

Volume 11, numéro 6/novembre-décembre 1982/ISSN 0315-9930

ARGUS

ARGUS

ARGUS

Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec

Corporation of Professional Librarians of Québec

ARGUS

Comité de rédaction / Editorial committee

Louise Pelletier, présidente
Suzanne Ledoux
Claudine Lussier
Mariene O'Hare Giguère
Maryse Pierrard-Binieł

Correcteur / Corrector

Maryse Pierrard-Binieł

Impression / Printing

Ateliers des Sourds Montréal (1978) inc.

Traductrice / Translator

Mariene O'Hare Giguère

Publicité / Advertising

Agence Marsy
440 ouest, Boulevard Dorchester
Suite 1101
Montréal, Qué. H2Z 1V7
(514) 871-1757

Dépôt légal / Legal deposit

Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Argus est une revue bimestrielle publiée par la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec.

Elle vise à l'information et à l'éducation de la profession.

La rédaction laisse aux auteurs l'entière responsabilité de leurs textes.

L'abonnement annuel est de 18\$ (4\$ le numéro) au Québec, 20\$ (4,50\$ le numéro) au Canada et 20\$ U.S. (4,50\$ U.S. le numéro) pour l'extérieur du Canada.

Toute demande concernant les numéros manquants doit être envoyée, au plus tard un mois suivant la date de parution, à l'adresse suivante:

Argus
Secrétariat de la CBPQ
360, rue Le Moyne
Montréal, Québec H2Y 1Y3

Les articles de la revue sont indexés dans le *Bulletin signalétique, section 101: Sciences de l'information - documentation, Information Science Abstracts, Library Information Science Abstracts (LISA), Library Literature* et dans *RADAR; répertoire analytique d'articles de revues du Québec.*

Argus is a bimonthly journal sponsored by the Corporation of Professional Librarians of Québec.

Its aim is to publish original papers for the information and education of the profession.

Articles are the entire responsibility of the authors.

The yearly subscription is 18\$ (4\$ an issue) in Québec, 20\$ (4.50\$ an issue) in Canada and 20\$ U.S. (4.50\$ U.S. an issue) outside Canada.

Any request concerning missing issues should be sent, no later than a month after date of publication, to the following address:

Argus
Secretariat of the CPLQ
360 Le Moyne Street
Montréal, Québec, H2Y 1Y3

Articles are indexed in *Bulletin Signalétique, section 101: Sciences de l'information - documentation, Information Science Abstracts, Library Information Science Abstracts (LISA), Library Literature* and in *RADAR; répertoire analytique d'articles de revues du Québec.*

ARGUS

Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec
Corporation of Professional Librarians of Québec

Moyens de repérage de l'information sur la condition juvénile

Par Janina-Klara Szpakowska, Louis-Luc Lecompte et Yvette Henry-Rousseau

page 123

Les bandes dessinées que les enfants préfèrent

Par Flore Gervais

page 131

La formation professionnelle continue: luxe ou nécessité? Résultats d'un sondage sur les besoins en formation professionnelle des bibliothécaires du Québec

Par Silvie Delorme et Réjean Savard

page 139

Centres documentaires scolaires et innovation pédagogique en France

Par Paulette Bernhard

page 145

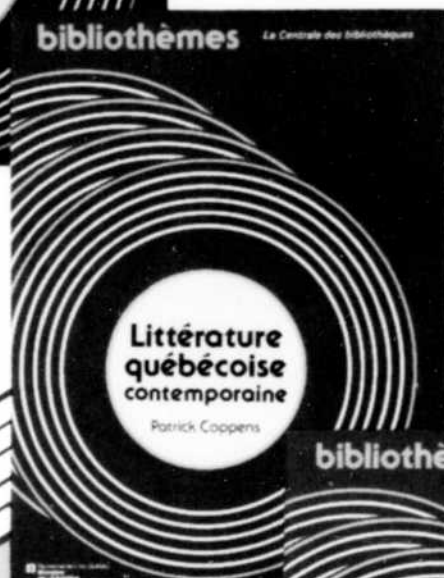
la collection **Bibliothèmes**

Une collection qui répertorie des ouvrages généraux, des monographies, des documents audiovisuels et des articles de périodiques sur un thème donné.

La Centrale des bibliothèques



ISBN 2-920321-00-5,
6,95 \$ l'exemplaire
99 pages
S'adresser à:
SERA
3579, rue de Bullion
Montréal H2X 3A1



ISBN 2-89123-084-1
5,00 \$ l'exemplaire
(6,00 \$ par la poste)
77 pages

S'adresser à:
**SOCIÉTÉ DU STAGE
EN BIBLIOTHÉCONOMIE**
100, avenue Painchaud
La Pocatière G0R 1Z0
Tél.: (418) 856-3038



ISBN 2-89123-085-X
5,00 \$ l'exemplaire
(6,00 \$ par la poste)
70 pages

S'adresser à:
**SOCIÉTÉ DU STAGE
EN BIBLIOTHÉCONOMIE**
100, avenue Painchaud
La Pocatière G0R 1Z0
Tél.: (418) 856-3038

CB

Moyens de repérage de l'information sur la condition juvénile

Par Janina-Klara Szpakowska, Louis-Luc Lecompte et Yvette Henry-Rousseau*

Dans ce premier d'une série de trois articles, les auteurs passent en revue les traits caractéristiques de la documentation en science de l'adolescence (hébélogie). Les deux niveaux de l'information (primaire et secondaire) sont brièvement analysés. Les résultats du sondage, effectué par l'équipe en octobre 1982, permettent de dégager quelques hypothèses de travail et de conclure à l'inadéquation du système d'analyse et de repérage de l'information dans ce secteur.

In this first of three papers, the authors examine the characteristics of the documentation in adolescence science. The two levels of information (primary and secondary) are briefly analysed. The results of the survey made by the authors in October 1982 allowed the team to establish certain working hypothesis and to conclude on the inadequacy of the systems of analysis and retrieval of information in that field.

Par un curieux concours de circonstances, la jeunesse et son mal de vivre s'installent à la une des journaux. La crise économique y prête sa toile de fond, d'où se détachent les statistiques sur le chômage, la délinquance, l'isolement social, la drogue, la violence et surtout — la Grande Déprime¹ de la

jeunesse québécoise. Les nouvelles et les projets se succèdent et se bousculent sans qu'on comprenne le véritable enjeu des décisions à venir. Le Projet national volontaire, les rumeurs publiques entourant la nomination prochaine d'un Ministre délégué à la jeunesse², la réforme de la loi (no 24, 1979)

sur la protection des moins de 18 ans, les nouveaux modèles d'intervention en milieu jeunesse³, autant de signes d'intérêts inhabituel pour la cause des «jeunes marginaux»⁴.

Pendant que *l'IMAJ 85*⁵ prépare — à coups de publications et de colloques... — la célébration de *l'Année internationale de la jeunesse*, (UNESCO 1985), le écrits sur «la génération silencieusement lucide»⁶ et sur le sous-prolétariat juvénile⁷ fusent de partout. On reste perplexe devant cette masse documentaire apparemment abondante, mais dont le taux d'accroissement (volume) dépend des conjonctures socio-politiques plutôt que de la recherche ou de la réflexion suivie. Publiés tantôt par les organismes gouvernementaux ou parapublics, tantôt par les groupements privés ou la presse quotidienne, ces témoignages d'une valeur sociale indéniable seront-ils demain disponibles dans les bibliothèques publiques⁸ scolaires⁹ de collège¹⁰ dans les centres d'information spécialisés¹¹? Accessibles en mode dialogué, peut-être? (Voir tableau IV)

* J.-K. Szpakowska est professeur agrégé à l'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal.

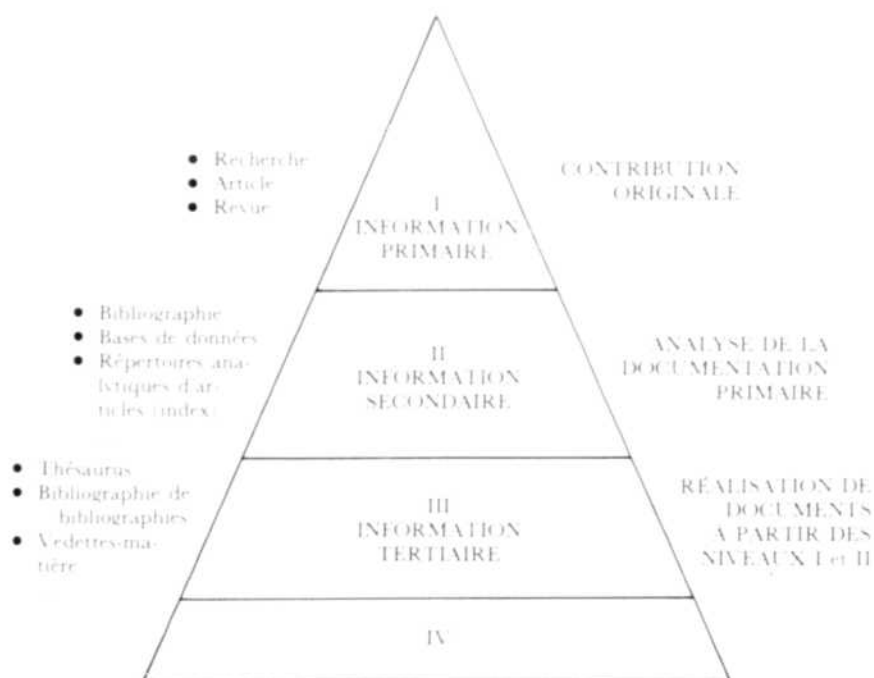
L.-L. Lecompte est bibliothécaire en chef au C.T.S.E. de l'Hôpital Ste-Justine.

Y. Henri-Rousseau est professeur adjoint à l'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal.

Tableau 1

TROIS NIVEAUX D'INFORMATION

groupe d'âge: 12-18 → 21



Mais encore faut-il que la mise en disponibilité électronique des écrits sur l'adolescence soit précédée par l'analyse rigoureuse du contenu; et que les mots-clés dont s'inspire l'indexeur puissent rendre justice à la réalité troublante des jeunes. Comme le fait remarquer M.A. Ledoux, «l'informatique demeure un outil, elle ne supplée que partiellement à une indexation déficiente».⁸

Le présent texte n'est que le premier volet d'une série de trois articles visant à cerner la VRAIE nature de la littérature sur la condition juvénile. Mais c'est aussi, avouons-le, un moyen de défoulement d'un groupe d'utilisateurs-chercheurs dont le travail quotidien est par trop souvent compromis par des failles dans la structure documentaire de ce secteur.

Structure documentaire de la condition juvénile

Comment cerner la nature et l'état de la documentation au service de l'adolescence? À la recherche d'une méthode d'évaluation appropriée, nous avons retenu une grille de classement qui regroupe les documents selon leur contenu et leur degré d'«originalité».

La structure hiérarchique qui s'en détache s'appuie sur les trois niveaux d'information⁹, soit l'information *primaire*, l'information *secondaire* et l'information *tertiaire*, sans qu'on insiste sur le niveau quaternaire peu applicable dans le contexte observé.

Comme L.G. Denis le souligne, «ces trois niveaux différents et subordonnés d'information forment une sorte d'hiérarchie descendante».¹⁰ Autant dire que toute structure documentaire repose sur la pointe d'une pyramide renversée: LA PENSÉE ORIGINALE. C'est, en effet, l'information dite *primaire* — article, revue, bulletin, rapport de recherche, rapport de congrès, communication savante, thèse et mémoire, livre, etc. — qui alimente et les index analytiques et les bases de données et fait courir les bibliographes et les chercheurs.

Cependant, le développement spectaculaire de l'information et des technologies documentaires des années 1980, met en relief le caractère INTERACTIF de ces trois sources. Tant il est vrai que le dictionnaire encyclopédique *Adolescence* (Denoel 1970) ou tel et tel thésaurus (Délinquance juvénile, Enfance inadaptée) peuvent avoir un impact déterminant sur la systématisation de la pensée créatrice (tableau 1). D'ailleurs, si l'on

se fie aux prévisions de F.W. Lancaster, prophète de la «Paperless Society», «the future lies in an integration of primary and secondary services».¹¹ Avec, à l'horizon, la disparition inéluctable des périodiques tant primaires que secondaires sous leur forme actuelle, c'est-à-dire sur papier. Il ne resterait alors que l'écran. Propre, propre, propre.

Zones grises de l'hébélogie¹²

La dynamique du développement des connaissances spécifiques à la classe d'âge 12-18 ans continue à subir les contrecoups des traditions tant disciplinaires que socio-historiques, parti-

culièrement contraignantes, et dont nous présentons ici les trois volets.

Le caractère *interdisciplinaire* de l'hébélogie détermine, à lui seul, l'infrastructure documentaire de ce secteur. L'interdisciplinarité engendre à la fois l'éparpillement de la littérature périodique et la sectorisation de la recherche, dont le sort se joue inmanquablement au sein de diverses disciplines telles la sociologie, la psychologie, la médecine, la philosophie... La question surgit: comment accède-t-on alors aux résultats des travaux de recherche et de réflexion ainsi dispersés? La réponse se laisse attendre. Pourtant, les faits sont là pour étayer une hypothèse de



éditions hurtubise hnh ltée

COLLECTIONS DE L'AMITIÉ

De vrais romans pour tous les enfants qui commencent à lire.

Des textes clairs, gais, pleins d'humour qui feront découvrir le plaisir de la lecture. Un format pratique, des caractères très lisibles. Des histoires composées de courtes séquences qui forment néanmoins chacune un tout. Des livres abondamment illustrés.

collection MA PREMIÈRE AMITIÉ

ÂGE: 7-9 ANS

36 TITRES PARUS

6,10 \$ CHACUN

collection BIBLIOTHÈQUE DE L'AMITIÉ

ÂGE: 8-10 ANS

25 TITRES PARUS

ÂGE: 10-13 ANS

44 TITRES PARUS

6,95 \$ CHACUN

**POUR PLUS DE DÉTAILS
DEMANDEZ NOTRE BROCHURE!**

DISPONIBLE AUSSI EN LIBRAIRIE

7360 boul. Newman, Lasalle, Qc H8N 1X2 • Tél.: 364-0323

travail qui se résume comme suit: la diffusion de la PENSÉE ORIGINALE dans ce champ de connaissances est inadéquate, sinon inexistante. Souvent emmurée dans un circuit fermé de spécialistes, la recherche sur l'adolescence risque de perdre son utilité sociale, sa force d'actualisation des idées et de rayonnement.

On n'insistera jamais trop sur le rôle décisif que pourront jouer, sur ce plan, les instruments de repérage, d'analyse, d'indexation et de diffusion de l'information tels les index analytiques de périodiques (*Périodex*), les bases de données bibliographiques (FRANCIS, EDUQ) ainsi que les banques de données factuelles.

Il est fort probable que c'est au niveau des sources d'information secondaires que se décidera, d'ici dix ans, le sort de l'hébélogie contemporaine. Ce n'est, toutefois, qu'une autre de nos hypothèses de travail.

En deuxième lieu, ce sont les *reliques philosophiques* du 19^e siècle qui nuisent à l'affranchissement définitif du concept d'adolescence du joug légal et médico-social. En effet, les traditions et l'esprit du passé se perpétuent, de nos jours, à travers la législation civile (Québec, France...) qui attribue le statut de l'enfant à «toute personne âgée de moins de 18 ans». Arrivé à l'âge de 18 ans, l'ENFANT accède à la majorité civile, pénale et électorale et – sans transition apparente – devient ADULTE. Et ADOLESCENT, vous connaissez? Philippe Ariès n'en est pas sûr. La société d'antan (17-18-19^e siècles), dit-il, «n'avait pas l'idée de ce que nous appelons adolescence et cette idée sera longue à se former».¹³

Malgré ces servitudes du passé, on assiste depuis vingt ans à l'éclatement du concept monolithique de l'«ENFANCE» et – parallèlement – à l'avènement des disciplines vouées à l'étude, à la défense, ou au service des 12-18 ans dont l'importance – à la fois numérique (1960-), culturelle (1966-), sociale (1970-) et politique ne cesse de grandir. Il faut lire, à ce propos, un texte remarquable de Jean Wilkins pour comprendre «le cheminement du médecin pédiatre vers la médecine de l'adolescence».¹⁴ On notera, du même souffle, que l'American Society for Adolescent Psychiatry regroupe (1981) quelque 1700 spécialistes en «early», «middle» ou encore «late adolescence»¹⁵; qu'il s'est créé, en 1973 au Québec même (Université de Montréal, Criminologie), un «Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile».

Autant de preuves de la vitalité et de l'envergure du mouvement. Il n'en reste pas moins que l'inventaire exhaustif des centres ou groupes de recherche sur l'adolescence s'impose de toute urgence.

Les imprécisions terminologiques et le flottement sémantique¹⁶ constituent le troisième, mais non pas le moindre, des obstacles sur la voie de l'organisation rationnelle de l'information sur l'adolescence. Les interrogatoires serrés que nous avons fait subir à quelques bases de données révèlent que les technologies modernes véhiculent parfois des concepts surannés et des préjugés que la société semble avoir déjà rejetés.

Voici, en guise d'exemple, deux échelles de classement des groupes d'âges illustrant le décalage qui existe entre d'une part, les langages FRANCIS et PSYCHOLOGICAL ABSTRACT et d'autre part, l'état des connaissances contemporaines en matière de développement humain.

Tandis que FRANCIS ne concède aux adolescents français que trois années de transition (16 – 19 ans), PsycINFO double la durée de cette période (13 à 19 ans). *Tableaux II et III*.

Mais on est surtout frappé par le peu d'intérêt que les deux systèmes témoignent envers le processus de développement et de mutation à l'étape de l'adolescence. Alors que l'échelle de classement, au niveau de l'enfance, est soigneusement subdivisée, l'adolescence, quant à elle, ne garde qu'un seul visage. Est-ce celui du teenager, grand mangeur de chips? Celui du rocker?

Tableau III

PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS INFORMATION SERVICES

For PsycINFO indexing purposes, age groups are defined as follows:

Non-School Setting (Subject Terms)	School Setting (Subject Terms)	Age Spans
Neonates		birth-1 mo
Infants		2 mo-24 mo
Children		
Preschool Age Children	Nursery School Students Kindergarten Students	2 yrs-5 yrs
School Age Children	Elementary School Students	6 yrs-12 yrs
Adolescents Adolescents	Junior High School Students High School Students	13 yrs-19 yrs
Adults		
Young Adults	College Students Graduate Students Postgraduate Students	20 yrs-29 yrs
Adults		30 yrs-39 yrs
Middle Aged		40 yrs-59 yrs
Aged		60 yrs and over

Ou peut-être, celui d'une cégépienne, sac en bandoulière?

"For some absorbed in work with this age group, given the rapid rate of change from 12 through 20, the term "adolescent" is just too broad, too global, too overinclusive."¹⁷

Alors que Peter Bloss divise l'adolescence en quatre phases, la majorité des spécialistes nord-américains s'en tiennent aux trois périodes de maturation adolescente (early, middle, late). Certains n'y voient que deux étapes: la première et la deuxième adolescence.

Mais la tendance est là, pour rester. On s'achemine vers une diversification des modes d'approche du phénomène adolescent. Il faut en tenir compte.

Ce manque de générosité sur le plan du classement est suivi d'une autre incongruité. Les bases de données seraient-elles sexistes? antiféministes? machistes?

Tableau II

FRANCIS/index alphabétique permuté

Adolescents de 16 à 19 ans ←	
enfant de 0 à 3 ans	
enfant de 4 à 10 ans	
enfant de 1 à 7 ans	
enfant de 4 à 8 ans	
enfant de 7 ans	
enfant de 6 à 12 ans	
enfant de 6 à 8 ans	
enfant de 6 ans	
enfant de 7 à 12 ans	
enfant de 7 ans	
enfant de 8 à 12 ans	
enfant de 8 à 16 ans	
enfant de 8 ans	
enfants de 6 ans	

Informatech France-Québec, 1979

Tableau IV

DISTRIBUTION DES DESCRIPTEURS SELON LE SEXE

ADOLESCENT(S) ÉTUDIANT(S) ↔ ADOLESCENTE(S) ÉTUDIANTE(S) Descripteurs (N: 2221)

Base de données	M adolescent(s)	F adolescente(s)	M étudiant(s)	F étudiante(s)
<i>Choux</i> ¹	27	4	73	sans résultat
<i>Rodar</i> ²	227	47	662	72
<i>Francis</i> ³	899	113	NON interrogé	NON interrogé
<i>Bibliothèque</i> ⁴	30	sans résultat	12	sans résultat
<i>Index de l'Actualité</i> (février - juin 1982)	sans résultat	sans résultat	55	sans résultat
Total	M = 1183	F = 164	M = 802	F = 72

* Descripteurs seulement

1, 2, 3, 4 = l'ensemble du fichier

Le tableau IV révèle un déséquilibre certain dans la distribution des 2221 descripteurs observés. En effet, 89% d'entre eux sont du sexe masculin (adolescent-s, étudiant-s) et seulement 10,6% du sexe féminin (étudiante-s,

adolescente-s). D'où vient cet écart? "Many of the terms used in subject analysis" ... "reflected judgment that were (are) subjective" - pensent à ce propos deux spécialistes en analyse documentaire.¹⁵

Cependant, après que Pierre Mendousse ait publié *L'Âme de l'adolescente* (1928), ouvrage précédé par *L'Âme de l'adolescent* (1908), tout semble avoir été dit sur la réalité distincte d'un garçon et d'une fille.¹⁶

La pensée originale

On dénombre relativement peu de revues scientifiques vouées exclusivement à l'étude du fait adolescent. D'origine avant tout anglo-saxonne, de création récente (1966-), ces publications de pointe couvrent, selon nos estimations, non moins de la moitié de la recherche, réalisée ou en cours en Amérique du Nord, partiellement au Canada et en Angleterre.

Voici quelques-uns de ces prestigieux périodiques:

- *Adolescence* (États-Unis)
- *Adolescent Psychiatry* (États-Unis)
- *Journal of Adolescence* (Angleterre)
- *Journal of Adolescent Health Care* (États-Unis)
- *Journal of Youth and Adolescent* (États-Unis)
- *Youth and Society* (États-Unis)

LES LIVRES DISPONIBLES EN MICROFICHES

Une recherche bibliographique encore plus performante.

En vous abonnant aux microfiches

- Vous bénéficierez de 3 mises à jours annuelles (avril-septembre-décembre)
- Vous gagnerez du temps et de la place (lecture rapide sur écran, 102 microfiches au lieu de 5.600 pages et 3 volumes)
- Vous disposerez d'une documentation bibliographique en tous points identique à celle des livres disponibles imprimés.

FICHES TECHNIQUES

- Format 105x148 mm • Taux de réduction 48 x international • 63 fiches Auteurs/Titres
- 32 fiches Sujets • 2 fiches Editeurs • 2 fiches Collections • 3 fiches Matières et Mots clés.

ÉDITÉ PAR LE

CERCLE DE LA LIBRAIRIE
PARIS

ABONNEMENT AU CANADA PAR

PERIODICA

C.P. 220, Ville Mont-Royal, P.Q. H3P 3C4

Accessibles au monde entier grâce aux bons offices des bases de données (ERIC, PsycINFO, Medline...) et des index analytiques, ces revues font figure de proue.

Et les chercheurs québécois? Parmi les média d'information qui véhiculent les résultats des recherches en hébélogie, on trouve la presse périodique hautement spécialisée ou de vulgarisation scientifique; les revues vouées à l'étude de l'enfance dans l'acception classique du mot (0-18 ans), dont les «*Cahiers pédo-psychiatriques*» sont fort représentatifs – et, en dernier recours, les magazines culturels et les grands quotidiens.

Nous ne faisons ici que mentionner quelques canaux parallèles de communication scientifique, qu'on regroupe généralement sous le vocable de documentation souterraine, dite marginale ou éphémère et qui n'en constitue pas moins un moyen important d'actualisation des connaissances (bulletins, feuillets et brochures à distribution restreinte, rapports annuels, tirés à part, photocopies de cours ou de conférences, etc.). Hélas, aucun des grands services d'analyse documentaire québécois n'y prête attention.

Devant la structure incertaine de diffusion et de repérage de l'information en hébélogie, les chercheurs

québécois ont souvent recours aux «special issues» très en vogue auprès des spécialistes, des praticiens et des bibliothécaires concernés.

La question est de savoir si les décideurs en matière d'information – tels les producteurs des fichiers, les indexeurs, les bibliothécaires et aussi les utilisateurs – apprécient les numéros thématiques à leur juste valeur. C'est à leur intention que nous présentons, en annexe, un court relevé de ces numéros récents publiés entièrement pour les équipes de chercheurs québécois. (voir annexe)

Ne serait-il pas souhaitable que le monde de la documentation puisse publier, à son tour, un cahier spécial sur l'adolescence vue AUTREMENT?

La jeunesse

– *En mode dialogue?*

Selon les estimations de Cuandra (1982), il existerait dans le monde 1113 bases de données²⁰. C'est au tour du Québec de relever le défi informatique en se dotant d'une structure d'analyse et de repérage de l'information.²¹ Le serveur québécois, INFORMATECH, est là pour veiller au grain. Alors que cinq bases de données opèrent actuellement au Québec, la Centrale des bibliothèques disposera bientôt, à elle

seule, d'une flotte de treize fichiers automatisés (PERIODEX, 5 fichiers CHOIX, EDUQ...)²². Avec EDUQ, on voit le projet de création d'une banque de données en éducation au Québec prendre forme. Un des premiers buts de ce projet est de répondre aux besoins des chercheurs et des décideurs québécois en éducation. Le gouvernement de l'Ontario a déjà mis sur pied le système ONTERIS dans ce domaine.

La question est de savoir quel sera l'impact direct de ce virage technologique sur les modes d'accès à l'information traitant de l'adolescence contemporaine. Jusqu'où ira la couverture du fait juvénile? Le socio-développement de l'information éducationnelle ne se fera-t-il pas aux dépens de la jeunesse en difficulté sociale? Celle-ci échappe déjà au système scolaire en place. Le doute subsiste: alors que les grands fichiers ne tiennent pas compte de la DOCUMENTATION MARGINALE, les jeunes, quant à eux, s'abreuvent quotidiennement à cette source. Tel est le cas de la revue *Convergence*²³. Vous connaissez? Ce périodique n'est indexé ni dans PERIODEX, ni dans RADAR.

Pour mieux comprendre les enjeux des transformations en cours, nous avons entrepris une série d'interrogations exploratoires. Les bases bi-

Tableau V

REPÉRAGE DE L'INFORMATION SUR L'ADOLESCENCE À TRAVERS QUELQUES BANQUES BIBLIOGRAPHIQUES AMÉRICAINES*

nom de la banque et domaine couvert	nombre total de notices pour l'année 1980	nombre et pourcentage de notices portant sur l'adolescence	liste des descripteurs utilisés avec leur catégorie d'âge
MEDLINE (sciences de la santé)	261 020	23 514 (0,09)	adolescence (13 à 18 ans)
PSYCINFO (psychologie)	25 759	2 794 (0,11)	adolescents (13 à 19 ans); junior high school students high school students young adults (20 à 29 ans); college students graduate students postgraduate students
ERIC (éducation)	32 680	1 895 (0,06)	adolescence (13 à 17 ans); secondary school students junior high school students high school students college students two year college students graduate students undergraduate students
SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (sociologie)	4 071	278 (0,07)	adolescence -nt, -nts juvenile -s teenager -s youth -s, -ful

* Ces recherches automatisées ont été faites sur DIALOG en novembre 1982

Tableau VI

NOMBRE DE DOCUMENTS PORTANT SUR LA JEUNESSE ET LA BIBLIOTHÈQUE

Fichiers	Documents analysés		Question
LIBRARY & INFORMATION SCIENCE ABSTRACTS LISA 49 952 notices 1969-1982	254		LIBRARY, LIBRAIRIES ET Adolescent / Young Youth
FRANCIS 156 000 notices 1972-1981 (juin)	74		jeune, adolescents ET BIBLIOTHÈQUE
PASCAL 3 Bulletin sig. 101 15 000 notices (pour Bull. 101) 1978-1981	259	48 1 128 82	- Bibliothèques jeunes - Bibliothèque jeune - Bibliothèque scolaire - Bibliothèque enfantine

bliographiques telles que LISA, FRANCIS, PASCAL (*Bulletin signalétique 101*) ERIC, SOCIOLOGICAL ABSTRACTS, MEDLINE, INFOPSYCHO, RADAR, CHOIX (no 1), BIBLIOCOM ont dû faire face à nos questionnements.

Au cours de la seule année 1980, ces quatre biblio-banques ont produit 28 481 notices sur les différents aspects de la réalité juvénile. On notera que 74% de l'ensemble des documents analysés de MEDLINE sont en langue

anglaise, 24% en d'autres langues et 4% en français.

À en juger par le tableau VI, il existe dans le milieu des bibliothèques un intérêt certain pour la clientèle adolescente. Mais le flottement terminologique et les différences qui existent entre les thésaurus, sur le plan du classement des âges, rendent difficile toute tentative d'analyse de ces données.

C'est aussi cette raison qui nous fait abandonner la présentation totale de nos sondages. Après avoir fait le tour

des 10 bases de données, nous nous retrouvons face aux milliers de documents sur l'enfant et avec à peine quelques centaines sur l'adolescent-e. Mais, si l'ENFANT signifie aussi l'ADOLESCENT, et l'ADOLESCENT est aussi un JEUNE et si un JEUNE est aussi un ÉLÈVE, qui signifie aussi un ÉTUDIANT — alors aucune interprétation n'est plus possible...

Cependant, il nous a semblé intéressant d'analyser un peu plus en profondeur l'indexation faite par divers organismes, d'un même article:

Schab, F. «Cheating in high school: Differences between the sexes (revisited)», *Adolescence*, vol. 15, no 60 (1980), pp. 959-965.

D'un point de vue global les indexations sont comparables, c'est-à-dire que les concepts importants sont relevés dans les trois banques de données. Les différences viennent des types d'indexation rencontrés: indexation en vocabulaire contrôlé (descripteurs et vedettes matière) et indexation en vocabulaire libre.

La quantité de descripteurs utilisés varie fortement d'un fichier à l'autre. Ces descripteurs sont issus, pour chaque banque de données, de leur thésaurus respectif. Les deux fichiers amé-

RENAUD BRAY

La librairie d'avant-garde

Service aux collectivités:

- des envois d'office aux bibliothèques;
- des listes de nouveautés répertoriées par auteurs, par titres ou par sujets;
- une comptabilité établie par ordinateur;
- un inventaire permanent informatisé;
- plus de 30 000 titres à notre catalogue.

Librairie Renaud-Bray (1981) Inc. — Librairie générale et universitaire
5219, chemin de la Côte-des-Neiges, Montréal H3T 1Y1 — Tél.: (514) 342-1515

TABLEAU COMPARATIF DE L'INDEXATION DU MÊME ARTICLE DE PÉRIODIQUE PAR TROIS ORGANISMES DIFFÉRENTS

Organismes/fichiers	Descripteurs	Vedettes matière	Indexation libre
ERIC	- Attitudes - Cheating - High school students - Opinions - Sex differences		
PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS	- Human sex differences - Student attitudes - Expectations - High school students - Cheating	Classroom dynamics & student adjustment & attitudes	Sex differences, Attitudes toward, expectations about, cheating in school, high school students, 1969 vs 1979
EXCERPTA MEDICA	- Moral - Cheating	Psychiatry / adolescence / Development / Medical psychology / Public health / Social hygiene / School hygiene / Child hygiene and welfare / General aspects / Mental hygiene / forensic sciences / Law / Penal law, civil law, legislation / Psychiatry / Pediatrics / Puberty and adolescence / Adolescence	High school adolescent USA

ricains (ERIC et PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS) offrent une indexation par descripteur suffisante pour repérer le document; par contre, les descripteurs d'EXCERPTA MEDICA sont insuffisants — la notion d'adolescents à l'école est ignorée par exemple.

D'un point de vue pratique, on peut dire que le dernier fichier est plus difficile à interroger que les autres, car il demande l'utilisation simultanée du thésaurus et de la liste des vedettes matière ou du vocabulaire libre pour un repérage efficace.

En conclusion, on pourrait dire qu'un seul et unique vocabulaire dynamique²⁴ contrôlé (par fichier bibliographique) est indispensable, à condition toutefois de comporter les notions de base.

Que conclure?

Selon le mot juste de J.-L. Rioux, «l'information secondaire semble nous préoccuper davantage comme spécialistes de l'information documentaire parce que c'est nous qui la créons»²⁵. Encore faut-il que l'industrie des produits documentaires, les agences de distribution et la profession elle-même voient à une plus juste distribution des biens de consommation culturelle, et que l'on prête autant d'attention à la clientèle marginale d'un million et demi de jeunes citoyens²⁵ qu'à celle de

quelques fonctionnaires d'État, industriels, ou grands comptables...

FIN DE LA PREMIÈRE PARTIE.

NOTES

1. Nicole Beauchamp, «Le suicide chez les jeunes», *La Presse*, 13, 14 et 15 mars 1982. «Des 1000 suicides enregistrés au Québec, près de 400 sont fait d'adolescents et de jeunes adultes de 15 à 30 ans» (13 mars 1982, p. A 9).
2. «Une voix au cabinet?», *Continuum* (25 octobre 1982), p. 4.
3. Consulter à ce propos la revue *Convergence: Bulletin de liaison des intervenants Jeunesse*, ACSSQ, Montréal, 335, Ste-Catherine ouest.
4. H. Roberge, «Les jeunes marginaux», *La Presse* (13, 14 et 15 avril 1982).
5. IMAJ 85 Initiative d'un Mouvement d'Animation Jeunesse, pour l'Année Internationale de la Jeunesse, en 1985, 1415, rue Jarry est, 374-4700, p. 475.
6. MEQ, Direction de la recherche 1982-78 p. Le titre est suivi d'un sous-titre: «Vers un profil socio-culturel des jeunes de 15 à 20 ans».
7. P. Vincent, «Un Québécois sur deux condamné au chômage», *La Presse*, 13, 15 et 16 novembre 1982.
8. M.-A. Lévesque, «La création de bases de données bibliographiques», *Argus*, vol. 11, n. 5 (septembre-octobre 1982), p. 106.
9. Il s'agit, en fait, du schéma de classement très en vogue chez les praticiens, les spécialistes et les enseignants de la chose documentaire pour ne citer que J. Chaumier, G. Van Slype, C. Guinchat, M. Menou, L.G. Denis, W. Van der Brugen, J.-L. Rioux...
10. L.G. Denis, «Réflexion d'un bibliothécaire sur sa profession», Notes de cours, Montréal, École de bibliothéconomie, 1969-1970.
11. F.W. Lancaster and J. Neway, «The Future of Indexing and Abstracting Services», *Journal of American Society for Information Science*, (May 1982), p. 184.
12. J.K. Szpakowska, «La science de l'information face à la condition juvénile», *Documentation et bibliothèques* (juillet-septembre 1982), p. 121. «À l'instar d'autres disciplines fondées sur les transformations biologiques de l'homme, telle la pédiatrie ou la gérontologie, l'hébélogie étudie les mutations adolescentes sous tous ses aspects».
13. Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973, p. 48.
14. Jean Wilkins, «Le cheminement personnel du médecin pédiatre vers la médecine des adolescents», in *Cahiers de bioéthique*, no 3, (1980), p. 147.
15. Bertram Shaft, «History of Adolescent Psychiatry», in *Adolescent Psychiatry*, (Chicago, University of Chicago Press, 1981), p. 14.
16. J.-K. Szpakowska, p. 119.
17. E. Dulit, «Three Stages of Adolescence», in *Short Courses in Adolescent Psychiatry*, (New York, Bruner, 1978), p. 17.
18. J.L. Milstead Harris and D.H. Clark, «Treatment of People and Peoples in Subject Analysis», *Library Resources & Technical Services*, (July 1979), p. 375. Un texte d'une actualité troublante.
19. Pour une discussion plus nourrie, consulter *On Equal Terms: A Thesaurus for Nonsexist Indexing and Cataloging*, (New York, Neal-Shuman, 1977), 152 p.
20. R.N. Cuadra, *Directory of Online Databases*, 3, (Spring 1982), p. 5.
21. Il semble que l'information spécialisée de source québécoise soit particulièrement absente dans les grands fichiers de documentation locale. On citera, à titre d'exemple, la botanique et

l'environnement et, bien entendu, la science de l'adolescence.

22. *Information CB*, no 16, août 1982, p. 11.

23. Voir note 3.

24. Vocabulaire dynamique: vocabulaire qui doit tenir compte de l'évolution terminologique et scientifique de la discipline.

25. J.-L. Rioux, «Banques d'information, banques de données, bases de données: un essai de clarification des termes», *Documentation et bibliothèques* (juin 1981), p. 46.

26. Voir note 12, p. 719.

ANNEXE

LES NUMÉROS SPÉCIAUX SUR L'ADOLESCENCE.

«Complexités de l'adolescence», *Cahiers pédiopsychiatriques*, no 15 (printemps 1981), pp. 1-105. Publié par le C.I.S.E., Hôpital Ste-Justine.

«La délinquance», *Apprentissage et socialisation*, no 2 (1981), pp. 66-128. Publié sous la direction de Marc Leblanc, Université de Montréal, criminologie.

«Les jeunes et le travail», *Critère*, no 29 (printemps 1980), 180 p.

«Médecine de l'adolescence», *Médecine et Hygiène. Journal suisse d'informations médicales*, no 1461 (mars 1982), pp. 843-936. Publié sous la direction de J. Wilkins, Hôpital Ste-Justine.

«Médecine et adolescences», *Cahiers de biologie*, no 3 (1980), pp. 1-305. Publié par les Presses de l'Université Laval, à Québec.

les livres disponibles 1983
Sujets

les livres disponibles 1983
Titres

les livres disponibles 1983
Auteurs

Cercle de la Librairie
les livres disponibles 1983
François Bourdieu de Paris
Auteurs

Votre Mémoire Bibliographique
à portée de la main

Commandez dès aujourd'hui:

• LES LIVRES DISPONIBLES 1983
*Le seul panorama exhaustif de l'édition en langue Française
un outil bibliographique indispensable*

247.016 titres • 11.396 collections • 7.171 éditeurs recensés dans 56 pays
• 185.803 modifications de notice depuis la précédente édition
• 24.259 nouveautés parues entre Juillet 1981 et Juin 1982 • Prix public de tous les ouvrages *et aussi*: 2.710 Rubriques - 14.000 mots clés dans le volume Sujets - 5.856 pages - 3 volumes: Auteurs - Titres - Sujets

EDITÉ PAR LE
CERCLE DE LA LIBRAIRIE
PARIS

DISTRIBUÉ AU CANADA PAR
BIBLIORAMA
C.P. 220, Ville Mont-Royal, P.Q. H3P 3C4

Les bandes dessinées que les enfants préfèrent

Par Flore Gervais

avec la collaboration de Anne Victorri et la participation de Catherine Karnas et Guylaine Voyer*

L'article décrit brièvement les étapes, les résultats et les limites de l'enquête menée en mars 1981 dans les bibliothèques pour enfants du grand Montréal. Il analyse ensuite les bandes dessinées les plus lues par les enfants de six à douze ans en les comparant à celles qui le sont moins.

This article briefly describes the steps, the results and the limits of a study made in March 1981 in children's libraries of Greater Montreal. Then it analyses and compares the comics most widely read by children between six and twelve years old with those which are less popular.

Quels sont les cinquante livres les plus lus par les enfants de six à douze ans? «Ce sont cinquante bandes dessinées» nous répondent unanimement les bibliothécaires interrogés lors de notre enquête. Cette réponse nous convainc donc de commencer notre étude par l'analyse des bandes dessinées¹.

Pour cela, nous décrirons d'abord brièvement les étapes, les résultats et les limites de l'enquête que nous avons menée dans le grand Montréal. Nous analyserons ensuite les bandes dessinées les plus lues par les enfants de six à douze ans en les comparant avec celles qui le sont moins.

1. L'enquête

Pour découvrir les goûts et les intérêts de l'enfant face à la bande dessinée, nous nous sommes appuyées sur l'expérience des bibliothécaires, suivant ainsi l'exemple de Marielle Durand².

Notre enquête comprend les étapes suivantes:

- l'élaboration d'un questionnaire: Pré-expérimentation, expérimentation et contrôle des variables,
- le dépouillement des données,
- les résultats.

1.1. Le cadre géographique

Nous avons interrogé les dix-huit bibliothécaires³ en charge des bibliothèques

pour enfants de la ville de Montréal. Afin d'élargir notre champ d'étude et de rendre plus crédibles nos résultats, nous avons aussi consulté cinq bibliothécaires de la banlieue, celles qui sont en charge des bibliothèques municipales de St-Léonard, Pointe-Claire, St-Laurent, Mont-Royal et Longueuil.

Nous pensons que l'enfant qui se déplace de lui-même, volontairement, pour aller à la bibliothèque municipale est plus susceptible de choisir et de lire effectivement ce qu'il a choisi que ne l'est l'enfant qui est obligé d'aller à la bibliothèque scolaire avec sa classe. Voilà pourquoi nous avons choisi d'interroger plutôt des bibliothécaires de bibliothèques municipales que celles des bibliothèques scolaires.

1.2. L'élaboration d'un questionnaire

1.2.1. Pré-expérimentation et expérimentation

Une première expérimentation de notre questionnaire dont la question essentielle était la suivante: «Pouvez-vous nous indiquer les cinquante titres de livres les plus demandés par les enfants de six à douze ans pendant l'année 1980?», nous a révélé que les cinquante livres les plus lus seraient cinquante bandes dessinées. Comme nous voulions aussi dans cette même

enquête recueillir des informations sur quatre autres genres, tel l'album, le roman, le livre de transition et le documentaire, nous avons dû établir une nouvelle répartition de nos cinquante titres et par conséquent demander aux bibliothécaires de nous fournir non pas cinquante mais dix titres de bandes dessinées. À la lecture des résultats, ce nombre s'est avéré d'ailleurs amplement suffisant.

1.2.2. Contrôle des variables

La fourchette d'âge envisagée est très large; elle va de six à douze ans. Nous avons voulu y inclure tous les enfants d'âge scolaire du cours primaire. Nous verrons plus loin comment ce critère soulève d'intéressantes hypothèses de recherche.

Nous avons cru bon aussi de différencier les sexes.

1.3. Dépouillement des données

Après avoir soumis le questionnaire à vingt-trois bibliothécaires et avoir recueilli les réponses, nous avons tout simplement additionné le nombre de fois qu'apparaissait chaque titre mentionné dans chacune des listes fournies par les bibliothécaires.

* Flore Gervais est professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, ses collaboratrices sont assistantes de recherche.

1.4. Les résultats

Nous avons donc, en dépouillant les données, obtenu le matériel que nous cherchions c'est-à-dire: trente-huit titres ou séries (voir tableau à la fin) dont les dix premiers se répartissent comme suit:

— cinq bandes dessinées choisies très souvent par les filles et les garçons:

	G	F	T
<i>Boule et Bill</i> (Roba)	14	17	31
<i>Tintin</i> (Hergé)	17	13	30
<i>Les Schtroumpfs</i> (Peyo)	15	15	30
<i>Astérix</i> (Goscinny et Uderzo)	16	10	26
<i>Lucky Luke</i> (Morris et Goscinny)	19	5	24

— cinq bandes dessinées beaucoup moins choisies:

	G	F	T
<i>Spirou</i> (Franquin, Greg)	6	6	12
<i>Achille Talon</i> (Greg)	6	5	11
<i>Gaston Lagaffe</i> (Franquin)	6	4	10
<i>Goldorak</i> (TOEI animation)	9	1	10
<i>Petzi</i> (Hansen)	5	5	10

Il faut remarquer qu'il n'y a pas, pour les bandes dessinées les plus choisies, de différence très importante entre les choix des garçons et des filles si ce n'est pour *Lucky Luke*, le seul héros, parmi ceux des cinq premières séries, qui cumule ces deux caractéristiques: humain et adulte. Il serait intéressant dans une recherche ultérieure d'analyser les facteurs qui jouent dans l'identification de l'enfant au héros du livre et de voir si le garçon s'identifie plus volontiers à un héros «humain-adulte» que la fille.

Il faut remarquer aussi, que tous les titres cités ne sont... pas des titres mais des séries. Il semble très important pour les enfants de retrouver leurs héros, leurs personnages de livre en livre, mais on peut se demander aussi si c'est un «choix» qu'on leur impose justement par l'avalanche de titres d'une série?

À part le problème de la publicité que nous aborderons plus loin, les limites inhérentes à une étude qui porte sur les intérêts des enfants en lecture ne semblent pas avoir joué outre mesure dans cette recherche, qu'il s'agisse des choix des livres⁶ ou des dispositifs expérimentaux⁷, de l'âge des sujets⁸ ou de leurs réactions diver-

sifiées par rapport à l'intérêt qu'ils portent aux livres⁹, à leur contenu ou à leur style¹⁰. La simplicité de notre démarche méthodologique, ainsi que la popularité reconnue de la bande dessinée, en sont probablement les causes.

Nous estimons donc que cette enquête a produit des renseignements valides. Nous analyserons maintenant plus en détails les informations fournies par l'enquête.

2. Analyse des banques dessinées les plus lues et comparaison avec celles qui le sont moins.

Après un bref coup d'œil sur l'évolution du récit en image, nous analyserons, dans ce chapitre, les cinq bandes dessinées les plus lues et les comparerons avec celles qui le sont moins. Enfin, nous terminerons cette étude en posant le problème de la publicité.

Avant d'aller plus loin, on peut se demander: Pourquoi ne fonder l'analyse que sur cinq bandes dessinées? C'est que les résultats furent particulièrement concluants: Les cinq bandes dessinées les plus lues ont été nommées entre 24 et 31 fois, alors que les cinq suivantes ne l'ont été qu'entre 10 et 12 fois.

Ainsi, *Boule et Bill*, *Tintin*, *Les Schtroumpfs*, *Astérix* et *Lucky Luke* viennent largement en tête du deuxième peloton qui inclut: *Spirou*, *Achille Talon*, *Gaston Lagaffe*, *Goldorak* et *Petzi*.

Nous avons donc pensé que certaines constantes étaient à l'origine des choix aussi clairs et qu'une comparaison avec des bandes dessinées moins lues¹¹, du moins par des enfants de cet âge-là¹², nous aiderait à les faire apparaître. Nous avons dégagé quatre critères qui nous semblaient les plus importants: Deux concernant la forme à savoir les deux véhicules essentiels: Le texte et l'image; deux concernant le contenu: Le héros et le comique; ces derniers critères nous paraissaient se dégager d'eux-mêmes et être les pivots, les rouages moteurs de la bande dessinée. Nous commencerons par ceux-ci et nous nous demanderons ensuite si le texte et l'image les servent bien.

2.1. Quelques généralités sur la bande dessinée

2.1.1. Du cinéma à la bande dessinée

Sans faire un historique de la bande dessinée¹³, petit-enfant du siècle, on peut noter l'évolution entre les premières bandes dessinées (Töpffer, Christophe...) et les dernières parues. Le déve-

loppement de l'art de l'ellipse nous permet de rapprocher cette évolution de ce qui s'est passé au cinéma entre les premiers films muets, où tout est montré et expliqué, et le cinéma actuel, devant lequel le spectateur a appris à deviner, à décoder.

Il y a eu, dans la bande dessinée comme au cinéma, rupture de la continuité logique et rationnelle au profit de séquences discontinues qui offrent cependant un tout auquel plusieurs portes donnent accès. La transition entre les images se faisait, à la fin du siècle dernier, à l'aide du récit et d'éléments syntaxiques de juxtaposition, de coordination et de subordination.

Maintenant ce sont de rares diégétiques, ces petits cadres situés à l'intérieur de la vignette qui expliquent le temps qui s'écoule entre deux images. Les autres relations de cause, de coordination etc. sont d'ordinaire exprimées directement par les personnages. Le dialogue remplace le récit. La dynamique change...

La bande dessinée, en ce sens, deviendrait de plus en plus un spectacle plutôt qu'un récit. «La continuité logique exigée par l'esprit fait place à la dynamique de la vie, de l'action, du rêve», dit Simone Lamblin¹⁴. Il ne s'agit plus de lire, mais de voir et d'entendre.

Voir: La bande dessinée serait en ce sens un art visuel ayant beaucoup emprunté au langage cinématographique: Cadres, plans, déplacements brusques de l'observateur.

Entendre: Le texte de la bande dessinée serait la bande-son du cinéma, avec ses dialogues, ses bruitages, ses onomatopées, ses commentaires.

Mais au cinéma, c'est l'image qui impose le rythme. La bande dessinée a ceci de commun avec le livre que le lecteur peut ralentir ou accélérer la projection intérieure, s'arrêter longuement sur une séquence, en goûtant chaque élément, passer plus rapidement sur une autre.

De ce point de vue, on peut dire que la bande dessinée est une aubaine pour ce qu'il est convenu d'appeler «le mauvais lecteur» qui n'a pas encore appris à sélectionner, à sauter. Elle offre tout, tout de suite, sans obliger à passer par des labyrinthes compliqués. Qu'on pense à la lourdeur de certaines descriptions qui n'arrivent pas souvent à provoquer l'effet attendu, à savoir la visualisation, mais qui bien souvent lassent ou découragent celui qui croit encore chaque mot indispensable à la compréhension d'un

texte. Le texte de la bande dessinée se limite à l'essentiel. Chaque mot compte, a une fonction d'efficacité, plus que de littérature. C'est un support, un outil, pas une fin en soi. Dans les autres types de livre, la page se défend: Il faut la prendre d'un bout à l'autre, pas à pas, pour qu'elle devienne «parole»... «le livre, que le lecteur entraîné aborde comme un domaine promis, un voyage à loisir, un trésor vivant de questions et de réponses, est perçu par le mal-lisant comme un mur sans porte ou un désert sans piste».¹⁵

Il ne faudrait pas, cependant, conclure trop hâtivement que l'attrance des enfants pour les bandes dessinées provient essentiellement d'une tendance à la facilité. Car le langage de la bande dessinée est complexe, c'est un code qui nécessite une initiation qui peut dérouter et décourager bien des adultes. Complexité propre à la bande dessinée, en une double lecture de l'image et du texte, sans qu'on sache très bien laquelle précède l'autre. Mais ce langage codé est accessible tant au mauvais lecteur qu'au bon, parce qu'il fait appel à des capacités moins spécialisées, plus vastes et différentes: Témoignage cet enfant de maternelle qui, ne sachant pas lire, comprend que telle bulle, écrite en rose (*Obélix et Compagnie*, pp. 27-28), indique la douceur de la voix tandis que telle autre, écrite en vert, indique la colère, et ce, avant même que l'adulte ne lui lise le contenu de la bulle: Il s'agit, chez l'enfant, d'une lecture plus globale, saisissant simultanément tous les indices du message.

Car, comme le dit si bien Simone Lamblin¹⁶, «la bande dessinée propose plusieurs chemins, qu'on peut prendre, laisser ou retrouver plus tard». C'est sans doute cette pluralité de niveaux de lecture qui vaut à la bande dessinée ce large éventail de public qu'on lui connaît, depuis l'enfant de quatre ou cinq ans jusqu'à l'adulte. Il est très révélateur de lire une bande dessinée avec un enfant (sans intention à proprement parler pédagogique, mais pour le plaisir): L'expérience nous montre que devant la même page, et même s'il y a interprétation commune du sens général de l'histoire, ce ne sont pas les mêmes choses qui frappent l'enfant et l'adulte, certains éléments visuels seront immédiatement interprétés par l'enfant alors que l'adulte devra les analyser davantage. Il y a là des comportements de lecture différents. Reconnaître la richesse d'un œil

nouveau, produit du siècle de l'image, c'est se donner les moyens de rejoindre l'enfant par les voies nouvelles encore à explorer.

Les enfants d'aujourd'hui semblent bien différents de ceux d'hier. Ils le sont effectivement, mais en même temps ils sont aussi profondément semblables: Différents parce que grandissant dans un monde en pleine évolution technique: Télévision, audio-visuel, bientôt informatique, tous langages qui développent d'autres comportements, d'autres habiletés. Semblables dans la mesure où les contes de Grimm sont toujours d'actualité, où, à un niveau plus profond, celui de l'inconscient, le phénomène d'identification à ce que l'enfant voit ou lit, probablement source première de l'intérêt de l'enfant, joue toujours aussi fort¹⁷.

L'enfant qui lit adhère sans réserve à ce qu'il lit tout en sachant bien qu'il s'évade dans l'imaginaire, dans un monde irréel dont il accepte d'emblée les conventions. On peut penser que c'est d'autant plus vrai que l'enfant, n'étant pas encore pleinement maître du code écrit, trouve intérêt dans les représentations concrètes que lui offrent les images de la bande dessinée.

2.2. Le contenu

2.2.1. Les héros

Si on examine les héros de nos cinq bandes dessinées, il est clair qu'ils apparaissent comme des personnages de légende. Que l'on pense à Lucky Luke le justicier du Far West, à Astérix l'intrépide Gaulois, à Tintin le reporter courageux... Les deux autres, les Schtroumpfs et Boule (de Boule et Bill), sont plutôt des héros-enfants: Pas forcément forts, mais... malins! et surtout, tellement vivants! Car la popularité des héros, après nous être demandé si elle n'était pas tout simplement... un produit de la publicité, nous a paru reposer sur la vérité psychologique, la richesse et la cohérence des personnages, que nous n'avons pas retrouvées dans d'autres bandes dessinées moins lues. Par exemple Yoko Tsuno, bonne représentante de cette dernière catégorie, réussit toujours tout, sauf dans cette scène, plus folklorique que nécessaire au récit, où l'héroïne s'arrête devant une immense statue de Bouddha pour lui demander son aide, Yoko Tsuno est présentée sans faiblesse humaine, sans vulnérabilité; elle réussit par exemple, à échapper à ses ravisseurs en sautant dans un bateau qui fonce à toute allure sur un quai. (cf. *La fille au vent* p. 19).

Intrépide, sans potion magique, Yoko Tsuno réussit les plus incroyables tours de forces.

Par ailleurs, nous remarquons que se substitue au caractère schématique de Yoko Tsuno, une complexité dans les rapports entre, par exemple, Astérix et Obélix, complexité que nous retrouvons dans toutes les bandes dessinées les plus lues.

Certains des héros des bandes dessinées les plus lues peuvent ne pas connaître la peur, réussir des exploits incroyables, être même, à l'occasion, invulnérables mais ils demeurent très «humains». Yoko Tsuno, par contre, ne connaît ni la peur, ni l'erreur, ni la faiblesse, ni l'humour (même noir), ni l'amitié. Elle n'a aucune faiblesse humaine, elle est désincarnée.

Même si on n'est pas un «fanatique» de bande dessinée, on apprend à «reconnaître»... et donc, à aimer... Lucky Luke, le justicier flegmatique, le solitaire cowboy dont le seul objet d'affection est son cheval Jolly-Jumper ou bien, les inséparables Obélix et Astérix, chacun aimant en l'autre son complément, le petit et le gros, le malin et le bête...

Mais est-ce que cette bêtise est réelle? Ou n'est-ce pas l'«innocence» du petit enfant, qui sent et dit aussi des vérités profondes? Le couple Astérix-Obélix ne symbolise-t-il pas le processus de croissance de l'enfant, lequel n'est pas si simple qu'il y paraît? Les identifications sont multiples: À Astérix quand l'enfant se voit «petit, d'accord, mais malin quand même»; à Obélix quand il se trouve «bête». Au niveau physique, les identifications sont inversées... Comme le dit Freud, cité dans *Le pouvoir de lire*, par Marie Duloum et Chantal Lauque¹⁸, «L'identification peut avoir lieu chaque fois qu'une personne se découvre un trait qui lui est commun avec une autre personne. Plus les traits communs sont nombreux et plus l'identification sera complète». Dans le cas des «héros-enfants», ou apparentés par leur taille, comme les Schtroumpfs par rapport à Gargamel (et pour les enfants, les adultes sont des géants), l'identification est encore plus facile.

Le héros-type a d'autres caractéristiques: Il est sans famille et solitaire s'il est un jeune adulte (Tintin, Lucky Luke) et l'identification se fait sous la forme du «quand je serai grand...» Astérix, adulte mais miniature, participe à une vie communautaire chaleureuse. Les Schtroumpfs ne sauraient se concevoir qu'en groupe. Boule vit avec

ses parents et son chien... L'efficacité thérapeutique de l'identification est claire: Je suis encore petit et j'ai besoin des adultes, mais attendez un peu que je grandisse! Et puis même petit, je peux être le plus malin...

Le héros-type n'est pas défini par une profession: Lucky Luke et Tintin défendent les bonnes causes et l'ordre social, mais ne sont membres d'aucune corporation, n'ont pas d'heures de bureau, ne réclament pas d'honoraires... Les Schtroumpfs se distinguent par leur caractère, pas par leur métier: Ce serait peut-être réducteur et les enfants embrassent sans doute le monde dans une totalité qui dépasse le «qu'est-ce que je ferai plus tard».

Surtout, le héros-type est vivant: il peut avoir d'humaines faiblesses: Découragement, chicane, colère... cf. *Astérix en Corse*, p. 10, 5ième vignette, *La grande traversée*, p. 7, dernière vignette.

Les Schtroumpfs sont un concentré de tous les défauts et de toutes les qualités de la terre: Sens des responsabilités (*Apprenti Schtroumpf*, p. 28, 1ère vignette) gourmandise (*Histoire de Schtroumpfs*, p. 27, 4ième vignette) etc.

Boule et Bill représentent parfois la naïveté ou la soumission à l'autorité mais aussi la ruse. Nous voyons par exemple dans *Tu te rappelles Bill*, 12ième vignette, le policier qui allait semoncer Boule pour ne pas avoir tenu son chien en laisse, trébucher et s'écraser au sol, et Boule de lui dire: «Vous pourriez tout de même faire attention... vous avez failli casser ma laisse en fil nylon super-fin transparent-incassable!!» Est pris qui croyait prendre...

Et Tintin peut même, à l'occasion, ne pas échapper aux bandits (cf. *On a marché sur la lune* p. 39, les 2 dernières vignettes).

Lucky Luke serait le plus monolithique dans sa grande réserve et le calme dont il ne se départit jamais. On peut d'ailleurs constater que c'est l'élú des garçons, pas des filles (voir tableau, Annexe 1) c'est le seul cas où la différence soit considérable. Lucky Luke est le héros mâle type, le porteur de valeurs considérées viriles, dénué de toute émotivité.

2.2.2. Le comique

Après la projection dans un héros, la deuxième fonction essentielle de la

bande dessinée que notre recherche nous a permis de dégager est celle de faire rire. La bande dessinée est essentiellement distrayante¹⁹. Une bande dessinée réussie est une bande dessinée qui fait rire son lecteur. Elle le fait rire non seulement occasionnellement mais à tous les détours. Les bandes dessinées les plus lues s'opposent ainsi aux *Goldorak*, *Bernard Prince*, *Yoko Tsuno* et à d'autres bandes dessinées moins lues qui ne présentent que des personnages sérieux, concentrant tous leurs efforts sur la réalisation d'une mission dangereuse, tout au long de laquelle aucune place n'est réservée au rire ou à la détente humoristique.

D'un point de vue strictement formel nous pouvons dire que les auteurs de la bande dessinée utilisent trois types de procédés pour faire rire. Il y a:

- 1) le comique que nous livre l'image seule;
- 2) celui qui naît de la rencontre ou de l'opposition de l'image et du texte;
- 3) celui que nous livre le texte qui joue sur les mots.

Les différents niveaux d'humour particulièrement marqués dans Asté-



de **A à Z**

nous comblons tous vos besoins d'abonnements

**CANEBSO
SUBSCRIPTION
SERVICES, LTD.**

Six Thorncliffe Park Drive
Toronto, Canada M4H 1H3
(416) 421-9000 Telex 06-23767

ENSCO
INDUSTRIES
INC. 

rix, avec les références constantes à l'histoire gallo-romaine) expliquent en grande partie la pluralité des niveaux de lecture: comprends ce que pourras!

Mais si certains enfants peuvent s'y retrouver, c'est que chaque jeu de mots, si hermétique soit-il, est préparé par une série d'actions qui, elles, n'échappent pas à la compréhension du jeune lecteur. Au service de cet humour, dont les diverses formes sont présentes dans toutes les bandes dessinées les plus lues, les dessinateurs mettent un talent incontestable. Cependant, comme nous l'avons vu, les héros des bandes dessinées moins lues ou bien n'ont pas d'humour ou bien ont un humour qui ne joue que sur les mots; si l'auteur s'y essaie malgré tout, ses tentatives restent généralement lourdes, alambiquées ou maladroites.

Les héros adultes doivent savoir rire. Les bandes dessinées les plus lues montrent que si l'enfant est indéniablement attiré par le héros-enfant ou lutin, il peut l'être aussi par le héros adulte (Lucky Luke) ou jeune adulte (Tintin)²⁰; mais cela, à une condition: Qu'il sache rire! Nous serions tentés de dire aussi «qu'il fasse rire». Cependant, comme nous n'avons aucun instrument de mesure de ce qui peut faire rire un enfant, nous nous contentons de souligner que dans les bandes dessinées les plus lues les héros rient plus souvent que dans les bandes dessinées les moins lues.

Par exemple Marc Dacier ne se ment que sérieusement dans un contexte d'hommes d'affaires toujours sérieux.

De la même façon dans *Yoko Tsuno*, l'enfant ne peut s'identifier ni à l'enfant (sauf par quelques trop rares flash-back sur l'enfance de l'héroïne) ni à l'adulte qui rit car Yoko Tsuno interagit constamment de façon sérieuse avec des hommes eux aussi sérieux.

2.3. La forme

2.3.1. L'image

Les contours sont toujours clairement dessinés, les personnages se détachent bien. Il n'y a pas de confusion possible dans l'interprétation de l'image. Les couleurs sont souvent vives, tranchées, et en harmonie les unes avec les autres. L'image est vraisemblable plutôt que réaliste. Chaque détail est efficace et participe à la transmission du message alors que dans certaines bandes dessinées moins lues, celle de *Bernard Prince* par exemple, la surabondance des détails, si elle est riche à un niveau visuel,

rend la compréhension plus difficile pour un enfant.

Dans les bandes dessinées les plus lues, les variétés d'expressions et de techniques indiquant le mouvement font vivre les personnages devant nous. Les trouvailles sont innombrables pour donner au lecteur l'impression «d'être au cinéma», d'être le spectateur attentif d'un monde en mouvement... ce qui est indispensable au phénomène de projection (on ne s'identifie pas plus à des statues qu'à des personnages qui sonnent irrémédiablement faux...). Ainsi l'enfant-lecteur oscille-t-il entre la position de spectateur et celle d'acteur.

Ce sont, bien entendu, les images appréhendées dans leur séquence plutôt que prises isolément qui vont permettre aux plus jeunes, à un premier niveau, d'interpréter l'histoire. En effet, le gros plan qui fixe un état psychologique de découragement ou de surprise sera d'autant mieux compris qu'il a été amené par une suite d'actions dont le sens est facilement décodable.

Notre analyse nous porte à croire que plus le montage de la séquence d'images se fait *comme si* la caméra glissait d'un personnage à l'autre ou d'un lieu à l'autre sans soubresauts, en laissant voir à chaque vignette quelque chose du décor de la vignette précédente, plus l'enfant est susceptible de comprendre l'image en soi et dans sa séquence.

Ce *comme si* n'exclut pas la possibilité de changement de décor, car il peut arriver que l'image situe l'action dans un autre endroit mais justement à cause de cette similitude de décor ou de point de vue, la variable est alors si évidente que la signification saute aux yeux du jeune lecteur.

Nous pouvons dire que cette impression de glissement continu d'un endroit à l'autre constitue un des fils conducteurs dont l'enfant a besoin pour comprendre, s'approprier, et enfin aimer ces bandes dessinées.

2.3.2. Le texte

De même que l'image, qui livre le plus possible en évitant cependant le superflu encombrant, le texte est d'abord efficace. Ne serait-ce qu'au niveau de l'espace, il se doit d'être économe: Il faut donc dire l'indispensable en comptant ses mots, et en les choisissant pour l'impact qu'ils auront tant au niveau du scénario qu'à celui du comique. Pas de délayage, les états d'âme

donneront lieu à des mimiques expressives à elles seules plutôt qu'à des discours. Le texte sert, soit à la compréhension, soit, très souvent et parfois en même temps, à faire rire: En contredisant l'image, en accentuant les comiques de situation, en jouant sur les mots...

Cependant, au niveau du texte tout n'est pas aussi simple! Tintin, par exemple, présente parfois des vignettes dont les trois quarts sont réservés au texte. Peut-on encore parler d'efficacité ou d'économie? Peut-être mais dans un sens qui demande une analyse plus approfondie.

En effet, Hergé, pour éviter la trop grande dispersion que pourrait provoquer l'histoire dans l'histoire préfère résumer à l'intérieur d'une seule bulle la vie d'un héros dont la venue est occasionnelle mais importante au récit; nous pouvons reprocher alors au texte d'être bavard, non économe, mais nous devons reconnaître son efficacité. c.f. *On a marché sur la lune*, p. 45, 11e-12e vignette.

Cette technique de digression qu'utilise Hergé permet de laisser secondaire le personnage qui joue un rôle vraiment secondaire dans le récit. Nous ne pouvons en dire autant de l'auteur de *Chick Bill* qui, par exemple, en n'utilisant pas cette technique mais celle de l'histoire dans l'histoire, fait perdre toute consistance à son héros. En effet, il noie son héros principal à travers des séries de péripéties, dans lesquelles d'autres personnages jouent des rôles qu'on ne peut dire ni secondaires, parce qu'ils prennent de temps en temps la vedette, ni principaux, à la fois parce qu'il sont trop nombreux et parce que l'ombre de Chick Bill plane malgré tout sur eux.

Enfin, il s'avère que cette technique utilisée avec prudence permet de mieux camper les personnages dans leur importance relative par rapport au récit et, par conséquent, loin de faire perdre l'intérêt des enfants, le conserve, l'entretient.

3. Et la publicité...

Sans préjuger de toutes les causes de la popularité de ces bandes dessinées nous devons reconnaître qu'il y a sûrement un phénomène de publicité car la recherche nous a permis d'identifier d'autres bandes dessinées peu lues et qui semblent aussi intéressantes du point de vue de notre analyse. Il s'agit de *Yakari*, *Pézet* et *Le Scrameustache*.

Serait-ce tout bonnement que ces bandes dessinées sont récentes et que

parents et enseignants ne les ont pas connues plus jeunes? C'est une hypothèse à conserver car il semble, d'après la recherche de Pierrette-France Maillard, sur *l'attitude des enfants devant les livres*, citée par J. Hassenforder et G. Lefort²¹ que «toute lecture conseillée par des adultes ou suscitée par leurs activités est acceptée ou appréciée, (enfin, que) leur pouvoir est énorme». De plus, P.F. Maillard²² nous dit elle-même que «les interviews sur magnétophone permettent d'affirmer que le choix des lecteurs fut motivé presque toujours par des facteurs affectifs: l'influence de la famille essentiellement, mais aussi d'autres éléments éducateurs tels que l'école, les mass média». Puis, elle ajoute que, dans le choix des livres fait par les enfants, il y a une dépendance économique importante «ainsi que le manque d'information des adultes acheteurs de livres pour enfants dont l'attention est sollicitée par les titres classiques, les collections de prix modique et de grande diffusion».

Les bibliothécaires que nous avons consultées ont répondu en se fiant uniquement à leurs impressions. N'auraient-elles pas pu, pour la bande dessinée, céder à la sollicitation des titres qui faisaient appel à leur mémoire d'enfants ou à leurs goûts d'adultes²³? Nous croyons que non, du moins, pas au point de fausser sensiblement les résultats dans le cas des bandes dessinées les plus lues: L'écart est tel, entre les cinq déclarées des plus populaires et toutes les autres, qu'il correspond certainement à une réalité.

Les constantes qui se dégagent par ailleurs de notre analyse nous amènent à penser que les bandes dessinées les plus lues ont des particularités significatives à travers lesquelles il semble pertinent de chercher, comme nous l'avons fait, des indices des goûts des enfants. Une recherche menée auprès des enfants permettrait, pensons-nous, de confirmer cette hypothèse.

Conclusion

Cette recherche nous a donc fourni dans un premier temps, la confirmation de ce que nous pensions déjà: L'intérêt des enfants pour la bande dessinée en priorité sur les autres catégories de livre; elle nous a révélé aussi que ce n'était pas toutes les bandes dessinées sans distinction qui intéressaient les enfants, mais qu'ils sélectionnaient parmi celles-là, certains types. Ainsi, de leurs choix aussi clairs, il nous

a été possible de dégager certaines constantes qu'une comparaison avec des bandes dessinées moins lues a pu mettre en relief.

Parmi ces facteurs qui unissent entre elles les bandes dessinées les plus lues il y a tout d'abord la vérité psychologique du héros que le recours au magi-

Annexe 1

TABLEAU

Résultats de l'enquête sur les bandes dessinées les plus lues

Bandes dessinées	Auteurs	Éditeurs	Garçons	Filles	Total
<i>Boule et Bill</i>	Roba	Dupuis	14	17	31
<i>Les Schtroumpfs</i>	Peyo	Dupuis	15	15	30
<i>Tintin</i>	Hergé	Casterman	15	15	30
<i>Attilus</i>	Goscinnny et Uderzo	Dargaud	16	10	26
<i>Lucky Luke</i>	Morris et Goscinnny	Dargaud	19	5	24
<i>Spirou</i>	Franquin et Fournier	Dupuis	6	6	12
<i>Achille Talon</i>	Greg	Dargaud	6	5	11
<i>Gaston Lagaffe</i>	Franquin	Dupuis	6	4	10
<i>Goldorak</i>	TOEI animation		9	1	10
<i>Pérez</i>	Hansen	Casterman	5	5	10
<i>Sophie</i>	Jidehem	Dupuis	0	6	6
<i>Les tanniques bleues</i>	Salverius, Lambin, Gauvin	Dupuis	4	0	4
<i>Charlie Brown</i>	Schultz	Dargaud	1	2	3
<i>Les Fous</i>	F. Craenhals G. Chaulet	Casterman	2	1	3
<i>Philémon</i>	Fred	Dargaud	1	2	3
<i>Yoko Tanno</i>	Roger le loup	Dupuis	1	2	3
<i>Dan Cooper</i>	Albert Weinberg	Hachette	2	1	3
<i>Il était une fois l'homme</i>	Pierre LeGrand	Ed. Ytra Ed. Proflitu	1	2	3
<i>Quick et Flupke</i>	Hergé	Casterman	0	3	3
<i>Béatrice</i>	Caumery et Pinchon	Gautier Languereau	1	2	3
<i>Michel Vaillant</i>	Jean Graton	Hachette et Lombard	2	0	2
<i>Sébastien</i>	Macherot	Dupuis	0	2	2
<i>Yakari</i>	Derib et Job	Casterman	1	1	2
<i>La comtesse de Segur</i>	Louis Michel Carpentier	Casterman	0	2	2
<i>Johan et Pirlouit</i>	Pevot	Dupuis	1	1	2
<i>Reu Huchet</i>	Tibet et Duchateau	Lombard	2	0	2
<i>Natasha</i>	Walthery	Dupuis	0	2	2
<i>Oliver Rameau</i>	Dany et Greg	Lombard	0	2	2
<i>Back Danny</i>	Charlier et Hubinon	Dupuis	0	1	1
<i>Valentin</i>	Tabary	Dargaud	1	0	1
<i>Max Dacier</i>	Eddy Paape J.M. Charlier	Dupuis	1	0	1
<i>Alix</i>	Jacques Martin	Casterman	1	0	1
<i>Les rances du Samouraï</i>	Seron, Mittel Vittorio	Dupuis	1	0	1
<i>Chick Bill</i>	Tibet	Ed. du Lombard	1	0	1
<i>Scametailache</i>	Gow	Dupuis	1	0	1
<i>Bernard Prince</i>	Herman et Greg	Ed. du Lombard	0	1	1
<i>Iznogoud</i>	Goscinnny et Tabary	Dargaud	0	1	1
<i>Bob Morane</i>	Vernes, Forton et Vance	Dargaud	0	1	1

que n'occulte pas; celui-ci peut jouir, à l'occasion, d'une force surhumaine, mais il peut aussi, à d'autres moments, être vulnérable et faible. Bref, il est vraiment incarné.

Il y a aussi la présence continue du comique. Il est vrai qu'il est presque impossible de déterminer à l'avance ce qui fera rire l'enfant, et par conséquent de miser sur le nombre de situations qui le feraient rire pour évaluer la cote d'humour d'une bande dessinée par rapport à une autre. Mais nous constatons que les héros des bandes dessinées les plus lues nient beaucoup plus souvent que ceux des autres moins lues.

Enfin, la clarté, la vraisemblance (et non le réalisme) des images et l'impression d'une continuité dans le décor semblent définir aussi les bandes dessinées les plus lues. Quant au texte, même si à de rares occasions il peut être bavard (cf. *Tintin*), il est généralement économe (bref) et toujours efficace, c'est-à-dire qu'il livre le plus possible en évitant le superflu encombrant.

Grâce à la répartition très significative des bandes dessinées les plus lues, dans les listes fournies par les bibliothécaires, et grâce aux constantes que notre analyse a pu mettre en relief, cette étude nous révèle certains indices des goûts des enfants pour la bande dessinée. Pour ce qui est des âges, une confrontation de nos constatations et de notre grille d'analyse auprès d'enfants se situant entre six et douze ans pourrait éventuellement préciser l'éventail d'âge auquel s'appliquent, de fait, ces indices de goûts. Dans un dernier temps nous pourrions vérifier si les bandes dessinées que notre enquête identifie comme «moins lues» deviennent intéressantes pour l'enfant et, si oui, vers quel âge.

NOTES

1. Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention octroyée par le ministère de l'Éducation du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français du primaire (PPMF) de l'Université de Montréal et a été publiée au Centre de diffusion de ce même programme sous le titre: *Étude sur les bandes dessinées que les enfants préfèrent*.
2. Marielle Durand, *L'enfant-personnage et l'autorité dans la littérature enfantine* (Leméac, Montréal, 1976), 349 p.
3. Nous tenons à remercier ici M. Castonguay, bibliothécaire en chef des succursales de Montréal, ainsi que toutes les bibliothécaires qui ont bien voulu collaborer à notre recherche.
4. *Pérez* a été cité deux fois seulement dans les bandes dessinées et sept fois dans les albums. Nous l'avons toutefois classé dans les bandes dessinées auxquelles il s'apparente par ses séquences d'images serrées et son double langage iconique et linguistique.
5. Il est intéressant de noter que O. Chesnot et J. Hassenforder sont arrivés à la même conclusion dans leur enquête auprès d'élèves de CM1 et CM2 dans les écoles expérimentales. Les séries (ce qu'ils appellent «la production de masse») correspondent à 68% de l'ensemble des ouvrages des enfants.
6. Odile Chesnot, Jean Hassenforder, *Les enfants et la lecture* (INRDP, Service des études et recherches pédagogiques, Paris, 1976), p. 20.
7. Odile Chesnot, Jean Hassenforder, *La bibliothèque-Centre documentaire à l'école élémentaire, éléments d'évaluation* (ADACES, Cercle de la librairie, Paris, 1978), p. 63.
8. Interview et expérimentation d'ouvrages, voir Anne Marinier, Paulette Bernhard, «L'évolution des lectures chez les jeunes de 12 à 16 ans», *Lecture et Bibliothèques*, no 26 (avril-juin 1973), pp. 7-38.
9. L'âge des sujets, une question difficile à résoudre. Voir Marc Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse* (Flammarion, Paris, 1975), p. 335. Daniel Blampain, *La littérature de jeunesse pour un autre usage* (Éditions Labori, Bruxelles, 1979), p. 24.
10. Jean Hassenforder, Geneviève Lefort, «Le livre et les enfants», *Éducation et Développement*, no 80 (octobre 1972), pp. 2-34.
11. Geneviève Patte, «Le petit lecteur français

à la sauce américaine», *La revue des livres pour enfants*, no 77 (mars 1981), pp. 19-28.

12. Par exemple: Marc Dacier, Yoko Tsuno, Bernard Prince, Chick Bill.

13. Notre comparaison avec des bandes dessinées moins lues ne se fait qu'en fonction de la fourchette d'âge 6-12 ans et ne prétend aucunement nier leur qualité pour un public plus âgé.

14. Voir: Denyse Bourneuf, Hélène Roberge, *La bande dessinée* (édition Ville-Marie, Laval, 1980), 40 p.

15. Simone Lamblin, «La bande dessinée» in *Les livres pour enfants* (Éditions Ouvrières, coll. Enfance heureuse, 1977), p. 200.

16. *Ibid.*, p. 200.

17. *Ibid.*, p. 209.

18. Sur le phénomène d'identification chez l'enfant engagé dans un processus de croissance, voir en particulier:

Bruno Bettelheim, *Psychanalyse des contes de fées* (Laffont, Paris, 1976), 403 p.

19. Marie Duloum, Chantal Lauque, «L'enfant et les héros de bande dessinée» in *Le pouvoir de lire* (Casterman, Paris, 1975), p. 163.

20. Sur la fonction essentiellement distractive de la bande dessinée, voir: Antoine Roux, *La bande dessinée peut être éducative* (L'École, Paris, 1970), p. 8. Sur la lecture, un jeu et une identification, voir: Geneviève Patte, *Laissez-les lire* (Éd. Ouvrières, Paris, 1978), p. 84.

21. M.J. Chombart de Lauwe a observé que, dans leur identification aux personnages, les enfants choisissent des personnages qui font référence soit à des modèles idéaux, soit à des «modèles d'identification».

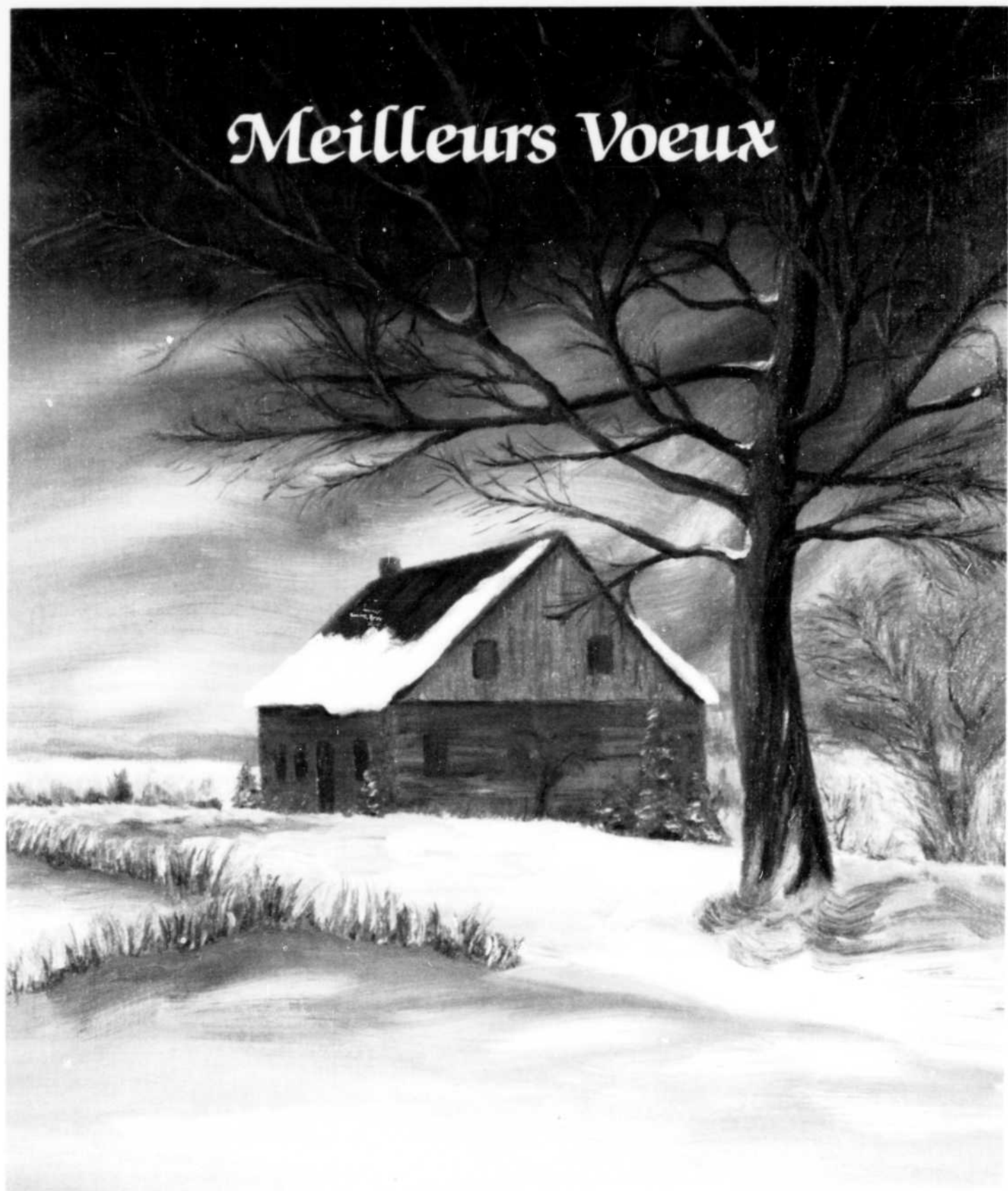
Marie-Josée Chombart de Lauwe, «Intériorisation de modèles transmis par les médias aux enfants, variation selon les statuts et les pratiques des enfants», *Enfance*, vol. 4, no 5 (1980), p. 164.

22. J. Hassenforder, G. Lefort, *Ibid.*, p. 9.

23. Pierrette-France Maillard, «L'attitude des enfants devant les livres», *Éducation et Développement*, no 80 (octobre 1972), pp. 26-30.

24. Voir à ce sujet Jacques Samson qui tente d'expliquer d'un point de vue psychanalytique la fascination qu'exerce sur certains adultes la relecture des bandes dessinées de leur enfance. Jacques Samson, «Parenthèse sur la fascination BD», *La nouvelle barre du jour*, no 110-111 (février 1982), pp. 9-15.

Meilleurs Voeux



Toile par Raymond Duchêne, peintre d'Oka

ÉQUIPEMENT & BIBLIO QUÉBEC INC.

La formation professionnelle continue: Luxe ou nécessité? Résultats d'un sondage sur les besoins en formation professionnelle des bibliothécaires du Québec

Par Silvie DELORME* et Réjean SAVARD**

Afin d'élaborer un programme de formation professionnelle continue qui réponde adéquatement aux besoins des bibliothécaires du Québec, les auteurs ont procédé à un sondage. Ils en exposent les bases théoriques, la méthodologie et les résultats.

In order to create a program of continuing professional education that would correspond to the needs of Québec's librarians, the authors have undertaken a survey. In this article, they explain the theoretical framework, the methodology and the results of this survey.

I. Introduction

Une des raisons d'être de la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec est d'assurer un service de qualité au public. Or, la formation professionnelle constitue une excellente garantie pour atteindre ce but.

La formation permanente apparaît comme une solution à l'évolution de la société, aux nouvelles découvertes de la science et de la technologie qui amènent des changements directs dans nos méthodes de travail. Bien souvent, ce que l'on a appris lors de nos études s'avère désuet quelques années plus tard. Citons à cet effet C.O. Houle:

"Knowledge quickly becomes obsolete. Only half of what is known at graduation will be relevant in ten years."

Or la formation professionnelle permet justement de s'adapter à ces changements plutôt que de se sentir démunis face à ceux-ci. Jo Ann Bell explique que la formation continue aide à ac-

quérir une nouvelle attitude face aux changements:

"Continuing education is related to the development of a feeling of confidence which enables the individual to cope with a new problem and to develop new expertise."

Pour qu'un programme de formation professionnelle soit efficace, il importe de bien connaître la clientèle à laquelle on s'adresse: besoins, caractéristiques, milieu de travail, études antérieures, etc... Il est reconnu en andragogie que pour qu'une session de formation permanente soit profitable pour les participants, elle doit être directement reliée à leur travail, c'est-à-dire répondre à des problèmes rencontrés lors de l'exercice de leurs fonctions, en d'autres mots répondre à leurs besoins.

Mais, tout d'abord, comment peut-on définir un «besoin de formation permanente»? Selon Allen¹, ce type de besoins comporte quatre caractéristiques principales:

1. "It must be required and necessary for a desired state of affairs.
2. It must be lacking, absent or deficient.
3. It must carry a legitimate claim about which something ought to be done.
4. It must be capable of being satisfied by means of a learning experience which can provide appropriate knowledge, attitudes or skills."

Ainsi, dans le but de mieux répondre aux besoins des membres de la Corporation en ces termes, le Comité de formation professionnelle entreprenait au printemps 1980 diverses démarches pour effectuer un sondage sur cette question.

2. Les enquêtes

Plusieurs études ont déjà été effectuées sur le sujet et elles nous ont guidés dans

* Silvie Delorme est présidente du Comité de formation professionnelle de la CBPQ et responsable de l'animation à la Bibliothèque municipale de Boucherville.

** Réjean Savard est professeur adjoint à l'École de bibliothéconomie de l'Université de Montréal.

la construction et la formation du questionnaire. Une première étape dans notre démarche fut de répertorier ces études⁴. Parmi celles qui nous touchent directement, citons l'enquête faite en 1973⁵ par le comité de formation professionnelle de la Corporation pour connaître les besoins et attentes des membres en ce domaine. L'enquête consistait en un bref questionnaire demandant des précisions sur les besoins des répondants selon différents thèmes (acquisitions, référence, administration, etc...). Cette enquête se voulait davantage un outil de travail, un barème quant aux besoins des bibliothécaires québécois, dans le but de bâtir un programme de formation. L'enquête donne une assez bonne idée sur la question à l'époque, et même si les besoins ont changé depuis, ses résultats sont comparables aux résultats de notre enquête (1982), sur certains points du moins. Ainsi, on constate que près de dix ans plus tard, les bibliothécaires veulent toujours en savoir plus sur les méthodes modernes de gestion. Même chose en ce qui concerne l'automatisation, quoiqu'à l'époque ce fut davantage la préoccupation des bibliothécaires universitaires. Les bibliothécaires d'il y a dix ans souhaitaient aussi se perfectionner en «référence».

Plusieurs autres enquêtes de ce type, c'est-à-dire des études de besoins auprès des membres d'une association en particulier, ont été faites également aux États-Unis^{6,7,8}.

L'étude de l'ASIS⁹ démontre clairement que les besoins peuvent évoluer de même que l'ordre des priorités. Ainsi, une année les besoins s'exprimaient dans l'ordre suivant: automatisation - management - relations humaines. L'année suivante, c'était le management qui devenait la priorité numéro un, l'automatisation la deuxième, tandis que les relations humaines restaient en troisième position.

Souvent les besoins sont exprimés en termes de problèmes rencontrés ou d'applications directes, par exemple: l'automatisation d'un service de prêt ou la communication en milieu de travail.

Cette dernière étude insiste beaucoup sur l'importance de bien comprendre le processus d'acquisition des connaissances chez les adultes (andragogie) pour bien réussir un programme de formation: «the almost total lack of perception about how adults learn is the greatest single flaw in continuing education today».

Kortendick et Stone⁹ arrivent à quelques nuances près aux mêmes conclusions que l'ASIS et les besoins exprimés sont presque identiques: 1. administration 2. automatisation 3. cours spécialisés (développement des collections, acquisitions, etc.). Leurs recommandations rejoignent celles de l'étude précédente, à la différence que les auteurs souhaitent la collaboration des écoles de bibliothéconomie.

Par contre, Rothenberg, Rees et Kronick¹⁰ apportent un élément nouveau. En effet, leur questionnaire confronte d'un côté les besoins exprimés par les professionnels, et de l'autre les besoins ressentis par les employeurs de ces professionnels. Les résultats des deux groupes correspondaient assez bien: le bibliothécaire ressentait les mêmes lacunes que l'employeur identifiait.

Martin et Duggan¹¹ quant à eux, dénoncent les barrières qui font le plus souvent obstacle à la formation professionnelle:

1. "Lack of leadership (formation non prise en mains par un organisme en particulier);

2. Lack of commitment by employers.
3. Isolation and Distance
4. Varieties of Needs
5. Lack of quality of control
6. Emphasis is on tradition rather than recognition of future needs.
7. Lack of knowledge of the process of continuing education itself"

Toutes ces considérations et d'autres qu'il est moins pertinent de citer, servent en quelque sorte de «base théorique» dans l'élaboration du questionnaire et de la méthodologie.

3. La méthodologie

Après la conception d'un premier questionnaire, un pré-test fut effectué au mois de juin 1981. Quarante personnes furent choisies selon le hasard systématique parmi la liste des membres de la Corporation des bibliothécaires. Après quelques modifications suite aux résultats du pré-test, la version définitive du questionnaire fut expédiée à tous les membres de la CBPQ à l'automne 1981, accompagnée d'une lettre d'introduction expliquant les objectifs de l'enquête et signée par la présidente du comité de formation professionnelle.

Tableau 1. RÉPARTITION DES RÉPONDANTS PAR RÉGIONS ADMINISTRATIVES PAR RAPPORT À LA POPULATION TOTALE DE L'ENQUÊTE*

RÉGIONS	% RÉPONDANTS	% MEMBRES DE LA CBPQ	DIFFÉRENCE
Montréal	63,8%	67,4%	-3,6
Québec	12,2%	12,3%	-0,1
Mauricie	7,4%	5,3%	+2,1
Outaouais	4,8%	2,5%	+2,3
Bas St-Laurent	3,7%	1,4%	+2,3
Saguenay Lac St-Jean	2,1%	2,2%	-0,1
Abitibi	1,6%	0,3%	+1,3
Estrie	1,6%	2,8%	-1,2
Autres	2,7%	5,8%	-3,1

Tableau 2. RÉPARTITION DES RÉPONDANTS PAR TYPES DE BIBLIOTHÈQUES PAR RAPPORT À LA POPULATION TOTALE DE L'ENQUÊTE*

TYPES DE BIBLIOTHÈQUES	% RÉPONDANTS	% MEMBRES DE LA CBPQ	DIFFÉRENCE
Universitaire	23%	24,6%	-1,6
Publique	20,9%	12,5%	+8,4
Spécialisée	18,7%	21,4%	-2,7
Collégiale	10,7%	8,8%	+1,9
Secondaire	7,5%	6,6%	+0,9
Autres	19,3%	26,1%	-6,8

Tableau 3. RÉPARTITION DES RÉPONDANTS PAR SEXE, PAR RAPPORT À LA POPULATION TOTALE DE L'ENQUÊTE*

	% RÉPONDANTS	% MEMBRES DE LA CBPQ	DIFFÉRENCE
Féminin	58,1%	60,2%	-2,1
Masculin	41,9%	39,8%	+2,1

* Statistiques obtenues dans la *Liste des membres 1980*, p. 79.

Avant la fin de l'année 1981, tous les questionnaires retournés furent confiés à une firme de consultants pour la compilation automatisée des résultats.

4. Les résultats

Nous avons reçu exactement 199 réponses sur une possibilité de près de mille (20%). Il s'agit évidemment d'un taux de réponse très peu élevé. L'instrument lui-même était pourtant conçu pour faciliter la tâche au répondant et n'était pas particulièrement long à remplir. Nous ne pouvons donc expliquer le faible taux de réponse que par le fait que le questionnaire ait été expédié conjointement avec d'autres documents de la Corporation pour éviter des frais de poste supplémentaires. Cela a peut-être eu pour effet de réduire l'importance de cette enquête aux yeux des répondants, tout en favorisant la perte ou l'égarage du questionnaire. Celui-ci était pourtant accompagné d'une enveloppe retour affranchie.

La représentativité de l'échantillonnage par rapport à la population totale peut donc être mise en doute. Malgré cela, nous avons procédé à une analyse des résultats et nous vous en livrons ici l'essentiel.

On remarque grâce aux trois premiers tableaux que malgré un taux de réponse peu élevé, l'échantillonnage semble tout de même assez représentatif de la population totale, surtout en ce qui concerne la répartition par régions et par sexe. Quant au type de bibliothèque, on note que le personnel des bibliothèques publiques semble

avoir répondu avec un enthousiasme légèrement plus élevé que la moyenne.

La répartition des répondants selon le nombre d'années d'expérience professionnelle se divise à peu près en quatre quarts: 1. de 0 à 4 ans d'expérience; 2. de 5 à 9 ans; 3. de 10 à 14 ans; 4. 15 ans et plus. Par contre, si près de 50% des répondants ont moins de dix ans d'expérience, plus de la moitié d'entre eux consacrent *au moins* la moitié de leur temps à l'administration, alors que 29,2% ont déclaré accorder peu de temps à la gestion, et 20% seulement n'ont aucune responsabilité administrative.

En ce qui concerne les besoins de formation continue comme tels, on constate au tableau 4 que les résultats de l'enquête sont très proches de ceux obtenus dans les enquêtes américaines mentionnées plus tôt. À quarante reprises on a mentionné un besoin en ce qui concerne l'automatisation de différents services à la bibliothèque/centre de documentation, et à 22 reprises on a mentionné des besoins concernant les bases de données.

Par contre, à 33 reprises on a mentionné des besoins concernant la communication dans le processus de gestion du personnel, à 17 reprises concernant l'élément de «contrôle», à 11 reprises des besoins concernant la sélection du personnel et à 11 reprises également des besoins concernant la motivation du personnel. On peut donc conclure que la gestion du personnel préoccupe beaucoup les bibliothécaires.

Du côté administration également, 12 fois le besoin de formation en gestion budgétaire a été mentionné, et 8 fois le besoin de formation en marketing. Les besoins de formation en gestion en général auront été mentionnés en tout à 92 reprises, comparativement à 62 pour les besoins de formation en automatisation en général. Notons que pour cette question en particulier (q. 11), l'échantillon ne s'élève qu'à 130 personnes, les autres répondants ayant préféré ne pas répondre. La proportion est donc excessivement forte, ce qui laisse entendre que presque tous les bibliothécaires du Québec souhaiteraient obtenir des sessions de formation continue en administration.

Quant à la bibliothéconomie comme telle, elle ne recueillerait que 51 voix, ou fréquences de mentions de besoins de formation, soit quinze voix pour l'indexation, douze pour l'animation, neuf pour la formation documentaire, neuf également pour le dé-

veloppement des collections et six pour l'élagage. À noter que pour les fins de cette analyse, nous n'avons comptabilisé que les besoins mentionnés plus de cinq fois, ayant considéré les autres comme plutôt marginaux.

Ces résultats correspondent presque parfaitement avec les données concernant la participation des répondants aux activités organisées par la Corporation en 1980 et 1981, comme on le voit au tableau 5. Les activités les plus populaires (+ de 50%), si l'on considère les répondants qui ont participé (A) et ceux qui auraient aimé participer mais n'ont pu le faire pour différentes raisons (B), sont toutes reliées aux sujets cités précédemment.

En moyenne par activité, 43,16% des répondants ont déclaré avoir voulu assister à l'activité en question, mais n'ont pu le faire, pour des raisons que nous discuterons plus tard. Il est cependant intéressant de constater que les activités pour lesquelles ces pourcentages sont les plus élevés, sont les activités qui, soit se déroulaient à l'extérieur de Montréal (ex. Nouvelles technologies), ou encore étaient offertes à un coût plus élevé que la normale (ex. le Marketing des bibliothèques).

Par contre, lorsqu'on a demandé aux répondants pourquoi ils n'avaient pas pu participer, 41,4% ont répondu qu'ils avaient manqué de temps, 21,5% que c'était à cause du coût et 15,5% seulement à cause de l'éloignement. Notons que 8,3% ont indiqué un refus de participer de la part de leur employeur, ce qui pourrait être considéré comme une faute grave de ceux-ci, et que 5,5% ont affirmé ne pas avoir été informés à temps. Quant à ceux qui n'ont pas assisté et qui ne l'auraient pas fait de toute façon, la majorité de ceux-ci considéraient que l'activité était inutile à leur travail.

Les répondants ont aussi été questionnés sur la forme des activités qu'ils préféraient. La préférence va aux conférences (37,9%), aux ateliers (35,3%), aux publications des conférences (31,6%) et aux activités présentant une forme mixte (28,4%).

Quant à la durée de l'activité, les répondants ont indiqué préférer les activités d'une journée (72,1%) ou de deux jours (34,8%), autant que possible les vendredis, ou les jeudis et vendredis.

On peut ajouter que la politique de la Corporation concernant les tarifs de ses journées de formation semble satisfaire la majorité des répondants puisque seulement 21,5% de ceux-ci ont indiqué qu'ils n'avaient pas participé

Tableau 4. PRINCIPAUX (f > 5) BESOINS DE FORMATION (QUESTION 11: n = 130)

40. Comment automatiser différents services
33. Communication dans le processus de gestion du personnel, y compris son évaluation
22. Bases et banques de données, téléréférence
17. Aspect «contrôle» en gestion (temps de travail, rentabilité, etc.)
15. Indexation et analyse descriptive des documents
12. Gestion budgétaire
12. Animation, incitation à la lecture
11. Sélection du personnel
11. Motivation du personnel, notamment face aux coupures budgétaires
9. Formation documentaire auprès des usagers
9. Développement des collections et critères de choix
8. Marketing
6. Élagage

à cause du coût, alors que 49,7% indiquaient dans une autre question que ce facteur était très déterminant dans leur décision de participer ou non, et que 44,3% indiquaient que cela était quelque peu déterminant.

Soixante-dix-sept (77,7%) des répondants ont de plus indiqué qu'ils préféreraient ne pas avoir de repas inclus lors des journées de formation.

En ce qui concerne l'attitude des employeurs face aux journées de formation, les répondants ont indiqué que ceux-ci sont généralement favorables (87,8%) quoique 13,6% des répondants ont indiqué que leurs employeurs n'accordaient même pas de congé avec solde, alors que 21,1% ne contribuaient pas financièrement à leur participation, contre 45,7% qui contribuaient en partie. Seulement le tiers des répondants se voient rembourser leurs frais par leur employeur.

Enfin, soulignons que la majorité des répondants souhaitent suivre des cours spécialisés, surtout si ceux-ci sont crédités et conduisent à l'obtention d'un diplôme supplémentaire. Plus de 40% des répondants avaient d'ailleurs déjà entrepris cette démarche. Encore une fois, ce sont les domaines de l'administration et de l'informatique qui suscitent presque exclusivement l'intérêt des répondants.

5. Discussion

L'enquête nous apprend plusieurs choses intéressantes. Notons tout d'abord que les activités organisées en région ou dont le coût est plus élevé que la normale en raison du contenu

plus élaboré de l'activité, sont plus susceptibles d'être des «échecs». Si la Corporation décide de maintenir sa

politique de décentralisation et continue d'offrir des activités de formation en dehors de Montréal, elle doit s'at-

Tableau 5. PARTICIPATION DES RÉPONDANTS AUX ACTIVITÉS ORGANISÉES EN 1980 ET 1981

SUJET	A) ONT PARTICIPÉ	B) AURAIENT AIMÉ PARTICIPER	A + B	C) N'ONT PAS PARTICIPÉ ET N'ÉTAIENT PAS INTÉRESSÉS
«Qualité de vie au travail»	26,3%	49,5%	75,8%	24,2%
«Nouvelles technologies»	2,7%	68,8%	71,5%	28,5%
«Marketing des bibliothèques»	5,9%	62,4%	68,3%	31,7%
«De la biblio. à la sc. de l'information»	18,8%	46,2%	65,1%	34,9%
«Gestion des fonds documentaires»	5,4%	55,9%	61,3%	38,7%
«Analyse coûts-bénéfices»	4,8%	47,8%	52,6%	47,3%
«Animation des bibliothèques»	8,1%	43,0%	51,1%	48,9%
«Tarification des services documentaires»	2,7%	45,2%	47,9%	52,2%
«Les statistiques»	3,2%	44,1%	47,3%	52,7%
«Conservation du patrimoine doc.»	4,3%	42,5%	46,8%	53,2%
«Planification nationale»	3,2%	39,2%	43,0%	57,0%
«Besoins doc. des handicapés»	1,8%	31,2%	36,0%	64,0%
«Bibliothèques scolaires»	1,8%	20,4%	24,2%	75,8%
«Base de données Respons»	1,6%	8,0%	9,6%	90,4%
	MOYENNE DE LA PARTICIPATION AUCUNES ACTIVITÉS CHEZ LES RÉPONDANTS: 9,8%		% MOYEN DE RÉPONDANTS QUI AURAIENT AIMÉ PARTICIPER A CES ACTIVITÉS: 43,16%	

MINISIS

VOUS PERMET DE FAIRE:

- du catalogage contrôlé
- de l'indexation automatique
- de la recherche en direct de notices
- de la production de rapports genre KWIC ou KWOC
- du contrôle de circulation et d'acquisition
- et bien plus...

MINISIS

LE SYSTEME INFORMATIQUE POUR BIBLIOTHECAIRES ET DOCUMENTALISTES

NOUS POUVONS VOUS AIDER

ROBERT GAGNON

JOSEPH VIGNALOU

Les Conseillers

Systemhouse Ltée

740 ouest, Notre Dame, Suite 860, Montréal, Québec, H3C 3X6
(514) 866 2891

tendre à ce que moins de gens assistent à ces journées. Cela en vaut peut-être la peine. Mais l'alternative actuellement expérimentée par le Comité de formation et qui consiste à enregistrer sur vidéo les activités pour éventuellement les faire circuler à l'extérieur, est peut-être la solution. Ainsi la Corporation pourrait-elle, sinon éliminer ses activités de formation à l'extérieur, du moins les réduire. N'oublions pas que près de 70% des membres de la CBPQ se retrouvent dans la région immédiate de Montréal.

Autre résultat particulièrement troublant: même si on affirme que la majorité des employeurs (87,8%) sont favorables aux activités de formation, 13,6% n'accordent même pas de congé avec solde pour participer aux activités de formation et deux-tiers ne remboursent pas les frais de participation. On peut supposer que dans certains types de bibliothèques (publique et scolaire), on est peut-être plus enclin à adopter cette attitude. Il est tout à fait légitime de questionner l'éthique professionnelle de ces employeurs: un véritable professionnel n'a-t-il pas besoin de se ressourcer continuellement s'il veut être efficace au travail et ce dans l'intérêt même de son employeur? Comment expliquer qu'en 1982 certains employeurs n'aient pas encore compris cette évidence? Ou alors peut-être ceux-ci considèrent-ils leurs employés bibliothécaires comme des commis ou des techniciens?

Il semble évident aussi, que les répondants souhaitent que le contenu des activités de formation soit «théoriquement» substantiel à cause de la préférence marquée pour les conférences, tout en incluant un minimum d'«exercices pratiques», étant donné également la préférence pour les ateliers. Comme plusieurs répondants souhaitent aussi des activités de forme «mixte», on peut penser que la combinaison idéale serait des conférences «théoriques» jointes à des ateliers «pratiques».

En ce qui concerne le coût, les politiques actuelles devraient être maintenues, quoique le non-membre qui veut participer pourrait être pénalisé davantage (jusqu'à 80% de plus sur le prix de l'activité). Les répondants ont semblé avoir quelques hésitations sur le prix des activités plus élaborées (deux ou trois jours). On pourrait facilement expliquer aux membres sur la publicité de ces activités que dans

l'entreprise privée, le tarif, pour ce genre d'activités de formation est souvent le double de ce que la CBPQ demande.

Enfin, le Comité de formation devra limiter son programme d'activités pour les prochaines années aux besoins exprimés dans cette enquête, c'est-à-dire presque exclusivement des activités sur l'administration des services documentaires, en particulier la gestion de personnel, et sur l'automatisation des services. Sur cinq activités par exemple, deux pourraient porter sur l'administration et deux sur l'automatisation, pendant qu'une seule pourrait être consacrée à la bibliothéconomie proprement dite (indexation, animation, formation documentaire, développement des collections ou élagage).

6. Conclusion

Malgré l'excellent travail effectué ces dernières années, il reste encore beaucoup à faire en formation continue chez les bibliothécaires du Québec. Faut-il rappeler que la moyenne de participation aux activités de 1980-1981 chez les répondants se situe à 6,8% et que ce pourcentage tombe à 4,2% si on met de côté les activités intégrées aux congrès annuels où il y a naturellement plus de monde. Sur mille membres, cela fait une moyenne de 42 participants par activités. Où sont les 968 autres? C'est une proportion dont nous devrions presque avoir honte en tant que profession. Cela veut-il dire que les bibliothécaires ne croient pas à leur profession et s'en désintéressent comme l'avait découvert Howrey¹² dans une autre recherche? Cela veut-il dire que les «professionnels» de l'information documentaire du Québec se confinent à une petite routine quotidienne et que les découvertes et techniques nouvelles laissent indifférents? Comment peut-on garantir un service toujours plus efficace aux usagers et rejoindre le plus grand nombre possible de non-usagers si on ne se met pas à jour continuellement? Dans ces circonstances, la question que Gilles Chaput posait il y a deux ans¹³ revêt encore plus d'importance: «Le bibliothécaire: un des professionnels de l'information documentaire: pour combien de temps encore?».

Le faible taux de réponse à notre sondage sur la formation continue (20%) n'est peut-être qu'une expression directe de ce manque d'intérêt pour le perfectionnement professionnel. Il

est grandement à souhaiter que ces attitudes changent.

Déjà le Comité de formation professionnelle, conscient de l'importance de bien répondre aux besoins exprimés, a bâti son programme d'activités 1982-1983 sur les résultats obtenus. Cela sera-t-il suffisant? Il est certain en tout cas que l'engagement plus à fond des employeurs et des écoles de bibliothéconomie dans ce dossier contribuerait fortement à faire prendre conscience aux bibliothécaires et autres professionnels de l'information documentaire, que la formation continue n'est pas un luxe, même et surtout, en temps de crise budgétaire, où l'efficacité devient primordiale.

1. C.O. Houle, "The Role of Continuing Education in Current Professional Development" *ALA Bulletin*, 61 (1967), pp. 259-267.
2. Jo Ann Bell, "The Role of Library Schools in Providing Continuing Education for the Profession" *Journal of Education for Librarianship*, 19 (1979), pp. 248-259.
3. Lawrence A. Allen, *Continuing Education Needs of Special Librarians* (Special Library Association, 1974).
4. Pierre Meunier, *Bibliographie ou la formation permanente des bibliothécaires* (Comité de formation professionnelle, CBPQ, 1981), (document non publié).
5. Pierre Lépine, «Éducation permanente: résultats d'un sondage» *Argus*, 3,2 (1974), pp. 28-29.
6. Lois M. Bewley, "Continuing Education in Librarianship - An Analysis of Questionnaire Responses" *BCLA Reports*, 24 (1980), pp. 15-16.
7. Ursula Meyer, "Planning for a Statewide Continuing Professional Education Program" in Stone, E.U. *New Directions in Staff Development* (Chicago: ALA, 1971).
8. American Society for Information Science, *Continuing Library and Information Science Education* (Washington, ASIS, 1974).
9. James Kortendick, James, E.W. Stone, *Job Dimensions and Educational Needs in Librarianship* (Chicago: American Library Association, 1971).
10. I. Rothenberg, I. Rees, D.A. Kronick, "An Investigation of the Educational Needs of Health Science Library Manpower - IV Characteristics of Manpower" *Health Science Library Medical Library Association Bulletin*, 59 (1971), pp. 31-40.
11. A.B. Martin, M.A. Duggan, *Continuing Education for Librarians in the Southwest: A Survey and Recommendations* (Southwestern Library Association, 1973).
12. Marv M. Howrey, "Professionalism of Librarians: An Exploratory Study", *Illinois Libraries*, 60, 5 (May 1978), pp. 46-58.
13. Gilles Chaput, «Le bibliothécaire: un des professionnels de l'information documentaire - pour combien de temps encore?» *Argus*, 9,4 (1980), pp. 125-28.



(Toile par Raymond Durocher, peintre d'Oka)

BONNE ET
HEUREUSE ANNÉE

bibliofiches

Centres documentaires scolaires et innovation pédagogique en France

Par Paulette Bernhard*

La chronique qui suit présente une thèse de doctorat soutenue à Lyon en 1980 et portant sur la fonction des bibliothèques scolaires dans l'enseignement secondaire en France¹; les études d'ensemble dans ce domaine sont suffisamment rares – malgré des exceptions récentes au Québec² – pour mériter d'être signalées.

Bien que décrivant la situation des «Centres de documentation et d'information» (CDI) dans l'enseignement français, ce travail pose cependant des problèmes de fond, qui se retrouvent également au Québec et qui sont d'autant plus actuels que le ministère de l'Éducation continue à tenir les milieux concernés en haleine par la longue incubation d'une politique d'orientation dans ce domaine...

Objectifs de la recherche

Lorsqu'un centre de ressources (bibliothèque, centre documentaire, médiathèque, etc.) est implanté dans un établissement scolaire de niveau secondaire peut-on s'attendre à des changements dans le milieu? Dans quelle mesure les modifications qui apparaissent traduisent-elles des transformations réelles dans les modes de travail, les mentalités et les attitudes? Peut-il s'agir de «changements institutionnels ayant force de contamination»?

Pour répondre à ces questions, Étienne Petit a choisi un faisceau d'approches, combinant des observations directes, des enquêtes par questionnaire auprès des différents intervenants (directeurs, documentalistes, professeurs, élèves, parents), des entretiens avec des personnes respon-

sables de ce secteur à divers niveaux de décision et avec des chercheurs, et des contacts plus informels.

Selon lui, la situation moins privilégiée des établissements privés, en ce qui concerne l'incitation financière à la création de centres documentaires, autorise l'extrapolation des conclusions qu'il a surtout obtenues à partir de ce secteur à celui de l'enseignement public; il utilise en outre les données officielles (statistiques publiées) et les résultats de diverses enquêtes et recherches, menées par ailleurs dans les établissements publics, pour compléter ses observations. Il fait également référence à la situation des bibliothèques scolaires à l'étranger sur des points où la comparaison est possible.

Ainsi, après avoir retracé l'évolution des centres d'information et de documentation (CDI) et situé le cadre institutionnel, il en arrive à brosser le tableau de leur situation actuelle (objectifs par rapport aux courants pédagogiques contemporains, moyens mis en œuvre, produits) et à interroger leur potentiel réel de changement.

Un modèle mobilisateur?

C'est vers les années 1960 qu'ont été créés les premiers services de documentation dans l'enseignement secondaire en France: services de documentation et d'information (SDI), à partir de 1967, ils deviennent des centres de documentation et d'information (CDI) en 1973.

Il s'agit là, selon E. Petit, d'une «forme mutante d'institutions éducatives antérieures», depuis les collections de livres des Jésuites, jusqu'aux

bibliothèques générales de lycées, en passant par les musées scolaires ou pédagogiques et les différents centres nationaux et régionaux de documentation pédagogique. Diverses formules de centralisation et de décentralisation se sont ainsi succédées, selon que l'on visait la plus grande proximité avec l'utilisateur ou la meilleure constitution de fonds documentaires.

Mais les notions d'«information» et de «documentation» n'ont vraiment émergé que dans les quinze dernières années, dans un contexte général orienté vers des réformes scolaires en profondeur.

C'est ainsi que le CDI focalise toutes sortes d'attentes et d'espoirs et devient autant dans les textes officiels que sous la plume des éducateurs, un support et même «un des pôles privilégiés d'une pédagogie renouvelée». On l'investit de rôles nombreux: regroupement, traitement et organisation de la documentation, accueil dans l'établissement, animation pédagogique, centre socio-culturel, formation continue, et on s'attend à ce que le documentaliste corresponde à un modèle idéal, hautement qualifié et très polyvalent...

Si on se place au niveau de la motivation à la création d'un CDI dans un établissement, on s'aperçoit que ce sont surtout les directeurs et les documentalistes qui privilégient l'aspect «rénovation pédagogique»: les enseignants, quoiqu'intéressés par «la recherche de conditions psychologiques

* Paulette Bernhard, documentaliste, prépare actuellement un doctorat en Sciences de l'éducation à l'Université de Montréal.

plus favorable dans leur travail» n'ont guère de revendications dans ce sens, tandis que les parents et les élèves précisent qu'on ne les consulte pas sur cette question.

Les documentalistes insistent particulièrement sur le décroisement que permet le CDI (lieu où les contraintes institutionnelles diminuent) et sur la nécessité d'initier les élèves à son utilisation (apprentissage de la recherche documentaire, acquisition d'une démarche méthodologique).

L'auteur note toutefois certaines ambiguïtés concernant les fonctions du CDI: s'agit-il de salles d'études plus agréables, ou d'un lieu intégré à «l'axe éducatif global»; concernant ensuite les fonctions des documentalistes eux-mêmes: ces derniers revendiquent la responsabilité d'interventions apparentées à celles des enseignants, ce qui met les uns en compétition avec les autres.

CDI et courants éducatifs

Si l'on explore les implications successives:

- de la non directivité en éducation (accent mis sur l'autonomie de l'apprenant)

- de l'individualisation de l'enseignement (respect de rythmes de travail différents, utilité des acquisitions programmées)
- de la pédagogie de groupe (le groupe comme moyen d'éducation, importance du travail par équipes)
- des courants visant à la déscolarisation de la société (où c'est l'initiative personnelle qui prime dans la recherche du savoir, grâce à des réseaux de ressources éducatives)
- de la pédagogie traditionnelle (valorisation des savoir-faire et de l'acquisition de méthodes de travail intellectuel).

on s'aperçoit que le CDI peut répondre, en fait, à des besoins très divers et qu'il permet de «rejoindre des perspectives théoriques différentes».

Des modèles au REEL: La situation des CDI dans l'enseignement secondaire Français

Les politiques d'incitation à la création de CDI dans l'enseignement public (dégagement et aménagement de locaux, dotation de premier équipement en mobilier et en documents) ont fait passer le pourcentage de CDI existants, par rapport au nombre total d'établissements,

de 25,5% en 1974/75 à plus de 50% en 1978/79; on note toutefois une grande différence selon les niveaux d'enseignement, puisque 95% des lycées en sont pourvus, contre 29% des collèges et 15% des lycées d'enseignements professionnels. Dans l'enseignement privé, malgré l'absence d'obligations réglementaires et de moyens financiers incitatifs, il existe cependant «un nombre non négligeable de CDI».

Si l'enveloppe budgétaire de fonctionnement reste assez faible (en 1978, 61% des budgets de CDI sont de moins de 5 000 FF), si les capacités d'accueil restent encore en deça des normes les plus basses généralement admises (10% des élèves), si les fonds sont encore maigres (en 1978, 62% des CDI disposent d'une moyenne de 3 livres par élève, contre 10 selon les normes les plus courantes à l'étranger; 78% ont moins de 40 abonnements à des périodiques), le problème le plus important se situe cependant au niveau des personnels.

Les «documentalistes-bibliothécaires», en effet, n'ont pas de statut: 75% des titulaires sont classés «adjoints d'enseignement», tandis que 20% sont «auxiliaires», ce qui limite leur possi-

Arthur Godbout

1. *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario* (Prix Samuel de Champlain)

L'auteur étudie la situation des Canadiens-français dans le Haut-Canada et de leurs écoles, de la Cession à l'Acte d'Union de 1840.

15 × 22 cm, 200 pages, 16 illustrations. **Prix: \$5,75**

2. *Nos écoles franco-ontariennes.*

Histoire des écoles de langue française dans l'Ontario des origines du système scolaire (1841) jusqu'à nos jours.

15 × 22 cm, 144 pages, 45 illustrations. **Prix: \$5,25**

ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

65, avenue Hastey, Ottawa, Ontario, Canada K1N 6N5

Veuillez me faire parvenir..... exemplaires: *L'origine des écoles françaises dans l'Ontario.*

..... exemplaires: *Nos écoles franco-ontariennes.*

Nom

Adresse

Ci-inclus mon chèque ou mandat de poste.

Les chèques ou mandats de poste doivent être faits à l'ordre des
Éditions de l'Université d'Ottawa

bilité de carrière. En outre, un décret récent (janvier 1980), qui autorise les enseignants à postuler, sous certaines conditions, un poste de documentaliste, risque de représenter pour les documentalistes en place un blocage de fait de tout accès promotionnel.

La situation dans l'enseignement privé, où les salaires ne sont pas pris en charge par l'État (alors que ceux des enseignants le sont, dans les établissements conventionnés) est encore plus disparate.

Lorsque l'on ajoute que 9% seulement des documentalistes du secteur public ont un diplôme professionnel, contre 29% dans le privé, qui ont eu «une préparation professionnelle d'au moins un an», on comprend les réserves faites sur l'efficacité des CDI. Réserves encore plus justifiées, si des actions de formation initiale des responsables ne sont pas entreprises et si le profil qu'on leur propose continue à nécessiter des rôles polyvalents et très exigeants sur le plan de la formation, sans qu'un statut plus défini vienne les concrétiser.

Le CDI, lieu d'apprentissages renouvelés

Le CDI est encore un lieu assez marginal pour les enseignants; toutefois, ceux de lettres (français, histoire, géographie), ceux des sciences naturelles et des langues y viennent plus volontiers que les autres.

Les élèves, par contre, y sont très assidus, autant pour leurs besoins propres (étude, culture, information professionnelle) que dans le cadre de certains types de «travaux sur documents» s'inscrivant dans des activités de «travail indépendant» ou de «travail autonome».

C'est d'ailleurs justement par le biais de ces travaux qu'est supposé se réaliser un «processus d'autonomisation» qui introduise une conception nouvelle de l'apprentissage, où le rapport «source de connaissance-enseignant-élève» est redéfini.

Il s'ensuit de nouveaux besoins, mis à jour à l'occasion des premières expériences de travail indépendant, allant dans le sens de l'initiation à la recherche documentaire et de l'acquisition «d'un certain nombre de connaissances et de savoir-faire qui interviennent dans la démarche intellectuelle propre à la construction d'un savoir». On observe l'existence d'un consensus sur la nécessité de mettre en place des activités de sensibilisation et d'initia-

tion, dont plusieurs formes commencent à être expérimentées.

Le CDI, qui offre différents services, et a vocation de répondre à ces préoccupations nouvelles, devient ainsi de plus en plus un instrument nécessaire. Mais, face à des attentes souvent exagérément grossières, peut-on arriver à en isoler et évaluer les effets «sur la dynamique de rénovation pédagogique d'un établissement»?

Vers des indices de changements positifs

Parler d'évaluation est difficile quand, malgré un large consensus sur des objectifs généraux, on retrouve des pratiques diverses sous une même appellation et on se heurte à l'absence d'objectifs intermédiaires contrôlables.

De plus, les instruments adéquats manquent pour évaluer autant les objectifs cognitifs que d'autres objectifs auxquels on commence à s'intéresser (degré de motivation, comportement, indices d'autonomie, attitudes).

Comme il est malaisé, dans ces conditions, d'isoler une variable indépendante, il a paru plus intéressant à l'auteur de faire ressortir «les éléments qui mettent en évidence le caractère nouveau des processus d'apprentissage et des attitudes des personnes».

Il apparaît, en premier lieu, que le CDI permet «des rapports renouvelés entre les élèves et le savoir»; il fournit un environnement motivant qui, au dire même des élèves, suscite le goût et le désir d'apprendre; il permet aux enseignants d'élargir les «programmes» et de «compléter» les cours, malgré certaines résistances dans les classes d'examen; il peut influencer sur la qualité et l'organisation des connaissances: travail mieux intégré quand il est personnel, accent sur la manière d'apprendre et sur l'acquisition d'une méthode, acquisition de la capacité de synthèse, développement de l'esprit critique; il facilite, dans une perspective de formation continue, «le passage d'un apprentissage dépendant à un apprentissage plus autonome» en développant les «capacités à apprendre»: il permet d'«apprendre par la lecture» (acquisition de méthodes de «lecture documentaire», lecture de l'image et d'autres média); il stimule les capacités de recherche et, enfin, favorise l'émergence de nouveaux moyens d'expression (savoir communiquer).

Il apparaît également que le CDI suscite «l'apparition de tâches et d'attitudes nouvelles chez les professeurs»

qui, lorsqu'ils prévoient, par exemple, des séances de recherches, développent d'autres formes de préparation que pour les cours traditionnels, ce qui suppose autant la connaissance des «ressources disponibles que des attitudes d'information et d'observation des élèves. Cela peut entraîner pour eux une autre manière d'envisager leur rôle, laquelle se répercute sur la définition des objectifs mêmes de l'enseignement; il devient nécessaire de préciser des objectifs intermédiaires, assortis de moyens d'évaluation adéquats, afin de pouvoir contrebalancer une éventuelle «baisse de rendement des connaissances» par l'acquisition «d'autres savoirs ou savoir-faire importants». Il conviendrait, en conséquence, également de repenser et de diversifier le système de notation.

L'enseignant se transforme en «personne-ressource», devient un «facilitateur des apprentissages» et un animateur capable d'intervenir au niveau des groupes. D'autres relations sont dès lors susceptibles de se créer entre lui et les élèves.

Le CDI, enfin, peut même provoquer des modifications institutionnelles: comme lieu de circulation de l'information, il favorise les échanges tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement; comme espace de travaux inter et intra disciplinaires, il suscite le décloisonnement et pose des problèmes de remaniements d'horaires qui nécessitent une «nouvelle analyse» de l'organisation des emplois du temps.

Dans la mesure où il suppose une circulation plus libre des élèves et des nouvelles modalités de formation, le CDI bouscule «des habitudes et des équilibres traditionnels» qui sont directement liés au projet pédagogique de l'école. Tous ces aspects provoquent l'intervention des «structures de décision et de coordination» qui doivent alors également se prononcer sur les voies et les moyens de mettre en place ces nouveaux modes d'apprentissage.

Conclusion: Le CDI comme potentiel de changement

Étienne Petit voit dans le fait que le système scolaire français ait pu, jusqu'à présent, tolérer l'introduction de cette «technologie éducative» qu'est le CDI, un «signe de sa capacité à changer»: on se trouve donc en présence d'une force inductrice de changement, mais qui ne vaut que par les implantations effectives dans un établissement.

Selon lui, le succès d'une telle opération ne pourra venir que d'une démarche d'intégration du CDI dans la stratégie éducationnelle, en tenant compte des moyens à mettre en œuvre et des ressources humaines disponibles, de l'ajustement des fonctions prévues, par rapport aux attentes, et de la mise en place d'un apprentissage adéquat pour les éducateurs et les élèves.

Commentaire

Ce travail, très documenté, met en évidence à la fois la situation, à bien des égards encore peu solide, des centres de documentation et d'information dans l'enseignement secondaire français, la convergence sur ce « lieu neutre » d'intentions et d'attentes quelquefois disproportionnées par rapport aux moyens réels et, malgré de nombreux handicaps, l'émergence d'innovations plus ou moins contagieuses et

d'expériences nouvelles, porteuses de changement.

Il n'est certes pas possible d'affirmer de manière catégorique que l'ouverture d'un CDI dans un établissement entraîne nécessairement un processus de rénovation pédagogique. Mais il est important de signaler que des indices allant dans ce sens existent, même si les instruments qui permettraient de les évaluer font encore défaut.

Dans cette thèse, la démarcation entre données de recherche, d'une part, et opinions ou observations complémentaires, de l'autre, n'est pas très évidente. Mais il faut savoir gré à l'auteur de fournir une moisson extrêmement diversifiée et riche de données récentes, à la lumière d'une réflexion pédagogique prospective. Puisse-t-il susciter d'autres réflexions et de nouvelles recherches!

1. Etienne Petit, *Les centres de documentation et d'information: facteur de changement dans les établisse-*

ments du second degré? (Thèse de 3e cycle, Université de Lyon II, Sciences de l'éducation, 1980), 376 p. + annexes.

2. Mentionnons deux études concernant les niveaux primaire et secondaire, qui ont paru trop tard pour être incorporées à la présentation de recherches faites sur le niveau secondaire (*Argus*, n° de janvier-février 1982), ainsi qu'une étude très consistante sur le niveau collégial:

- R. Houle, H. Benyahia, C. Montmarquette, *La mesure de l'impact des déterminants dans l'utilisation des services offerts par les bibliothèques scolaires: rapport soumis au Service général des moyens d'enseignements, MEQ* (Montréal, Centre de recherche en développement économique, juin 1980), 272 p.
- G. Jomphe, Ph. Houyoux, B. Le Madec, *Le personnel responsable des bibliothèques d'écoles francophones, primaires et secondaires au Québec: formation et performance* (Montréal, CBPQ, avril 1981), 83 p. + annexe.
- *Ressources et pratiques pédagogiques: rapport final d'une recherche réalisée dans un ensemble de collèges du Québec au printemps 1978* (Québec, MEQ, SGME, 1980), version intégrale en 2 tomes de plus de 700 p. et version abrégée en 80 p.

Ateliers des Sourds Montreal (1978) inc.

85, rue de Castelnau ouest
Montreal, QC
H2R 2W3

(514) 279 4571



Lithographie
Photocomposition
Reliure

PROTOCOLE DE RÉDACTION

Argus vise à assurer l'information et le développement professionnel des membres de la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec. Les articles publiés traitent de la formation, du rôle et du statut du bibliothécaire dans la société, du professionnalisme, des nouvelles orientations et de la recherche en bibliothéconomie et en science de l'information, de l'apport des autres disciplines.

Le comité de rédaction accepte des articles originaux soit en français, soit en anglais. À l'occasion il publie des textes de conférences prononcées dans le cadre des activités de la Corporation.

Les publications peuvent prendre plusieurs formes:

- articles de fond (de 15 à 25 pages dactylographiées)
- textes plus courts rendant compte d'un événement récent
- entrevues
- chroniques sur l'audiovisuel, les revues professionnelles, la recherche (de 3 à 6 pages dactylographiées)
- lettres à l'éditeur paraissant sous le titre "Argus commentaires" et commentant une question d'actualité ou un article récemment paru dans la revue
- comptes rendus d'ouvrages sur le professionnalisme ou la recherche.

Les articles doivent être soumis en quatre exemplaires, dactylographiés à interligne double sur papier 21 x 28cm et accompagnés d'un résumé informatif.

Sur la première page doivent figurer le nom, le titre académique, le statut professionnel et le lieu de travail de l'auteur ainsi que le titre et le résumé du texte.

Les notes infrapaginales doivent être numérotées et tapées sur une feuille à part. Il appartient aux auteurs de fournir les références bibliographiques complètes et présentées de la façon suivante:

Monographie:

Herbert Goldhor, **Introduction to Scientific Research in Librarianship** (Urbana, Ill., University of Illinois, 1972), p. 198.

Chapitre d'un livre:

William M. Potter, "History, the Behavioral Studies and the Science of Man" in Mary Lee Bundy and Paul Wasserman, **Reader in Research Methods for Librarianship** (Washington, Microcard Editions, 1970), p. 36.

Article de périodique:

Yves Courrier, "Analyse et langage documentaires" **Documentaliste**, vol. 13, no 5-6 (septembre-décembre 1976), pp. 178-189.

Les correcteurs se réservent le droit de renvoyer aux auteurs les textes dont les références ne correspondent pas à ces exigences.

Ils peuvent effectuer des corrections mineures des textes sans en avertir les auteurs.

Les auteurs sont priés de conserver un double de leur article. Aucun manuscrit ne leur sera remis.

Chaque auteur recevra trois exemplaires du numéro auquel il aura contribué.

EDITORIAL STATEMENT

Argus aims to inform members of the Corporation of Professional Librarians of Québec and further their professional development. Articles cover the training of librarians and their role and status in society, professionalism, new directions and research in library and information science, and contributions from other fields.

The Editorial Board accepts original articles written in French or in English. Papers delivered at Corporation related functions are published from time to time.

Published items may take several forms:

- in-depth articles (15 to 25 typed pages)
- shorter articles covering a recent event
- interviews
- columns on audio-visual material, professional journals, research (3 to 6 typed pages)
- letters to the Editor, under the heading "Argus commentaires", which discuss a topical issue or an article recently published in the journal
- reviews of works about the profession or research

Articles should be submitted in quadruplicate and be typed (double-spaced) on sheets 21 by 28 cm. An informative résumé should be provided.

The author's name, his/her professional status and place of work, as well as the title and résumé of the article, should appear on the first page.

Foot-notes should be numbered and typed on a separate sheet. The author must provide complete bibliographic references in accordance with the following examples:

Monograph:

Herbert Goldhor, **Introduction to Scientific Research in Librarianship** (Urbana, Ill., University of Illinois 1972), p. 198.

Chapter of a book:

William M. Potter, "History, the Behavioral Studies and the Science of Man" in Mary Lee Bundy and Paul Wasserman, **Reader in Research Methods for Librarianship** (Washington, Microcard Editions, 1970), p. 34.

Article in a periodical:

Yves Courrier, "Analyse et langage documentaires", **Documentaliste**, vol. 13, no 5-6 (septembre-décembre 1976), pp. 178-189.

Editors reserve the right to return articles if references do not conform to these standards.

Minor corrections may be made to an article without the author's prior knowledge.

We request that the author keeps a copy of his/her article. Manuscripts will not be returned.

Authors receive 3 copies of each issue in which their article appears.

ARGUS ARGUS ARGUS

Revue bimestrielle publiée par la
Corporation des bibliothécaires professionnels
du Québec