intellectuelle selon Robert (2018), d'accessibilité et d'actualisation des espaces de savoir selon Adell (2018), de bon voisinage selon Marx (2021) et de particularité cognitive du numérique selon Latour (2011). Cette section s'est conclue par la description de notre méthodologie, centrée sur la collecte de données au moyen d'entretiens non directifs, précisément des enquêtes narratives, avec les

bibliothécaires et les publics, ainsi que sur l'utilisation d'un questionnaire adressé aux usagers des bibliothèques en Corse et au Québec.

La troisième partie a exposé les résultats confirmant l'hypothèse de l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires, leur rôle de facilitateur encourageant l'apprentissage informel et celle de la rationalité procédurale dans les activités qu'ils proposent, concourant ainsi à l'apprentissage informel critique. Cette partie a également mis en exergue l'actualité de la modélisation décrivant une bibliothèque publique corse/française valorisant davantage le patrimonial et celle québécoise promouvant la littératie.

Dans cette quatrième partie, nous nous interrogeons sur l'expérience d'apprentissage informel critique des publics dans ce contexte. Cette quatrième partie comprend trois chapitres. Le chapitre 9 est dédié à l'exploration des entretiens réalisés auprès des publics en Corse, en croisant les méthodes, premièrement l'application de la grille de lecture relative aux publics, deuxièmement, le recours à l'analyse textuelle avec le logiciel Iramuteq, comme nous l'avons fait pour les narrations des bibliothécaires. Le chapitre 10 concerne les publics au Québec et reprend la même démarche que celle du chapitre 9. Enfin, le chapitre 11 est voué aux résultats du questionnaire, qui comprend une part descriptive et une part comparative.

CHAPITRE 9

BIBLIOTHÈQUES EN CORSE : EXPÉRIENCES DES PUBLICS

Nous présentons ici les données recueillies lors de quatre entretiens avec des participants des publics des bibliothèques d'une municipalité en Corse. Notre objectif était de discerner l'expérience d'apprentissage informel pouvant être critique. Pour l'analyse de contenu, nous avons utilisé la grille de lecture, spécifique aux publics, puis le logiciel de traitement sémantique Iramuteq, permettant une triangulation des méthodes sur les données.

9.1 Analyse de contenu des entretiens des publics en Corse

Nous avons conduit quatre entretiens auprès des publics fréquentant le même réseau de bibliothèques publiques en Corse. Le tableau ci-après donne un aperçu de ces publics. Trois entretiens exploratoires ont également été menés, préalablement, dans une bibliothèque de la région parisienne. Bien que ces derniers ne soient pas intégrés au corpus, ils apportent des données supplémentaires. Ces informations ont été collectées entre 2018 et 2019, puis entre 2019 et 2023. La pandémie a freiné les visites sur site entre 2019 et 2022.

Tableau 22 : Profils du public (4 participants) rencontrés en Corse

Genre	Tranches d'âge	Niveaux d'étude	CPS Insee	Lieu d'entretien	Immigration
1 femmes	18-25 : 1	Bac* : -	Artisan »:-	Corse : 4	1 ^{re} génération : -
3 hommes	26-50 : 1	Bac*+2 : 1	Prof. Intermédiaire : 1		2 ^e génération : -
	Plus de 50 : 2	Master 2 : 1 Doctorat : 2	Étudiant : 1 Prof. Supérieure : 2		

*Baccalauréat français, c'est-à-dire le diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire, l'équivalent du diplôme d'études collégiales (DEC) au Québec.

La grille de lecture des entretiens des publics définit des repères pour faire émerger l'expérience d'apprentissage informel critique des entretiens. À l'instar de l'étude des entretiens avec les

bibliothécaires, nous employons ensuite le logiciel de traitement statistique des textes, Iramuteq, qui permet une approche inductive.

Dans le contexte de la bibliothèque publique corse/française, nous cherchons à approcher l'expérience des publics en matière d'apprentissage informel critique. Nous admettons avec Rogers (2024) que l'apprentissage informel est un phénomène inhérent à tous les contextes, quels qu'ils soient. Ce constat, à la fois prometteur et vertigineux, nous a conduit à conclure avec Rogers (2014) que l'enjeu réside dans la caractérisation du contexte pour favoriser l'émancipation et la critique dans les apprentissages informels des adultes. Le modèle de la bibliothèque publique corse/française a été précisé et renforcé d'un point de vue de l'apprentissage informel critique. Avec les résultats de l'examen de l'intentionnalité pédagogique et de la facilitation (Carré, 2020) des bibliothécaires, ainsi que de la rationalité procédurale de Habermas (1987a, 1987b), nous disposons d'éléments utiles pour interpréter les entretiens des publics. Pour les publics, la théorie de Rogers (2014) permet d'appréhender les mécanismes internes possibles de l'apprentissage informel avec notamment les notions d'osmose, d'analogie, d'apprentissage orienté par la tâche. D'un point de vue pratique, nous avons retenu l'apprentissage orienté par la tâche comme filtre d'analyse dans les entretiens. Nous avons également utilisé les concepts essentiels de la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de guidance (Carré, 2005), d'action et de réflexion de Marsick et Watkins (1990), ainsi que des paradigmes cumulatif et transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007).

Le tableau ci-après résume notre méthodologie.

Tableau 23 : Grille de lecture et traitement statistique « apprentissage informel »

Contenu des entretiens avec les publics		
	Grille de lecture	Traitement statistique
Entretiens (enquête narrative)	Fondamentaux : <ul style="list-style-type: none"> • osmose ; • analogie ; • apprentissage situé ; • action orientée par la tâche. 	<ul style="list-style-type: none"> • Univers sémantique. • Analyse factorielle des correspondances. • Similitude.
	Codage : <ul style="list-style-type: none"> • Démarche d'enquête. • Action-Réflexion. • Guidance (par l'individu lui-même, sur le tas) . • Paradigmes cumulatif/transformatif. 	

Avant de présenter les premiers résultats de notre examen, nous rappelons brièvement la définition de certains de nos critères, en commençant par les concepts fondamentaux de Rogers (2014).

Osmose : L'osmose, telle que définie par Rogers, correspond à l'ensemble des stratégies spontanées que les individus mettent en place pour s'intégrer dans un environnement, le plus souvent inconsciemment. À ce niveau, l'exercice de la critique est peu probable, mais il peut survenir ultérieurement.

Analogie : Rogers a clairement explicité le fonctionnement par analogie, c'est-à-dire la capacité de comparer les situations, d'évaluer les écarts et de les classer selon le cadre de références que chaque individu construit dès l'enfance.

Apprentissage situé : Selon Rogers, l'apprentissage informel se déclenche dans une situation de la vie courante de l'individu, une situation qui n'est pas initialement perçue comme un cadre d'apprentissage.

Apprentissage orienté par la tâche : Toujours selon Rogers, l'apprentissage informel est intrinsèquement lié à une action que l'individu envisage d'entreprendre et au cours de laquelle il peut être amené à résoudre certains problèmes.

Ces concepts fondamentaux permettent de comprendre comment les processus d'apprentissage opèrent. Cependant, des concepts tels que l'osmose⁴³ et l'analogie⁴⁴, en particulier, ne peuvent être observés que si l'on possède une connaissance approfondie de l'environnement de l'individu et sans doute de l'individu lui-même. Cette connaissance permet d'identifier ce qui est en train de se passer, mais elle ne peut être acquise qu'au travers d'une immersion prolongée sur le terrain, comme dans le cadre d'une étude ethnographique. Une telle étude nécessiterait des ressources conséquentes pour suivre soit plusieurs individus aux profils variés, soit un groupe homogène. De plus, la complexité multifacette du cadre de la bibliothèque accentue la difficulté :

Estimer l'apprentissage informel au sein des bibliothèques publiques est problématique dans la mesure où les utilisateurs de la bibliothèque peuvent avoir des approches variées de leurs expériences et ne pas forcément les considérer comme étant de « l'apprentissage », sans aucun moyen d'évaluer les résultats basés sur une myriade d'expériences d'apprentissage. Les usagers peuvent ne pas se voir, ou ne pas souhaiter se percevoir comme des apprenants, mais aller et venir comme ils souhaitent.⁴⁵ (Amosford, 2007, p. 128 [notre traduction]).

⁴³ Cf. Voir définition page 31. ⁴⁴ Cf. Voir définition page 27.

⁴⁵ « Measuring informal learning is problematic with relation to Public Library users as each user may approach the library through a number of ways, not necessarily seeing their experience as "learning", with no easy way to assess outcomes based on a myriad of learning experiences. Library users may not see, or wish to perceive, themselves as learners, and come and go as they wish. » (Amosford, 2007, p. 128).

Amosford, souligne que les utilisateurs des bibliothèques publiques ont des perspectives variées sur leurs propres expériences. En d'autres termes, ils peuvent fréquenter la bibliothèque pour diverses raisons, mais ne pas considérer ces expériences comme un apprentissage formel ou structuré.

Ce manque de reconnaissance explicite de l'apprentissage par les utilisateurs rend difficile toute tentative d'évaluation de leurs acquis, car il n'existe pas de méthode simple pour mesurer les résultats de ces multiples et diverses expériences d'apprentissage. De plus, certains utilisateurs ne se perçoivent pas, ou ne souhaitent pas se percevoir, comme des apprenants, ce qui complique encore davantage l'évaluation de leur progression. Ils utilisent la bibliothèque selon leurs propres termes, entrant et sortant librement, sans se conformer aux attentes traditionnelles d'un cadre d'apprentissage structuré. Aussi, nous nous sommes appuyée sur les critères suivants, adaptés au cadre de l'enquête narrative, au cours de laquelle les expériences au sein des bibliothèques peuvent être ravivées.

Démarche d'enquête : La démarche d'enquête est pour Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015) un événement naturel traversant la vie des individus, quels qu'ils soient, dès lors qu'ils sont confrontés à des expériences de rupture, de déséquilibre, dans l'appréhension d'une situation donnée, par rapport aux connaissances et paradigmes dont ils disposent. Ces ruptures et déséquilibres génèrent un ensemble de réactions et d'entreprises pour recréer une continuité, obtenir un nouvel équilibre. Dewey rapproche cette démarche d'enquête de la démarche scientifique, bien que les objets d'étude relèvent ici de domaines d'activité courants et le degré d'analyse rationnelle soit moindre. La démarche d'enquête marque le départ d'une entreprise, qui est aussi l'occasion du développement d'une pensée réflexive (*reflective thought*). Cette démarche d'enquête a inspiré les orientations de notre questionnaire, axé sur les pratiques, les objectifs et les projets des individus.

Action/réflexion : La proposition de Marsick et Watkins (1990) de placer l'activité selon deux axes, action (l'expérience) et réflexion (la prise de distance sur l'expérience), pour estimer le caractère informel d'une activité, paraît s'inscrire dans la logique de la démarche d'enquête. Il semble, en effet, que pour l'apprentissage informel l'action soit dominante ou, du moins, qu'elle constitue le point de départ. À ce titre, ce critère peut être rapproché du concept « orienté par la tâche » de Rogers (2014).

Guidance : Ce critère, suggéré par Carré (2005), détermine les niveaux de guidage de l'individu. En 2005, Carré ne faisait pas encore référence à sa théorie de l'intentionnalité pédagogique permettant de caractériser le contexte de formel, semi formel et informel, mais plutôt à la notion de guidance. Il nous semble que nous pouvons utilement l'appliquer ici. Ainsi, la guidance peut venir du sujet lui-même. Dans ce cas, l'initiative de l'individu est intentionnelle, mais le motif d'apprentissage peut demeurer

masqué. Elle peut se réaliser « sur le tas » en observant les autres, se rapprochant alors de l'imitation ou de l'osmose. Nous associons notamment le numérique à la guidance « sur le tas », puisque l'intentionnalité pédagogique organise le numérique, en matière de documents et de services, tout en laissant une large autonomie à l'individu. D'autres dispositifs peuvent y être arrimés, tels que ceux favorisant le « bon voisinage ». Enfin, la dernière modalité déterminée par Carré (2005) est l'absence de guidance. Ce dernier cas nous paraît le plus difficile à cerner. En nous appuyant sur Rogers, nous pourrions considérer qu'il s'agit d'un cas d'osmose très diffus sans identification de personnalités significatives pour l'individu ou de dispositifs particuliers.

Apprentissage cumulatif/transformatif : Le dernier critère est celui du constat d'un changement de perspective chez un individu dans la manière de considérer un objet (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Le paradigme cumulatif évoque le cas où une personne s'inscrit dans la continuation d'une action éprouvée en sollicitant les mêmes références. En revanche, lorsque le cadre de référence de la personne évolue, entraînant souvent des projets différents, on parle d'apprentissage transformatif.

9.2 Résultats des entretiens avec les publics en Corse

Sur les quatre entretiens réalisés, trois décrivent des expériences diverses comportant toutes une part d'apprentissage informel en lien avec l'environnement de la bibliothèque. Le quatrième se distingue : il concerne une personne visitant une bibliothèque pour la première fois. Bien que cette dernière ait effectivement vécu une situation d'apprentissage, elle était principalement liée à la reprise de ses études dans un contexte formel.

En complément des extraits de ces quatre entretiens, nous mentionnons des extraits d'entretiens réalisés auprès de publics de bibliothèques de lecture publique dans la région parisienne, lorsqu'ils enrichissent de manière significative l'exemplification de la grille de lecture. Toutefois, les entretiens correspondant à ces extraits n'ont pas été intégrés dans le corpus, notamment lors de l'application du logiciel d'analyse sémantique, afin de respecter le périmètre de la comparaison.

9.2.1 Démarche d'enquête

La démarche d'enquête (Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015) est un concept éclairant pour appréhender certaines clés de la motivation des individus susceptibles de les engager dans des actions

d'apprentissage. Induite par un sentiment de déséquilibre et d'insatisfaction dans une situation donnée, la démarche d'enquête se définit comme un moyen pour l'individu de résoudre une problématique. Dans ce contexte, l'individu se fixe des objectifs et construit des projets. Bien que l'individu ne formalise pas toujours ces actes de démarche d'enquête, les constats qu'il opère, les actions qu'il met en œuvre, les buts qu'il poursuit peuvent être exprimés et dès lors discernés dans ses discours.

Les extraits témoignent de démarches d'enquête au sein desquelles la bibliothèque de lecture publique a pu jouer un rôle :

« Et plus je lisais et parfois j'étais jaloux par rapport à des écrivains, les grands classiques, je me disais mais, "ah là là". Et il m'est venu cette envie d'écrire et de lire parce que, on ne peut pas bien écrire si on ne lit pas bien. » (Extrait n°71)

« Et du coup je me suis dit "ah bien dans ce cas je vais analyser ces livres, analyser la psychologie amoureuse et la psychologie de l'honneur. Analyser une époque pour le vivre intérieurement et le retranscrire dans mes écrits, voilà. » (Extrait n°72)

« Alors, ce qui donne l'idée de la bibliothèque comme nécessité, eh bien, c'est d'aller au-delà de ce qui se dit, de ce qui se voit, de ce qu'on connaît. » (Extrait n°73)

« Je me disais, mais est-ce que tu es capable, c'est ça, est-ce que tu es capable de pouvoir travailler là-dedans ? De trouver un thème, un sujet qui te soit indispensable ? » (Extrait n°74)

Dans ces extraits, on distingue clairement les éléments déclencheurs d'une démarche d'enquête, où l'apprentissage naît d'une expérience personnelle qui suscite une curiosité active (extraits 71 et 72). L'idée selon laquelle « on ne peut pas bien écrire si on ne lit pas bien » reflète la reconnaissance de l'expérience comme un facteur fondamental de l'apprentissage. La dimension critique est également présente, notamment à travers l'exploration au-delà des apparences, qui correspond à l'expérimentation et au questionnement découlant d'une telle démarche (extrait 74).

Cette enquête est souvent accompagnée d'une interrogation sur les capacités personnelles : être capable de réaliser une tâche, de développer une compétence (extraits 72 et 74). Ces questionnements concernent des individus de tous niveaux, qu'il s'agisse de débutants ou de ceux qui ont déjà fait leurs preuves, tant dans le milieu professionnel qu'universitaire. Cela souligne le mélange de confiance et de doute que

nous éprouvons quant à nos connaissances et compétences, et questionne leur validité, actualité, et durabilité.

Comme le rappellent Dezutter et Lépine (2020), certaines littératies peuvent s'éroder avec le temps si elles ne sont pas sollicitées régulièrement. La bibliothèque apparaît ainsi comme un lieu privilégié, non seulement pour engager une recherche sur un sujet, mais aussi pour amorcer une réflexion sur soi-même. Même lorsqu'elle mène à une inscription dans un cours ou une formation, cette démarche d'enquête implique des moments d'apprentissage informel, essentiels à la continuité du processus d'acquisition et de mise à jour des savoirs.

Extraits d'entretiens réalisés auprès des publics dans la région parisienne

Les extraits suivants élargissent la vision sur la « myriade » de démarches, comme le souligne Amosford (2007), avec une visée pratique, artistique, relationnelle, heuristique :

« La maîtresse demandait que quelqu'un de « Lire et faire lire » [Association « Lire et faire lire »] vienne, etc. Alors donc, systématiquement, j'allais prendre un livre à la bibliothèque [...] parce que les miens propres ne suffisaient pas et que chaque semaine je racontais un conte différent. » (Extrait n°75)

« Et alors, deuxième chose, c'est très intéressant, ils ont aussi tous les 15 jours ou toutes les semaines, je ne sais pas, je devrais le savoir, des rencontres de conversation avec des étrangers, qui veulent parler français. [...] Donc, on découvre, on fréquente des choses très riches, différentes... » (Extrait n°76)

« C'est un lieu à connaître, il y avait un spectacle qui s'appelait la jeune fille de Cranach. Alors je téléphone pour voir ce qui se passait. Bon, ça sonne. Bien, je prends des places. Alors avant, [], je l'ai [ma petite-fille] emmenée à la bibliothèque pour voir Cranach. Ah la la, c'était formidable. Et alors elle a vu ses costumes, ses tableaux, et... » (Extrait n°77)

« J'ai regardé pas mal de documentaires [trouvés en bibliothèque et en ligne] et finalement, c'est toujours, finalement, ces légendes où il y a beaucoup d'hypothèses et on n'a pas de réponses exactes. » (Extrait n°78)

Ainsi, les bibliothèques agissent comme des centres de ressources pour des initiatives à visée éducative, artistique et heuristique. Un exemple typiquement éducatif est illustré par l'association « Lire et faire lire », où un intervenant peut enrichir sa pédagogie en effectuant des recherches et en empruntant des livres chaque semaine (extrait 75). Les séances de conversation pour les étrangers souhaitant pratiquer le français représentent une autre forme d'apprentissage expérientiel, où la langue est non seulement apprise de manière théorique, mais aussi pratiquée dans un cadre social et interactif (extrait 76). Ce cadre est également bénéfique pour les volontaires francophones, leur permettant de découvrir des réalités « très riches et différentes ».

De plus, les recherches documentaires jouent un rôle clé dans ce contexte : dans un cas, elles sont réalisées de manière anticipée pour mieux comprendre une œuvre artistique (extrait 77), tandis que dans un autre, elles s'inscrivent dans une démarche heuristique après avoir consulté divers documents (extrait 78). Ces exemples montrent la polyvalence des bibliothèques comme lieux de découverte, d'apprentissage interactif, et de réflexion.

9. 2. 2 Action/réflexion

En matière d'apprentissage informel, l'un des indicateurs est l'interaction de l'action et de la réflexion. Ainsi, l'apprentissage se produit à travers l'expérience (action) qui est renforcé par une réflexion sur cette action (Marsick et Watkins, 1990). Ces critères peuvent être rapprochés de l'apprentissage orienté par la tâche de Rogers (2014). Les extraits ci-dessous illustrent comment la bibliothèque permet cette interaction :

« Et, du coup, ça donnait la possibilité d'emprunter les malles-lecture ou un grand nombre de livres. Ou même, ce qui était très bien, c'est qu'on allait dans la bibliothèque avec les enfants. » (Extrait n°79)

« Et il nous emmenait à la bibliothèque [...], il nous donnait des exercices d'écriture, il nous disait, "Regardez, vous allez continuer ce texte..." » (Extrait n°80)

« Et on travaille à ce moment-là sur du concret, du réel. » (Extrait n°81)

« Et puis, je m'en sers, mais je m'en sers plus, finalement, pour aider les uns et les autres, comme fonds documentaire, je dirais. J'emprunte peu de romans à lire. » (Extrait n°82)

Dans ces exemples, l'apprentissage n'est pas nécessairement la raison première pour laquelle on entre dans une bibliothèque, mais elle offre un soutien précieux pour atteindre divers objectifs. La réflexion découle souvent de l'action, conduisant à des apprentissages, qu'ils soient fondamentaux ou méthodologiques.

Dans l'extrait 79, la visite pratique d'un enseignant avec ses élèves à la bibliothèque, visant à emprunter un grand nombre de livres, s'inscrit dans une démarche pédagogique active. L'enseignant anticipe la réflexion des élèves autour de cette activité, laquelle peut, par extension, amener une réflexion sur sa propre pédagogie. Dans l'extrait 80, l'exercice d'écriture implique non seulement une action pratique immédiate (trouver des livres pouvant servir d'exemples pour écrire), mais aussi une réflexion sur le texte à continuer et une réflexion méthodologique sur la manière de générer des idées et de les appliquer.

L'extrait 81 illustre une réflexion a posteriori sur des pratiques passées, où l'individu tire des conclusions méthodologiques de ses expériences antérieures. De même, l'extrait 82 aborde la méthodologie, avec une personne qui applique à d'autres une approche qu'elle a probablement utilisée dans ses propres travaux. Elle effectue des recherches non pour elle-même, mais pour soutenir celles d'autrui, démontrant ainsi un transfert méthodologique.

Par ailleurs, nos observations lors de notre participation à des master classes, des clubs de lecture, des rencontres avec des auteurs et autres événements révèlent d'autres aspects du spectre des situations où le public s'engage activement dans l'action et la réflexion. Il est intéressant de constater que certaines personnes que nous avons rencontrées lors de ces événements n'évoquent pas ces expériences dans leur description de la bibliothèque. Cette omission pourrait s'expliquer par l'association prédominante de la bibliothèque avec la « lecture » ou des critères littéraires, souvent perçus comme des savoirs légitimes, mais moins pragmatiques.

Cependant, ces manifestations, bien que non mentionnées dans les témoignages, constituent probablement des terrains fertiles pour l'apprentissage informel, où l'action dans laquelle les participants s'engagent mène naturellement à une réflexion sur cette même action.

9. 2. 3 Guidance

Le critère de guidance reflète différentes façons d'acquérir des compétences et des connaissances, en fonction de l'encadrement fourni, de l'usage de dispositifs institutionnels ou technologiques, et de l'autonomie individuelle dans le processus d'apprentissage. Ce critère peut être décliné ainsi : sur le

tas/par autrui, guidance par les dispositifs et guidance par soi-même. La guidance sur le tas se manifeste principalement dans les situations d'interaction et de socialisation, où l'apprentissage s'opère par l'échange et l'accompagnement informel. Par ailleurs, nous considérons que les dispositifs mis en place dans les bibliothèques, ainsi que les outils en ligne, participent activement au processus d'activation des savoirs (Adell, 2018) et au développement d'un « bon voisinage » (Marx, 2021), qui élargissent les opportunités de guidance. Dans le cas de recours aux outils, il est possible de concevoir que la guidance soit auto-assurée par les individus eux-mêmes, sans pour autant que cela ne relève nécessairement de l'autodidaxie. En effet, les apprentissages peuvent ne pas avoir un caractère « suffisamment suivi et durable », à moins que l'on ne souhaite « diluer cette notion [autodidaxie] à l'infini » (Verrier, 2002). Ainsi, nous abordons ici la guidance facilitée par l'usage d'outils et de dispositifs, ainsi que celle qui se produit par l'intervention d'autrui, sur le tas.

« Mais ça, à la limite, tu as la visibilité avec la télé, avec... je dirais le travail de bibliothèque, pour moi aussi, c'est montrer des choses qu'on ne connaît pas. Ce n'est pas toujours un libre-service de livres qu'on viendrait chercher quoi. » (Extrait n°83)

« [...] et j'avais rencontré, j'avais découvert un livre merveilleux, c'était toutes les versions de Cendrillon et toutes les versions de Blanche-Neige et de tas de contes de fées... » (Extrait n°84)

« Ben, c'était peut-être des, des enfants, par exemple, dont les parents parlaient pas le français, et ben, qui avaient leur carte et qui allaient à la bibliothèque emmenés par leur mère. Voilà. C'était remarquable. » (Extrait n°85)

« Donc c'est pour ça que j'affectionne encore plus ces milieux-là. Parce que ce sont des milieux, on se dit, on se reconnaît. C'est la bibliothèque, le théâtre, les lieux culturels sont des lieux de reconnaissance. » (Extrait n°86)

« C'est-à-dire qu'on se sert aussi de ce qu'on connaît, qui marche, tout le temps. On ne se remet pas en question. On ne cherche pas à savoir s'il n'y a pas autre chose, un peu dans le même genre, mais qui serait peut-être plus contemporain, plus performant. Enfin, finalement, on sait que ça, ça marche. On prend ça et puis voilà. Donc, comme c'est demandé, c'est réédité, enfin, voilà, on a une espèce de système qui se met en place. » (Extrait n°87)

Ces extraits illustrent comment la bibliothèque publique remplit un rôle essentiel de guidance dans la découverte de nouveaux contenus, la formation, et la construction personnelle. La guidance par les dispositifs, que l'on peut associer à la notion de « bon voisinage », permet de bénéficier des connexions établies par les bibliothécaires à travers l'organisation des ressources. Cette guidance favorise des découvertes inattendues, souvent en dehors des champs de connaissance habituels (extraits 83 et 84). La possibilité de découverte est particulièrement précieuse dans le domaine éducatif, car elle aide à lutter contre les conformismes et à penser des alternatives (extrait 87). Elle offre également un gain de temps et d'énergie aux enseignants, la bibliothèque assurant un travail préalable d'analyse, de sélection des ouvrages et de mise en relation des ressources pertinentes.

La guidance par autrui est perceptible dans l'extrait 85, où des parents non francophones emmènent leurs enfants à la bibliothèque, manifestant leur confiance en cet environnement, comme un lieu d'intégration et d'accès à la culture pour leurs enfants. Cette guidance est aussi tangible pour des personnes en quête de reconnaissance et de modèles. Dans l'extrait 86, la personne témoigne de la manière dont elle trouve des modèles inspirants dans ces lieux.

En combinant autonomie et accompagnement structuré, la guidance contribue à l'émancipation des individus. Cela s'applique non seulement aux personnes en recherche de reconnaissance et de savoirs, mais aussi aux adultes disposant de solides connaissances, tels que les enseignants, éducateurs, et formateurs, qui bénéficient également de ce cadre d'apprentissage structurant et évolutif.

9. 2. 4 Paradigmes cumulatif et transformatif

Les paradigmes cumulatif et transformatif concernent respectivement la consolidation des acquis et le changement de perspective (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Les différents registres offerts par les bibliothèques de lecture publique jouent un rôle essentiel dans ces processus.

Ces registres répondent à deux conditions développées précédemment. La première consiste à favoriser l'accès à divers formats d'activités et d'événements, permettant ainsi une progression des apprentissages informels. Cette progression ne suit pas une linéarité du simple au complexe, mais se développe à travers des confrontations avec des environnements spécifiques tels que les ateliers, les rencontres avec des auteurs, les conférences ou les formations. À cet égard, comme l'a souligné Rogers (2014), les enfants dans un milieu multilingue utilisent différentes langues selon les situations, illustrant ainsi la flexibilité des apprentissages contextuels. La deuxième condition se rapporte aux états du monde — objectif, subjectif et normatif — tels que définis dans la théorie rationnelle de Habermas (1987a, 1987b). Les

divers formats proposés permettent de déployer ces états du monde et, par conséquent, de développer les raisonnements qui s'y rapportent. Les exemples suivants illustrent des parcours qui démontrent l'intérêt de la variété des registres proposés :

« Pour un enfant, on peut venir, c'est un peu une exploration, il y a plein de choses à voir, plein de pages à ouvrir, à découvrir. Donc je me suis posé la question, et oui, pourquoi pas, pourquoi pas le faire. J'ai envisagé de le faire. Ça m'a traversé l'esprit, mais c'est plutôt en voyant tous ces gens. » (Extrait n°88)

« Et c'est pour moi, c'est qui a de beau dans la lecture, c'est que ça offre de, une parenthèse de bonheur déjà. Et on lit pour apprendre, pour apprendre, pour se passionner, se cultiver et en ressortir grandi, parce que quand on prend tous les livres de la littérature, on voit toutes les expériences et surtout on voit avec des yeux qui ne sont pas les nôtres, les yeux des mots et les yeux des auteurs. » (Extrait n°89)

« Mais, on ne peut pas détruire, on ne peut pas supprimer ça. On ne peut pas supprimer ce qui est écrit, ce qui est donné et ce qui a été vérifié et vécu par des gens qui ont daté, signé. Voilà, c'est clair. Mais ça, c'est l'intérêt de la bibliothèque. Une bibliothèque le permet. Elle permet à tout individu de vérifier certaines, de vérifier et même d'apprendre. » (Extrait n°90)

« Vous voyez comment, tout de suite, en fréquentant une bibliothèque, on remet les idées en place. Et celles qu'on avait avant ne sont plus valables. Tout simplement, il faut l'admettre. » (Extrait n°91)

L'apprentissage cumulatif est présent dans les extraits qui mettent en avant un processus d'acquisition et d'accumulation de savoirs, souvent de manière progressive et basée sur des expériences antérieures. Dans l'extrait 89, l'individu parle de la lecture comme une expérience d'accumulation de connaissances et d'expériences vécues par d'autres. Le fait de « voir avec des yeux qui ne sont pas les nôtres » et de « se cultiver » reflète l'idée d'un apprentissage cumulatif, où chaque livre lu contribue à une construction progressive de la compréhension du monde et de soi. Cette accumulation de perspectives et d'expériences enrichit la personne au fil du temps, sans nécessairement bouleverser ses schémas de pensée fondamentaux. L'extrait 90 insiste sur la capacité de la bibliothèque à fournir des sources vérifiées et datées, qui permettent à l'individu de vérifier et d'apprendre. Ici, la bibliothèque agit comme un réservoir de savoirs où l'on peut accumuler des connaissances en consultant des documents fiables. L'idée de vérification des faits renforce la notion d'un apprentissage cumulatif, où chaque nouvelle

information s'ajoute à un ensemble de savoirs préexistants pour renforcer la compréhension et l'expertise.

L'apprentissage transformatif, tel que défini par Mezirow, implique un changement radical dans les perceptions et les cadres de référence d'un individu. Cet apprentissage n'est pas linéaire mais se produit souvent à la suite d'une réflexion critique ou d'une expérience qui force l'individu à reconsidérer ses croyances et sa compréhension du monde. Ainsi, dans l'extrait 91, l'expérience de la fréquentation d'une bibliothèque amène une révision des idées préexistantes. L'individu admet que « celles qu'on avait avant ne sont plus valables ». Ce changement de perspective reflète parfaitement l'apprentissage transformatif, où l'individu est contraint de remettre en question ses croyances et ses cadres de référence, en adoptant une nouvelle vision du monde. La bibliothèque, dans ce cas, devient un espace de transformation, où les idées et les concepts précédemment acceptés sont déconstruits et remplacés par des idées nouvelles et plus valides. L'extrait 88 montre une démarche d'exploration où l'individu envisage de prendre une nouvelle voie (« j'ai envisagé de le faire »), ce qui peut correspondre à un changement progressif vers un apprentissage transformatif. Le fait de « voir tous ces gens » dans la bibliothèque suscite une réflexion sur ses propres actions et pousse l'individu à reconsidérer son approche. Bien que ce soit encore une phase de questionnement, cela peut mener à un changement de perception et à une transformation plus profonde à terme.

Il est important de noter que l'apprentissage cumulatif et l'apprentissage transformatif ne sont pas nécessairement opposés, mais peuvent être complémentaires. Parfois, l'accumulation de connaissances à travers un processus cumulatif peut mener à un moment où une réflexion critique transforme les cadres de pensée de l'individu. L'extrait 89 montre cette convergence, où le cumul des expériences de lecture (en apprenant et se passionnant à travers des livres) peut conduire à une forme d'expansion intellectuelle qui, à terme, peut devenir transformative. En accumulant des perspectives différentes et en « voyant avec des yeux qui ne sont pas les nôtres », une transformation de la manière de comprendre le monde est rendue possible. La transformation peut alors résulter de l'accumulation d'expériences qui, au fil du temps, change radicalement les perceptions de l'individu. Ces changements de paradigmes sont souvent significatifs de processus d'émancipation.

Les extraits d'entretiens menés dans une bibliothèque publique de la région parisienne renforcent cette vision.

Extraits d'entretiens réalisés auprès des publics dans la région parisienne

« [...] ça me fait découvrir d'autres mots et renforcer mon français et tout, c'est ça. » (Extrait n°92)

« quand vous lisez ces livres, ça vous fait voyager dans des pays ou bien des contrées que vous ne pensez même pas connaître. ça me fait voyager, découvrir d'autres façons de vivre. » (Extrait n°93)

« On va dire que ça m'a, alors ça dépend des livres. Il y en a où ça m'a aidée, on va dire, à ouvrir ma culture générale, par rapport à l'histoire, parce que souvent les livres historiques sont basés sur des faits historiques. Et en fait, quand je lis un livre d'histoire par exemple ce que j'aime bien faire, je lis le livre et après je fais des recherches sur ce qui s'était passé, on va dire, historiquement. » (Extrait n°94)

« Par exemple, il y a des films, que je n'aurais pas lus encore que je vais, le film va me plaire, je vais peut-être lire le livre et sinon le film ne me plaît pas, je vais peut-être regarder si le le livre, l'histoire ne me plaît vraiment pas. Et c'est vrai que souvent c'est assez différent, on va dire, entre l'univers cinématographique et l'univers que l'auteur a cherché à transcrire dans son écrit. » (Extrait n°95)

Ces extraits illustrent clairement comment la bibliothèque publique contribue à des apprentissages à la fois cumulatifs et transformatifs. L'extrait 92 reflète un apprentissage cumulatif, car la personne est consciente qu'en lisant, elle acquiert de nouveaux mots et renforce sa maîtrise du français. Il s'agit ici d'une amélioration progressive des compétences linguistiques, où chaque nouvelle découverte s'ajoute à la précédente, renforçant le savoir existant sans transformation radicale. Le processus cumulatif est également significatif dans l'extrait 94 où la personne approfondit ses connaissances en effectuant des recherches complémentaires pour consolider ses connaissances historiques.

En revanche les extraits 93 et 94 sont plus proches de l'apprentissage transformatif. La personne, évoquant des « contrées que vous ne pensez même pas connaître », expérimente une forme de dépassement de sa pensée (extrait 93). Celle prenant conscience de l'écart entre « l'univers cinématographique et l'univers que l'auteur a cherché à transcrire dans son écrit » réalise l'intérêt critique de la comparaison des différentes façons de raconter une histoire ou de comprendre un même contenu à travers des médiums différents.

Conclusions de l'application de la grille de lecture « publics » - Corse

Facilitation d'apprentissage informel et indices de rationalité

Les filtres de la grille de lecture, démarche d'enquête, action/réflexion, guidance, apprentissages cumulatifs/transformatifs, ont permis de saisir des exemples où la bibliothèque de lecture publique a une fonction de facilitation de l'apprentissage informel.

Les extraits montrent, en effet, comment une démarche d'enquête, souvent déclenchée par le besoin d'agir ou d'acquérir une compétence (bonifier le matériel pédagogique, voir sous des angles nouveaux, contrôler des données), implique un apprentissage informel auquel contribue la bibliothèque publique. Bien que l'apprentissage ne soit pas toujours la raison principale de la fréquentation, la bibliothèque soutient les objectifs d'information et d'apprentissage, soulignant son rôle de facilitation (Carré, 2020). La bibliothèque sert aussi de repère pour découvrir des contenus et peut ainsi répondre à la quête d'autonomie et d'identité d'enfants (enfants de parents immigrés ne parlant pas français) ou d'adultes (cherchant une famille d'appartenance). Les environnements différenciés s'avèrent des leviers pour des parcours de découverte et d'évolution des connaissances (explorer, apprendre, remettre les idées en place).

Les concepts de la démarche d'enquête (Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015), de la dialectique des axes action/réflexion (Marsick et Watkins, 1990) ou de l'apprentissage orienté par la tâche (Rogers, 2014) et de guidance (Carré, 2005) permettent d'appréhender la façon dont un apprentissage informel peut se produire. Les extraits montrent que si les personnes ne parlaient pas nécessairement d'apprentissage, elles ont formalisé les idées, les faits et les constats qui les ont poussées à interagir avec la bibliothèque de lecture publique pour répondre à des problématiques, ainsi que les apports de ces environnements pour leurs projets.

Le critère de guidance (Carré, 2005), sous ses diverses formes, par soi-même ou sur le tas, de manière directe, indirecte, invite à examiner la manière dont les dispositifs et registres variés, en l'occurrence ceux de la bibliothèque, peuvent intervenir pour accompagner les personnes. Or, nous avons vu que les ressources, les activités, les outils mis en place, d'une part, sont le résultat de l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires, et d'autre part, sont traversés par des logiques rationnelles telles que l'activation du savoir (Adell, 2018), les technologies intellectuelles (Robert, 2018), le bon voisinage (Marx, 2021) et le numérique cognitif (Latour, 2011). Ces dimensions rationnelles constituent, à notre

sens, une orientation pour discerner et viser les états du monde objectif, subjectif et normatif de Habermas (1987a, 1987b) au sein des diverses actions. Nous pouvons d'ores et déjà percevoir que la plupart des extraits font naturellement référence à la subjectivité des personnes, toutefois certaines de ces citations mettent explicitement en avant des préoccupations d'objectivité (extraits 73, 78, 91 et 94), et d'autres incitent à des réflexions normatives, en particulier en ce qui concerne les statuts, celui des œuvres et du rang social. Pour mieux documenter l'impact rationnel, il serait nécessaire de suivre les individus ainsi que les activités dans le contexte d'observations sur une durée prolongée. Cela sera d'autant plus impératif pour étudier le niveau des échanges de la théorie de l'agir communicationnel. Nous discutons ces points dans la conclusion de la quatrième partie. Cependant, dès à présent, des questions relatives à l'émancipation sont perceptibles dans les entretiens, comme en atteste la section suivante.

Émancipation pour les autres et pour soi en Corse

La notion d'émancipation, bien qu'au cœur de la théorie de l'apprenance, n'est pas explicitement mise en avant dans la grille de lecture que nous avons utilisée pour analyser les discours des publics, même si les notions de démarches d'enquête, de guidance et d'apprentissage transformatif en constituent des processus. Cependant, la préoccupation pour l'émancipation, tant individuelle que collective, est indéniablement présente dans certains entretiens. Des témoignages soulignent des actions entreprises au sein de la bibliothèque, ou grâce à elle, pour soutenir des enfants, notamment ceux issus de milieux défavorisés, ainsi que pour accompagner des adultes migrants ou en difficulté. Les extraits 75, 76 et 85, précédemment cités, révèlent cette volonté d'offrir à d'autres l'accès aux savoirs et à la réflexion, et d'assurer un accompagnement. Ainsi, certaines personnes conduisent les enfants à la bibliothèque ou interviennent dans des classes situées dans des quartiers difficiles (en tant qu'enseignant ou en tant que membre d'une association). D'autres participent à des ateliers de conversation avec des migrants, animent des master classes, etc. Dans ces différentes initiatives, les individus se positionnent non seulement comme dépositaires de savoirs, en tant que « sachants », mais aussi comme personnes conscientes de leur capacité à transmettre ces savoirs. Ils reconnaissent pleinement leur rôle dans la construction du lien social. De plus, la plupart d'entre eux admettent avoir bénéficié d'un parcours privilégié, en grande partie grâce à leur appartenance à une classe sociale favorisée. À un niveau plus abstrait, les extraits 83 et 90 clarifient les missions des bibliothèques, en soulignant que celles-ci ne sont pas de simples lieux de consommation, mais des espaces de découverte et de vérification du réel.

Un témoignage recueilli dans la région parisienne illustre particulièrement bien le caractère potentiellement subversif de la bibliothèque :

« Je me rappelle quand j'étais petite fille, j'étais toujours avec mon petit livre, dans le salon. Moi, mon prénom, c'est [...], on m'appelait "la *Toubab*". Parce que j'étais toujours en train de lire. Chez moi, on m'appelle comme ça. » (Extrait n°96)

« Parce que les gens, ils sont un peu, je ne sais pas comment dire... Quand tu dis que travailles comme coiffeuse, quand tu dis que "Je vais à la bibliothèque", "Ah toi, tu vas à la bibliothèque ?", je dis "Mais, oui". Peut-être qu'ils pensent que moi, je ne suis pas une personne à aller à la bibliothèque, peut-être qu'il n'y a que la presse qui m'intéresse... ou bien que je n'ai pas le niveau d'étude pour lire un livre. » (Extrait n°97)

Ce témoignage est intéressant car il pointe une double stéréotypie du fait de la relation particulière de la personne avec la bibliothèque. Ainsi, le surnom "*Toubab*" (terme souvent utilisé pour désigner une personne blanche ou étrangère en Afrique de l'Ouest) pourrait suggérer qu'elle était perçue comme différente ou atypique dans son environnement familial ou social, car la lecture était peut-être vue comme une activité "étrangère" ou non conventionnelle dans son contexte. Cela montre comment la pratique de la lecture peut être liée à des identités sociales et des stéréotypes, même dès le plus jeune âge. Le deuxième extrait (n°97) révèle des préjugés liés à la classe sociale et à l'éducation (et peut-être aussi liés à l'origine ethnique), où les gens pourraient penser que seule une élite intellectuelle ou culturelle fréquente les bibliothèques. Ce préjugé sous-entend que le niveau d'éducation ou le métier détermine l'accès et l'intérêt pour la lecture et les bibliothèques, une idée qui limite la conception de l'émancipation culturelle et intellectuelle à certaines catégories de personnes. Dans ce témoignage, la narratrice montre une forme d'émancipation personnelle en fréquentant un lieu qui, dans l'imaginaire collectif de son entourage, ne lui serait pas naturellement destiné. En affirmant son droit et son désir d'aller à la bibliothèque, elle résiste aux stéréotypes et aux attentes qui pourraient lui être imposés en raison de son métier ou de son niveau d'éducation perçu. L'extrait 86 ne semble pas directement lié à l'émancipation, mais il provient d'un entretien décrivant un parcours de résistance face à un système scolaire parfois aveugle et oppressif, ainsi qu'à la discrimination. De plus, dans certains entretiens, les témoignages sur cette question ne concernent pas directement la personne interrogée, mais plutôt ses proches, notamment ses parents.

Nous poursuivons l'analyse des entretiens des publics des bibliothèques en Corse avec le traitement sémantique, qui permet une triangulation des méthodes.

9.3 Analyse statistique des entretiens - Public en Corse

L'analyse sémantique des quatre entretiens réalisés en Corse offre des moyens de confirmation des résultats précédents, mais surtout d'émergence de données nouvelles.

Nous utilisons la classification de Reinert ainsi que les analyses factorielle et de similitude, déjà citées pour l'examen des entretiens des bibliothécaires.

9.3.1 Quatre entretiens en Corse

Figure 12 : Public en Corse - Classes des univers sémantiques⁴⁶



Classe d'univers
sémantique

« conte »

Classe d'univers
sémantique

« Corse/
recherche »

Classe d'univers
sémantique

« bibliothèque-
école »

Classe d'univers
sémantique

« littérature
jeunesse »

⁴⁶ Le graphique du dendrogramme présente les termes les plus représentatifs de chaque classe. Le graphique suivant de l'analyse factorielle dévoile davantage de termes.

Le dendrogramme (figure 12) présente deux branches principales. La première branche comprend la classe n°1 (29,7% des segments de texte) et correspond au thème « conte ». La deuxième branche comporte la classe n°4 avec 24,6% des segments de texte portant sur le thème « Corse/recherche » et une branche secondaire ayant deux classes, la classe n°3 (29,2% des segments de texte) portant sur le sujet « école-bibliothèque » et la classe n°2 (16,5%) sur la « littérature jeunesse ».

Les thèmes des classes sont nettement distincts et couvrent les domaines du « conte », de la « littérature jeunesse », de la « bibliothèque-école » et de la « corse/recherche ». Ces thématiques reflètent ce que les bibliothèques représentent pour les quatre participants, à savoir une image institutionnelle à la croisée du système scolaire et universitaire et de la littérature.

Il est surprenant de constater que la classe « conte » ne se situe pas dans la même branche que la classe « littérature jeunesse ». Toutefois, le thème « littérature jeunesse » est fortement associé à celui de l'« école », ces deux thèmes faisant partie de la même branche secondaire. Nous avons vu dans les extraits (n°75, 79) ci-dessus que la littérature de jeunesse représentait en effet un enjeu pour les enseignements, notamment pour les classes des petites sections de l'école maternelle. En observant la contribution des participants à une classe, on remarque que les classes « bibliothèque-école » et « littérature jeunesse » sont majoritairement influencées par les contributions d'une seule personne. En revanche, les classes « conte » et « Corse/recherche » regroupent les contributions de trois participants sur quatre, à chaque fois. Cela indique une convergence autour de ces thèmes. De plus, le thème « Corse/recherche » pourrait être rapproché de celui « identité histoire » que nous avons vu pour les bibliothécaires. Un point commun de discours se dessine donc entre les différentes catégories de participants en Corse, bibliothécaires et publics.

L'analyse factorielle des correspondances ci-après rend compte de la dynamique entre les classes.

L'analyse factorielle des correspondances (figure 13) illustre la proximité entre les classes « littérature jeunesse » et « bibliothèque-école », qui sont largement imbriquées dans le quadrant à coordonnées négatives. Tandis que les deux classes « conte » et « Corse/recherche » sont bien différenciées.

Au sein des quadrants, ces classes semblent mettre en scène des relations dialectiques : savoir de la recherche de type universitaire versus savoir scolaire, domaine du conte versus celui de la littérature jeunesse. L'examen de similitude que nous avons réalisé, ci-après, pour chacune des classes apporte des précisions sur ces thèmes et leurs relations.

Figure 15 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « littérature-jeunesse »

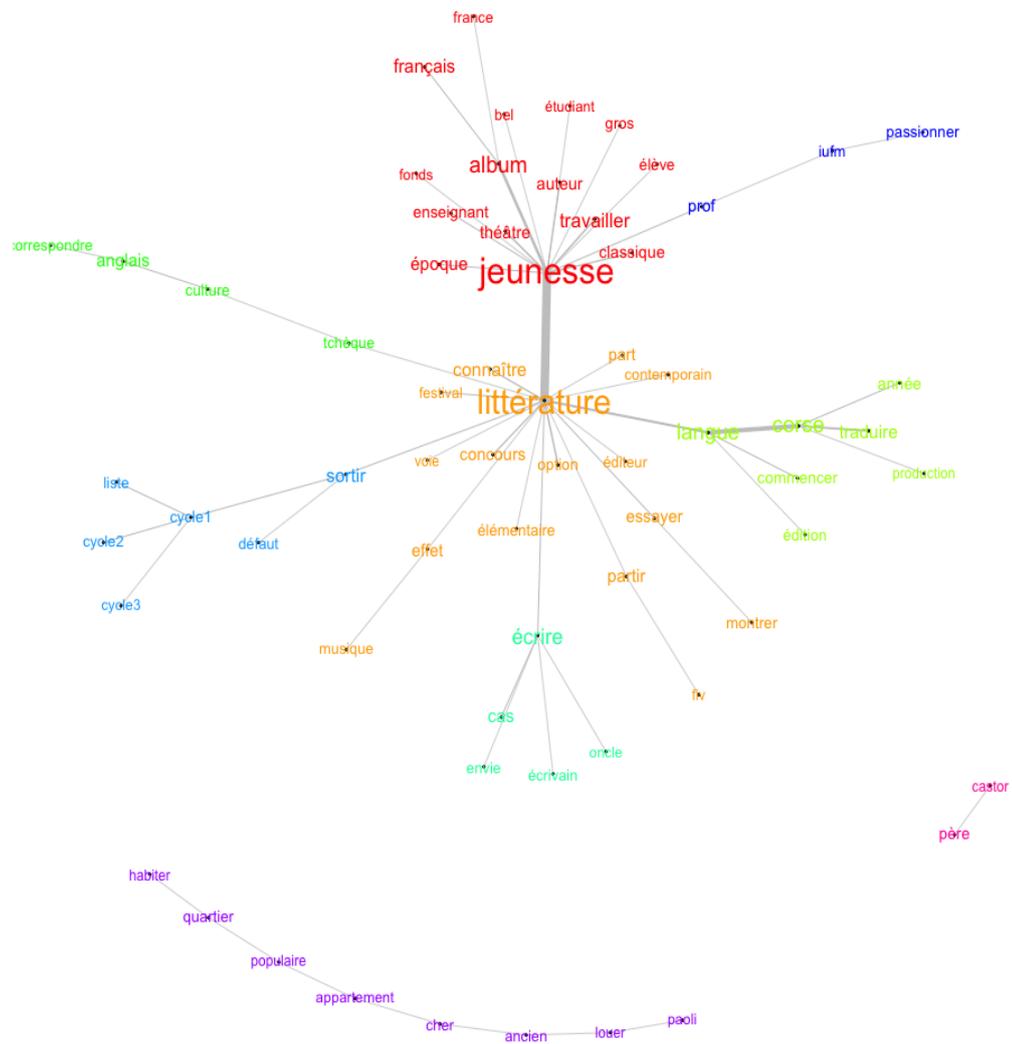
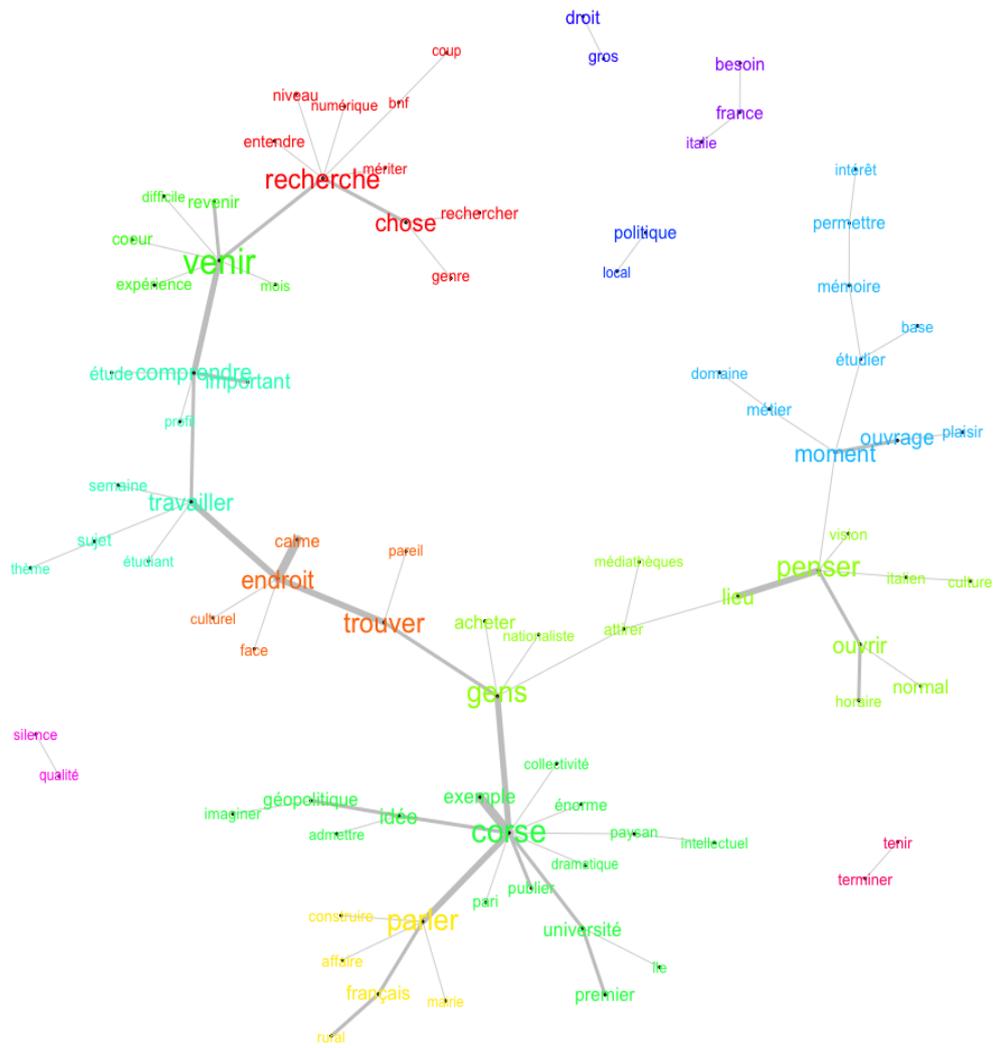


Figure 16 : Public en Corse - Arbre des cooccurrences de la classe « Corse/recherche »



Les discours des publics présentent moins de points de convergence au sein de chaque classe sémantique que ceux des bibliothécaires, ce qui se reflète dans des arborescences moins denses et plus dispersées.

Dans nos premiers constats, nous avons identifié la fonction de facilitation de l'apprentissage informel par les bibliothèques publiques, appuyée par une grille de lecture qui intègre des démarches d'enquête, d'action/réflexion, de guidance et d'apprentissages cumulatifs ou transformatifs.

Le graphe, notamment la figure 14 (« bibliothèque-école »), confirme le lien entre la bibliothèque et les préoccupations d'apprentissage, en mettant particulièrement en exergue les propos d'un participant en particulier qui a été enseignant. Ces propos soulignent la fonction de la bibliothèque dans le renouvellement de la pédagogie au sein d'écoles maternelles. Ce graphe est en cohérence avec certains extraits (n°75, 76, 87), où, très clairement, la bibliothèque de lecture publique doit permettre d'accéder à des « des choses qu'on ne connaît pas » et sortir des sentiers battus, c'est-à-dire des albums « qu'on connaît, qui marche, tout le temps » sans remise en question. Cette notion d'appréhension de l'inconnu et d'exploration des voies nouvelles pour apprendre et comprendre peut être mise en relation avec l'idée d'émancipation. Cette idée est aussi présente dans la notion du conte de la figure 17, par la voie du « merveilleux », en particulier

L'influence de la nationalité dans les discours des publics en Corse est un aspect que nous pouvons identifier comme étant partagé par les bibliothécaires corses. La figure 16 (« Corse/recherche ») approfondit cette dimension en montrant comment des termes tels que « Corse », « parler », « penser » et « géopolitique » apparaissent au sein des discours, reflétant une préoccupation pour l'identité, la langue, et les dynamiques territoriales. Le lien avec la recherche universitaire, notamment à travers l'Université de Corse, la BnF et le numérique, indique que ces préoccupations ne sont pas simplement d'ordre personnel mais qu'elles sont aussi institutionnalisées et participent d'un discours collectif autour de l'éducation et de la culture.

La figure 15 (« littérature-jeunesse ») montre l'importance de la littérature jeunesse dans les dynamiques éducatives, mais souligne aussi la problématique pour la production éditoriale en Corse, y compris en langue corse.

Ces résultats montrent une convergence claire entre les bibliothécaires et les publics corses dans leurs préoccupations pour l'identité locale et les enjeux liés à la langue et à la culture.

Conclusions du traitement sémantique « publics » - Corse : univers de l'apprentissage et émergence du thème de la Corse

On ne constate pas de contradictions entre les résultats de l'analyse sémantique et ceux issus de la grille de lecture, mais plutôt une complémentarité.

Nous obtenons un ensemble de trois classes « bibliothèque-école », « littérature jeunesse » et « corse/recherche » qui ont trait à l'apprentissage de la lecture, à l'étude et à la recherche. Ces classes rappellent les éléments mis en exergue par la grille de lecture en ce qui concerne les démarches d'enquête visant à améliorer des supports pédagogiques pour l'apprentissage de la lecture, à vérifier des faits et développer des sujets. Le traitement informatique met également en lumière certaines relations dialectiques, relatifs à la Corse, entre les termes collectivité-université, paysan-intellectuels, idée-géopolitique, français-rural, italien-culture, politique-local, Italie-France. Par ailleurs, la classe « Corse/recherche », centrée sur des sujets historiques, politiques, linguistiques en lien avec la Corse, rappelle celle « identité et histoire » que nous avons identifiée pour les bibliothécaires.

Synthèse du chapitre 9

L'application de la grille de lecture a permis de révéler les expériences des publics dans les espaces et dispositifs variés de la bibliothèque de lecture publique en fonction des filtres établis qui visaient la manifestation de processus pouvant expliciter l'apprentissage informel. Les concepts de démarche d'enquête, des axes action/réflexion (ou encore de l'apprentissage orienté par la tâche) permettent de discerner les moteurs de l'apprentissage informel. Ces démarches d'enquêtes se traduisent par des projets et des recherches : envie d'écrire et de lire ; analyser une époque pour le vivre intérieurement et le retranscrire ; aller au-delà de ce qui se dit, de ce qui se voit, de ce qu'on connaît. Les phénomènes suivant l'axe de l'action - l'action prédominant sur la réflexion - sont divers : emprunter les malles-lecture, continuer un texte, travailler sur du concret, du réel, s'en servir pour aider les uns et les autres.

L'autonomie et l'émancipation sont discernables au travers du critère de guidance. Ainsi, la bibliothèque permet de voir des choses qu'on ne connaît pas, découvrir toutes les versions d'un ouvrage, se remettre en question. Elle permet aussi à des parents ne parlant pas le français d'y amener leurs enfants. Les paradigmes cumulatif/transformatif rendent également visible l'émancipation à l'oeuvre : prendre conscience des environnements variés et des découvertes ; voir au travers des yeux des autres ; vérifier les faits ; remettre les idées en place.

Ainsi, avec ces quelques exemples, nous ne couvrons pas la « myriade d'expériences d'apprentissage » pressentie par Amosford (2007). Toutefois, ils suffisent à rendre compréhensible la fonction de facilitation de la bibliothèque publique pour l'apprentissage l'informel. De plus, ces processus d'apprentissage informel prennent place dans un contexte façonné par des logiques rationnelles, notamment grâce à l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires. Des indices de rationalité et d'émancipation transparaissent dans divers extraits.

L'analyse textuelle avec le logiciel Iramuteq apporte des éléments de confirmation concernant les processus liés à l'apprentissage, mais aussi des aspects non pris en compte par la grille de lecture. Ainsi, nous pouvons noter ici que la thématique de la Corse est ressortie parmi les classes sémantiques proposées. Cela constitue une convergence avec les discours des bibliothécaires en Corse, au sein desquels cette thématique est également présente.

Suivant les mêmes méthodes, le chapitre suivant est consacré à l'examen des entretiens des publics au Québec.

CHAPITRE 10

RÉSULTATS AU QUÉBEC : EXPÉRIENCES DES PUBLICS

Ce chapitre est dédié à l'examen des cinq entretiens, menés auprès des publics au Québec. Nous suivons le même plan de triangulation des méthodes que précédemment : analyse de contenu par le biais de la même grille de lecture (Tableau 23,), traitement sémantique à l'aide du logiciel Iramuteq.

Nous renvoyons à la grille de lecture des entretiens des publics (voir pages 287,289) qui résume les concepts utilisés pour l'étude des entretiens : l'osmose⁴⁷, l'analogie⁴⁸, l'apprentissage situé, l'apprentissage orienté par la tâche (Rogers, 2014), la démarche d'enquête (Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015), la guidance (Carré, 2005), les axes action/réflexion (Marsick et Watkins, 1990), l'apprentissage cumulatif/transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007).

10.1 Résultats des entretiens des publics au Québec

Cinq entretiens non directifs, selon la méthodologie de l'enquête narrative, ont été conduits auprès des publics fréquentant le même réseau de bibliothèques publiques au Québec entre 2021 et 2023. Le tableau ci-dessous donne des précisions sur les publics qui ont accepté de participer à notre recherche.

Tableau 24 : Profils du public (5 participants) rencontrés au Québec

Genre	Tranches d'âge	Niveaux d'étude	CPS Insee	Lieu d'entretien	Immigration
2 femmes	18-25 : 1	Bac.* : 2	Employé »:1	Québec : 5	1 ^{re} génération : 1
3 hommes	26-50 : 2 Plus de 50 : 2	Master 2 : 2 Doctorat : 1	Prof. Intermédiaire : 2 Prof. Supérieure : 2		

*Il s'agit du baccalauréat québécois, c'est-à-dire l'équivalent de la licence 3 de l'enseignement supérieur universitaire en France.

Dans la bibliothèque publique québécoise, nous explorons l'expérience des utilisateurs en matière d'apprentissage informel critique. Rogers (2024) affirme que l'apprentissage informel est omniprésent,

⁴⁷ Voir définition page 31. ⁴⁸ Cf. Voir définition page 27.

offrant à la fois des défis et des opportunités. Rogers (2014) souligne que la caractérisation du contexte est essentielle pour encourager un apprentissage formel répondant aux critères d'émancipation. La modélisation de la bibliothèque publique québécoise, exposée dans la première partie, propose un cadre d'expérimentation pour l'apprentissage informel critique. Dans cet objectif, nous tirons parti de l'étude de l'intentionnalité pédagogique et de la facilitation (Carré, 2020) des bibliothécaires, ainsi que de celle de la rationalité procédurale de Habermas (1987a, 1987b) - études exposées dans la troisième partie. La théorie de Rogers (2014) nous aide à comprendre les mécanismes internes de l'apprentissage informel, en utilisant notamment l'apprentissage orienté par la tâche comme matrice explicative. Nous intégrons également les concepts de Dewey, Carré, Marsick et Watkins, ainsi que les paradigmes de Mezirow et Schugurensky pour conduire notre examen.

10. 1. 1 Démarche d'enquête

Selon la démarche d'enquête l'individu prend des initiatives afin de faire face à des interrogations ou à une sensation de déséquilibre, souvent informelles et non formulées. Dans ce contexte, l'individu se fixe des objectifs et élabore des projets, qui peuvent alors se manifester au cours des entretiens :

« Mais, par après, donc, je suis allé à l'université. Je fréquentais encore les bibliothèques à l'université, la Grande Bibliothèque, plus tard, la bibliothèque sur la rue (...) pour des recherches, des recherches personnelles. » (Extrait n°98)

« Et ça créait de l'intérêt. Parce que, moi, je me souviens qu'au primaire de notre professeure, si elle nous lisait une histoire, ça créait une, une curiosité pour savoir la suite de l'histoire. Alors, je trouve que pour les jeunes, c'est très important. On lit une histoire, ça donne envie après de lire cette histoire-là. Ça rend le livre vivant. » (Extrait n°99)

« Je dirais ça aussi. Me concentrer sur moi-même, me concentrer sur, sur mes affaires, mes objectifs. » (Extrait n°100)

« Oui, parce qu'on challengeait les, les... ouais, parce que, on se lançait de défis, ouais. Donc, mettons, si une, si une avait commencé à lire ça, ben, OK, moi je suis capable de lire ça aussi. » (Extrait n°101)

« Mais, quand je fais mes études, je fais mes études dans mes choses à moi, et souvent, je passe plus de temps sur mes études à moi, mais je suis pas en train de chercher des livres, qu'ils ont en, qu'ils ont dans leur bibliothèque, dans leurs rangées, dans la tablette. Donc, mais, chacun est différent, chacun y trouve son, son lot. » (Extrait n°102)

« Je consulte Internet, ça va plus vite. Ben, maintenant que j'ai Internet là, ça fait longtemps, ça fait depuis plusieurs années, donc, j'ai quitté un peu la lecture, parce que je consulte... c'est ma boule de cristal, Internet. Donc du moment qu'un sujet qui soit pas médical, n'importe quoi, là tout de suite, là, j'ai la réponse. Surtout avec l'intelligence, comment on appelle ça là, l'intelligence..., on pose une question, puis on a la réponse. L'intelligence artificielle, c'est ça. Donc, je suis comblée avec mon ordinateur. » (Extrait n°103)

« Et, pour moi, les bibliothèques, je sais pas, ça a toujours été un lieu, où je partais me trouver plus facilement, où je trouvais ma place facilement. La tranquillité qu'il y a à la bibliothèque, ça me permettait de faire mes travaux personnels, faire des petites lectures, ou genre être dans ma bulle. » (Extrait n°104)

De même qu'en Corse, ces exemples illustrent divers objectifs pour lesquels la bibliothèque publique est considérée comme une ressource dans le cadre d'une démarche d'enquête relative à des projets personnels, collectifs ou professionnels. Cela peut être motivé par un besoin de connaissance et de développement personnel, dans le cadre recherches universitaires ou personnelles (extraits 98 et 104). La bibliothèque est utilisée comme un refuge pour la concentration et la réflexion, où l'individu peut se retrouver et se recentrer sur ses objectifs personnels (extraits 100 et 104). L'extrait 99 est davantage tourné vers les autres en illustrant la recherche de ressort pédagogique pour motiver l'apprentissage en éveillant la curiosité des jeunes. De plus, la dynamique de défi entre pairs, où chacun cherche à égaler ou surpasser les réalisations des autres, joue un rôle crucial dans l'engagement des individus, renforçant leur motivation à apprendre (extrait 101). Enfin, l'extrait 103 met en exergue les besoins de recherche et de réponse aux interrogations, besoins pour lesquels Internet et même l'intelligence artificielle, semblent entrer en concurrence avec la bibliothèque publique.

10. 1. 2 Action/réflexion

L'interaction entre l'action (l'expérience) et la réflexion sur l'action (prise de recul) est un élément central de l'apprentissage informel, tel que défini par Marsick et Watkins (1990). Ce concept peut être rapproché, comme mentionné précédemment, de l'apprentissage orienté vers la tâche décrit par Rogers (2014). Les extraits suivants illustrent comment la bibliothèque répond à divers besoins pragmatiques :

« Non, mais j'ai, j'ai pas fréquenté les activités de la bibliothèque. C'est seulement pour lire, étudier. » (Extrait n°105)

« Oui. Le premier, le livre que j'ai rédigé, je l'ai conçu, ici. Je viens travailler ici. Je travaille très peu à l'extérieur, chez nous, je trouve que l'établissement est propice pour l'écriture. Ce qui fait que je fréquente la bibliothèque, ici, d'autres aussi, mais moins, pour cette raison, l'écriture. » (Extrait n°106)

« C'est un lieu public, de rencontre ici. Donc, oui, on prend des livres, mais aussi on peut rencontrer des gens. Puis, j'ai rencontré un ami par exemple, qui m'a, qui est encore un ami depuis depuis 2010, on est en 2022, ça fait 12 ans que je le connais. » (Extrait n°107)

« Oui. Ben, c'est ça, c'est que l'avantage de la bibliothèque, c'est un lieu, c'est un lieu citoyen, calme et paisible et tranquille, et aussi, souvent propre, sécuritaire et stimulant. Le fait, puis, il y a l'air climatisé... c'est un lieu où il y a des avantages. » (Extrait n°108)

« Non, c'est pas question d'être seul, c'est juste, je dirais bien, t'es dans ta bulle et la différence dans une bibliothèque et dans un parc, c'est vrai que dans un parc, il y a des gens qui passent, il y a des gens qui... puis, moi, je suis quand même quelqu'un qui... on peut me distraire facilement. Ce qui fait que dans la bibliothèque, il y a moins de mouvements, je dirais. Le seul mouvement que tu vas voir, c'est une personne qui va s'asseoir, qui cherche sa place pour s'asseoir ou une personne qui cherche un livre ou un commis qui travaille à la bibliothèque. Et non pas, genre des inconnus à gauche, à droite, comparativement à dans un parc où il y a, genre, un million de personnes. » (Extrait n°109)

« Peut-être, l'autre chose que je peux rajouter, c'est que je viens pas juste à la bibliothèque, disons, pour étudier. Des fois, si j'étudie pas, je peux passer à la bibliothèque, comme, pour

justement, genre, être dans ma bulle, seul, pour écouter de la musique, ce qui est un peu étrange. » (Extrait n°110)

« Puis, à la bibliothèque, j'ai trouvé, j'ai quand même trouvé ici, cet endroit paisible, qui me favorise à faire ce que je voulais faire comme je voulais le faire. » (Extrait n°111)

Comme pour la Corse, ces exemples soulignent la fonction de facilitation méthodologique (Carré, 2020) et de mise en condition de la bibliothèque de lecture publique pour les activités des individus et des groupes, même si les cas présentés ici sont essentiellement individuels. Pour certains, la bibliothèque est avant tout un lieu de concentration et de travail, un espace propice à l'étude et à la rédaction. Le calme et la tranquillité qu'elle offre permettent aux usagers de se plonger dans leurs projets personnels, comme l'écriture d'un livre, qui se réalise plus efficacement dans cet environnement (extraits 105 et 106). La bibliothèque n'est pas seulement un espace de travail, mais aussi un lieu de rencontre et de socialisation (extrait 107). Les caractéristiques telles que le calme, la propreté, la sécurité et le confort en font un lieu particulièrement attractif pour ceux qui cherchent un environnement stable et stimulant pour leurs activités et rester dans leur « bulle » (extraits 108, 109, 110 et 111).

10. 1. 3 Guidance

le concept de « guidance sur le tas » et de « guidance par les dispositifs » selon Carré (2005) permet de mieux comprendre comment les individus acquièrent des compétences et des connaissances dans des environnements informels, en l'occurrence la bibliothèque. La guidance sur le tas fait référence à l'apprentissage par l'observation et l'interaction avec d'autres personnes, tandis que la guidance par les dispositifs repose sur l'utilisation de supports ou d'outils structurés, tels que des tutoriels, des ressources en ligne ou des systèmes d'information. À l'instar des publics en Corse, il existe des attentes de la part des publics à cet égard :

« (...) moi, j'aime mieux aller dans une bibliothèque que dans une place de livres usagés, parce que la bibliothèque, c'est bien organisé, c'est propre, c'est structuré. Les livres

usagés, souvent, c'est un peu pêle-mêle, mais ça dépend de chacun. Chacun y trouve son compte. » (Extrait n°112)

« Là, il fallait... moi, j'aimais pas ça chercher par sujet dans les cartons. Moi, je suis plus une intuitive, ce qui fait que j'aimais ça me promener dans la bibliothèque. » (Extrait n°113)

« Les livres en ligne, ouais ben, je me suis abonnée à la Grande Bibliothèque. Puis là, j'ai vu, je savais même pas. Ça fait pas longtemps, c'est pendant la pandémie, je savais même pas qu'il y avait tous ces documents là disponibles. Ah oui, il y a tout, maintenant. » (Extrait n°114)

« Puis, la façon, mais la façon aussi de chercher l'information. Moi, j'avoue que je manque peut-être, de, d'efficacité dans mes recherches. Je pense que ça, on pourrait avoir plus de, d'outils. Je sais que les plus jeunes, très tôt, dans la pratique, ils sont outillés à faire des recherches là, parce que ça fait pas si longtemps que ça qu'on a sur Internet. » (Extrait n°115)

« Si je cherche un livre particulier, oui. Et que, par exemple, j'arrive pas à le trouver, genre, dans le système. Oui, ça. Maintenant, c'est un peu, c'est un peu rare que je demande, que je demande de l'aide, mais avant oui. » (Extrait n°116)

La notion de guidance se manifeste dans ces extraits, de façon assez classique, dans l'appréciation de la structuration des espaces, de l'organisation des rayonnages (extrait 112). Cette structuration permet paradoxalement une approche exploratoire permettant de se promener librement dans les rayons (extrait 113). La découverte des vastes collections en ligne, souvent catalysée par des moments de besoin comme la pandémie du virus COVID, illustre l'importance de la visibilité et de l'accessibilité des ressources numériques (extrait 114). Cependant, la recherche d'information n'est pas toujours intuitive. Certaines personnes reconnaissent un manque d'efficacité dans leurs méthodes de recherche et voient la nécessité d'avoir plus d'outils et de formation, surtout en comparaison avec les plus jeunes perçus comme plus habitués aux recherches en ligne dès leur jeune âge (extrait 115). Cela contraste avec celles et ceux qui, se sentant initiés, peuvent et préfèrent se débrouiller seuls (extrait 116).

10. 1. 4 Acquis cumulatif/transformatif

Enfin, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la diversité des activités et des registres favorise les apprentissages informels et reflète différents états du monde — objectif, subjectif, normatif. Cette variété permet des progressions dans les apprentissages informels, non pas de manière linéaire, du simple au complexe ou du familier à l'inconnu, mais selon des trajectoires spécifiques. Cette confrontation peut conduire à des apprentissages cumulatifs, mais aussi transformatifs, que Mezirow (1991, 2009) associe à un processus d'émancipation. Les extraits suivants donnent des exemples dans ce sens :

« Si tu y as accès, ta pensée va évoluer. Ton, tu sais, tu vas avoir accès à la connaissance, ton, ton monde intérieur va évoluer, puis, je suis peut-être un peu idéaliste, mais le monde va aller mieux. » (Extrait n°117)

« C'est une façon de, de l'apprendre, aussi, la langue. Moi, je connais une dame, elle vient du Chili, puis elle me dit quand elle est arrivée, ici, elle parlait pas français. Puis, elle lisait, elle lisait, elle lisait, puis c'est comme ça qu'elle a appris le français, en commençant avec des livres pour petits. Tu commences à un niveau inférieur, tu commences tranquillement là. » (Extrait n°118)

« On allait chercher un paquet de livres et puis elles rapportaient à la maison, soit des bandes dessinées, euh, enfin toutes sortes de lecture. Puis, moi-même, j'ai essayé de retrouver les livres de mon enfance, comme "Alice au pays des merveilles". Je me souviens d'avoir vu les images, mais je ne comprenais pas l'histoire. Alors, j'ai emprunté Alice aux pays des merveilles pour mieux comprendre. » (Extrait n°119)

« (...) c'est sûr qu'il y a des aînés que je connais là, justement, à [Ville_11], ils vont aux ateliers d'informatique, pour apprendre à utiliser l'informatique. Mais encore là, je vais répéter mon, on va dire, mon éditorial, c'est la disparité, la différence entre les

gens en milieu urbain, puis ceux en milieu rural, parce qu'il y a pas de structures (...) »
(Extrait n°120)

« Il y a pas longtemps, je parlais avec une une maman qui a des enfants, puis elle est en, elle fait l'éducation aux adultes pour avoir un diplôme, mais elle, elle voyait ça la bibliothèque comme un loisir. Elle dit : "Moi, j'ai pas le temps de ça", alors que, elle est en francisation, puis ses enfants sont petits. C'est intéressant de voir, parce que c'est comme si la bibliothèque c'était élitiste. C'était pas pour tout le monde, alors que la bibliothèque, faut que ça devienne pour tout le monde. » (Extrait n°121)

Ces extraits révèlent la bibliothèque en tant que levier d'apprentissage d'un point de vue concret mais aussi général. Ainsi, elles facilitent l'apprentissage cumulatif, qu'il s'agisse de l'acquisition d'une nouvelle langue notamment pour les migrants à travers un processus d'apprentissage progressif, en commençant par des niveaux simples (extraits 118 et 121) ou de compétences numériques, avec les ateliers d'informatique dans pour les aînés (extrait 120). L'extrait 119 concernerait davantage un exemple transformatif avec une recherche de réponse pour une question restée en suspens depuis l'enfance. Enfin, l'extrait 117 reflète la confiance dans cette institution comme moyen de contribuer à la transformation intellectuelle non seulement de l'individu, mais aussi la société dans son ensemble. On note aussi dans les extraits 120 et 121 la préoccupation de l'inégalité face à l'accès à la connaissance.

Conclusions de l'application de la grille de lecture « publics » - Québec

Un rôle reconnu de facilitation et de rationalité dans un cadre de lutte pour la lecture

Comme pour les entretiens en Corse, l'utilisation de la grille de lecture axée sur la démarche d'enquête, les axes action/réflexion, la guidance et les apprentissages cumulatifs/transformatifs a permis de filtrer des situations répondant à ces critères.

Dans les exemples, la bibliothèque publique apparaît comme une ressource pour des démarches d'enquête : réaliser des recherches et des travaux, gérer des affaires personnelles, se lancer des défis, se concentrer sur soi. Un extrait pointe la concurrence d'Internet et de l'intelligence artificielle pour répondre aux besoins de recherche (extrait 103). Le rôle de facilitation de la bibliothèque publique (Carré, 2020) est également mis en avant dans des activités telles que lire, étudier, écrire, rencontrer des gens, se détendre, écouter de la musique, etc. La notion de guidance se manifeste dans l'appréciation de

l'organisation des espaces et des services en ligne. Les derniers extraits confirment la confiance accordée aux bibliothèques publiques en tant que moteurs d'apprentissage, notamment en français et en informatique, mais aussi de transformation des perspectives grâce à la lecture et aux connaissances (extraits 117, 118, 120).

Ainsi, les divers registres de la bibliothèque publique, qu'ils soient sur place ou en ligne, contribuent, comme nous l'avons souligné, au développement de la rationalité en lien avec les concepts de lieux de savoir (Adell, 2018), de technologies intellectuelles (Robert, 2018), de bon voisinage (Marx, 2021) et de numérique cognitif (Latour, 2011). Le registre de la subjectivité concerne naturellement chaque témoignage. Celui de l'objectivité semble à peine esquissé (extrait 117). Aussi, la remarque faite à propos des résultats en Corse sur la nécessité d'observations complémentaires de ces diverses activités est valable également ici, afin de pouvoir mieux rendre compte de la rationalité à l'oeuvre et surtout des interactions subjectives dans ce cadre.

Émancipation pour les autres et pour soi au Québec

Par ailleurs, les entretiens menés auprès des publics au Québec révèlent la persistance de la mémoire de la longue campagne, s'étendant sur de plus de cent ans contre la lecture – une lutte que l'historien Maurice Lemire, cité par Lajeunesse (2009), associe à une opposition à l'émancipation. Cette mémoire collective met en lumière l'importance de la bibliothèque publique comme ressource essentielle pour l'émancipation, que ce soit pour le projet de société, pour les autres, ou pour soi-même.

Ainsi, au-delà de l'aspect purement pédagogique, l'extrait 99 mentionné plus haut aborde indirectement l'émancipation que la lecture peut apporter aux enfants. Les extraits 120 et 121, également cités précédemment, soulignent le caractère transformatif de l'apprentissage facilité par les bibliothèques publiques dans la vie des individus. Ils mettent également en lumière les inégalités persistantes en matière d'accès au savoir, qui varient selon les zones rurales et urbaines, ainsi que selon les catégories sociales. Les extraits suivants confirment cette préoccupation pour l'accès à la connaissance, en particulier pour les milieux modeste (extrait 122). Ils illustrent également la prégnance encore notable d'une alphabétisation à plusieurs vitesses (extraits 123 et 124). Enfin, les extraits 125 et 126 évoquent explicitement la censure et pointent le rôle crucial de la connaissance comme levier indispensable pour prémunir les plus vulnérables de l'exploitation et promouvoir une société fondée sur le consensus.

« Mais, encore là, je me mets à la place de quelqu'un pour... bon, moi 20\$, c'est pas la fin du monde. Mais je me mets à la place de quelqu'un qui est..., qu'a qu'un budget serré, qui

a des enfants un peu indisciplinés, ben elle se dit : “Ben, là, tu vas pas aller emprunter des livres à la bibliothèque, tu perds toujours tes livres, je t’en ai payé des amendes.” Ce qui fait, qu’ils y vont pas. » (Extrait n°122)

« Parce qu’en milieu rural, les gens, ils lisent moins. C’est moins dans, moins dans la culture, parce que, il y a pas si longtemps, les gens étaient analphabètes. Il y a des gens de quatre-vingts ans qui savent pas lire ni écrire. Donc, ça fait pas si longtemps que ça, qu’il y a, que la lecture est encouragée. » (Extrait n°123)

« Parce que, vous savez, au Québec, là, il y a pas si longtemps, on était des analphabètes. C’est plate à dire, mais les livres, c’est pas dans toutes les familles que ça avait de l’importance. » (Extrait n°124)

« Oui, c’est ça. Oui, c’est ça puis... ben, en fait, c’est que la scolarisation, c’était, mais pour l’élite ou pour les gens qui devenaient des prêtres ou des religieuses. Puis la vie, c’était une vie de survie. Donc, très jeunes, les enfants, ils avaient des tâches. Puis, à cause, c’était vu comme, ouais, c’est... ben, il y avait plein de livres interdits. C’était interdit de lire les philosophes, le théâtre... C’est pour ça, les années 1960, ça a été une grande effervescence. Ce qui fait que moi, c’est sûr, moi, je suis née en 70 et j’ai connu tout ça, toute cette effervescence-là. » (Extrait n°125)

« À la base, c’est ça. C’est dans le fond, la paix sociale, c’est si, il y a une justice sociale. Si les gens ont des connaissances, il y a de plus de justice sociale, il y a moins de... les gens sont plus critiques, donc on abuse moins de leur... C’est sûr qu’on va toujours se faire exploiter, parce que dans le fond, c’est dans l’humain. Mais je pense que si t’as un minimum de connaissance, tu peux mettre en perspective, de voir aussi la, les autres aussi, dans une autre époque, dans un autre pays, ça aide à moins juger, ça aide à être plus compréhensif. » (Extrait n°126)

La question de la conquête récente sur l’analphabétisme au Québec a également été mentionnée dans les entretiens avec les bibliothécaires, constituant ainsi un point de convergence notable. Cela peut aussi expliquer l’accent mis sur les littératies dans cette région. De plus, la conscience de l’importance de l’émancipation, sous diverses formes, est clairement exprimée tant dans les entretiens avec les bibliothécaires qu’avec les publics, tant en Corse qu’au Québec. Les extraits 104 et 110 peuvent également être associés à la thématique de l’émancipation, car ils évoquent, de manière implicite, le

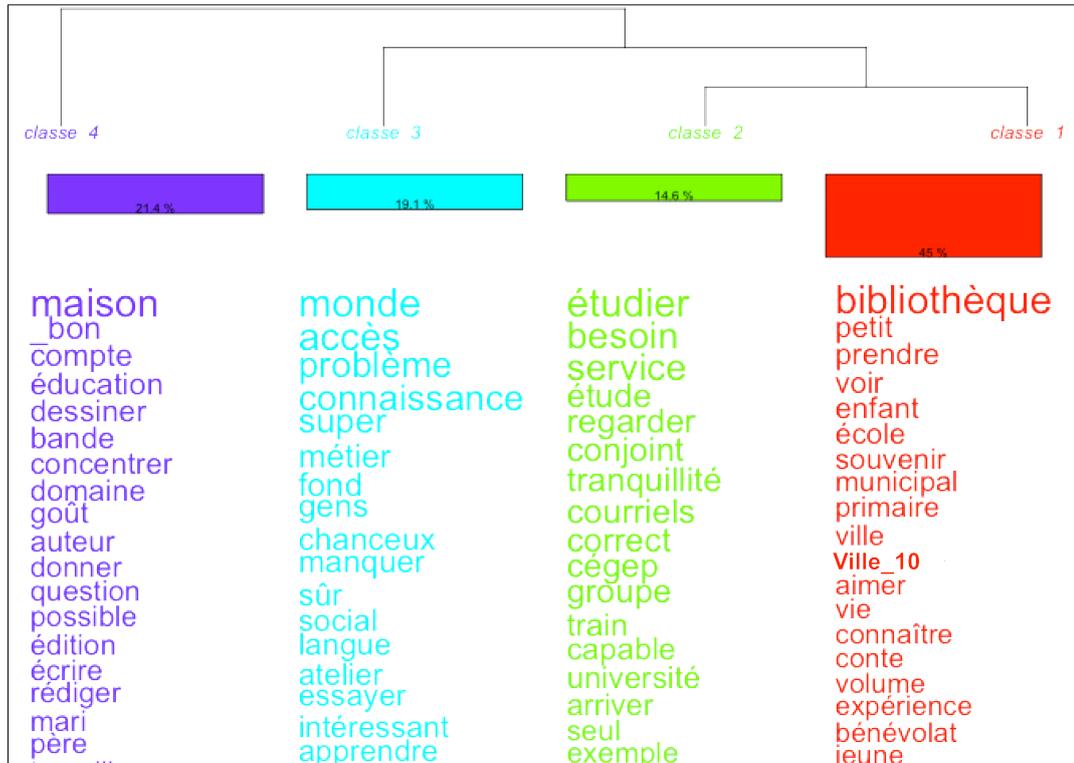
contexte social et culturel dans lequel vit la personne, où la pression collective peut être forte et où « avoir une chambre à soi » n'est pas une évidence.

Nous finalisons l'examen des entretiens des publics avec l'analyse statistique.

10.2 Analyse statistique des entretiens - Publics au Québec

L'analyse sémantique des cinq entretiens réalisés au Québec fournit des éléments de confirmation des résultats précédents.

Figure 18 : Public au Québec - Classes des univers sémantiques⁴⁹



Classe d'univers sémantique

« maison »

Classe d'univers sémantique

« monde »

Classe d'univers sémantique

« étude »

Classe d'univers sémantique

« bibliothèque »

⁴⁹ Le graphique du dendrogramme présente les termes les plus représentatifs de chaque classe. Le graphique suivant de l'analyse factorielle dévoile davantage de termes.

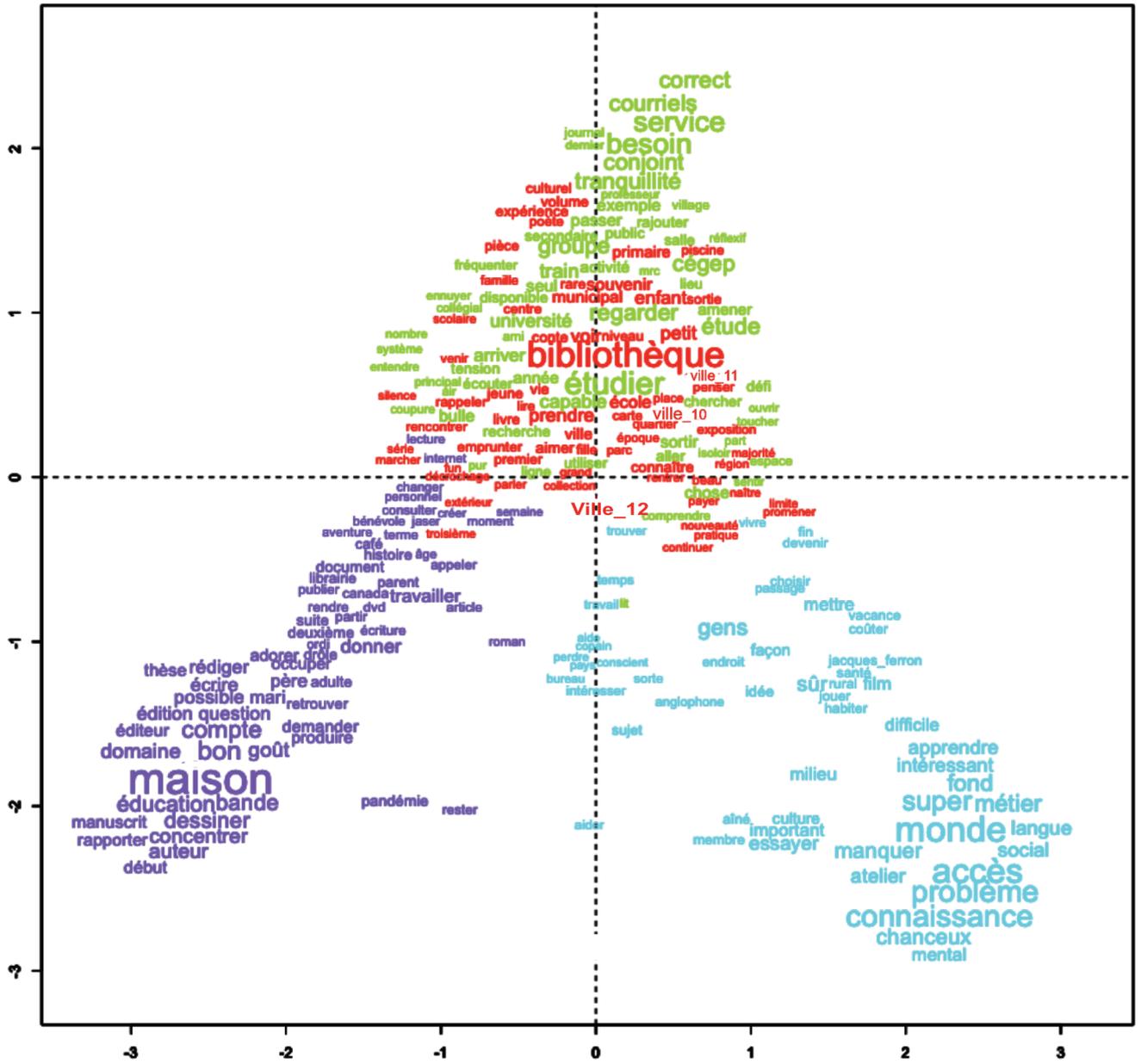
Le dendrogramme (figure 18) ci-dessus comprend deux branches principales, une branche secondaire et quatre classes. La première branche principale correspond à la classe n°4 avec 21,4% des segments de texte sur le thème de la « maison ». La deuxième branche principale contient la classe n°3 avec 19,1% des segments de texte traitant de sujets du « monde » et une branche secondaire ayant deux classes, la classe n°1 (45% des segments de texte) portant sur le sujet « bibliothèque » et la classe n°2 (14,6%) sur l'« étude ».

La classe n°1, « bibliothèque », rassemble 45%, soit quasi la moitié des segments et évoque les souvenirs de bibliothèque au travers des parcours des personnes. La classe n°2, « étude », traite des activités d'étude, en lien avec la scolarité suivie au CÉGEP et à l'université. Ces deux classes appartiennent à la même sous-branche et paraissent donc proches. La classe n°3, « monde », associée à la même branche principale parle aussi de connaissances, mais de manière large allant au-delà de la nécessité de réussir des études académiques. Enfin, la classe n°4 « maison » est relative aux aspects de la vie personnelle.

Le graphique d'analyse des correspondances (figure 19), ci-après, montre l'imbrication des classes « bibliothèque » et « étude » qui apparaissent centrales. Ces deux classes s'opposent à la classe « monde » dans le quadrant à coordonnées négatives et « maison » dans le quadrant à abscisses positives et ordonnées négatives. Les classes sont étendues, dans chaque quadrant, mais convergent aussi vers le centre, ce qui caractérise une certaine homogénéité des discours.

Les figures 20, 21, 22 et 23 qui suivent présentent les graphes de similitude de chaque classe.

Figure 19 : Public au Québec - Relations entre les classes des univers sémantiques



Classe d'univers sémantique

« maison »

Classe d'univers sémantique

« monde »

Classe d'univers sémantique

« étude »

Classe d'univers sémantique

« bibliothèque »

Figure 21 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « étude »

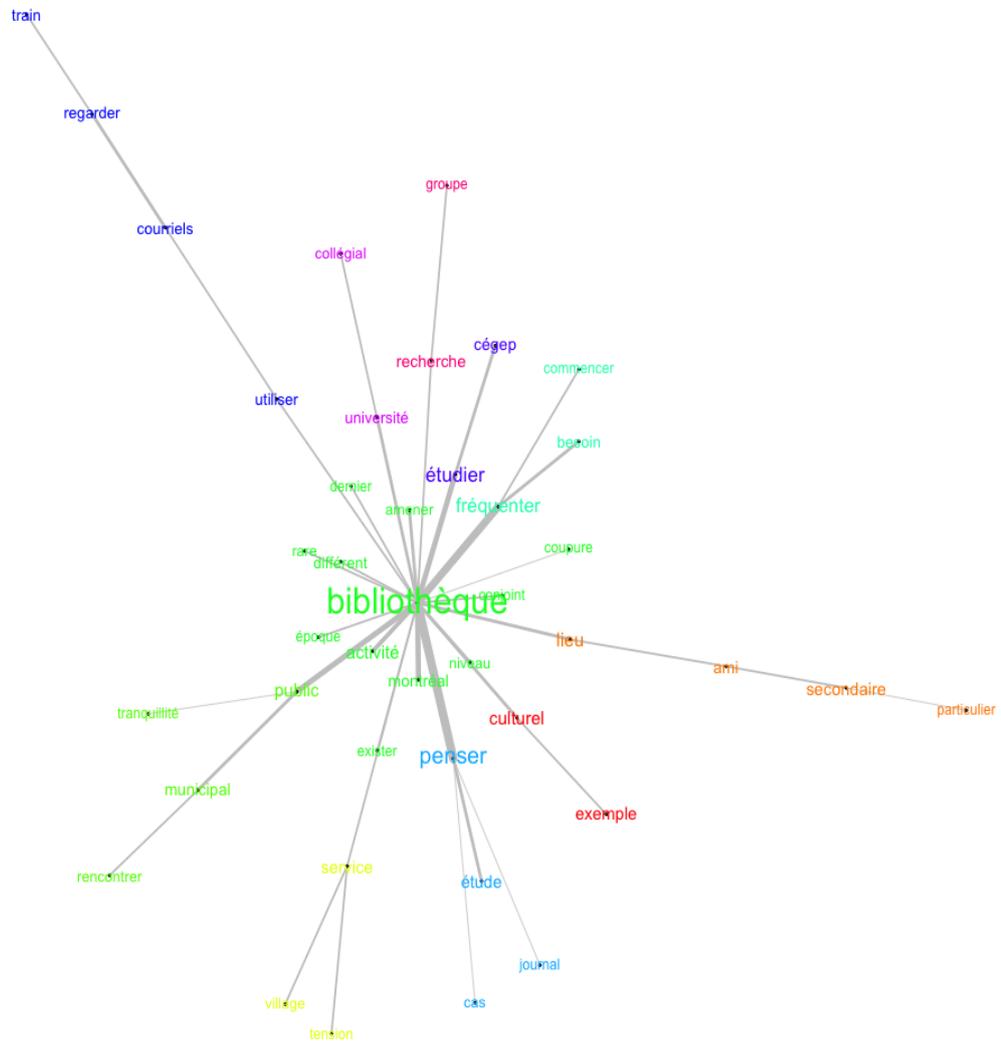


Figure 22 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « monde »

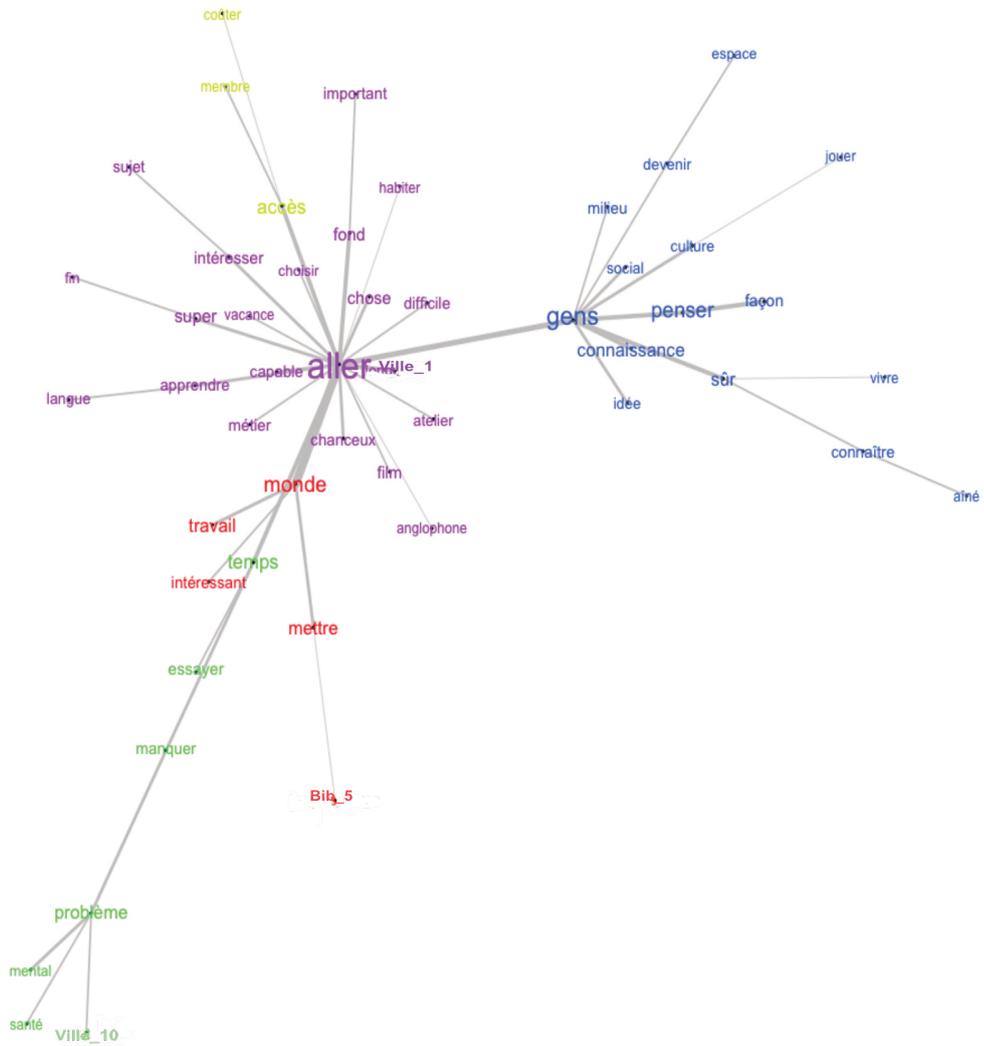
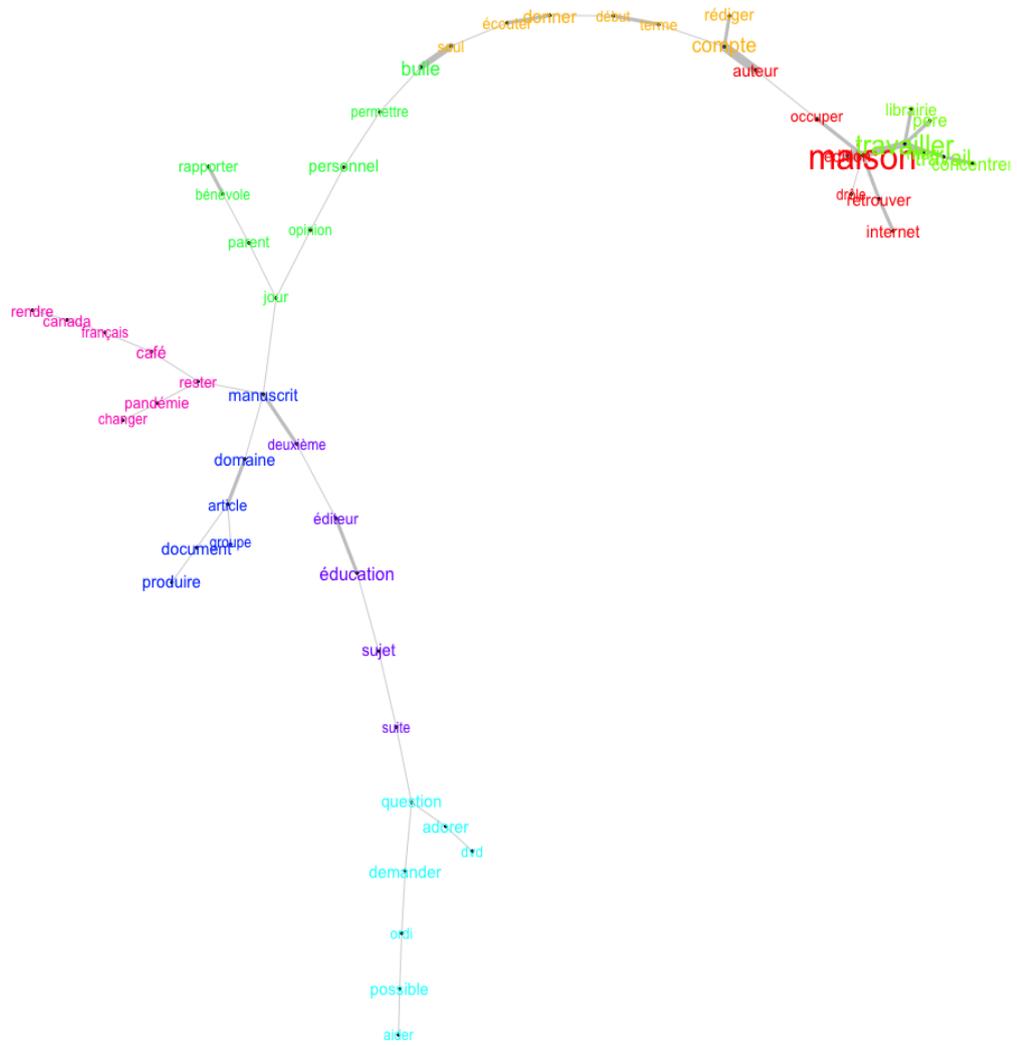


Figure 23 : Public au Québec - Arbre des cooccurrences de la classe « maison »



De façon encore plus marquée que pour les publics en Corse, les discours des publics québécois présentent moins de points de convergence au sein de chaque classe sémantique que ceux des bibliothécaires, ce qui se traduit par des arborescences moins denses et plus éparpillées.

La classe « bibliothèque » (figure 20), qui comprend le sommet principal « bibliothèque », met en avant la fonction de facilitation en reflétant la diversité des publics touchés : adultes, enfants, jeunes, familles et écoles. L'accès à la lecture, symbolisé par le sommet secondaire « livre », renforce cette idée d'une bibliothèque conçue comme un espace où le savoir est partagé de manière inclusive. Les termes comme « emprunter », « acheter », ou les thématiques abordées (histoire, aventure, bande dessinée) confirment cette pluralité d'usages et d'objectifs éducatifs participant à l'apprentissage informel.

La classe « étude » (figure 21) et la classe « monde » (figure 22), illustrent la complexité et la multiplicité des usages de la bibliothèque. La classe « étude » regroupe les termes liés aux domaines de l'étude et de la recherche (université, CÉGEP, public-tranquillité), soulignant l'importance de la bibliothèque comme un lieu de concentration et de savoir formel. Le fait que cette classe soit intimement liée à la classe « bibliothèque » dans le dendrogramme témoigne de la complémentarité entre les fonctions d'étude et de lecture de loisir. Cela rejoint nos premiers constats sur les multiples approches pédagogiques utilisées par les bibliothécaires pour répondre aux besoins éducatifs de leurs publics.

La classe « monde », quant à elle, ouvre sur des dimensions plus sociales et professionnelles, en lien avec le travail, l'apprentissage des langues, ou encore les problématiques de santé. Cette dimension montre que la bibliothèque ne se limite pas à un lieu d'étude ou de lecture, mais qu'elle est également un espace où l'on peut se former aux compétences nécessaires pour naviguer dans le monde professionnel et social. Cet aspect est renforcé par la cooccurrence de termes tels que « métier », « capable-apprendre-langue », « accès-membre », qui traduisent une réalité sociale où la bibliothèque joue un rôle d'accompagnement dans la construction de parcours professionnels et culturels.

Enfin, la classe « maison » (figure 23) complète cette analyse en soulignant une autre facette importante : l'univers personnel des publics. Le sommet principal « maison » est associé à des termes comme travail, concentration, Internet, qui indiquent que la bibliothèque est aussi un lieu de réalisation de projets personnels. Cette classe montre que, pour certains usagers, la bibliothèque peut devenir une extension de leur « chez-soi », un endroit où ils peuvent se concentrer sur des tâches personnelles, que ce soit pour des projets académiques ou professionnels. Cette classe rejoint l'idée évoquée dans les entretiens sur l'importance de « avoir une chambre à soi ». En effet, pour les publics qui n'ont pas forcément accès à des espaces personnels dédiés au travail ou à la réflexion à domicile, la bibliothèque offre une

alternative. Cela témoigne de l'importance des bibliothèques comme lieux de réappropriation de son propre temps et de son espace, renforçant ainsi leur rôle dans l'émancipation des individus.

Conclusions du traitement sémantique « publics » - Québec : univers de l'apprentissage et problèmes socioprofessionnels

L'examen des cooccurrences confirme en partie les résultats de la grille de lecture. La classe « étude » rappelle particulièrement les thèmes de la démarche d'enquête et du principe de l'action primant sur la réflexion. Elle traite des domaines de l'étude et de la recherche notamment en lien avec le parcours collégial et universitaire. La classe « bibliothèque » évoque les questions d'accès à la lecture, soulignant que la lecture a longtemps été entravée comme mentionné précédemment. Avec la classe « monde », on observe des points d'intérêt relatifs aux sujets du monde professionnel, aux questions de santé et de société. Enfin la classe « maison » répertorie des sujets divers et plus personnels.

Synthèse du chapitre 10

La grille de lecture a permis de déceler les expériences d'apprentissage informel des publics facilitées dans les espaces et dispositifs de la bibliothèque publique. Le concept de démarche d'enquête est manifeste dans les narrations des individus : faire des recherches personnelles, se concentrer sur soi, se lancer des défis, initier des études. L'axe de l'action ou l'apprentissage orienté par la tâche sont représentés : lire et étudier, travailler ses projets, rencontrer des personnes, profiter des avantages. La rationalité est encouragée par les schémas possibles de guidance et de « bon voisinage », qui se traduisent par des outils disponibles pour mieux chercher, le repérage grâce aux rayonnages, l'accès aux ouvrages en ligne de la BanQ (Bibliothèque et Archives nationales du Québec). Enfin, les exemples, apprentissage de la langue française par une personne immigrée, relecture d'un livre incompris dans l'enfance, acquisition de connaissances et de sens critique pour affronter le monde, peuvent être associés aux paradigmes d'apprentissage cumulatif et transformatif.

L'examen des cooccurrences confirme en partie les résultats de la grille de lecture. Les classes « étude » et « bibliothèque » rappellent particulièrement les thèmes de la démarche d'enquête et des axes action/réflexion, qui traitent en effet des domaines de l'étude et de la recherche, y compris sur soi-même, ainsi

que des technologies (Internet, informatique, courriel). La classe « monde » montre que les connaissances doivent aider les individus à mieux maîtriser leur environnement social, culturel et professionnel.

La préoccupation évidente du lien de l'apprentissage avec la vie courante est en phase avec l'orientation du modèle de bibliothèque publique québécoise axé sur les littératies.

CHAPITRE 11

QUESTIONNAIRE À DESTINATION DES PUBLICS EN CORSE ET AU QUÉBEC

Comme mentionné dans la méthodologie, nous avons mis en place une triangulation des sources en élaborant un questionnaire à destination des publics. Cette démarche vise non seulement à renforcer la validité des résultats obtenus lors des entretiens avec ces publics, mais surtout à apporter de nouveaux angles de compréhension. En effet, des chercheurs tels que Caillaud et Flick (2016) ainsi que Horincq Detournay, Guillemette, et Luckerhoff (2023) considèrent que la triangulation permet d'intégrer divers points de vue, et que les divergences qui en résultent ne doivent pas être perçues comme des obstacles, mais plutôt comme des éléments enrichissant la réflexion et ouvrant de nouvelles perspectives. Ainsi, le questionnaire consolide les données recueillies lors des entretiens et les complète.

Les entretiens menés révèlent des expériences variées issues d'un effectif réduit de personnes, en ce qui concerne des processus d'apprentissage informel tels que la résolution de problèmes (Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015), l'autonomie dans les cheminements (Carré, 2005), la réflexion sur l'action (Marsick et Watkins, 1990) ou encore la progression personnelle (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Notre questionnaire s'appuie sur ces concepts afin de déterminer dans quelle mesure ces dynamiques concernent un éventail plus large et diversifié d'individus. Ce processus permet non seulement de renforcer la validité des premiers résultats, mais aussi de soulever de nouvelles questions concernant le rôle de la bibliothèque publique pour les usagers. Ce faisant, il ouvre la voie à de nouvelles pistes de recherche.

Proposé en ligne, le questionnaire a recueilli plus de 500 réponses des publics au Québec, dont 396 exploitables et près de 200 réponses en Corse, dont 90 exploitables. Le bon taux de réponses assertives des répondants montrent qu'ils ont été concernés par les questions, alors qu'ils pouvaient à chaque question esquisser ou faire le choix de la facilité en optant pour « Neutre », « Rien de tout cela » ou « Autres ».

Cependant, par manque de temps, nous n'avons pas été en mesure de constituer des échantillons représentatifs des publics des bibliothèques, aussi il est donc difficile de pouvoir émettre des analyses

qui dépassent le cadre de ces échantillons. Des corrélations entre le niveau d'éducation, l'âge, le genre, le statut familial et les choix et pratiques auraient constitué des données intéressantes à comparer mais les résultats auraient été purement spéculatifs. Toutefois, chaque fois que cela était pertinent nous avons cherché à prendre en compte ces éléments dans l'analyse.

Nous pouvons donc analyser les résultats sous l'angle de ces deux objectifs : la confrontation des données et l'apport de nouvelles informations. Ces analyses offrent des indices sur l'importance des attentes envers les bibliothèques et sur leur rôle dans les projets et démarches d'un plus grand nombre de personnes. Cependant, elles soulèvent également de nombreuses questions, comme nous le voyons par la suite. Aussi, ces observations invitent à de nouvelles recherches.

Auparavant, nous présentons le questionnaire et ses résultats sous forme descriptive, notamment au moyen notamment des graphiques permettant de croiser les individus et les variables.

11. 1 Caractéristiques du questionnaire et des résultats

11. 1. 1 Les rubriques du questionnaire

Les questions élaborées cherchent à formaliser l'expérience des publics avec les bibliothèques de lecture publique, en général. Nous avons considéré que cette expérience ne peut prendre forme que sur une certaine période. Ainsi, nous avons précisé le contexte du questionnaire en faisant référence aux bibliothèques fréquentées, actuellement ou dans le passé, afin d'éviter de réaliser un questionnaire de satisfaction, ce qui n'était pas l'objet de notre étude.

Les questions, de type fermé, reflètent les concepts mobilisés dans cette recherche.

La première partie, intitulée « Vos recherches, vos découvertes », fournit des indications sur la guidance (Carré, 2005) et le « bon voisinage » (Marx, 2021). La deuxième partie, « Vos thématiques, vos activités », s'intègre dans la démarche d'enquête (Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015) et les principes d'action/réflexion et d'apprentissage orienté par l'action (Marsick et Watkins, 1990 ; Rogers, 2014). La troisième partie, « Vos cheminements », traite des évolutions d'apprentissages dans une dynamique cumulative ou transformative (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Enfin, la dernière partie, « Vous et les autres », concerne les interactions entre les personnes et l'espace possible d'échanges sans contraintes (Habermas, 1987a, 1987b).

11. 1. 2 Les échantillons

Après avoir écarté les questionnaires non valides en raison de leur caractère très incomplet, nous avons obtenu un échantillon de 90 individus pour la Corse et de 396 pour le Québec. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous n'avons pas constitué d'échantillons représentatifs de la population fréquentant les deux réseaux de bibliothèques concernés, faute de ressources et de temps pour collecter des données sociologiques dans le cadre de cette thèse. Toutefois, cela n'invalide pas la méthode de triangulation, dont l'objectif est d'élargir la base de validité des résultats obtenus et d'explorer de nouvelles perspectives. En effet, comme nous le verrons plus loin, les réponses des participants offrent des angles d'analyse complémentaires.

Toutefois, des échantillons représentatifs seraient indispensables pour établir des corrélations, ou leur absence, entre certains choix et des variables traditionnelles telles que le niveau de formation ou la catégorie socioprofessionnelle. De plus, pour expliciter ces corrélations, des études qualitatives supplémentaires seraient nécessaires, étant donné que les entretiens de notre recherche étaient principalement centrés sur l'apprentissage informel et ses pratiques, plutôt que sur les conditions de vie.

C'est pourquoi nous avons jugé prudent de ne pas dépasser l'interprétation des graphiques et des données descriptives, qui examinent les réponses en fonction du terrain (la Corse et le Québec) et du genre, cette dernière variable présentant une répartition relativement équilibrée, comme le montre plus bas l'application du test du Chi-carré.

Nous avons néanmoins utilisé le test de Mann-Whitney-Wilcoxon pour comparer les deux échantillons, celui de la Corse et celui du Québec, afin de valider les analyses descriptives en termes de convergences et divergences. Ce test permet de calculer les rangs des données pour déterminer si les deux échantillons présentent des similarités ou non. Nous mentionnons le résultat du test révélant une différence entre les échantillons selon les valeurs de p significatives (soit des valeurs inférieures à 0,05 ou 0,01 ou 0,001 en fonction du degré d'exigence).

11. 1. 2. 1 Caractéristiques des échantillons

Les tableaux ci-après présentent les caractéristiques sociodémographiques des échantillons.

Tableau 25 : Répartition par genre

		Corse	Québec	Total des effectifs
Genre	Homme	39	199	238
	Femme	51	197	248
Total des effectifs		90	396	486

Tableau 26 : Âges moyens par genre

		Moyenne	Minimum	Maximum	Écart-type
Femme	Corse	38,55	18	73	14,29
	Québec	44,30	18	82	16,24
Homme	Corse	41,03	20	70	14,23
	Québec	44,02	18	88	16,36

L'équilibre entre les effectifs des femmes et des hommes, dans l'échantillon du Québec, correspond à celui observé dans la population globale. En 2023, la population totale du Québec compte femmes 4 421 000 femmes, soit 49,8 % et 4 453 000 hommes, soit 50,2 %. Les hommes sont plus nombreux que les femmes jusqu' autour de 60 ans, après quoi les femmes sont nettement plus nombreuses aux âges plus élevés (Institut de la statistique du Québec, n.d.).

Nous n'avons toutefois pas pu obtenir de données précises concernant la répartition des genres, des âges et des niveaux de formation des usagers des bibliothèques, tant au Québec qu'en Corse. Par conséquent, il est prudent de limiter l'interprétation des résultats à cet échantillon dans le cadre de notre analyse. Cependant cette approche pourrait soulever de nouvelles questions plutôt que d'apporter des réponses définitives.

En 2022, l'âge moyen des Québécois était, en 2022, de 42,9 ans, légèrement inférieur à l'âge de notre échantillon (44 ans) (Institut de la statistique du Québec, 2022). Cependant, l'écart-type de notre échantillon est assez élevé indiquant une dispersion notable des données.

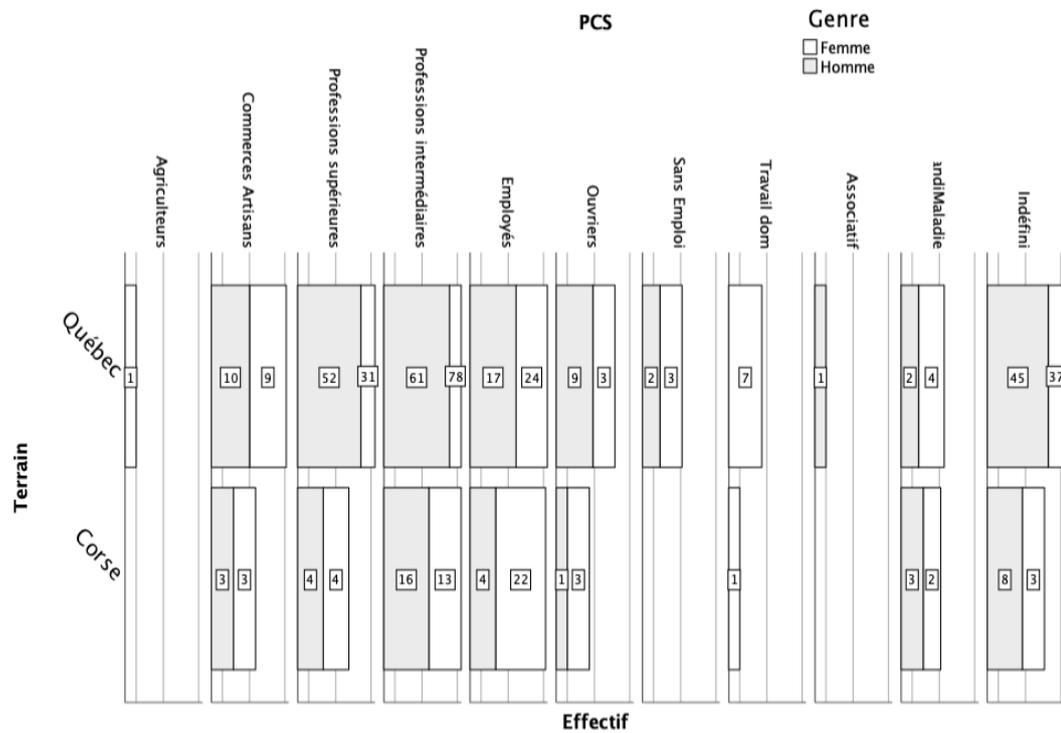
En Corse, en 2021, la population totale s'élevait à 347 597 habitants, dont 178 956 femmes (51 %) et 168 641 hommes (48,5 %). Dans l'échantillon de la Corse, la part des femmes est de 56 %, supérieure à la proportion constatée en 2021 (Institut national de la statistique et des études économiques - Insee, n.d.).

En 1999, l'âge moyen en Corse était de 41 ans (Institut national de la statistique et des études économiques - Insee, n.d.), tandis qu'il est de 40 ans pour notre échantillon.

En termes de quotas, en ce qui concerne le genre, les échantillons reflètent les particularités de la population globale au Québec, un peu moins en Corse. Cependant, pour une comparaison plus précise, il aurait été nécessaire de disposer de quotas sur d'autres variables - ce qui n'a été possible que très partiellement en raison des statistiques disponibles sur les sites institutionnels. De plus, il convient de noter que les caractéristiques des publics des bibliothèques peuvent différer de celles de la population générale, comme le soulignent les enquêtes sur les pratiques culturelles (Donnat, 2004, 2009, 2014). Par conséquent, comme nous l'avons déjà mentionné, les corrélations réalisées à partir des données recueillies ici ne peuvent être valables, au-delà de ces échantillons.

Néanmoins, une exploration descriptive des réponses demeure essentielle pour valider notre approche du sujet en vue de prochaines études, obtenir une vue d'ensemble synthétique des données, et identifier de nouvelles problématiques. Étant donné que la répartition par genre correspond approximativement à celle de la population générale sur chaque territoire, nous avons utilisé cette variable comme critère pour organiser la présentation des données.

Figure 24 : Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS)*



*Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) sont celles définies par la nomenclature de l'Insee (voir annexe).

Concernant les professions et catégories socioprofessionnelles, les professions intermédiaires (29 individus) et les employés (26 individus) sont les plus représentés en Corse. Au Québec, la tendance est similaire, avec 139 individus dans les professions intermédiaires et 41 employés. Cependant, on note au Québec une forte proportion de personnes dans la catégorie « indéfini », avec 45 hommes et 37 femmes, soit un total de 82 individus. Cette catégorie exclut les retraités, car nous avons pris en compte leur ancien statut professionnel pour obtenir une idée plus précise de leur niveau d'éducation et de vie.

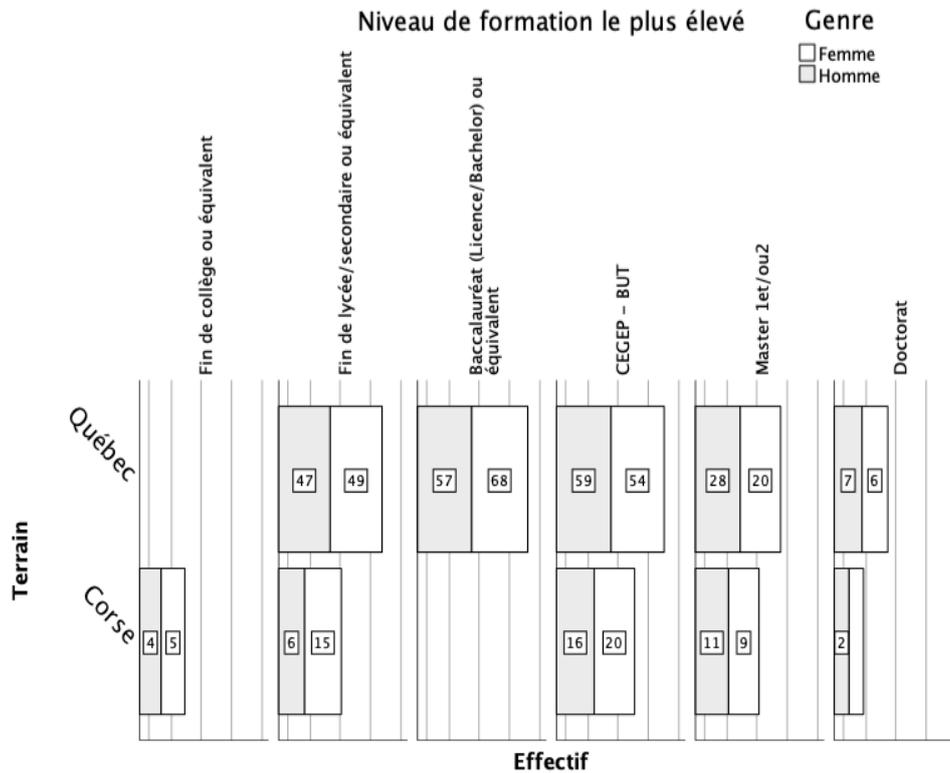
La prééminence des professions intermédiaires et des employés, parmi les publics des bibliothèques, se confirme lorsque l'on compare ces chiffres à la répartition des professions et catégories socioprofessionnelles dans la population en Corse. En 2021, les professions intermédiaires représentent 12,3 % de la population corse et les employés 18,3 % (Dossier complet – Région de Corse (94). Institut national de la statistique et des études économiques – Insee). Dans notre échantillon, ces proportions sont nettement supérieures, avec respectivement 32 % et 29 %. En revanche, les ouvriers, soit 10 % de la population en Corse, en 2021, ne constituent que 5 % de notre échantillon.

Au Québec, des statistiques sont établies en fonction de la qualité des emplois, classés en trois catégories : faible, moyenne et élevée (Institut de la statistique du Québec, n.d.). La catégorie de qualité faible inclut les emplois à temps partiel involontaire et ceux rémunérés à moins de 15 \$/h. La catégorie de qualité moyenne comprend les emplois hautement qualifiés rémunérés à moins de 15 \$/h, ainsi que les emplois rémunérés à 15 \$/h ou plus qui sont soit (1) de faible qualification ou occupés par un travailleur surqualifié, (2) instables, ou (3) à temps plein (41 heures et plus). Enfin, la catégorie de qualité élevée regroupe les emplois stables et hautement qualifiés, à temps partiel volontaire ou à temps plein (30-40 heures), rémunérés à 15 \$/h ou plus. Ces statistiques excluent les étudiants salariés et représentent globalement 75 % de la population québécoise.

En 2023, selon cette classification, 19,83 % des emplois étaient de qualité faible, 40,50 % de qualité moyenne et 39,68 % de qualité élevée. La comparaison avec les catégories socioprofessionnelles de l'Insee utilisées pour notre enquête n'est pas directement possible et un travail d'équivalence serait nécessaire. Cependant, nous pouvons noter que les emplois de qualité moyenne et élevée représentent près de 80 % des emplois, tandis que les catégories PCS (« employés », « professions intermédiaires » et « professions supérieures ») qui pourraient correspondre à ces qualités constituent 66,41 % des effectifs de notre échantillon au Québec.

Le mode de classification différent des professions au Québec et en France illustre ici pleinement la difficulté des comparaisons internationales, comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur la stratégie de la comparaison. De plus, le système québécois s'intègre dans les grandes catégories du Classement national des professions (CNP) du Canada, qui sont croisées les niveaux de formation, d'éducation, d'expérience et de responsabilités (FÉER) – voir annexe. Ces classements sont très différents de ceux de l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee).

Figure 25 : Niveau de formation le plus élevé



Les intitulés de diplômes diffèrent en Corse et au Québec, mais des équivalences ont été établies entre les niveaux de l'enseignement secondaire et supérieur. Pour ces échantillons, on note un écart entre la Corse et le Québec concernant deux catégories. Le niveau de fin de collège, avant le lycée, est représenté en Corse mais absent au Québec, malgré un échantillon plus important. En revanche, le niveau licence, équivalent du baccalauréat/bachelor au Québec, n'est pas représenté dans l'échantillon en Corse, contrairement au Québec.

Cependant, les niveaux d'études de l'enseignement supérieur sont majoritaires tant en Corse qu'au Québec dans ces échantillons.

Cette prédominance des niveaux d'étude des cycles supérieurs est renforcée par le rapprochement avec les statistiques concernant la population globale.

En Corse, en 2021, les détenteurs d'un niveau de formation de deux années après la fin du cycle secondaire représentaient 10 %, les détenteurs d'une licence (équivalent du baccalauréat/bachelor au Québec) et plus 18 % (Dossier complet – Région de Corse (94). Institut national de la statistique et des études économiques - Insee). Dans l'échantillon de notre étude, ces chiffres sont respectivement de 40 % et 26 %.

Au Québec, en 2023, les détenteurs d'un niveau de formation de deux années après la fin du cycle secondaire représentaient 26,9 %, les détenteurs du baccalauréat/bachelor, (équivalent d'une licence en France) et plus 46 % (Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec. Institut de la statistique du Québec). Dans notre échantillon, les chiffres sont respectivement de 29 % et 47,09 %.

Concernant les personnes ne disposant d'aucun diplôme, elles étaient 21 % en Corse en 2021 et 5 % au Québec en 2023. Aucune personne de cette catégorie n'est représentée dans chacun des deux échantillons.

11. 1. 2. 2 Test de représentativité des échantillons

Il est admis, d'après les enquêtes nationales, que les publics fréquentant les bibliothèques ne sont pas représentatifs de la population générale (Donnat, 2004, 2009, 2014). Le test du Chi-carré peut fournir des indices à ce sujet. Nous l'avons appliqué aux deux échantillons en considérant les paramètres sociologiques suivants : le genre, les professions et catégories socioprofessionnelles, ainsi que le niveau de diplôme.

Tableau 27 : Test du Chi-carré sur l'échantillon en Corse

	Genre	PCS	Niveau le plus élevé
Chi-carré	1,600	68,222	34,111
Degré de liberté	1	7	4
p	0,206	< 0,001	< 0,001

Tableau 28 : Test du Chi-carré sur l'échantillon au Québec

	Genre	PCS	Niveau le plus élevé
Chi-carré	0,003	585,156	111,904
Degré de liberté	1	11	4
p	0,960	< 0,001	< 0,001

Pour le genre, le seuil de significativité p étant supérieur à 0,05, l'hypothèse nulle ne peut pas être rejetée. Les échantillons sont donc considérés comme proches de l'aléatoire en ce qui concerne la répartition du genre, c'est-à-dire par rapport à ce que cela pourrait être dans la population globale (Cibois, 1990, 1994, 2014 ; Haccoun et Cousineau, 2010).

En revanche, pour les critères PCS (professions et catégories socioprofessionnelles) et niveaux de diplôme, p est inférieur à 0,001, indiquant une forte présomption contre l'hypothèse nulle. Par conséquent, ces deux échantillons ne sont pas représentatifs d'une population choisie de façon aléatoire. C'est généralement le cas pour les publics des bibliothèques, qui ont des caractéristiques particulières, comme mentionné précédemment. Cependant, cela ne signifie pas que ces échantillons soient représentatifs des publics réels des bibliothèques. Pour cela, une connaissance précise de ces populations et une stratification seraient nécessaires (Larini et Barthes, 2018), comme nous l'avons discuté supra.

11. 1. 3 Résultats du questionnaire

Nous présentons l'analyse des résultats pour chaque partie du questionnaire.

Par souci de commodité, les graphiques des statistiques descriptives correspondant aux réponses sont présentés à la fin de la section. Ils mettent en parallèle les résultats en Corse et au Québec, en distinguant le genre. Les effectifs réels des réponses sont indiqués plutôt que les pourcentages, en raison de la taille non comparable des échantillons.

Dans l'ensemble, les réponses de type « Rien de tout cela » ou « Autres » sont rares, ce qui dénote une bonne représentation des activités mentionnées dans ce questionnaire. De même, les réponses de type « Neutre » ou « Incertain », lorsqu'elles sont proposées, ne sont pas majoritaires, ce qui témoigne de l'assertivité des participants.

11. 1. 3. 1 Première partie : guidance (« *Vos recherches, vos découvertes* »)

Cette partie du questionnaire a pour but d'approcher l'expérience des publics dans les bibliothèques de lecture publique par rapport à l'accessibilité et à la navigabilité. Les réponses fournissent un indicateur de la guidance (Carré, 2005) que les répondants peuvent expérimenter au niveau de l'abord des ressources, des activités tant sur place qu'en ligne.

D'après les résultats, l'accessibilité aux ressources, que ce soit sur place ou en ligne, ainsi que la navigabilité à travers les registres variés et une information abondante, ne semblent présenter aucune difficulté majeure ni en Corse ni au Québec.

• **Question n°1** : Dans cette bibliothèque actuelle et dans d'autres bibliothèques actuellement ou dans le passé, vous diriez qu'en général il est facile de repérer (a) *des documents dans les rayons*, (b) *des documents sur le site*, (c) *des activités à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne*, (d) *des services à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne*.

Modalités des réponses : échelle de Likert (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Neutre, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord).

Sur ce point de la facilité de repérage des ressources et activités dans les différents espaces, l'analyse des résultats présentés dans les figures 36, 37, 38 et 39, montre que la majorité des répondants, tant en Corse

qu'au Québec, ont choisi les modalités les plus positives (« Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord »), indiquant ainsi qu'ils trouvent généralement facile de repérer les ressources et services dans les bibliothèques publiques, qu'il s'agisse des documents physiques, des informations en ligne, des activités proposées ou des services disponibles. Les modalités plus neutres ou négatives (« Neutre », « Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ») sont restées marginales dans les réponses.

Il est également important de noter que ces résultats montrent une uniformité entre les régions étudiées, sans distinction notable entre la Corse et le Québec. De plus, aucune différence significative n'a été relevée en fonction du genre des répondants, les hommes et les femmes ayant répondu de manière similaire.

Dans l'ensemble, ces résultats sont globalement positifs et suggèrent que les usagers des bibliothèques de lecture publique ne rencontrent pas de difficultés majeures liées à l'organisation et à la navigation à travers les services et les ressources disponibles. Cependant, il est essentiel de prendre en compte le profil socioculturel des répondants, dont la majorité dispose d'un niveau d'éducation supérieur. Ce facteur pourrait influencer leur capacité à interagir avec les services et ressources des bibliothèques de manière plus fluide que d'autres groupes moins favorisés.

• **Question n°2** : Sur le site, en ligne, dans cette bibliothèque et d'autres bibliothèques, en général, il est facile (a) *d'avoir un aperçu du contenu des documents* (b) *de rassembler des contenus divers sur un thème, un sujet*.

Modalités des réponses : échelle de Likert (Tout à fait d'accord, Plutôt d'accord, Neutre, Plutôt pas d'accord, Pas du tout d'accord).

En analysant les résultats obtenus sur la facilité d'utilisation (figures 40 et 41), on observe des similitudes frappantes avec ceux des questions abordées précédemment (question n°1). En effet, les réponses indiquent majoritairement un accord fort, avec une prédominance des modalités « Tout à fait d'accord » et « Plutôt d'accord », que ce soit pour la capacité à avoir un aperçu des documents en ligne ou pour rassembler des contenus divers sur un sujet donné. Les modalités plus neutres ou négatives (« Neutre », « Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord ») restent marginales dans les réponses.

Ces résultats sont cohérents avec ceux de la question n°1, où les utilisateurs rapportaient également une facilité générale à repérer les documents et services, tant sur place qu'en ligne. Que ce soit pour trouver des documents dans les rayons physiques, accéder aux ressources en ligne sur les sites web, ou naviguer

parmi les activités et services proposés, les usagers ne signalent aucune difficulté, tant en Corse qu'au Québec.

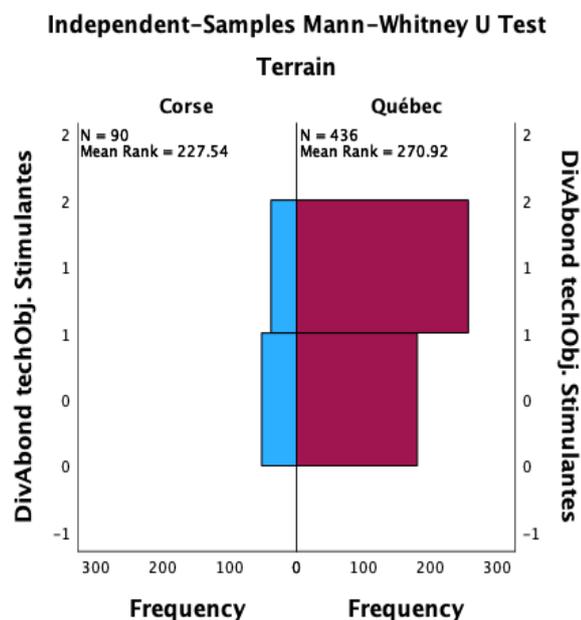
De plus, aucune différence significative n'a été relevée ni entre les deux régions étudiées ni entre les genres (femmes et hommes), ce qui renforce l'idée que ces résultats sont représentatifs d'une expérience utilisateur homogène dans ces deux contextes.

• **Questions n°3 à 5** : La diversité et l'abondance **1)** de livres et de documents **2)** des objets et des technologies **3)** des activités à l'intérieur, **4)** à l'extérieur, **5)** en ligne, vous semblent *(a) Impressionnantes, (b) Déstabilisantes, (c) Stimulantes, (d) Réconfortantes, (e) Autres.*

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e).

Les résultats concernant la perception de la diversité et de l'abondance des ressources, des technologies, des activités, comme illustré dans les figures 42, 43 et 44, montrent que le qualificatif « Stimulantes » arrive en tête, suivi de près par « Impressionnantes ». Ces deux termes dominent largement les réponses, exprimant une perception positive de la diversité et de l'abondance des ressources. À l'inverse, le terme « Déstabilisantes » est rarement sélectionné, indiquant que les usagers ne se sentent pas dépassés ou désorientés par l'offre variée des bibliothèques.

Globalement, aucune différence significative n'a été observée entre les bibliothèques de Corse et du Québec, ni entre les genres, ce qui renforce l'idée d'une expérience utilisateur cohérente dans les deux contextes. Toutefois, les objets et les technologies paraissent être davantage appréciés par les répondants du Québec. En effet, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon (seuil $p = 0,004$ inférieur à $0,01$) donne une moyenne des rangs de 227,4 pour la Corse et 270,92 pour le Québec. Cela est peut-être dû à la présence plus importante de matériels technologiques dans le réseau des bibliothèques québécoises, au travers notamment des médialabs et pixilabs. Par ailleurs, cela conforte l'idée de la préoccupation des technologies du côté des bibliothèques publiques au Québec.

Figure 26 : Divergence concernant la diversité et l'abondance des objets et des technologies⁵⁰

Ces résultats prolongent ceux des questions n°1 et n°2. En effet, si les répondants avaient déjà indiqué une grande facilité à repérer les documents et à manipuler les ressources en ligne (questions n°1 et n°2), la diversité et la richesse des contenus semblent être perçues comme des éléments positifs, voire stimulants.

Toutefois, comme pour les questions précédentes, il convient de rappeler que le profil des répondants, majoritairement composé de personnes ayant un niveau d'éducation supérieur, pourrait influencer ces perceptions. Un public plus instruit est souvent mieux équipé pour tirer parti de la diversité des ressources et pour explorer les offres variées de manière autonome. Cela pourrait expliquer pourquoi le terme « Déstabilisantes » est resté en marge, puisque ce type de public est généralement plus habitué à la manipulation d'un grand volume d'informations et à l'utilisation de technologies variées.

11. 1. 3. 2 Deuxième partie : démarche d'enquête (*Vos thématiques, vos activités*)

Cette partie du questionnaire s'inspire de l'approche pédagogique de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015) et du modèle action/réflexion proposé par Marsick et Watkins (1990). Ces concepts mettent l'accent sur

⁵⁰ Pour ce calcul, le logiciel SPSS prend en compte un effectif de 436 et non 396 pour le Québec, car il prend en compte les 40 réponses sans précision de genre.

l'apprentissage informel qui se produit dans des contextes de la vie quotidienne, lorsque les individus sont confrontés à des problèmes et qu'ils entreprennent des actions pour les résoudre. Les questions posées dans cette enquête visaient à comprendre comment ces processus se manifestent au sein des bibliothèques publiques et comment les usagers y poursuivent des projets d'apprentissage personnels ou professionnels.

Les réponses confirment la validité de l'approche par projets : les options de réponse « Aucune » ou « Autres » sont restées marginales, ce qui montre que la majorité des usagers s'engagent dans des actions concrètes au sein des bibliothèques, révélatrices de leurs motivations d'apprentissage informel. Cela est en ligne avec l'idée que les projets, qu'ils soient personnels ou professionnels, jouent un rôle central dans l'apprentissage en dehors du cadre formel des institutions éducatives.

• **Questions n°6** : Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux revoir des sujets ou reprendre des activités que j'avais déjà abordés (a) *dans le cadre de ma scolarité et/ou des mes études* (b) *dans le cadre de mon travail et de la formation professionnelle*, (c) *autres*.

Modalités des réponses : choix unique (Oui, Incertain, Non).

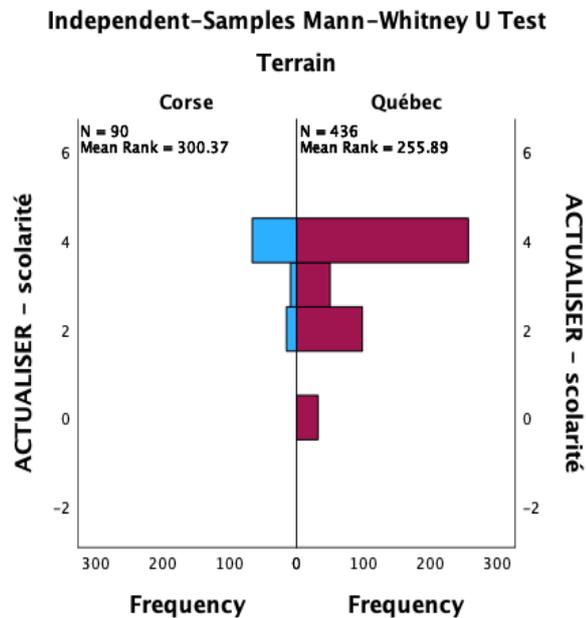
Cette question cherchait à explorer si les usagers des bibliothèques publiques ont la possibilité de revisiter des sujets ou des activités qu'ils ont déjà abordés dans le cadre de leur scolarité, de leur travail ou dans d'autres contextes.

Les résultats des figures 45 et 46 montrent que la réponse majoritaire est « Oui », ce qui signifie qu'une large part des usagers perçoit la bibliothèque comme un espace où ils peuvent approfondir ou reprendre des sujets ou activités déjà explorés, notamment dans le cadre de leur scolarité. Cette récurrence de la dimension scolaire suggère que les bibliothèques publiques jouent un rôle complémentaire aux établissements d'enseignement, en offrant aux usagers des ressources qui prolongent et enrichissent leur parcours éducatif.

À cet égard, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p = 0,004$ étant inférieur à 0,05, même à 0,01) montre que les répondants en Corse se sentent plus concernés par cet aspect, avec une moyenne des rangs de 300,7 pour la Corse et de 255,89 pour le Québec. Cela semble en phase avec la classe d'univers « bibliothèque-école »⁵¹ dans les narrations des publics en Corse que nous avons vue dans le cadre de l'analyse sémantique.

⁵¹ Cf. supra pages 306, 308.

Figure 27 : Divergence sur le thème l'actualisation de sujets scolaires



Dans une moindre mesure, les usagers mentionnent également leur capacité à revisiter des sujets liés à leur travail ou à leur formation professionnelle. Cela montre que les bibliothèques ne sont pas seulement perçues comme des lieux de culture générale, mais aussi comme des espaces utiles à la formation continue et à l'apprentissage tout au long de la vie, dans un contexte professionnel.

Cependant, une part notable des répondants a choisi la modalité « Incertain ». Cela pourrait indiquer une certaine ambiguïté concernant le rôle des bibliothèques en matière de soutien à l'apprentissage formel ou professionnel. Deux interprétations peuvent être envisagées : soit les usagers estiment que les bibliothèques n'offrent pas systématiquement les ressources nécessaires pour répondre à ces besoins spécifiques, soit ils ont du mal à établir un lien clair entre leurs besoins professionnels et scolaires et les possibilités offertes par les bibliothèques. Un travail serait donc à mener sur cette question.

Enfin, il est important de noter que, comme pour les questions précédentes, aucune différence significative n'a été observée entre les réponses des publics en Corse et au Québec, ni entre les genres. Cela suggère une homogénéité dans la manière dont les usagers perçoivent les bibliothèques publiques et leur capacité à répondre aux besoins d'apprentissage informel dans ces deux contextes géographiques.

• **Questions n°7** : Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux (a) *m'initier à des sujets que je n'avais jamais abordés*, (b) *approfondir des sujets que j'avais peu abordés*, (c) *aider mes enfants*, (d) *partager du temps avec ma famille*, (e) *trouver de la joie*, (f) *faire mon travail*, (g) *rien de tout cela*, (h) *autres*.

Modalités des réponses : choix multiples (a, b, c, d, e, f, g).

La question n°7 visait à explorer plus en profondeur les motivations et les usages variés des usagers dans les bibliothèques publiques en interrogeant plus spécifiquement les domaines d'intérêt et d'activités que les usagers souhaitent initier ou approfondir.

Les résultats présentés dans la figure 47 montrent que les modalités « Approfondir des sujets que j'avais peu abordés » et « Aider mes enfants » sont les plus fréquemment sélectionnées. Cela témoigne d'une double fonction des bibliothèques pour les usagers : d'une part, comme un lieu d'approfondissement personnel, permettant d'explorer plus en détail des sujets déjà entamés, et d'autre part, comme un espace familial, où les parents peuvent accompagner leurs enfants dans leur apprentissage.

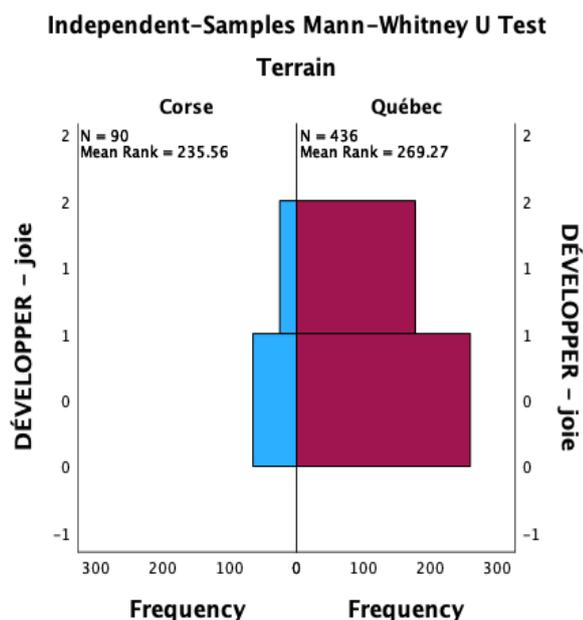
Ces résultats font écho à la question n°6, où les usagers avaient indiqué qu'ils pouvaient revisiter des sujets ou activités abordés dans le cadre de leur scolarité ou de leur travail. Dans ce cadre, les réponses à la question n°7 soulignent que les usagers ne se contentent pas seulement de revoir des sujets déjà abordés, mais cherchent activement à les approfondir. Cela montre que les bibliothèques publiques ne sont pas perçues simplement comme des lieux de révision, mais aussi comme des espaces de progression intellectuelle, où les individus peuvent aller au-delà de ce qu'ils ont appris, que ce soit dans le cadre de leur scolarité ou de leur expérience professionnelle. Ce lien avec la question n°6 renforce l'idée que les bibliothèques encouragent un apprentissage continu et informel.

De plus, le fait que « Aider mes enfants » soit une réponse fréquemment sélectionnée indique que les bibliothèques jouent un rôle intergénérationnel important. Elles sont non seulement des espaces de développement personnel pour les adultes, mais aussi des lieux où les parents peuvent soutenir l'éducation de leurs enfants. Les bibliothèques, en offrant des ressources adaptées aux enfants et à leurs parents, deviennent ainsi des points de rencontre et d'appui intergénérationnels.

Le choix « Partager du temps avec ma famille », bien qu'il apparaisse moins fréquemment que les deux premières modalités, suggère également que les bibliothèques ne sont pas seulement perçues comme des lieux d'étude individuelle, mais aussi comme des espaces de socialisation et de partage, où les familles

peuvent se réunir autour d'activités communes. Cela correspond à la tendance des bibliothèques modernes à proposer des activités familiales ou des espaces conviviaux, favorisant ainsi la création de liens sociaux et familiaux. À ce sujet, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p = 0,023$ – inférieur à 0,05) permet de relever que le thème de la joie paraît davantage important pour les répondants du Québec avec une moyenne des rangs de 269,27 contre 235,56 pour les répondants en Corse. Cet aspect de la joie pourrait être lié à l'environnement et au climat, comme nous le voyons plus loin avec l'importance accordée à la lumière par les répondants québécois. Il est toutefois difficile de proposer une interprétation solide sans éléments supplémentaires. Quoiqu'il en soit, les tests permettant de comparer les échantillons se révèlent utiles pour affiner et nuancer les données descriptives.

Figure 28 : Divergence sur la joie comme motivation



Enfin, les réponses indiquant « Rien de tout cela » sont minoritaires, confirmant que la majorité des usagers trouvent des usages concrets et variés à la bibliothèque, qu'il s'agisse d'apprentissage, d'aide familiale ou d'autres activités personnelles. Cette diversité d'activités démontre que les bibliothèques publiques sont perçues comme des espaces polyvalents, répondant à une variété de besoins, à la fois personnels, éducatifs et sociaux.

Tout comme pour les questions précédentes, il n'y a pas de contraste notable entre les réponses provenant des usagers de Corse et du Québec, ni entre les hommes et les femmes, ce qui suggère une expérience homogène des bibliothèques dans ces deux contextes géographiques.

• **Question n°8** : En ligne – Faites-vous (a) *les mêmes activités*, (b) *pas d'activité en ligne* (c) *une partie des activités en ligne*, (d) *autres*.

Modalités des réponses : choix unique (a, b, c, d).

La question n°8 visait à interroger les usagers sur leur utilisation des services en ligne des bibliothèques. Les résultats présentés dans la figure 48 révèlent que l'utilisation des services en ligne est relativement développée dans les deux territoires, bien que des écarts de genre et de territoire soient observés.

En Corse, 50 % des femmes déclarent pratiquer des activités en ligne (en totalité ou en partie), tandis que 77 % des hommes rapportent faire de même. Ce contraste est le même au Québec, où 59 % des femmes et 74 % des hommes déclarent participer à des activités en ligne. Ces chiffres montrent un écart significatif entre les hommes et les femmes dans l'adoption des services en ligne, les hommes étant plus nombreux à s'engager dans des activités numériques.

Ces résultats sont cohérents avec les données recueillies dans la figure 40, où les usagers ont évalué la facilité de consultation des documents en ligne. En Corse, 62 % des femmes déclarent que la consultation en ligne est facile, alors qu'elles ne sont que 50 % à déclarer réaliser des activités en ligne, comme nous l'avons mentionné précédemment. Au Québec, 64 % des femmes trouvent la consultation en ligne facile, contre 59 % qui pratiquent des activités en ligne. Quant aux hommes, 74 % en Corse et 62 % au Québec jugent facile la consultation des documents en ligne.

Il est difficile de fournir une explication précise concernant la différence de pratiques entre les femmes et les hommes en matière d'activités en ligne. Cette divergence pourrait s'expliquer par les disparités persistantes dans les habitudes d'utilisation des technologies. Malgré les efforts visant à réduire cet écart, les hommes demeurent souvent surreprésentés dans les secteurs et les loisirs liés aux technologies, reflétant ainsi des tendances sociales plus larges, bien que cet écart tende à se réduire progressivement.

Étonnamment compte tenu de l'importance accordée à la littératie numérique au Québec, avec des programmes encourageant la maîtrise des outils numériques pour tous (formations à l'utilisation des ordinateurs, cours de codage, ateliers dans des espaces comme le MédiaLab et le PixiLab)⁵² on aurait pu

⁵²Cf. supra page251.

s'attendre à un écart plus prononcé entre la Corse et le Québec. Cependant, les statistiques des deux échantillons ne confirment pas cette hypothèse, ce qui suggère que d'autres facteurs pourraient également influencer cette dynamique.

• **Question n°9** : Sur place - Activités et pratiques - Pourriez-vous indiquer quelques unes des activités et pratiques réalisées ? Parmi celles-ci (a) *créer en littérature, écriture, script*, (b) *critique de lecture, de films...* (c) *culture/patrimoine/histoire*, (d) *cuisine*, (e) *artisanat/tricot/couture*, (f) *plantation/jardinage*, (g) *protection de l'environnement*, (h) *jeux collectifs*, (i) *langue(s) étrangère(s)*, (j) *médias/audiovisuels*, (k) *technologies numériques*, (l) *logiciels*, (m) *codage*, (n) *CV/lettre candidature/entretien*, (o) *activités physiques*, (p) *musique*, (q) *danse*, (r) *aucune activité*, (s) *autres*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s).

La question n°9 explorait les activités et pratiques réalisées sur place dans les bibliothèques, en couvrant un large éventail d'options allant de la création littéraire aux technologies numériques, en passant par le patrimoine et l'artisanat. Les résultats, présentés dans la figure 49, montrent que certaines catégories d'activités se démarquent, bien que leur popularité varie en fonction des territoires et des genres.

Parmi les dix-sept activités sur place listées (Figure 49), les plus pratiquées sont les suivantes, dans un ordre différent selon les catégories de répondants :

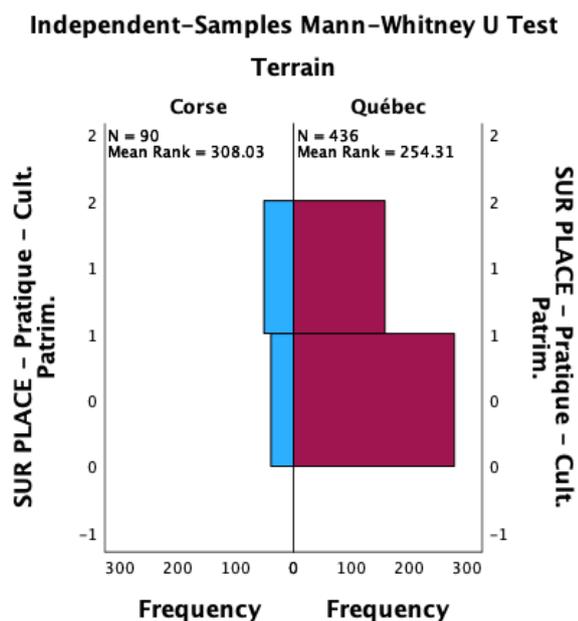
- « Culture / Patrimoine / Histoire » ;
- « Cuisine » ;
- « Créer en littérature » ;
- « Plantation /Jardinage » ;
- « Langues étrangères » ;
- « Jeux collectifs » ;
- « Médias / Audiovisuels » ;
- « Technologies numériques » ;
- « Musique ».

En général, la catégorie « Culture/Patrimoine/Histoire » est la plus pratiquée, avec une prédominance particulièrement marquée en Corse. Plus de 50 % des répondants dans chaque groupe la choisissent, avec 51 % des femmes et 61 % des hommes en Corse, contre environ 50 % des répondants au Québec. Cette activité arrive donc en tête des choix pour la Corse. Cela est en accord avec les activités des bibliothèques en Corse⁵³. Elle mettent l'accent sur la préservation et la valorisation de son patrimoine culturel, à travers des actions qui permettent aux usagers de se reconnecter à leur histoire, leur langue et leur identité. Les hommes au Québec ont également classé cette activité au premier rang, cependant, elle apparaît moins dominante chez les femmes, où elle arrive en deuxième position après la catégorie « Cuisine ». En effet, 34 % des femmes québécoises ont choisi cette activité, contre 30 % pour « Culture/Patrimoine/Histoire ».

Le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p < 0,001$) confirme un lien plus fort entre les publics en Corse et la catégorie du patrimoine, avec une moyenne des rangs de classement de 308,3 pour la Corse contre 254,31 pour le Québec.

Figure 29 : Divergence pour la catégorie « Culture/Patrimoine/Histoire »

Concernant la catégorie « Technologies numériques », 30 % des hommes en Corse et 26 % au Québec déclarent pratiquer des activités liées aux technologies numériques. Les chiffres sont plus faibles pour



⁵³ Cf. supra page 207.

les femmes : 21 % en Corse et seulement 13 % au Québec. Ce résultat est en accord avec celui de la question n°8, sur la pratique des services en ligne bien développée du côté masculin.

Les résultats révèlent également des différences significatives entre les pratiques des hommes et des femmes, ce qui semble indiquer une certaine assignation genrée des activités. Par exemple, la catégorie « Cuisine » est particulièrement importante pour les femmes, en particulier au Québec, où elle est la plus citée (34 % des femmes). En Corse, bien que cette catégorie soit également bien représentée, elle arrive en deuxième position chez les femmes. En revanche, chez les hommes, cette activité figure beaucoup plus bas dans la liste des priorités, occupant les huitième et dixième positions respectivement au Québec et en Corse. Ce résultat peut-il être interprété comme le reflet de stéréotypes de genre qui influencent encore les préférences et les habitudes ou encore les charges familiales ?

Cette schéma de pratiques que l'on peut associer au genre se manifeste aussi dans la catégorie « Technologies numériques » où nous venons de voir que les hommes sont nettement plus nombreux à déclarer pratiquer des activités numériques, que ce soit en Corse ou au Québec, alors que les femmes sont beaucoup moins présentes dans ce domaine. Il se répète pour la catégorie « Logiciels », où 23 % des hommes québécois et 15 % des hommes corses la pratiquent, contre seulement 10 % des femmes corses et 12 % des femmes québécoises. Cette tendance est en ligne avec les constats faits précédemment sur la prédominance des hommes dans les domaines numériques, tant sur le plan professionnel que sur celui des loisirs.

Enfin, les catégories « Plantation/Jardinage » et « Protection de l'environnement » révèlent également des différences notables entre les deux territoires et les genres. En Corse, 23 % des hommes pratiquent le jardinage, contre 29 % des femmes. La protection de l'environnement est plus pratiquée par les hommes (25 %) que par les femmes (4 %), suggérant un intérêt particulier des hommes corses pour cette activité. Au Québec, les pourcentages sont plus équilibrés : 18 % des hommes et des femmes participent aux activités de plantation, et 16 % des hommes contre 10 % des femmes s'engagent dans la protection de l'environnement.

• **Question n°10** : Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux travailler à des projets de type (a) *personnel*, (b) *entre amis*, (c) *entre étudiants*, (d) *familial*, (e) *social, communautaire ou associatif*, (f) *pour ma ville, mon quartier*, (g) *scolaire ou universitaire*, (h) *préparation d'auditions ou autres événements de ce type*, (i) *professionnel*, (j) *aucun projet*, (k) *autres*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k).

Les catégories proposées étaient suffisamment générales pour convenir à divers cas de figure. Les types de projet largement cités (figure 50), à peu de choses près dans cet ordre, sont les suivants :

- « Projet personnel » ;
- « Projet entre amis » ;
- « Projet familial » ;
- « Projet scolaire, universitaire » ;
- « Projet professionnel » ;
- « Projet social, associatif ».

Le fait que la catégorie « Aucun projet » soit très peu citée par les répondants indique que la bibliothèque est perçue comme un lieu propice à des recherches sur différents types de projets, qu'ils soient personnels ou collectifs. Ce résultat souligne l'importance de la bibliothèque non seulement comme un espace de lecture ou de consultation, mais aussi comme un lieu d'action et de réalisation concrète. En ce sens, la bibliothèque joue un rôle central dans le soutien des démarches d'enquête et de projet personnel, en ligne avec la philosophie éducative de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), qui met en avant l'importance de l'expérience et de l'action pour l'apprentissage. Globalement, on ne constate pas de différences pour ces échantillons entre les genres dans le choix des projets.

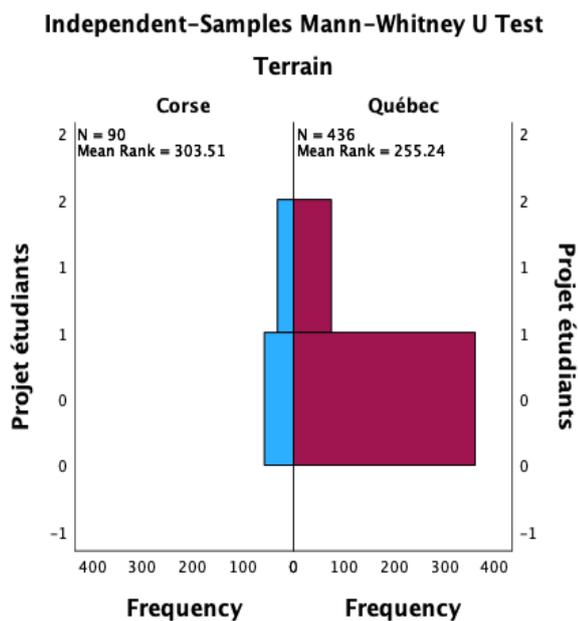
Le projet personnel, largement cité par les répondants, semble être une catégorie très significative. Il peut s'agir de projets variés tels que des recherches personnelles, la rédaction de documents ou la poursuite de hobbies créatifs, ce qui reflète l'utilisation flexible de la bibliothèque pour répondre à des besoins individuels. Cette large citation de projets personnels témoigne de l'apport pour l'introspection et l'accomplissement personnel.

Les projets entre amis ou en famille, également bien représentés, suggèrent que la bibliothèque n'est pas seulement un espace de travail d'introspection ou de développement personnel mais joue aussi un rôle important pour l'entreprise d'activités collaboratives.

Les projets scolaires et universitaires, ainsi que les projets professionnels, sont également souvent cités. Cela renvoie au rôle de la bibliothèque dans le soutien des apprentissages formels et informels, qu'ils soient liés aux études ou au développement de carrière. La présence importante de ces catégories est cohérente avec la fonction traditionnelle des bibliothèques comme lieux de préparation aux examens,

d'accès aux ressources académiques, et de soutien à la formation continue. Là encore, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon (avec $p < 0,001$) permet de constater que le lien avec les projets étudiants paraît plus marqué en Corse avec une moyenne des rangs de 303,51 contre 255,24 pour le Québec. Cela renvoie à nouveau aux univers sémantiques des publics en Corse, notamment avec la classe « Corse-recherche »⁵⁴.

Figure 30 : Divergence concernant les projets étudiants



Il est intéressant de noter un contraste entre ces réponses sur les projets et celles, moins fréquentes, concernant l'actualisation et le développement de sujets spécifiques, telles que mentionnées dans les figures 45 (actualiser des connaissances scolaires), 46 (actualiser des connaissances professionnelles) et 47 (développer des connaissances). Cela pourrait s'expliquer par le fait que le terme « projet » est perçu comme un objectif plus concret et tangible que des notions généralistes. Le terme « projet » peut évoquer un plan et un processus de réalisation, ce qui le distingue d'une simple activité ou d'une consultation de documents. Cette association à des actions concrètes et à des objectifs à atteindre, facilement identifiables et ayant un sens plus immédiat dans la vie quotidienne peut expliquer le bon taux de réponses. Par ailleurs, cela correspond au principe d'action comme élément déclencheur de la démarche d'apprentissage, où l'individu n'est pas simplement un consommateur passif d'informations, mais un acteur qui s'engage dans un processus actif d'enquête.

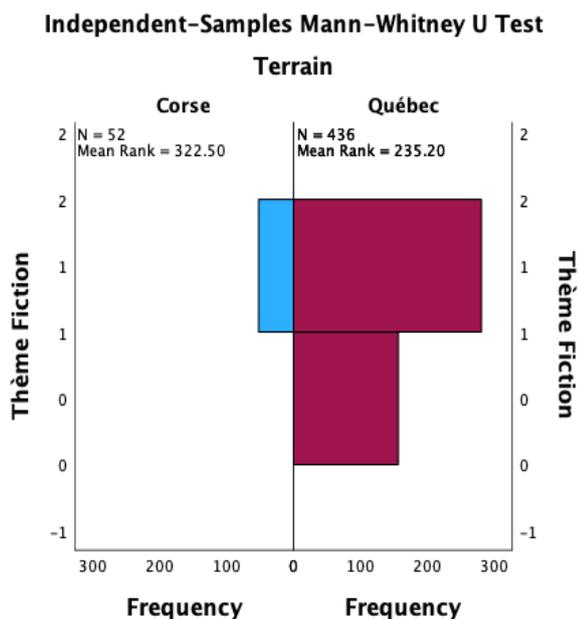
⁵⁴ Cf. supra pages 306, 308.

• **Question n°11** : Pourriez-vous indiquer quelques-unes des catégories des sujets abordés ? Parmi ceux-ci : (a) fiction, (b) non fiction, (c) littérature enfants, (d) littérature Jeunes Adultes, (e) audiovisuel, (f) carrière/formation, (g) aucun de ces thèmes, (h) autres ou précisez des thèmes.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h).

Les résultats montrent que, sans distinction, la catégorie « Fiction » (figure 51) recueille le plus grand nombre de mentions de la part de tous les participants. Ce résultat est notable pour les répondants en Corse. Le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p < 0,001$) donne une moyenne des rangs de 322,5 pour la Corse et 235,2 pour le Québec. L'écart est important.

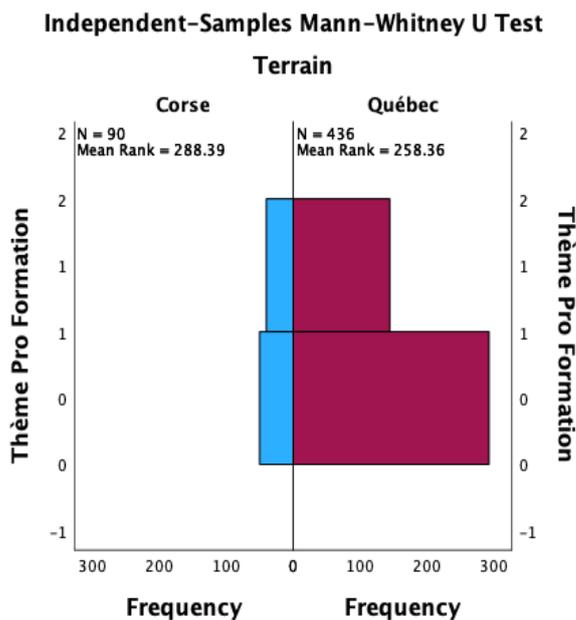
Figure 31 : Divergence sur le thème de la fiction



Toutefois, en cumulant les réponses pour les thèmes « Non-fiction » et « Carrière/Formation », ces catégories dépassent le volume de mentions attribuées à la fiction. Cela suggère que, pour une part non négligeable des participants, les bibliothèques sont également perçues comme des lieux de développement personnel mais aussi professionnel. Par ailleurs, les répondants en Corse mettent davantage l'accent sur la partie des thèmes professionnels. Le test de Mann-Whitney-Wilcoxon

($p = 0,039$ – inférieur à 0,05) fournit une moyenne des rangs de 288,39 pour la Corse et de 258,36 pour le Québec.

Figure 32 : Divergence sur le thème professionnel



Ce résultat corrobore les réponses obtenues pour la question précédente (n°10), où les projets professionnels suivent de près ceux liés aux études. Ce thème sera intéressant à explorer en fonction des catégories d'emploi et des niveaux de formation.

Concernant les genres, les hommes en Corse ont un score plus faible (10 % ont fait ce choix) que les femmes (33 %) pour les thèmes de la littérature de jeunesse et pour les jeunes adultes. Au Québec, on ne constate pas de différence sur ce sujet.

11. 1. 3. 3 Troisième partie : paradigmes cumulatif et transformatif (*Vos cheminements*)

La troisième partie du questionnaire s'appuie sur les paradigmes cumulatif et transformatif, tels que définis par Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007), qui mettent en avant la capacité de l'individu à apprendre de manière autonome, à intégrer de nouvelles connaissances et à transformer ses cadres de référence au fil du temps. Ces paradigmes reposent sur l'idée que la bibliothèque de lecture publique

joue un rôle clé dans le développement de l'agentivité des individus, c'est-à-dire leur capacité à agir de manière autonome et à prendre en charge leur propre apprentissage. Dans cet environnement, la bibliothèque favorise des approches raisonnées et critiques (Adell, 2018 ; Latour, 2011 ; Marx, 2021 ; Robert, 2018), en fournissant un espace favorisant les connexions logiques et diverses à la connaissance.

• **Question n°12** : Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, sur place, à distance ou en ligne, je peux : (a) *organiser mes activités comme je le souhaite*, (b) *progresser à mon rythme*, (c) *faire de l'autoformation*, (d) *demander des conseils*, (e) *autoévaluer mes activités*, (f) *autoévaluer mes progressions*, (g) *rien de tout cela*, (h) *autres*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h).

Dans la figure 52, la réponse la plus souvent choisie par les participants est, sans conteste, « Progresser à mon rythme », quel que soit le contexte ou le genre des répondants. Ce résultat montre un fort contraste avec d'autres environnements, comme les systèmes scolaires, universitaires ou professionnels, où les rythmes d'apprentissage sont généralement imposés de manière standardisée. La possibilité de gérer son propre rythme d'apprentissage est perçue comme un avantage clé des bibliothèques publiques, permettant aux usagers de s'engager dans un processus d'apprentissage qui s'adapte à leurs besoins et à leurs disponibilités personnelles.

Les autres modalités fréquemment sélectionnées incluent l'autoévaluation des activités et la possibilité d'organiser librement ses propres activités. Cela montre que les usagers valorisent l'autonomie que leur offrent les bibliothèques, notamment en ce qui concerne la planification et l'évaluation de leurs propres démarches d'apprentissage. Les réponses mettent également en avant le besoin de conseils et l'importance de l'autoformation. Cela reflète une volonté des participants de bénéficier de l'accompagnement des bibliothécaires ou de ressources spécialisées tout en maintenant une approche autodirigée.

Cependant, la modalité liée à l'autoévaluation des progrès est moins souvent choisie. Ce résultat peut être attribué à la difficulté pour les individus de prendre du recul et de s'auto-évaluer de manière objective. En effet, cette compétence demande non seulement une pratique régulière, mais également des outils ou des cadres d'évaluation adaptés, souvent absents dans un contexte d'apprentissage informel. La prise de distance nécessaire pour mesurer ses progrès personnels n'est pas toujours évidente, et les individus ne sont pas nécessairement habitués à adopter cette démarche dans des environnements d'apprentissage plus libres.

Il est également notable que l'option « Rien de cela » soit très rarement sélectionnée, comme cela a été observé dans d'autres questions du questionnaire. Cela suggère que les affirmations proposées correspondent dans l'ensemble aux réalités ou aux préoccupations des participants. Autrement dit, les choix offerts dans le questionnaire résonnent avec leurs expériences et leurs attentes vis-à-vis de la bibliothèque. Ce constat renforce l'idée que les bibliothèques publiques sont perçues comme des espaces où les individus peuvent exercer un contrôle important sur leur apprentissage et leur progression, que ce soit en termes de rythme, de contenu ou de méthode.

En résumé, cette question met en évidence l'importance de l'autonomie et la centralité de l'agentivité dans l'apprentissage informel en bibliothèque, tout en révélant certaines limites liées à l'autoévaluation. Ces lacunes offrent d'ailleurs un point de départ intéressant pour de futures recherches.

• **Question n°13** : Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, ces aspects sont importants pour moi : (a) *l'écoute que l'on m'accorde*, (b) *le confort*, (c) *le calme*, (d) *la convivialité*, (e) *la gratuité*, (f) *le sentiment de liberté*, (g) *le sentiment de paix*, (h) *le sentiment de sécurité*, (i) *le sentiment de communauté*, (j) *l'architecture extérieure*, (k) *l'architecture intérieure*, (l) *la lumière*, (m) *l'inspiration du lieu*, (n) *la diversité des personnes (bibliothécaires et lecteurs)*, (o) *la diversité des espaces*, (p) *la diversité des ressources*, (q) *Les technologies disponibles*, (r) *aucun de ces critères*, (s) *autres*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s).

Une question de ce type, inventoriant les multiples aspects potentiellement attrayants pour les publics, était inévitable, bien que non exhaustive. Il est notable que les modalités, « Aucun de ces critères » ou même « Autres », n'aient pas été massivement sélectionnées, et que les répondants aient pris la peine de se prononcer sur les dix-sept options proposées.

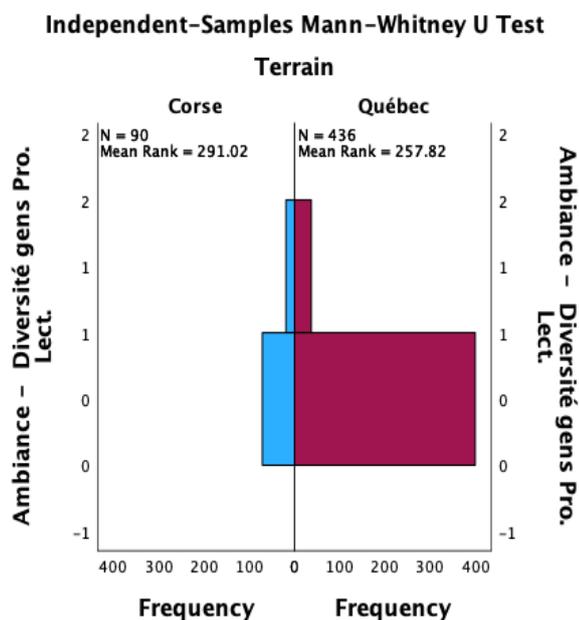
Dans la figure 53, les critères les plus souvent sélectionnés par les répondants, tous terrains confondus et sans distinction de genre, sont : le « Calme », le « Confort » et la « Gratuité ».

Le calme, critère le plus cité, reflète l'image traditionnelle des bibliothèques en tant qu'espaces dédiés à la concentration, à la réflexion et à l'étude. Le confort suit de près, soulignant que l'ergonomie des espaces et le bien-être physique jouent un rôle crucial dans l'expérience des usagers. Enfin, la gratuité se hisse au troisième rang, confirmant l'importance de cet aspect pour les publics.

Le fait que la gratuité soit un facteur clé met en évidence le rôle des bibliothèques en tant que services publics accessibles à tous, indépendamment des moyens financiers. Ce point a d'ailleurs été soulevé lors d'entretiens menés au Québec, où certains participants ont exprimé leurs préoccupations quant aux amendes pour les retards de retour de livres, un aspect pouvant représenter un obstacle pour les personnes disposant de ressources limitées. Ce constat fait écho aux observations de plusieurs bibliothécaires que nous avons rencontrés au Québec, soulignant que même de petites barrières financières peuvent dissuader certains usagers d'utiliser pleinement les services de la bibliothèque.

Il est intéressant de noter certaines différences entre les publics en Corse et au Québec. En Corse, les usagers semblent accorder une importance plus grande aux critères de «convivialité» et de «communauté», quels que soient le genre ou l'âge des répondants. Le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p < 0,001$) confirme les données descriptives mettant en avant une moyenne des rangs de 291,02 pour la Corse et de 257,82 pour le Québec, un écart qui est assez large.

Figure 33 : Divergence sur la convivialité



Les résultats, plus loin, confirment l'accent mis sur les échanges par les répondants en Corse. Cela contraste avec les répondants québécois, qui privilégient davantage des critères tels que la « lumière »,

l'architecture intérieure et extérieure ou encore qui semblent être davantage préoccupés par la joie⁵⁵. Ces divergences trouvent sans doute leur explication en fonction des facteurs socioculturels et environnementaux. En Corse, la bibliothèque peut être perçue comme un lieu de rassemblement et de lien social, un espace de vie communautaire, alors qu'au Québec, elle ferait partie des espaces accueillants et chaleureux permettant de lutter contre les rigueurs du climat. Toutefois, ces interprétations restent hypothétiques, car les entretiens réalisés ne portaient pas spécifiquement sur ces aspects, et les réponses aux questions fermées du questionnaire ne permettaient de fournir des commentaires supplémentaires.

• **Question n°14** : Avez-vous eu l'occasion de participer à des activités et/ou de contribuer à leur production ou à leur création ? Parmi ces configurations (a) dans la bibliothèque, (b) à l'extérieur de la bibliothèque, (c) en ligne, (d) rencontres-Échanges, (e) atelier, (f) club, (g) master classe, (h) troc des savoirs, (i) conférences-débats, (j) expositions, (k) concerts, (l) séances de cinéma, (m) formations-cours, (n) Fab Lab/MédiaLab/PixiLab, (o) aucune participation/aucune contribution (rien de cela), (p) autres.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p).

L'objectif de cette question était de dresser un panorama des différentes formes d'activités proposées par les bibliothèques, et d'explorer à la fois les niveaux de participation et de contribution des usagers. L'inventaire des réponses proposé dans cette question est volontairement large et, certes, quelque peu hétérogène. Cependant, cette diversité reflète l'intention d'approcher les divers « registres » des activités que nous avons évoqués tout au long de ce travail. En effet, ces différents formats d'activités permettent de distinguer plusieurs dimensions de la participation culturelle, éducative et communautaire, en rapport avec les états du monde définis par Habermas (1987a, 1987b) : le monde objectif (des faits et des connaissances), le monde subjectif (des expériences personnelles) et le monde normatif (des valeurs et des interactions sociales). Ces formats reflètent également l'éventail des activités, allant du simple (par exemple, participer à une rencontre ou un club) au complexe (par exemple, contribuer à un Fab Lab ou à une conférence), tel que décrit par Rogers (2014).

Dans la figure 54, les modalités « À l'intérieur de la bibliothèque » et « En ligne » occupent respectivement la première et la deuxième place parmi les réponses des hommes en Corse et au Québec. Cela indique que, pour ces participants, la bibliothèque, qu'elle soit physique ou numérique, reste un lieu central de participation. En revanche, une proportion non négligeable d'hommes a également choisi

⁵⁵ Cf. supra page 356.

l'option « Aucune participation/aucune contribution (rien de cela) », suggérant que certains usagers n'ont pas encore pris part activement à des activités proposées par ces institutions.

Pour les femmes, une différence intéressante émerge entre les deux terrains étudiés. En Corse, l'option « Aucune participation/aucune contribution » arrive en première position avec 23 sélections, ce qui peut indiquer une certaine distance ou un moindre engagement des femmes dans les activités proposées par les bibliothèques locales. Au Québec, bien que cette option arrive en deuxième position avec 42 voix, elle est surpassée par d'autres formats d'activités, ce qui pourrait suggérer une participation plus active ou une plus grande intégration des femmes québécoises dans les activités proposées par les bibliothèques.

L'écart entre les réponses des hommes et des femmes, ainsi que les variations géographiques, soulève des questions intéressantes. Il est possible que les termes « participer » et « contribuer », tels qu'utilisés dans la question, aient créé une certaine ambiguïté quant à ce qui est attendu des participants. En effet, ces termes peuvent être interprétés différemment selon les individus, en fonction de leur propre perception de leur niveau d'implication et de leur agentivité. Il est probable que cette interprétation soit influencée par des représentations genrées de l'engagement : certaines personnes pourraient ne pas se percevoir comme des « contributeurs » actifs, même si elles participent aux activités, en raison de normes sociales ou culturelles intériorisées. Nous avons déjà fait référence aux travaux de Bourdieu (1979) en la matière.

Bien que l'option « Aucune participation/aucune contribution » apparaisse ici pour la première fois comme l'un des choix principaux, elle reste relativement marginale par rapport à l'ensemble des autres formats d'activités proposés. En effet, les réponses cumulées pour les treize autres modalités d'activités (allant des rencontres-échanges aux Fab Labs) dépassent largement cette catégorie, ce qui indique que la majorité des participants ont pris part à au moins une forme d'activité en bibliothèque. Cela reflète une diversité d'engagements et de pratiques, allant de la participation passive (par exemple, assister à un concert ou une séance de cinéma) à des formes plus actives et créatives (telles que la participation à des ateliers, des master classes ou des Fab Labs).

Ces résultats, bien qu'ils confirment certaines tendances concernant la participation en bibliothèque, soulèvent également des questions pour de futures recherches. Par exemple, il serait intéressant d'explorer plus en détail pourquoi certaines catégories de participants, notamment les femmes en Corse, semblent moins impliquées dans les activités en bibliothèque. Les raisons pourraient être multiples : manque de temps, absence de propositions adaptées, ou peut-être un manque de sensibilisation aux

activités disponibles. De plus, la perception des termes « participation » et « contribution » pourrait mériter une attention particulière dans de futurs travaux afin de mieux comprendre comment ces concepts sont compris et vécus par différents publics.

Enfin, une étude approfondie sur les logiques rationnelles traversant la diversité des formats proposés est un objectif majeur pour mieux comprendre l'impact du contexte de la bibliothèque dans les enjeux culturels et éducatifs. Nous avons commencé de le faire avec le recueil des activités conduites par les bibliothécaires dans la troisième partie⁵⁶.

• **Question n°15** : Si vous avez participé à des activités, quels étaient vos objectifs ? et • **Question n°16** : Si vous avez contribué à la création ou créé à des activités, quels étaient vos objectifs ? Parmi celles-ci : (a) *connaître, savoir*, (b) *ressentir une émotion, l'esthétique*, (c) *partager, échanger*, (d) *expérimenter*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d).

Les questions n°15 et n°16 viennent en complément de la question n°14, en s'intéressant cette fois aux motivations sous-jacentes à la participation et à la contribution aux activités en bibliothèque. Ces deux questions permettent de mieux cerner les attentes et les aspirations des participants, en distinguant à la fois leur rôle de simples participants (question n°15) et leur engagement plus actif en tant que contributeurs ou créateurs d'activités (question n°16). Les figures 55 et 56 illustrent les résultats de ces deux questions, en mettant en lumière certaines priorités qui motivent ces comportements.

Dans les réponses des hommes, tant en Corse qu'au Québec, la hiérarchisation des raisons est similaire pour les deux questions : « Connaître, savoir » est placé au premier rang, suivi de « Partager, échanger ». Cela suggère que, pour les hommes, l'apprentissage et l'acquisition de nouvelles connaissances sont les principales raisons de leur participation ou de leur contribution à des activités en bibliothèque. Le fait de partager et d'échanger arrive en seconde position, soulignant un besoin de sociabilité et d'interaction, mais qui reste subordonné au désir de connaissance.

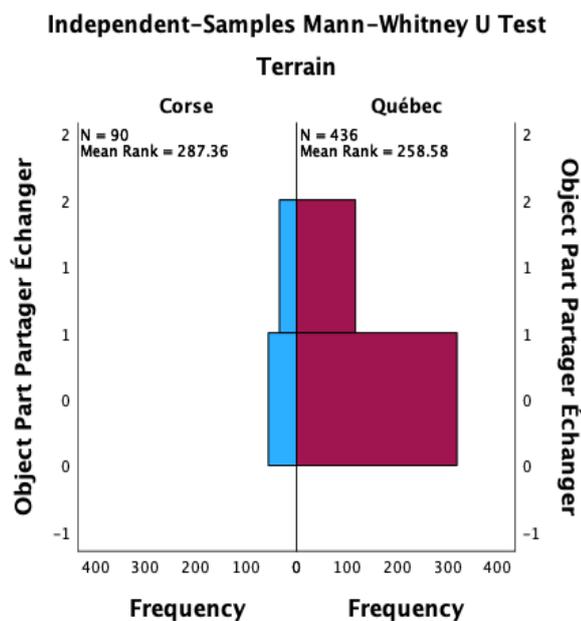
Du côté des femmes, la tendance est légèrement différente. Si la hiérarchisation des objectifs pour la participation (question n°15) est similaire à celle des hommes, avec « Connaître, savoir » en tête, l'ordre s'inverse pour la contribution (question n°16). En Corse comme au Québec, les femmes placent « Partager, échanger » au premier rang lorsqu'il s'agit de contribuer à la création ou à la co-création d'activités. Cela laisse supposer que, pour les femmes, l'aspect communautaire et collaboratif joue un

⁵⁶ Cf. supra pages 207, 251.

rôle plus central dans leur engagement actif. Le besoin de transmission et d'interaction semble donc plus fort chez les femmes lorsqu'elles passent du rôle de participante à celui de contributrice ou de créatrice.

Ces résultats peuvent être mis en perspective avec les réponses aux questions n°8 et n°9, qui abordaient les motivations de fréquentation de la bibliothèque (question n°8) et les raisons de consulter des documents (question n°9). La tendance observée ici, à savoir que « Connaître, savoir » est une priorité pour la majorité des répondants, se retrouve dans les réponses à la question n°8, où la recherche d'informations et le développement des connaissances étaient des raisons dominantes pour fréquenter la bibliothèque. De plus, l'objectif de « Partager, échanger » fait écho aux résultats de la question n°9, où les activités collectives comme les clubs ou les ateliers avaient également été sélectionnées par un nombre significatif de répondants. Ainsi que nous l'avons vu précédemment avec le critère de convivialité, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p = 0,037$ – inférieur à 0,05) indique que cet objectif est particulièrement marqué pour la Corse, avec une moyenne des rangs de 287,36 contre 258,56 pour le Québec.

Figure 34 : Divergence sur les objectifs « Partager, échanger »



Les résultats des questions 14, 15 et 16, combinés à ceux des questions 8 et 9, enrichissent les hypothèses concernant les assignations de genre et les comportements des participants. Ils soulèvent des questions intéressantes sur la manière dont les femmes et les hommes perçoivent leur rôle au sein de la bibliothèque et plus largement au sein de la communauté. Alors que les hommes semblent davantage se concentrer sur des objectifs d'acquisition et d'affermissement des connaissances, les femmes privilégient les interactions sociales et le partage des savoirs, notamment lorsqu'elles sont en position de créatrices ou de contributrices.

Ces différences genrées dans les motivations peuvent aussi éclairer les résultats de la question n°14, où les femmes, en particulier en Corse, étaient plus nombreuses à déclarer n'avoir participé à aucune activité. Cette absence de participation pourrait être liée à une offre d'activités perçue comme moins axée sur l'échange ou la convivialité, et donc moins en adéquation avec les normes intériorisées. Ce constat invite à une réflexion plus large sur la manière dont les bibliothèques, en tant qu'institutions sociales, reflètent et perpétuent des dynamiques de genre et des inégalités plus profondes dans la société.

11. 1. 3. 4 Quatrième partie : interaction sociale (*Vous et les autres*)

Cette dernière partie du questionnaire aborde la dimension relationnelle et sociale des interactions en bibliothèque, en particulier en ce qui concerne le partage des savoirs et l'entraide entre usagers. Elle interroge la manière dont les participants se positionnent non seulement en tant qu'usagers, mais aussi en tant qu'acteurs au sein d'une communauté de savoirs.

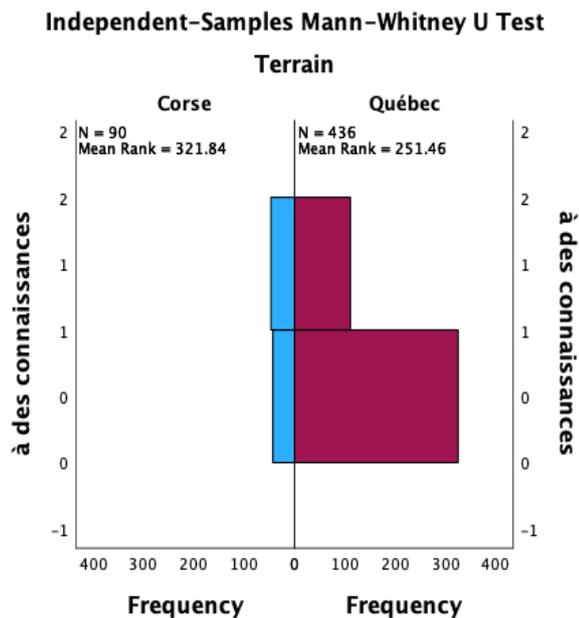
- **Question n°17** : Avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque d'apporter votre aide ou de faire des suggestions : (a) à des bibliothécaires, (b) à des personnes que vous ne connaissez pas ou que vous connaissez de vue seulement, (c) à des personnes que vous connaissez, (d) sans réponse.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d).

Les résultats présentés dans la figure 57 montrent que les réponses à cette question, qui mesure une forme d'agentivité des publics, révèlent des tendances similaires à celles observées dans les questions 14, 15 et 16. Les hommes, que ce soit en Corse ou au Québec, semblent plus enclins à se positionner comme des acteurs « actifs » au sein de la bibliothèque, en apportant leur aide ou en faisant des suggestions. Cette propension à l'action et à l'entraide pourrait être interprétée à la lumière de constructions sociales qui valorisent un engagement visible et direct dans l'espace public.

Toutefois, le test de Mann-Whitney-Wilcoxon ($p < 0,001$) met à nouveau en avant la spécificité des échanges en Corse avec une moyenne des rangs de 321,84 pour les interactions avec des connaissances au sein des bibliothèques publiques et de 251,46 pour le Québec. L'écart est remarquable.

Figure 35 : Divergence concernant les interactions



Le nombre de réponses « Sans réponse » est plus élevé chez les femmes que chez les hommes dans les deux régions étudiées. Cela pourrait être le reflet de plusieurs dynamiques complexes. D'une part, cela pourrait indiquer une hésitation ou une réticence à se projeter dans un rôle d'intervention directe, notamment en raison de la perception de la bibliothèque comme un espace institutionnel où l'autorité et l'expertise sont détenues par les bibliothécaires ou par d'autres figures reconnues. D'autre part, il est possible que ces résultats traduisent une forme de réserve quant à l'idée de se positionner dans un rôle d'aide, en particulier vis-à-vis d'inconnus. Ces deux interprétations ont peut-être également un lien avec les normes intériorisées selon les genres.

Les résultats de cette question prolongent la réflexion amorcée dans les questions 14, 15 et 16, en s'intéressant cette fois à la manière dont les usagers s'impliquent non plus seulement dans la participation ou la création d'activités, mais aussi dans l'interaction sociale et l'entraide spontanée. Il est intéressant de constater que l'agentivité des hommes se manifeste de manière plus affirmée, à la fois

dans la création d'activités (questions 15 et 16) et dans l'aide apportée à autrui (question 17). Cela renforce l'idée que les comportements liés à l'action, à la participation visible et à l'engagement public sont plus fréquemment associés à des représentations masculines de l'espace social.

Chez les femmes, les résultats invitent à une réflexion sur les formes d'engagement plus discrètes ou moins visibles, qui ne se traduisent pas nécessairement par des actions explicites telles que l'aide ou la suggestion, mais peuvent se manifester autrement, notamment dans le partage et l'échange (comme suggéré dans la question 16). Ce contraste souligne la nécessité de ne pas confondre absence d'action explicite et absence d'engagement, et de reconnaître que les dynamiques relationnelles peuvent prendre des formes plus subtiles ou informelles.

• **Question n°18** : Avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque de recevoir de l'aide ou des suggestions : (a) *des bibliothécaires*, (b) *de personnes que vous ne connaissez pas ou que vous connaissez de vue seulement*, (c) *de personnes que vous connaissez*, (d) *sans réponse*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d).

Comme le montre la figure 58, la majorité des répondants, qu'ils soient en Corse ou au Québec, hommes ou femmes, ont indiqué une préférence pour recevoir de l'aide ou des suggestions des bibliothécaires. D'une part, ce résultat met en lumière un attachement aux compétences professionnelles spécifiques des bibliothécaires, perçus comme des figures d'autorité légitime dans la gestion et la transmission du savoir. La confiance placée dans cette aide institutionnalisée dépasse largement celle accordée aux autres types d'interactions (avec des inconnus ou des connaissances), soulignant une relation ancrée dans une hiérarchie implicite des savoirs.

D'autre part, la relative faible mention des interactions d'entraide avec des inconnus ou des connaissances peut également refléter une forme de cloisonnement des rôles dans l'espace public de la bibliothèque. Contrairement à d'autres espaces plus informels, où l'interaction entre pairs est favorisée (par exemple, dans les lieux de travail collaboratif ou les espaces communautaires), la bibliothèque semble maintenir un certain ordre social où l'utilisateur s'en remet avant tout à la figure du professionnel. Ce résultat interroge sur le rôle des bibliothèques en tant que lieux potentiellement propices à la création de liens sociaux entre les usagers eux-mêmes. Si l'entraide entre pairs est peu mentionnée, cela pourrait aussi témoigner d'une vision plus individualiste de l'usage de la bibliothèque, où les interactions sociales spontanées sont secondaires par rapport à l'objectif principal de la consultation et de l'acquisition de savoirs.

Cette préférence pour l'aide des bibliothécaires pourrait également révéler certaines limites dans la conception de la bibliothèque comme espace démocratique et collaboratif. Bien que les bibliothèques soient souvent décrites comme des lieux ouverts à tous, favorisant l'échange et le partage des savoirs, ces résultats montrent que l'autorité des bibliothécaires reste prédominante, au détriment peut-être de formes plus horizontales d'interaction et de co-apprentissage entre usagers. En effet, le fait que l'aide entre inconnus ou connaissances soit peu mentionnée suggère une tendance à maintenir une distance entre les usagers eux-mêmes, voire une réticence à interagir avec autrui dans ce contexte.

Toutefois, ici encore, les publics en Corse se distinguent en mettant en avant l'importance des interactions avec les connaissances comparé à l'échantillon québécois dans un schéma similaire à celui de la figure 45⁵⁷.

• **Question n°19** : Pour des personnes ne pouvant pas se déplacer, avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque d'apporter votre aide en tant que : (a) *bénévole validée par la bibliothèque*, (b) *ami(e)*, (c) *membre de la famille*, (d) *sans réponse*. Et • **Question n°20** : Parce que vous ne pouviez pas vous déplacer, avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque de demander de l'aide à un/une : (a) *bénévole validée par la bibliothèque*, (b) *ami(e)*, (c) *membre de la famille*, (d) *sans réponse*.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d).

Les résultats des figures 59 et 60 montrent une tendance claire : la modalité « Sans réponse » domine largement, indiquant qu'une grande partie des répondants n'a ni apporté ni demandé d'aide dans ce contexte où la mobilité est entravée. Cependant, des différences régionales et genrées émergent lorsqu'on regarde de plus près les réponses.

Ces deux questions, en miroir, permettent de mettre en évidence certaines dynamiques sociales qui pourraient être interprétées comme spécifiques aux contextes corses et québécois. D'une part, les réponses montrent que la solidarité familiale reste un pilier important en Corse, en particulier pour les femmes, qui semblent plus souvent se tourner vers des membres de la famille pour demander ou offrir de l'aide. Ce lien familial renforcé pourrait s'expliquer par un attachement culturel plus marqué à la cellule familiale dans cette région, où les relations intergénérationnelles et la proximité physique des membres de la famille sont des facteurs structurants.

⁵⁷ Cf. Supra page 373.

D'autre part, au Québec, les résultats indiquent une solidarité amicale plus présente, avec une nette préférence pour les amis, que ce soit pour offrir ou demander de l'aide. Cette différence pourrait être liée à des normes culturelles et sociales où les cercles amicaux jouent un rôle plus important dans les réseaux de soutien, notamment en raison de l'éclatement géographique des familles et d'une autonomie accrue des individus vis-à-vis de leur foyer d'origine

Ces résultats interrogent la place respective de la famille et des amis dans les réseaux de soutien en Corse et au Québec, et révèlent des différences profondes dans les formes d'entraide privilégiées par les individus. Si, en Corse, la famille demeure une ressource principale, notamment pour les femmes, on observe au Québec une plus grande flexibilité dans l'usage des relations amicales comme source d'aide, notamment pour les femmes, ce qui pourrait être interprété comme une extension de la notion de solidarité au-delà du cadre familial traditionnel.

• **Question n°21** : Vous venez à la bibliothèque avec (a) avec vos enfants, (b) avec vos petits-enfants, (c) avec des amis, (d) avec votre conjoint, (e) seul(e), (f) avec vos élèves, vos étudiants, (g) avec des personnes aidées dans le cadre de votre activité sociale ou communautaire, (h) autres.

Modalités des réponses : choix multiple (a, b, c, d, e, f, g, h).

Les résultats de la figure 61 révèlent que la catégorie « Seul(e) » est de loin la plus choisie par l'ensemble des répondants, qu'il s'agisse des hommes ou des femmes, et ce dans tous les contextes géographiques. Ce choix majoritaire souligne l'importance de la bibliothèque comme un espace à la fois collectif et personnel, un espace de confiance également. .

Cependant, des différences notables émergent lorsqu'on examine les réponses secondaires. Pour les femmes, la deuxième catégorie la plus fréquemment sélectionnée est « avec vos enfants », suivie de « avec des amis ». Pour les hommes, ces deux catégories sont également présentes, mais dans un ordre inversé : « avec des amis » précède « avec vos enfants ». Ces résultats suggèrent une dynamique que l'on peut relier aux hypothèses formulées dans les conclusions précédentes sur les assignations de rôles sociaux en fonction du genre.

Le fait que les femmes soient plus nombreuses à indiquer qu'elles viennent à la bibliothèque avec leurs enfants renforce l'idée que les responsabilités familiales et éducatives continuent de peser de manière « naturelle » sur les femmes. Les bibliothèques, avec leurs espaces dédiés aux jeunes publics, peuvent

aussi remplir une double fonction : répondre aux besoins des parents (surtout les mères, donc) tout en accompagnant l'apprentissage et les loisirs des enfants.

Chez les hommes, la bibliothèque semble davantage investie comme un espace social lorsqu'il s'agit de venir avec des amis. Cette différence pourrait s'expliquer par une répartition des rôles où les hommes se sentent plus libres d'utiliser la bibliothèque comme un lieu de rencontre et d'échange, détaché des responsabilités familiales. L'extrait n°107 des entretiens met d'ailleurs en avant cette idée de la bibliothèque comme lieu d'échanges entre pairs avec des amis.

• **Question n°22** : Avec quelle(s) personne(s) êtes-vous venu(e) pour la première fois dans une bibliothèque publique ou à quelle occasion ? Avec (a) *ma mère*, (b) *mon père*, (c) *mes deux parents*, (d) *avec un garde d'enfant*, (e) *mes frères et soeurs*, (f) *un autre membre de la famille*, (g) *une amie ou un ami*, (h) *un groupe d'amis*, (i) *l'école*, (j) *seule/seul*, (k) *autres*.

Modalités des réponses : choix unique (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k).

Les résultats de la figure 62 montrent des différences intéressantes entre la Corse et le Québec concernant la première visite à la bibliothèque publique. En Corse, la modalité « mère » est légèrement dominante, suivie de « seul(e) », puis de « l'école ». Au Québec, c'est la modalité « seul(e) » qui arrive en tête, suivie de « mère », puis « école » et « amis ».

Ces résultats sont en cohérence avec les résultats de la question n°21, où les femmes sont plus susceptibles de fréquenter la bibliothèque avec leurs enfants. Toutefois, le fait que la modalité « seul(e) » arrive en deuxième position en Corse montre que l'autonomie est une composante importante de l'expérience en bibliothèque. Cela rejoint les conclusions de la question n°21, où la majorité des répondants fréquentent la bibliothèque seuls, soulignant que la bibliothèque devient rapidement un lieu d'exploration personnelle.

L'école, quant à elle, se positionne comme un autre acteur clé dans l'initiation des jeunes à la bibliothèque. Cela montre que la bibliothèque peut être perçue comme une extension de l'espace éducatif. C'est plus particulièrement vrai en Corse, où nous avons vu le lien fait avec les projets étudiants (figure 30). Par ailleurs, nous avons vu dans les fiches des activités des bibliothèques, que les partenariats avec l'école sont systématiques⁵⁸.

⁵⁸ Cf. supra pages 207, 251.

Au Québec, la majorité des répondants indiquent être venus seuls pour la première fois à la bibliothèque. Cette tendance pourrait être le reflet d'une culture plus individualiste ou d'un accès plus facilité aux bibliothèques, où les jeunes se sentent capables de s'y rendre sans l'accompagnement de figures d'autorité comme les parents ou les enseignants. Cette autonomie est renforcée par les résultats de la question n°21, où la modalité « seul(e) » domine également, indiquant une continuité entre la première visite autonome et les pratiques ultérieures.

Après l'inventaire des graphiques ayant permis l'analyse des données, nous procédons à une synthèse des résultats par rapport à nos critères de processus d'apprentissage informel et par rapport à la comparaison.

11. 1. 4 Graphiques du questionnaire

Figure 36 : Repérer les documents dans les rayons

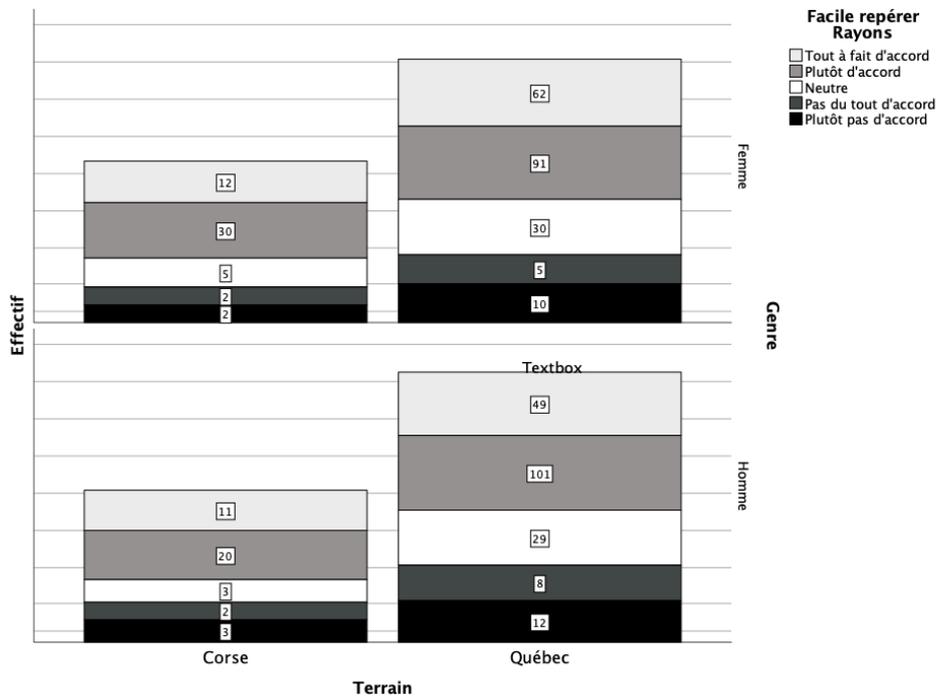


Figure 37 : Repérer les documents en ligne

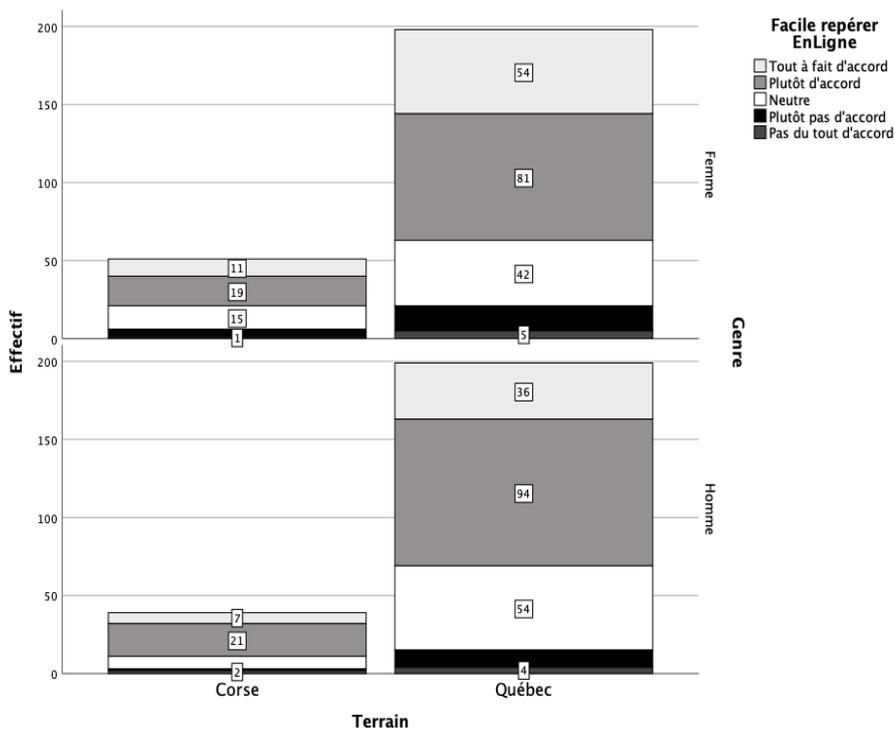


Figure 38 : Repérer les services

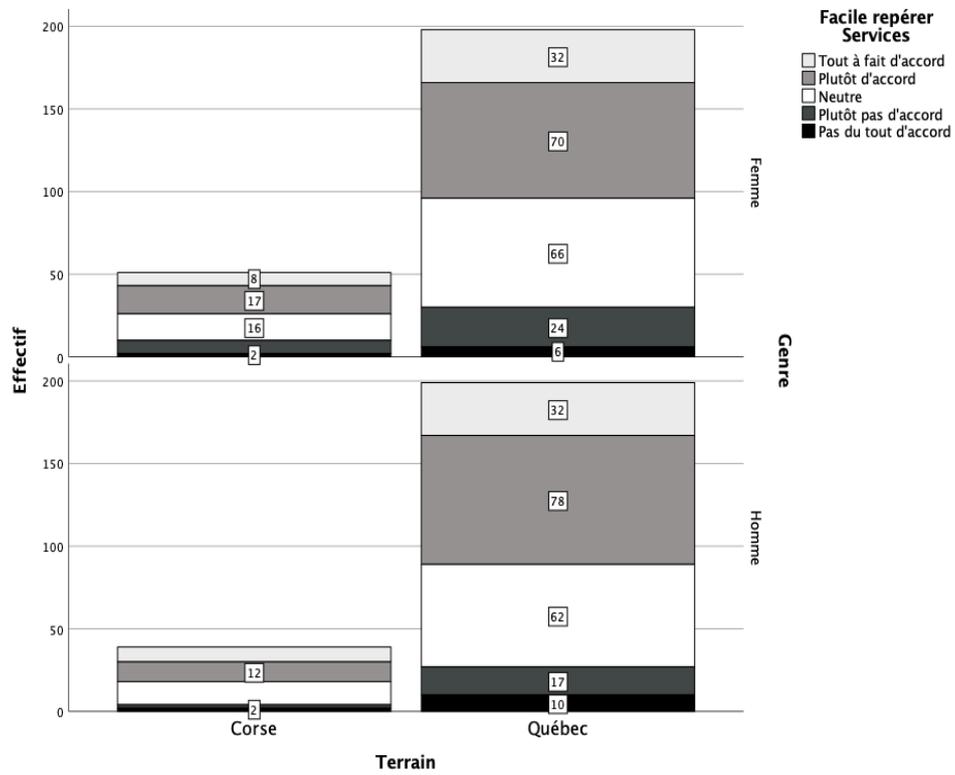


Figure 39 : Repérer les activités

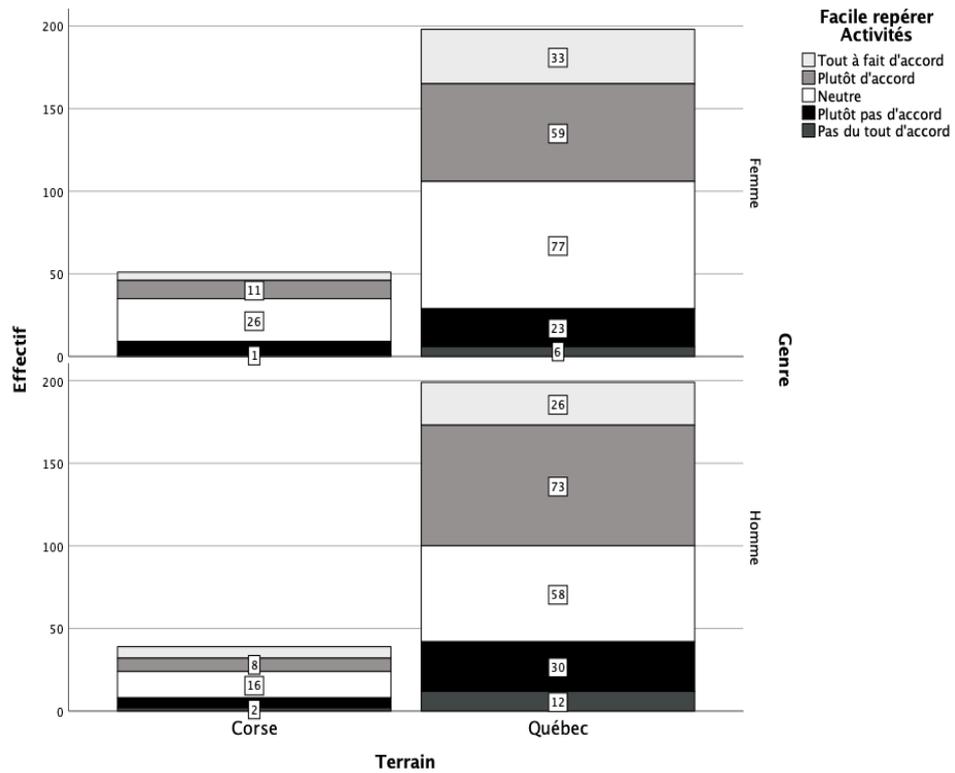


Figure 40 : Consulter des contenus en ligne

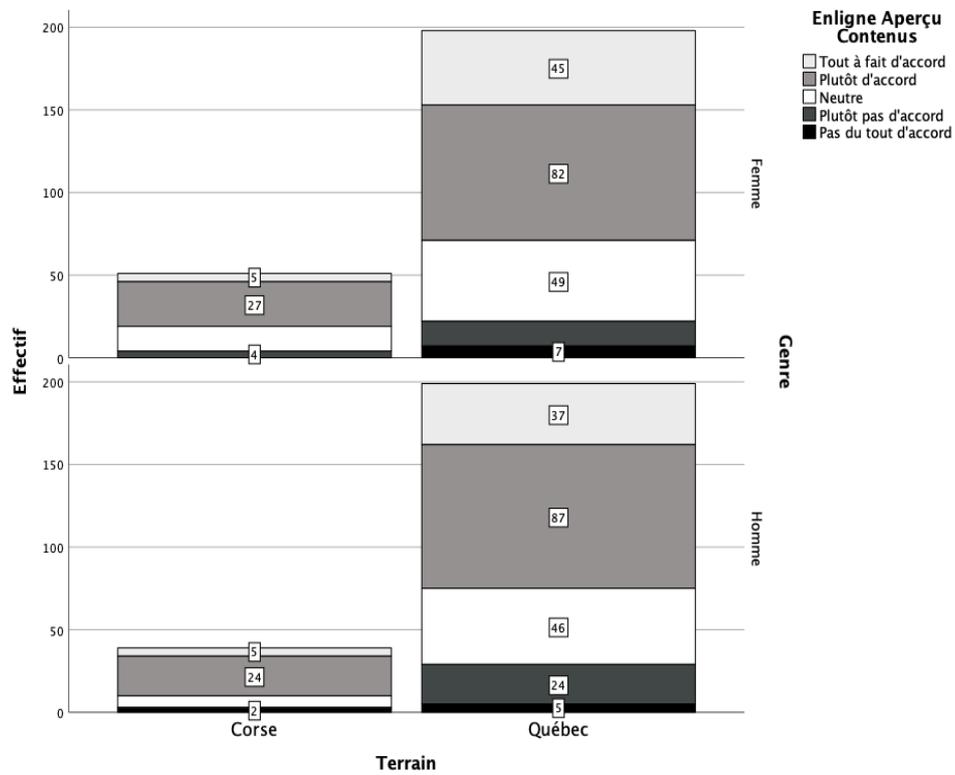


Figure 41 : Rassembler des contenus en ligne

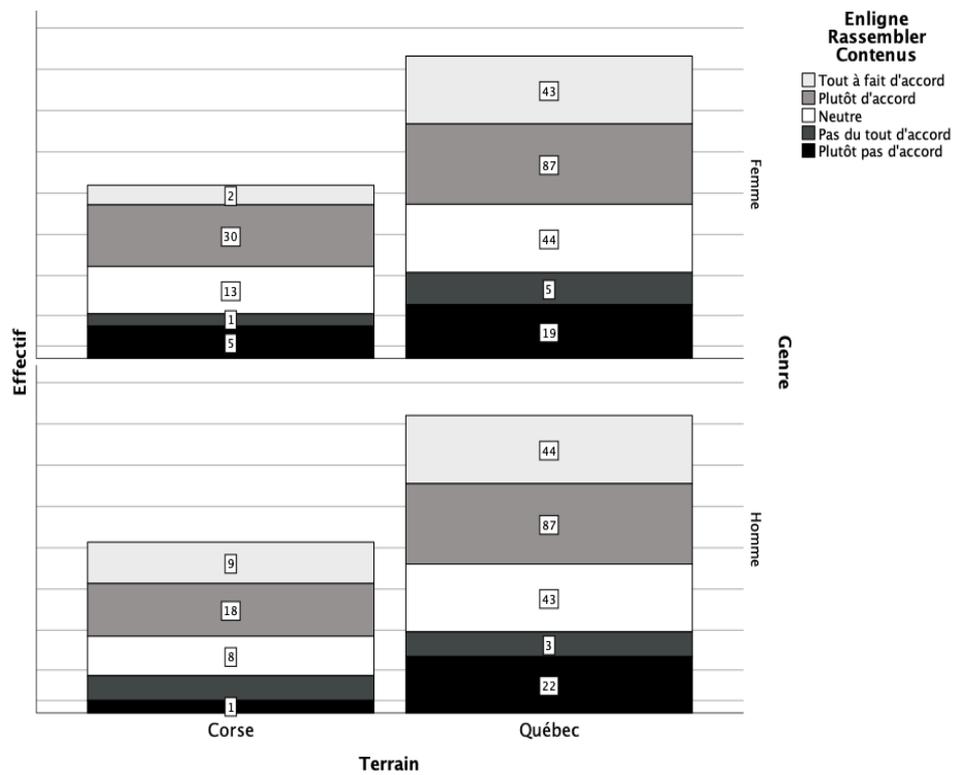


Figure 42 : Diversité et abondance des documents

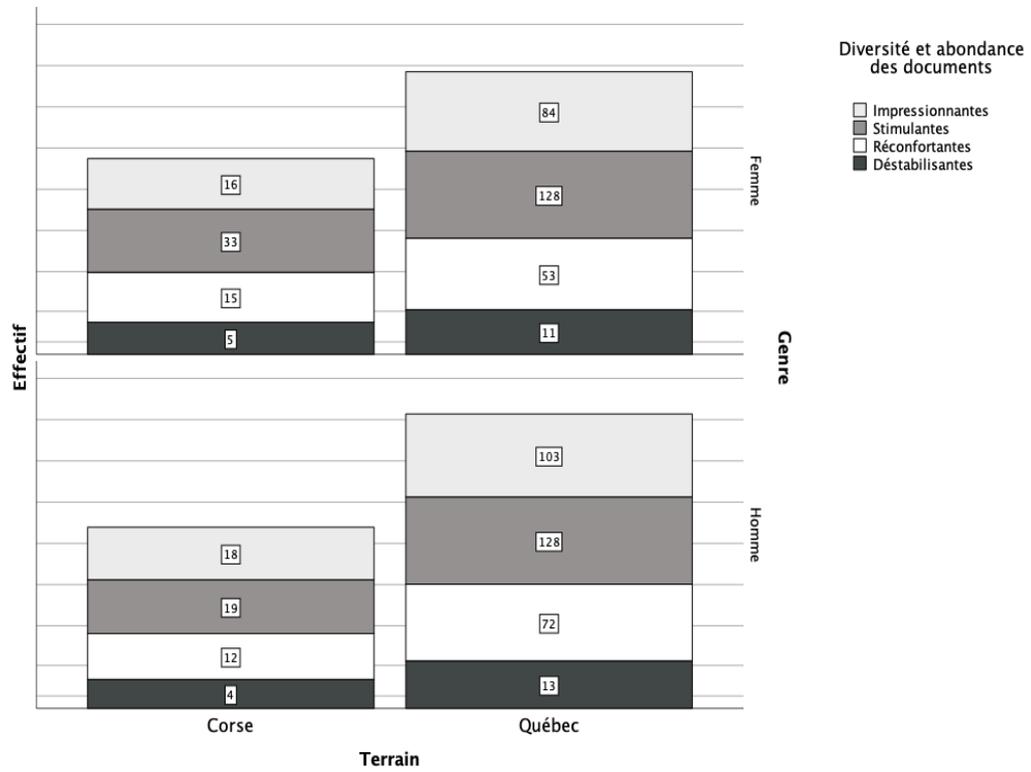


Figure 43 : Diversité et abondance des technologies

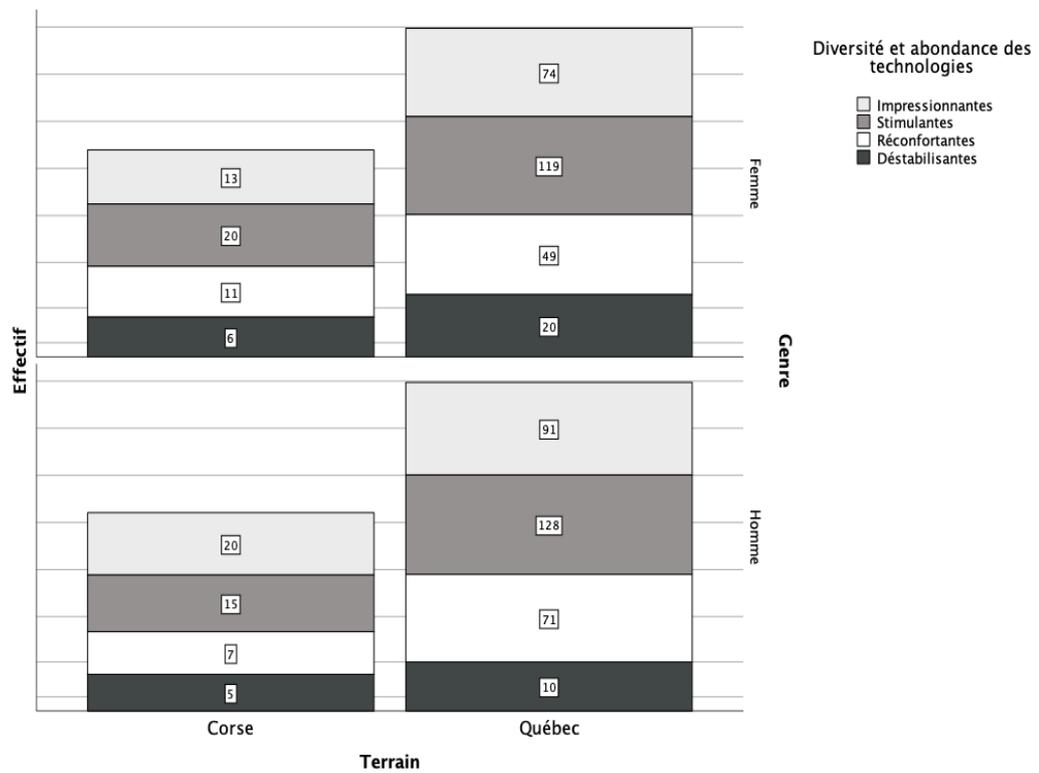


Figure 44 : Diversité et abondance des activités à l'intérieur, à l'extérieur

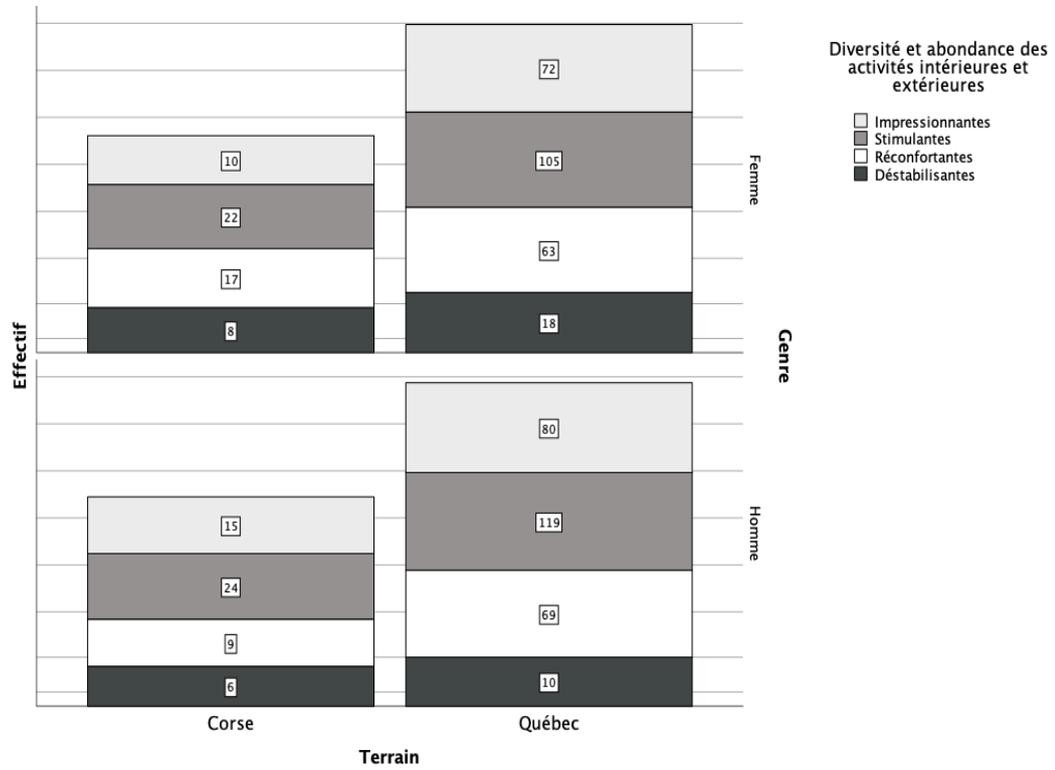


Figure 45 : Actualiser des connaissances scolaires

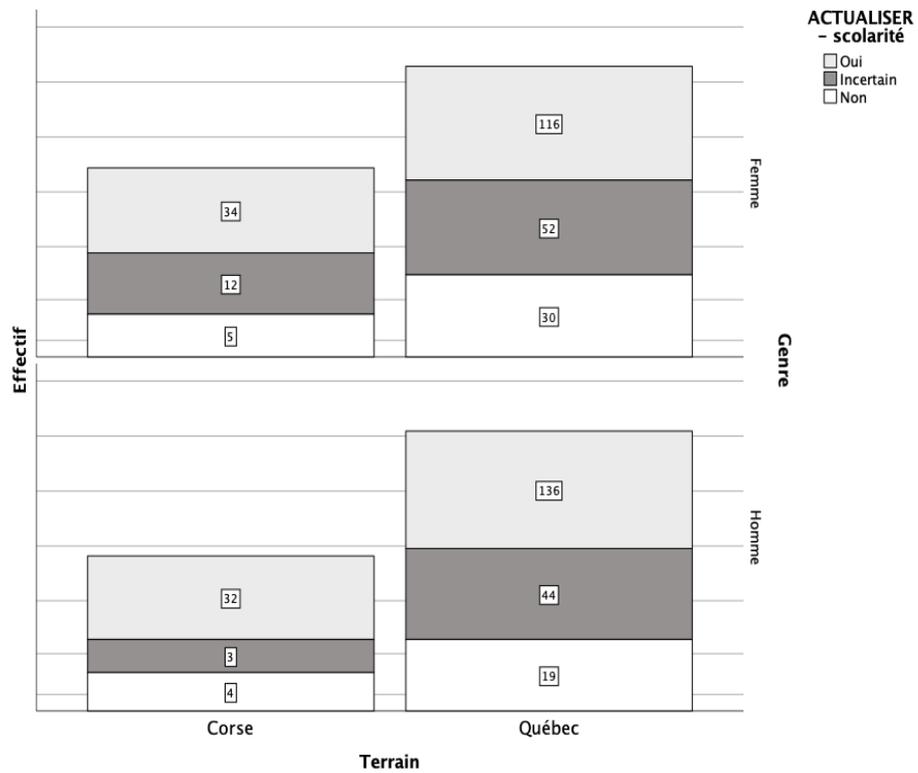


Figure 46 : Actualiser des connaissances professionnelles

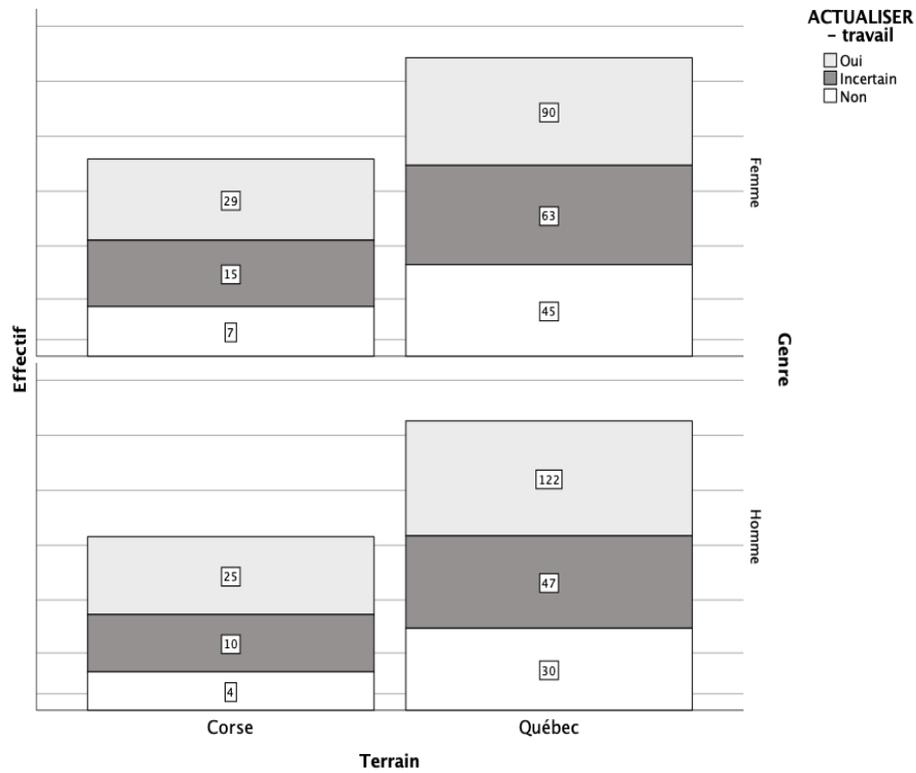


Figure 47 : Développer des connaissances

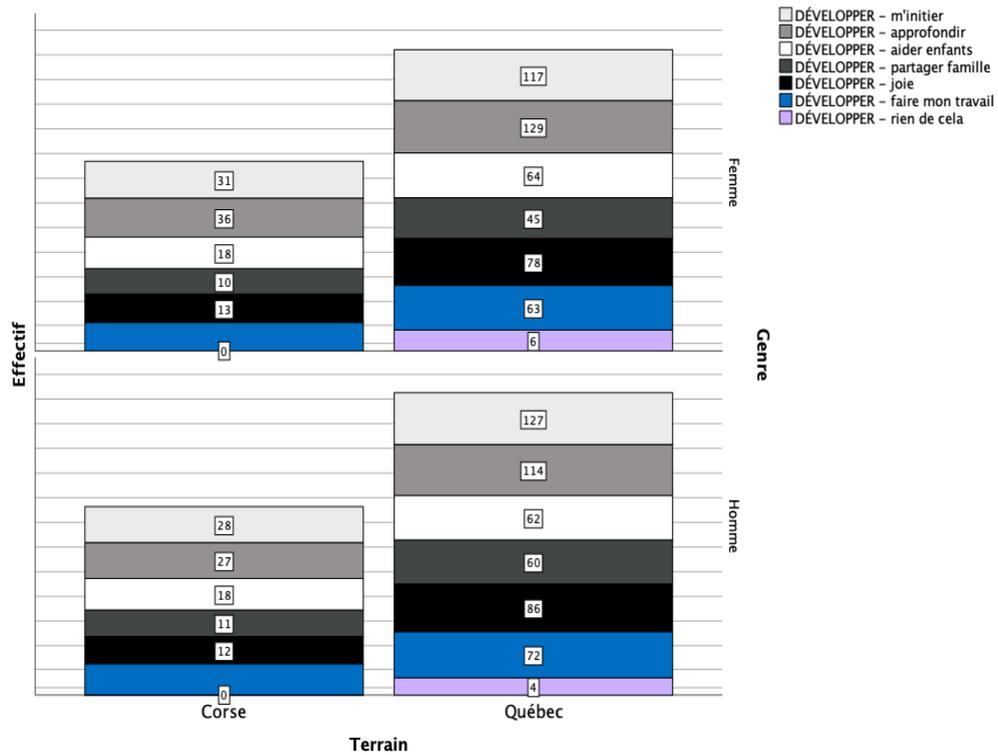


Figure 48 : Pratiques en ligne et sur place

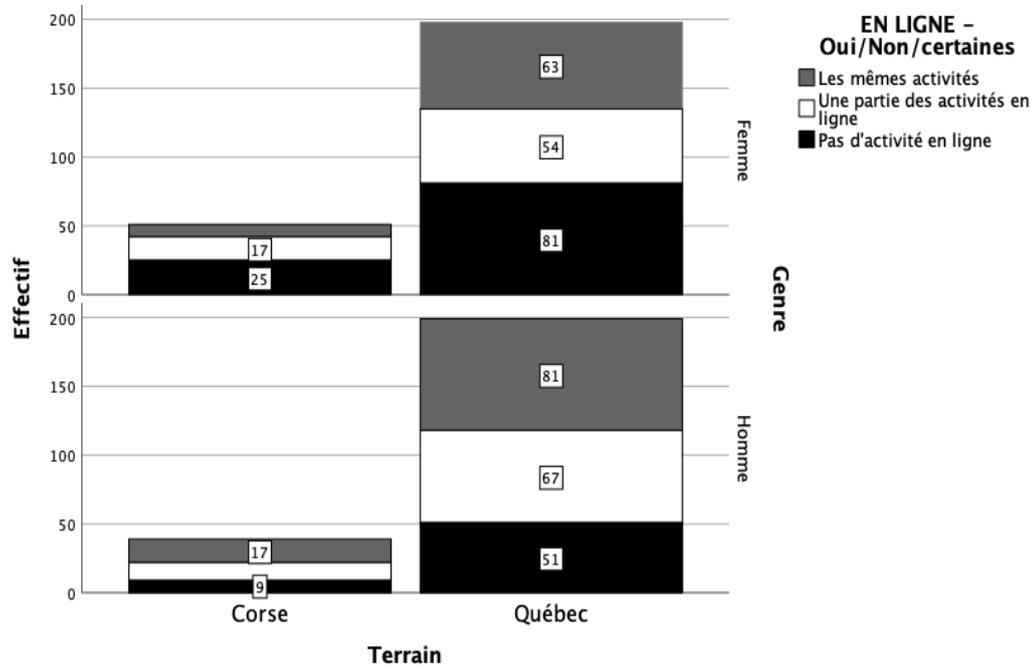


Figure 49 : Les catégories de pratique sur place

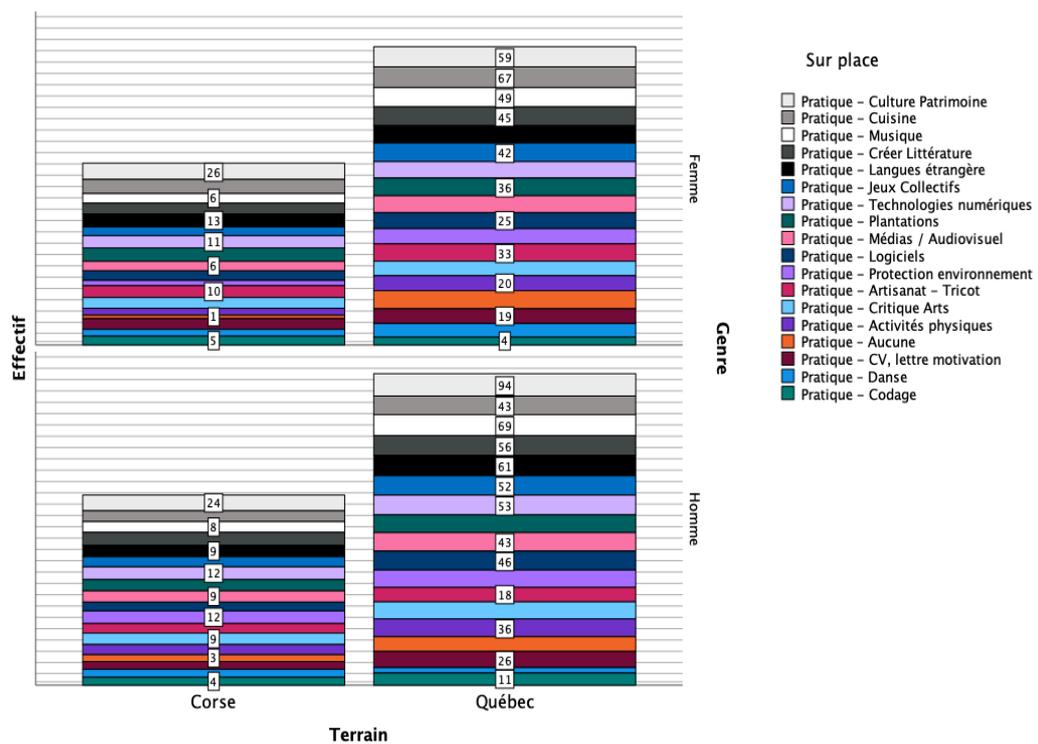


Figure 50 : Les catégories projets poursuivis

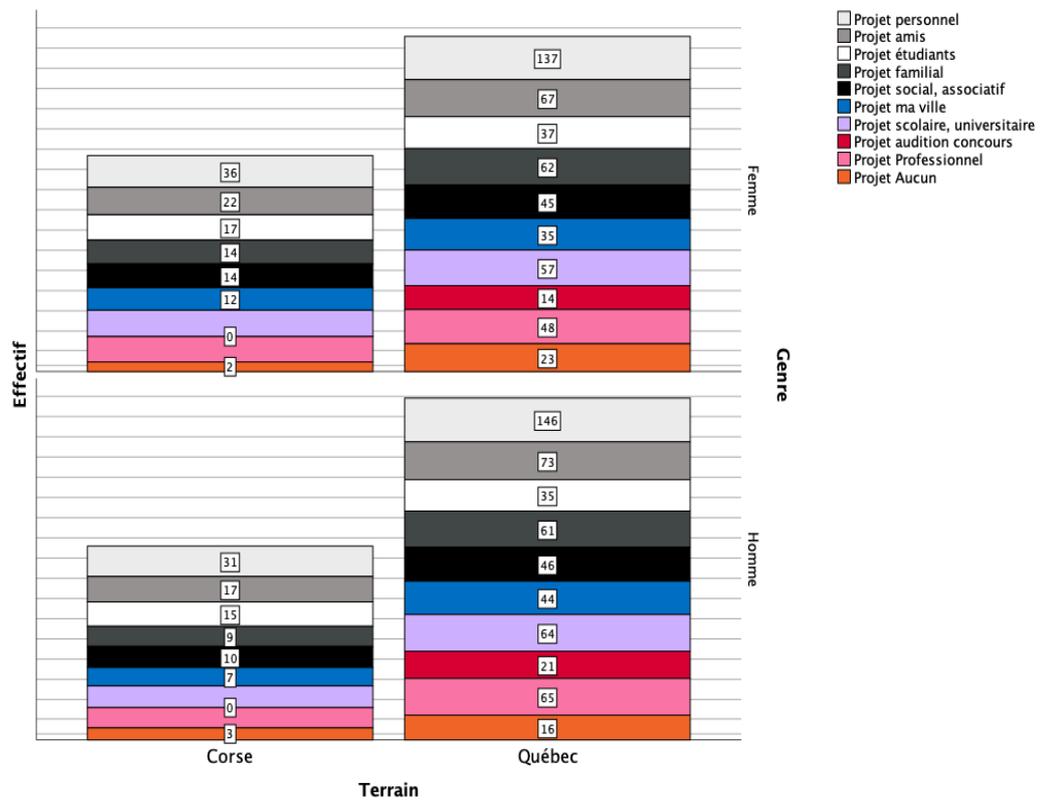


Figure 51 : Les grandes catégories de thèmes

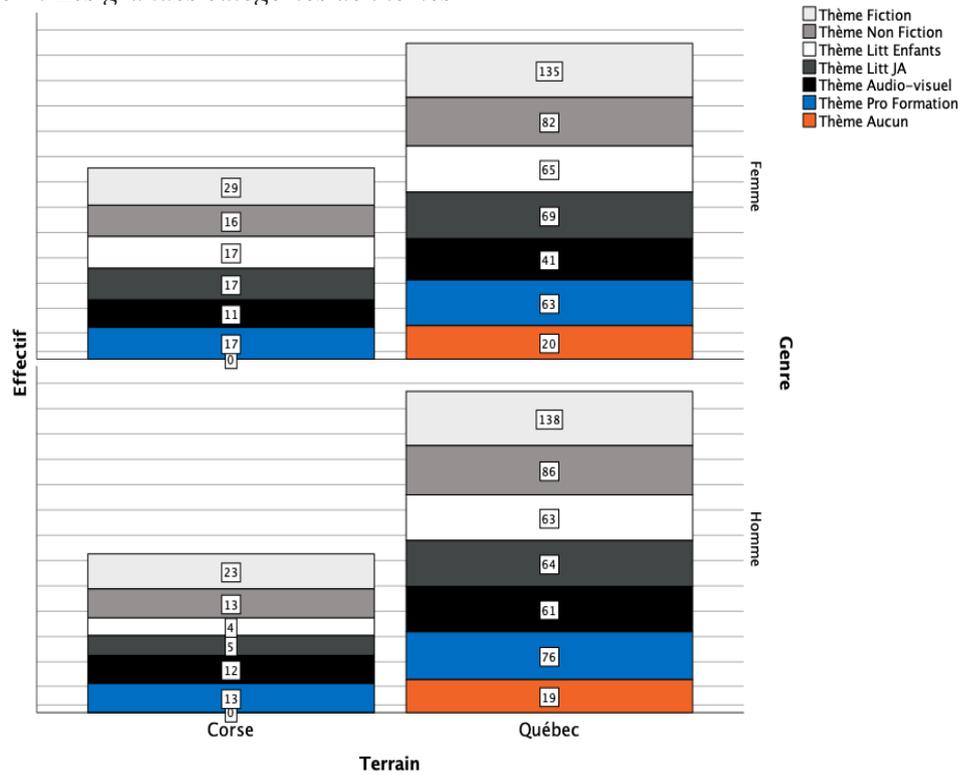


Figure 52 : S'auto-organiser

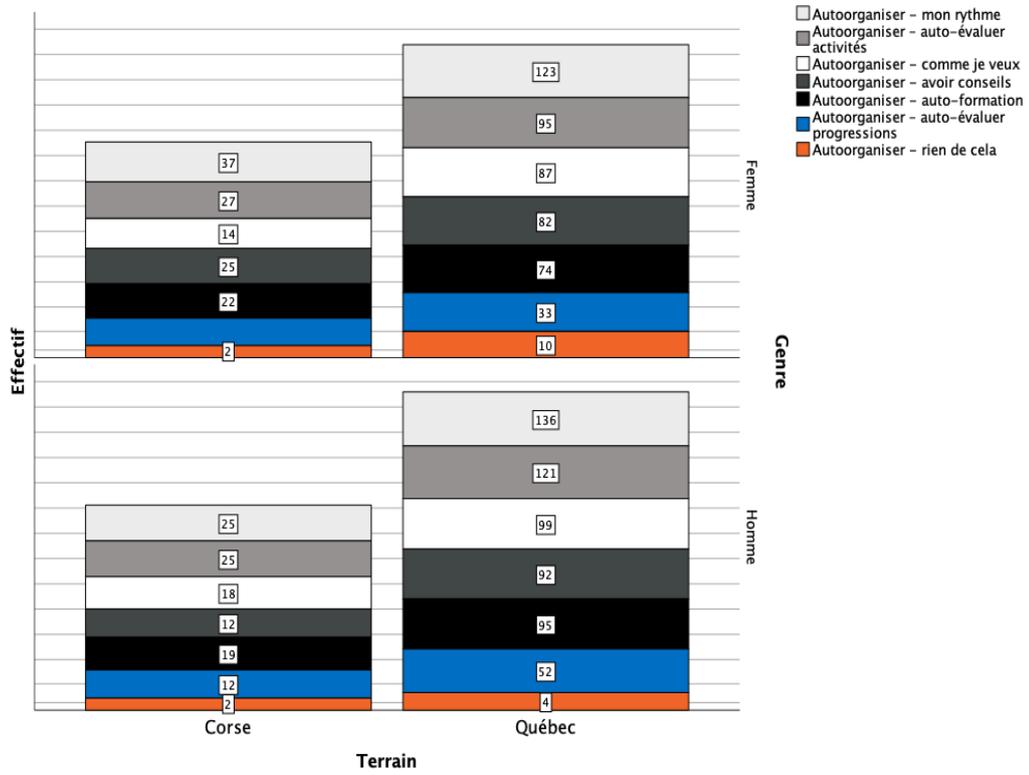


Figure 53 : Ambiance recherchée

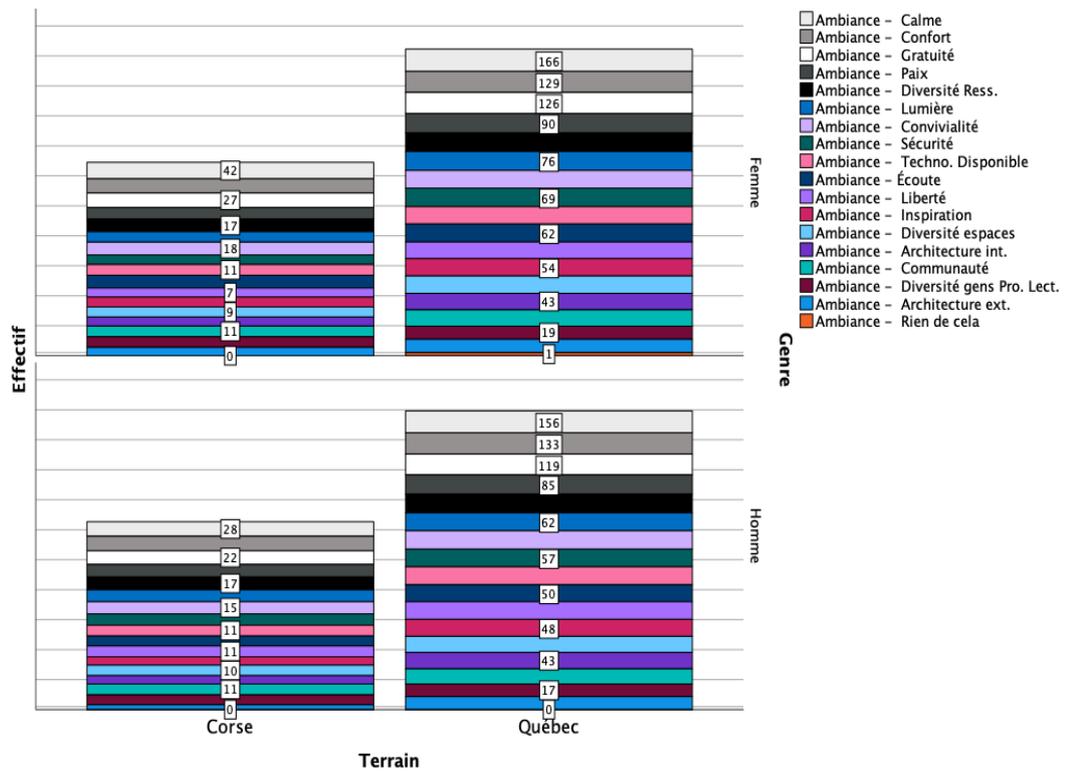


Figure 54 : Participer, contribuer à des activités

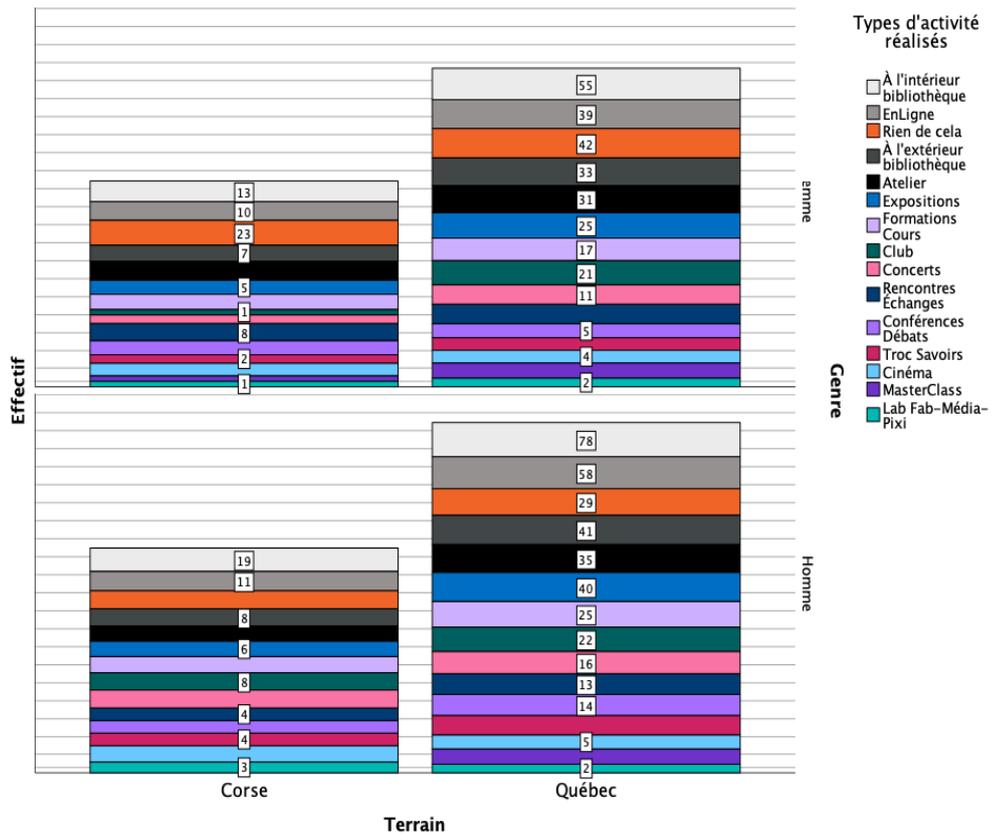


Figure 55 : Objectifs pour participer

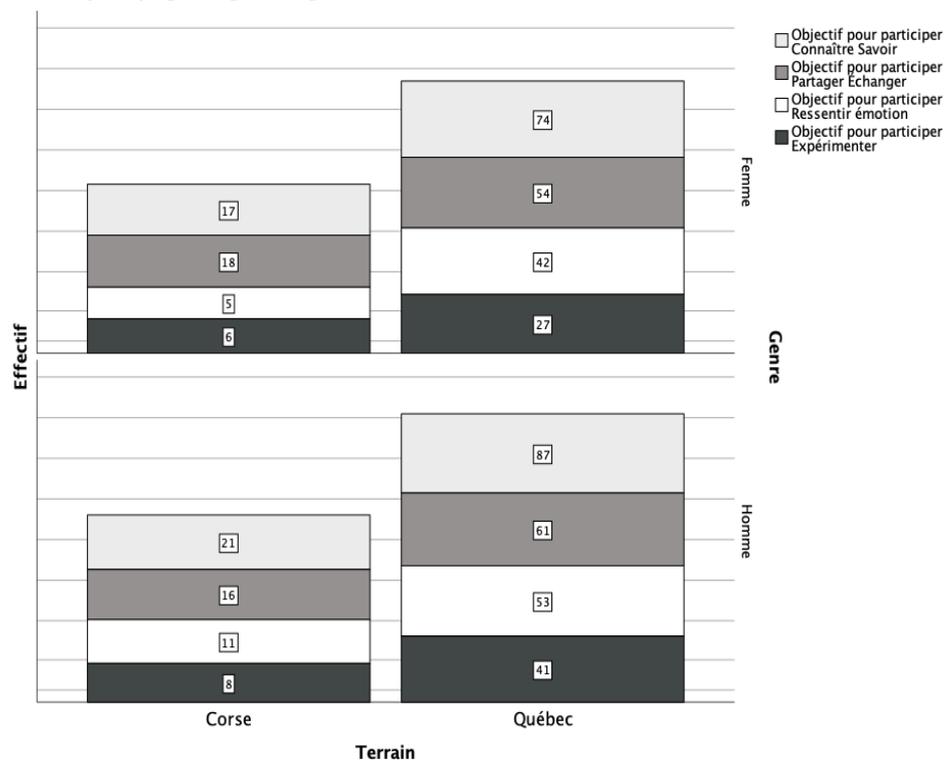


Figure 56 : Objectifs pour contribuer

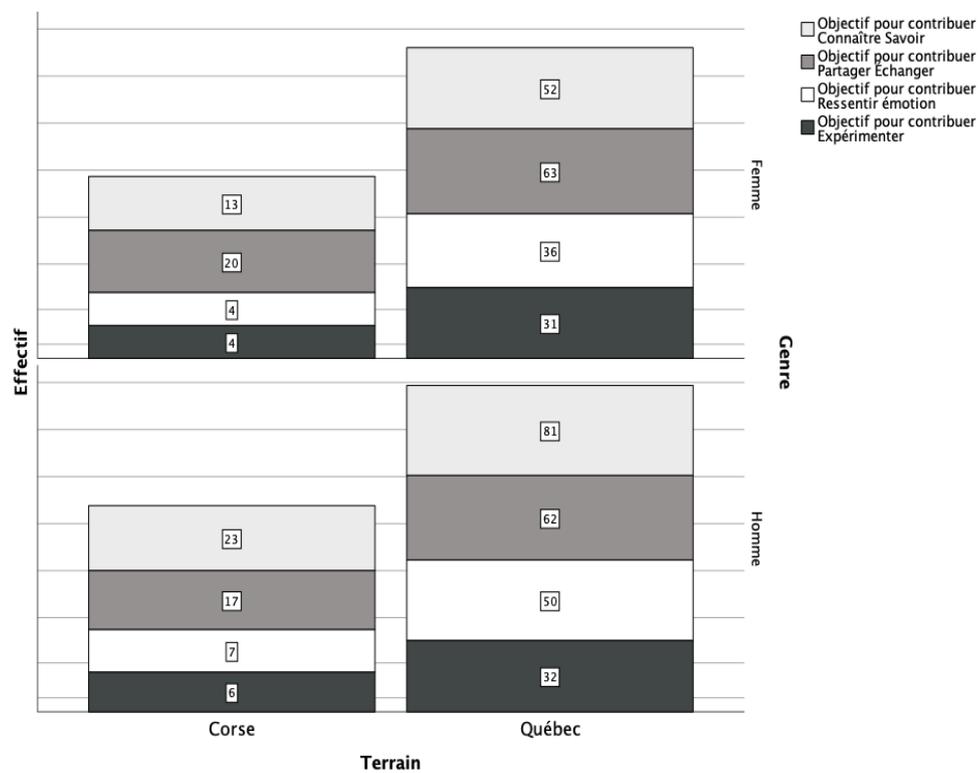


Figure 57 : Apporter de l'aide

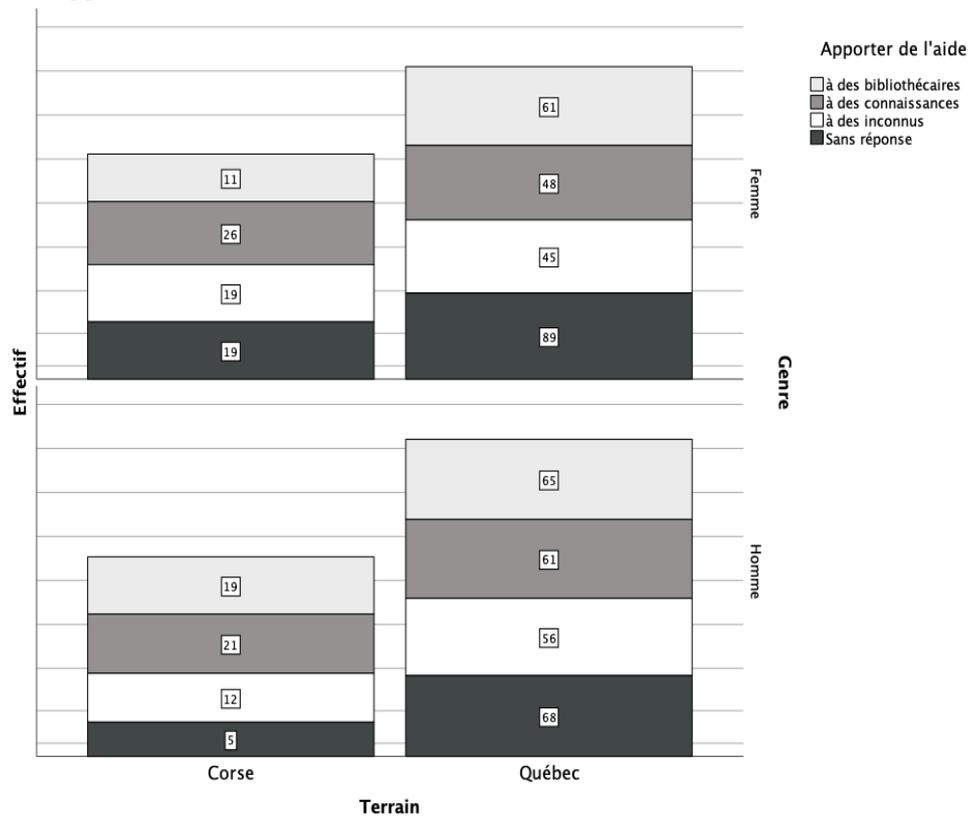


Figure 58 : Obtenir de l'aide

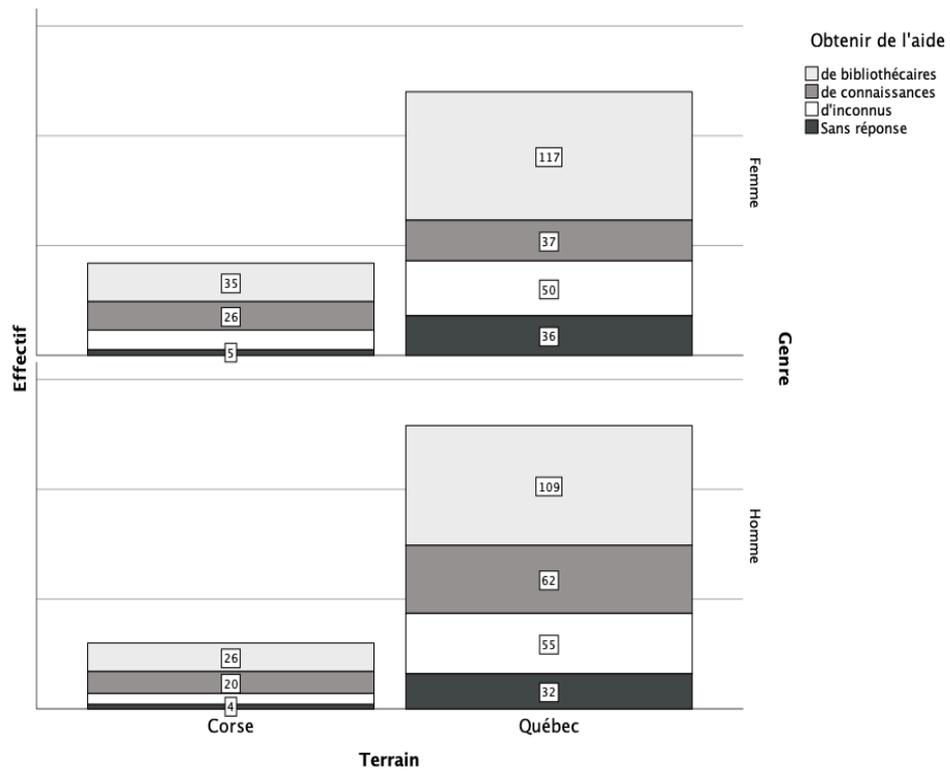


Figure 59 : Se déplacer pour aider

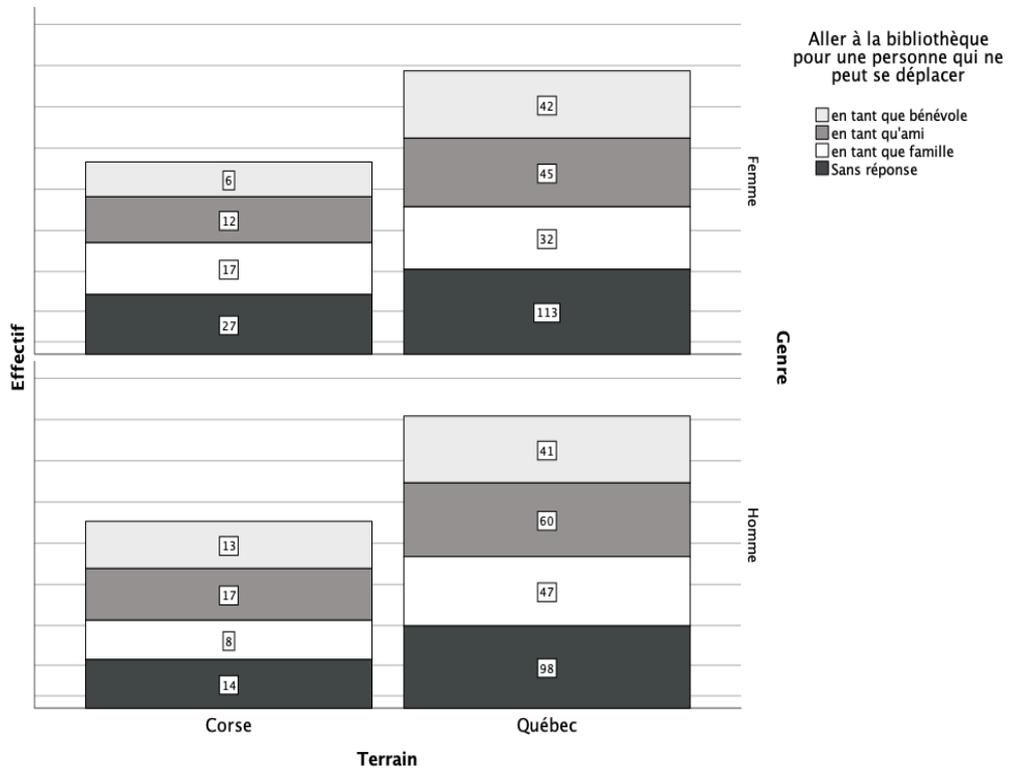


Figure 60 : Demander à quelqu'un de se déplacer

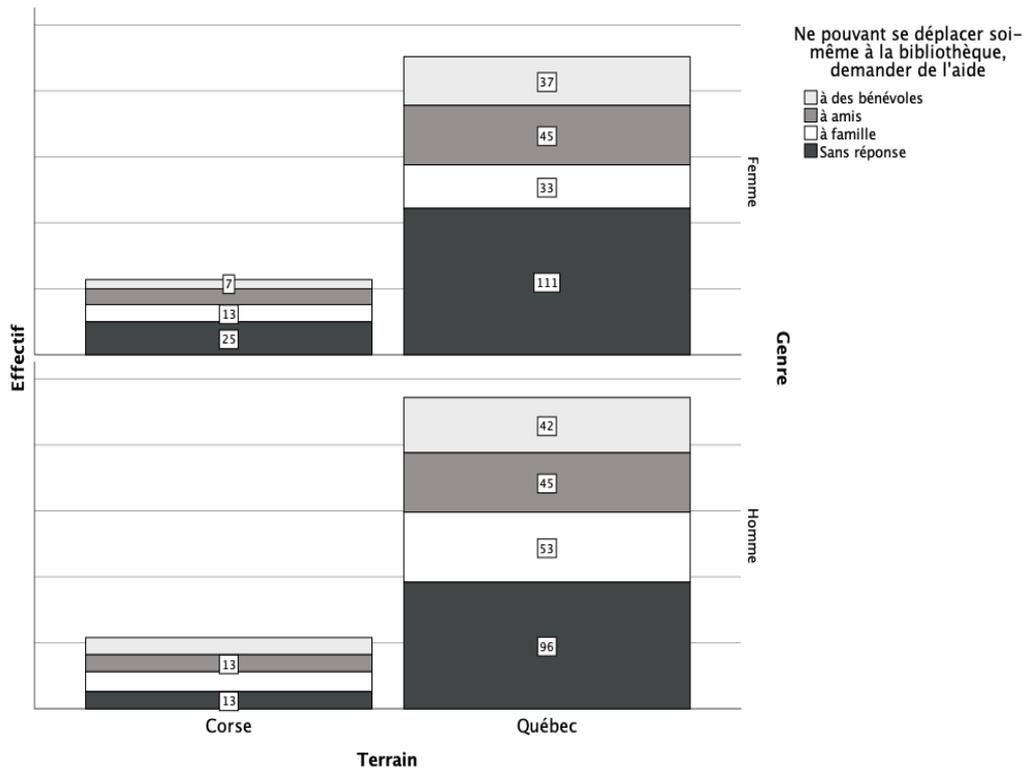


Figure 61 : Fréquentation avec qui ?

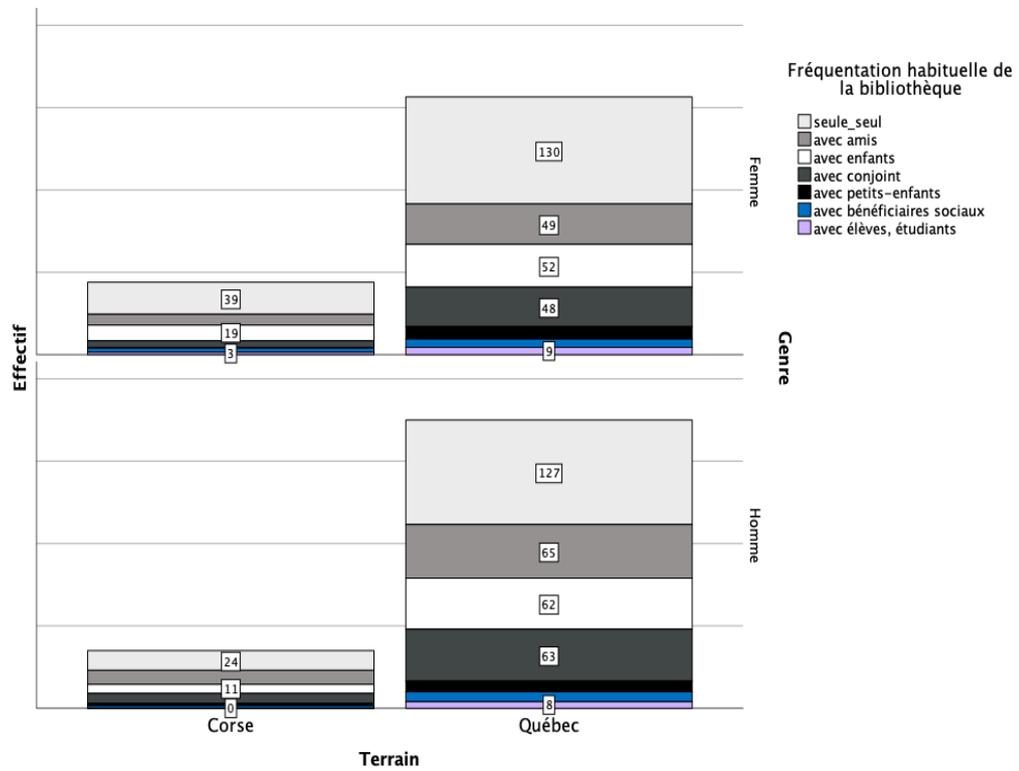
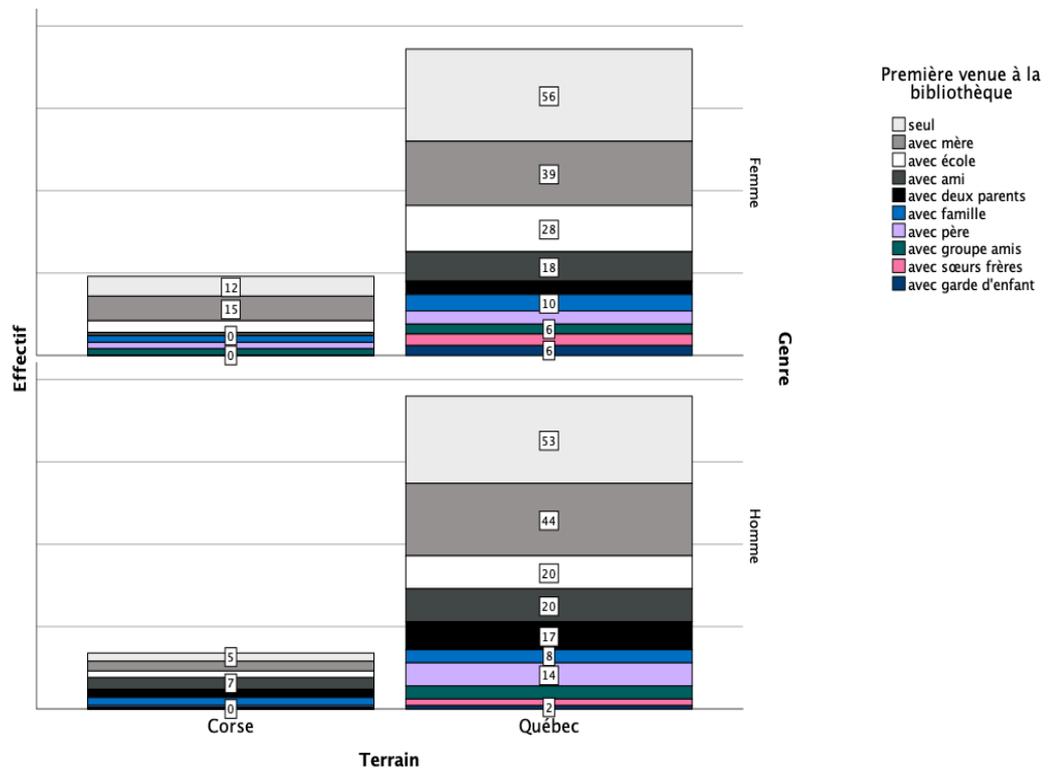


Figure 62 : Première visite



11. 2 Conclusions du questionnaire

L'analyse des entretiens avec les bibliothécaires a permis de mettre en lumière leur intentionnalité pédagogique ainsi que leur préoccupation émancipatrices. L'examen des activités décrites dans ces entretiens ont pu mettre en exergue les propriétés rationnelles (Adell, 2018 ; Robert, 2018 ; Marx, 2021 ; Latour, 2011) qui les traversent. L'étude des entretiens des publics a mis en avant des processus d'apprentissage informel mais aussi d'émancipation. Nous voyons également plus loin, dans la conclusion de la quatrième partie, la manière dont la bibliothèque contribue, à l'angle rationnel, objectif, subjectif et normatif (Habermas, 1987) de ces apprentissages informels des publics.

Les résultats du questionnaire, quant à eux, ont permis d'apprécier les processus informels (guidance, démarche d'enquête, paradigmes cumulatif et transformatif) sur un panel plus large et divers de personnes. Par ailleurs, cette triangulation apporte de nouvelles informations et soulève surtout de nouvelles interrogations. Nous synthétisons ces résultats dans la section suivante.

11. 2. 1 Processus d'apprentissage informel

Dans cette section, nous synthétisons les résultats qui, dans l'ensemble, fournissent de bons indicateurs de l'interaction des publics avec le contexte de la bibliothèque publique en matière d'apprentissage informel. Au-delà de l'aspect « pédagogique », les réponses, comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie descriptive, mettent en évidence des différences davantage liées au genre qu'à la distinction entre la Corse et le Québec.

Guidance

Concernant le critère de guidance (Carré, 2005), principalement abordé dans la première partie du questionnaire (questions 1 à 5), les résultats des entretiens montrent une perception globalement positive de l'accessibilité et de la navigabilité dans les bibliothèques publiques, tant en Corse qu'au Québec. Les utilisateurs considèrent qu'il est facile de localiser des documents, participer à des activités, et accéder aux services, que ce soit sur place ou en ligne. Ces retours indiquent un rapport positif général quant à l'organisation et à la structure des bibliothèques, avec une majorité de répondants choisissant des réponses favorables. Aucune différence notable n'est observée entre les deux régions étudiées, ni en fonction du genre des répondants.

L'analyse des réponses révèle également que la diversité et l'abondance des ressources, des technologies et des activités sont perçues de manière favorable. Les usagers qualifient cette offre de « stimulante » et « impressionnante ». Cette perception montre une certaine cohérence avec les questions sur la facilité d'accès et la manipulation des ressources. Ainsi, on constate que les dispositifs des bibliothèques permettent une guidance garantissant l'orientation et l'autonomie des publics.

Cependant, il est important de rappeler que ces résultats proviennent principalement de répondants ayant un niveau d'éducation supérieur, ce qui pourrait influencer leur capacité à interagir plus aisément avec les ressources disponibles. Il est donc possible que d'autres groupes de population, moins représentés dans cette étude, rencontrent des défis différents. Néanmoins, il faut éviter de tirer des conclusions parfois stéréotypées. En effet, si l'on examine de plus près le qualificatif « déstabilisantes » qui a été peu choisi dans l'ensemble, on s'aperçoit (voir tableaux en annexe) que ce ne sont pas nécessairement les classes d'âges les plus avancées, ni les PCS les moins favorisées ou les niveaux d'étude les moins élevés qui ont choisi cet adjectif. Ainsi, les catégories « Professions supérieures », « Professions intermédiaires », « Employés » et les niveaux d'étude « Fin de lycée/secondaire ou équivalent », « Baccalauréat (Licence/Bachelor) ou équivalent », « CÉGEP - BUT », « Master 1 et/ou 2 » ont contribué à la modalité « déstabilisantes ». On note toutefois que la PCS « Indéfini », assez présente dans l'échantillon du Québec, avec un effectif de 82 personnes, est celle qui contribue le plus à cette modalité.

Démarche d'enquête

La deuxième partie du questionnaire (questions 6 à 11) explore l'apprentissage informel dans les bibliothèques publiques en s'inspirant des approches de Dewey et du modèle action/réflexion de Marsick et Watkins. Les résultats montrent que la majorité des participants utilisent les bibliothèques pour approfondir ou revisiter des sujets liés à leur scolarité, travail ou projets personnels, soulignant ainsi le rôle des bibliothèques comme complément aux institutions éducatives et espaces de formation continue.

Cependant, à la question n°6, concernant l'utilité de la bibliothèque pour revoir des sujets déjà abordés dans le cadre des études ou du travail, la modalité « incertain » a obtenu un score assez élevé. Nous en avons conclu que le lien n'est pas forcément direct entre ces univers et celui de la bibliothèque. On peut également penser que ces acquis de la scolarité et du monde professionnel sont si ancrés qu'ils ne sont plus discernables. À la question n°7, toutefois, les réponses sont beaucoup plus nettes : la bibliothèque est perçue comme une ressource pour approfondir de nouveaux sujets et aider ses enfants.

Les participants s'engagent dans des projets variés (personnels, familiaux, professionnels), et pratiquent des activités variées (culture, patrimoine, technologies numériques). Des différences de genre sont notées, notamment dans l'adoption des services numériques et dans certaines activités comme la cuisine ou les technologies numériques. Ainsi, quelques différences apparaissent concernant l'utilisation des services en ligne. Les hommes, tant en Corse qu'au Québec, sont plus nombreux que les femmes à pratiquer des activités en ligne (77 % contre 50 % en Corse, et 74 % contre 59 % au Québec). Cela pourrait refléter des disparités dans les habitudes d'usage des technologies, les hommes étant plus souvent représentés dans les domaines numériques, bien que ces écarts tendent à se réduire. Sur place, les préférences des hommes et des femmes diffèrent également. Les hommes se tournent plus fréquemment vers des activités liées aux technologies numériques, tandis que les femmes sont plus nombreuses à s'intéresser à des activités comme la cuisine, particulièrement au Québec. Ces écarts pourraient aussi indiquer une certaine répartition genrée des activités, influencée par des stéréotypes persistants.

Paradigmes cumulatif et transformatif

La troisième partie du questionnaire (question 12 à 16) explorait les cheminements dans les bibliothèques publiques, en s'appuyant sur les paradigmes d'apprentissage cumulatif et transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Les résultats montrent que les participants valorisent la possibilité de progresser à leur rythme et d'organiser leurs propres activités, mettant en avant l'autonomie offerte par les bibliothèques. Toutefois, l'autoévaluation de la progression reste un angle peu exploré.

Les formats d'activité, dont nous avons eu des exemples précédemment pour chacun des réseaux de bibliothèques, sont des indicateurs des registres variés⁵⁹, importants pour comprendre la progression des apprentissages. Rogers (2014) explique, en effet, que les apprentissages peuvent évoluer grâce à la confrontation de différents espaces abordant un même sujet sous des angles divers (académique, ludique, participatif, créatif, etc.). Cette forme de progression non linéaire se distingue de celles programmées dans le cadre des cursus scolaires, universitaires ou professionnels. Par ailleurs, ces activités sont caractérisées par les concepts de rationalité des lieux de savoir (Adell, 2018), de technologie intellectuelle (Robert, 2018), de « bon voisinage » (Marx, 2021) et de numérique cognitif (Latour, 2011), comme nous l'avons également vu plus haut. Ces formats et propriétés rationnelles contribuent également aux trois mondes (objectif, subjectif et normatif) de Habermas (1987).

⁵⁹ Cf. supra pages 207, 251.

Enfin, les réponses aux questions sur la participation aux activités révèlent une diversité d'engagements, mais des écarts de genre sont notables. Les hommes privilégient l'acquisition de savoirs, tandis que les femmes valorisent davantage le partage et l'échange, particulièrement lorsqu'elles sont impliquées dans la création d'activités. Ces différences soulèvent des questions sur les assignations genrées, mettant en lumière la manière dont ces institutions reflètent et influencent les dynamiques sociales plus larges.

Agentivité et interactions sociales

Les résultats de cette dernière partie du questionnaire (questions 17 à 22) mettent en lumière plusieurs aspects clés des interactions sociales et relationnelles dans les bibliothèques publiques, tant en Corse qu'au Québec. L'une des principales conclusions concerne le rôle prédominant des bibliothécaires en tant que figures d'autorité et de médiation du savoir. Les usagers, quel que soit leur genre ou leur région, privilégient largement l'aide des bibliothécaires, témoignant de la confiance placée dans leur expertise et leur rôle institutionnel. Cette tendance dépasse de loin les interactions d'entraide entre pairs, que ce soit avec des amis ou des inconnus, ce qui révèle un certain cloisonnement des rôles.

En matière d'agentivité, les hommes, dans les deux régions, se montrent plus enclins à s'engager activement, que ce soit en apportant de l'aide ou en faisant des suggestions, alors que les femmes adoptent des formes d'engagement plus discrètes. Ce schéma genré se retrouve également dans les interactions familiales : en Corse, les femmes sont davantage impliquées dans l'accompagnement de leurs enfants à la bibliothèque, tandis que les hommes tendent à utiliser la bibliothèque comme un espace social avec des amis.

En ce qui concerne l'entraide hors bibliothèque (questions 19 et 20), des différences qui peuvent avoir trait à des caractéristiques socioculturelles apparaissent : en Corse, la solidarité familiale est plus marquée, tandis qu'au Québec, l'aide entre amis est plus prépondérante. Cette distinction reflète-t-elle des dynamiques culturelles spécifiques à chaque région, où la famille jouerait un rôle central en Corse, et les relations amicales seraient plus valorisées au Québec ?

Enfin, l'analyse des premières visites à la bibliothèque (question 22) met encore en avant le rôle privilégié des mères. C'est un peu plus vrai en Corse, car au Québec, les répondants déclarent majoritairement avoir fréquenté la bibliothèque seuls pour la première fois. Cela peut être lié à des raisons socioculturelles ou plus simplement à des questions d'équipements du territoire et de transports, car les moyens de transports en commun sont moins développés en Corse, par exemple.

En conclusion, ces six dernières questions (n°17 à 22) révèlent peut-être les différences les plus marquées entre la Corse et le Québec, ainsi qu'entre les femmes et les hommes. Les ressorts socioculturels de ces divergences mériteraient une étude approfondie. Ainsi, l'analyse du questionnaire confirme un certain nombre de processus d'apprentissage informel observés lors des entretiens, mais elle dévoile également de nouveaux résultats qui soulèvent des questions supplémentaires.

11. 2. 2 Convergences et divergences des réponses entre la Corse et le Québec

Les résultats du questionnaire révèlent de nombreux points de convergence entre la Corse et le Québec concernant l'expérience des usagers des bibliothèques. Tout d'abord, une perception globalement positive de l'accessibilité et de la facilité de navigation dans les bibliothèques est partagée dans les deux régions. Les participants qualifient la diversité des ressources et des technologies disponibles de « stimulante » et « impressionnante ». Une autre convergence notable réside dans l'adoption similaire des services numériques et des technologies, notamment chez les hommes. Que ce soit en Corse ou au Québec, les utilisateurs trouvent qu'il est facile de localiser des documents, de participer à des activités, et d'accéder aux services, aussi bien sur place qu'en ligne. Cela suggère une convergence dans l'organisation et la perception de ces espaces – physiques, numériques et extérieurs – comme des lieux accueillants et bien structurés. De plus, le rôle des bibliothécaires est central dans les deux régions. Les usagers placent une grande confiance dans leur expertise, les percevant comme des figures d'autorité qui surpassent largement les interactions entre pairs. Enfin, les résultats montrent que, dans les deux régions, la majorité des participants utilisent les bibliothèques pour approfondir des sujets en lien avec leurs études, leur travail ou leurs projets personnels.

Néanmoins, des divergences notables ont émergé. Le test de Mann-Whitney-Wilcoxon s'est révélé particulièrement utile pour mettre en évidence ces différences entre les deux échantillons indépendants. Ainsi, on peut affirmer que les pratiques liées au patrimoine et à l'histoire semblent plus développées en Corse qu'au Québec, tandis que les technologies occupent une place plus significative pour les publics québécois. Ces caractéristiques s'alignent avec les modèles traditionnels des bibliothèques dans les deux régions : la bibliothèque publique corse étant davantage axée sur la valorisation du patrimoine, tandis que la bibliothèque publique québécoise se concentre sur l'intégration des technologies. D'autres divergences intéressantes ont également été mises en lumière grâce au test de Mann-Whitney-Wilcoxon. Les publics corses semblent entretenir une connexion plus forte avec le monde scolaire (révision de sujets vus à l'école), les études (réalisation de projets étudiants) et la formation professionnelle (thématique recherchée). De plus, les interactions sociales entre différents acteurs, tels que la famille, les amis et les connaissances, paraissent avoir une plus grande importance en Corse. À l'inverse, au Québec,

les thèmes de la joie et de la luminosité ressortent, même si ce dernier ne fait pas partie des modalités avec une valeur *p* significative.

Certaines valeurs *p* significatives que nous n'avons pas encore mentionnées révèlent également des nuances entre la Corse et le Québec :

Type d'activité	Moyenne des rangs	Moyenne des rangs
	Corse	Québec
Codage (<i>p</i> = 0,10)	277,30	260,65
Plantations (<i>p</i> = 0,42)	283,63	259,34
Dispositifs FabLabs/ médialabs/pixilabs (<i>p</i> = 0,013)	271,19	261,91
Musique (<i>p</i> = 0,026)	238,83	268,59
Concours, auditions (<i>p</i> = 0,005)	246,00	267,11

Il est intéressant de constater que les activités telles que le codage, les plantations, et l'utilisation des dispositifs technologiques (FabLabs, médialabs, pixilabs) semblent plus répandues à la Corse. Tandis que, les activités liées à la musique et à la préparation aux concours seraient davantage présentes au Québec.

L'ensemble de ces convergences et divergences mériterait une étude plus approfondie pour mieux comprendre l'expérience des publics, leurs besoins et ainsi contribuer à l'élaboration de politiques publiques adaptées.

11. 2. 3 Convergences et divergences des réponses entre les genres

À cette comparaison entre les contextes de la Corse et du Québec s'ajoutent les convergences et divergences liées au genre qui ont émergé des observations. Tout d'abord, la valorisation de l'autonomie constitue un point de convergence entre les femmes et les hommes. Tous les répondants mettent en avant la possibilité de progresser à leur propre rythme et d'organiser leurs activités au sein de la bibliothèque. Bien que des différences spécifiques aux types d'activités soient observées, les deux genres apprécient la diversité des ressources, des technologies et des services offerts par les bibliothèques. Cette offre est unanimement perçue comme « stimulante » et « impressionnante ». De plus, bien que les femmes soient davantage impliquées dans l'accompagnement des enfants à la bibliothèque, notamment en Corse,

hommes et femmes reconnaissent l'importance de cet espace pour soutenir l'apprentissage de leurs enfants.

Cependant, des divergences significatives entre les femmes et les hommes se manifestent en termes d'engagement dans les activités et d'interactions sociales. Par exemple, comme souligné dans nos analyses, les hommes, tant en Corse qu'au Québec, sont plus nombreux que les femmes à utiliser les services en ligne des bibliothèques. En Corse, 77 % des hommes pratiquent des activités en ligne, contre seulement 50 % des femmes, et une tendance similaire est observée au Québec (74 % contre 59 %). Les préférences varient également sur place : les hommes sont plus attirés par les activités liées aux technologies numériques, tandis que les femmes, particulièrement au Québec, montrent un intérêt plus prononcé pour des activités comme la cuisine. Le rapport au savoir est également un point notable, notamment en ce qui concerne les hiérarchies implicites qu'il implique. Les hommes privilégient davantage l'acquisition de savoirs en bibliothèque, tandis que les femmes accordent une plus grande importance au partage et à l'échange de connaissances. Elles sont notamment plus impliquées dans la création et l'animation d'activités. Enfin, les hommes se montrent plus enclins à adopter un rôle actif en proposant de l'aide ou des suggestions, tandis que les femmes optent pour des formes d'engagement plus discrètes. Ce schéma se retrouve également dans les interactions familiales : les femmes sont plus souvent impliquées dans l'accompagnement de leurs enfants à la bibliothèque, surtout en Corse, tandis que les hommes utilisent la bibliothèque comme un espace social avec des amis.

Ces observations sur le genre sont issues des statistiques descriptives. Il serait pertinent de constituer des sous-groupes par genre au sein de chaque échantillon afin de réaliser des comparaisons de moyennes avec des tests statistiques, pour affiner l'analyse de ces convergences et divergences. De manière générale, comme nous l'avons déjà mentionné, il sera nécessaire de constituer des échantillons plus représentatifs pour approfondir ces analyses.

11. 2. 4 Perspectives et limites du questionnaire

En conclusion, le questionnaire valide certaines hypothèses sur les processus d'apprentissage informel et la modélisation des bibliothèques. Il soulève également de nouvelles questions concernant le rapport au savoir et des enjeux sociologiques plus larges.

D'un point de vue social, nous avons déjà mentionné que le niveau de formation assez élevé de la majorité des répondants, ainsi que la prédominance des professions intermédiaires (voir annexe) et des employés reflètent les conclusions des études sociologiques rapportent sur ce sujet (Donnat, 2004, 2009,

2014). Aussi, outre les différences liées aux contextes socioculturels et au genre, il serait pertinent de se concentrer sur les publics confrontés à davantage d'inégalités, en raison de leur statut professionnel, de leur genre, de leur âge, ou d'autres facteurs. Ces groupes rencontrent souvent des obstacles plus importants pour accéder à la culture et à la formation, tels que le coût de la formation, le niveau de formation insuffisant ou les responsabilités familiales. Les données de l'OCDE (voir en annexe) recensent ces disparités. De plus, ces facteurs se combinent souvent, créant des dynamiques complexes qui dépassent le cadre strict des bibliothèques publiques, bien que celles-ci jouent un rôle clé dans ces problématiques. Leur contribution à ces réflexions constitue donc un enjeu majeur pour la société et les politiques publiques.

Afin d'approfondir ces analyses, la constitution d'échantillons représentatifs sera une étape essentielle. Un échantillonnage par stratification semble particulièrement approprié, car il permettrait de cibler des groupes partageant des caractéristiques communes, offrant ainsi une analyse plus fine des publics (Larini et Barthes, 2018).

Par ailleurs, les enquêtes qualitatives, telles que les entretiens, les observations ou les recherches ethnographiques, demeurent indispensables pour comprendre en profondeur les phénomènes étudiés et en fournir des interprétations nuancées.

Limites du questionnaire

En attendant ces futures études, nous pouvons estimer que le questionnaire a rempli sa fonction, conformément au principe de triangulation, en collectant des données sur l'apprentissage informel à une échelle plus large que celle des entretiens, tout en ouvrant de nouvelles pistes d'analyse. Toutefois, il présente plusieurs limites.

Tout d'abord, il est important de considérer un biais potentiel lié à la nature des questions, qui a pu inciter les participants à répondre de manière conforme aux attentes ou socialement valorisée, notamment sur les thèmes de la culture et de l'éducation. Cependant, ce biais semble relativement limité, puisque les modalités d'évitement telles que « Neutre » ou « Autres » ont été peu choisies. De plus, pour certaines questions moins évocatrices, comme celle sur la participation et la contribution aux activités (question n°14), la modalité « Sans réponse » est arrivée en tête, ce qui suggère une certaine sincérité des répondants.

Le questionnaire était relativement long, et certaines questions ont pu paraître ambiguës, car il demandait aux participants de considérer l'ensemble des bibliothèques publiques qu'ils avaient fréquentées, et non uniquement celle qu'ils fréquentent actuellement. Néanmoins, malgré sa longueur, certaines questions essentielles manquaient, notamment celles portant sur la santé, qui est une préoccupation majeure au Québec.

Enfin, bien que la diffusion en ligne du questionnaire ait permis d'atteindre un large public, elle excluait automatiquement les personnes qui fréquentent une bibliothèque sans utiliser Internet. Cela renforce l'intérêt de compléter cette approche par des enquêtes qualitatives.

Synthèse du chapitre 11

Le questionnaire a été élaboré en s'appuyant sur les concepts du cadre théorique et les résultats des entretiens réalisés avec les publics. Il proposait un cadre général centré sur les bibliothèques publiques, qu'elles soient fréquentées actuellement ou dans le passé par les participants. Le bon taux de réponses valides montre que les questions étaient pertinentes par rapport aux expériences des répondants. En effet, pour les vingt-deux questions posées, les modalités telles que « Rien de tout cela », « Autres » ou « Neutre » représentent une minorité des réponses. Cela s'explique probablement par le fait que la majorité des participants fréquente régulièrement les bibliothèques et appartient aux professions et catégories socioprofessionnelles intermédiaires ou supérieures. Ce phénomène mériterait d'être exploré dans une future recherche, comme mentionné précédemment.

En outre, des tests statistiques ont été appliqués aux échantillons, permettant d'affiner l'analyse en fonction du genre (Chi-carré) ou d'évaluer les similitudes et différences entre les réponses des deux groupes indépendants (Mann-Whitney-Wilcoxon). D'une part, cela a permis de renforcer les approches relatives aux processus d'apprentissage informel et de conforter certains aspects des modèles : par exemple, l'accent mis sur le patrimoine pour la bibliothèque publique en Corse, et sur les technologies pour celle du Québec. D'autre part, le questionnaire a fait émerger de nouvelles problématiques, notamment en ce qui concerne le genre et certaines questions sociales. Les entretiens étaient axés sur les processus d'apprentissage et ne pouvaient permettre de traiter ces enjeux plus larges, au-delà de la formulation d'hypothèses.

Ainsi, ces problématiques relatives au genre, au niveau de formation et au statut social dans la relation au savoir, et à son pouvoir, appellent de nouvelles recherches.

CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE ET DISCUSSION

Cette quatrième partie était dédiée à l'exploration de l'expérience d'apprentissage informel critique des publics dans les bibliothèques publiques en Corse et au Québec, en s'appuyant sur les conclusions tirées de l'analyse des entretiens avec les bibliothécaires (troisième partie). Ces derniers ont, en effet, révélé une certaine conformité des discours des bibliothécaires avec les modèles décrits dans la première partie, soit une bibliothèque publique en Corse/française principalement orientée vers la démocratisation culturelle, la préservation du patrimoine, et l'apprentissage, et une bibliothèque publique québécoise se concentrant davantage sur les littératies. Dans cette quatrième partie consacrée aux publics, nous souhaitons voir si ces modèles se reflétaient dans leurs expériences.

Dans cette conclusion, bénéficiant de l'ensemble des analyses empiriques, nous proposons d'abord une comparaison des expériences d'apprentissage informel des publics entre la Corse et le Québec. Ensuite, nous mettons ces expériences en perspective avec les propriétés rationalisantes des bibliothèques, afin d'en examiner l'aspect critique. Nous poursuivons par une comparaison de la dimension émancipatrice de ces apprentissages. Enfin, nous concluons en confrontant ces observations aux cadres de la modélisation.

Comparaison des expériences d'apprentissage informel des publics en Corse et au Québec

Dans les sections précédentes, nous avons cherché à identifier les indices d'apprentissage informel des publics en Corse et au Québec. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des concepts clés tels que la démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), l'axe action/réflexion de Marsick et Watkins (1990), la notion de guidance de Carré (2005), ainsi que les paradigmes cumulatif et transformatif de l'apprentissage définis par Mezirow (1991, 2009) et Schugurensky (2007). Nous avons constaté que la grille de lecture basée sur ces concepts a permis de révéler des mécanismes liés à l'apprentissage informel. Ces processus ont d'ailleurs pu être renforcés par l'analyse de réponses du questionnaire. Cependant, les témoignages recueillis lors des entretiens non directifs présentent des angles d'approche très variés. Nous allons donc à présent comparer et discuter la représentativité de ces résultats en fonction de chaque critère.

Globalement, les extraits concernant les publics en Corse (n°71 à n°74) offrent une meilleure représentativité de la démarche d'enquête de Dewey. Ils illustrent une curiosité active, une introspection et une exploration continue. Les extraits du Québec (n°98 à n°104), bien qu'ils présentent aussi des exemples d'enquête active, apparaissent plus hétérogènes. Certains extraits sont pertinents (comme les

défis entre pairs ou la réflexion dans un environnement calme), tandis que d'autres montrent une approche plus fonctionnelle et pragmatique de la bibliothèque parfois éloignée de la démarche d'enquête suggérée par Dewey (« Je fréquentais encore les bibliothèques à l'université, la Grande Bibliothèque, plus tard, la bibliothèque sur la rue (...) pour des recherches, des recherches personnelles » – extrait 98 ; « Donc, mais, chacun est différent, chacun y trouve son, son lot » – extrait 102).

De même, les extraits corses (n°79 à n°82) sont globalement plus représentatifs du modèle de Marsick et Watkins. Ils montrent une interaction claire entre action et réflexion, où des activités pédagogiques, créatives ou méthodologiques conduisent systématiquement à une réflexion critique. Cette dynamique renforce le processus d'apprentissage informel, car les individus analysent et adaptent leurs pratiques à partir de leurs expériences. En revanche, les extraits québécois (n°105 à n°111) présentent une diversité de situations. Certains extraits (106, 107, 109 et 111) montrent un début d'intégration du cycle action-réflexion, où l'expérience pratique mène à une amélioration par la réflexion sur le contexte spécifique des bibliothèques (« je trouve que l'établissement est propice pour l'écriture », « on peut rencontrer des gens », « je suis quelqu'un qui peut être facilement distrait », « cet endroit paisible me permet de faire ce que je voulais comme je le voulais »). Toutefois, d'autres extraits sont moins représentatifs, car plus généraux et déconnectés de l'action individuelle (« c'est un lieu citoyen, calme, paisible, propre, sécuritaire et stimulant » – extrait 108). Cela limite leur correspondance avec le modèle de Marsick et Watkins, qui souligne l'importance de la réflexion pour renforcer l'apprentissage informel.

Le critère de guidance est bien représenté dans les extraits des entretiens en Corse et au Québec. En Corse, les extraits (n°83 à n°87) illustrent bien les concepts de guidance sur le tas et par les dispositifs. La guidance par les dispositifs se manifeste à travers l'organisation des bibliothèques, qui facilitent l'accès à des contenus nouveaux ou inattendus. La guidance sur le tas, quant à elle, s'observe dans les interactions sociales, par exemple entre enseignants et élèves ou encore dans le cas des enfants de parents non francophones « confiés » à la bibliothèque. Les espaces culturels eux-mêmes jouent un rôle structurant dans l'apprentissage. Au Québec, les extraits (n°112 à n°116) mettent principalement en lumière la guidance par les dispositifs, souvent liés à la technologie (outils numériques, plateformes en ligne), qui accompagne l'utilisateur dans son apprentissage.

Enfin, les paradigmes d'apprentissage cumulatif et transformatif sont bien représentés dans les extraits des deux régions, Corse et Québec. En Corse, les extraits (n°88 à n°91) présentent un équilibre entre ces deux paradigmes. L'apprentissage cumulatif est bien illustré dans l'extrait 89, où la curiosité et la lecture enrichissent progressivement les savoirs, complété par des extraits de la région parisienne (n°92 et 94).

Les extraits 90 et 91 offrent des exemples d'apprentissage transformatif, notamment à travers la réflexion critique et la remise en question des idées préexistantes, renforcés par ceux de la région parisienne (n°93 et 95). Au Québec, les extraits (n°117 à n°121) illustrent également bien ces paradigmes. L'accumulation des savoirs est visible à travers des processus de francisation (extraits 118 et 121) ou de mise à niveau en informatique (extrait 120). D'autres extraits témoignent de moments de transformation intérieure (extrait 117) ou d'une relecture critique d'un ouvrage d'enfance (extrait 119). En conclusion, les extraits donnent des exemples d'expérience correspondant aux concepts théorisant des processus d'apprentissage informel, même si leur représentativité peut varier. En Corse, les extraits sont davantage significatifs des modèles théoriques, notamment la démarche d'enquête de Dewey et le cycle action-réflexion de Marsick et Watkins. Tandis qu'au Québec, bien que certains extraits illustrent ces mêmes concepts, une plus grande hétérogénéité est observée. En ce qui concerne la guidance, elle est bien représentée dans les deux contextes, avec un rôle structurant des dispositifs institutionnels et technologiques dans l'apprentissage informel, tant en Corse qu'au Québec. Enfin, les paradigmes d'apprentissage cumulatif et transformatif sont présents dans les deux régions, bien qu'avec des cas assez différents. En ce qui concerne la variation de la représentativité des extraits, cela pourrait s'expliquer par le hasard des rencontres pour ces entretiens, qui a fait que les origines sociales et les niveaux de formation des participantes et participants sont proches⁶⁰. Par ailleurs, ces notions traitent de processus ayant une dimension anthropologique et non de valeurs culturelles. Au-delà de la représentativité, il ne semble pas y avoir de divergences majeures entre les deux catégories de publics, si ce n'est que le sujet du numérique est davantage présent dans le discours des publics québécois.

Les expériences des publics au filtre des propriétés rationalisantes

Après la question relative à l'apprentissage informel, nous nous intéressons à sa caractérisation critique. Pour cela, la théorie de la rationalité de Habermas (1987a, 1987b) fournit notre fondement pour penser la réflexion critique dans le cadre des interactions quotidiennes. Les trois états du monde — objectif, subjectif, et normatif — proposés par Habermas ont été particulièrement mobilisés pour établir les soutènements de la dimension critique de l'apprentissage informel. Ces trois états permettent de caractériser les divers contextes dans lesquels se déroulent ces apprentissages. De plus, nous avons eu recours aux propriétés rationalisantes spécifiques aux bibliothèques : l'appropriation et l'activation des savoirs par les individus (Adell, 2018), la comparaison raisonnée des énoncés issus de diverses sources (Robert, 2018), la structuration cognitive du numérique (Latour, 2011), et le concept du bon voisin de Warburg (Marx, 2021). Ces propriétés s'inscrivent dans le cadre des trois états du monde et incarnent les processus fondamentaux de la réflexion critique. Les exemples d'actions menées dans les deux réseaux de bibliothèques ont été caractérisés selon ces critères⁶¹. Nous avons d'ailleurs souligné que ces

⁶⁰Cf. Tableaux, pages 287, 317. ⁶¹Cf. Exemples d'actions menées par les bibliothèques, pages 207, 251.

diverses manifestations mériteraient des recherches plus approfondies, notamment par le biais de l'observation participante, en particulier pour évaluer le niveau d'intercompréhension dans les échanges, selon la théorie de Habermas.

Cependant, il est intéressant de noter que les entretiens individuels avec les publics révèlent également ces logiques rationnelles. Parmi les extraits déjà analysés, certains sont particulièrement révélateurs à cet égard.

Monde objectif

Concernant le monde objectif selon Habermas, centré sur les faits, la réalité extérieure et les informations vérifiables, nous avons identifié deux catégories d'activités menées au sein des bibliothèques : celles axées sur la documentation factuelle et celles orientées vers la méthodologie.

La première concerne les faits vérifiables dans les documents :

« Analyser la psychologie amoureuse et la psychologie de l'honneur. Analyser une époque pour le vivre intérieurement et le retranscrire dans mes écrits. » (Extrait n°72)

« Il nous donnait des exercices d'écriture, il nous disait, "Regardez, vous allez continuer ce texte..." » (Extrait n°80)

« Et on travaille à ce moment-là sur du concret, du réel. » (Extrait n°81)

« Je m'en sers plus, finalement, pour aider les uns et les autres, comme fonds documentaire, je dirais. » (Extrait n°82)

« Mais, on ne peut pas détruire, on ne peut pas supprimer ça. On ne peut pas supprimer ce qui est écrit, ce qui est donné et ce qui a été vérifié et vécu par des gens qui ont daté, signé.

Voilà, c'est clair. Mais ça, c'est l'intérêt de la bibliothèque. Une bibliothèque le permet. Elle permet à tout individu de vérifier certaines, de vérifier et même d'apprendre. » (Extrait n°90)

«Je fréquentais encore les bibliothèques à l'université, la Grande Bibliothèque, plus tard, la bibliothèque sur la rue (...) pour des recherches, des recherches personnelles. » (Extrait n°98)

«Je consulte Internet, ça va plus vite [...] j'ai quitté un peu la lecture, parce que je consulte... c'est ma boule de cristal, Internet. » (Extrait n°103)

Ces extraits illustrent de manière exemplaire la quête d'une logique rationnelle correspondant au monde objectif, tel que défini par Habermas. Même l'extrait 103, qui compare implicitement la fonction d'Internet à celle de la bibliothèque publique, participe de cette recherche. Tous les exemples évoquent une volonté de s'appuyer sur des réalités tangibles et des éléments concrets dans le cadre du travail intellectuel, qu'il s'agisse d'un processus personnel ou collectif (par exemple, en se basant sur des documents, en poursuivant un texte, ou en effectuant des recherches académiques).

De plus, ces extraits mettent en évidence la fonction de technologie intellectuelle, telle que décrite par Robert (2018). Cette notion renvoie à l'idée que les bibliothèques et les outils d'accès à l'information rapprochent les énoncés de leur contexte d'énonciation, facilitant ainsi la compréhension des savoirs et des idées.

Dans l'extrait 72, par exemple, un participant explique son approche pour analyser la psychologie amoureuse en relation avec une époque donnée, soulignant l'importance des faits et de leur ancrage historique dans la construction de la réflexion. De manière similaire, dans l'extrait 80, l'enseignant invite les élèves à prolonger un énoncé existant en explorant d'autres ouvrages, inscrivant ainsi leur travail dans une logique d'intertextualité qui repose sur des faits et des savoirs déjà établis.

Les autres extraits poursuivent cette même démarche : il s'agit à chaque fois de saisir des éléments de la réalité, de confronter des faits ou de les vérifier, que ce soit dans le cadre d'un usage documentaire (extrait 82), pour des recherches universitaires (extrait 98), ou pour appréhender des documents certifiés et vérifiés (extrait 90).

Les passages suivants mettent en évidence des enjeux méthodologiques liés à l'accès à l'information et à l'acquisition de compétences pour exploiter efficacement les ressources disponibles. Voici quelques éléments qui confirment cette analyse :

« Et, du coup, ça donnait la possibilité d'emprunter les malles-lecture ou un grand nombre de livres. Ou même, ce qui était très bien, c'est qu'on allait dans la bibliothèque avec les enfants. » (Extrait n°79)

« Ça créait une curiosité pour savoir la suite de l'histoire [...] je trouve que pour les jeunes, c'est très important. » (Extrait n°99)

« Moi, j'avoue que je manque peut-être, de, d'efficacité dans mes recherches. Je pense que ça, on pourrait avoir plus de, d'outils. [...] très tôt, dans la pratique, ils sont outillés à faire des recherches [...] qu'on a sur Internet. » (Extrait n°115)

Ces trois extraits mettent en lumière des questions essentielles liées à la méthodologie d'accès à l'information. Ils soulignent l'importance de divers aspects : offrir un accès à un grand nombre d'ouvrages, permettre aux enfants d'avoir un contact direct avec les livres, et stimuler la curiosité intellectuelle. L'extrait 115, en particulier, insiste explicitement sur la nécessité d'une formation adéquate pour développer une pratique efficace de recherche et d'accès à l'information.

Ces extraits illustrent également différentes manières d'activer le savoir, que ce soit à travers des intermédiaires pédagogiques ou non. Ils s'inscrivent dans la dynamique des lieux de savoir, tels que les conceptualise Adell (2018), qui facilitent l'apprentissage en mettant à disposition des ressources et en favorisant des médiations adaptées. Ainsi, ces lieux ne se contentent pas de proposer des contenus, mais jouent un rôle actif dans l'acquisition des compétences nécessaires à la maîtrise de l'information.

Monde normatif

Les différentes manifestations proposées par les bibliothèques de lecture publique sont intrinsèquement normatives, car elles impliquent des attentes spécifiques quant aux objectifs poursuivis (ludiques, académiques, participatifs, formatifs, introspectifs, etc.). Ces attentes influencent les rôles (par exemple, entre détenteurs de savoirs et apprenants), les types d'échanges (circulation de la parole libre ou contrôlée) et les comportements adoptés (être assis, se mouvoir, etc.). Dans les entretiens individuels, il est intéressant de noter que le simple fait d'aborder le sujet des bibliothèques de lecture publique suscite

des réflexions normatives notamment sur la pédagogie, la reconnaissance sociale, et les inégalités d'accès aux savoirs.

D'un point de vue pédagogique, les extraits 79 et 99, mentionnés dans le paragraphe précédent, soulignent l'importance des normes sociales liées à l'éducation et à l'engagement collectif dans un cadre institutionnel (emprunter des livres en groupe, aller à la bibliothèque avec les enfants, et encourager la curiosité chez les jeunes).

La question de la hiérarchisation des savoirs préoccupe également le public, comme cela a été observé chez les bibliothécaires. Les extraits suivants renforcent cette vision normative de l'apprentissage :

« Et plus je lisais et parfois j'étais jaloux par rapport à des écrivains, les grands classiques, je me disais mais, "ah là là". Et il m'est venu cette envie d'écrire et de lire parce que, on ne peut pas bien écrire si on ne lit pas bien. » (Extrait n°71)

« Mais ça, à la limite, tu as la visibilité avec la télé, avec... je dirais le travail de bibliothèque, pour moi aussi, c'est montrer des choses qu'on ne connaît pas. Ce n'est pas toujours un libre-service de livres qu'on viendrait chercher quoi. » (Extrait n°83)

« Si tu y a accès, ta pensée va évoluer. [...] ton monde intérieur va évoluer [...] le monde va aller mieux. » (Extrait n°117)

Dans ces extraits, les grands classiques représentent la norme culturelle suprême, qui inspire chez le participant une envie d'écrire et qu'il considère comme un modèle à atteindre. Cette norme suggère que la maîtrise de l'écriture passe nécessairement par une lecture approfondie des œuvres de référence.

L'extrait 83 révèle une critique implicite de la visibilité superficielle offerte par la télévision et de l'idée d'un "libre-service" de livres, qui reflète une vision plus profonde du savoir : celui-ci ne doit pas se limiter à un simple accès, mais plutôt ouvrir à des perspectives nouvelles et inattendues. Le rôle de la bibliothèque, dans cette perspective, est de guider vers des savoirs qui ne sont pas immédiatement accessibles ou évidents.

Enfin, l'extrait 117 exprime la conviction qu'un accès accru à la connaissance peut transformer non seulement l'individu, mais aussi la société. L'évolution de la pensée personnelle est perçue comme étant

directement liée à l'amélioration du monde, renforçant ainsi l'idée normative selon laquelle le savoir est un vecteur de progrès tant individuel que collectif.

Reconnu comme un lieu légitime dépositaire de savoirs, la bibliothèque publique joue également un rôle central dans la promotion du « bon voisinage ». Ce terme renvoie aux interactions et aux connexions multiples qui se tissent grâce à des logiques réfléchies et organisées par les bibliothécaires. En effet, tels que nous les envisageons ici, ces « bons voisinages » vont au-delà l'acquisition de connaissances et favorisent la création de relations, ainsi que des occasions de socialisation et de reconnaissance mutuelle :

« Donc c'est pour ça que j'affectionne encore plus ces milieux-là. Parce que ce sont des milieux, on se dit, on se reconnaît. C'est la bibliothèque, le théâtre, les lieux culturels sont des lieux de reconnaissance. » (Extrait n°86)

« C'est un lieu public, de rencontre ici. Donc, oui, on prend des livres, mais aussi on peut rencontrer des gens. » (Extrait n°107)

« L'avantage de la bibliothèque, c'est un lieu citoyen, calme et paisible et tranquille, et aussi, souvent propre, sécuritaire et stimulant. » (Extrait n°108)

Ces témoignages montrent que la bibliothèque ne se limite pas à son rôle de gardienne du savoir, mais qu'elle s'affirme aussi comme un espace social, citoyen et culturel. Elle devient un lieu où la communauté se reconnaît, partage des expériences et renforce les liens sociaux. Ce rôle social fait de la bibliothèque un pilier de la vie collective, un espace de rencontre et de tranquillité qui offre à chacun un cadre propice à l'épanouissement intellectuel, mais aussi humain.

Enfin, le thème des inégalités d'accès à la connaissance est directement abordé. L'adjectif « remarquable », utilisé dans l'extrait 85 pour décrire les parents non francophones emmenant leurs

enfants à la bibliothèque, fait déjà implicitement référence aux disparités sociales. Les extraits suivants, en revanche, sont plus explicites sur ce sujet :

« (...) c'est sûr qu'il y a des aînés que je connais [...] ils vont aux ateliers d'informatique, pour apprendre à utiliser l'informatique. Mais encore là [...] la différence entre les gens en milieu urbain, puis ceux en milieu rural, parce qu'il y a pas de structures. » (Extrait n°120)

« Mais, encore là, je me mets à la place de quelqu'un pour... bon, moi 20\$, c'est pas la fin du monde. Mais je me mets à la place de quelqu'un qui est..., qu'a qu'un budget serré, qui a des enfants un peu indisciplinés, ben elle se dit : "Ben, là, tu vas pas aller emprunter des livres à la bibliothèque, tu perds toujours tes livres, je t'en ai payé des amendes." Ce qui fait, qu'ils y vont pas. » (Extrait n°122)

Ces extraits illustrent les disparités qui existent entre différents groupes de population : d'une part, entre les familles immigrantes (extrait 85) et les autres, et d'autre part, entre les zones rurales et urbaines, ainsi qu'entre les personnes plus ou moins aisées (extraits 120 et 122). Il est également question d'inégalités intergénérationnelles, avec un focus particulier sur les personnes âgées, notamment en ce qui concerne l'accès aux compétences numériques.

Ces témoignages soulignent une perception sociale parfois élitiste de la bibliothèque, souvent perçue comme un espace difficilement accessible pour certains groupes en raison de barrières financières, géographiques ou culturelles. L'idée que la bibliothèque devrait être un lieu inclusif et ouvert à tous est ici au cœur du débat. Cela renvoie au monde social et normatif, car il s'agit d'une réflexion sur l'inclusion sociale et la nécessité de démocratiser l'accès aux bibliothèques. En effet, ces extraits mettent en lumière les normes d'accès inégales aux ressources culturelles et éducatives, soulignant la nécessité de repenser ces espaces pour les rendre véritablement accessibles à toutes les couches de la société.

Monde subjectif

Les entretiens, centrés sur les expériences personnelles des participants, mettent naturellement en lumière un fort aspect subjectif. Des notions telles que la capacité, l'autonomie et la réflexion intérieure émergent fréquemment en lien avec le rôle de la bibliothèque publique.

Le thème de la capacité a été particulièrement souligné dans la deuxième partie du questionnaire, intitulée « Vos thématiques, vos activités », qui explore la possibilité d'entamer un processus de réflexion pour résoudre des problématiques personnelles, réviser des connaissances, les approfondir, ou en acquérir de nouvelles⁶². Ces thèmes, liés à la capacité de se replonger dans l'apprentissage, voire de se remettre en question, sont explicitement exprimés dans les extraits suivants :

« Je me disais, mais est-ce que tu es capable, c'est ça, est-ce que tu es capable de pouvoir travailler là-dedans ? De trouver un thème, un sujet qui te soit indispensable ? » (Extrait n°74)

« Vous voyez comment, tout de suite, en fréquentant une bibliothèque, on remet les idées en place. Et celles qu'on avait avant ne sont plus valables. Tout simplement, il faut l'admettre. » (Extrait n°91)

Ces extraits révèlent une réflexion introspective sur les capacités personnelles, mais aussi un changement de perception, où l'individu évoque une transformation intérieure à travers sa fréquentation de la bibliothèque. Cela relève du monde subjectif, car il s'agit ici d'une transformation personnelle, un réajustement des croyances et des idées grâce à une réflexion critique stimulée par l'accès aux ressources de la bibliothèque.

De plus, cette dynamique introspective s'étend à d'autres groupes, comme les enfants qui se lancent des défis de lecture (extrait 101), témoignant de leur propre cheminement d'apprentissage et de dépassement personnel. Dans le même esprit, les entretiens recueillis dans la région parisienne font état de l'amélioration des compétences en langue française et de l'enrichissement de la culture générale chez certains participants (extraits 92 et 94). Ces exemples soulignent la capacité de la bibliothèque à favoriser l'évolution intellectuelle et à soutenir l'apprentissage autonome et continu.

L'autonomie est un thème qui a été également notable dans les résultats aux questions 1 à 5 et à la question 12 du questionnaire⁶³, et plusieurs extraits ci-après en témoignent :

« J'ai trouvé ici, cet endroit paisible, qui me favorise à faire ce que je voulais faire comme je voulais le faire. » (Extrait n°111)

« (...) moi, j'aime mieux aller dans une bibliothèque que dans une place de livres usagés, parce que la bibliothèque, c'est bien organisé, c'est propre, c'est structuré. Les livres

⁶² Cf. supra pages 353, 355. ⁶³ Cf. Supra pages 349, 351, 365.

usagés, souvent, c'est un peu pêle-mêle, mais ça dépend de chacun. Chacun y trouve son compte. » (Extrait n°112)

« Moi, je suis plus une intuitive, ce qui fait que j'aimais ça me promener dans la bibliothèque. » (Extrait n°113)

Ces extraits décrivent la bibliothèque comme un lieu paisible, propice à l'autonomie, où chacun peut mener à bien ses projets personnels, qu'ils soient basés sur une recherche structurée ou une exploration plus intuitive.

Enfin, la bibliothèque de lecture publique apparaît également comme un lieu propice à la réflexion intérieure et au développement personnel :

« Me concentrer sur moi-même, « me concentrer sur mes affaires, mes objectifs. » (Extrait n°100)

« Pour moi, les bibliothèques, je sais pas, ça a toujours été un lieu, où je partais me trouver plus facilement, où je trouvais ma place facilement. » (Extrait n°104)

« Le premier, le livre que j'ai rédigé, je l'ai conçu, ici [...] l'établissement est propice pour l'écriture. » (Extrait n°106)

« Des fois, si j'étudie pas, je peux passer à la bibliothèque, comme, pour justement, genre, être dans ma bulle, seul, pour écouter de la musique. » (Extrait n°110)

Ces extraits illustrent différentes approches de la réflexion personnelle et introspective. La bibliothèque est perçue comme un espace de retrait, un lieu où l'on peut se recentrer, se redécouvrir et s'accomplir, que ce soit à travers l'écriture, la solitude créative ou la recherche d'un environnement paisible. Ces passages révèlent une connexion intime entre les individus et le rôle que joue la bibliothèque dans leur vie quotidienne, en tant qu'espace de tranquillité et de développement personnel.

Ces quelques exemples, bien qu'ils ne puissent représenter la « myriade » d'expérimentations possibles ni toute la dimension critique des apprentissages, sont suffisamment indicatifs pour donner corps aux concepts expliquant les processus d'apprentissage informel critique. Nous poursuivons avec la comparaison des expériences en matière d'émancipation.

Comparaison des expériences d'émancipation des publics en Corse et au Québec

La comparaison entre la Corse et le Québec en matière d'émancipation, pour soi et pour les autres, à travers les bibliothèques publiques, révèle des similarités et des différences intéressantes dans les approches et les contextes historiques.

En Corse, bien que l'émancipation ne soit pas toujours explicitement mise en avant, elle transparaît dans les actions menées au sein des bibliothèques. Les témoignages montrent une préoccupation pour l'émancipation collective, notamment en soutenant des enfants issus de milieux défavorisés et des adultes migrants. Les « sachants » parmi les publics perçoivent les bibliothèques comme des espaces de construction sociale, et ils y jouent un rôle actif dans le soutien et l'accompagnement des autres. Cette approche met en lumière une émancipation collective, où l'individu joue un rôle de facilitateur pour l'émancipation des autres, surtout dans des contextes difficiles.

À un niveau plus personnel, la bibliothèque en Corse peut également représenter un espace de résistance aux stéréotypes sociaux, culturels et ethniques. Un exemple notable est celui d'une personne (témoignage issu de la région parisienne) qui fréquente la bibliothèque malgré les préjugés de son entourage, illustrant une forme d'émancipation personnelle face à des attentes sociales limitantes. Cette dimension de la bibliothèque comme espace subversif montre comment l'émancipation peut être à la fois un acte individuel de résistance et un engagement envers la communauté.

Au Québec, l'émancipation est étroitement liée à l'histoire de la lutte contre l'analphabétisme et à la mémoire collective de la résistance à la lecture comme moyen d'émancipation. Les bibliothèques publiques y sont perçues comme des outils essentiels pour l'émancipation, tant individuelle que collective. Les témoignages mettent en évidence l'impact transformateur de l'apprentissage facilité par les bibliothèques, pour les enfants, les personnes issues de milieux modestes, les migrants.

Cependant, les inégalités d'accès au savoir, notamment entre les zones rurales et urbaines, soulignent les défis persistants en matière d'émancipation. La bibliothèque québécoise est donc vue comme un rempart contre ces inégalités, jouant un rôle crucial dans la promotion de l'alphabétisation et de l'accès à la connaissance pour tous. L'accent mis sur les littératies reflète cette préoccupation pour une émancipation à plusieurs niveaux, visant à prévenir l'exploitation des plus vulnérables et à promouvoir une société plus égalitaire.

En somme, l'émancipation vue par les publics en Corse s'arrime avec le modèle de la bibliothèque publique corse/française dédiée à la démocratisation culturelle, au patrimoine et au soutien à l'apprentissage. Le projet d'émancipation se manifeste principalement à travers un engagement envers les autres, où les bibliothécaires et les publics « favorisés » se voient comme des facilitateurs pour ceux qui en ont le plus besoin. Au Québec, les propos des publics relatifs à l'émancipation sont conformes au principe de littératie du modèle de la bibliothèque publique québécoise. L'émancipation est profondément ancrée dans une histoire de lutte contre l'analphabétisme, avec les bibliothèques jouant un rôle central dans l'accès au savoir et la réduction des inégalités.

Dans les deux cas, la bibliothèque peut aussi être un lieu de résistance personnelle contre les stéréotypes et les attentes sociales. Différents entretiens en témoignent plus ou moins directement (voir les extraits 96, 97, 103 et 104).

Modélisation

La grille de lecture et ses concepts (démarche d'enquête, axes action/réflexion, guidance, paradigmes cumulatif et transformatif), agissent comme un tamis sur le terrain. On retient essentiellement ce que l'on cherche, sans bénéficier du principe de sérendipité.

L'analyse statistique textuelle vise une triangulation des méthodes, s'appliquant aux mêmes entretiens. Elle, permet d'avoir une vue d'ensemble du terrain et d'établir des recoupements non visibles à la lecture, surtout dans le cadre d'entretiens non directifs et du flot spontané de la parole. Ainsi, les statistiques textuelles ont pu souligner les convergences concernant les préoccupations autour de l'étude et de la connaissance pour les publics en Corse et au Québec, mais aussi mettre en exergue les spécificités de l'expérience de chacun des publics. Par ailleurs, les problématiques de recherche autour de la Corse ont pu être mis en évidence pour les publics en Corse – comme pour les bibliothécaires en Corse. Tandis que pour le Québec, les thématiques relatives aux problèmes du monde et de la société (vieillesse, santé, monde du travail) apparaissent clairement.

De même que nous l'avons vu pour les bibliothécaires avec le thème « histoire-identité » pour la Corse et de « technologies » pour le Québec, les résultats spécifiques de l'examen des narrations des publics confortent la modélisation identifiée en première partie. Nous avons, d'un côté, la bibliothèque publique corse/française davantage centrée sur le patrimoine socioculturel, en général et corse, en particulier, avec des questions allant de l'édition d'albums en langue corse à l'histoire de la Corse, en passant par des interrogations sur le rapport entre les langues corse, française et italienne. Le sujet de la nationalité se

manifeste donc à travers ces préoccupations, pour les publics en Corse. De l'autre côté, les narrations des publics au Québec montrent un intérêt pour les littératies à acquérir pour la vie sociale et professionnelle. Par ailleurs, pour le Québec, l'on a pu voir apparaître, dans les propos des publics, la mémoire encore vive de l'analphabétisme qui a touché la population québécoise, jusqu'à la Révolution tranquille de 1960, dû à l'accès longtemps empêché à la lecture, en raison des injonctions du clergé. Ces propos rejoignent ceux de certains bibliothécaires, comme nous l'avons vu. Ils signent donc une préoccupation qui semble parcourir la société et peut expliciter, en partie, l'importance accordée aux littératies.

Ainsi, d'une façon ou d'une autre, en Corse avec le patrimoine, au Québec avec l'analphabétisme, en dépit des transitions et de l'internationalisation des institutions, l'histoire est encore perceptible au travers des modèles actuels.

Enfin, les données du questionnaire ont renforcé les modèles en confirmant une connexion privilégiée entre le patrimoine et les publics en Corse, ainsi qu'entre les technologies et les publics au Québec. De plus, le questionnaire a offert de nouveaux angles d'analyse, ouvrant la voie à de nouvelles questions et incitant à approfondir la recherche (Caillaud et Flick, 2016; Horincq Detournay, Guillemette, et Luckerhoff, 2023).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail, nous rappelons que notre question de recherche, « de quelle manière la bibliothèque de lecture publique favorise-t-elle l'apprentissage informel critique ? », s'appuyait sur le constat établi par des chercheurs concernant la nécessité de transformer le champ de l'éducation des adultes (Jarvis, 2008 ; Carré et Caspar, 2017 ; Carré, 2020). Dans un monde en transition sur de multiples plans – technologique, économique, social et culturel – et où les valeurs démocratiques sont mises en cause, ces chercheurs appellent à aller au-delà des simples objectifs d'adaptation professionnelle pour renouer avec des principes d'émancipation. De plus, l'accès à l'éducation et à la formation reste inégal, comme le démontrent les chiffres et rapports de l'OCDE (2021, 2020, 2019).

L'apport de Rogers (2014) sur l'apprentissage informel a orienté notre réflexion. Rogers décrit l'apprentissage informel comme une source de réduction des inégalités, car tous les contextes peuvent être des vecteurs d'apprentissage, même pour les individus situés dans des endroits peu équipés. Cependant, il montre aussi que l'apprentissage informel n'est pas valide en soi et peut véhiculer aussi bien des valeurs émancipatrices que des valeurs antisociales (violence et discrimination). La tendance observée sur les réseaux sociaux en est un exemple significatif. Face à cela, la théorie de la rationalité de Habermas (1987a, 1987b) nous a semblé fondamentale pour rendre « critique » l'apprentissage informel.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons formulé trois objectifs. Le premier était l'approche du contexte afin de discerner les modalités favorables à l'apprentissage informel critique. Pour cela, nous avons proposé d'examiner l'hypothèse de l'intentionnalité pédagogique (Carré, 2020) des bibliothécaires et celle de la rationalité (Habermas, 1987a, 1987b), dont le caractère procédural peut aider à caractériser un lieu propice au savoir et à l'intellect, tel que Adell (2018) le propose. Le deuxième objectif portait sur l'exploration de l'expérimentation de l'apprentissage informel et critique des publics. En ce qui concerne l'apprentissage informel, nous nous sommes appuyés sur la théorie de Rogers (2014), enrichie par des concepts clés (Carré, 2005 ; Dewey, 1938a, 1938b, 1916/2015 ; Marsick et Watkins, 1990 ; Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). Pour l'aspect critique, nous avons mobilisé la théorie des trois mondes de Habermas, à savoir l'objectif, le subjectif et le normatif. Le troisième objectif était centré sur la modélisation et ses implications potentielles pour nos résultats. En effet, la modélisation révèle que le rapport aux savoirs diffère entre la bibliothèque publique corse/française et la bibliothèque publique québécoise. Aussi, nous pouvons ainsi formuler l'hypothèse d'une différenciation, tant au niveau de la conception qu'ont les bibliothécaires en Corse et au Québec, que sur

le plan des expériences vécues par les publics. D'un côté, la bibliothèque corse/française est ancrée dans la démocratisation culturelle, la valorisation du patrimoine et la pédagogie de sa transmission. De l'autre, la bibliothèque publique québécoise se distingue par son engagement dans le développement des littératies, en phase avec un monde en mutation (environnement, santé, monde du travail). Cela nous amène à nous interroger sur l'impact potentiel de ces différences sur l'apprentissage informel critique. Par ailleurs, les deux territoires étant marqués par des atteintes à leur identité culturelle, linguistique et politique, la question de la nationalité ne pouvait être écartée. Bien que cette problématique ne soit pas centrale dans cette recherche, elle reste essentielle pour contextualiser notre sujet. Nous pouvons supposer qu'elle pourrait également se refléter dans les résultats obtenus.

Dans cette conclusion, nous considérons dans quelle mesure nous avons atteint nos trois objectifs et élucidé les hypothèses qui en découlent. Nous évaluons par conséquent les limites et les perspectives de notre travail, d'un point de vue théorique et méthodologique. Enfin, nous envisageons sa pertinence d'un point de vue scientifique et social.

Apports

Ainsi, nous avons pu approcher, en partie, l'hypothèse de l'intentionnalité pédagogique des bibliothécaires en Corse et au Québec, ainsi que la vision de la bibliothèque qu'ils véhiculent. La dimension pédagogique des bibliothécaires a pu être perçue à travers l'examen des entretiens, mettant en lumière la distinction entre une fonction de facilitation corse/française, articulée autour du patrimoine et d'une pédagogie traditionnelle (niveau scientifique et académique versus vulgarisation) et une fonction de facilitation québécoise fondée sur la littératie. L'intentionnalité pédagogique est une première étape dans la détermination de la rationalité, mais nous avons cherché à la cerner plus précisément dans les activités dont les bibliothécaires nous ont fait part.

Les notions de technologie intellectuelle (Robert, 2018), d'accessibilité du savoir (Adell, 2018), de « bon voisinage » (Marx, 2021) et d'organisation des contenus numériques (Latour, 2011) ont servi de repères pour définir la rationalité des activités et le contexte de la bibliothèque. Ce dernier constitue un environnement favorable à une réflexion raisonnée, affranchie de toute contrainte externe, comme le montrent les diverses activités menées dans les bibliothèques publiques étudiées⁶⁴. Nous avons ainsi adapté, au contexte des bibliothèques, la théorie de Habermas (1987a, 1987b), qui identifie les conditions nécessaires aux logiques d'objectivité, de subjectivité et de normativité, permettant la construction de raisonnements rationnels, ainsi qu'un cadre pour des échanges libres et égaux, orientés vers la recherche du meilleur argument.

⁶⁴ Cf. supra pages 207, 251.

L'hypothèse de l'expérience informelle des publics a été explorée, de manière assez concluante dans les entretiens et le questionnaire, grâce aux concepts de démarche d'enquête de Dewey (1938a, 1938b, 1916/2015), de guidance de Carré (2005), d'action et de réflexion de Marsick et Watkins (1990), ainsi que des paradigmes cumulatif et transformatif (Mezirow, 1991, 2009 ; Schugurensky, 2007). En effet, si la bibliothèque propose un cadre structuré, il n'est pas dirigiste, l'autonomie de l'individu est garantie grâce aux diverses formes de guidance disponibles, qu'il peut choisir de suivre ou non. De plus, bien que les contenus soient organisés et accessibles, les parcours individuels restent profondément personnels et imprévisibles, non déterministes, telle une « myriade » d'expérimentations selon Amosford (2007). Ce dernier point est essentiel pour garantir l'émancipation visée.

Concernant l'aspect critique, il nous était impossible de prétendre aborder pleinement la question de l'intercompréhension subjective selon Habermas, faute d'observations directes des échanges par exemple lors des activités⁶⁵ que nous avons décrites précédemment dans les bibliothèques de lecture publique. Cependant, en analysant les entretiens avec les publics à travers le prisme des trois mondes de Habermas, comme détaillé dans la conclusion de la quatrième partie, nous avons pu identifier des éléments qui s'y apparentent. Ceux-ci se manifestent de manière objective, par exemple à travers la confrontation des faits, subjective, lorsque les personnes s'interrogent sur leurs capacités, et normative, concernant la hiérarchisation des savoirs et la reconnaissance sociale. De plus, certains entretiens révèlent clairement le rôle émancipateur que peut jouer la bibliothèque, tant pour les autres que pour les individus eux-mêmes. Par exemple, des participants se posent des questions sur le rôle des bibliothèques publiques dans la lutte contre les inégalités et dans la promotion d'une conscience critique. Ils mobilisent parfois eux-mêmes ces bibliothèques comme des outils pour atteindre ces objectifs, en tant qu'enseignants, de bénévoles, de membres d'associations, le plus souvent.

Ces préoccupations liées à l'émancipation incluent le soutien aux enfants issus de milieux défavorisés, l'accompagnement des familles modestes et des adultes migrants, ainsi que la prise en compte des difficultés rencontrées dans les zones rurales, notamment au Québec. À un niveau plus personnel, certains témoignages montrent que la bibliothèque a joué un rôle crucial dans une forme de résistance, où les individus s'affirment face aux attentes scolaires et sociales, revendiquant leur droit à la culture, au savoir, à la reconnaissance et à l'expression.

Ainsi, nous avons pu entrevoir la dimension critique de l'apprentissage informel des publics dans le contexte des bibliothèques publiques, ouvrant ainsi des perspectives intéressantes, bien que de nombreux aspects restent encore à approfondir.

⁶⁵ Cf. supra page 405.

Sur ce même sujet, l'émancipation semblait inhérente aux discours des bibliothécaires en raison de leur implication dans la démocratisation culturelle et la facilitation des littératies. En Corse, la démocratisation de la culture apparaît comme une priorité centrale, tandis qu'au Québec, la mémoire du fléau de l'analphabétisme constitue un point de convergence entre les discours des publics et ceux des bibliothécaires.

Par ailleurs, la question de la nationalité est présente dans les entretiens avec les bibliothécaires et les publics en Corse, alors qu'elle est moins marquée, voire absente, dans ceux réalisés au Québec. Cela complète ainsi notre compréhension des profils éducatifs des bibliothèques de ces deux territoires. En Corse, la prégnance du thème de la nationalité renforce le modèle de la bibliothèque corse/française, qui accorde une place particulière au patrimoine et à la culture. Les observations de Lamonde (2024) sur le rapport à la nationalité peuvent aussi suggérer l'hypothèse d'un nationalisme fort en Corse, tandis qu'au Québec, il s'agirait plutôt d'un nationalisme plus modéré qui se serait d'ailleurs replié sur des préoccupations culturelles ou même transfiguré en un sens. Ces questions sont particulièrement intéressantes pour des recherches comparatives futures.

Pour finir, ces observations reflètent les deux modèles respectifs : celui de la bibliothèque corse/française, axée sur la démocratisation de la culture, et celui de la bibliothèque québécoise, orientée vers la promotion de la littératie. Au vu de ces résultats, nous pouvons appréhender toute la pertinence de la triangulation des méthodes et des sources.

Le croisement des méthodes, grâce au traitement statistique des entretiens, a pu confirmer la communauté de discours des bibliothécaires sur les questions de culture professionnelle, tout en faisant émerger des caractéristiques spécifiques : l'attachement à l'histoire, notamment l'histoire corse pour les bibliothécaires en Corse et l'importance des technologies pour les bibliothécaires au Québec. Bien que la communauté de discours soit moins évidente pour les publics, la bibliothèque reste connectée à l'étude, plus ou moins directement, des deux côtés. Là aussi, l'examen logiciel a mis en lumière des spécificités : les thèmes liés à la Corse pour les publics en Corse et des préoccupations quotidiennes du travail et de la santé pour les publics au Québec. Ces spécificités ont ainsi pu être rapprochées de la modélisation mentionnée plus haut.

Une triangulation des sources a également été réalisée à travers la diffusion d'un questionnaire auprès des publics, afin d'élargir la portée de l'enquête en évaluant l'action, la guidance, ainsi que les principes d'apprentissage cumulatif et transformatif. Le questionnaire a proposé une approche axée sur les projets

et les pratiques, plutôt que sur les champs disciplinaires traditionnels. Il a montré que la dynamique des processus d'apprentissage informel concerne un large public, tant en Corse qu'au Québec.

En outre, les résultats du questionnaire font écho aux modèles précédemment établis, en soulignant une forte association entre le patrimoine et le public corse, ainsi qu'une affinité pour les technologies chez les publics québécois. Le questionnaire a également apporté de nombreuses nuances, soulevant des questions importantes, notamment en ce qui concerne le genre.

Enfin, nous pouvons affirmer que la modélisation a servi de cadre heuristique à notre recherche. Elle a permis d'établir un lien continu entre les données empiriques recueillies et l'histoire des bibliothèques publiques dans chaque territoire. Cette approche a également facilité la comparaison entre deux dynamiques institutionnelles distinctes, évitant ainsi une description inadéquate de deux territoires aux dimensions très différentes et aux cultures éloignées. Elle a permis d'éviter une comparaison statique et restrictive, en offrant une perspective plus riche et nuancée.

Limites

Ces explorations ne constituent cependant que des prémices dans un domaine encore peu étudié. Certes, des recherches existent sur l'apprentissage informel, comme nous l'avons déjà mentionné dans la deuxième partie. Aux États-Unis, dans le domaine professionnel, Marsick et Watkins (1990) ainsi que Watkins *et al.* (2018) ont contribué à cette thématique. Au Canada, à travers des enquêtes approfondies, Tough (1999) et Livingstone (1999, 2003, 2007) ont également enrichi ce champ. Dans le contexte associatif, Schugurensky (2007) s'est distingué, tandis qu'en France, Pain (1990) a exploré l'apprentissage dans la vie quotidienne, et Carré (2005, 2014, 2016) a abordé les aspects théoriques dans le domaine de la formation des adultes. Par ailleurs, Brougère et Bézille (2007) ont apporté leur contribution, Bézille (2014) se démarquant dans le champ des loisirs, et Garnier (2018) sur la dialectique entre apprentissage informel et forme scolaire.

En nous intéressant à la rationalité de l'apprentissage informel selon les trois mondes de Habermas — objectif, subjectif et normatif — notre étude ouvre de nouvelles perspectives. Toutefois, elle nécessite des compléments sur trois plans : la diversité des personnes rencontrées, notamment les différents publics, l'exploration de sujets supplémentaires émergés lors de la recherche, et un approfondissement de l'intercompréhension dans la théorie de Habermas.

Nous avons mené 26 entretiens : 14 avec des bibliothécaires (8 au Québec et 6 en Corse) et 12 avec des membres du public (5 au Québec, 4 en Corse et 3 en Île-de-France – ces derniers sans être inclus dans le corpus en raison de leur contexte distinct ont renforcé certaines analyses). Bien que ce nombre d'entretiens soit significatif, il reste insuffisant pour offrir une pluralité sociologique représentative des participants par catégorie. Il est important de rappeler que notre recherche a été considérablement retardée en raison de la pandémie de COVID-19, qui a notamment restreint l'accès au terrain. Ce retard a été accentué par des délais administratifs. Initialement, nous avions prévu de mener des observations lors d'activités telles que des clubs, ateliers, discussions et autres événements, mais cela n'a pas été possible, d'autant plus que nous devons travailler sur deux terrains d'étude distincts. En conséquence, nous avons concentré notre démarche sur les entretiens, qui se sont avérés particulièrement pertinents pour recueillir des expériences et des intentions parfois difficiles à saisir. Aussi, d'autres entretiens avec les publics seraient nécessaires pour approcher une plus grande diversité de personnes.

D'autres enquêtes qualitatives sont indispensables pour approfondir les éléments qui ont émergé ou été confirmés par les résultats de cette recherche. Ces nouveaux aspects n'ont pas pu être traités en profondeur lors des entretiens, dont l'axe principal était centré sur le rôle des bibliothèques dans le parcours des usagers. Par exemple, des thèmes comme celui de la Corse, bien qu'évoqués, ne figuraient pas au cœur des discussions. Ils apparaissent principalement pour illustrer des exemples de recherches effectuées ou d'apprentissages réalisés, restant ainsi des sujets secondaires dans ces entretiens.

Une conclusion similaire peut être tirée du questionnaire. En effet, les résultats du questionnaire soulèvent de nouvelles questions, que les entretiens existants ne permettent pas d'explorer de manière satisfaisante, notamment en ce qui concerne des problématiques socioculturelles, de genre ou de classes sociales.

Par conséquent, de nouvelles recherches doivent être élaborées en prenant en compte ces limites, tant pour les enquêtes quantitatives (en s'assurant d'un échantillonnage plus pertinent) que pour les études qualitatives. Des observations in situ, telles que celles envisagées initialement, offriraient des éclairages supplémentaires sur les dynamiques en jeu. En effet, observer directement les activités et dispositifs en place permettrait de mieux percevoir, décrire et comprendre les conditions des échanges, comme le suggère la théorie de l'intercompréhension rationnelle de Habermas.

Perspectives sociale et scientifique

Nous avons vu que la réflexion sur le contexte de l'apprentissage informel critique est pertinente d'un point de vue social pour faire face aux conditions de changement permanent de nos sociétés. Il est indispensable de recourir à des formes de ressources accessibles et ancrées dans le quotidien pour répondre à ce besoin. La bibliothèque de lecture publique correspond à ces critères de quotidienneté et de rationalité. De plus, il n'est pas nécessaire d'être un spécialiste en philosophie pour mettre en œuvre la rationalité de Habermas (1987a, 1987b) en raison de son caractère procédural, ainsi que les autres concepts déjà cités : technologie intellectuelle (Robert, 2018), accessibilité du savoir (Adell, 2018), « bon voisinage » (Marx, 2021) et numérique cognitif (Latour, 2011). Les fiches d'activités résumant les actions entreprises par les bibliothécaires, ainsi que les résultats du questionnaire, en témoignent. Les formats des activités et dispositifs englobent, en effet, les états du monde objectif, normatif et subjectif, définis par Habermas, de manière entremêlée et à des degrés variés. Le format de l'activité en lui-même implique une normativité se manifestant à travers des protocoles, organisant les types d'échanges et de comportements, qui ne sont pas les mêmes selon qu'il s'agit d'un atelier, d'une rencontre avec des auteurs, d'un club, d'une exposition, etc. La part respective de l'objectif et du subjectif est fonction des thèmes et des contenus.

Une meilleure connaissance de l'apprentissage informel critique peut, par conséquent, aider à renouveler l'analyse des dispositifs et des activités dans le champ de l'éducation des adultes. Les chercheurs dans ce domaine (Carré, 2020 ; Doray et Bélanger, 2005 ; Jarvis, 2008) regrettent que le raisonnement critique soit souvent négligé, car la conception actuelle du domaine est centrée sur les questions professionnelles. De plus, étant donné l'importance des contextes dans la genèse de l'apprentissage informel critique, les politiques publiques doivent se saisir de cette problématique pour encourager l'autonomie et l'émancipation des adultes. L'apprentissage informel critique constitue un angle novateur pour aborder les espaces et dispositifs publics.

Sur le plan scientifique, nous discernons quatre contributions. Premièrement, dans la perspective de l'apprenance pour l'éducation des adultes, le contexte de la bibliothèque publique peut aider à mieux appréhender un cadre de référence pour favoriser un apprentissage informel en général et un apprentissage informel critique en particulier. Deuxièmement, si cela s'avère pertinent, l'exploration d'autres environnements largement ouverts au public pourrait être envisagée dans cette perspective d'apprenance. Troisièmement, le phénomène de l'apprentissage informel critique devrait encourager une réflexion sur la prise de conscience de ces apprentissages, leur valorisation et leur évaluation. Enfin, quatrièmement, le travail de modélisation, à partir de la notion d'investissement institutionnel

(Lehmbruch, 2003), paraît constituer un apport considérable, d'abord pour caractériser les contextes selon une approche spécifique, ici la mission éducative des bibliothèques publiques, ensuite pour comprendre les réalités présentes, grâce à la vision rétrospective de l'enchaînement des événements ayant présidé à la construction de l'institution. De plus, la modélisation, selon ce schéma, a permis de procéder à une comparaison entre deux terrains différents en dimension et au plan socioculturel. Enfin, cette modélisation institutionnelle concourt à relier les trois niveaux micro, méso et macrosocial.

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES BIBLIOTHÉCAIRES



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PROFESSIONNELS DES BIBLIOTHÈQUES

Titre du projet de recherche

Le rôle de la bibliothèque publique dans l'expérience d'apprenance.

Étudiant-chercheur

Theodora Balmon, *École doctorale 377, courriel* : _____

Direction de recherche

Bruno Garnier, Université de Corse Pascal Paoli, _____
Arianne Robichaud, Université du Québec à Montréal,

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des entretiens non directifs. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour objectif de mieux connaître les thématiques, les activités et les échanges, également sources d'apprentissages, qui prennent place dans les bibliothèques de lecture publique, et comment cela sert la communauté et les personnes dans leur vie quotidienne.

Ce projet se déroule dans des bibliothèques de lecture publique en France et au Canada/Québec.

- *Durée prévue : 4 ans*
- *Population ciblée : professionnels des bibliothèques*
- *Nombre des participants : petit nombre car il s'agit d'une étude de cas exploratoire*
- *Objectifs poursuivis : le rôle des bibliothèques dans les apprentissages informels : techniques, numériques, pratiques, théoriques, artistiques, etc.*

Nature et durée de votre participation

Nous vous sollicitons :

- a) pour des entretiens individuels de type non directif de 45 minutes à 1h30, c'est-à-dire sans questionnaire a priori. Ces entretiens sont enregistrés et transcrits. Ils sont aussi anonymisés, y compris concernant le nom de la ville et celui de la bibliothèque. Nous vous faisons retour de l'entretien et vous pouvez apporter toute correction, suppression ou tout commentaire que vous souhaitez. Nous pouvons aussi nous revoir si vous le souhaitez pour approfondir. Ne sont diffusés que les données traitées, synthétisées et des extraits anonymisés.

Résumé des éléments demandés :

- *1 rencontre pour un entretien ou plus selon le souhait de la personne : 45 minutes à 1h30 par rencontre. (durée de chacune d'elles) avec le participant et la description détaillée des tâches demandées;*
- *Période de suivi : la transcription vous est envoyée afin que vous puissiez contrôler ou compléter vos propos. Nous pouvons nous revoir si vous le souhaitez.*
- *Lieu : nous choisirons ensemble un lieu calme où l'entretien peut se dérouler.*
- *Utilisation de l'enregistrement audio.*

b) pour des observations participantes lors d'événements à la bibliothèque que vous pourriez organiser, animer, médiatiser. Dans ce cas, la chercheuse participe à ces événements en tant qu'usager tel un lecteur ou un visiteur. Elle prend des notes, des

photographies, fait des enregistrements. Les données brutes : notes, photographies, enregistrements restent confidentiels. Ne sont diffusés que les données traitées, synthétisées et des extraits anonymisés.

Résumé des éléments demandés :

- *Accueil de la chercheuse lors d'activités organisées au sein de la bibliothèque tels des expositions, des échanges, etc.*
- *Période de suivi : l'observation prend fin au terme de l'activité.*
- *Lieu : à la bibliothèque*
- *Utilisation de notes, de l'enregistrement audio, de la photographie.*

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science, et éventuellement au développement de la bibliothèque, si cela peut déboucher sur des discussions en interne.

Risques liés à la participation

Hormis le temps qui vous est demandé pour réaliser l'entretien, le relire, ou le temps de l'activité que vous animez, médiatisez, cette recherche ne comporte pas de risque de quelque nature que ce soit par exemple physique ou psychologique.

Bénéfices :

Faire avancer la connaissance sur les bibliothèques de lecture publique et les services qu'elles offrent.

Bilan de ce que vous avez déjà pu réaliser pour les personnes et la communauté.

Confidentialité

Les mesures mises en place pour assurer, la confidentialité sont :

- *Anonymisation (nom de personnes, de villes, de bibliothèques) dans les données qui sont diffusées publiquement*
- *D'autres chercheurs participant à la recherche peuvent avoir accès aux données brutes ;*
- *Les données brutes (enregistrements, photographies, notes et transcriptions) sont conservées sur un serveur sécurisé et sous clé uniquement accessible à la chercheuse;*

La confidentialité peut être levée si chaque personne est d'accord pour échanger et en faire profiter toute la bibliothèque.

Utilisation secondaire des données

Les données brutes collectées ne seront jamais communiquées à des tiers.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Theodora Balmon verbalement ou par mail : balmon@laposte.net; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue en échange de votre participation.

[Informez les participants à la recherche du montant qui leur sera alloué comme indemnité pour leur participation. Si aucune indemnité n'est accordée, il faut le mentionner expressément. Exemple : Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.]

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Theodora Balmon : balmon@laposte.net, D Bruno Garnier, garnier_b@univ-corse.fr, Arianne Robichaud, robichaud.arianne@uqam.ca.

Ce projet est soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Corse. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité éthique de la recherche : Vanina PASQUALINI pasqualini_v@univ-corse.fr.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

 Theodora Balmon

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PUBLICS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

PUBLICS, LECTEURS, USAGERS - ADULTES

Titre du projet de recherche

Le rôle de la bibliothèque publique dans l'expérience d'apprenance.

Étudiant-chercheur

Theodora Balmon, *École doctorale 377, courriel* : _____

Direction de recherche

Bruno Garnier, Université de Corse Pascal Paoli, _____

Arianne Robichaud, Université du Québec à Montréal,

Préambule

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des entretiens non directifs. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Ce projet de recherche a pour objectif de mieux connaître les thématiques, les activités et les échanges, également sources d'apprentissages, qui prennent place dans les bibliothèques de lecture publique, et comment cela sert la communauté et les personnes dans leur vie quotidienne.

Ce projet se déroule dans des bibliothèques de lecture publique en France et au Canada/Québec.

- *Durée prévue : 4 ans*
- *Population ciblée : toute personne adulte pouvant fréquenter la bibliothèque*
- *Nombre des participants : 2 à 5 personnes car il s'agit d'une étude de cas exploratoire*
- *Objectifs poursuivis : le rôle des bibliothèques dans les apprentissages informels : techniques, numériques, pratiques, théoriques, artistiques, etc.*

Nature et durée de votre participation

Nous vous sollicitons :

- a) pour des entretiens individuels de type non directif de 45 minutes en moyenne (1h30 au maximum), non directif c'est-à-dire sans questionnaire a priori. Ces entretiens sont enregistrés et transcrits. Ils sont aussi anonymisés, y compris concernant le nom de la ville et celui de la bibliothèque. Nous vous faisons retour de l'entretien et vous pouvez apporter toute correction, suppression ou tout commentaire que vous souhaitez. Nous pouvons aussi nous revoir si vous le souhaitez pour approfondir. Ne sont diffusés que les données traitées, synthétisées et des extraits anonymisés.

Résumé des éléments demandés :

- *1 rencontre pour un entretien ou plus selon le souhait de la personne : 45 minutes en moyenne (1h30 au maximum) par rencontre. (durée de chacune d'elles) avec le participant et la description détaillée des tâches demandées;*
- *Période de suivi : la transcription vous est envoyée afin que vous puissiez contrôler ou compléter vos propos. Nous pouvons nous revoir si vous le souhaitez.*
- *Lieu : nous choisirons ensemble un lieu calme où l'entretien peut se dérouler.*
- *Utilisation de l'enregistrement audio.*

Avantages liés à la participation

Vous ne retirerez personnellement pas d'avantages à participer à cette étude. Toutefois, vous aurez contribué à l'avancement de la science, et éventuellement au développement de la bibliothèque..

Risques liés à la participation

Hormis le temps qui vous est demandé pour réaliser l'entretien, le relire, ou le temps de l'activité que vous animez, médiatisez, cette recherche ne comporte pas de risque de quelque nature que ce soit par exemple physique ou psychologique.

Bénéfices :

Faire avancer la connaissance sur les bibliothèques de lecture publique et les services qu'elles offrent.

Bilan de ce que vous avez déjà pu réaliser pour les personnes et la communauté.

Confidentialité

Les mesures mises en place pour assurer, la confidentialité sont :

- Anonymisation (nom de personnes, de villes, de bibliothèques) dans les données qui sont diffusées publiquement
- D'autres chercheurs participant à la recherche peuvent avoir accès aux données brutes ;
- Les données brutes (enregistrements, photographies, notes et transcriptions) sont conservées sur un serveur sécurisé et sous clé uniquement accessible à la chercheuse;

La confidentialité peut être levée si chaque personne est d'accord pour échanger et en faire profiter toute la bibliothèque.

Utilisation secondaire des données

Les données brutes collectées ne seront jamais communiquées à des tiers.

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Theodora Balmon verbalement ou par mail : balmon@laposte.net; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Aucune indemnité compensatoire n'est prévue en échange de votre participation.

[Informez les participants à la recherche du montant qui leur sera alloué comme indemnité pour leur participation. Si aucune indemnité n'est accordée, il faut le mentionner expressément. Exemple : Aucune indemnité compensatoire n'est prévue.]

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet: Theodora Balmon : balmon@laposte.net, D Bruno Garnier, garnier_b@univ-corse.fr, Arianne Robichaud, robichaud.arianne@uqam.ca.

Ce projet est soumis au Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Corse. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité éthique de la recherche : Vanina PASQUALINI pasqualini_v@univ-corse.fr.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

432

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

- (a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;
- (c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;
- (d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____ **Theodora Balmon** _____
Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

GUIDE D'ENTRETIEN PAR ENQUÊTE NARRATIVE - PUBLICS

Participant Public : données sociodémographiques

Date de l'entretien :

Lieu :

Durée : prévision de 45 minutes

Type d'entretien : non directif

Structure de l'entretien selon les trois dimensions de l'enquête narrative : temps (passé, présent, futur) ; espace (ici, ailleurs) ; relationnel (personnes impliquées) [Clandinin, D. J., et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.]

Présentation de la recherche : Apprentissages informels des adultes, dans leur diversité, en contexte de bibliothèque publique.

Présentation du formulaire de consentement et rappel de la confidentialité des données.

Information sur la suite de l'entretien : l'entretien est envoyé au participant, qui peut rétroagir de la manière qu'il souhaite.

Amorce de l'entretien non directif :

Pouvez-vous me parler du rôle de la bibliothèque de lecture publique dans votre parcours, que ce soit pendant vos études, en tant que parent, dans le cadre de recherches personnelles ou professionnelles ou pour vos loisirs ?

Je vous propose un déroulement d'entretien en examinant le passé, le présent et le futur possible, en pensant à cette bibliothèque mais aussi d'autres bibliothèques que vous connaissez ailleurs, en pensant également aux personnes que vous y croisez ou avec lesquelles vous y venez.

Les relances se font à partir des trois dimensions : temps (passé, présent, futur) ; espace (ici, ailleurs) ; relationnel (personnes impliquées).

GUIDE D'ENTRETIEN PAR ENQUÊTE NARRATIVE - BIBLIOTHÉCAIRES

Participant Bibliothécaire : données sociodémographiques

ate de l'entretien :

Lieu :

Durée : prévision de 45 minutes

Type d'entretien : non directif

Structure de l'entretien selon les trois dimensions de l'enquête narrative : temps (passé, présent, futur) ; espace (ici, ailleurs) ; relationnel (personnes impliquées) [Clandinin, D. J., et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.]

Présentation de la recherche : Apprentissages informels des adultes, dans leur diversité, en contexte de bibliothèque publique.

Présentation du formulaire de consentement et rappel de la confidentialité des données.

Information sur la suite de l'entretien : l'entretien est envoyé au participant, qui peut rétroagir de la manière qu'il souhaite.

Amorce de l'entretien non directif :

Pouvez-vous me parler de l'évolution du rôle de la bibliothèque de lecture publique vis-à-vis des publics, selon l'expérience que vous en avez ?

Je vous propose un déroulement d'entretien en examinant le passé, le présent et le futur possible, en pensant à cette bibliothèque mais aussi à d'autres bibliothèques où vous avez travaillé, ainsi que les relations dans ce contexte.

Les relances se font à partir des trois dimensions : temps (passé, présent, futur) ; espace (ici, ailleurs) ; relationnel (personnes impliquées).

ANNEXE E

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PUBLICS EN CORSE ET AU QUÉBEC

Le questionnaire présenté ici est celui concernant les publics au Québec. Le questionnaire destiné aux publics en Corse est identique. Seul l'intitulé change;

Bibliothèques publiques

Projet de recherche doctoral sur les bibliothèques publiques

Co-tutelle Université du Québec à Montréal (UQAM) & Université de Corse Pasquale Paoli (UCPP)

Ce questionnaire a pour objectif de mieux connaître et décrire la contribution des bibliothèques publiques pour les personnes et la communauté.
Votre participation est une aide indispensable pour mieux construire les ressources des bibliothèques, collections, thèmes, activités et échanges, à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne.

Il est totalement anonyme.

Il se remplit en quelques minutes.

Les réponses complètes permettent de garantir la validité et la cohérence de nos résultats.

Pour toute question, vous pouvez nous contacter :

Pr Arianne Robichaud (UQAM) &

Pr Bruno Garnier (Université de Corse) &

& Theodora Balmon (mailto:balmon.theodora @ courrier.uqam.ca).

Merci pour votre aide.

CLAUSE DE CONFIDENTIALITÉ

Ce questionnaire est anonyme.

L'enregistrement de vos réponses à ce questionnaire ne contient aucune information permettant de vous identifier.

L'ensemble de la procédure s'inscrit dans le cadre des lois en vigueur au Canada et en France déterminant les principes de la confidentialité, le respect des données personnelles, et le respect de la vie privée, et dans le cadre européen des RGPD (Règlement général sur la protection des données) : <https://www.economie.gouv.fr/entreprises/reglement-general-protection-donnees-rgpd>.

1	Veillez accepter cette clause de confidentialité avant de continuer : *
<input type="checkbox"/>	Oui
<input type="checkbox"/>	Non

2	Fréquentez-vous une ou plusieurs bibliothèques publiques ou en avez-vous fréquenté dans le passé ? *
<input type="checkbox"/>	Oui
<input type="checkbox"/>	Non

VOS RECHERCHES, VOS DÉCOUVERTES

Les questions avec un astérisque ou petite étoile sont obligatoires, car essentielles pour la cohérence et la fiabilité.

Plus le questionnaire est rempli, mieux c'est pour la cohérence et la fiabilité.

Merci !

3	*Dans cette bibliothèque actuelle, et dans d'autres bibliothèques actuellement ou dans le passé, vous diriez qu'en général il est facile de repérer *					
		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	Dans les rayons, des livres, des documents, des DVD, etc.	<input type="checkbox"/>				
	Sur le site en ligne, des livres, des documents, des DVD, etc.	<input type="checkbox"/>				
	Des activités proposées à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne	<input type="checkbox"/>				
Des services proposés à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4	*Sur le site, en ligne, dans cette bibliothèque et d'autres bibliothèques, en général, il est facile : *					
		Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
	D'avoir un aperçu du contenu des documents	<input type="checkbox"/>				
De rassembler des contenus divers sur un thème, un sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5	*La diversité et l'abondance de livres et de documents vous semblent : * (Plusieurs réponses possibles)	
	<input type="checkbox"/>	Impressionnantes
	<input type="checkbox"/>	Déstabilisantes
	<input type="checkbox"/>	Stimulantes
	<input type="checkbox"/>	Réconfortantes
<input type="checkbox"/>	Autres :	

6	*La diversité et l'abondance des objets et des technologies vous semblent : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Impressionnantes
<input type="checkbox"/>	Déstabilisantes
<input type="checkbox"/>	Stimulantes
<input type="checkbox"/>	Réconfortantes
<input type="checkbox"/>	Autres :

7	*La diversité et l'abondance des activités à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne vous semblent : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Impressionnantes
<input type="checkbox"/>	Déstabilisantes
<input type="checkbox"/>	Stimulantes
<input type="checkbox"/>	Réconfortantes
<input type="checkbox"/>	Autres :

VOS THÉMATIQUES, VOS ACTIVITÉS

8	*ACTUALISER - Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux revoir des sujets ou reprendre des activités que j'avais déjà abordés *			
		Oui	Incertain	Non
	dans le cadre de ma scolarité et/ou des mes études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	dans le cadre de mon travail et de la formation professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9	*DÉVELOPPER - Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	M'initier à des sujets que je n'avais jamais abordés
<input type="checkbox"/>	Approfondir des sujets que j'avais peu abordés
<input type="checkbox"/>	Aider mes enfants
<input type="checkbox"/>	Partager du temps avec ma famille
<input type="checkbox"/>	Trouver de la joie
<input type="checkbox"/>	Faire mon travail
<input type="checkbox"/>	Rien de tout cela
<input type="checkbox"/>	Autres :

10	*EN LIGNE - Faites-vous : *
<input type="checkbox"/>	Les mêmes activités
<input type="checkbox"/>	Pas d'activité en ligne
<input type="checkbox"/>	Une partie des activités en ligne
<input type="checkbox"/>	Autres :

11	*SUR PLACE - Activités et pratiques : Pourriez-vous indiquer quelques unes des activités et pratiques réalisées ? * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Créer en littérature, écriture, script
<input type="checkbox"/>	Critique de lecture, de films...
<input type="checkbox"/>	Culture / Patrimoine / Histoire
<input type="checkbox"/>	Cuisine
<input type="checkbox"/>	Artisanat / Tricot / Couture
<input type="checkbox"/>	Plantation /Jardinage
<input type="checkbox"/>	Protection de l'environnement
<input type="checkbox"/>	Jeux collectifs
<input type="checkbox"/>	Langue(s) étrangère(s)
<input type="checkbox"/>	Médias / Audiovisuels
<input type="checkbox"/>	Technologies numériques
<input type="checkbox"/>	Logiciels
<input type="checkbox"/>	Codage
<input type="checkbox"/>	CV / Lettre candidature / Entretien
<input type="checkbox"/>	Activité physique
<input type="checkbox"/>	Musique
<input type="checkbox"/>	Danse
<input type="checkbox"/>	Aucune activité
<input type="checkbox"/>	Autres :

12	*PROJETER - Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, je peux travailler à des projets de type : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Projet personnel
<input type="checkbox"/>	Projet entre amis
<input type="checkbox"/>	Projet entre étudiants
<input type="checkbox"/>	Projet familial
<input type="checkbox"/>	Projet social, communautaire ou associatif
<input type="checkbox"/>	Projet pour ma ville, mon quartier
<input type="checkbox"/>	Projet scolaire ou universitaire
<input type="checkbox"/>	Préparation d'auditions ou autres événements de ce type
<input type="checkbox"/>	Projet professionnel
<input type="checkbox"/>	Aucun projet
<input type="checkbox"/>	Autres :

13	*SUJETS, THÈMES - Pourriez-vous indiquer quelques unes des catégories des sujets abordés ? * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Fiction
<input type="checkbox"/>	Non Fiction
<input type="checkbox"/>	Littérature enfants
<input type="checkbox"/>	Littérature Jeunes adultes
<input type="checkbox"/>	Audio-visuel
<input type="checkbox"/>	Carrière, formation
<input type="checkbox"/>	Aucun de ces thèmes
<input type="checkbox"/>	Autres ou précisez des thèmes : :

VOS CHEMINEMENTS

14	*AUTO-ORGANISATION - Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, sur place, à distance ou en ligne, je peux : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Organiser mes activités comme je le souhaite
<input type="checkbox"/>	Progresser à mon rythme
<input type="checkbox"/>	Faire de l'auto-formation
<input type="checkbox"/>	Demander des conseils
<input type="checkbox"/>	Auto-évaluer mes activités
<input type="checkbox"/>	Auto-évaluer mes progressions
<input type="checkbox"/>	Rien de tout cela
<input type="checkbox"/>	Autres :

15	*AMBIANCE - Dans cette bibliothèque ou dans d'autres bibliothèques publiques, ces aspects sont importants pour moi : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	L'écoute que l'on m'accorde
<input type="checkbox"/>	Le confort
<input type="checkbox"/>	Le calme
<input type="checkbox"/>	La convivialité
<input type="checkbox"/>	La gratuité
<input type="checkbox"/>	Le sentiment de liberté
<input type="checkbox"/>	Le sentiment de paix
<input type="checkbox"/>	Le sentiment de sécurité
<input type="checkbox"/>	Le sentiment de communauté
<input type="checkbox"/>	L'architecture extérieure
<input type="checkbox"/>	L'architecture intérieure
<input type="checkbox"/>	La lumière
<input type="checkbox"/>	L'inspiration du lieu
<input type="checkbox"/>	La diversité des personnes (bibliothécaires et lecteurs)
<input type="checkbox"/>	La diversité des espaces
<input type="checkbox"/>	La diversité des ressources
<input type="checkbox"/>	Les technologies disponibles
<input type="checkbox"/>	Aucun de ces critères
<input type="checkbox"/>	Autres :

16	*PARTICIPER-CONTRIBUER - Avez-vous eu l'occasion de participer à des activités et/ou de contribuer à leur production ou à leur création ? * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Dans la bibliothèque
<input type="checkbox"/>	À l'extérieur de la bibliothèque
<input type="checkbox"/>	En ligne
<input type="checkbox"/>	Rencontres-Échanges
<input type="checkbox"/>	Atelier
<input type="checkbox"/>	Club
<input type="checkbox"/>	Master Class
<input type="checkbox"/>	Troc des savoirs
<input type="checkbox"/>	Conférences-Débats
<input type="checkbox"/>	Expositions
<input type="checkbox"/>	Concerts
<input type="checkbox"/>	Séances de cinéma
<input type="checkbox"/>	Formations-Cours
<input type="checkbox"/>	Fab_Lab/Média_Lab/Pixi_Lab
<input type="checkbox"/>	Aucune participation, aucune contribution
<input type="checkbox"/>	Autres :

17	*OBJECTIFS - Si vous avez participé à des activités, quels étaient vos objectifs ? * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Connaître, savoir
<input type="checkbox"/>	Ressentir une émotion, l'esthétique
<input type="checkbox"/>	Partager, échanger
<input type="checkbox"/>	Expérimenter

18	OBJECTIFS - Si vous avez contribué à la création ou créé des activités, quels étaient vos objectifs ? (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	Connaître, savoir
<input type="checkbox"/>	Ressentir une émotion, l'esthétique
<input type="checkbox"/>	Partager, échanger
<input type="checkbox"/>	Expérimenter

19	Si cela vous est possible, pourriez-vous donner des précisions sur une ou plusieurs thématiques lors de vos participations et/ou contributions ?

VOUS ET LES AUTRES

20	*Avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque d'apporter votre aide ou de faire des suggestions : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	à des bibliothécaires
<input type="checkbox"/>	à des personnes que vous ne connaissez pas ou que vous connaissez de vue seulement
<input type="checkbox"/>	à des personnes que vous connaissez
<input type="checkbox"/>	Sans réponse

21	*Avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque de recevoir de l'aide ou des suggestions : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	des bibliothécaires
<input type="checkbox"/>	de personnes que vous ne connaissez pas ou que vous connaissez de vue seulement
<input type="checkbox"/>	de personnes que vous connaissez
<input type="checkbox"/>	Sans réponse

22	*Pour des personnes ne pouvant pas se déplacer, avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque d'apporter votre aide en tant que : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	bénévole validée par la bibliothèque
<input type="checkbox"/>	ami(e)
<input type="checkbox"/>	membre de la famille
<input type="checkbox"/>	Sans réponse

23	*Parce que vous ne pouviez pas vous déplacer, avez-vous eu l'occasion dans cette bibliothèque ou dans une autre bibliothèque de demander de l'aide à un/une : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	bénévole validée par la bibliothèque
<input type="checkbox"/>	ami(e)
<input type="checkbox"/>	membre de la famille
<input type="checkbox"/>	Sans réponse

24	*Vous venez à la bibliothèque avec : * (Plusieurs réponses possibles)
<input type="checkbox"/>	avec vos enfants
<input type="checkbox"/>	avec vos petits-enfants
<input type="checkbox"/>	avec des amis
<input type="checkbox"/>	avec votre conjoint
<input type="checkbox"/>	seul(e)
<input type="checkbox"/>	avec vos élèves, vos étudiants
<input type="checkbox"/>	avec des personnes aidées dans le cadre de votre activité sociale ou communautaire
<input type="checkbox"/>	Autres :

25	Si cela vous est possible, pourriez-vous apporter des précisions sur les aides apportées ou reçues ?

26	*Avec quelle(s) personne(s) êtes-vous venu(e) pour la première fois dans une bibliothèque publique ou à quelle occasion ? *
<input type="checkbox"/>	avec ma mère
<input type="checkbox"/>	avec mon père
<input type="checkbox"/>	avec mes deux parents
<input type="checkbox"/>	avec un garde d'enfant
<input type="checkbox"/>	avec mes soeurs et frères
<input type="checkbox"/>	avec un autre membre de la famille
<input type="checkbox"/>	avec une amie ou un ami
<input type="checkbox"/>	avec un groupe d'amis
<input type="checkbox"/>	avec l'école
<input type="checkbox"/>	Seule/seul
<input type="checkbox"/>	Autres :

VOUS ET VOTRE PROFIL

27	*Quelle est votre ville de résidence ou votre code postal *

28	*Genre Féminin, Masculin, Autre *
<input type="checkbox"/>	Homme
<input type="checkbox"/>	Femme
<input type="checkbox"/>	Autre :

29	*Quelle est votre année de naissance ? *

30	*Avez-vous des enfants *
<input type="checkbox"/>	Oui
<input type="checkbox"/>	Non

31	*Avez-vous des petits-enfants *
<input type="checkbox"/>	Oui
<input type="checkbox"/>	Non

32	*Quelle est votre activité ? *
<input type="checkbox"/>	En activité professionnelle
<input type="checkbox"/>	À la recherche d'un emploi
<input type="checkbox"/>	En retraite
<input type="checkbox"/>	En retraite et en activité professionnelle
<input type="checkbox"/>	Étudiant(e)
<input type="checkbox"/>	Étudiant(e) et en activité professionnelle
<input type="checkbox"/>	Autre :

33	*Merci de préciser votre activité *

34	*Quel est votre niveau de formation ou d'étude le plus élevé ?
<input type="checkbox"/>	Niveau fin de collège ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau fin de lycée ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Licence ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Master 1 ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Master 2 ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Doctorat ou équivalent

34	*Quel est votre niveau de formation ou d'étude le plus élevé ?
<input type="checkbox"/>	Niveau Secondaire V (DES/DEP) ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau CEGEP - DEC pré-universitaire ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau CEGEP - DEC technique et professionnel ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Baccalauréat (Licence/Bachelor) ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Master 1 ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Master 2 ou équivalent
<input type="checkbox"/>	Niveau Doctorat ou équivalent

35	Quelle est votre situation familiale actuelle ?
<input type="checkbox"/>	En couple
<input type="checkbox"/>	Marié(e)
<input type="checkbox"/>	Célibataire
<input type="checkbox"/>	Veuve, veuf
<input type="checkbox"/>	Séparé(e)
<input type="checkbox"/>	Divorcé(e)

VOS IDÉES, VOS SUGGESTIONS

36	Vous pouvez indiquer, ici, tout ce que vous souhaitez que ce soit sur les bibliothèques ou sur le questionnaire. Encore merci pour votre aide !

ANNEXE F

DISTRIBUTION DES VALEURS CRITIQUES DE CHI-CARRÉ

Tableau A.4 Distribution des valeurs critiques de χ^2			
	<i>seuil α</i>		
<i>ν</i>	< 10%	< 5%	< 1%
1	2,706	5,991	15,086
2	4,605	9,488	21,666
3	6,251	12,592	26,217
4	7,779	14,067	29,141
5	9,236	16,919	32,000
6	10,645	18,307	34,805
7	12,017	21,026	38,932
8	13,362	22,362	40,289
9	14,684	23,685	41,638
10	15,987	24,996	42,980
11	17,275	27,587	46,963
12	18,549	28,869	48,278
15	22,307	33,924	54,776
20	28,412	41,337	64,950
25	34,382	48,602	73,683
30	40,256	55,758	82,292
40	51,805	68,669	98,028
50	63,167	82,529	114,695
100	118,498	144,354	186,393

Source : Haccoun, R. R., et Cousineau, D. (2010). Statistiques : Concepts et applications (2e édition revue et augmentée). Montréal, Qué.: PU Montréal.

ANNEXE H

TABLEAUX CROISÉS

Variables PCS et niveaux d'étude et modalité « Déstabilisantes »

L'annexe présente les tableaux croisant la modalité « Déstabilisantes » avec les variables des catégories socioprofessionnelles et des niveaux de formation.

La modalité « Déstabilisantes » apparaît pour les questions concernant la diversité et l'abondance 1) de livres et de documents 2) des objets et des technologies 3) des activités à l'intérieur, à l'extérieur, en ligne.

Les options de choix étaient : (a) Impressionnantes, (b) Déstabilisantes, (c) Stimulantes, (d) Réconfortantes, (e) Autres.

	Valeur
Terrain	Corse

			DivAbondDocsDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Commerces Artisans	Nombre	5	1	6
		Total%	5,6%	1,1%	6,7%
	Professions supérieures	Nombre	7	1	8
		Total%	7,8%	1,1%	8,9%
	Professions intermédiaires	Nombre	26	3	29
		Total%	28,9%	3,3%	32,2%
	Employés	Nombre	24	2	26
		Total%	26,7%	2,2%	28,9%
	Ouvriers	Nombre	4	0	4
		Total%	4,4%	,0%	4,4%
Travaildom	Nombre	1	0	1	
	Total%	1,1%	,0%	1,1%	
HandiMaladie	Nombre	5	0	5	
	Total%	5,6%	,0%	5,6%	
Indéfini	Nombre	9	2	11	
	Total%	10,0%	2,2%	12,2%	
Total		Nombre	81	9	90
		Total%	90,0%	10,0%	100,0%

			DivAbondtechObj. Déstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Commerces Artisans	Nombre	6	0	6
		Total%	6,7%	,0%	6,7%
	Professions supérieures	Nombre	6	2	8
		Total%	6,7%	2,2%	8,9%
	Professions intermédiaires	Nombre	23	6	29
		Total%	25,6%	6,7%	32,2%
	Employés	Nombre	25	1	26
		Total%	27,8%	1,1%	28,9%
	Ouvriers	Nombre	2	2	4
		Total%	2,2%	2,2%	4,4%
Travaildom	Nombre	0	1	1	
	Total%	,0%	1,1%	1,1%	
HandiMaladie	Nombre	5	0	5	
	Total%	5,6%	,0%	5,6%	
Indéfini	Nombre	11	0	11	
	Total%	12,2%	,0%	12,2%	
Total		Nombre	78	12	90
		Total%	86,7%	13,3%	100,0%

			DivAbondActi. Int. Ext. EnLigneDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Commerces Artisans	Nombre	6	0	6
		Total%	6,7%	,0%	6,7%
	Professions supérieures	Nombre	7	1	8
		Total%	7,8%	1,1%	8,9%
	Professions intermédiaires	Nombre	23	6	29
		Total%	25,6%	6,7%	32,2%
	Employés	Nombre	22	4	26
		Total%	24,4%	4,4%	28,9%
	Ouvriers	Nombre	2	2	4
Total%		2,2%	2,2%	4,4%	
Travaildom	Nombre	1	0	1	
	Total%	1,1%	,0%	1,1%	
HandiMaladie	Nombre	5	0	5	
	Total%	5,6%	,0%	5,6%	
Indéfini	Nombre	10	1	11	
	Total%	11,1%	1,1%	12,2%	
Total	Nombre	76	14	90	
	Total%	84,4%	15,6%	100,0%	

			DivAbondDocsDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
NiveauPlusélevé	Findecollègeou équivalent	Nombre	9	0	9
		Total%	10,0%	,0%	10,0%
	Findelycée/ secondaireou équivalent	Nombre	20	1	21
		Total%	22,2%	1,1%	23,3%
	CEGEP-BUT	Nombre	32	4	36
		Total%	35,6%	4,4%	40,0%
Master1et/ou2	Nombre	16	4	20	
	Total%	17,8%	4,4%	22,2%	
Doctorat	Nombre	4	0	4	
	Total%	4,4%	,0%	4,4%	
Total	Nombre	81	9	90	
	Total%	90,0%	10,0%	100,0%	

			DivAbondtechObj. Déstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
NiveauPlusélevé	Findecollègeou équivalent	Nombre Total%	8 8,9%	1 1,1%	9 10,0%
	Findelycée/ secondaireou équivalent	Nombre Total%	18 20,0%	3 3,3%	21 23,3%
	CEGEP-BUT	Nombre Total%	34 37,8%	2 2,2%	36 40,0%
	Master1et/ou2	Nombre Total%	15 16,7%	5 5,6%	20 22,2%
	Doctorat	Nombre Total%	3 3,3%	1 1,1%	4 4,4%
Total		Nombre Total%	78 86,7%	12 13,3%	90 100,0%

			DivAbondActi. Int. Ext. EnLigneDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
NiveauPlusélevé	Findecollègeou équivalent	Nombre Total%	7 7,8%	2 2,2%	9 10,0%
	Findelycée/ secondaireou équivalent	Nombre Total%	17 18,9%	4 4,4%	21 23,3%
	CEGEP-BUT	Nombre Total%	31 34,4%	5 5,6%	36 40,0%
	Master1et/ou2	Nombre Total%	17 18,9%	3 3,3%	20 22,2%
	Doctorat	Nombre Total%	4 4,4%	0 ,0%	4 4,4%
Total		Nombre Total%	76 84,4%	14 15,6%	90 100,0%

Variable	Valeur
Terrain	Québec

			DivAbondDocsDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Agriculteurs	Nombre	1	0	1
		Total%	,3%	,0%	,3%
	Commerces Artisans	Nombre	17	2	19
		Total%	4,3%	,5%	4,8%
	Professions supérieures	Nombre	79	4	83
		Total%	19,8%	1,0%	20,8%
	Professions intermédiaires	Nombre	133	6	139
		Total%	33,3%	1,5%	34,8%
	Employés	Nombre	39	2	41
		Total%	9,8%	,5%	10,3%
	Ouvriers	Nombre	12	0	12
		Total%	3,0%	,0%	3,0%
	Sans Emploi	Nombre	5	0	5
		Total%	1,3%	,0%	1,3%
Travaildom	Nombre	7	0	7	
	Total%	1,8%	,0%	1,8%	
Associatif	Nombre	1	0	1	
	Total%	,3%	,0%	,3%	
HandiMaladie	Nombre	6	0	6	
	Total%	1,5%	,0%	1,5%	
Indéfini	Nombre	74	11	85	
	Total%	18,5%	2,8%	21,3%	
Total		Nombre	374	25	399
		Total%	93,7%	6,3%	100,0%

			DivAbondtechObj. Déstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Agriculteurs	Nombre	1	0	1
		Total%	,3%	,0%	,3%
	Commerces Artisans	Nombre	19	0	19
		Total%	4,8%	,0%	4,8%
	Professions supérieures	Nombre	75	8	83
		Total%	18,8%	2,0%	20,8%
	Professions intermédiaires	Nombre	127	12	139
		Total%	31,8%	3,0%	34,8%
	Employés	Nombre	40	1	41
		Total%	10,0%	,3%	10,3%
	Ouvriers	Nombre	11	1	12
		Total%	2,8%	,3%	3,0%
	Sans Emploi	Nombre	5	0	5
	Total%	1,3%	,0%	1,3%	
Travaildom	Nombre	6	1	7	
	Total%	1,5%	,3%	1,8%	
Associatif	Nombre	1	0	1	
	Total%,3%	,0%	,3%		
HandiMaladie	Nombre	6	0	6	
	Total%	1,5%	,0%	1,5%	
Indéfini	Nombre	78	7	85	
	Total%	19,5%	1,8%	21,3%	
Total	Nombre	369	30	399	
	Total%	92,5%	7,5%	100,0%	

			DivAbondActi. Int. Ext. EnLigneDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
PCS	Agriculteurs	Nombre	1	0	1
		Total%	,3%	,0%	,3%
	Commerces Artisans	Nombre	18	1	19
		Total%	4,5%	,3%	4,8%
	Professions supérieures	Nombre	77	6	83
		Total%	19,3%	1,5%	20,8%
	Professions intermédiaires	Nombre	127	12	139
		Total%	31,8%	3,0%	34,8%
	Employés	Nombre	40	1	41
		Total%	10,0%	,3%	10,3%
	Ouvriers	Nombre	11	1	12
		Total%	2,8%	,3%	3,0%
	Sans Emploi	Nombre	5	0	5
		Total%	1,3%	,0%	1,3%
Travail dom	Nombre	6	1	7	
	Total%	1,5%	,3%	1,8%	
Associatif	Nombre	1	0	1	
	Total%	,3%	,0%	,3%	
HandiMaladie	Nombre	5	1	6	
	Total%	1,3%	,3%	1,5%	
Indéfini	Nombre	80	5	85	
	Total%	20,1%	1,3%	21,3%	
Total		Nombre	371	28	399
		Total%	93,0%	7,0%	100,0%

			DivAbondDocsDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
Niveau Plus élevé	Fin de lycée/ secondaire ou équivalent	Nombre	94	2	96
		Total%	23,7%	,5%	24,2%
	Baccalauréat (Licence/ Bachelor) ou équivalent	Nombre	118	7	125
		Total%	29,7%	1,8%	31,5%
	CEGEP-BUT	Nombre	109	5	114
		Total%	27,5%	1,3%	28,7%
Master 1 et/ou 2	Nombre	40	9	49	
	Total%	10,1%	2,3%	12,3%	
Doctorat	Nombre	11	2	13	
	Total%	2,8%	,5%	3,3%	
Total		Nombre	372	25	397
		Total%	93,7%	6,3%	100,0%

			DivAbondtechObj. Déstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
NiveauPlusélevé	Findelycée/ secondaireou équivalent	Nombre Total%	91 22,9%	5 1,3%	96 24,2%
	Baccalauréat (Licence/ Bachelor)ou équivalent	Nombre Total%	116 29,2%	9 2,3%	125 31,5%
	CEGEP-BUT	Nombre Total%	104 26,2%	10 2,5%	114 28,7%
	Master1et/ou2	Nombre Total%	45 11,3%	4 1,0%	49 12,3%
	Doctorat	Nombre Total%	11 2,8%	2 ,5%	13 3,3%
					Total
Total	Nombre Total%	367 92,4%	30 7,6%	397 100,0%	

			DivAbondActi. Int. Ext. EnLigneDéstabilisantes		Total
			0	Déstabilisantes	
NiveauPlusélevé	Findelycée/ secondaireou équivalent	Nombre Total%	90 22,7%	6 1,5%	96 24,2%
	Baccalauréat (Licence/ Bachelor)ou équivalent	Nombre Total%	121 30,5%	4 1,0%	125 31,5%
	CEGEP-BUT	Nombre Total%	102 25,7%	12 3,0%	114 28,7%
	Master1et/ou2	Nombre Total%	46 11,6%	3 ,8%	49 12,3%
	Doctorat	Nombre Total%	10 2,5%	3 ,8%	13 3,3%
Total	Nombre Total%	369 92,9%	28 7,1%	397 100,0%	

ANNEXE I

NOMENCLATURE DES PROFESSIONS DE L'INSEE

(https://www.insee.fr/fr/information/6051913)

4 niveaux emboîtés

Niveau	code PCS202	Libellé long de la nomenclature	libellé court – nomenclature d'usage
	1 1000	Agriculteurs exploitants	Agriculteurs
	2 1000	Exploitants de l'agriculture, sylviculture, pêche et aquaculture	Agriculteurs
	3 10A0	Exploitants agricoles	
	4 10A1	Exploitants agricoles en grandes cultures	
	4 10A2	Maraîchers, horticulteurs et pépiniéristes	
	4 10A3	Viticulteurs, arboriculteurs	
	4 10A4	Éleveurs de bovins	
	4 10A5	Éleveurs de moutons, chèvres, chevaux et autres herbivores	
	4 10A6	Éleveurs de volailles et de porcs	
	4 10A7	Autres exploitants agricoles	
	3 10B0	Entrepreneurs de travaux agricoles, ruraux et forestiers	
	4 10B1	Entrepreneurs de travaux agricoles, ruraux et forestiers	
	3 10C0	Entrepreneurs de la pêche et de l'aquaculture	
	4 10C1	Entrepreneurs de la pêche et de l'aquaculture	
	1 2000	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
	2 2100	Artisans	Artisans
	3 21A0	Entrepreneurs en parcs et jardins, paysagistes	
	4 21A1	Entrepreneurs en parcs et jardins, paysagistes	
	3 21B0	Artisans du bâtiment et des travaux publics	
	4 21B1	Artisans maçons	
	4 21B2	Artisans charpentiers, couvreurs	
	4 21B3	Artisans menuisiers du bâtiment	
	4 21B4	Artisans plombiers, chauffagistes	
	4 21B5	Artisans électriciens du bâtiment	
	4 21B6	Artisans de la peinture et des finitions du bâtiment	
	4 21B7	Artisans tout corps de métier du bâtiment et artisans des travaux publics	
	3 21C0	Artisans de la réparation et du travail des matériaux	
	4 21C1	Garagistes et autres artisans réparateurs	
	4 21C2	Artisans du travail des métaux et du bois	
	4 21C3	Artisans de la couture et des autres fabrications	
	4 21C4	Artisans d'art	
	3 21D0	Artisans de l'alimentation	
	4 21D1	Artisans bouchers, charcutiers	
	4 21D2	Artisans boulangers, pâtisseries	
	3 21E0	Artisans des services	
	4 21E1	Conducteurs de taxis, d'ambulances et autres entrepreneurs du transport individuel	
	4 21E2	Transporteurs indépendants (routiers, fluviaux, maritimes et aériens)	
	4 21E3	Artisans coiffeurs	
	4 21E4	Esthéticiens et autres artisans des soins corporels	
	4 21E5	Artisans du nettoyage, de la récupération et des services divers	
	2 2200	Commerçants et assimilés	Commerçants et assimilés
	3 22A0	Commerçants de produits alimentaires	
	4 22A1	Commerçants de produits alimentaires	
	3 22B0	Commerçants de produits non alimentaires	
	4 22B1	Commerçants de biens pour le foyer	
	4 22B2	Commerçants de biens pour la personne	
	4 22B3	Buralistes, marchands de presse et autres commerçants d'articles divers	
	3 22C0	Exploitants de cafés, restaurants, hôtels	
	4 22C1	Exploitants de cafés, de restaurants	
	4 22C2	Exploitants d'hôtels et d'autres hébergements	
	3 22D0	Intermédiaires et prestataires de services	
	4 22D1	Agents généraux et courtiers d'assurance	
	4 22D2	Gérants d'agences immobilières	
	4 22D3	Agents commerciaux immobiliers	
	4 22D4	Intermédiaires du commerce	
	4 22D5	Gestionnaires d'autres établissements de service	
	4 22D6	Indépendants d'autres prestations de service	
	2 2300	Chefs d'entreprise de plus de 10 personnes	Chefs d'entreprise de plus de 10 personnes
	3 23A0	Chefs d'entreprise de 50 personnes et plus	
	4 23A1	Chefs d'entreprise de 50 personnes et plus	
	3 23B0	Chefs d'entreprise de 11 à 49 personnes	
	4 23B1	Chefs d'entreprise du BTP, de 11 à 49 personnes	
	4 23B2	Chefs d'entreprise de l'agriculture, de l'industrie et des transports, de 11 à 49 personnes	
	4 23B3	Chefs d'entreprise du commerce, de 11 à 49 personnes	
	4 23B4	Chefs d'entreprise de services, de 11 à 49 personnes	

1 3000	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Cadres
2 3100	Professions libérales	Professions libérales
3 31A0	Professions libérales de santé	
4 31A1	Médecins libéraux spécialistes	
4 31A2	Médecins libéraux généralistes	
4 31A3	Chirurgiens-dentistes	
4 31A4	Psychologues, psychanalystes, psychothérapeutes (non médecins)	
4 31A5	Vétérinaires	
4 31A6	Pharmaciens libéraux	
3 31B0	Professions libérales juridiques et techniques	
4 31B1	Avocats	
4 31B2	Notaires	
4 31B3	Experts comptables, comptables agréés libéraux	
4 31B4	Experts libéraux des services administratifs et financiers	
4 31B5	Experts libéraux en études techniques	
4 31B6	Architectes libéraux	
4 31B7	Autres professions libérales judiciaires et techniques	
2 3300	Cadres administratifs et techniques de la fonction publique	Cadres de la fonction publique
3 33A0	Cadres de direction de la fonction publique, magistrats	
4 33A1	Cadres de direction de la fonction publique	
4 33A2	Magistrats	
3 33B0	Ingénieurs et cadres techniques de la fonction publique	
4 33B1	Ingénieurs et cadres techniques de la fonction publique	
3 33C0	Cadres administratifs de la fonction publique	
4 33C1	Cadres administratifs de l'État	
4 33C2	Cadres administratifs des collectivités territoriales et des hôpitaux publics	
3 33D0	Officiers des Armées et de la Gendarmerie (sauf grades de colonels, généraux et équivalents)	
4 33D1	Officiers des Armées et de la Gendarmerie (sauf grades de colonels, généraux et équivalents)	
3 33E0	Responsables politiques et syndicaux	
4 33E1	Responsables politiques et syndicaux	
2 3400	Professeurs et professions scientifiques supérieures	Professeurs et professions scientifiques
3 34A0	Professions de l'enseignement secondaire général et technologique	
4 34A1	Enseignants titulaires du secondaire général et technologique	
4 34A2	Chefs d'établissement de l'enseignement secondaire, inspecteurs	
4 34A3	Psychologues et conseillers de l'orientation scolaire et professionnelle	
3 34B0	Professions de l'enseignement supérieur et de la recherche publique	
4 34B1	Enseignants du supérieur	
4 34B2	Chercheurs de la recherche publique	
3 34C0	Médecins et pharmaciens salariés	
4 34C1	Médecins salariés hospitaliers	
4 34C2	Médecins salariés non hospitaliers	
4 34C3	Internes en médecine, odontologie et pharmacie	
4 34C4	Pharmaciens salariés	
2 3500	Professions de l'information, de l'art et des spectacles	Professions de l'information, de l'art et des spectacles
3 35A0	Cadres de la documentation et du patrimoine	
4 35A1	Documentalistes, bibliothécaires de la fonction publique et autres cadres du patrimoine	
3 35B0	Journalistes, auteurs	
4 35B1	Journalistes et professions assimilées	
4 35B2	Auteurs littéraires, scénaristes, dialoguistes	
3 35C0	Cadres de la presse, de l'édition, de l'audiovisuel et des spectacles	
4 35C1	Cadres de la presse, de l'édition, responsables de la production et de la programmation audiovisuelle et des spectacles	
4 35C2	Cadres artistiques et technico-artistiques des arts graphiques, du design, de la réalisation audiovisuelle et des spectacles	
3 35D0	Artistes	
4 35D1	Artistes plasticiens	
4 35D2	Artistes de la musique et du chant	
4 35D3	Artistes du théâtre, de la danse et des spectacles divers	
4 35D4	Professeurs d'art (hors établissement scolaire) et directeurs d'établissements d'enseignement artistique	

4 niveaux emboîtés

23700	Cadres des services administratifs et commerciaux d'entreprise	Cadres administratifs et commerciaux
337A0	Cadres dirigeants des entreprises (fonctions administratives, financières et commerciales)	
437A1	Cadres dirigeants des entreprises (fonctions administratives, financières et commerciales)	
337B0	Cadres spécialistes des fonctions administratives et financières (hors banque, assurance, organismes de sécurité sociale)	
437B1	Chargés d'études socio-économiques et experts du traitement des données	
437B2	Cadres de l'organisation, du contrôle des services administratifs et financiers	
437B3	Cadres spécialistes des ressources humaines et du recrutement	
437B4	Cadres spécialistes de la formation et de la documentation	
437B5	Juristes	
337C0	Cadres généralistes des services administratifs et financiers	
437C1	Cadres généralistes des services financiers et comptables	
437C2	Cadres généralistes des services administratifs	
337D0	Cadres des services commerciaux et de la communication	
437D1	Directeurs de magasins et cadres de l'exploitation du commerce de détail	
437D2	Acheteurs du commerce	
437D3	Cadres commerciaux (hors banque et assurance)	
437D4	Chefs de produits et autres cadres du marketing	
437D5	Cadres de la communication, de la publicité et des relations publiques	
337E0	Cadres des services techniques et commerciaux de la banque, de l'assurance, des organismes de sécurité sociale et de l'immobilier	
437E1	Directeurs d'agences de la banque et des assurances	
437E2	Cadres commerciaux de la banque et des assurances	
437E3	Cadres techniques de la banque, des assurances et des organismes de sécurité sociale	
437E4	Cadres de l'immobilier	
337F0	Cadres de l'hôtellerie et de la restauration	
437F1	Cadres de l'hôtellerie et de la restauration	
23800	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	Cadres techniques d'entreprise
338A0	Cadres dirigeants techniques des entreprises	
438A1	Cadres dirigeants techniques des entreprises	
338B0	Ingénieurs et cadres techniques de l'agriculture, de l'aquaculture, des forêts et de la protection de l'environnement	
438B1	Ingénieurs et cadres techniques de l'agriculture, de l'aquaculture, des forêts et de la protection de l'environnement	
338C0	Ingénieurs et cadres techniques du BTP	
438C1	Ingénieurs et cadres d'études du BTP	
438C2	Architectes salariés	
438C3	Ingénieurs et cadres de chantier du BTP	
338D0	Ingénieurs et cadres techniques de l'industrie	
438D1	Ingénieurs et cadres d'études, recherche et développement de l'industrie	
438D2	Ingénieurs et cadres de production	
338E0	Ingénieurs et cadres techniques des transports (hors logistique)	
438E1	Ingénieurs et cadres techniques de l'exploitation des transports	
438E2	Officiers et cadres navigants de l'aviation civile et de la marine marchande	
338F0	Ingénieurs et cadres techniques des fonctions connexes de la production	
438F1	Acheteurs et cadres des achats du BTP et de l'industrie	
438F2	Ingénieurs et cadres de la logistique, de l'ordonnancement-planification et des méthodes de production	
438F3	Ingénieurs et cadres du contrôle-qualité et de la prévention des risques	
438F4	Ingénieurs et cadres d'installation et de maintenance (hors informatique)	
438F5	Ingénieurs commerciaux et cadres technico-commerciaux	
338G0	Ingénieurs et cadres techniques de l'informatique	
438G1	Chefs de projet, responsables informatiques et du conseil informatique	
438G2	Ingénieurs et cadres d'études, de recherche et développement informatique et de production des données	
438G3	Ingénieurs et cadres d'exploitation informatique (réseaux, systèmes, sécurité et support)	

1 4000	Professions intermédiaires	Professions intermédiaires
2 4200	Professions de l'enseignement primaire et professionnel, de la formation continue et du	Professions de l'enseignement primaire et professionnel
3 42A0	Enseignants du primaire et du secondaire professionnel, enseignants non titulaires	
4 42A1	Enseignants titulaires du primaire	
4 42A2	Enseignants titulaires du secondaire professionnel	
4 42A3	Enseignants non titulaires du primaire et du secondaire	
4 42A4	Professeurs de soutien scolaire	
3 42B0	Personnels d'éducation et de surveillance des élèves	
4 42B1	Conseillers principaux d'éducation	
4 42B2	Surveillants scolaires et assistants d'éducation	
3 42C0	Professions de la formation, de la documentation et du sport	
4 42C1	Moniteurs d'écoles de conduite	
4 42C2	Formateurs, bibliothécaires et documentalistes (non cadres)	
4 42C3	Éducateurs sportifs, sportifs professionnels	
2 4300	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	Intermédiaires de la santé et du travail social
3 43A0	Infirmiers, sage-femmes et cadres de santé	
4 43A1	Cadres de santé	
4 43A2	Sages-femmes	
4 43A3	Infirmiers libéraux	
4 43A4	Infirmiers spécialisés salariés	
4 43A5	Infirmiers en soins généraux salariés	
3 43B0	Spécialistes de la rééducation	
4 43B1	Masseurs-kinésithérapeutes rééducateurs	
4 43B2	Spécialistes de la rééducation de la motricité, du langage et de la vue	
3 43C0	Techniciens médicaux, professions de l'appareillage médical et de la pharmacie	
4 43C1	Techniciens médicaux	
4 43C2	Opticiens, prothésistes et autres spécialistes de l'appareillage médical	
4 43C3	Préparateurs en pharmacie	
3 43D0	Travailleurs sociaux et socio-culturels	
4 43D1	Directeurs et cadres du travail social et de l'animation socio-culturelle	
4 43D2	Assistants de service social, conseillers en économie sociale et familiale	
4 43D3	Éducateurs spécialisés	
4 43D4	Moniteurs éducateurs	
4 43D5	Éducateurs techniques spécialisés, moniteurs d'ateliers	
4 43D6	Éducateurs de jeunes enfants	
4 43D7	Animateurs socio-culturels et de loisirs	
2 4400	Ministres du culte et religieux consacrés	Religieux
3 44A0	Ministres du culte et religieux consacrés	
4 44A1	Ministres du culte et religieux consacrés	
2 4500	Professions intermédiaires de la fonction publique (administration, sécurité)	Intermédiaires de la fonction publique
3 45A0	Personnels intermédiaires administratifs de la fonction publique	
4 45A1	Personnels intermédiaires administratifs de l'État	
4 45A2	Personnels intermédiaires administratifs des collectivités territoriales et des hôpitaux publics	
3 45B0	Personnels intermédiaires de la Police, des Armées et de la Gendarmerie	
4 45B1	Personnels de commandement de la Police nationale et de l'administration pénitentiaire	
4 45B2	Sous-officiers supérieurs des Armées et de la Gendarmerie	

4 niveaux emboîtés

2 4600	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	Intermédiaires des entreprises
3 46A0	Professions intermédiaires des services administratifs d'entreprise	
4 46A1	Assistants, secrétaires de direction (non cadres)	
4 46A2	Maîtrise et techniciens des services comptables et du traitement des données	
4 46A3	Maîtrise et techniciens des services juridiques et du personnel	
4 46A4	Maîtrise et techniciens des autres services administratifs	
3 46B0	Responsables (non cadres) des magasins de vente et des services commerciaux	
4 46B1	Responsables (non cadres) de magasins	
4 46B2	Responsables (non cadres) d'un secteur ou d'un rayon dans un commerce de détail	
4 46B3	Acheteurs (non cadres) et responsables des achats	
4 46B4	Responsables (non cadres) du marketing et de l'animation commerciale des magasins	
4 46B5	Autres professions intermédiaires des services commerciaux	
3 46C0	Représentants et technico-commerciaux	
4 46C1	Représentants, technico-commerciaux de la vente de biens auprès de professionnels	
4 46C2	Représentants, technico-commerciaux de la vente de services auprès des professionnels	
4 46C3	Représentants, technico-commerciaux auprès des particuliers	
3 46D0	Chargés de clientèle et techniciens de la banque, des assurances et des organismes de sécurité sociale	
4 46D1	Chargés de clientèle de la banque et des assurances	
4 46D2	Techniciens de la banque, des assurances et des organismes de sécurité sociale	
3 46E0	Assistants et techniciens de la création artistique et de la communication	
4 46E1	Assistants de la communication, de la publicité et des relations publiques	
4 46E2	Graphistes et autres professions intermédiaires des arts graphiques, de la mode et de la décoration	
4 46E3	Photographes et assistants techniques de la réalisation des spectacles vivants et audiovisuels	
3 46F0	Responsables (non cadres) des transports et du tourisme	
4 46F1	Responsables (non cadres) des services administratifs et commerciaux des transports et du tourisme	
4 46F2	Responsables (non cadres) d'exploitation des transports	
3 46G0	Responsables (non cadres) de la gestion et des services de l'hôtellerie-restauration	
4 46G1	Responsables (non cadres) de la gestion et des services de l'hôtellerie-restauration	
2 4700	Techniciens	Techniciens
3 47A0	Techniciens de l'agriculture, de l'aquaculture, des forêts et de la protection de l'environnement	
4 47A1	Techniciens de l'agriculture, de l'aquaculture, des forêts et de la protection de l'environnement	
3 47B0	Techniciens du BTP	
4 47B1	Techniciens d'études du BTP	
4 47B2	Techniciens de chantier du BTP	
3 47C0	Techniciens de l'industrie	
4 47C1	Dessinateurs industriels	
4 47C2	Techniciens de recherche et développement de l'industrie	
4 47C3	Techniciens de fabrication industrielle	
3 47D0	Techniciens des fonctions connexes de la production	
4 47D1	Techniciens de la logistique, de l'ordonnancement-planification et des méthodes de production	
4 47D2	Techniciens du contrôle-qualité et de la prévention des risques	
4 47D3	Techniciens d'installation et de maintenance (hors informatique)	
3 47E0	Techniciens de l'informatique	
4 47E1	Techniciens d'études, de recherche et développement informatique et de production des données	
4 47E2	Techniciens d'exploitation informatique (réseaux, systèmes, sécurité et support)	
3 47F0	Techniciens des laboratoires de recherche publique et de l'enseignement	
4 47F1	Techniciens des laboratoires de recherche publique et de l'enseignement	
2 4800	Agents de maîtrise (hors maîtrise administrative)	Agents de maîtrise de production
3 48A0	Agents de maîtrise de l'agriculture, des travaux forestiers et de la pêche	
4 48A1	Agents de maîtrise de l'agriculture, des travaux forestiers et de la pêche	
3 48B0	Agents de maîtrise du BTP	
4 48B1	Conducteurs de travaux (non cadres), chefs de chantier	
3 48C0	Agents de maîtrise de l'industrie	
4 48C1	Agents de maîtrise en fabrication industrielle	
4 48C2	Agents de maîtrise et techniciens en production et distribution d'énergie et d'eau	
3 48D0	Agents de maîtrise en installation et maintenance (hors informatique)	
4 48D1	Agents de maîtrise en installation et maintenance (hors informatique)	
3 48E0	Responsables (non cadres) d'entrepôt, de magasinage et de manutention	
4 48E1	Responsables (non cadres) d'entrepôt, de magasinage et de manutention	
3 48F0	Chefs de cuisine et responsables de production en restauration	
4 48F1	Chefs de cuisine et responsables de production en restauration	

1 5000	Employés	Employés
2 5200	Employés administratifs de la fonction publique, agents de service et auxiliaires de service	Employés de la fonction publique
3 52A0	Employés administratifs de la fonction publique	
4 52A1	Agents d'accueil et de guichet des administrations publiques	
4 52A2	Employés de la fonction publique (secrétariat, gestion, comptabilité)	
4 52A3	Employés administratifs de la fonction publique à technicité spécifique	
4 52A4	Facteurs et employés du service universel du courrier	
3 52B0	Agents de service de la fonction publique et de la santé	
4 52B1	Agents de service de nettoyage (État, collectivités territoriales)	
4 52B2	Agents de service de surveillance et de restauration (État, collectivités territoriales)	
4 52B3	Agents de service des établissements de santé	
3 52C0	Aides-soignants, employés d'accueil de la petite enfance et professions assimilées	
4 52C1	Aides-soignants	
4 52C2	Assistants de professions médicales et paramédicales	
4 52C3	Auxiliaires de puériculture	
4 52C4	Agents spécialisés de crèche et des écoles maternelles	
4 52C5	Aides médico-psychologiques et professions assimilées	
4 52C6	Ambulanciers	
2 5300	Policiers, militaires, pompiers, agents de sécurité privée	Policiers, militaires et agents de sécurité privée
3 53A0	Agents de police et de surveillance pénitentiaire	
4 53A1	Personnels d'encadrement et d'application de la Police nationale	
4 53A2	Agents des polices municipales	
4 53A3	Personnels d'encadrement et d'application de l'administration pénitentiaire	
3 53B0	Sous-officiers subalternes et militaires du rang des Armées et de la Gendarmerie	
4 53B1	Gendarmes	
4 53B2	Sous-officiers subalternes des Armées	
4 53B3	Militaires du rang	
3 53C0	Agents de sécurité civile	
4 53C1	Pompiers	
3 53D0	Agents de sécurité et surveillance privées	
4 53D1	Agents de sécurité et surveillance privées	
2 5400	Employés administratifs d'entreprise	Employés administratifs d'entreprise
3 54A0	Employés de l'accueil, du secrétariat et de la comptabilité	
4 54A1	Hôtes d'accueil et standardistes	
4 54A2	Secrétaires, employés de la bureautique	
4 54A3	Employés des services comptables et financiers	
3 54B0	Employés de la banque, des assurances et des organismes de sécurité sociale	
4 54B1	Employés commerciaux de la banque et des assurances	
4 54B2	Employés techniques de la banque, des assurances et des organismes de sécurité sociale	
3 54C0	Employés du transport et du tourisme	
4 54C1	Contrôleurs et agents d'accompagnement des transports et du tourisme	
4 54C2	Employés des services commerciaux des transports de voyageurs et du tourisme	
4 54C3	Employés administratifs d'exploitation des transports de marchandises et de la logistique	
3 54D0	Autres employés administratifs d'entreprise	
4 54D1	Employés administratifs des services commerciaux	
4 54D2	Employés des autres services administratifs	

4 niveaux emboîtés

2 5500	Employés de commerce	Employés de commerce
3 55A0	Vendeurs en produits alimentaires	
4 55A1	Vendeurs en produits alimentaires	
3 55B0	Vendeurs en produits non alimentaires	
4 55B1	Vendeurs de biens pour le foyer	
4 55B2	Vendeurs en produits de beauté, culturels et de loisirs	
4 55B3	Vendeurs en habillement et articles de sport	
4 55B4	Autres vendeurs spécialisés (carburant, tabac, presse)	
3 55C0	Vendeurs non spécialisés	
4 55C1	Vendeurs non spécialisés	
3 55D0	Caissiers, employés de libre-service	
4 55D1	Caissiers du commerce	
4 55D2	Employés de libre-service du commerce	
3 55E0	Télévendeurs, téléconseillers	
4 55E1	Télévendeurs, téléconseillers	
2 5600	Personnels des services directs aux particuliers	Personnels des services aux particuliers
3 56A0	Employés de cafés, restaurants et hôtels	
4 56A1	Serveurs	
4 56A2	Employés polyvalents de la restauration, aides de cuisine	
4 56A3	Employés d'accueil et de réception de l'hôtellerie	
4 56A4	Employés d'étage, employés polyvalents de l'hôtellerie	
3 56B0	Employés des soins corporels	
4 56B1	Coiffeurs	
4 56B2	Esthéticiens et autres employés des soins corporels	
3 56C0	Assistants maternels, gardes d'enfants, assistants familiaux	
4 56C1	Assistants familiaux, familles d'accueil	
4 56C2	Assistants maternels agréés	
4 56C3	Autres salariés de particuliers pour la garde d'enfants	
3 56D0	Aides au maintien à domicile des personnes fragiles	
4 56D1	Auxiliaires de vie sociale	
4 56D2	Autres employés d'aide à domicile et accueillants familiaux	
3 56E0	Aides domestiques, concierges	
4 56E1	Employés de maison et personnels de ménage chez des particuliers	
4 56E2	Concierges et gardiens d'immeuble d'habitation	
3 56F0	Autres employés des services aux particuliers	
4 56F1	Autres employés des services aux particuliers	

1 6000	Ouvriers	Ouvriers
2 6200	Ouvriers qualifiés de type industriel	Ouvriers qualifiés de type industriel
3 62A0	Ouvriers qualifiés des travaux publics et des industries extractives	
4 62A1	Conducteurs d'engins de chantier des travaux publics	
4 62A2	Autres ouvriers qualifiés des travaux publics et des industries extractives	
3 62B0	Ouvriers qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux	
4 62B1	Câbleurs en électricité et électronique	
4 62B2	Mécaniciens monteurs, ajusteurs qualifiés	
4 62B3	Ouvriers qualifiés d'usinage des métaux	
4 62B4	Ouvriers qualifiés du traçage, découpage, formage et soudage des métaux	
3 62C0	Ouvriers qualifiés de l'agroalimentaire, de la métallurgie, de la chimie, de la production des matériaux, de l'eau et de l'énergie	
4 62C1	Ouvriers qualifiés de l'agroalimentaire	
4 62C2	Ouvriers qualifiés de la métallurgie, de la production verrière et des matériaux de construction	
4 62C3	Ouvriers qualifiés de la chimie, de la plasturgie et des matériaux composites	
4 62C4	Ouvriers qualifiés de l'eau, de l'énergie et du traitement des déchets	
3 62D0	Ouvriers qualifiés du travail des matériaux souples et des autres industries	
4 62D1	Ouvriers qualifiés du textile, de l'habillement et du cuir	
4 62D2	Ouvriers qualifiés du bois et de la fabrication de papier-carton	
4 62D3	Ouvriers qualifiés de la composition, de l'impression et du façonnage du papier-carton	
3 62E0	Ouvriers qualifiés des fonctions transverses de l'industrie	
4 62E1	Conducteurs qualifiés de lignes de production	
4 62E2	Régleurs qualifiés d'équipements de fabrication	
4 62E3	Ouvriers qualifiés des traitements thermiques et de surface	
4 62E4	Ouvriers qualifiés de contrôle et d'essais et de laboratoire (hors santé, hors imprimerie)	
4 62E5	Ouvriers qualifiés de maintenance et d'entretien des équipements industriels	
2 6300	Ouvriers qualifiés de type artisanal	Ouvriers qualifiés de type artisanal
3 63A0	Ouvriers des parcs et jardins	
4 63A1	Ouvriers des parcs et jardins	
3 63B0	Ouvriers qualifiés du bâtiment	
4 63B1	Maçons et ouvriers qualifiés du travail de la pierre	
4 63B2	Charpentiers et couvreurs qualifiés	
4 63B3	Menuisiers qualifiés du bâtiment	
4 63B4	Plombiers, chauffagistes qualifiés	
4 63B5	Électriciens qualifiés du bâtiment	
4 63B6	Peintres et ouvriers qualifiés de la finition du bâtiment	
4 63B7	Ouvriers qualifiés d'entretien général des bâtiments	
3 63C0	Ouvriers qualifiés de la réparation et du travail artisanal des matériaux	
4 63C1	Carrossiers qualifiés d'automobiles	
4 63C2	Réparateurs qualifiés de véhicules et de biens d'équipement du foyer	
4 63C3	Métalliers, ébénistes et autres ouvriers qualifiés du travail des métaux et du bois	
4 63C4	Couturiers et ouvriers qualifiés des autres fabrications	
3 63D0	Ouvriers qualifiés de l'artisanat alimentaire	
4 63D1	Bouchers, charcutiers	
4 63D2	Boulangers, pâtisseries	
3 63E0	Ouvriers qualifiés de la restauration	
4 63E1	Cuisiniers et ouvriers qualifiés de la restauration	
3 63F0	Ouvriers qualifiés de l'art et des spectacles	
4 63F1	Ouvriers d'arts, ouvriers et techniciens des spectacles	

4 niveaux emboîtés

2 6400	Conducteurs de véhicules de transport, chauffeurs-livreurs, coursiers	Conducteurs du transport
3 64A0	Conducteurs de véhicules de transport de personnes	
4 64A1	Conducteurs routiers de transport en commun	
4 64A2	Conducteurs salariés de taxi et d'autres véhicules de transport individuel	
3 64B0	Conducteurs de véhicules de transport de marchandises, livreurs	
4 64B1	Conducteurs de poids lourds	
4 64B2	Chauffeurs-livreurs, conducteurs de la collecte de déchets	
4 64B3	Coursiers, livreurs, distributeurs à domicile	
2 6500	Conducteurs d'engins, caristes, magasiniers et ouvriers du transport (non routier)	Conducteurs d'engins et magasiniers
3 65A0	Dockers et conducteurs d'engins lourds de manœuvre et de levage	
4 65A1	Dockers et conducteurs d'engins lourds de manœuvre et de levage	
3 65B0	Caristes	
4 65B1	Caristes	
3 65C0	Magasiniers et ouvriers assimilés de la logistique	
4 65C1	Magasiniers et ouvriers assimilés de la logistique	
3 65D0	Ouvriers qualifiés du transport non routier	
4 65D1	Conducteurs de trains, matelots de la marine marchande	
4 65D2	Ouvriers qualifiés sédentaires d'exploitation des transports	
2 6700	Ouvriers peu qualifiés de type industriel	Ouvriers peu qualifiés de type industriel
3 67A0	Ouvriers peu qualifiés des travaux publics et des industries extractives	
4 67A1	Ouvriers peu qualifiés des travaux publics et des industries extractives	
3 67B0	Ouvriers peu qualifiés de l'électricité, de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux	
4 67B1	Ouvriers peu qualifiés de l'électricité et de l'électronique	
4 67B2	Ouvriers peu qualifiés de montage et contrôle en mécanique	
4 67B3	Ouvriers peu qualifiés du travail des métaux	
3 67C0	Ouvriers peu qualifiés de l'agroalimentaire, de la métallurgie, de la chimie et de la production des matériaux	
4 67C1	Ouvriers peu qualifiés de l'agroalimentaire	
4 67C2	Ouvriers peu qualifiés de la métallurgie, de la production verrière et des matériaux de construction	
4 67C3	Ouvriers peu qualifiés de la chimie, de la plasturgie et des matériaux composites	
3 67D0	Ouvriers peu qualifiés du travail des matériaux souples et des autres industries	
4 67D1	Ouvriers peu qualifiés du textile, de l'habillement et du cuir	
4 67D2	Ouvriers peu qualifiés du bois, de la fabrication de papier-carton et de l'impression	
3 67E0	Ouvriers peu qualifiés du transport et de la logistique	
4 67E1	Ouvriers peu qualifiés de la réception et de l'expédition	
4 67E2	Manutentionnaires peu qualifiés et professions assimilées	
4 67E3	Agents peu qualifiés des services d'exploitation des transports	
2 6800	Ouvriers peu qualifiés de type artisanal	Ouvriers peu qualifiés de type artisanal
3 68A0	Ouvriers peu qualifiés du bâtiment	
4 68A1	Ouvriers peu qualifiés du gros œuvre du bâtiment	
4 68A2	Ouvriers peu qualifiés du second œuvre du bâtiment	
3 68B0	Ouvriers peu qualifiés de la réparation de véhicules et du travail artisanal des matériaux	
4 68B1	Ouvriers peu qualifiés de l'entretien et de la réparation de véhicules	
4 68B2	Ouvriers peu qualifiés du travail artisanal des matériaux	
3 68C0	Apprentis de l'artisanat alimentaire	
4 68C1	Apprentis de l'artisanat alimentaire	
3 68D0	Ouvriers peu qualifiés du nettoyage, de l'assainissement et du traitement des déchets	
4 68D1	Ouvriers du nettoyage	
4 68D2	Ouvriers peu qualifiés de l'assainissement et du traitement des déchets	
2 6900	Ouvriers agricoles, des travaux forestiers, de la pêche et de l'aquaculture	Ouvriers agricoles
3 69A0	Ouvriers agricoles	
4 69A1	Ouvriers agricoles de grandes cultures et de polyculture-élevage	
4 69A2	Ouvriers du maraîchage, de l'horticulture et des pépinières	
4 69A3	Ouvriers de la viticulture et de l'arboriculture fruitière	
4 69A4	Ouvriers de l'élevage	
3 69B0	Ouvriers forestiers	
4 69B1	Ouvriers forestiers	
3 69C0	Ouvriers de la pêche et de l'aquaculture	
4 69C1	Ouvriers de la pêche et de l'aquaculture	

ANNEXE J

Classification nationale des professions (CNP) et niveaux de formation, d'éducation, d'expérience et de responsabilités (FÉER)

La Classification nationale des professions (CNP) est l'outil central pour classer les professions, structurant les activités professionnelles (soient Membres des corps législatifs et cadres supérieurs/cadres supérieures, Affaires, finance et administration, Sciences naturelles et appliquées et domaines apparentés, Secteur de la santé Enseignement, droit et services sociaux, communautaires et gouvernementaux, Arts, culture, sports et loisirs, Vente et services, Métiers, transport, machinerie et domaines apparentés, Ressources naturelles, agriculture et production connexe, Fabrication et services d'utilité publique).

Ces grandes catégories sont croisées avec les niveaux de formation, d'éducation, d'expérience et de responsabilités (FÉER) allant de 5 pour le niveau « brève démonstration du travail et aucunes exigences scolaires particulières » au niveau 1 pour « diplôme universitaire (baccalauréat/équivalent de la licence française, maîtrise ou doctorat) ; ou expérience antérieure et expertise en matière de connaissance du sujet dans une profession connexe de la catégorie FÉER 2 (le cas échéant) » Le niveau zéro du FÉER est assigné aux « Responsabilités de gestion ».

Source : Statistique Canada (Statistique Canada www.statcan.gc.ca)

ANNEXE K

Chronologie des initiatives législatives et arrêts de la Cour suprême du Canada (1969-2022)

	Action législative du Québec	Arrêt de la CSC relatifs à la CLF	Objet principal
1969	Loi 63 – <i>Loi pour promouvoir la langue française au Québec</i>		Français, langue du travail et langue prioritaire dans l’affichage public Libre choix de la langue d’enseignement
1974	Loi 22 – <i>Loi sur la langue officielle</i>		Français, langue officielle du Québec
1977	Loi 101 – <i>Charte de la langue française</i>		Français, langue de l’État, de la Loi, langue normale et habituelle du travail, de l’enseignement, des communications, du commerce et des affaires
1979		Arrêt <i>Blaikie</i>	Bilinguisme des tribunaux et de l’administration de la justice
1979	<i>Loi concernant un jugement rendu par la Cour suprême du Canada le 13 décembre 1979 sur la langue de la législation et de la justice au Québec</i> [conformité à l’arrêt <i>Blaikie</i>]		Bilinguisme législatif et judiciaire
1983	Loi 57 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i>		Accès à l’école anglaise
1983		Arrêt Québec <i>Association of Protestant School Boards</i>	Droit à l’instruction dans la langue de la minorité
1986	Loi 58 – <i>Loi sur l’admissibilité à l’enseignement en anglais de certains Enfants</i> [conformité à l’arrêt QAPSB]		Conditions d’admission à l’enseignement en anglais
1988		Arrêt <i>Ford</i>	Bilinguisme de l’affichage public et des raisons sociales, avec prédominance du français
1988	Loi 178 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i> [non-conformité à l’arrêt <i>Ford</i>]		Maintien l’usage exclusif du français dans l’affichage extérieur
1992		Arrêt <i>Sinclair</i>	Textes et documents devant être considérés de nature législative

	Action législative du Québec	Arrêt de la CSC relatifs à la CLF	Objet principal	Principe prédominant
	[conformité à l'arrêt Sinclair]			
1993	Loi 86 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i> [de conformité aux arrêts Blaikie, QAPSB, Ford et Sinclair]		Prédominance du français dans l'affichage public; Insertion de la « clause Canada » pour l'accès à l'enseignement en anglais; Bilinguisme des lois, règlements et textes d'application	Personnalité
1997	Loi 40 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i>		Rétablissement de la Commission de protection de la langue française et ajout de garanties d'accès à des produits en français	Territorialité
2000	Loi 171 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i>		Critères d'obtention du statut bilingue des municipalités	Territorialité
2002	Loi 104 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française</i>		Supprime une échappatoire permettant d'avoir accès à l'enseignement public en anglais par la fréquentation d'une EPNS	Territorialité
2005		Arrêt <i>Solski</i>	Critères d'admissibilité à l'école anglaise pour des enfants les ayant fréquentés	Personnalité
2005		Arrêt <i>Gosselin</i>	Critères d'admissibilité à l'école anglaise pour les francophones et les allophones	Territorialité
2009		Arrêt <i>Nguyen</i>	Critères d'admissibilité à l'école anglaise pour des enfants ayant fréquentés une EPNS	Personnalité
2010	Loi 115 – <i>Loi faisant suite aux décisions judiciaires en matière de langue d'enseignement</i> [conformité aux arrêts Solski et Nguyen]		Cadre d'analyse réglementaire pour évaluer les demandes d'accès à l'enseignement en anglais	Personnalité
2012 (retiré)	Projet de loi no 14 – <i>Loi modifiant la Charte de la langue française, la Charte des droits et libertés de la personne et d'autres dispositions législatives</i>		Renforce les dispositions en matière de langue de travail, de services, d'enseignement et amende la Charte des droits et libertés de la personne	Territorialité
2022	Loi 96 – <i>Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français</i>		Propose de nouveaux droits linguistiques fondamentaux, modifie la Constitution canadienne, renforce le français à titre de langue de la législation, de la justice, de l'Administration, du monde du travail, des affaires, du commerce et de l'enseignement	Territorialité

Source : Rocher, F. (2023). La política lingüística del Quebec (1969-2022) : Anàlisi de l'evolució d'un règim desigual de territorialitat / La politique linguistique du Québec (1969-2022) : analyse de l'évolution d'un régime inégal de territorialité. *Revista de Llengua i Dret*, (79), 244-263. <https://doi.org/10.58992/rld.i79.2023.3859>

ANNEXE L

MANIFESTE DE LA BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE DE L'UNESCO, 1994

Le Manifeste de l'UNESCO pour la Bibliothèque publique est un document de l'UNESCO, adopté à Paris le 29 novembre 1994, proclamant la croyance de l'entité avec les bibliothèques publiques que les institutions essentielles pour la promotion de la paix et le bien-être spirituel de l'humanité. Le Manifeste a été rédigé en collaboration avec la Fédération internationale des associations et institutions de bibliothèques (IFLA).

Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique**Une porte ouverte à la connaissance**

La liberté, la prospérité et le développement de la société et des individus sont des valeurs humaines fondamentales. Elles ne peuvent s'acquérir que dans la mesure où les citoyens sont en possession des informations qui leur permettent d'exercer leurs droits démocratiques et de jouer un rôle actif dans la société. Une participation créatrice et le développement de la démocratie dépendent aussi bien d'une éducation satisfaisante que d'un accès libre et illimité à la connaissance, la pensée, la culture et l'information.

La bibliothèque publique, porte locale d'accès à la connaissance, remplit les conditions fondamentales nécessaires à l'apprentissage à tous les âges de la vie, à la prise de décision en toute indépendance et au développement culturel des individus et des groupes sociaux.

Ce Manifeste proclame la confiance que place l'UNESCO dans la bibliothèque publique en tant que force vive au service de l'éducation, de la culture et de l'information, et en tant qu'instrument essentiel du développement de la paix et du progrès spirituel par son action sur l'esprit des hommes et des femmes.

En conséquence, l'UNESCO encourage les autorités locales et nationales à s'engager activement à développer les bibliothèques publiques et à leur apporter le soutien nécessaire.

La bibliothèque publique

La bibliothèque publique est le centre local d'information qui met facilement à la disposition de ses usagers les connaissances et les informations de toute sorte.

Les services de bibliothèque publique sont accessibles à tous, sans distinction d'âge, de race, de sexe, de religion, de nationalité, de langue ou de statut social. Des services et des documents spécifiques doivent être mis à la disposition des utilisateurs qui ne peuvent pas, pour quelque

raison que ce soit, faire appel aux services ou documents courants, par exemple, les minorités linguistiques, les personnes handicapées, hospitalisées ou emprisonnées.

Toute personne, quel que soit son âge, doit avoir accès à une documentation adaptée à ses besoins. Les collections et les services doivent faire appel à tous les types de supports et à toutes les technologies modernes, de même qu'à la documentation traditionnelle. Il est essentiel qu'ils soient d'excellente qualité, répondant aux conditions et besoins locaux. Les collections doivent refléter les tendances contemporaines et l'évolution de la société de même que la mémoire de l'humanité et des produits de son imagination.

Les collections et les services doivent être exempts de toute forme de censure, idéologique, politique ou religieuse, ou de pressions commerciales.

Missions de la bibliothèque publique

Il faut tenir compte des missions clés de la bibliothèque publique relatives à l'information, l'alphabétisation, l'éducation et la culture, qui sont les suivantes :

1. créer et renforcer l'habitude de lire chez les enfants dès leur plus jeune âge;
2. soutenir à la fois l'auto-formation ainsi que l'enseignement conventionnel à tous les niveaux ;
3. fournir à chaque personne les moyens d'évoluer de manière créative ;
4. stimuler l'imagination et la créativité des enfants et des jeunes ;
5. développer le sens du patrimoine culturel, le goût des arts, des réalisations et des innovations scientifiques;
6. assurer l'accès aux différentes formes d'expression culturelle des arts du spectacle ;
7. développer le dialogue interculturel et favoriser la diversité culturelle ;
8. soutenir la tradition orale ;
9. assurer l'accès des citoyens aux informations de toutes catégories issues des collectivités locales ;
10. fournir aux entreprises locales, aux associations et aux groupes d'intérêt les services d'information adéquats ;
11. faciliter le développement des compétences de base pour utiliser l'information et l'informatique ;
12. soutenir les activités et les programmes d'alphabétisation en faveur de toutes les classes d'âge, y participer, et mettre en œuvre de telles activités, si nécessaire.

Financement, législation et réseaux

En principe, la bibliothèque publique doit être gratuite.

La bibliothèque publique relève de la responsabilité des autorités locales et nationales. Elle doit être soutenue par des textes législatifs spécifiques et financée par les autorités nationales et locales. Elle doit être un élément essentiel de toute stratégie à long terme en matière de culture, d'information, d'alphabétisation et d'éducation.

Afin d'assurer une coordination et une coopération des bibliothèques à l'échelle nationale, des textes législatifs et des plans stratégiques devraient également définir et promouvoir un réseau national de bibliothèques selon des normes de service appropriées.

Le réseau de bibliothèques publiques doit être élaboré en tenant compte des bibliothèques nationales, régionales, de recherche et spécialisées, ainsi que des bibliothèques scolaires, collégiales ou universitaires.

Fonctionnement et gestion

Une politique clairement formulée doit définir les objectifs, les priorités et les services selon les besoins des communautés locales. La bibliothèque publique doit être organisée efficacement et des normes professionnelles de fonctionnement doivent être maintenues.

La coopération avec les partenaires concernés - par exemple, des groupes d'utilisateurs et d'autres professionnels à l'échelon local, régional, national, de même qu'au niveau international - doit être assurée.

Les services doivent être physiquement accessibles à tous les membres de la communauté. Ceci suppose que les bâtiments de la bibliothèque soient bien situés, que celle-ci offre de bonnes conditions de lecture et d'étude, de même que les technologies adéquates et des heures d'ouverture convenant à tous les usagers. Ceci implique également des services destinés à ceux qui sont dans l'impossibilité de se rendre à la bibliothèque.

Les services de bibliothèque doivent être adaptés aux différents besoins des communautés vivant en zone rurale et urbaine.

Le bibliothécaire est un intermédiaire actif entre les usagers et les ressources offertes. La formation professionnelle et continue du bibliothécaire est indispensable pour assurer des services adéquats.

Des programmes d'assistance et de formation des utilisateurs doivent être fournis pour les aider à bénéficier de toutes les ressources.

Source : UNESCO, Texte disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001121/112122fo.pdf>

ANNEXE M

APPROCHE DE L'INSTITUTION CULTURELLE

Typologie	Missions/Fonctions
Bibliothèques Musées Archives Jardins botaniques Sociétés savantes	Missions communes : ⇒ sélection, préservation et présentation d'éléments de savoir, de preuves : manuscrits, artefacts, documents, animaux, plantes, sites naturels ou historiques ⇒ socialement et culturellement évaluées et appréciées par une/des communauté(s) spécifique(s).
Sites naturels et environnementaux Sites historiques Réserves naturelles Etc..	Fonctions d'apprentissage : ⇒ changement cognitif ⇒ changement social Modalités d'apprentissage : ⇒ apprentissage informel, non formel, formel ⇒ formation tout au long de la vie ⇒ approche de la diversité

Source : tableau inspiré de Taylor *et al.* (2010)

ANNEXE N

STATISTIQUES RELATIVES AU NIVEAU DE FORMATION ET AU POURCENTAGE DE
FORMÉS - PAYS DE L'OCDE - 2020**Augmentation en % des personnes ayant reçu une formation de l'enseignement supérieur :****Tranche d'âge 25-34 ans**

- En 2019 : 44,9 % en moyenne
- En 2000 : 26,1 % en moyenne

Tranche d'âge 55-64 ans

- En 2019 : 28,4 % en moyenne
- En 2000 : 15,3 % en moyenne

**Baisse des personnes sortant du système scolaire avec un niveau inférieur au second cycle du
secondaire :****Tranche d'âge 25-64 ans**

- En 2019 : 21,4 % en moyenne
- En 2000 : 35,5 % en moyenne

(OCDE, 2020 – https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-importance-des-competences_176f15d3-fr)

FACTEURS DE PERSISTANCE DES INÉGALITÉS ET OBSTACLES FACE À L'ACCÈS À
LA FORMATION - PAYS DE L'OCDE - 2020

Sources des inégalités :

- niveau scolaire,
- statut professionnel,
- genre,
- âge,
- origine ethnique,
- etc.

Type d'obstacles :

- niveau scolaire insuffisant,
- coût élevé de la formation,
- manque de soutien de la part de l'employeur,
- charge de travail trop élevée,
- planification du cours ou du programme à des moments peu opportuns,
- charge d'enfant ou responsabilités familiales,
- sans compter les empêchements de dernière minute,
- et autres raisons.

(OCDE, 2020 –https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-importance-des-competences_176f15d3-fr)

ANNEXE P

PROFILS DES PERSONNES FACE À L'ACCÈS À LA FORMATION - PAYS DE L'OCDE

Personnes favorisées	Personnes défavorisées
Niveau de scolarité élevé	Niveau de scolarité faible
Hommes	Femmes
Cadres	Non cadres

(Knigton *et al.*, 2009 ; Ollagnier, 2012 ; Lemaire, 2014)

BIBLIOGRAPHIE

- Adell, N. (2018). Sans feu ni lieu. L'espace non géométrique du savoir. Dans Y. Maury, S. Kovacs, et S. Condette (Éds.), *Bibliothèques en mouvement. Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*.
- Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. (2018). *L'évolution de l'illettrisme en France* (ISBN 978-2-9539384-8-7; Numéro ISBN 978-2-9539384-8-7). Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme. <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Pour-en-finir-avec-les-idees-recues2/Pour-en-finir-avec-les-idees-recues>
- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (2013). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines via OpenEdition.
- Albertini, F., et Corchia, L. (2022). *Habermas en terrain insulaire : La Corsica et son espace public*. Pisa University Press.
- Alhadeff-Jones, M. (2019). Émancipation. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 69-72).
- Alheit, G., et Dausien, B. (2019). Apprentissage tout au long de la vie (J.-C. Bourguignon, Trad.). Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 25-28).
- Alix, B. (2016). Les racines philosophiques de l'apprenance. *Education Permanente*, 2016-2(n°207), Article n°207.
- Almudever, B., Dupuy, R., et Delory-Momberger, C. (2016). La recherche biographique : Quel(s) regard(s) sur les épreuves identitaires d'aujourd'hui ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 22(2), Article 2.
- Amosford, J. (2007). Assessing Generic Learning Outcomes in public lending libraries. *Performance Measurement and Metrics*, 8(2), Article 2.
- André, J.-C. (2019). Répliquable, reproductible. *Environnement, Risques & Santé*, 18(4), Article 4.
- Antonutti, I. (2014). Les collections des bibliothèques municipales de lecture publique ont-elles prolongé celles des bibliothèques populaires ? Dans A. Sandras (Éd.), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique : Colloque* (p. 450-473). Colloque « Des bibliothèques populaires à la lecture publique », Villeurbanne. Presses de l'ENSSIB.
- Assemblée nationale du Québec. (2023, avril 9). *Province du Canada (Canada-Uni), 1840-1867—Bibliothèque de l'Assemblée nationale du Québec—Guides thématiques* [Site institutionnel]. Assemblée nationale du Québec, bibliothèque. <https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/guides/fr/l-histoire-de-l-education-au-quebec-les-grands-textes-politiques-et-legislatifs/135-province-du-canada-canada-uni-1840-1867>
- Association des bibliothécaires de France (ABF). (2020). *+ de 100 idées pour changer ta Bib* (Bibliothèque(s), Vol. 2020).
- Association des bibliothèques publiques du Québec. (2023). *Rapport annuel 2022*. Association des bibliothèques publiques du Québec.
- Audunson, R. A., Vårheim, A., Aabø, S., et Holm, E. D. (2007). Public libraries, social capital, and low intensive meeting places. *Information Research*, 12(4), Article 4.
- Audunson, R., Essmat, S., et Aabø, S. (2011). Public libraries : A meeting place for immigrant women? *Library and Information Science Research*, 33, 220-227.
- Barnett, G. K. (1987). *Histoire des bibliothèques publiques en France de la Révolution à 1939*

- (Y. Sardat et T. Lefèvre, Trad.). Éditions du Cercle de la Librairie.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid Times : Living in an Age of Uncertainty*. Wiley.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix*, n° 35(3), Article 3.
- Bédard, M. (2016). Les significations culturelles et politiques de l'instruction publique québécoise au XIXe siècle. *Éducation et Sociétés*, 38(2), Article 2.
- Behiels, Michael D., et Hudon, R. (2023). Loi 101 (Charte de la langue française). Dans *L'Encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/loi-101>
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs : Construction de soi et transformation sociale*. Presses de l'Université de Montréal.
- Bélanger, P., et Federighi, P. (2003). *Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. L'Harmattan.
- Belhumeur, C., et Lagacé, E. (2022). *Portrait national 2022 des bibliothèques publiques québécoises—Année de référence : 2019*. Association des bibliothèques publiques du Québec.
- Bell, L., et Clover, D. E. (2017). Critical Culture : Environmental Adult Education in Public Museums. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2017(153), Article 153.
- Bernatchez, J. (2014a). Introduction. Les enjeux du modèle des sociétés du savoir tels qu'ils sont vécus au Québec. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 17(2), Article 2.
- Bernatchez, J. (2014b). Le rapport mondial de l'UNESCO sur les sociétés du savoir. État des lieux au Québec, dix ans plus tard. *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 17(2), Article 2.
- Bernier, G. (1986). *Le Québec en chiffres de 1850 à nos jours* / (ACFAS, Éd.; Collections de BAnQ). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2828103>
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4^e éd.). Armand Colin.
- Bertrand, A.-M. (2009). Le développement des bibliothèques municipales. Dans M. Poulain, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990* (Nouvelle éd., Vol. 4, p. 874-898). Éd. du Cercle de la librairie.
- Bertrand, A.-M. (2010). *Bibliothèque publique et public library. Essai de généalogie comparée*. Enssib.
- Bertucci, M.-M. (2012). Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, N° 2(1), Article 1.
- Bevort, A., et Trancart, D. (2003). Les comparaisons internationales dans les recherches et les débats sur les systèmes éducatifs. Dans M. Lallement et J. Spurk (Éds.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 121-133). CNRS Éditions.
- Bézille, H. (2014). Vacances, convivialité et écoformation. Dans G. Brougère et G. Fabbiano (Éds.), *Apprentissages en situation touristique* (p. 121-140). Presses universitaires du Septentrion.
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec. (2022, juillet 30). *Québec StatBib* [Institutionnel]. Québec StatBib. <https://applications.banq.qc.ca/apex/f?p=306:3:.....>
- Black, F. A. (2005). La mise en marché et la vente des livres. Dans *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada, Volume II : De 1840 à 1918* (p. 207-220). Presses de l'Université de Montréal.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), Article 2.
- Borg, C., et Mayo, P. (2010). Museums : Adult education as cultural politics. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Borras, I., et Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au

- long de la vie : Une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 138, Article 138.
- Boudjema, C. (2016). *La fonction éducative des musées dans la société numérique : Analyse comparative de l'offre pédagogique en ligne de huit musées nationaux dans quatre pays (France, Angleterre, Australie, Etats-Unis)* [Université Charles de Gaulle - Lille III]. <https://theses.hal.science/tel-01405575>
- Bourdieu, P. (1979a). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979b). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), Article 1.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P., et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Boutinet, J.-P., et Guiho-Bailly, M.-P. (2005). Adulte. Dans P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin, et A. D. Robert (Éds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3. éd., entièrement rév. et mise à jour, p. 55-60). Retz.
- Brogère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, no 10(2), Article 2.
- Brogère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Telemaque*, N° 49(1), Article 1.
- Brogère, G. (2017). *Apprentissages en situation touristique*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Brogère, G. (2019). Apprentissages informels. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 22-25). Érès.
- Brogère, G., et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 158, Article 158.
- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : Une alliance en question. *Savoirs*, N° 51(3), Article 3.
- Brunet, M., et Noël, A. (2016). Canada—Histoire et politique. Dans *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis.
- Cabanel, P., et Encrevé, A. (2006). De Luther à la loi Debré : Protestantisme, école et laïcité. *Histoire de l'éducation*, 110. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1341>
- Caillaud, S., et Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. Dans *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (hal-04078501; p. 27-240.). Editions de Boeck.
- Calasso, R. (2020). *Come ordinare una biblioteca*. Adelphi.
- Camus-Vigué, A. (2006). Rapport d'enquête sur le public de l'espace Autoformation de la Bpi. Dans *Bibliothèques et autoformation : La formation tout au long de la vie : Quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* (p. 283). Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Canadian public library statistics. (2019). *Canadian public library statistics* (Key Performance Indicators 2019; Key Performance Indicators, Numéro 2019). Canadian Urban Libraries Council. <http://culc.ca/projects/key-performance-indicators/>
- Carr, D. (1985a). Mediation as a helping presence in cultural institutions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1985(26), Article 26.
- Carr, D. (1985b). Self-directed learning in cultural institutions. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1985(25), Article 25.
- Carr, D. (1992). Cultural institutions as structures for cognitive change. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1992(53), Article 53.
- Carr, D. (1995). The Personal Past in Public Space. *Journal of Museum Education*, 20(2), Article 2.
- Carr, D. (2000). "In the Contexts of the Possible : Libraries and Museums as Incendiary

- Cultural Institutions.” *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 1.
- Carré, J., et Jay, A. (2008). *Construire une offre d’autoformation en bibliothèque publique* [Mémoire d’étude]. Enssib.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L’Harmattan.
- Carré, P. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. L’Harmattan.
- Carré, P. (2005). *L’apprenance : Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2006). L’autoformation, pratique sociale et objet de recherche. Dans *Bibliothèques et autoformation : La formation tout au long de la vie : Quels rôles pour les bibliothèques à l’heure du multimédia ?* (p. 283). Éditions de la Bibliothèque publique d’information.
- Carré, P. (2014). L’apprenance : Une autre culture de la formation. *Conférence Espés*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Conférence Espés.
- Carré, P. (2016). L’apprenance, des dispositions aux situations. *Autour de l’apprenance, Education Permanente*, 2.2, 7-24.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l’apprenance*. Dunod.
- Carré, P., et Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Dunod.
- Carré, P., et Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques*. Dunod.
- Carré, P., et Mayen, P. (2019). *Psychologies pour la formation*. Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D., Cyrot, P., Galvani, P., et Kaplan, J. (Éds.). (2010). *L’autoformation : Perspectives de recherche* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Castells, M. (2001). *La Société en réseaux* (Nouv. éd). Fayard.
- Castells, M. (2015). *Networks of Outrage and Hope : Social Movements in the Internet Age by Manuel Castells* (2nd Edition edition). Polity Press.
- Certeau (de), M. (1993). *La Culture au pluriel* (Nouv. éd.). Seuil.
- Certeau (de), M., Giard, L., et Mayol, P. (1990). *L’invention du quotidien, tome 1 : Arts de faire* (Nouv. éd.). Gallimard.
- Chalmel, L. (2014). Le peuple et le livre. Un « trafic de livres » au xviii^e siècle : Petite histoire d’une émancipation collective. Dans A. Sandras (Éd.), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique : Colloque* (p. 29-49). Colloque « Des bibliothèques populaires à la lecture publique », Villeurbanne. Presses de l’ENSSIB.
- Chalmel, L., et Weisser, M. (2013). La formation des adultes vieillissants : Un oxymore qui a de l’avenir ? / Educating ageing adults : An oxymoron with future? *Gérontologie et société*, 36147(4), Article 4.
- Chamak, B. (2010). Autisme, handicap et mouvements sociaux. *Alter*, 4(2), 103-115.
- Charland, J.-P. (2000a). Chapitre 5. Les dynamiques locales. Dans *L’entreprise éducative au Québec, 1840-1900*. Presses Université Laval.
- Charland, J.-P. (2000b). *L’entreprise éducative au Québec, 1840-1900*. Presses Université Laval.
- Charlot, B. (2017). Formes et enjeux des recherches en éducation et formation. *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, Vol. 50(1), Article 1.
- Chartier, A.-M., et Hébrard, J. M. (2000). *Discours sur la lecture : 1880-2000* (Nouv. éd. mise à jour). BPI, Bibliothèque publique d’information-Centre Pompidou : Fayard.
- Chartier, R. (1987). *Lectures et lecteurs dans la France d’Ancien Régime*. Le Seuil.
- Chartier, R. (1996). *Culture écrite et Société : L’ordre des livres, XIV^e-XVIII^e siècle*. Albin Michel.
- Chartier, R. (Éd.). (2003). *Pratiques de la lecture*. Payot et Rivages.
- Christen, C. (2013). L’éducation populaire sous la Restauration et la monarchie de Juillet. *La Révolution française*, 4, Article 4.

- Cibois, P. (1990). *L'Analyse des données en sociologie*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Cibois, P. (1994). *L'Analyse factorielle : Analyse en composantes principales et analyse des correspondances, 4e édition*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Cibois, P. (2014). Les méthodes d'analyse d'enquêtes. Dans *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/1443>
- Clandinin, D. J. (2006). Narrative Inquiry : A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, Article 27.
- Clandinin, D. J. (Éd.). (2007). *Handbook of narrative inquiry : Mapping a methodology*. Sage Publications.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press, Inc.
- Clandinin, D. J., et Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., et Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Colin, L., et Le Grand, J.-L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Economica-Anthropos.
- Collantes, E. (2004). *L'autoformation par le multimédia en bibliothèque publique* [Mémoire d'étude diplôme de conservateur des bibliothèques]. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- Conseil européen Lisbonne. (2000). *Conseil européen Lisbonne. Conclusions de la Présidence*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2024, mai 26). Un engagement collectif pour maintenir et relever les compétences en littératie des adultes. *CSE*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/litteratie-adultes-50-0482/>
- Coombs, J. T. (2013). Public Libraries as Partners in Informal Adult Learning : A Review of the Literature. *Public Libraries*.
- Coss, S. (2017). Learning to Mother over Coffee and Cake : Naming Our Informal Learning. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*. https://eric.ed.gov/?q=informal+learning+adult&pr=on&ft=on&ffl=dtySince_2015&id=EJ1159252
- Cotton, A.-M. (2022). Les médiateurs de la communication publique au début de la pandémie du COVID-19 : Analyse des alliances et des désalliances à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Communication & Organisation*, 62(2), Article 2.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Coulon, A. (2020). Chapitre IV. Les méthodes de recherche. Dans *L'École de Chicago: Vol. 6e ed.* (p. 75-117). Presses Universitaires de France.
- Cowell, R. (2006). Towards knowledge societies. UNESCO World Report. UNESCO Publishing, Paris, 2005, 226pp. ISBN 92-3-104000-6. *Practice Development in Health Care*, 5(1), Article 1.
- Crépeau, I. (1999). La législation des bibliothèques publiques du Québec à travers l'histoire : Essai de synthèse. *Documentation et bibliothèques*, 45(1), Article 1.
- Cristol, D., et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, n° 32(2), Article 2.
- Curmer, L. (1801-1870) A. du texte. (1846). *De l'établissement des bibliothèques communales en France / par Léon Curmer*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k73886w>
- Curmer, H. L. (1846). *De l'établissement des bibliothèques communales en France*. Guillaumin.
- Cusset, Y. (2001). *Habermas : L'Espoir de la discussion*. Michalon éditeur.

- Dahl, A. (2012). Savoir lire les médias sans savoir lire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), Article 2.
- Dahl, A. (2018a). *Alph@-lab. Laboratoire de partage des savoirs*. L'Harmattan.
- Dahl, A. (2018b). Méthodologie de recherche-action (chapitre 3). Dans *Alph@-lab. Laboratoire de partage des savoirs* (p. 67-86). L'Harmattan.
- Delorme, S. (s. d.). D'une institution culturelle à une institution démocratique. Passage obligé : L'ouverture citoyenne des bibliothèques publiques du Québec. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 2000(5), Article 5.
- Desrosiers, H., Nanhou, V., Ducharme, A., Cloutier-Villeneuve, L., Gauthier, M.-A., et Labrie, M.-P. (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : Des clefs pour relever les défis du XXIe siècle*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/en/fichier/competences-en-litteratie-en-numeratie-et-en-resolution-problemes-dans-environnements-technologiques-clefs-pour-relever-defis-xxie-siecle.pdf>
- Dessureault, C. (2009). L'évolution du régime seigneurial canadien de 1760 à 1854. Dans *Le régime seigneurial au Québec 150 ans après. Bilans et perspectives de recherches à l'occasion de la commémoration du 150e anniversaire de l'abolition du régime seigneurial* (p. 23-37). Centre interuniversitaire d'études québécoises. <https://depot.erudit.org/id/003184dd?mode=full>
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1938). *Logic The Theory Of Inquiry*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1916/2015). *Democracy and Education : An introduction to the philosophy of education*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Dezutter, O., et Lépine, M. (2020). La littératie, une vision élargie du savoir lire-écrire. Quelles conséquences pour l'enseignement du français ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 43, Article 43.
- Dominici, T. (2004). Le nationalisme dans la Corse contemporaine. *Pôle Sud*, 20(1), Article 1.
- Dominici, T. (2017). Le pouvoir de la langue dans la construction du « mythomoteur » du nationalisme corse : La langue comme vecteur identitaire et lien de massification populaire. *Bulletin d'histoire politique*, 26(1), Article 1.
- Dominici, T. (Invité). (2024, mars 23). INAttendu [Émission]. Dans *Vers une autonomie de la Corse ?* Institut national de l'audiovisuel (INA). <https://www.ina.fr/ina-eclairer-actu/autonomie-corse-inattendu-thierry-dominici>
- Donnat, O. (2004). Les univers culturels des Français. *Sociologie et sociétés*, 36(1), Article 1.
- Donnat, O. (2009). Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture études*, n°5(5), Article 5.
- Doray, P., et Bélanger, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Education et sociétés*, no 15(1), Article 1.
- Dubar, C., Gadea, C., et Rolle, C. (2003). Pour une analyse comparée des configurations : Réflexions sur le cas de la formation continue. Dans M. Lallement et J. Spurk (Éds.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 57-69). CNRS Éditions.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ? : Accompagné d'un entretien avec Edgar Morin* (1 édition). MkF Éditions.
- Dumazedier, J. (2005). Éducation permanente. Dans P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin, et A. D. Robert (Éds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3. éd., entièrement rév. et mise à jour, p. 344-349). Retz.
- Durkheim, É. (1897). *Le Suicide, étude de sociologie*. Félix Alcan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6128145d>
- Durkheim, É. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. †UltraLetters.
- Elmborg, J. (2010). Literacies, narratives, and adult learning in libraries. *New Directions for*

- Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Emprin, F. (2018). Les apports d'une analyse statistique des données textuelles pour les recherches en didactique : L'exemple de la méthode Reinert. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives. Revue internationale de didactique des mathématiques*, 23, Article 23.
- English, L. M., et Mayo, P. (2021). Paulo Freire and the Debate in Lifelong Learning. Dans L. M. English et P. Mayo (Éds.), *Lifelong Learning, Global Social Justice, and Sustainability* (p. 75-92). Springer International Publishing.
- Erichsen, N.-B., et Büssing, A. (2013). Spiritual Needs of Elderly Living in Residential/ Nursing Homes. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2013.
- Fauchié, M. (2006). État des lieux de l'autoformation dans les bibliothèques françaises. Dans *Bibliothèques et autoformation : La formation tout au long de la vie : Quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* (p. 283). Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Ferland, B., et Lajeunesse, M. (2007). Une loi des bibliothèques publiques du Québec : Une nécessité. *Documentation et bibliothèques*, 53(4), 191-197.
- Fernagu Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre. Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante ». *Spécificités*, 3, Article 3.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans *Apprendre au travail*. Presses Universitaires de France.
- Flaherty, M. G. (2018). *Promoting Individual and Community Health at the Library*. American Library Association.
- Fleming, T. (2012). Fromm and Habermas : Allies for Adult Education and Democracy. *Studies in Philosophy and Education*, 31(2), Article 2.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the Public Sphere : A Contribution to the Critique of Actually Existing Democracy. *Social Text*, 25/26, Article 25/26.
- Fraser, N. (2011b). *Qu'est-ce que la justice sociale ?* La Découverte.
- Freeman, M. (2007). Autobiographical understanding and narrative inquiry. Dans D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry : Mapping a Methodology* (p. 693). Sage Publications.
- Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution* (M. Lefay et L. Lefay, Trad.). La Découverte.
- Frétygné, C. (2016). Les dispositions à apprendre : Perspectives sociologiques. *Education Permanente*, 2016-2(n°207), Article n°207.
- Gallichan, G. (1992). Les bibliothèques publiques au temps d'Honoré Mercier. *Documentation et bibliothèques*, 38(4), Article 4.
- Gambles, B. (2006). Apprendre pour vivre : Transformer les vies à la bibliothèque centrale de Birmingham. Dans *Bibliothèques et autoformation : La formation tout au long de la vie : Quels rôles pour les bibliothèques à l'heure du multimédia ?* (p. 283). Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : Il n'y a pas de vie minuscule*. ERES.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie* (L. Quéré et M. Barthélémy, Éd.; M. Barthélémy, L. Quéré, B. Dupret, et J.-M. de Queiroz, Trad.). Presses Universitaires de France - PUF.
- Garnier, B. (2010). *Figures de l'égalité. Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*. Academia Bruylant.
- Garnier, B. (2013). *Problèmes de l'école démocratique*. CNRS éditions.
- Garnier, B. (2015). Qu'est-ce qu'une école démocratique ? Perspectives historiques en France du XXe au XXIe siècle (1900-2014). *Educació i Història, Revista d'Història de l'Educació, Gener-Juny 2015(Núm. 25)*, 43-67.
- Garnier, B. (2018a). Le legs de la Révolution. Dans G. Dreux, G. Candar, et C. Laval (Éds.),

- Socialismes et éducation au XIXe siècle* (1er édition, p. 15-37). Editions Le Bord de l'eau.
- Garnier, B. (2018b). L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, n° 45(1), Article 1.
- Garnier, B., et Balcou-Debussche, M. (2021). *Parcours différenciés en éducation thérapeutique et littératie en santé* (Vol. 8). Editions des archives contemporaines.
- Garnier, B., et Kahn, P. (2016). *Éduquer dans et hors l'école : Lieux et milieux de formation : XVIIe-XXe siècle*. Presses Universitaires de Rennes - PUR.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche Sociale : De la Problématique à la Collecte des Données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Giglione, R., et Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyses* (1ère édition.). Dunod.
- Gingras, A.-M. (2000). 1. La sphère publique comme idéal démocratique. Dans *Médias et démocratie, 3e édition : Le grand malentendu* (p. pp 11-52). Les Presses de l'Université du Québec.
- Glorieux, I., Kuppens, T., et Vandebroek, D. (2007). Mind the gap : Societal limits to public library effectiveness. *Library & information science research*, 29(2), Article 2.
- Goody, J. (2018). *La logique de l'écriture : L'écrit et l'organisation de la société* (É. Dagiral et O. Martin, Éd.s.; A.-M. Roussel, Trad.). Armand Colin.
- Gotman, A., et Blanchet, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.
- Gouvernement du Canada. (2009, septembre 1). *Découvrir le Canada—L'histoire du Canada* [Institutionnel]. Découvrir le Canada - L'histoire du Canada. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/decouvrir-canada/lisez-ligne/histoire-canada.html>
- Grenier, R. S. (2010). All work and no play makes for a dull museum visitor. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Guindon, G. (2002). L'éducation populaire : Un outil essentiel à la démocratisation du social. *Lien social et Politiques*, 48, Article 48.
- Guy, T. C. (1999). Culture as Context for Adult Education : The Need for Culturally Relevant Adult Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1999(82), Article 82.
- Habermas, J. (1987a). *Théorie de l'agir communicationnel: Vol. Tome 1*. Fayard/Sciences.
- Habermas, J. (1987b). *Théorie de l'agir communicationnel: Vol. Tome 2*. Fayard/Sciences.
- Habermas, J. (1988). *L'espace public* (M. Abensour, Éd.). Editions Payot & Rivages.
- Habermas, J. (1992). « L'espace public », 30 ans après. *Quaderni*, 18(1), Article 1.
- Habermas, J. (1998). *The structural transformation of the public sphere : An inquiry into a category of bourgeois society* (T. Burger et J. Habermas, Éd.s.; 9. print). MIT Press.
- Habermas, J. (2000). *Après l'État-nation : Une nouvelle constellation politique* (R. Rochlitz, Trad.). Fayard.
- Habermas, J. (2014). *L'intégration républicaine*. Fayard/Pluriel.
- Haccoun, R. R., et Cousineau, D. (2010). *Statistiques : Concepts et applications* (2e édition revue et augmentée). PU Montréal.
- Hardesty, L. J., et DuBois, J. G. (2010). Libraries as Lifelong Learning Centers : A Study of the Informal Learning Activities of Adults in Public Libraries. *The Journal of Academic Librarianship*.
- Heimlich, J. E., et Horr, E. E. T. (2010). Adult learning in free-choice, environmental settings : What makes it different? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition : The moral grammar of social conflicts* (J. Anderson, Trad.). Polity Press.
- Horincq Detournay, R., Guillemette, F., et Luckerhoff, J. (2023). Clarification conceptuelle de

- la méthode de triangulation en recherche qualitative. *Enjeux et société : approches transdisciplinaires*, 10(2), 75-92.
- Institut de la statistique du Québec. (s. d.). *Répartition de la population de 25 à 64 ans selon le plus haut niveau de scolarité atteint, la région administrative, l'âge et le sexe, Québec, 1990-2023*. Institut de la statistique du Québec. Consulté 3 août 2024, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/3012>
- Institut de la statistique du Québec. (s. d.). *Population du Québec selon l'âge et le genre*. Institut de la statistique du Québec. Consulté 1 août 2024, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/vitrine/egalite/dimensions-egalite/demographie/population-quebec-selon-age-et-sexe>
- Institut de la statistique du Québec. (2022, avril 29). *Le Québec chiffres en main, édition 2022 : Le Québec en statistiques*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/communiquer/quebec-chiffres-en-main-2022>
- Institut de la statistique du Québec, I. (s. d.). *Répartition des travailleurs salariés non étudiants dans les trois niveaux de qualité de l'emploi, résultats selon le sexe pour diverses caractéristiques de l'emploi, 2006-2023, Québec, Ontario et Canada*. Institut de la statistique du Québec. Consulté 11 août 2024, à l'adresse <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/repartition-des-travailleurs-salaries-non-etudiants-dans-les-trois-niveaux-de-qualite-de-lemploi-resultats-selon-le-sexe-pour-diverses-caracteristiques-de-lemploi-quebec-ontario-et-canada>
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. (2012). *Lignes directrices de l'UNESCO pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel* (Institutionnel UIL/2012/PI/H/3rev2; Numéro UIL/2012/PI/H/3rev2, p. 13). Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie [1213]. (2020). *4ème rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes : Ne laisser personne pour compte : Participation, équité et inclusion* (GRALE 4). Hamburg : UIL, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372725>
- Institut national de la statistique et des études économiques. (2023). *Comparateur de territoires – Commune de Bastia (2B033)* (Insee) [Institutionnel]. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-2B033>
- Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). (s. d.-a). *Dossier complet – Région de Corse (94)*. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Consulté 1 août 2024, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=REG-94>
- Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). (s. d.-b). *Étrangers—Immigrés en 2009 – Région de Corse (94)*. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Consulté 1 août 2024, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2131811?geo=REG-94>
- Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). (s. d.-c). *L'essentiel sur... la Corse*. Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). Consulté 1 août 2024, à l'adresse <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4481069>
- Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). (2009). *IMG1A - Population par sexe, âge et situation quant à l'immigration en 2009 – Recensement de la population – Résultats pour toutes les communes, départements, régions, intercommunalités...* <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2044109?geo=EPCI-242020071>
- Jacobi, D. (2017). *Les musées sont-ils condamnés à séduire ? : Et autres écrits muséologiques* (1^{re} éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Jacobi, D. (2018). *Culture et éducation non formelle*. Presses de l'Université du Québec.

- Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society : Active Citizenship in a Late Modern Age* (1er édition). Routledge.
- Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society : Learning to be me. Dans K. Illeris (Éd.), *Contemporary theories of learning* (p. 21-34). Routledge.
- Jarvis, P. (2012). *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice*. Routledge.
- Jarvis, P., et Wilson, A. L. (2002). *International dictionary of adult and continuing education*. Kogan Page : Stylus Publications.
- Jean, M. (1983). Connaître le passé pour inventer l'avenir : L'éducation des adultes au Québec. Mise en perspective historique. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, 9, Article 9.
- Jeunesse, C., et Déro, M. (2016). Les technologies, alliées de l'apprenance ? *Education Permanente*, 2016-2(n°207), Article n°207.
- Jonas, N. (2012). *Pour les générations les plus récentes, les difficultés des adultes diminuent à l'écrit, mais augmentent en calcul* - (Institutionnel 1426; Insee Première, Numéro 1426). Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281410>
- Jonas, N., Lebrère, A., Pommier, P., et Trosseille, B. (2013). *Mesurer les compétences des adultes : Comparaison de deux enquêtes* (Institutionnel 13; Insee Analyses, Numéro 13). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1521326>
- Jones, R. A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines* (R. A. Jones, Éd.). De Boeck Université.
- Jones, R. A., Burnay, N., et Servais, O. (2000a). Chapitre 2. L'observation participante. Dans *Methodes en sciences humaines* (p. 45-74). De Boeck Supérieur.
- Jones, R. A., Burnay, N., et Servais, O. (2000b). Chapitre 4. L'exploitation de documents et l'analyse de contenu. Dans *Methodes en sciences humaines* (p. 103-136). De Boeck Supérieur.
- Jore, M. (2016). Généalogie de l'apprenance. *Education Permanente*, 2016-2(n°207), Article n°207.
- Jullien, F. (avec Institut de la pensée contemporaine). (2011). *De l'universel : De l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Fayard.
- Kemp, A., et McKinley Parrish, M. (2010). (Re)membering : Excavating and performing uncommon narratives found in archives and historical societies. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Kern, D. (2011). Vieillesse et formation des adultes. *Savoirs*, 26(2), Article 2.
- Kern, D. (2013). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Gerontologie et société*, 36(4), Article 4.
- Kern, D. (2018). Chapitre 9. L'éducation et les adultes dans la seconde moitié de la vie. Dans *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire* (p. 181-198). De Boeck Supérieur.
- Knighton, T. (2009). *L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : Premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008: Vol. Ressources humaines et développement des compétences Canada*. Culture, tourisme et Centre des statistiques sur l'éducation -Statistique Canada. <https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=81-595-m2009079-fra&op=pdf&app=Library>
- Kranich, N. (2010). Promoting adult learning through civil discourse in the public library. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Laberge, A., et Grenier, B. (2009). *Le régime seigneurial au Québec 150 ans après. Bilans et perspectives de recherches à l'occasion de la commémoration du 150e anniversaire de l'abolition du régime seigneurial* [Working Paper]. Centre interuniversitaire d'études québécoises. <https://depot.erudit.org/id/003184dd?mode=full>
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., et Martel, V. (2015). Les compétences en

- littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans J. Pharand et L. Lafontaine (Éds.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. Chapitre 7). Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., et Lalonde, M. (2019). Design de cocréation interinstitutionnelle favorisant la littératie en contexte numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 9.
- Lajeunesse, M. (1996). La bibliothèque au Québec, une institution culturelle au coeur des débats sociaux. Dans *Culture, Institution et savoir* (p. 171-179). Les Presses de l'Université Laval. <https://www.erudit.org/fr/livres/culture-francaise-damerique/culture-institution-savoir/000465co/>
- Lajeunesse, M. (2004). *Lecture publique et culture au Québec : XIXe et XXe siècles*. Presses de l'Université du Québec.
- Lajeunesse, M. (2009). Bibliothèques publiques au Québec : Une institution stratégique pour le développement culturel. *Bulletin des bibliothèques de France*, 2009(3), Article 3.
- Lallement, M. (2005). Comparer, traduire, bricoler. Dans J.-C. Barbier et M.-T. Letablier (Éds.), *Politiques sociales. Enjeux méthodologiques et épistémologiques des comparaisons internationales*, (p. 169-190). Peter Lang.
- Lallement, M., et Spurk, J. (2003). Stratégies de la comparaison internationale. Dans *Stratégies de la comparaison internationale*. CNRS Éditions.
- Lamonde, Y. (2024). *Retourner les pierres : Aspects de l'histoire des idées au Québec*. Presses de l'Université Laval.
- Lamonde, Y., Fleming, P., et Black, F. A. (2005). *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada, Volume II : De 1840 à 1918*. Presses de l'Université de Montréal.
- Lamonde, Y., McNally, P. F., et Rotundo, A. (2005). Les bibliothèques publiques et l'émergence d'une culture publique. Dans *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada, Volume II : De 1840 à 1918* (p. 262-287). Presses de l'Université de Montréal.
- Langlois, P. (2021). *La littératie au Québec : Un regard local sur les enjeux* (2021; Numéro 2021). Fondation pour l'alphabétisation.
- Larini, M., et Barthes, A. (2018). *Statistiques et traitement de données quantitatives en éducation* (Vol. 2). ISTE éditions.
- Latour, B. (2006). *Nous n'avons jamais été modernes*. La Découverte.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the Social : An Introduction to Actor-Network-Theory*. OUP Oxford.
- Latour, B. (2011). Plus elles se répandent, plus les bibliothèques deviennent centrales. *Bulletin des bibliothèques de France*, 1(56), 34-36. hal-01024235.
- Latour, B. (2014). *Changer de société, refaire de la sociologie* (N. Guilhit, Trad.). La Découverte.
- Latour, B. (2015). *Sur le culte des dieux faitiches suivi de Iconoclash*. La Découverte.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Le Marec, J. (2006). Les musées et bibliothèques comme espaces culturels de formation. *Savoirs*, 11, 9. <https://doi.org/10.3917/savo.011.0009>
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes : Néo-autodidaxie et formation*. Presses Université Laval.
- Le Quéau, P., et Zerbib, O. (2018). *Publication du rapport : Comment apprécier les effets de l'action des bibliothèques publiques ?* Ministère de la Culture. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Livre-et-lecture/Documentation/Publications/Etudes-et-rapports-Lecture-et-bibliotheques/Publication-du-rapport-comment-apprecier-les-effets-de-l-action-des-bibliotheques-publiques>
- Lefebvre, M. (1987). L'affaire Guibord. *À rayons ouverts Bibliothèque nationale du Québec*.

- https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/14433?docref=QqL6EeLwNhYtErQHlu_cnQ
- Legault, S. (2016). Le financement des bibliothèques publiques québécoises : Histoire et modèles économiques. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 8, Article 8.
- Legleye, S., et Rolland, A. (2019). *Une personne sur six n'utilise pas Internet, plus d'un usager sur trois manque de compétences numériques de base—Insee Première—1780* (Institutionnel 1780; Insee Première, Numéro 1780). Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4241397>
- Lehmbruch, G. (2003). Les modèles de capitalisme allemand et japonais : Une mise en perspective comparative et diachronique. Dans M. Lallement et J. Spurk (Éds.), *Stratégies de la comparaison internationale* (p. 39-56). CNRS Éditions.
- Lemaire, F. (2014). *Le rapport à la formation des senior(e)s en emploi : Contribution à une théorie de l'apprenance tout au long de la vie* [These de doctorat, Paris 10]. <https://www.theses.fr/2014PA100130>
- Lindeberg, D. (2009). Les bibliothèques dans les politiques éducatives et culturelles. Dans M. Poulain, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990* (Nouvelle éd., Vol. 4, p. 335-361). Éd. du Cercle de la librairie.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic, inc.
- Livingstone, D. W. (1999). *Exploring the iceberg of adult learning : Findings of the first Canadian survey of informal learning practices*. Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.
- Livingstone, D. W. (2003). Hidden dimensions of work and learning : The significance of unpaid work and informal learning in global capitalism. *Journal of Workplace Learning*, 7/8, Article 7/8.
- Livingstone, D. W. (2007). Re-Exploring the iceberg of Adult-learning : Comparative findings of the 1998 and 2004 canadian surveys of informal learning practices. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/ La Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*.
- Loarer, E., et Delgoulet, C. (2017). Chapitre 12. Vieillesse, apprentissage et formation. In *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (p. 253-269). Dunod.
- Loffeier, I. (2013). Une enfance sans avenir : De l'expérience d'un rapport pédagogique en maison de retraite. *Gérontologie et société*, 36147(4), Article 4.
- Loison, M. (2017). *Promulgation de la loi Duruy sur l'enseignement primaire*. FranceArchives. https://francearchives.gouv.fr/fr/pages_histoire/26287413
- Loubère, L., et Ratinaud, P. (2014). Documentation IRaMuTeQ 0.6 alpha 3 version 0.1.
- Louis, J. (2021). L'école primaire pour tous ? La loi Guizot du 28 juin 1833. Dans A. Le Goff et C. Demeulenaere-Douyère (Éds.), *Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs*. Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Macé, J. (1865). *Morale en action : Mouvement de propagande intellectuelle en Alsace*. Hetzel.
- Macé, J. (1891). *Les origines de la Ligue de l'enseignement (1861-1870)*. G. Charpentier et E. Fasquelle.
- Manguel, A. (2009). *The Library at Night*. Yale University Press.
- Manneville, P. (1978). Les bibliothèques populaires de la Seine-Inférieure au XIXe siècle. *Annales de Normandie*, 28(3), Article 3.
- Marcetteau-Paul, A. (2009). Bibliothèque municipales. Dans D. Vary, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques de la Révolution et du XIXe siècle : 1789-1914* (Nouvelle éd., Vol. 3, p. 577-600). Éd. du Cercle de la librairie.
- Marchand, P., et Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011). *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données*

- Textuelles. JADT, 2012, 687-699.*
- Marsick, V. J., et Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Reissue). Routledge.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Scully-Russ, E., et Nicolaidis, A. (2016). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Knowledge and Innovation, 8*.
- Marx, W. (2021a, janvier 19). Qu'est-ce qu'une bibliothèque ? *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021b, janvier 26). Les étagères mentales. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021c, février 2). Atlas de la mémoire. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021d, février 9). Le rêve de la bibliothèque parfaite. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021e, mars 2). Comment classer une bibliothèque ? *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021f, mars 9). À quoi pensent les catalogues ? *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021g, mars 16). Le livre universel, ou l'ordre idéal et fantomatique du monde. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021h, mars 23). Théorie de l'archive. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021i, mars 30). Bibliothèque et pouvoir. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Marx, W. (2021j, avril 13). Le canon de l'oubli. *Les bibliothèques invisibles*. https://www.college-de-france.fr/site/william-marx/p51417994721090500_content.htm
- Maury, Y., Kovacs, S., et Condette, S. (Éds.). (2018). *Bibliothèques en mouvement : Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*. Presses Universitaires du Septentrion.
- McKinley Parrish, M. (2010). Reflections on adult learning in cultural institutions. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2010(127)*, Article 127.
- Melin, V. (2019). Rapport au savoir. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 130-133). Erès.
- Merklen, D. (2022). Les bibliothèques, agents de socialisation politique et d'élaboration des points de vue collectifs. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF), 1*, Article 1. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2022-00-0000-002>
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (1er édition). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning* (1er édition). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. Dans K. Illeris (Éd.), *Contemporary theories of learning* (p. 90-105). Routledge.
- Mezirow, J., et Taylor, E. W. (2009). *Transformative learning in practice : Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mias, A., Verdier, É., et Zimmermann, B. (2021). Se former tout au long de la vie. À la recherche des appuis collectifs de l'engagement individuel. *Sociologie du travail, 63(4)*, Article 4.
- Ministère de la culture. (2023, août 14). *Observatoire de la Lecture Publique—Rapports et*

- portraits de territoires* [Institutionnel]. Observatoire de la lecture publique. <https://olp.culture.fr/#c=report&chapter=p37&report=r08&selgeo1=com2017.2B033&selgeo2=fra.99>
- Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique : À partir d'une recherche-action en Bretagne* [These de doctorat, Université de Paris VIII]. <http://www.theses.fr/2011PA083546>
- Naddéo, É. (2015, juin 2). Jules Simon : Le ministre de l'instruction et l'enquête nationale de 1873 [Hypotheses.org]. *Bibliothèques populaires*. <https://bai.hypotheses.org/tag/ministre>
- Naddéo, É. (2016, avril 13). La Société Franklin, une rencontre de « deux mondes » ? [Hypotheses.org]. *Bibliothèques populaires*. <https://bai.hypotheses.org/author/naddeo>
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *Sociologies*.
- N'Guessan, K. S. (2024, janvier 9). *Combien de métaux différents y a-t-il dans un smartphone ? Ça m'intéresse*.
- Nipper, M. R. (2011). Informal Learning in Public Libraries : A Review of the Literature. *Public Library Quarterly*.
- OCDE. (2009). Quel est le niveau de formation de la population adulte ? Dans *Les indicateurs de l'OCDE à la loupe*. Editions OCDE.
- OCDE. (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264204096-fr>
- OCDE. (2016). *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264259492-fr>
- OCDE. (2019). Quel est le niveau de formation de la population adulte ? Dans *Les indicateurs de l'OCDE à la loupe*. Editions OCDE.
- OCDE. (2020). *L'importance des compétences : Résultats supplémentaires de l'évaluation des compétences des adultes*. OECD. <https://doi.org/10.1787/176f15d3-fr>
- OCDE. (2021). *Education at a Glance 2021*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/b35a14e5-en>
- OECD. (2000). *Knowledge Management in the Learning Society*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/knowledge-management-in-the-learning-society_9789264181045-en
- Orofiamma, R. (2019). Narration/narrativité. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 122-127). Érès.
- Ouellette, M. (1979). L'éducation populaire au Québec : Penser les pratiques. Popular Education in Quebec : Thinking Through our Experiences. La educación popular en el Québec : Pensar las prácticas. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, 42(2), Article 2.
- Packer, J., et Ballantyne, R. (2010). The role of zoos and aquariums in education for a sustainable future. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle : Les effets formateurs dans le quotidien*. L'Harmattan.
- Papon, S. (17/012023). *Bilan démographique (France) 2022* (Institutionnel 1935; Insee Première, Numéro 1935). Institut national de la statistique et des études économiques (Insee). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6687000?sommaire=6686521>
- Paquin, S. (2011). Bouchard, Durkheim et la méthode comparative positive. *Politique et Sociétés*, 30(1), Article 1.
- Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation*. La Découverte.
- Pesqueux, Y. (2020). *Les enjeux socio-économiques de la société de la connaissance*. <https://>

- halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02889753
- Pharand, J., et Lafontaine, L. (2015). Introduction. Dans J. Pharand et L. Lafontaine (Éds.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. Introduction). Presses de l'Université du Québec.
- Philip, C., et De Battista, P. (2012). Mise en œuvre de la méthodologie de l'observation participante dans le cadre d'un mémoire de M2. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 59(3), Article 3.
- Pineau, G. (2019). Autoformation. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 193-197). Érès.
- Prost, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé : Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses Universitaires de France.
- Prost, M., et Fernagu Oudet, S. (2016). L'apprenance au prisme de l'approche par les capacités. *Education Permanente*, 2016-2(n°207), Article n°207.
- Proulx, S. (2016). La critique du capitalisme cognitif. Dans F. Aubin et J. Rueff (Éds.), *Perspectives critiques en communication*. (p. 191-212). Presses de l'Université du Québec à Montréal.
- Relations Industrielles Et Affaires Sociales Union Européenne Direction Générale Education, F. E. J. U. E. D. G. E. (1995). *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive*. Office Des Publications Officielles Des Communautés Européennes.
- Rezende Ribeiro, R. (2020). La réinfosphère brésilienne : Fake news et intolérance dans la vie quotidienne numérique. *Sociétés*, 1(147), Article 147.
- Richard, H. (2009). Les bibliothèques municipales. Dans M. Poulain, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques au XXe siècle 1914-1990* (Nouvelle éd., Vol. 4, p. 454-489). Éd. du Cercle de la librairie.
- Richter, N. (1978a). Aux origines de la lecture publique. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 4, Article 4. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1978-04-0221-001>
- Richter, N. (1978b). *Les bibliothèques populaires*. Éditions du Cercle de la Librairie.
- Richter, N. (1979). Prélude à la bibliothèque populaire La lecture du peuple au Siècle des Lumières. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 6, Article 6.
- Richter, N. (2009). Les bibliothèques populaires et la lecture ouvrière. Dans D. Vary, *Histoire des bibliothèques françaises. Les bibliothèques de la Révolution et du XIXe siècle : 1789-1914* (Nouvelle éd., Vol. 3, p. 667-697). Éd. du Cercle de la librairie.
- Robert, A. D., et Garnier, B. (2018). La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation. Dans *La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/3541>
- Robert, P. (2018). Pour une anthropologie des technologies intellectuelles : Décontextualisation, savoir et gestion du paradoxe de la simultanéité. Dans Maury Yolande, S. Kovacs, et S. Condette (Éds.), *Bibliothèques en mouvement. Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*. Septentrion.
- Robichaud, A. (2016). *Jürgen Habermas et la théorie de l'agir communicationnel : La question de l'éducation* [Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13511>
- Robichaud, A. (2018). *Habermas et la question de l'éducation*. Presses de l'Université Laval.
- Rocher, F. (2023). La política lingüística del Quebec (1969-2022) : Anàlisi de l'evolució d'un règim desigual de territorialitat / La politique linguistique du Québec (1969-2022) : analyse de l'évolution d'un régime inégal de territorialité. *Revista de Llengua i Dret*, 79, Article 79.
- Rodary, J.-F. (1980). L'éducation populaire en France témoin de deux traditions / Two Traditions of Popular Education in France. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, 43(3), Article 3.

- Roelens, C. (2020). Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? *Revue française d'éthique appliquée*, 9(1), Article 1.
- Roelens, C. (2022). Penser la formation des adultes avec Zygmunt Bauman. Société liquide, individualisme hypermoderne et éducation tout au long de la vie. *Phronesis*, 11(3), Article 3.
- Rogers, A. (2014). *The Base of the Iceberg : Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Barbara Budrich Publishers.
- Rosa, H. (2013). *Social Acceleration : A New Theory of Modernity* (J. Trejo-Mathys, Trad.; Reprint édition). Columbia University Press.
- Rousseau, J.-J. (2010). *Emile ou de l'éducation*. Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (2011b). *Du contrat social* (B. Bernardi, Éd.). Flammarion.
- Ruel, J., Moreau, A. C., et Alarie, L. (2015). Les usages sociaux de la littératie et les compétences à développer en vue d'environnements plus inclusifs. Dans J. Pharand et L. Lafontaine (Éds.), *Littératie : Vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (p. Chapitre 10). Presses de l'Université du Québec.
- Sainte-Beuve, C.-A. (18..). *Causeries du lundi: Vol. T. 1* (4^e éd.). Garnier Frères. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k37436c>
- Sainte-Beuve, C.-A. (1804-1869) A. du texte. (1867). *À propos des bibliothèques populaires : Discours de M. Sainte-Beuve prononcé dans la séance du Sénat, le 25 juin 1867*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5731443z>
- Sainte-Beuve, C.-A. (1804-1869) A. du texte. (1868). *De la liberté de l'enseignement : Discours prononcé au Sénat, le 19 mai 1868 / par M. Sainte-Beuve*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57318633/f1.item/f1n20.texteBrut>
- Salone, J.-J. (2013). Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième. *Sciences-Croisées*. <https://hal.science/hal-01671161>
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Schnapper, D. (2012h). *La compréhension sociologique : Démarche de l'analyse typologique* (3^e éd. revue et augmentée). Presses Universitaires de France.
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : Les quatre défis de l'apprentissage informel (M. Rieu, Trad.). *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 13-27.
- Schütz, A. (2009). *Contribution à une sociologie de l'action*. Editions Hermann.
- Schütz, A. (2010). *L'étranger ; (suivi de) L'homme qui rentre au pays : Un essai de psychologie sociale* (B. Bégout, Trad.). Éd. Allia.
- Schütz, A. (2014). *Éléments de sociologie phénoménologique* (T. Blin, Trad.). L'Harmattan.
- Sen, A. (2012). *L'idée de justice* (P. Chemla et E. Laurent, Trad.). Flammarion.
- Soëtard, M., et Houssaye, J. (2005). Éducation. Dans P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin, et A. D. Robert (Éds.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3. éd., entièrement rév. et mise à jour, p. 331-336). Retz.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), Article 1.
- Statistique Canada. (2024, avril 20). *Recensements du Canada 1665 à 1871 : Les années 1800* [Institutionnel]. Statistique Canada www.statcan.gc.ca. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/98-187-x/4064809-fra.htm>
- Steinacher, J. (2020). *Rapport de Jacques Delors à l'UNESCO : «L'éducation, un trésor est caché dedans»*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000115930>
- Synthèse nationale des données d'activité 2018 des bibliothèques municipales et intercommunales* (Synthèse statistique 2018; Numéro 2018). (2021). Ministère de la Culture. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Livre-et-lecture/Les->

- bibliotheques-publiques/Observatoire-de-la-lecture-publique/Syntheses-annuelles/Synthese-des-donnees-d-activite-des-bibliotheques-municipales-et-intercommunales/Synthese-nationale-des-donnees-d-activite-2018-des-bibliotheques-municipales-et-intercommunales-editee-en-2021-par-le-Ministere-de-la-Culture
- Taylor, E. W. (2010). Cultural institutions and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), Article 127.
- Thériault, V., et Mercier, J.-P. (2020). Dilemmes éthiques dans la recherche en éducation des adultes : Quand l'ethnographie rencontre le néolibéralisme. Dans J. P. Egan (Éd.), *Proceedings of Adult Education in Global Time, An International research Conference* (p. 693-699). University of British Columbia : Canadian association for the study of adult education/Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes.
- Thievenaz, J. (2019). Chapitre 1. John Dewey et la théorie de l'enquête. Dans *Psychologies pour la formation* (p. 19-33). Dunod.
- Tough, A. M. (1989). Self-directed Learning : Concepts and Practice. Dans C. J. Titmus (Éd.), *Lifelong Education for Adults* (p. 256-260). Pergamon.
- Tough, A. M. (1999). The Iceberg or informal Adult Learning (Abridged version). *The research network for New Approaches to Lifelong Learning*, 49.
- Troude-Chastenet, P. (2018). Fake news et post-vérité. De l'extension de la propagande au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 96, Article 96.
- Turgeon, J., Bourque, L., et Thibeault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes : Apprendre tout au long de la vie : document de travail*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- UNESCO et IFLA. (1994). *Manifeste de l'UNESCO sur la bibliothèque publique*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112122_fre
- Urrutiaguer, D. (2018). Le modèle du troisième lieu appliqué aux Bibliothèques municipales : Quels déplacements de frontières ? Dans Y. Maury, S. Kovacs, et S. Condette (Éds.), *Bibliothèques en mouvement. Innover, fonder, pratiquer de nouveaux espaces de savoir*. Septentrion.
- Vårheim, A. (2007). Public libraries, social capital, and low intensive meeting places. *Information Research*, 12(4), Article 4.
- Vårheim, A. (2011). Gracious space : Library programming strategies towards immigrants as tools in the creation of social capital. *Library and Information Science Research*, 33, 12-18.
- Vårheim, A. (2014). Trust and the role of the public library in the integration of refugees : The case of a Northern Norwegian city. *Journal of Librarianship & Information Science*, 46(1), Article 1.
- Vårheim, A. (2021). Social capital and public libraries : The need for research. *Library & Information Science Research*, 29(3), Article 3.
- Venayre, S. (2007). France (Histoire et institutions)—Le temps des révolutions. Dans *Encyclopædia Universalis*. Encyclopædia Universalis.
- Verdier, C. (2019). Éducation populaire. Dans C. Delory-Momberger (Éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 130-133). Érès.
- Verette, M., et Lamonde, Y. (2005). L'alphabétisation et la culture de l'imprimé. Dans *Histoire du livre et de l'imprimé au Canada, Volume II : De 1840 à 1918* (p. 475-483). Presses de l'Université de Montréal.
- Vergé-Franceschi, M. (2024). *La Corse, une autonomie en question*. Passés Composés.
- Verrier, C. (2002). Éléments pour une approche de l'autodidaxie. *Bulletin des Bibliothèques de France*, 3, Article 3. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2002-03-0017-001>
- Verrier, C. (2010, novembre 27). *L'éducation populaire dans sa complexité et ses enjeux au XXIe siècle*. Conférences-débats de l'Université populaire de Paris 8 (U2P8), Paris

- (France).
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. La Découverte.
- Vincent, G. 1994. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (Groupe de recherches sur le procès de socialisation (Lyon, France), Association internationale des sociologues de langue française, & Comité de recherche « modes et procès de socialisation », Éd.). Presses universitaires de Lyon.
- Watkins, K. E., et Marsick, V. J. (1992). Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), Article 4.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J., Wofford, M. G., et Ellinger, A. D. (2018). The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2018(159), Article 159.

INDEX DES NOMS PROPRES

A

- Abbé Groulx •245
- Acte constitutionnel de 1791 •79
- Acte d'Union de 1840 •80
- American Library Association •43, 73
- American Library in Paris •67
- Association des Bibliothécaires de France •33, 70
 - Association des bibliothécaires français •33
- Association des bibliothèques publiques du Québec •33, 94
- Atlas Mnémosyne •164–166, 168
 - Question du classement •166

B

- Bacon, Francis •166. Voir aussi —Atlas Mnémosyne
- Bas-Canada •79–81, 84, 86
 - Saint-Laurent •79
- Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAAnQ) •93, 96, 102
 - Grande bibliothèque •92–93, 96, 102
- Black Lives Matter •122
- Book Committee for a Children's Library •67. Voir aussi —Comité américain pour les régions dévastées
- Bouchard, Gérard •98
- Bourassa, Robert •101
- Bourget, Monseigneur •84

C

- Carnegie, Andrew •66–67, 83, 88, 96
- Castongay, •245
- Charest, Jean •99, 101
- Charte de la langue française •100
- Charte des droits et libertés au Canada •99
- Charte des droits et libertés de la personne •99
- Clémenceau, Georges •75
- Coalition Avenir Québec •xvii, 99
- Collectivité de Corse •75
- Colombie-Britannique (1871) •98
- Comité américain pour les régions dévastées •66–67
 - Anizy-le-Château •67
 - Blérancourt •67
 - CARD •66

Coucy-le-Château •67
 Reims •67
 Soissons •67
 Vic-sur-Aisne •67

Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-1971) •99–100
 Commission Sauvageau •90
 Commission Tremblay de 1953-1956 •90
 Commune de Paris •54, 58
 Confédération canadienne de 1867 •80
 Contre-ligue •60–63, 65, 68
 Cognac •65
 Poitou •65
 Curmer, Léon •61–62

D

d'Alembert, Jean Le Rond •166
 Deherme, George •60
 Delessert (Famille) •56
 Caisse d'épargne de Paris •56
 Descartes, René •166
 Dessaulles, Louis-Antoine •98
 Dewey, Melvil •166. Voir aussi —Atlas Mnémosyne
 Diderot et d'Alembert •166. Voir aussi —Atlas Mnémosyne
 Diderot, Denis •166
 Dominion •98
 Alberta (1905) •98
 Île-du-Prince-Édouard (1873) •98
 îles de l'Arctique (1880) •98
 Manitoba (1870) •98
 Nouveau-Brunswick (1867) •98
 Nouvelle-Écosse (1867) •98
 Nunavut (1999) •98
 Ontario (1867) •98
 Québec (1867) •98
 Saskatchewan (1905) •98
 Terre-Neuve-et-Labrador (1945) •98
 Territoire du Yukon (1898) •98
 Territoires du Nord-Ouest (1870) •98
 Dreyfus (Affaire Dreyfus) •60
 Dumazedier, Joffre •112
 Duplessis •90
 Durham, Lord, Rapport •80, 98
 Duruy, Victor (Loi) •64

E

Éducation populaire au Québec
 Association des bons livres •85
 Bibliothèque des ouvriers du quartier Saint-Roch •85

- bibliothèque industrielle •85
- Bibliothèques agricoles •85
- Institut Fraser •85
- Oeuvre des bons livres •85
- Œuvre des bons livres de Montréal •83
- Société des bons livres de la paroisse de Québec •85
- Éducation populaire en France •67
 - Alsace •56
 - Association catholique de la jeunesse Française •53
 - Association catholique de la jeunesse Française (ACJF) •53
 - Association des Amis de l’instruction •63
 - Association polytechnique •63
 - Association pour l’instruction libre et gratuite du peuple •59
 - Bourses du travail •59
 - École polytechnique •59
 - Jeunesse agricole chrétienne (JAC) •53
 - Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) •53
 - Œuvre des bons livres de Bordeaux •84
 - Peuple et culture •68
 - Sillon •60
 - Société bibliographique •58, 63
 - Société de promotion et de propagande de l’instruction •56
 - Société de Saint-Joseph •58
 - Société des bibliothèques communales du Haut-Rhin •56, 63
 - Mulhouse •63
 - Société Franklin •61
 - Société philotechnique •59
 - Société polytechnique •59
 - Société Saint-Vincent-de-Paul •59
 - Travail et culture •68
 - universités populaires •60
- Église catholique Québec •83–84, 86, 101, 125
- Empire britannique
 - Grande-Bretagne •80, 86, 93
 - Loyalistes •79
- États-Unis •37, 39, 41, 46, 67, 79–80, 86, 88, 93, 102, 105, 118, 122
- F
 - Falloux (de), Alfred, (Loi) •64
 - Ferry, Jules (Lois) •75
 - Fondation Carnegie •66–67, 83, 88, 96
 - Free Library Act •88
- G
 - Gérin-Lajoie, Paul •245
 - Groulx (Abbé) •245
 - Guibord, Joseph (Affaire Guibord) •85
 - Guizot, François (Loi 1833) •56, 62, 65
- H

Haldimand, Frederick •97–98

Haut-Canada •79–81, 83, 87

Grands Lacs •79

Heure Joyeuse (L') •67

Hugh Fraser •85

I

Institut canadien de Montréal •84–85, 125. Voir aussi —Éducation populaire au Québec

Huston, James •84

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) •43

J

Jacob, Christian •160

L

L'Avenir •84. Voir aussi —Institut canadien de Montréal

Lamennais, Félicité •98

Langue corse •76

Langue française au Québec •100

Le Pays •84. Voir aussi —Institut canadien de Montréal

Le Play, Frédéric •53

Legault, François •99

Lesage, Jean •91

Ligue de l'enseignement •60–63, 65, 68. Voir aussi —Contre-ligue, Éducation populaire en France, Macé, Jean

Littératies

Alzheimer •95

Biblio-Famille •94

Biblio-Jeux •94

Biblio-Santé •94

Conference Board •112

Lois (Corse)

Langue corse •76

Territoire •75

Lois (France)

Bibliothèques - Loi Robert (2021) •77

Compte personnel de formation 2018 - (CPF) •117

École : Lois de 1833, 1841, 1850, 1867 •56, 62–65

Le Chapelier (Loi 1791) •58

Loi Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD) •178

Lois (Québec)

Bibliothèques : Loi de 1959 •90, 95

École : Lois de 1850, 1869 •82–83

Laïcité : Loi de 2019 •99

Langue française : lois 63, 22, 101, 96 •100

Louis-Napoléon Bonaparte (1848-1852) •54

Louis-Philippe Ier (1830-1848) •54

Lulle, Raymond •166. Voir aussi —Atlas Mnémosyne

M

Macé, Jean •60–63, 65, 68

 Beblenheim •63

Mann, Horace •83

Martin, Trayvon •122

Massachusetts Board of Education •83

Meilleur, Jean-Baptiste •84, 86

Mercier, Honoré •87

Ministère de l'Éducation du Québec •73, 98

Ministère de l'Éducation nationale •61

Ministère de l'Instruction publique •61. Voir aussi —Éducation populaire en France

Ministère de la Culture •70. Voir aussi —Éducation populaire en France

Ministère de la Police générale •65. Voir aussi —Éducation populaire en France

Ministère des Affaires culturelles •91. Voir aussi —Éducation populaire au Québec

Morgan, Ann •66. Voir aussi —Comité américain pour les régions dévastées

N

Nadaud, Martin •82

Napoléon III (1852-1871) •54

Naudé, Gabriel •166

Nora, Pierre •160

Nouvelle-France •79

O

Ozanam, Frédéric •59

P

Parti libéral du Québec •91

Parti rouge •84. Voir aussi —Institut canadien de Montréal

Pelloutier, Fernand •59–60

Pompidou, Georges •69

Premier Empire •61

Première Guerre mondiale •31, 66

Printemps des peuples •54

Public Library Movement des États-Unis de 1850 à 1914 •88

Q

Quadruple alliance •61

 Angleterre •61

 Autriche •61

 Prusse •61

 Russie •61

R

Rapport Allaire •101

République française •75

Revans, Reg •119

Révolution américaine •79

Révolution française •54, 72

Révolution industrielle •54–55, 61
 Révolution tranquille •87, 91, 96, 99, 102
 Ridington (Rapport) •88, 90, 95
 Rouland, Gustave •60, 63
 Ryerson, Egerton •83

S

Sainte-Beuve, Charles-Augustin •63–64
 Balzac (de), Honoré •64
 Michelet, Jules •64
 Molière (Poquelin, Jean-Baptiste)
 Tartuffe •64
 Proudhon, Pierre-Joseph •64
 Rabelais, François •64
 Renan, Ernest •64
 Rousseau, Jean-Jacques •62
 Saint-Étienne •63, 65
 Sand, George •64
 Voltaire (Arouet, François- Marie) •64

Sangnier, Marc •60
 Sauvé, Paul •90, 95
 Schwartz, Bernard •112
 Second Empire •54, 56, 59, 61, 63, 74
 Simon, Jules (Arrêté) •58
 Société des droits de l'homme et du citoyen. Voir —Éducation populaire en France

T

Taylor, Charles •98
 Temple, Edmond •85
 Tramuntana (La) •76
 Troisième République (1870-1940) •54
 Turquet, Edmond •60–63, 65, 68

U

Upper Canada School Act (1850) •83

V

Vaugeois, Denis •92
 Villes du Québec de plus 100 000 habitants
 Gatineau •92
 Laval •92
 Lévis •92
 Longueuil •92
 Montréal •92
 Québec •92
 Rimouski •92
 Rouyn-Noranda •92
 Saguenay •92
 Sherbrooke •92
 Trois-Rivières •92

W

Warburg, Aby •164–166, 168. Voir aussi —Atlas Mnémosyne
White Lives Matter •122

Z

Zimmerman, George •122