MILIEUX SCOLAIRES ET INFORMATION DOCUMENTAIRE

Volume 67, nº 4 | OCTOBRE – DÉCEMBRE **2021**

DOCUMENTATION ET BIBLIOTHÈQUES

Volume 67, n° 4
OCTOBRE – DÉCEMBRE 2021

Documentation et bibliothèques
2065, rue Parthenais, bureau 387
Montréal (Québec) H2K 3T1
Téléphone : 514 281-5012
Télécopieur : 514 281-8219

Abonnement
www.asted.org info@asted.org

Direction
Réjean Savard, Ph. D., professeur honoraire,
EBSI, Université de Montréal

Coordination à l'édition
Typhaine Gilles

Comité de rédaction
Jean-Philippe Accart, directeur de la Bibliothèque du Campus Sciences Po Reims (France) · Raphaëlle Bats, Ph. D., co-responsable de l'Unité Régionale de Formation à l'Information Scienti que et Technique (URFIST), Université de Bordeaux (France) · Catherine Bernier, Direction de la recherche et des collections patrimoniales, BAnQ · Guylaine Blais, Bibliothèque de Saint-Jean-sur Richelieu · Denis Boisvert, directeur (retraité), bibliothèque de l'Université du Québec à Rimouski · Nadia Caidi, Ph.D., professeure agrégée, Faculty of Information, Université de Toronto · Aïda Chebbi, Ph. D., Institut supérieur de documentation, Tunisie · Bernard Dione, Ph. D., directeur des études, École des bibliothécaires, archivistes et documentalistes, Université de Dakar · Michel Fraysse, Université de Toulouse Capitole · Cristina Ion, Ph. D., Bibliothèque nationale de France · Stéphane Labbé, Ph. D., chercheur et consultant en industries culturelles et communication · Dominique Lahary, directeur (retraité), Médiathèque départementale du Val-d'Oise · Alex Guindon, bibliothèque de l'Université Concordia · Élisabeth Lavigueur, Infocyble · Sabine Mas, Ph. D., professeure titulaire, EBSI, Université de Montréal · Heather Lea Moulaison, Ph. D., professeure agrégée, College of Education, University of Missouri · Danielle Poirier, directrice, BAnQ

Graphisme
Marquis Interscript

Photo couverture
© Marjolaine Séguin, École Clair-Matin,
Centre de services scolaire des Mille-Îles

Révision et correction d'épreuves
Typhaine Gilles

Traduction des résumés
Marisa Ruccolo

Publicité
Noëmie Denis
ndenis@fmdoc.org

Production
ASTED
En partenariat avec AIFBD

Impression
Marquis Imprimeur

Les articles de *Documentation et bibliothèques* sont accessibles en version numérique sur Érudit (documentation.erudit.org) et sur Flipster (ipster.ebsco.com). Ils sont répertoriés dans les bases de données FRANCIS de l'Institut de l'information scienti que et technique (INIST), Canadian Periodical Index – Index de périodiques canadiens, Library and Information Science Abstracts (LISA), Library Literature & Information Science, Repère. Les articles plus récents sont aussi référencés dans Google Scholar, Primo Central, Summon, WorldCat, JournalTOCs et EBSCO.

Nous reconnaissons l'appui du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide aux publications pour nos dépenses d'envoi postal.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

érudit

Canada

ISSN-0315-2340 | Envoi de Poste-Publications nº 40005041
Canada : **35,00 $**, Étranger : **45,00 $ CAN**

0 65385 86494 4 01

Volume 67, nº 4 | OCTOBRE – DÉCEMBRE **2021**

DOCUMENTATION ET BIBLIOTHÈQUES

SOMMAIRE

Mot du directeur 4
Réjean SAVARD

Comment penser le service des bibliothèques scolaires en soutien à l'enseignement au Québec ? 5
Marie-Hélène CHAREST et Érick FALARDEAU

Le développement des compétences informationnelles dans les bibliothèques scolaires québécoises. 19
Naomi LEBEL

Approche photographique de l'espace documentaire en milieu scolaire : le cas des professeurs documentalistes 25
Valentine MAZURIER

Les pratiques de lecture des élèves sénégalais 36
Kouassi Sylvestre KOUAKOU

Grille d'évaluation des albums de littérature jeunesse pour soutenir le développement des collections 48
Rachel DEROY-RINGUETTE, Isabelle MONTÉSINOS-GELET et Audrey PLANTE

Projet Biblius : Déployer le prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. 62
Nancy LUSIGNAN

Présentation des auteurs 73

MILIEUX SCOLAIRES ET INFORMATION DOCUMENTAIRE

Réjean SAVARD
Directeur
Documentation et bibliothèques
rejean.savard@montreal.ca

Les bibliothèques scolaires ont souvent été marginalisées en sciences de l'information. Incidemment, pendant plusieurs années au Québec, les bibliothèques scolaires ont été carrément oubliées par les autorités[1]. Pourtant, si on veut des citoyens mieux informés et socialement impliqués, ne faut-il pas leur donner la priorité ?

Depuis quelques années, la situation se rétablit, dit-on. Mais il est nécessaire de faire le point il me semble. C'est pourquoi nous avons décidé de consacrer un numéro à cette thématique. Quatre auteurs québécois feront le point sur différentes facettes de cette thématique et deux autres nous présenteront une perspective venue de l'étranger.

Outre les membres habituels du Comité de rédaction, des collègues du milieu scolaire ont été invitées à participer à l'évaluation des manuscrits reçus : Lourdine Marsan, Brigitte Boiteau et Élise Ste-Marie. Cette évaluation par les pairs est une étape cruciale dans la préparation de chaque numéro de Documentation et bibliothèques. Elle garantit la qualité de nos textes et je remercie très sincèrement ces collaboratrices de même que mes collègues du Comité de rédaction pour cette contribution essentielle à *Documentation et bibliothèques*.

Et j'en profite pour souhaiter la bienvenue à Typhaine Gilles, notre nouvelle collaboratrice à la révision et correction d'épreuves, autres étapes déterminantes pour la qualité de la revue.

Bonne lecture !

1. Dion, Jocelyne. (2008). Les bibliothèques scolaires québécoises : une évolution en dents de scie. *Documentation et bibliothèques*, 54(2), 69-74. DOI : [doi.org/10.7202/1029312ar]

COMMENT PENSER LE SERVICE DES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES EN SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC ?

Marie-Hélène CHAREST, M.S.I
Candidate au doctorat en didactique
Université Laval
marie-helene.charest.4@ulaval.ca

Érick FALARDEAU, PhD Didactique du français
Professeur titulaire
Université Laval
erick.falardeau@fse.ulaval.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACT

La bibliothèque scolaire a une histoire particulière et unique au Québec. Depuis la publication du rapport de la Commission Parent, dans les années 1960, les nombreuses publications et les différents rapports qui ont suivi la concernant émettent des constats, des propositions et des recommandations pour maximiser son développement et son utilisation. Bien qu'elle soit souvent définie dans la théorie et qu'on lui ait attribué un rôle important dans le paysage scolaire, il semble difficile de la développer à son plein potentiel et de soutenir son exploitation didactique par les enseignants. Cet article présente d'abord les contextes éducatif, scientifique et social dans lesquels se développe la bibliothèque scolaire pour ensuite présenter la mise en relation souhaitée entre les réalités bibliothéconomiques et didactiques afin de positionner la bibliothèque scolaire au centre des situations d'enseignement et d'apprentissage et donc, au centre du système didactique.

The school library has a unique history in Quebec. Since the publication of the Parent Commission report in the 1960s, the many publications and reports that have followed have made observations, proposals, and recommendations to maximize its development and use. Although it is often defined in theory and has been given an important role in the school landscape, it seems difficult to develop it to its full potential and to support its didactic exploitation by teachers. This article first presents the educational, scientific, and social contexts in which the school library develops and then presents the desired connection between library and didactic realities in order to position the school library at the centre of teaching and learning situations and thus, at the centre of the didactic system.

Introduction

Au Québec, la *Loi sur l'Instruction publique* suggère la mise en œuvre de services éducatifs complémentaires pour « assurer à l'élève des conditions propices à l'apprentissage » (Vézina et al., 2002, p. 15) et ainsi lui fournir l'aide nécessaire pour réussir et se qualifier. Pour soutenir les enseignants, les services sont déployés par différentes personnes-ressources dont l'expertise assure un soutien au développement des compétences disciplinaires et transversales du programme de formation. Le service de bibliothèque scolaire fait partie des services éducatifs complémentaires et est défini comme étant « un service de soutien à l'utilisation des ressources documentaires » (Vézina et al., 2002, p. 31). Les publications gouvernementales et associatives définissent la bibliothèque scolaire en lui attribuant le même rôle. Plus précisément, en sciences de l'information, on définit l'accès aux ressources d'une bibliothèque par ses activités de sélection, de description, de classification et d'indexation. Des services sont aussi développés pour répondre aux besoins des usagers et commandent nécessairement des activités de formation, de médiation et de diffusion des ressources. Ces tâches font référence aux différents maillons de la chaîne documentaire. Ces services, lorsqu'ils sont développés de façon optimale, orientent, conseillent et accompagnent les usagers dans l'univers d'abord littéraire, mais aussi informationnel (Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA, 2015). L'application de ces tâches dans le réseau scolaire nécessite donc une fine connaissance des besoins pédagogiques des enseignants et des besoins d'apprentissage des élèves. Cela permettra de développer de façon optimale un service de bibliothèque scolaire spécialisé œuvrant réellement en soutien à l'enseignement et l'apprentissage.

Dans cet article, nous tenterons d'exposer les points de convergence de la bibliothéconomie et de la didactique et ainsi espérer nommer quelques conditions favorables à la

collaboration de ces disciplines. Ceci nous paraît essentiel pour positionner la bibliothèque scolaire comme un véritable service de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et donc, un service qui serait au cœur du système didactique, celui-là même qui étudie les relations entre les élèves, les enseignants et les différents savoirs. Nous débuterons par la présentation des contextes éducatif, scientifique et social dans lesquels nous étudions la bibliothèque scolaire au Québec. Ensuite, nous aborderons les théories en sciences de l'information et en sciences didactiques pertinentes pour étudier cette collaboration. Sur la base des concepts et des résultats de recherche recensés, nous exposerons un exemple d'application pratique pour les formations documentaires.

La problématique

Au Québec, l'usage pédagogique de la bibliothèque scolaire a rarement fait l'objet d'études tant en didactique qu'en bibliothéconomie et est donc peu documenté. Une étude qui prendra en compte ces deux approches disciplinaires permettrait pourtant de développer un regard nouveau sur ce lieu pour l'intégrer au cœur du système didactique et ainsi aménager des espaces adaptés pour réaliser différentes situations d'enseignement et d'apprentissage ; encadrer le développement et le traitement des collections imprimées et numériques selon des approches pédagogiques ; accroître l'offre de services de formation et d'accompagnement selon les besoins des enseignants et des élèves. Avant d'analyser la bibliothèque scolaire comme objet d'étude au cœur de ce système didactique, il faut comprendre les différents contextes éducatif, scientifique et social dans lesquels elle évolue.

Le contexte éducatif : du Rapport Parent au Plan d'action numérique en éducation

Les rapports Parent et Bouchard

Au Québec, il est impossible de parler de l'histoire des bibliothèques scolaires sans faire mention de la contribution du rapport de la Commission Parent. Publié dans les années 1960, le rapport évoque l'idée « que c'est par la lecture des œuvres qu'on apprend le mieux sa langue maternelle. Dès le niveau élémentaire, il faut habituer l'élève à lire, à aimer les livres, à y faire des recherches. » (Parent, 1963, p. 55). C'est ainsi qu'il en vient à dénoncer le piètre état des bibliothèques scolaires, la trop grande présence d'œuvres de mauvaise qualité, l'absence de livres dans les écoles primaires et le manque de formation offerte aux enseignants et aux élèves pour maximiser l'usage des œuvres de fiction et des documentaires. Il suggère donc un modèle de développement du service des bibliothèques et établit, par ses propositions, des liens étroits entre les sciences de l'éducation et la bibliothéconomie. Il juge non seulement important d'embaucher du personnel qualifié en bibliothéconomie pour assurer la gestion des bibliothèques, mais il valorise aussi une pédagogie collaborative entre l'enseignant et le bibliothécaire pour travailler conjointement à développer le goût de lire, pour soutenir l'enseignement de la lecture et pour améliorer l'enseignement de la méthodologie de recherche. Il favorise l'utilisation de la bibliothèque par les élèves pour apprendre la démarche de recherche et pour faire l'analyse des sources, ce qui témoigne déjà à cette époque d'une préoccupation des auteurs pour l'enseignement des compétences informationnelles (Parent, 1963). Il propose, dès lors, l'utilisation de la bibliothèque comme outil d'enseignement. À partir de cette prémisse, le ministère de l'Éducation[2] (MEQ) adoptera certaines mesures, car des conditions matérielles adéquates sont indispensables pour assurer l'action pédagogique de la bibliothèque. Lors de la création des écoles polyvalentes vers la fin des années 1960, le Ministère injecte 55 millions de dollars dans les bibliothèques pour garnir suffisamment les écoles de livres de qualité (Bouchard, 1989). Ce budget n'était pas réservé qu'à l'acquisition des œuvres dans les nouvelles écoles. Il prévoyait également de la formation aux enseignants pour que ces derniers développent des séquences d'enseignement en bibliothèque. L'accompagnement offert par le personnel qualifié en bibliothéconomie visait une meilleure exploitation pédagogique des ressources.

Jusqu'au début des années 1980, le développement de la bibliothèque est à géométrie variable, d'autant qu'un lot d'inquiétudes s'installe notamment en ce qui a trait à l'arrivée de la technologie dans le réseau. C'est dans ce climat d'instabilité qu'est demandé, à Gilles Bouchard et son équipe, de faire un état de la situation des bibliothèques scolaires. En 1989, le rapport est publié et reste, à ce jour, le plus complet quant à l'état des bibliothèques scolaires au Québec. Hormis quelques constats fort positifs, il souligne entre autres que « [m]algré les affirmations et les déclarations de principe, la bibliothèque ne semble pas avoir trouvé sa place dans l'organisation pédagogique et administrative de l'école » (Bouchard, 1989, p. 7). Il constate, à nouveau, le piètre état des collections, le manque de personnel, les heures d'ouverture coupées, les locaux dans un état lamentable, etc. (Bouchard, 1989). Bref, il sonne l'alarme. Le rapport Bouchard, auquel ont contribué plus d'une vingtaine de commissions scolaires, consacre une section entière à des mesures de redressement et à des recommandations dans les domaines suivants : les ressources humaines et matérielles, les services, l'exploitation pédagogique et la gestion.

2. Dans un souci d'alléger le texte, nous adopterons l'appellation ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en référant aux différentes appellations des dernières années (MÉQ, MÉLS, MÉEQ…).

Dans les années 1990, les réflexions et les interrogations sur le système éducatif mèneront à la Commission des États généraux sur l'éducation. Ce vaste mouvement de consultation interpelle toutes les personnes intervenant de près ou de loin en éducation. À la fin de son mandat, la commission publie *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* (Commission des États généraux sur l'éducation,1996). Les nombreux intervenants rencontrés par le comité ont déploré à nouveau le manque de ressources pour soutenir le développement des moyens d'apprentissage et d'enseignement, dont la bibliothèque :

> L'urgence d'améliorer la qualité des bibliothèques fait consensus. Les bilans tracés sont plutôt sombres : au primaire, les collections seraient désuètes, l'équipement informatique serait absent et le personnel spécialisé serait insuffisant, même pour répondre au besoin d'encadrement des bénévoles. (Berthelot, 1996, p. 73)

Le ministère de la Culture et des Communications entre en scène également dans le dossier des bibliothèques scolaires en publiant *Le temps de lire, un art de vivre* (1998). Il s'agit d'une première politique de la lecture et du livre au Québec qui représente, pour bien des acteurs culturels, un levier à plusieurs égards. On y reconnaît l'importance que doit jouer la bibliothèque scolaire notamment pour réaliser les objectifs du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) et fournir les premiers repères culturels aux enfants. Au début des années 2000, une coalition en faveur des bibliothèques scolaires, composée d'associations professionnelles des milieux de l'éducation et du livre, dénonce, dans les médias, le manque de volonté du gouvernement de mettre en place les recommandations du rapport Bouchard et ainsi attaquer ce chantier pourtant jugé prioritaire par de nombreux experts (Dion, 2008). Il faut donc presque 15 ans après la publication du rapport Bouchard pour voir naître une volonté gouvernementale et le début de l'application de certaines des nombreuses recommandations de ces rapports. La bibliothèque scolaire semble alors en voie de devenir un acteur dans les paysages éducatif et culturel québécois pour développer des lecteurs pour la vie.

L'adoption du Programme de formation de l'école québécoise et de l'approche par compétence

Au début des années 2000, le Québec, en étant précurseur, ne fait pas exception aux autres systèmes éducatifs francophones et adopte un programme de formation misant sur l'approche par compétences. Celles-ci sont définies dans le PFEQ comme étant « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 4). Les ressources font référence aux savoirs, mais aussi aux expériences, aux habiletés, aux intérêts, etc. Ainsi, le programme vise le développement de la pensée critique. Le PFEQ présente un projet éducatif sous le couvert de cinq grands domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté et vise le développement de compétences disciplinaires et transversales en regroupant les savoirs selon cinq domaines d'apprentissage : les langues, les arts, la mathématique, la science et la technologie, l'univers social et le développement de la personne. Des documents nommés « Progression des apprentissages » se sont greffés au PFEQ afin d'identifier les savoirs à enseigner dans les compétences disciplinaires pour chaque cycle du primaire et du secondaire. Bien que la lecture se retrouve dans le domaine des langues, il faut reconnaître qu'elle est à la base de ce projet de formation, puisqu'elle permet aux élèves d'apprendre, de structurer leur pensée, de s'exprimer et d'exercer leur sens critique, et ce, dans toutes les disciplines autant que dans leur vie citoyenne. L'école doit créer chez les élèves de bonnes pratiques en lecture et offrir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui permettent de former des lecteurs compétents, curieux et motivés à apprendre :

> La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. La plupart des activités quotidiennes font appel à la lecture, qu'il s'agisse d'effectuer une tâche, de se renseigner ou de se divertir. L'élève apprend à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais il doit aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 74)

Cela dit, le PFEQ est un document prescriptif des savoirs à enseigner et des compétences à développer. Il suggère de créer des environnements riches et stimulants, en plus de nommer explicitement les différents types de textes à explorer pour développer le bagage culturel des élèves. Néanmoins, il ne suggère en aucun cas des approches ou des moyens pédagogiques spécifiques pour transmettre ces savoirs, ni de progression des apprentissages pour l'enseignement des compétences transversales. À ce sujet, l'article 19 de la Loi de l'Instruction publique reconnaît que l'enseignant demeure libre de faire usage du moyen pédagogique de son choix pour transmettre ces savoirs (Gouvernement du Québec, 2020). Ainsi, on reconnaît l'autonomie professionnelle de l'enseignant pour prendre les meilleures décisions pour sa classe en fonction des capacités d'apprentissage de ses élèves.

Malgré ces principes, le PFEQ et les différentes progressions des apprentissages ne mentionnent pas les usages et les apprentissages pouvant être faits en bibliothèque scolaire. Ils accordent d'abord une place à l'univers littéraire, via entre autres le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires et ils suggèrent de former les élèves au vocabulaire du monde du livre (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Des éléments

reliés à la méthodologie et aux stratégies de recherche documentaire, qu'on nomme aussi compétences informationnelles, se trouvent disséminés à divers endroits, et ce, de façon implicite, dans les contenus disciplinaires (Mottet & Morin, 2012). À titre d'exemple, il suffit de lire les différentes stratégies qui soutiennent le développement de la compétence à lire pour établir des liens importants avec les compétences informationnelles. Le PFEQ fait aussi une place au concept des compétences informationnelles par le biais des compétences dites transversales tels « Exploiter l'information » et « Exercer son jugement critique ».

Ces différentes notions qui se trouvent au cœur du PFEQ, combinées au libre choix des moyens et techniques pour enseigner, commandent une collaboration accrue entre le personnel documentaire et les enseignants pour développer la bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. Cette collaboration mettra d'une part l'expertise du personnel en milieu documentaire au service de la pédagogie et de la planification des situations d'enseignement-apprentissage et favorisera, d'autre part, la réflexion et le déploiement de bonnes pratiques bibliothéconomiques en vue d'un usage pédagogique de la bibliothèque scolaire.

Les plans d'action et les différentes mesures ministérielles

Dans l'histoire de l'éducation au Québec, les quinze dernières années ont été parmi les plus florissantes en investissements pour les bibliothèques scolaires. Par les sommes injectées dans le réseau, le ministère de l'Éducation affirme une volonté de soutenir financièrement les bibliothèques scolaires pour les doter de collections riches et variées et certainement soutenir l'implantation du PFEQ. Effectivement, en 2005, après des années de dénonciations et de contestations de la part du milieu (Dion, 1998, 2008 ; Gervais, 2002), le gouvernement met en place le Plan d'action sur la lecture à l'école. Partant du constat que l'apprentissage de la langue d'enseignement est une condition de réussite scolaire, ce plan se donne comme orientation première de former de jeunes lecteurs qui prennent plaisir à lire, qui ont régulièrement recours à la lecture de façon efficace et qui prennent l'habitude de lire pour la vie (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Pour ce faire, les mesures adoptées dans le plan proposent d'agir simultanément sur quatre volets : présence de documents variés ; multiplication des lieux de lecture ; médiation ; action et engagement. Le plan vise aussi à

> améliorer l'accès à des ressources de qualité, sur les plans physique, pédagogique et culturel, et à mettre en œuvre une série de mesures pour en assurer l'efficacité. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005)

De 2005 à 2018, le ministère de l'Éducation proposait des investissements de 15 millions de dollars par année en soutien à la bibliothèque scolaire, ce chiffre a atteint 20 millions de dollars en 2018, afin de procéder à l'acquisition d'œuvres littéraires et d'ouvrages documentaires, en formats imprimé et numérique. Cela représente un investissement de 21 $ par élève, ce qui tend vers la norme émise par la Canadian School Library Association (CSLA), établie à 35 $ par élève pour une école primaire et à 46 $ pour une école secondaire (Oberg et al., 2006). L'investissement total représente un montant de 146 millions de dollars dans les bibliothèques scolaires au cours des 15 dernières années (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). L'ajout de sommes pour l'embauche de personnels qualifiés en bibliothéconomie n'arrive qu'en 2008, soit trois ans après l'implantation du Plan d'action sur la lecture à l'école. Un montant récurrent de 5,3 millions de dollars est injecté pour ajouter 200 bibliothécaires dans le réseau, ces derniers devant détenir un diplôme de deuxième cycle en sciences de l'information (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). L'objectif est de

> soutenir les écoles dans le développement et la gestion des collections, la médiation et l'utilisation pédagogique des ressources littéraires et documentaires, imprimées et numériques, l'aménagement des bibliothèques scolaires et le développement des compétences informationnelles des élèves et des enseignants. (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 84)

Pour atteindre ces objectifs, le ministère établit un ratio d'un bibliothécaire pour 5 000 élèves. De 2004 à 2018, le nombre de bibliothécaires a connu une forte croissance, passant de 46 à 131 bibliothécaires scolaires pour l'ensemble des élèves du Québec (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Ce nombre est revu à la baisse par le syndicat des professionnels de l'éducation qui évaluait, dans une enquête réalisée en 2016, à 93,8 le nombre de bibliothécaires en équivalent temps complet dans le réseau (Quirion, 2017). Ces données, qu'elles proviennent du ministère ou du syndicat, démontrent toutefois que le ratio souhaité n'est toujours pas atteint et que le nombre de professionnels dans le réseau est insuffisant pour soutenir le développement des bibliothèques scolaires.

Finalement, par le lancement en 2018 du Plan d'action numérique en éducation, le Ministère souligne à nouveau son engagement pour l'essor de la bibliothéconomie scolaire. L'axe 4 de l'objectif 2 de ce plan ambitieux encourage la mise en commun des ressources et des services : « les bibliothèques scolaires, collégiales et universitaires offrent des terrains particulièrement propices à l'implantation de solutions numériques permettant de mutualiser les services » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018, p. 42). Deux mesures du plan y sont consacrées. La première, la mesure 15, vise le déploiement d'une plateforme nationale de ressources éducatives. La deuxième, la mesure 17, injecte des sommes pour le développement d'une plateforme de prêts de livres numériques et

l'acquisition de licences pour permettre l'achat et le prêt d'œuvres en format numérique pouvant être utilisées en classe par les enseignants. Finalement, le plan d'action numérique en éducation suggère la transition des bibliothèques scolaires en carrefours d'apprentissage, concept qui suggère une évolution conceptuelle de l'usage de la bibliothèque scolaire, de ses ressources mais aussi de ses services. Finalement, le plan commande la rédaction d'un cadre de référence de la compétence numérique dans lequel on retrouvera un axe d'intervention visant le développement et la mobilisation d'une culture informationnelle (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020).

Après des années d'investissement et l'ajout de ces mesures incitatives, il n'existe, en 2021, aucun portrait des bibliothèques scolaires, encore moins d'état de situation des usages qui en sont faits pour évaluer l'impact de ces mesures financières. Hormis celle du plan d'embauche, aucune évaluation ne semble avoir été faite de ces investissements pour assurer un suivi ou encore une évaluation qualitative et quantitative des collections et des services des bibliothèques scolaires. Il demeure impossible d'affirmer si les collections des bibliothèques scolaires atteignent la norme de titres par effectifs scolaires, celle-ci étant basée, toujours selon les recommandations établies par la CSLA, à un minimum de 5 000 titres (35/élève) pour une école de 300 élèves et à 40 000 titres (25 titres/élève) pour une école de plus de 1 000 élèves (Oberg et al., 2006). Aucune étude récente ne permet de confirmer ou d'infirmer si l'objectif d'améliorer les bibliothèques scolaires sur les plans physique, pédagogique et culturel est atteint, ni si les bibliothécaires scolaires jouent un rôle de soutien pédagogique dans les milieux pour le développement des compétences en lecture et des compétences informationnelles des élèves. Cependant, dans une récente étude menée auprès de plusieurs enseignants du primaire, 69 % d'entre eux disent avoir une bibliothèque scolaire permettant d'avoir accès à la littérature jeunesse en classe (Lépine, 2018), sans toutefois fournir des données plus précises quant à l'usage pédagogique de la bibliothèque. Le plan d'embauche des bibliothécaires scolaires a pour sa part fait l'objet d'une évaluation. Il en ressort que l'augmentation, bien qu'elle soit considérable, est toutefois loin d'atteindre le ratio souhaité (1/5000), se chiffrant actuellement à un bibliothécaire pour 7500 élèves. Ce déséquilibre semble avoir suscité l'attention du Conseil supérieur de l'éducation qui, dans son rapport *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020* (2020), évoque les différences des ratios entre l'enseignement régulier et post-secondaire :

> Les différences (en matière de ressources humaines et matérielles) entre les bibliothèques scolaires (qui sont beaucoup plus nombreuses et touchent une plus grande partie de la population) et celles de l'enseignement post-secondaire sont presque choquantes. (Conseil supérieur de l'éducation, 2020, p. 61)

La formation des maîtres et celle des bibliothécaires : suffisantes pour engager la collaboration ?

Pour agir et être en mesure d'offrir un soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, des collaborations doivent se tisser dans la formation des bibliothécaires et des enseignants. Bouchard déclarait en 1989 que

> l'utilisation de la bibliothèque ne dépend pas seulement des ressources humaines, matérielles et financières. Elle dépend aussi de l'organisation de l'enseignement, des stratégies d'apprentissage, des démarches pédagogiques et de la supervision pédagogique de la direction d'école. (Bouchard, 1989, page 61)

Dès lors, les connaissances en pédagogie et en didactique qui concernent l'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont-elles suffisamment connues du personnel en milieu documentaire pour qu'elles puissent avoir un impact sur le développement des bibliothèques scolaires ? Les enseignants, en contrepartie, connaissent-ils suffisamment l'apport potentiel de la bibliothéconomie scolaire sur les apprentissages ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons analysé quelques formations offertes au Québec aux bibliothécaires et aux enseignants en matière de bibliothéconomie scolaire.

Formation des bibliothécaires scolaires

Il est impossible d'analyser la situation et le développement des bibliothèques scolaires en faisant abstraction de la formation bibliothéconomique et pédagogique que reçoit le personnel œuvrant dans le milieu scolaire. Bouchard parlait en 1989 d'un « sérieux coup de barre à donner » (Bouchard, 1989, p. 83) pour l'ensemble des mesures de redressement, mais le chantier de la formation initiale des bibliothécaires scolaires était celui qui nécessitait les plus grands travaux d'arrimage. Son rapport évoque à de nombreuses reprises l'importance du travail de collaboration entre les bibliothécaires et les enseignants :

> À ce jour, l'évolution des bibliothèques scolaires s'est faite principalement sous la responsabilité de deux catégories de personnel professionnel ayant des profils de formation différents : le spécialiste de la bibliothéconomie et le spécialiste des sciences de l'éducation. (Bouchard, 1989, p. 92).

Il mentionne le manque de collaboration entre la bibliothéconomie et la pédagogie dans la formation universitaire, mais évoque surtout l'immense difficulté à faire changer ou à faire évoluer la situation au Québec. Cette situation pourrait être à la source d'un certain clivage entre les applications pratiques de la bibliothéconomie scolaire et les besoins pédagogiques. Ailleurs aux États-Unis, dans les provinces canadiennes anglophones, en Australie et en France, le bibliothécaire scolaire détient une formation initiale en enseignement avant de parfaire ses connaissances en

bibliothéconomie, dans un parcours de formation spécialisée, ce qui lui permet d'exercer la profession de bibliothécaire enseignant. Le cahier de recommandations de l'IFLA où il est question du personnel qualifié en fait aussi mention, ce qui nous laisse croire que la situation au Québec est plutôt exceptionnelle :

> La bibliothèque scolaire étant au service de l'enseignement et de l'apprentissage, elle doit être placée sous la responsabilité de professionnels ayant le même niveau d'études et de qualification que les enseignants de discipline. (Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA, 2015, p. 10)

L'analyse de la formation reçue par les bibliothécaires-enseignants ailleurs au Canada permet de confirmer cette disparité. À Queen's University en Ontario, par exemple, le certificat d'études supérieures pour les bibliothécaires-enseignants est offert à la faculté d'éducation. Les cours, offerts en formation continue, permettent donc aux enseignants de se spécialiser en bibliothéconomie et de parfaire leur expertise d'enseignement pour agir dans toutes les disciplines (Queen's University, 2021). En résumé, la mission d'enseignement y est au cœur de la profession. Aucune formation de ce type n'est offerte au Québec, tant dans la formation des maîtres que dans la formation pour les bibliothécaires. On pourrait pourtant penser que, si une telle formation existait au Québec, elle formerait des professionnels aptes à prendre en charge les notions reliées aux compétences informationnelles, notions qui sont par ailleurs décrites dans le PFEQ et qui sont actuellement laissées à la responsabilité de chaque enseignant disciplinaire sans une réelle prise en charge (Landry & Letellier, 2016). La profession de bibliothécaire-enseignant n'est peut-être pas la solution à ce clivage mais elle plaide en faveur d'une collaboration plus étroite entre les deux facultés mais aussi entre les enseignants et les bibliothécaires.

Les cours offerts à la maîtrise à l'École des sciences de l'information de l'Université de Montréal ont été analysés. Les étudiants de première année suivent un parcours commun où il est question des différentes activités de la chaîne documentaire et peuvent prendre par la suite des cours à option pour se spécialiser. Dans l'offre de cours à option, un seul vise à étudier tous les types de services offerts pour les jeunes et un autre concerne davantage les bibliothèques scolaires en lien avec les apprentissages. Pour la plupart des bibliothécaires entrés en poste dès 2008, soit au début du plan d'embauche, et interrogés lors de l'évaluation de celui-ci, les quelques cours offerts à la maîtrise en sciences de l'information semblent insuffisants et cela va même jusqu'à représenter une entrave à la collaboration avec les autres professionnels sur le terrain pour qui la profession de bibliothécaire est méconnue (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). En plus de ne pas avoir obligatoirement de formation universitaire de premier cycle en enseignement, les bibliothécaires disent souffrir d'un manque de cours en pédagogie pour agir adéquatement en milieu scolaire. L'apprentissage de la profession se fait donc lors de l'entrée dans le milieu. Finalement, les bibliothécaires interrogés souhaiteraient recevoir des cours en pédagogie, ce qui exigerait une meilleure collaboration entre les différentes facultés d'éducation et l'école des sciences de l'information pour offrir dans un premier temps un meilleur corpus de cours spécialisés et, dans un second temps, de la formation continue aux services des travailleurs sur le terrain.

La formation des enseignants

Les cours offerts en éducation préscolaire et en enseignement primaire et secondaire des universités de Montréal et de Laval ont été analysés à titre d'exemple. Il semble que les enseignants, pour leur part, ne reçoivent aucun cours durant leur parcours universitaire où il est question de l'usage pédagogique de la bibliothèque scolaire. Certes, des cours en littérature jeunesse sont offerts pour soutenir son utilisation en classe comme moyen d'enseignement mais aucune formation n'est donnée pour soutenir l'usage et les pratiques pédagogiques en lien avec la bibliothèque scolaire. Le constat semble le même pour la formation en technologie éducative où il est question des compétences informationnelles, sans faire mention des liens possibles avec la bibliothèque scolaire et son personnel qualifié. Cette absence de spécialisation en bibliothéconomie scolaire dans les facultés d'éducation de ces deux universités québécoises pourrait expliquer, en partie, l'écart entre les énoncés théoriques et les applications pratiques de la bibliothéconomie scolaire et les difficultés reliées à la reconnaissance du rôle pédagogique des bibliothécaires scolaires.

En définitive, le modèle québécois de développement de la bibliothèque scolaire semble certes pertinent dans les documents ministériels et les différents rapports produits depuis 70 ans, mais dans la pratique, ces mesures lui ont-elles réellement permis de prendre sa place au sein de l'organisation pédagogique de l'école, comme l'a souhaité Bouchard dans son rapport ? La bibliothèque semble demeurer un lieu peu articulé au regard des pratiques d'enseignement et des compétences disciplinaires que doivent développer les élèves.

Le contexte scientifique : une absence de collaboration

Les recherches scientifiques s'étant intéressées à la bibliothèque scolaire au Québec comme objet d'étude sont peu nombreuses voire quasi-inexistantes. Plusieurs éléments ont remis en question sa présence dans l'école, notamment l'accès à l'information par Internet ou encore l'arrivée du livre numérique dans les écoles. Cette remise en question persistante de ce lieu, jumelée aux besoins de locaux pour

répondre à l'augmentation des effectifs scolaires (Robillard, 2019), a eu un impact majeur sur le développement de la bibliothèque scolaire, d'autant qu'aucune étude récente n'a permis de comprendre, d'analyser et d'évaluer son rôle pédagogique dans le contexte québécois. La bibliothéconomie scolaire souffre manifestement de cette absence de recherches scientifiques qui lui auraient possiblement permis de mieux définir le rôle pédagogique qui lui est dévolu et ainsi d'organiser adéquatement son développement en s'appuyant sur des modèles rigoureux, éprouvés par des pratiques efficaces. Pour arriver à encadrer l'usage pédagogique de la bibliothèque scolaire, Bouchard recommandait en 1989 un modèle de développement établi sur la collaboration et sur les responsabilités partagées entre trois instances : « le ministère de qui relève les orientations, les commissions scolaires qui assurent l'organisation et l'école qui voit à la réalisation » (Bouchard, 1989, p. 74), le tout soutenu par la recherche scientifique. Cela dit, l'articulation de ce modèle réside dans la collaboration des acteurs sur le terrain, mais commande aussi une collaboration entre les gouvernements et le milieu et entre les chercheurs en didactique et en bibliothéconomie pour encadrer le développement de la bibliothéconomie scolaire québécoise.

Actions gouvernementales : un manque d'orientations claires

Les recherches québécoises sur les bibliothèques scolaires se font rares et datent d'une époque où les investissements étaient quasi-absents et où le numérique n'était pas encore bien implanté dans les écoles comme il l'est actuellement. Par conséquent, le peu de données ne permet pas au gouvernement d'énoncer des orientations claires (Dion, 2008). Les recherches scientifiques entreprises aux États-Unis semblent, de leur côté, avoir fait bouger les gouvernements de plusieurs États, notamment ceux de l'Ohio (Ohio Department of Education, 2021), de la Pennsylvanie (Commonwealth of Pennsylvania - Department of Education, 2019), de New York (New York State Education Department, 2020) et du Colorado (Colorado Department of Education, 2021). Ces quatre États, en plus d'investir massivement, ont récemment publié des lignes directrices pour inciter les écoles à embaucher du personnel qualifié, à développer des lieux accueillants et modernes et à soutenir l'implantation d'un programme où la littératie informationnelle est au cœur de la formation. Ils offrent du soutien aux administrateurs et aux personnels pour évaluer le service et suggèrent des moyens d'établir la collaboration entre le personnel qualifié en milieu documentaire et les enseignants. Le cahier de recommandation de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire va par ailleurs dans le même sens que ces lignes directrices et reconnaît l'importance d'un financement adéquat et d'une législation sans toutefois en faire les seuls critères (Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA, 2015). Effectivement, le cahier expose 16 recommandations réunies sous six grands axes : le cadre légal et financier, la mission et les objectifs, les ressources humaines, les ressources physiques et numériques, les projets et les activités ainsi que l'évaluation.

Au Québec, les investissements des dernières années, faits principalement en réponse aux pressions relatives à la désuétude des collections, ne semblent pas avoir été accompagnés de lignes directrices ou d'orientations pédagogiques et organisationnelles pour soutenir le développement de la bibliothèque scolaire. Le manque d'orientations ministérielles a, par ailleurs, été soulevé récemment comme étant une entrave au travail des bibliothécaires lors de l'évaluation du plan d'embauche (ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2020). Le peu d'orientations émises dans le *Plan d'action sur la lecture à l'école* ne semblent pas suffire aux écoles, puisqu'il concernait davantage la mise en œuvre d'une bibliothèque qui fournit des ressources pour les élèves et qui suscite leur plaisir de lire. Le plan n'est toutefois pas accompagné d'orientations sur le développement des collections et sur les services attendus de la bibliothèque scolaire pour qu'elle agisse en soutien à la pédagogie. Par exemple, ce plan n'apporte aucune clarification sur les fonctions de la bibliothèque scolaire au regard de la bibliothèque de classe tel qu'encouragé par Giasson en 1999 :

> […] il semble que graduellement, la bibliothèque de l'école ait remplacé celle de la classe. Il faut bien réaliser cependant que l'une et l'autre remplissent des fonctions différentes. (Giasson & Saint-Laurent, 1999, p. 201)

La bibliothèque scolaire, par ses activités de développement de collections imprimées et numériques et de traitement documentaire, a pour fonction d'offrir et de gérer une mutualisation des ressources pouvant être utilisées par les enseignants et les élèves. Elle a aussi comme fonction de former, d'accompagner et de conseiller pour en faire un bon usage.

> Loin de faire double emploi avec la bibliothèque scolaire, le coin de lecture ou la bibliothèque de classe a une vocation propre. Il apprivoise l'enfant à la présence du livre en le mettant en contact quotidien avec plusieurs livres […]. (Giasson, 2001, p. 23-24)

Ainsi, la clarification des fonctions de la bibliothèque scolaire et celles de la bibliothèque de classe aurait permis de préciser la mission et les objectifs de chacune pour mieux encadrer la gestion des ressources autant financières qu'humaines qui y sont dévolues.

Le manque de collaboration dans la recherche scientifique

Le peu de réflexions scientifiques sur le développement de la bibliothèque scolaire au Québec a certainement contribué aux difficultés d'ancrage de celle-ci dans le réseau éducationnel. La recherche scientifique, selon Bouchard, devrait pourtant soutenir le modèle de développement construit sur

la base des responsabilités partagées (Bouchard, 1989) et permettrait d'analyser et d'évaluer le rôle de chaque acteur dans son développement. Ces recherches, faites de façon collaborative entre les didactiques et la bibliothéconomie, pourraient encourager le développement de la bibliothèque scolaire au regard des besoins de ses usagers que sont les enseignants et leurs élèves.

Aux États-Unis comme dans le reste du Canada, les recherches scientifiques entreprises argumentent en faveur de l'usage pédagogique des bibliothèques scolaires, si toutefois elles sont développées selon des critères de performance étant établis en collaboration entre l'équipe enseignante et le personnel en milieu documentaire (Curry Lance & Kachel, 2018). Après des années de sous-financement dans les bibliothèques scolaires, les recherches ont permis de constater, entre autres, l'impact majeur de l'implantation d'un programme d'enseignement dans les bibliothèques scolaires sur la réussite des élèves. *« Data from more than 34 statewide studies suggest that students tend to earn better standardized test scores in schools that have strong library programs. »* (Curry Lance & Kachel, 2018, para. 1). Résumées en 2013 par le School Library and Information technologies Department de l'Université Mansfield en Pennsylvanie, ces études ont évalué la qualité des programmes d'enseignement de bibliothèques scolaires et en quoi le personnel qualifié, tant bibliothécaires que techniciens, est nécessaire pour assurer l'implantation de ces programmes dans les bibliothèques (Kachel, 2013). Elles cherchent également à comprendre ce que chaque partie prenante dans une école pense des relations entre une bonne bibliothèque scolaire et la réussite éducative des jeunes :

> *Clearly, the studies confirm that quality school library programs with full-time, certified librarians and library support staff are indicative of and critical to student achievement.* […] *In closing the achievement gap and assuring that all students are prepared with the 21st century skills they need to succeed, school leaders and librarians need to embrace this body of research and foster school library programs that can make a difference in student learning. Schools that support their library programs give their students a better chance to succeed.* (Kachel, 2013, p. 5)

La plupart des recherches recensées ont établi une corrélation entre les résultats scolaires et les différentes variables bibliothéconomiques pertinentes, entre autres la présence de personnel qualifié tant professionnel que technique (Lance & Schwarz, 2012), la collaboration soutenue entre le personnel professionnel et les enseignants (Lance et al., 2010), la technologie (Ross & Heinstrom, 2006), les collections (Lance & Schwarz, 2012), et le budget (Achterman, 2008). Pour avoir un impact positif sur les résultats scolaires, l'établissement évalué devait avoir mis en place ces pratiques bibliothéconomiques depuis quelques années.

Au Québec, aucune évaluation n'a pu être faite de la bibliothèque scolaire sur la base de ces critères d'analyse, ce qui semble être un frein à l'implantation d'une bibliothéconomie dite spécialisée. Pour y arriver, la collaboration entre la bibliothéconomie et les sciences de l'éducation n'est donc pas uniquement souhaitable entre les corps d'emploi sur le terrain pour mettre en place de bonnes pratiques bibliothéconomiques dans les écoles. Il serait également encouragé de tisser des liens avec la recherche pour assurer l'analyse et l'évaluation de la bibliothéconomie scolaire, celle-là même qui permettrait d'avoir un impact sur la réussite éducative des jeunes. En somme, la mise en relation des données de la recherche en didactique avec celles de la bibliothéconomie soutiendrait le développement d'un cadre d'action structurant et efficace, permettant ainsi de définir, de former et d'accompagner à l'usage pédagogique de la bibliothèque scolaire.

Le contexte social

La lecture étant à la fois la porte d'entrée sur le monde littéraire et sur l'univers de la connaissance et du savoir, l'école est mandatée pour créer des lecteurs pour la vie ; la bibliothèque scolaire se présente ainsi comme acteur en soutien à ce mandat en travaillant en synergie avec l'ensemble des partenaires internes et externes au réseau scolaire. Encore faut-il lui reconnaître socialement ce rôle pour assurer son développement maximal. Selon l'Unesco, la bibliothèque scolaire

> fournit l'information et les idées indispensables à quiconque veut réussir sa vie dans la société d'aujourd'hui qui repose sur l'information et le savoir. La bibliothèque scolaire, en permettant aux élèves d'acquérir les outils qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie et en développant leur imagination, leur donne les moyens de devenir des citoyens responsables. (UNESCO, 1999, para. 1)

Cette bibliothèque scolaire, lorsqu'elle est bien développée, s'inscrit aux côtés d'autres acteurs éducatifs et culturels pour créer des lecteurs, mais a le privilège, du fait d'une présence étroite auprès de ce jeune lectorat, de pouvoir agir dès l'entrée à l'école sur l'ensemble des élèves du Québec et de poursuivre son mandat tout au long de la scolarité obligatoire. Par conséquent, encourager son usage ne peut qu'avoir un impact social positif, puisqu'à la sortie de l'école, l'élève, devenu jeune adulte, sera plus habile pour continuer à fréquenter les bibliothèques et utiliser leurs services pour diverses raisons, que ce soit au cégep, à l'université ou dans sa municipalité. On peut donc espérer de l'école qu'elle installe des habitudes de fréquentation et d'usage de ce lieu culturel et d'apprentissage qu'est la bibliothèque.

Cette présence continue de la bibliothèque scolaire au sein de l'école lui confère un rôle de première ligne pour agir positivement sur le développement de la compétence à lire

et donc, pour inspirer de bonnes pratiques en lecture. Et le défi de l'école est justement là : capter le lectorat alors qu'il est en apprentissage et en développement de sa compétence : « Notre objectif ultime, comme société, devrait simplement être de permettre à tous les Québécois de s'épanouir pleinement comme lecteurs. » (Demers, 1998, p. 29) Un mémoire, publié quelque temps avant le rapport Bouchard, et qui semble être le seul document au Québec à avoir évalué l'impact d'un programme d'animation en bibliothèque scolaire, tire les conclusions suivantes : pour créer un réel plaisir en lecture et créer des lecteurs pour la vie, il faut s'attaquer au développement de la compétence à lire (Gervais, 1996). Cela dit, des animations se concentrant sur le plaisir de la lecture, comme le prévoit le Plan d'action sur la lecture à l'école, ne semblent pas suffire à développer des pratiques de lectures durables.

> La recherche montre que toute intervention de stimulation, d'accompagnement ou de prolongement en lecture, si bien structurée soit-elle, ne produit pas nécessairement les effets escomptés sur le développement du goût de lire et des habitudes de lecture des jeunes du primaire » (Gervais, 1997, p. 39)

Il faut donc arrimer plaisir de lire et développement de la compétence. Selon Dominique Demers, grande ambassadrice de la lecture au Québec, l'état des bibliothèques scolaires et la place qu'on accorde socialement à son développement sont déplorables (Harvey, 2005). Selon elle, comme l'école a un mandat clair de développer la compétence à lire, l'urgence d'agir pour les bibliothèques scolaires est en fait une priorité fondamentale pour atteindre les objectifs d'enseignement et d'apprentissage en lecture de l'école (Harvey, 2005). Cela appelle un nouveau travail de collaboration qui est à construire cette fois entre le personnel qualifié en bibliothéconomie scolaire et les différents acteurs externes au réseau, que sont les organismes communautaires, les acteurs culturels, les bibliothèques publiques, etc., tous engagés pour la même cause. Ainsi, à cette condition, pourrait-on espérer assurer le développement maximal de la bibliothèque scolaire.

La bibliothèque scolaire doit donc être développée et soutenue pour participer à la réalisation de ce mandat. Ce rôle qui lui est ainsi confié de soutenir l'enseignement et l'apprentissage de la lecture s'inscrit en plus dans un environnement dynamique, où le numérique, en constante évolution, occupe une place très importante. Le lecteur compétent est aussi un lecteur qui a une forte culture informationnelle, dans cette société dite de l'information et de la communication. Nous sommes désormais entourés, voire submergés d'informations de toute nature et surtout de qualité variable. Cette information est disponible sur différentes plateformes ou encore sur différents types de sites web (blogues, wiki, etc.) en plus d'être abondamment partagée sur les réseaux sociaux (Duplessis, 2010). Elle est de toute provenance et presque sans barrière d'accès. En d'autres mots, l'utilisation d'un moteur de recherche permet un accès simple et facile à des milliards de ressources diverses, non classées, non évaluées et sans personne pour nous y guider. Si le moteur de recherche n'est pas utilisé adéquatement et efficacement, cela peut rapidement devenir un cauchemar pour l'utilisateur, puisqu'il devra lui-même faire le tri des sources, juger de leur qualité et de leur pertinence. Sans le développement de compétences en lecture et en recherche d'information, cette « infobésité » risque d'écraser le chercheur sous un poids ingérable de données (Lacelle, Boutin et Lebrun, 2017).

Selon le principe qui sous-tend un processus d'apprentissage complexe et différent de la lecture traditionnelle d'un texte littéraire par l'intégration notamment de l'hypertexte (Belisle, 2011 ; Lacelle et al., 2017), l'enseignant se voit obligé de transformer sa pratique. Le texte numérique est davantage modulaire et permet une lecture en discontinu tout en intégrant des éléments autres que du texte, comme des images, du son, des vidéos, de la musique. Ces éléments deviennent complémentaires au texte et transforment nécessairement le message. Inévitablement, l'élève doit adapter la lecture du texte et intégrer tous les éléments multimodaux pour se faire une idée globale du message et construire du sens en fonction de son intention de lecture dont il peut facilement être distrait (Lacelle et al., 2017). Aussi, comme l'information est omniprésente sur différents supports et est de qualité variable, et que la lecture devient davantage multimodale, l'enseignant qui ajuste sa pratique au regard de cette nouvelle réalité numérique devient un accompagnateur et un guide dans cet univers au lieu d'être le transmetteur d'information (Belisle, 2011 ; Lacelle et al., 2017). Les élèves, devenant en partie autodidactes, doivent apprendre à s'informer, à chercher et à analyser l'information présente sous différentes formes. Dès lors, ces compétences s'enseignent et doivent être mises de l'avant pour créer des lecteurs capables d'évoluer dans le monde numérique et d'agir à titre de citoyen critique et responsable. Dans ce contexte, le moment est-il venu de considérer la nécessité d'une éducation à la culture informationnelle à laquelle doit nécessairement contribuer la bibliothèque scolaire ? D'ailleurs, ce rôle lui est déjà confié par son mandat qui est d'agir « en soutien à l'utilisation des ressources » (Vézina et al., 2002, p. 9), et d'apporter l'expertise de son personnel, reconnue pour répondre spécifiquement à ces besoins.

Ce contexte appelle à une meilleure compréhension et reconnaissance du rôle social que peut jouer, dans la pratique, la bibliothèque scolaire au sein de l'école pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Cette dernière est non seulement le lieu par excellence pour soutenir l'acquisition et l'intégration des habiletés et des compétences en lecture dès l'entrée à l'école, par la présence de son personnel qualifié, par la qualité de ses collections et de ses services, mais elle est aussi l'instance privilégiée pour établir

des partenariats avec d'autres acteurs culturels et sociaux et ainsi agir en collaboration au développement d'un lectorat fort au Québec.

Le problème de recherche

Les contextes éducatif, scientifique et social présentés permettent de mieux comprendre la réalité des bibliothèques scolaires et mettent en exergue un possible clivage entre les pratiques sur le terrain et les recommandations issues de la recherche. Bien qu'elle soit définie et qu'on lui ait attribué par le passé un rôle important dans les différentes publications gouvernementales et associatives, il demeure difficile de développer la bibliothèque scolaire à son plein potentiel si on ne lui donne pas des orientations claires, si les recherches scientifiques en didactique et en bibliothéconomie ne dialoguent pas davantage et si la formation des bibliothécaires et celle des enseignants demeurent cloisonnées. N'ayant pas de données récentes sur l'état de situation des ressources et des services de la bibliothèque scolaire au Québec ainsi que sur son usage pédagogique par les enseignants, il est permis de croire qu'elle « ne semble pas avoir trouvé sa place dans l'organisation pédagogique et administrative de l'école » tel qu'énoncé par Bouchard en 1989. Les recherches américaines proposent pourtant des critères de développement permettant à la bibliothèque de se développer dans son plein potentiel et d'offrir les conditions gagnantes pour l'installer de façon affirmée dans son rôle spécialisé et d'agir concrètement sur la réussite éducative des jeunes. Une question reste donc irrésolue depuis la publication du Rapport Parent au Québec : comment la bibliothèque scolaire peut-elle prendre la place qui lui revient au cœur de l'intervention pédagogique dans le contexte québécois ? Pour tenter de répondre à cette question, nous mobiliserons quelques notions théoriques des sciences bibliothéconomiques et didactiques tout en présentant un exemple d'application pratique de cette collaboration.

Le cadre théorique : la bibliothèque scolaire au cœur du système didactique

Il convient maintenant d'analyser la place et le rôle de la bibliothèque scolaire et d'enrichir notre réflexion en mettant en relation des concepts des sciences didactiques et bibliothéconomiques, pour que celle-ci trouve sa place notamment en tant que lieu, mais surtout en tant que prestataire de services pédagogiques. Concrètement, cela demande d'établir des liens entre les différentes définitions de la bibliothéconomie et celles des compétences et des savoirs de la didactique. Nous avons opté pour une mise en relation des trois approches bibliothéconomiques pour décrire la mission d'un service de bibliothèque, présentées par Salaün et Arsenault (2009) aux étudiants à la maîtrise en science de l'information, avec le système didactique, tel que défini par Simard et al. (2019), dans leur ouvrage sur la didactique du français, celui-là même qui est présenté aux futurs enseignants inscrits au baccalauréat en enseignement du français dans plusieurs universités. Nous nous concentrerons principalement sur la théorie de la transposition didactique, telle que définie à la base par Chevallard.

Les sciences bibliothéconomiques et didactiques au service de la bibliothèque scolaire

L'étymologie du mot *bibliothèque* renvoie, tout comme le veut le sens le plus généralement répandu, au « lieu aménagé où se retrouvent des livres que l'on peut emprunter ou consulter » (Robert & Rey, 2021, p. 247). L'usager qui la fréquente peut ainsi consulter sur place ou à distance les ressources physiques et numériques et des activités de médiation, de formation et de diffusion s'offrent à lui selon ses besoins (Reitz, 2018). En d'autres mots, la bibliothèque, qu'elle soit physique ou virtuelle, permet un accès à l'information et favorise l'apprentissage (Legendre, 2005). Plus spécifiquement, en sciences de l'information, on définit la bibliothèque comme la porte d'entrée sur le monde du savoir, de la connaissance et de la culture. La bibliothèque est le résultat d'une construction, par des professionnels de l'information, « des divers maillons qui constituent ce que l'on nomme traditionnellement la chaîne documentaire. Celle-ci se définit comme l'ensemble des opérations successives de sélection/collecte, de traitement, de mise en mémoire et de stockage, et de diffusion de documents et d'information » (Salaün & Arsenault, 2009, p. 9). À travers les époques, les bibliothèques se sont adaptées aux différentes transformations politiques, économiques, sociales et culturelles et ont ajusté leur service en fonction de la même cible : les usagers. Trois approches sont utilisées pour décrire la mission et les objectifs d'un service de bibliothèque. Elle peut

> offrir un accès aux collections pour la communauté qu'elle sert ; acquérir des ressources et produire des services dont l'usager est la raison d'être ; agir comme intermédiaire entre l'usager et les ressources dont la mission est de faciliter l'accès au savoir. (Salaün & Arsenault, 2009, p. 31)

Somme toute, on retrouvera dans toutes les bibliothèques les activités de ces divers maillons, mais elles se distingueront selon les besoins des usagers desservis.

En ce qui concerne les définitions de la bibliothèque scolaire, celles-ci varient selon le regard bibliothéconomique ou didactique. La bibliothèque scolaire est une ressource spécialisée pour répondre aux besoins des enseignants et des élèves du réseau scolaire. Arsenault et Salaün la définissent comme étant « des services d'apprentissage, des

livres et des ressources qui développent la réflexion critique et leur [les élèves] permettent d'utiliser efficacement l'information quels qu'en soit la forme ou le support » (Salaün & Arsenault, 2009, p. 14). Le ministère de l'Éducation parle, pour sa part, « d'un laboratoire d'enseignement et d'apprentissage » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Par ailleurs, pour les didacticiens, la bibliothèque scolaire est davantage un lieu d'accès aux différentes ressources, ce qui réfère davantage à la première approche proposée par Arsenault et Salaün (Dezutter et al., 2012 ; Gervais, 2002 ; Giasson, 2003 ; Lépine, 2018). La didactique s'intéresse davantage aux ressources disponibles pour la mise en œuvre de situation d'enseignement-apprentissage (Simard et al., 2019), et évoque parfois, principalement en didactique de la littérature, les services de soutien au choix des ressources littéraires (Turgeon & Noël-Gaudreault, 2014). On ne réfère que très rarement à la bibliothèque comme lieu où l'on reçoit des services d'aide et de formation à l'utilisation des ressources dans l'enseignement et donc, à cette bibliothèque qui agit comme un intermédiaire entre les ressources et l'usager. Ces services sont parfois évoqués en didactique de la littérature (Noël-Gaudreault, 1997) ou encore en didactique de la recherche d'information (Duplessis, 2010), concept plus populaire en France mais qui par ailleurs s'installe tranquillement en éducation, puisque plusieurs reconnaissent la nécessité, voire l'urgence de développer de telles habiletés chez les jeunes (Karsenti & Dumouchel, 2010).

Ainsi, on reconnaît une certaine disparité dans la compréhension de la mission de la bibliothèque scolaire. La mise en relation avec la théorie du système didactique permet de créer des ponts pour mieux orienter le développement de la bibliothèque scolaire, celle qui est en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage et qui répond adéquatement aux besoins des enseignants et des élèves.

Le système didactique et la transposition didactique des savoirs : une mise en relation dans la pratique

Pour faire la distinction entre une bibliothèque scolaire et tout autre bibliothèque et pour adapter les différents maillons de la chaîne documentaire à sa spécialisation pédagogique, il faut nécessairement se référer aux concepts de la didactique, essentiels pour comprendre les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. La didactique, comme science qui se distingue des disciplines scolaires, « s'efforce, avec rigueur, d'étudier de façon rationnelle les problèmes touchant à la transmission et à l'appropriation des savoirs scolaires » (Simard et al., 2019, p. 15). Pour étudier tous les maillons de la chaîne documentaire de la bibliothèque scolaire afin d'éventuellement créer un lieu où se vivent des situations d'enseignement et d'apprentissage, il nous semble juste d'établir un lien entre la théorie du système didactique tel qu'expliquée par Simard et ses collaborateurs et la définition de la bibliothèque scolaire. Ce système, communément appelé le triangle didactique, est largement utilisé pour

> décrire, analyser et comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage des savoirs. […] Il y est étudié les processus d'élaboration des savoirs enseignés, leurs modes de présentation en classe et leur intégration par les apprenants. (Simard et al., 2019, p. 12)

Les différents maillons de la chaîne documentaire devront être analysés pour qu'ils puissent graviter adéquatement autour des trois pôles du triangle didactique, plus spécifiquement dans l'axe entre l'enseignant et le savoir. Nous présentons ici l'exemple des formations documentaires offertes aux utilisateurs qui ont pour but de former à planifier la recherche, chercher, analyser et utiliser l'information dans le cadre d'un projet de recherche scolaire.

La transposition didactique dans les formations documentaires

Pour développer des services de bibliothèque adaptés aux situations d'enseignement et d'apprentissage des différents niveaux scolaires, il devient important d'évoquer la notion de transposition didactique, applicable à tous les maillons de la chaîne documentaire, et donc, aux savoirs bibliothéconomiques. Les formations documentaires, par exemple, se rattachent à l'axe enseignant-savoir, à l'acte de transmission des savoirs ou, plus concrètement, à l'élaboration didactique des savoirs à enseigner. On réfère ainsi à la notion de transposition didactique des savoirs savants en savoirs enseignés (Chevallard, 1986). La transposition didactique fait référence au processus d'adaptation ou de transformation d'un contenu en un objet d'enseignement en vue de son apprentissage (Chevallard, 1986 ; Simard et al., 2019 ; Thouin, 2014) . Pour le personnel en milieu documentaire, cela signifie à la fois d'entreprendre une démarche réflexive pour identifier les différents savoirs pouvant être enseignés à la bibliothèque selon le PFEQ et les différentes progressions des apprentissages disciplinaires et de transposer ces savoirs en savoirs à enseigner, selon le niveau cognitif des élèves.

Cette étape nous apparaît inévitable pour intégrer la bibliothèque dans le système didactique et passe, au Québec, par la collaboration entre le personnel en milieu documentaire et les enseignants de toutes les disciplines, tous concernés par le développement des compétences informationnelles (compétences transversales) qui sont au service des apprentissages disciplinaires :

> Les bibliothécaires scolaires reconnaissent l'importance d'avoir un cadre systématique pour l'enseignement des compétences associées aux médias et à l'information, et ils contribuent au développement des compétences des élèves au cours de travaux en collaboration avec les enseignants. (Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA, 2015, p. 9)

Il s'agirait d'appliquer le principe des progressions des apprentissages, réalisées pour les contenus disciplinaires, aux différents éléments de savoirs bibliothéconomiques. Les enseignants, qui ne possèdent pas tous des compétences informationnelles pour faire leurs propres recherches d'informations (Mottet & Gagné, 2017), doivent faire le travail d'identifier les savoirs à enseigner selon le niveau d'apprentissage des élèves, et donc faire l'exercice de transposer ces savoirs dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. C'est ici que l'expertise du personnel qualifié en bibliothéconomie, bien que méconnue à cet égard, doit être mise à contribution. Un comité de bibliothécaires a récemment réfléchi à la question d'une progression de la compétence « Exploiter l'information » en proposant un Continuum sur le développement des compétences informationnelles (Association pour la promotion des services documentaires scolaires, 2020). L'outil développé par le comité et validé par les enseignants, s'arrime au PFEQ et aux diverses progressions des apprentissages disciplinaires en présentant les notions et les concepts aux enseignants selon le niveau d'enseignement. Le comité reconnaît dans ses travaux que la démarche de recherche demeure globalement la même tout au long du parcours des élèves, mais qu'il importe d'ajuster les savoirs selon leur niveau d'apprentissage. Par exemple, un enseignant ne développera pas la planification à la recherche d'information en première année du primaire de la même façon qu'en sixième année alors que l'intention pédagogique n'est pas la même et le niveau d'apprentissage des élèves est différent. L'application de ce Continuum requerra un travail encore plus étroit de collaboration entre le personnel en milieu documentaire et les enseignants pour planifier les séquences d'enseignement et d'apprentissage. Cet exercice de transposition didactique des savoirs bibliothéconomiques positionnera et intégrera la bibliothèque scolaire au cœur du système didactique. Car sans cet effort coordonné de transposition didactique, les compétences informationnelles des élèves ne pourront bénéficier de l'expertise des bibliothécaires et ceux-ci ne pourront arrimer leur savoir au besoin des élèves et des enseignants.

Il est donc permis de croire qu'établir une relation entre les savoirs didactiques et chaque maillon de la chaîne documentaire serait bénéfique pour définir des orientations claires de développement de la bibliothèque scolaire. Peut-être est-ce cet exercice qui permettrait un meilleur développement de la bibliothéconomie scolaire au service de l'enseignement, celui-là même qui, il y a plus d'un demi-siècle, a été évoqué et souhaité par la Commission Parent ? Est-ce que cette mise en relation permettra à la bibliothèque scolaire de se définir comme soutien à la pédagogie, de se positionner comme intermédiaire entre les usagers et les ressources, en prenant sa place au cœur du système didactique ? La mise en relation entre les sciences bibliothéconomiques et didactiques qui est souhaitée permettra d'offrir des orientations claires de développement des ressources et des services d'apprentissage et ainsi développer, analyser et évaluer ces derniers afin qu'ils agissent efficacement sur la réussite des élèves.

Conclusion

Il faut reconnaître que la bibliothèque scolaire a une histoire particulière et unique au Québec. Depuis les années 1960, des publications gouvernementales émettent des recommandations pour maximiser son développement et son utilisation, mais bien qu'elle soit définie dans la théorie et qu'on lui ait attribué un rôle important dans le développement de la littératie, il semble difficile de la développer à son plein potentiel à cause de nombreux facteurs : manque d'orientations gouvernementales, perceptions erronées quant à son rôle, vide scientifique, manque de soutien et de formation du personnel et manque de collaboration. Ce travail de collaboration entre le personnel en milieu documentaire et les enseignants est souhaité sur le terrain mais aussi dans la recherche afin d'établir les ponts nécessaires à son plein développement.

Une étude mettant en relation les réalités bibliothéconomiques et didactiques est donc nécessaire dans le but, dans un premier temps, d'étudier et de comparer les perceptions des enseignants et celles du personnel en milieu documentaire quant au rôle de la bibliothèque scolaire à des fins d'enseignement et d'apprentissage. Dans un deuxième temps, elle permettrait de dresser un portrait des usages de la bibliothèque scolaire et de collecter des exemples de pratiques enseignantes qui fassent usage de la bibliothèque scolaire. En somme, une telle étude, jamais menée encore au Québec, permettrait d'élaborer une liste d'éléments essentiels au développement d'une bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, notamment pour le développement de la compétence à lire et des compétences informationnelles.

SOURCES CONSULTÉES

Achterman, D. L. (2008). *Haves, Halves, and Have-Notes : Shcool Libraries and Student Achievement in California*. (University of North Texas, Denton. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9800/

Association pour la promotion des services documentaires scolaires. (2020). *Compétences informationnelles en bibliothèque scolaire*. Continuum Pour Le Développement Des Compétences Informationnelles En Bibliothèque Scolaire. https://www.competences informationnelles.ca

Belisle, C. (2011). *Lire dans un monde numérique*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib. https://books.openedition.org/pressesenssib/1085?fbclid=IwAR3hOORRviQHxZZv1c7pBBn2dMQrAdkppAJe2a4OAAeSxD5SUrGturwBxnc

Berthelot, M. (1996). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996—Exposé de la situation*. Ministère de l'Éducation. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/39894?docpos=2

Bouchard, G. (1989). *Les bibliothèques scolaires québécoises : Plus que jamais* (Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques). Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*. 89-91. www.persee.fr.

Colorado Department of Education. (2021). *Colorado School Libraries Information page*. Colorado Department of Education. www.cde.state.co.us/cdelib/librarydevelopment/schoollibraries/index

Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA. (2015). *Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire* (B. Schultz-Jones & D. Oberg, Éds.). International Federation of Library Associations and Institutions. https://.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf

Commission des États généraux sur l'éducation., & Bisaillon, Robert. (1996). *Les États généraux sur l'éducation : Rénover notre système d'éducation : Dix chantiers prioritaires : Rapport final*. Ministère de l'éducation, WorldCat.org. https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/39893

Commonwealth of Pennsylvania - Department of Education. (2019). *Guidelines for Pennsylvania School Library Programs*. Pennsylvania department of Education. www.statelibrary.pa.gov/Documents/For%20Libraries/Library%20Laws%20and%20Regulations/Governors%20Advisory%20Council/GuidelinesforPennsylvaniaSchoolLibraryPrograms.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Le Conseil. www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf

Curry Lance, K., & Kachel, D. (2018). Why school librarians matter : What years of research tell us. *kappanonline.org*. https://kappanonline.org/lance-kachel-school-librarians-matter-years-research/

Demers, D. (1998). Plaidoyer pour la littérature jeunesse. *Québec français*, (109) : 28-30. Érudit.

Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M., & Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (61) : 111-120. https://doi.org/10.4000/ries.2690

Dion, J. (1998). Les bibliothèques scolaires québécoises—Un avenir au conditionnel. *Éducation et francophonie*, 26(1). https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/07-dion.html

Dion, J. (2008). Les bibliothèques scolaires québécoises : Une évolution en dents de scie. *Documentation et bibliothèques*, 54(2) : 69-74. https://doi.org/10.7202/1029312ar

Duplessis, P. (2010). *La didactique de l'information-documentation : Émergence et perspectives d'une matière disciplinaire*. Les Trois Couronnes - Didactique de l'Information Documentation. http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation

Gervais, F. (1996). Didactique du plaisir de lire : Didactique de la littérature-jeunesse. *Québec français*, 100 : 48-50.

Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans Noël-Gaudreault, M. (1997). *Didactique de la littérature : Bilan et perspectives*. Nuit Blanche Éditeur. 33-45.

Gervais, F. (2002). La bibliothèque scolaire : Cette grande oubliée. *Québec français*, 125 : 72-74.

Giasson, J. (2001). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique* (2e éd). Montréal : Gaëtan Morin.

Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : Résultats d'une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(2) : 197-211.

Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3

Harvey, B. (2005). Pourquoi y a-t-il des livres dans l'armoire balais ? Entretien avec Dominique Demers. *Québec français*, 136 : 36-39.

Kachel, D. E. (2013). *School Library Research Summarized : A graduate Class Projet*. Mansfield University. https://keithcurrylance.com/wp-content/uploads/2013/07/MU-LibAdvoBklt2013.pdf

Karsenti, T., & Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : Une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans *Le développement de l'intelligence informationnelle : Les acteurs, les défis et la quête de sens* (189-213). Montréal : Éditions ASTED.

Lacelle, N., Boutin, J.-F., & Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lance, K. C., Rodney, M., & Schwarz, B. (2010). *The Idaho school library impact study, 2009 : How Idaho librarians, teachers. and administrators collaborate for student success*. Idaho Commission for Libraries. www.ala.org/tools/research/librariesmatter/idaho-school-library-impact-study-2009-how-idaho-librarians-teachers-and-administrators-collaborate

Lance, K. C., & Schwarz, B. (2012). *How Pennsylvania School Libraries Pay Off : Investments in Student Achievement and Academic Standards*. PA School Library Project. https://paschoollibraryproject.org/home/research

Landry, Normand., & Letellier, A.-Sophie. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, WorldCat.org.

Lépine, M. (2018). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : Enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052

Ministère de l'Éducation. (2020). *Règles budgétaires—Centres de services scolaires et commissions scolaires*. Ministère de l'Éducation. www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Plan d'action pour la lecture à l'école*. Plan d'action pour la lecture à l'école. www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Ministère de l'Éducation. www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/

Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Cadre de référence de la compétence numérique*. www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/

Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2020). *Rapport d'évaluation : Programme d'embauche de bibliothécaires scolaires*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/19-00_Rapport_evaluation_PEBS.pdf

Mottet, M., & Gagné, J.-C. (2017). Former à l'enseignement des compétences informationnelles en classe de français au Québec. Dans *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université : Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères* (146-154). Paris : L'Harmattan. WorldCat.org.

New York State Education Department. (2020). *New York State School Library Program Rubric*. New York State Education Department. www.nysed.gov/curriculum-instruction/nysed-school-library-program-rubric

Noël-Gaudreault, M. 1948-. (1997). *Didactique de la littérature : Bilan et perspectives*. Éditions Nuit blanche. WorldCat.org.

Oberg, D., Asselin, M., & L. Branch, J. (2006). *Achieving Information Literacy : Standards for School Library Programs in Canada*. Canadian Association for School Libraries. https://accessola.com/wp-content/uploads/2020/08/2003-AchievingInfoLiteracy.pdf

Ohio Department of Education. (2021, janvier). *Ohio's Library Guidelines for Librarians*. Ohio Department of Education. http://education.ohio.gov/getattachment/Topics/Learning-in-Ohio/Library-Guidelines/Library_Guidelines_Librarian.pdf.aspx?lang=en-US

Parent, A.-M. 1906-1970. (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. La Commission. WorldCat.org.

Queen's University. (2021). *Certificat d'études supérieures de la Colombie-Britannique—Bibliothécaire enseignant*. Queen's University. https://coursesforteachers.ca/bc/programs/BCLIBRARY

Quirion, M.-E. (2017). *La situation des bibliothèques scolaires au Québec* (22). Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation.

Reitz, J. M. (2018). Library. Dans *Online Dictionary for Library and Information Science* (ABC-CLIO). https://products.abc-clio.com/ODLIS/odlis_about.aspx

Robert, P., & Rey, A. (2021). Bibliothèques. Dans *Le Grand Robert de la langue française*. Dictionnaires Le Robert. https://grandrobert-le-robert-com.acces.bibl.ulaval.ca/robert.asp

Robillard, J.-P. (2019). *Vos enfants ont-ils une bibliothèque dans leur école ?* Radio-Canada.ca. https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1368051/enfants-ecole-bibliotheque-livres-quebec

Ross, T., & Heinstrom, J. (2006). *Report of Phase Two of Delaware School Library Survey. Student Learning Through Delaware School Libraries."*. Rutgers Universitiy - Center for International Scholarship in School Libraries. https://libraries.delaware.gov/wp-content/uploads/sites/123/2016/09/TFSLRecomFinalDel2.pdf

Salaün, J.-Michel., & Arsenault, C. 1962-. (2009). *Introduction aux sciences de l'information*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal. WorldCat.org.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e édition revue et augmentée). Paris : De Boeck.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes. WorldCat.org.

Turgeon, É., & Noël-Gaudreault, M. (2014). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser le degré de complexité des albums jeunesse. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1) : 61-81. https://doi.org/10.7202/1027623ar

UNESCO. (1999). *Manifeste de l'IFLA/UNESCO de la bibliothèque scolaire*. Internation Federation of Library Association and Institution. www.ifla.org/FR/publications/manifeste-de-l-ifla-unesco-de-la-biblioth-que-scolaire-1999

Vézina, G., Turcot-Lefort, N., Bourassa, M., Québec (Province), & Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Ministère de l'Éducation.

LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES INFORMATIONNELLES DANS LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES QUÉBÉCOISES

Naomi LEBEL, M.S.I.
Bibliothécaire
Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'Île
naomi-lebel@csspi.gouv.qc.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACT

Cet article présente le Continuum pour le développement des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire, publié en février 2021, en donnant des exemples concrets de sa mise en œuvre dans différents milieux scolaires québécois. Il propose une définition des compétences informationnelles ainsi que des explications pour comprendre le Continuum. Il traite également de l'importance de la collaboration entre les différents acteurs impliqués dans l'enseignement des compétences informationnelles.

Published in February 2021, this article presents the Continuum for the Development of Information Competencies in School Libraries and gives concrete examples of its implementation in various Quebec school settings. It provides a definition of information literacy as well as explanations for understanding the Continuum. It also discusses the importance of collaboration between the different parties involved in teaching information skills.

Au cours des dernières décennies, de nombreux chercheurs et acteurs des milieux de l'éducation et du journalisme ont décrété l'état d'urgence concernant l'éducation aux médias dans les écoles. Selon l'enquête PISA 2018 (Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves de 15 ans), seulement un élève canadien sur sept arrive à différencier un fait d'une opinion dans un texte (OCDE, 2018). Dans la majorité des pays de l'OCDE, les chiffres sont encore plus alarmants : en moyenne, moins d'un élève sur dix arrive à distinguer un fait d'une opinion. Or, comme le souligne ce rapport, « comprendre l'écrit ne consiste plus simplement à extraire des informations, c'est aussi enrichir ses connaissances, réfléchir de manière critique et porter des jugements fondés. » (OCDE, 2018)

La revue *École branchée*[1] a d'ailleurs consacré un numéro complet à ce sujet au printemps 2020 (L'urgence d'éduquer aux médias). Dans l'article intitulé « *Éduquer aux médias et à l'information : un enjeu démocratique de taille mondiale !* », Audrey Miller, rédactrice en chef de la revue, présente le Programme d'éducation aux médias et à l'information de l'UNESCO (UNESCO, 2012)[2], destiné aux enseignants. Ce programme comprend un cadre de compétences et des modules d'activités axés sur trois thèmes principaux :

- La connaissance des médias et de l'information pour le débat démocratique ;
- L'évaluation des médias et de l'information ;
- La production et l'utilisation de médias et d'information.

Par ailleurs, de nombreuses études révèlent qu'une corrélation existe entre l'enseignement des compétences informationnelles et la réussite des étudiants, particulièrement en lecture et en écriture. Par exemple, dans une étude menée en Caroline du Sud (RSL research group, 2013), les élèves provenant des écoles où un bibliothécaire enseigne les compétences informationnelles plus de 20 heures par semaine (heures réparties entre les classes) réussissent mieux en lecture (plus de 3 % d'écart) que les élèves des écoles dans lesquelles un bibliothécaire enseigne les compétences informationnelles moins de 20 heures par semaine. Les résultats étaient particulièrement marqués pour les élèves souffrant de diverses formes de handicap.

Une bonne maîtrise des compétences informationnelles favorise également l'intégration et la réussite des étudiants dans les études supérieures. Une enquête menée auprès de 42 000 étudiants de 12 universités américaines (Greater

1. https://ecolebranchee.com/magazine/

2. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531

Western Library Alliance, 2017) démontre que le taux de rétention est nettement supérieur pour les étudiants ayant suivi une formation aux compétences informationnelles à la bibliothèque de leur université. De plus, ces mêmes étudiants ont eu de meilleurs résultats académiques à la fin de leur première année d'études universitaires.

Plusieurs études sur les compétences informationnelles des enseignants démontrent que ceux-ci

> n'ont pas nécessairement reçu la formation adéquate pour intégrer ces stratégies de recherche dans leur pratique pédagogique, [ce qui] peut amener les enseignants à avoir des réserves quant à l'utilisation des technologies en salle de classe en raison de leur manque de connaissances relatives aux potentialités des TIC et de leurs usages (Isabelle Carignan *et al.*, 2021).

Malheureusement, il existe encore très peu de documents pour aider les enseignants à enseigner les compétences informationnelles de façon efficace ainsi que les stratégies de recherche qui leur sont associées.

Sachant que l'enseignement des compétences informationnelles est essentiel pour aider l'élève à réussir et à comprendre le monde dans lequel il vit, comment pouvons-nous soutenir et accompagner adéquatement les enseignants pour qu'ils deviennent peu à peu des modèles en recherche d'information ?

C'est avec ces préoccupations en tête que le Comité des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire de l'Association pour la promotion des services documentaires scolaires (APSDS) a publié le Continuum pour le développement des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire[3], en février 2021, grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec. L'objectif principal est de servir de cadre de référence pour le personnel qualifié des bibliothèques scolaires du Québec (bibliothécaires et techniciens en documentation) afin qu'il puisse soutenir adéquatement les enseignants dans l'enseignement de ces compétences. Les bibliothèques scolaires du Québec développent des collections et des services pour les écoles primaires (élèves de 5 à 12 ans) et les écoles secondaires (élèves de 12 à 17 ans) de tout le réseau scolaire québécois.

Une définition

Mais quelles sont les compétences informationnelles ? Au cours du projet qu'ils ont mené, les membres du comité ont dû les définir clairement. Ils ont recensé de nombreuses définitions, dont celles du Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur (PDCI, 2016) et du Cadre de référence de la compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2019), mais aucune d'entre elles ne correspondait entièrement à leur compréhension de ces compétences. Les compétences informationnelles telles que nous les comprenons en bibliothéconomie scolaire incluent aussi bien les habiletés qui y sont rattachées que l'attitude à adopter à l'égard de l'information. Notre définition couvre ainsi un spectre un peu plus large que la définition du Cadre de référence de la compétence numérique du ministère de l'Éducation, en incluant également la culture informationnelle et la pensée critique. La définition du Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur, quant à elle, s'éloigne un peu du processus de recherche sur lequel nous avons basé le continuum et qui est généralement utilisé dans les milieux scolaires québécois.

Le comité voulait une définition simple, concise et qui utilise une terminologie semblable à celle que l'on retrouve dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ).

Voici la définition que le comité a finalement formulée :

> Ensemble des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire qui permettent de définir un besoin d'information, de chercher efficacement, d'analyser l'information trouvée et de l'utiliser de façon éthique. (APSDS, 2020)

Nos cadres de référence

Le PFEQ a été le cadre de référence principal utilisé dans l'élaboration du Continuum pour le développement des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire. Le comité est passé à travers tous les programmes disciplinaires, les progressions des apprentissages et les compétences transversales du PFEQ afin d'y repérer tous les éléments concernant les compétences informationnelles. Le constat a été que ces compétences s'y retrouvent très souvent, mais qu'elles sont dispersées un peu partout dans les programmes. Il appartient donc à tous les enseignants de les enseigner, mais, comme il a été mentionné plus tôt, peu d'entre eux ont été formés adéquatement pour le faire. Dans ce tableau[4], on peut trouver les liens avec le PFEQ en italique sous chaque apprentissage du Continuum.

En novembre dernier, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a publié un rapport sur l'état et les besoins en éducation qui met notamment de l'avant l'importance d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences informationnelles dès le début de leur parcours scolaire. Dans ce rapport, on présente la bibliothèque scolaire comme le lieu par excellence pour les développer :

> La bibliothèque n'est plus uniquement un endroit où l'on entrepose des livres ; elle doit devenir un lieu dynamique qui permet d'apprendre, d'échanger, d'agir, de produire, d'explorer et de collaborer. Le carrefour d'apprentissage

3. https://www.competencesinformationnelles.ca/

4 . https://69f1d4b0-f897-43dd-8ad9-6802c7a96c4e.filesusr.com/ugd/0cbad4_d562d6f5aa0c4c2c876b1e65ed98ab75.pdf

> se veut flexible et accessible en tout temps (physiquement et virtuellement). Il propose des services d'aide et un espace pour la pédagogie active et inclusive, qui favorise la mise en valeur des compétences informationnelles. (Conseil supérieur de l'éducation, 2020)

Ces compétences sont effectivement au cœur du travail et des réflexions des bibliothécaires, particulièrement dans les milieux académiques et scolaires, depuis très longtemps déjà. Autrefois, il fallait chercher l'information parmi les fiches catalographiques de la bibliothèque. Aujourd'hui, il est possible de consulter le catalogue en ligne de la bibliothèque et de naviguer sur Internet. Le rapport du CSE souligne l'importance du rôle des bibliothécaires, présentés comme des « spécialistes des ressources informationnelles » (2020), dans le développement des différentes dimensions de la compétence numérique. En effet, les compétences informationnelles se retrouvent dans plusieurs dimensions du Cadre de référence de la compétence numérique (Gouvernement du Québec, 2019). En voici quelques exemples :

- **Dimension 1 - Agir en citoyen éthique à l'ère du numérique** : l'élève doit apprendre à utiliser l'information de façon éthique et à respecter le droit d'auteur, en citant ses sources et en vérifiant les droits d'utilisation d'une œuvre.
- **Dimension 4 - Développer et mobiliser sa culture informationnelle** : la culture informationnelle est une dimension très importante des compétences informationnelles. En effet, l'élève doit apprendre à définir son besoin d'information, à faire des recherches efficaces et à utiliser des critères pour évaluer la fiabilité et la pertinence des sources d'information par rapport à son besoin.
- **Dimension 7 - Produire des contenus avec les ressources numériques** : pour produire du contenu à partir de l'information trouvée, l'élève doit apprendre à choisir et à utiliser les outils et les supports médiatiques appropriés tout en respectant les droits d'usage.
- **Dimension 11 - Développer sa pensée critique à l'égard du numérique** : dans le développement de ses compétences informationnelles, l'élève doit exercer sa pensée critique par rapport à l'information en reconnaissant que plusieurs facteurs peuvent influencer sa fiabilité : bulle de filtres, auteur, diffuseur, contexte de production, biais de confirmation, etc.

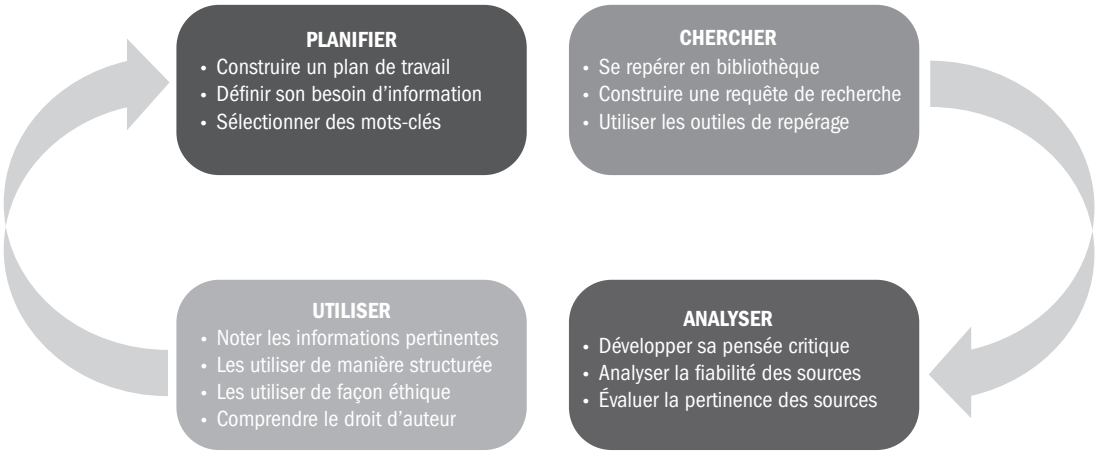
Le Continuum pour le développement des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire

Le Continuum est bâti autour des quatre étapes du processus de recherche : planifier, chercher, analyser et utiliser, déjà utilisé dans plusieurs milieux scolaires québécois (Citoyenneté numérique Québec, 2015). Il faut noter que le processus de recherche est de nature itérative, non linéaire, et surtout, que les compétences informationnelles peuvent être travaillées de manière ciblée, sans qu'il soit nécessaire d'aborder toutes les étapes à chaque fois.

Pour créer le contenu du Continuum, les membres du comité se sont basés sur le PFEQ et les différentes progressions des apprentissages qui accompagnent chaque discipline. Elles ont lu tous les programmes disciplinaires, de la maternelle à la 5e secondaire, en passant par les compétences transversales et les domaines généraux de formation, pour identifier tous les éléments concernant les compétences informationnelles. Notre constat est qu'elles y sont très présentes. Certains contenus bibliothéconomiques ont également été ajoutés afin de couvrir tous les aspects des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire et ainsi créer un véritable continuum. Tous les éléments des programmes ont ensuite été organisés par étape et par niveau scolaire.

Dans le continuum, douze stratégies, en lien avec les quatre étapes du processus de recherche, sont déployées. Pour chacune d'elles, un ou plusieurs apprentissages sont développés en suivant l'évolution de l'élève, de la maternelle à la 5e secondaire (voir Figure 1).

FIGURE 1



Des pistes d'activités ont été ajoutées dans la version web du Continuum pour rendre les apprentissages encore plus explicites pour les bibliothécaires et les techniciens en documentation œuvrant en milieu scolaire.

Par exemple, à l'étape CHERCHER, les élèves du 3e cycle du primaire (élèves de 10 à 12 ans) doivent apprendre à se repérer en bibliothèque. L'apprentissage associé à cette stratégie est d'apprendre à utiliser le classement par sujet à la bibliothèque pour trouver un livre (classification décimale de Dewey). Dans les pistes d'activités, nous proposons de présenter le système de classification décimale de Dewey aux élèves et d'ensuite organiser un rallye dans la bibliothèque pour les amener à comprendre et à utiliser ce système de classification.

Révision du Continuum

Il était primordial pour le comité de faire réviser le Continuum par des chercheurs du monde de l'éducation ainsi que par des conseillers pédagogiques afin de s'assurer de sa qualité et de son potentiel d'utilisation auprès des enseignants. Il faut donc souligner la révision rigoureuse qui a été faite par des membres du Groupe de recherche en littératie médiatique multimodale[5] de l'Université du Québec à Montréal ainsi que par des conseillères pédagogiques du Service national du RÉCIT, domaine des langues[6].

Collaborations

La collaboration entre différents acteurs des milieux de l'éducation et de la bibliothéconomie est essentielle si l'on souhaite soutenir adéquatement le développement des compétences informationnelles et harmoniser nos pratiques. D'ailleurs, à ce sujet, le rapport sur la Qualité de pratique de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec fait un constat semblable en concluant

> [qu']il est temps que tous les intervenants associés aux instances et aux services impliqués dans le développement des compétences informationnelles en milieu universitaire conjuguent leurs efforts et leurs moyens afin «d'agir de concert» pour en arriver à instaurer de véritables pratiques collaboratives nécessitant préalablement l'adoption d'un cadre référentiel commun. (Université du Québec, 2017)

Les bibliothécaires scolaires du Québec ont généralement des rôles de conseillers au sein des Centres de services scolaires. Ils sont attitrés à plusieurs écoles à la fois et n'ont pas la possibilité de former eux-mêmes tous les élèves. Il est donc primordial de former et d'accompagner les enseignants adéquatement afin qu'ils deviennent de plus en plus autonomes dans l'enseignement des compétences informationnelles.

Dans les écoles secondaires, les personnes responsables des bibliothèques sont généralement des techniciens en documentation. Il est donc possible pour eux de travailler directement avec les élèves de leurs écoles de façon plus régulière.

Les rôles des bibliothécaires, des techniciens en documentation, des conseillers pédagogiques et des directeurs d'établissement sont complémentaires et tous ont intérêt à travailler ensemble pour créer des offres de service qui répondent aux besoins des enseignants et des élèves.

Il en va de même pour les organismes qui travaillent à l'échelle nationale. Le comité des compétences informationnelles a développé des partenariats avec quelques organismes dans le but de créer des outils qui contribueront à soutenir le personnel des bibliothèques scolaires et les enseignants dans l'enseignement de ces compétences.

- En collaboration avec le service national du RÉCIT, domaine des langues, le comité œuvre à la création d'une autoformation sur les compétences informationnelles qui sera disponible sur Campus RÉCIT[7] dès l'automne 2021. Des vidéos et des tutoriels seront disponibles pour que les enseignants puissent les utiliser en classe.
- Avec l'École en réseau[8], le comité collabore à la création d'un projet pilote qui permettra aux enseignants d'intégrer les compétences informationnelles dans leur enseignement. Cette formation sera offerte aux enseignants du Québec à l'automne 2021 en leur permettant d'expérimenter en classe.
- Avec BAnQ Éducation[9], le comité travaille à la création d'une section du microsite de l'institution qui serait consacrée à la recherche d'information.

Dans toutes ces collaborations, nous constatons à quel point les expertises des divers partenaires sont complémentaires. Le fait de travailler ensemble contribue grandement à la richesse des réflexions, des projets et des ressources créées.

5. https://litmedmod.ca/litteratie-mediatique-multimodale/groupe-de-recherche-en-litteratie-mediatique-multimodale
6. https://www.domainelangues.qc.ca/fr/
7. https://campus.recit.qc.ca/
8. https://eer.qc.ca/
9. https://education.banq.qc.ca/

Mise en œuvre

Les bibliothécaires et les techniciens en documentation du comité des compétences informationnelles travaillent à leur développement dans leurs milieux depuis plusieurs années. Les enseignants et les élèves qui bénéficient de leur soutien constatent souvent qu'ils ont gagné du temps parce qu'ils savent maintenant effectuer des recherches efficaces et analyser rapidement la fiabilité et la pertinence des informations qu'ils trouvent. Voici quelques exemples d'initiatives inspirantes :

- Isabelle Landry est bibliothécaire au Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs. Elle a travaillé avec une enseignante de maternelle (élèves de 5-6 ans) afin de rendre les élèves plus autonomes lors de leurs visites hebdomadaires à la bibliothèque. Les élèves ont découvert les différentes sections de leur bibliothèque scolaire (albums, documentaires, bandes dessinées, etc.) et se sont exercés à repérer le titre d'un livre et à regarder les illustrations sur la page couverture pour prédire le contenu du livre. Il est possible de visionner les résultats de cette expérimentation en suivant le lien en note de bas de page [10].
- Isabelle Archambault, bibliothécaire au Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin, donne une formation aux enseignants du 3e cycle du primaire (élèves de 10 à 12 ans) et du secondaire (13 à 17 ans) depuis plusieurs années : « L'ABC d'une bonne recherche ». À la suite de la formation, les enseignants sont invités à expérimenter avec leurs élèves. Les élèves apprennent à effectuer des recherches efficaces et à analyser la fiabilité des informations trouvées. Il est possible de visionner des témoignages d'enseignants et d'élèves en suivant les liens en note de bas de page[11].
- Jeanne Ouellet, technicienne en documentation à l'école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry à Montréal, donne des formations aux élèves depuis plusieurs années. Pour accueillir les élèves de 1re secondaire en début d'année scolaire, elle rencontre tous les groupes pour leur présenter la bibliothèque et la collection afin qu'ils sachent comment effectuer des recherches dans le catalogue et se repérer dans la bibliothèque. Elle organise ensuite un rallye documentaire et un jeu dans lequel les élèves doivent trouver l'intrus parmi plusieurs livres regroupés par type de document, par maison d'édition, etc. Cela permet aux élèves d'appliquer les éléments expliqués dans la formation.

Elle donne aussi des formations et des ateliers aux élèves plus âgés afin de leur permettre d'effectuer des recherches en ligne, que ce soit dans un moteur de recherche ou dans les bases de données disponibles aux élèves (Eureka, Repère SDM, etc.)

Conclusion

Dans le travail d'accompagnement des enseignants, les bibliothécaires et les conseillers pédagogiques sont soucieux de ne pas surcharger les enseignants. À ce sujet, Audrey Miller écrit : « Comment faire en sorte que l'éducation aux médias ne soit pas un ajout à la tâche d'enseignement ? C'est en prenant l'habitude de l'intégrer directement dans les situations. Au même titre, la dimension 4 du Cadre de référence de la compétence numérique au Québec vise le développement de la compétence informationnelle et sa mobilisation, permettant plusieurs liens naturels avec l'éducation aux médias. » (*École branchée*, 2020) Le Comité des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire préconise cette même approche. Les compétences informationnelles peuvent être intégrées naturellement dans plusieurs projets et activités déjà vécues en classe et c'est en les enseignant dans des contextes signifiants pour les élèves que les apprentissages seront mieux intégrés. Les bibliothécaires scolaires peuvent soutenir les enseignants dans la planification de ces apprentissages.

Dans les prochaines années, les membres du comité souhaitent former et accompagner le personnel des bibliothèques scolaires pour les aider à développer une offre de service adaptée à leur milieu autour des compétences informationnelles. Ils veulent également que le Continuum pour le développement des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire serve de cadre de référence pour le personnel qualifié des bibliothèques scolaires afin de lui permettre de soutenir et d'outiller les enseignants.

Finalement, ils souhaitent que la collaboration soit au cœur du travail de tous les acteurs scolaires afin de développer un langage commun autour des compétences informationnelles et de profiter de la complémentarité des rôles afin d'aider les élèves à développer des compétences dont ils bénéficieront toute leur vie.

10. https://youtu.be/vZx5TKGzWzA

11. 3e cycle du primaire : https://youtu.be/sg0BnTfYHc0 secondaire : https://youtu.be/A7HLBTaYFD0

SOURCES CONSULTÉES

APSDS. (2021). *Cadre de référence*. https://69f1d4b0-f897-43dd-8ad9-6802c7a96c4e.filesusr.com/ugd/0cbad4_691d20b4574549089452d79b1f7de1bc.pdf

APSDS. (2021). *Continuum par cycles*. www.competencesinformationnelles.ca/continuum

Bélanger, G. *et al*. (2017). *Qualité des pratiques de développement des compétences informationnelles au sein du réseau de l'Université du Québec* [Rapport de recherche]. Québec : Université du Québec. https://rapport-qualite-pdci.uquebec.ca/index.html?accueil.html

Carignan, Isabelle *et al*. (2021). Les compétences informationnelles d'enseignants du primaire et du secondaire lors d'une recherche par mots-clés sur un moteur de recherche. *Formation et profession*, 29(2), 1-19. https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.567]

Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin. (2016). *L'ABC d'une bonne recherche*. https://youtu.be/sg0BnTfYHc0

Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin. (2016). *L'ABC d'une bonne recherche*. https://youtu.be/A7HLBTaYFD0

Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs. (2021). *Les compétences informationnelles à la maternelle*. https://youtu.be/vZx5TKGzWzA

Citoyenneté numérique Québec. (2015). *Processus de recherche*. https://citoyennetenumeriquequebec.ca/

Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Éduquer au numérique : Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf

Greater Western Library Alliance. (2017). The Impact of Information Literacy Instruction on Student Success : A Multi-Institutional Investigation and Analysis. https://scholar.smu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=libraries_cul_research

Gouvernement du Québec. (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/continuum-cadrereference-num.pdf

Gouvernement du Québec. (2021). *Programme de formation de l'école québécoise*. www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/

LeBel, Naomi. (2016). La bibliothèque scolaire : facteur de réussite. *Vivre le primaire,* 30(2) : 26-29. https://aqep.org/wp-content/uploads/2017/06/La-bibliothe%CC%80que-scolaire-_-facteur-de-re%CC%81ussite-.pdf

Miller, Audrey. (2020). Éduquer aux médias et à l'information : un enjeu démocratique de taille mondiale ! École branchée, 22(2) : 4-7. https://ecolebranchee.com/produit/urgence-eduquer-aux-medias-printemps-2020-v22n3/

OCDE. (2018). *Résultats du PISA (Volume 1) : Savoirs et savoir-faire des élèves*. www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2018-volume-i-ec30bc50-fr.htm

RSL Research Group. (2014). *How Libraries Transform Schools by Contributing to Student Success : Evidence Linking South Carolina School Libraries and PASS & HSAP Results, Phase I*. www.scasl.net/assets/phase%20i.pdf

UNESCO. (2012). Éducation aux médias et à l'information : programme de formation pour les *enseignants*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216531

Université du Québec. (2016). *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur*. http://ptc.uquebec.ca/pdci/system/files/documents/administration/referentiel_acrl_2016-vf_0.pdf

APPROCHE PHOTOGRAPHIQUE DE L'ESPACE DOCUMENTAIRE EN MILIEU SCOLAIRE : LE CAS DES PROFESSEURS DOCUMENTALISTES

Valentine MAZURIER
Docteure en sciences de l'information et de la communication
Professeure documentaliste
Université de Bordeaux
valentine.mazurier@u-bordeaux.fr

RÉSUMÉ | ABSTRACT

L'article s'intéresse à l'espace documentaire en milieu scolaire tel qu'il est représenté, aménagé, pensé et habité par les professeurs documentalistes. Entre prescription institutionnelle et adaptation contextuelle, l'espace documentaire révèle une vision du lieu qui raconte l'exercice ordinaire du métier de professeur documentaliste et l'interroge en tant que modèle, dans la construction d'une identité professionnelle. Cet article s'appuie sur une recherche menée dans le centre de documentation et d'information (CDI) de cinq collèges français dans le cadre de laquelle professeurs documentalistes et élèves étaient amenés au cours d'un entretien individuel à photographier « leur » espace documentaire. L'espace d'intention photographié par les professeurs documentalistes révèle, derrière l'uniformité des missions, des paysages documentaires hétérogènes qui questionnent les médiations de l'information et le rapport à l'espace documentaire des acteurs de la société de l'information actuelle.

This article focuses on the documentary space in the school environment as it is represented, arranged, thought out and inhabited by documentalist teachers. Between institutional prescription and contextual adaptation, the documentary space reveals a vision of the place that tells the story of the ordinary exercise of the profession of documentalist teacher and questions it as a model, in the construction of a professional identity. This article is based on research conducted in the documentation and information centres (CDI) of five French secondary schools, in which documentation teachers and students were asked to photograph « their » documentary space during an individual interview. The intentional space photographed by the documentalist teachers reveals, behind the uniformity of the missions, heterogeneous documentary landscapes that question the mediation of information and the relationship to the documentary space of the actors of the current information society.

Introduction

L'espace documentaire scolaire

Après avoir été un peu reléguée au second plan, voire ignorée, au profit des notions de dématérialisation, de mondialisation ou de transparence associées à l'espace numérique et trop facilement évacuées du champ spatial, la question de l'espace documentaire, même dans toute sa matérialité, est à nouveau d'actualité. Dans le champ professionnel, c'est une préoccupation commune aux bibliothécaires (Beudon, 2019), documentalistes et autres médiateurs culturels qui la réinterrogent depuis quelques années déjà, notamment au prisme du design (Schmidt, Etches, 2016). En France, la réflexion professionnelle dans le cadre de l'éducation rejoint cet intérêt quand elle envisage les centres de documentation et d'information dans les établissements scolaires comme des lieux apprenants[1] s'appuyant sur le vécu et l'expérience des élèves et réinterrogeant, en creux, la posture et les pratiques quotidiennes du professionnel.

Cette attention portée à la question de l'espace s'articule avec pertinence à un intérêt scientifique pour les usagers et leurs pratiques ordinaires d'habitation dans l'espace. Les études sur l'habiter font une large place à l'expérience vécue dans les espaces documentaires par les acteurs (Dehail, Le Marec, 2018) selon des approches méthodologiques plus sensibles et compréhensives (Fabre, Liquète, 2019).

1. Voir, à ce titre par exemple, l'article de Marion Carbillet intitulé « un CDI "apprenant" ? » (2018) sur le site professionnel *Docs pour Docs* : https://docpourdocs.fr/spip.php?article627

Le contexte français

Dans ce contexte, notre article interroge le modèle professionnel de professeur documentaliste à travers la question de l'organisation des espaces documentaires en milieu scolaire. Il s'inscrit dans le cadre du système scolaire secondaire français, et plus particulièrement du collège qui accueille les élèves de 12 à 15 ans, de la sixième à la troisième. À l'intérieur de l'établissement scolaire, nous nous focalisons sur le centre de documentation et d'information (CDI) qui existe dans tous les collèges publics français, à raison d'un CDI par établissement. Celui-ci est placé sous la responsabilité du « professeur documentaliste », recruté par le même type de concours que les autres professeurs du cycle secondaire français, et qui assoit principalement son activité sur des savoirs scientifiques en sciences de l'information et de la communication, mais aussi sur des savoirs pédagogiques liés aux sciences de l'éducation et autres savoirs professionnels relatifs à l'information-documentation. Son activité est régie par une circulaire de missions nationale renouvelée en 2017 et articulée autour de trois missions principales : le professeur documentaliste est « enseignant et maître d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias », « maître d'œuvre de l'organisation des ressources documentaires de l'établissement et de leur mise à disposition » et « acteur de l'ouverture de l'établissement sur son environnement éducatif, culturel et professionnel. »[2]

Le CDI, un espace historiquement lié à l'identité des professeurs documentalistes

Cette question de l'espace revêt un caractère particulier en ce qui concerne les professeurs documentalistes français. Historiquement, le lieu CDI a préexisté à la création du statut des personnels exerçant dans ces centres. C'est en 1973 que sont créés les premiers « centres » de documentation et d'information, héritiers des « services » de documentation et d'information et, malgré une reconnaissance progressivement acquise des missions pédagogiques du professeur documentaliste, son recrutement spécifique n'est statutairement officiel qu'avec la création du CAPES[3] en 1989. Cette importance accordée au lieu et cet ancrage spatial sont relevés par H. Fondin (1996 : 24) pour qui la documentation dans l'enseignement secondaire, « c'est d'abord un lieu dans un établissement ». En retour, le chercheur se demande si la représentation de la documentation à travers le lieu n'est pas celle que les élèves conservent le plus longtemps (Fondin, 2006). Du côté des professionnels, en l'absence de programmes et d'horaires et sans ancrage strictement disciplinaire jusque dans les années 2000, le lieu joue un rôle fondateur dans la construction de la profession. Le CDI en tant que lieu est historiquement un marqueur essentiel du mandat pédagogique, et dès lors de construction professionnelle. En dépassant le statut d'outil, pour acquérir celui d'objet à penser et à didactiser, il apparaît comme un marqueur de professionnalisation, c'est-à-dire du passage du métier à la profession (Thiault, 2011).

Cette chronologie de politique éducative n'est pas étrangère au problème d'identité chronique du corps des professeurs documentalistes régulièrement questionné par les chercheurs, et ce sous différents angles : l'ancrage disciplinaire en sciences de l'information et de la communication (Couzinet, Gardiès, 2009), la question de la discipline de référence et de la composition du jury de recrutement (Hedjerassi, Bazin, 2013) ou celle de l'innovation (Jacoutot, 2016).

Pour traiter de cette question de l'espace documentaire, nous nous appuyons sur les résultats d'une étude menée dans le cadre d'une thèse de doctorat (Mazurier, 2019) ayant fait le choix d'une méthode qualitative basée sur des entretiens semi-directifs et sur une méthode visuelle, et plus précisément photographique. Nous nous focalisons sur les photographies et les entretiens des cinq professeurs documentalistes (Profdoc A, B, C, D, E) de cinq collèges ordinaires différents (coll. A, B, C, D, E), tous situés dans le même département de la Gironde en France et construits après 2003. Il s'agit de donner à voir, pour mieux les comprendre, les représentations et intentions professionnelles d'organisation de l'espace documentaire, mais aussi plus largement leur expérience spatiale.

Dans une première partie, nous examinerons les logiques d'intention qui organisent l'espace documentaire photographié et raconté par les professionnels, puis nous étudierons en seconde partie les tensions qui traversent cet espace au regard d'un processus de construction et de négociation identitaires.

L'espace documentaire scolaire, un espace d'intention

Donner à voir l'espace documentaire scolaire

La question de l'identité professionnelle des professeurs documentalistes, notamment et historiquement liée au fait que la profession s'exerce à l'appui de différents champs de compétences issues à la fois des mondes des bibliothèques et de l'enseignement, peut être traitée par le prisme de différents objets, à l'instar de N. Hdjerassi et M. Cailloux (2016) qui l'examinent à travers un corpus de blogs tenus par des professeurs documentalistes eux-mêmes. De la même façon, nous considérons que l'espace documentaire peut être un de ces objets identitaires. Pour J.-F. et I. Gardiès

2. Pour accéder à la circulaire de missions du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports : www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm

3. CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire, concours d'enseignement pour le cycle secondaire français.

(2011) le CDI apparaît bien comme un « levier identitaire » qui participe du processus identitaire des professionnels concernés, entre espace professionnel et espace personnel, entre identité pour autrui et identité pour soi (Dubar, 2015).

L'espace documentaire, entendu comme « un dispositif, lieu où humains, objets matériels et liens s'organisent pour mettre en œuvre les interactions à la fois réelles et symboliques qui instituent des modalités et des logiques d'usage » (Fabre, 2013), est le reflet de logiques d'intentions professionnelles qui se donnent à voir dans l'espace, et en espace, à l'ensemble de la communauté éducative. Il est un enjeu de représentations sociales (Govoreanu, Tillard, 2020), marqué des représentations professionnelles (Bataille, Blin, Jacquet-Mias *et al.*, 1997), toujours en construction, et élaborées en contexte à la fois par la connaissance, la pratique et l'expérience. Ce sont à la fois les discours des acteurs mais aussi leurs prises de vues qui révèlent cette dimension latente de l'espace documentaire.

Il nous semble important de revenir, en ce début d'article, sur les choix qui sous-tendent le recours à la photographie, laquelle s'inscrit dans le cadre plus large des méthodes visuelles. Souvent utilisées en anthropologie ou en sociologie, les méthodes visuelles le sont moins fréquemment en sciences de l'information et de la communication, même si des chercheurs, à l'instar de L. Jankeviciute (2013), ont souligné leur intérêt, d'autant plus quand ces méthodes sont participatives. En ce qui nous concerne, la photographie est utilisée en fin d'entretien et les photographies de l'espace documentaire, au nombre de trois, sont prises par les enquêtés eux-mêmes et non par le chercheur ; elles servent alors de support à une partie de l'entretien au cours de laquelle le professionnel explicite, justifie, raconte et décrit ses choix photographiques. Le débat autour de la photographie comme artifice ou reproduction du réel nous semble stérile : l'acte de photographier relève d'un choix de l'acteur et ce choix est lui-même révélateur d'une pratique singulière, d'un regard personnel, d'un faisceau de représentations. L'image n'est pas utilisée alors pour produire plus d'information d'un point de vue quantitatif mais une information de nature différente (Harper, 2002) et pour encourager les enquêtés à convoquer des évocations parfois impensées ou non formalisées à travers la seule parole. La méthode choisie ne se contente pas de donner à voir un imagier auto-suffisant, mais s'attache à lier photographies et discours des acteurs, d'où la présence essentielle des *verbatims* qui accompagnent chacune des photographies présentées dans l'article.

Ce qui fait paysage

L'analyse à la fois visuelle et discursive permet de comprendre les logiques d'intention qui sous-tendent l'organisation de l'espace documentaire en contexte. L'espace documentaire photographié par les professeurs documentalistes s'articule autour d'une intention dominante déclarée qui tisse entre les trois photographies un fil, une « ligne d'habitation » qui contribue à l'élaboration d'un paysage documentaire. Dans l'expression « ce qui fait paysage », le paysage est à entendre non pas dans son sens courant qui désigne une forme fixe et commune, une vue d'ensemble soumise à notre champ visuel, mais au sens où l'entend Tim Ingold (1993). Pour l'anthropologue le paysage est lié à l'habiter, il est profondément lié à la pratique. Cette construction paysagère, figée par la photographie mais qu'il faudrait toujours considérer en construction, se niche dans l'articulation des discours et de la photographie. Si évidemment les liens sont poreux et les intentions multiples, trois lignes d'habitation se dégagent comme autant de lignes de force intentionnelles dans la représentation et la conception de l'espace documentaire : l'espace social, l'espace support et l'espace dispositif. Ces choix photographiques s'inscrivent dans les missions officielles des professeurs documentalistes telles que définies dans la circulaire sus-citée : l'espace social propice à l'ouverture culturelle et à l'éducation culturelle, sociale et citoyenne, l'espace en tant que support d'activités pédagogiques aux formes et modalités variées, et l'espace dispositif centré sur les formes de médiation et d'accès au document et à l'information. Ces paysages documentaires photographiés mettent en exergue des variations interindividuelles dans les logiques d'intention dominantes.

Les *verbatim*s sont la réponse des professionnels à la question du lien qu'ils établissent *a posteriori* entre les trois photographies, prises séparément.

L'espace social

« Je pense le CDI comme un lieu d'ouverture pour les élèves, c'est mon idée dans la conception du lieu. » (Profdoc E)

L'espace contenant, l'espace support

« C'est une trace du travail fait. Pas que mon travail. » (Profdoc C)

« L'élève, l'élève (…) c'est montrer la pluralité de ce qu'ils peuvent faire, le fait qu'ils le font. (…) Le fait que ce soit un carrefour. » (Profdoc B)

L'espace - dispositif

« L'information et l'accès à cette information. » (Profdoc D)

« Montrer la pluralité de l'espace documentaire dans lequel je travaille qui reflète aussi toutes mes missions diverses et variées. » (Profdoc A)

« C'est une vue d'ensemble du CDI qui reflète bien toutes les activités qui peuvent être faites, donc le travail avec les classes, le coin fiction donc les prêts, les ordinateurs, le volet numérique et au fond la petite salle de travail où je reçois les élèves primo-arrivants. Quand on fait des travaux, on se met là. Ça reflète un peu toutes les activités qui peuvent être faites. » (Profdoc A)

Un espace pluriel

Ces lignes d'habitation hétérogènes prennent appui dans l'espace sur des soubassements forts parmi lesquels la multi-activité. Au regard des photographies prises séparément par les professionnels, la pluri-activité est, un effet, un des piliers de l'espace documentaire. Sur les trois photographies demandées dans le protocole méthodologique, tous ont unanimement choisi de faire une photographie montrant expressément cette pluralité. Paradoxalement, ces activités différentes, entre diversification et éparpillement, peuvent être considérés comme une des causes du malaise identitaire, lié à la question de la reconnaissance, chez les professeurs documentalistes (Hedjerassi, Bazin, 2013). À travers les choix photographiques, cette pluri-activité, dans un écosystème qui n'est pas seulement numérique, est une revendication assumée. La pluralité et la diversité concernent tout aussi bien les usages des élèves et des enseignants, et en amont les missions du professionnel : spécialiste des sciences de l'information et de la communication, de l'éducation à la culture de l'information, professionnel de la lecture, gestionnaire d'un fonds imprimé et numérique, le professeur documentaliste habite un espace pluriel, à la fois espace de travail individuel ou en groupe, espace de formation, espace de recherche, de lecture et de détente, Cet attachement est commun et constitutif de leur identité en tant que professionnel.

« J'ai pris celle-ci parce que je trouve qu'on y voit tous les espaces. Il y a l'espace lecture, on en voit qu'un petit bout. Il y a les fictions, les étagères, les ordinateurs au fond. Voilà, je trouve que ça donne une vision d'ensemble des différents espaces et donc des différentes activités qui vont y être menées. Je pense que cette photo d'ensemble j'aurais aimé la prendre avec plein d'élèves autour au moment de la récréation. » (Profdoc B)

« Parce qu'on voyait tout, toutes les multiples activités du prof doc. » (Profdoc C)

« Parce qu'on voit aussi plusieurs espaces. On voit le coin lecture autour des bandes dessinées, et puis on voit un peu la répartition par support. Les périodiques sur la gauche, et à droit, on les voit pas bien, mais les livres. J'aurais voulu prendre une photo globale de tout mais… » (Profdoc D)

« C'est le lieu avec l'ensemble, j'ai pas pris les ordinateurs, j'aurais pu… l'espace de tables, de travail, de lecture, j'ai pris l'ensemble de l'espace. » (Profdoc E)

Se positionner dans l'espace

En psychologie sociale, quand il est étudié en tant que construction sociale d'un territoire, l'espace de travail touche à l'identité des acteurs (Fischer, 2011), au-delà de sa seule fonctionnalité. La sociologie des organisations met en avant les relations de pouvoir qui structurent nécessairement les organisations (Bernoux, 1998), et auquel l'espace documentaire ne pourrait échapper. L'espace de travail en tant que marqueur identitaire territorialise un espace statutaire symbolique. À l'intérieur du CDI, c'est le bureau, élément de mobilier essentiel dans l'espace scolaire et dans l'espace de travail, qui apparaît comme une frontière autour de laquelle se tissent des représentations et des pratiques signifiantes qui mettent en jeu l'identité du professionnel et construisent son rapport à autrui. Il circonscrit au sein du centre de documentation et d'information leur espace de travail resserré. Évoquant son bureau, Profdoc D s'exclame « des fois je peux regretter d'y être trop » et Profdoc C avoue « c'est un piège parce que j'ai du mal à m'en décoincer ». Le bureau apparaît alors comme une frontière potentiellement enfermante. Le bureau agit également comme une barrière par rapport à une relation qui peut parfois être vécue comme envahissante : « je veux que ce soit mon territoire et je leur dis et ils passent pas de l'autre côté » (Profdoc B) – « c'est pas leur espace du tout » (Profdoc E) – « dans la mesure du possible les

élèves ne vont pas dans l'espace de mon bureau » (Profdoc A). Des professeurs documentalistes analysent cette barrière matérielle comme un élément symbolique signifiant en termes de construction identitaire, et d'autorité : « ça met une limite par rapport à mon positionnement personnel par rapport à eux » explique Profdoc B. Quand le bureau est un comptoir, il institue de façon spatiale une forme de pouvoir portée par le professionnel. Il lui permet d'asseoir un positionnement professionnel par rapport à autrui « un comptoir en hauteur qui pose bien les choses » (Profdoc B) et qui aide à se sentir pleinement professeur dans ce collège. « Je me rends compte que je me mets derrière et que ça donne une position, c'est curieux » (Profdoc C).

Ainsi, l'espace documentaire scolaire est un marqueur identitaire, soumis à des variations individuelles dans le cadre des fonctions institutionnellement attribuées. À ce titre, il est aussi un espace de tension (Dubar, 2015) quand il entre en dissonance avec l'identité pour soi du professionnel. Pour éviter la rupture entre ces formes spatiales, espace déclaré et espace expérimenté, espace d'intention et espace d'usage, c'est la notion d'espace tiers, en tant qu'espace de liens, qui est convoquée par I. Fabre (2011) pour penser le métier dans sa complexité, en tant que tiers-métier.

L'espace documentaire scolaire, un espace de tension identitaire

S'approprier l'espace documentaire par la parole

« Le découpage de l'espace en unités élémentaires pertinentes » est une des compétences nécessaires à la maîtrise spatiale, selon le géographe M. Lussault (2014). Pour décrire et appréhender l'espace documentaire dans sa totalité, les professionnels racontent comment ils le divisent pour en dégager des parties signifiantes. Cet agencement matériel spatial opère comme un premier niveau de médiation censé aider l'usager à se repérer, mais qui engendre aussi paradoxalement une certaine opacité (Fabre, 2013). L'étude d'A. Piponnier (2002) recense les *topoï* des centres de documentation et d'information, « lieux communs censés doter le territoire de repères lisibles et permettre sa distribution voire son parcours »[4]. Cette taxonomie topographique a vocation à répondre aux missions institutionnelles du professeur documentaliste. Dans notre étude (Mazurier, 2019) les espaces ont des points communs topographiques et organisationnels : la présence d'un comptoir en guise de banque de prêt, la présence d'une petite salle de travail incluse dans le CDI, l'utilisation de la classification de Dewey, l'implantation regroupée des postes informatiques, l'abonnement au même logiciel documentaire en sont quelques exemples.

Mais, dans le cadre d'une approche qualitative, le *topos*, dans sa conception aristotélicienne ne se suffit pas à lui-même, et doit se voir adjoindre une qualité relationnelle, la *chôra* platonicienne (Berque, 2010) entre autres exprimée par les discours. La « parole de l'habitant » (Segaud, 2010) permet d'interroger les éléments topographiques certes, mais aussi de sonder, au-delà de l'uniformité apparente du visible, le sens accordé par les acteurs à leurs pratiques dans l'expérience singulière. Comme le rappelle P. Bonnin (2002), nommer l'espace « c'est non seulement reconnaître un lieu, mais se l'approprier, lui donner consistance en le faisant sien, lui prêter un sens, le produire en quelque sorte ». C'est aussi à travers le lexique que se pense un espace en pratiques. Dès lors, si les espaces des cinq centres de documentation et d'information étudiés sont finalement assez ressemblants dans leur globalité visible, cette similitude ne doit pas cacher des représentations individuelles singulières, des typologies hétérogènes et des réalités organisationnelles variables qui s'expriment dans les discours.

En interrogeant le CDI à l'aune de la notion de « non-lieu » développée par M. Augé (1992), I. Fabre et V. Couzinet (2008) font de la question lexicale, une question signifiante. L'organisation par pôles, mais aussi le lexique employé pour les désigner apparaissent à la fois comme responsables et symptomatiques de l'absence de signification propre au non-lieu. Les discours révèlent ici des variations qui infirment un état statique qui figerait l'espace en un paysage lexicalement formaté, et le chargent, au contraire, de sens en contexte. À l'échelle de chaque CDI, les parties qui le composent sont variables et font appel à des objets différents : caractéristique architecturale, objet du mobilier, type de ressource, fonctionnalité de l'espace sont autant d'entrées significatives qui organisent le CDI du point de vue des professionnels. Les mots et expressions sont hétérogènes plus que stéréotypés, mélangeant organisation symbolique et matérielle, vocabulaire courant et plus professionnel. Cette absence globale de lexique commun raconte un usage plus personnel que collectif, plus intuitif que normé, qui participe de l'appropriation de l'espace documentaire sur le mode sensible et expérientiel, à l'opposé du non-lieu. Pour décrire l'organisation spatiale du CDI, un professionnel (Profdoc A) explique par exemple « je me suis dit que j'allais faire des pôles » et répertorie cinq pôles, BD, lecture, fictions, documentaires et enseignants, qui mêlent des distinctions de natures variées. Un autre, en revanche, préfère parler d'« espace » et procède à un découpage tripartite : « pour moi ça c'est l'espace bibliothèque, après il y a l'espace informatique, l'espace de travail collectif » (Profdoc B) mais aucun de ces deux termes n'est unanimement utilisé. On trouve aussi dans les discours des appellations plus volontiers hétéroclites : une zone, la salle

4. À savoir l'accueil, la banque de prêt, le coin lecture, la bibliothèque, la salle de documentation, les postes de consultation informatique, la salle de travail, la salle audiovisuelle et la salle informatique.

de travail, les étagères, le rayon, le coin, qui leur confèrent une certaine matérialité. Un autre professionnel se réfère également à une organisation des supports par pôle mais évoque aussi des formes géométriques ou des zones peu strictement délimitées, mélangeant par exemple, en pratique, fictions et documentaires quand ceux-ci sont deux pôles expressément distincts dans ses intentions organisationnelles. L'organisation actuelle n'apparaît pas nécessairement comme une organisation figée et soumise à des choix bibliothéconomiques ou pédagogiques. Les logiques intentionnelles d'organisation de l'espace se mêlent à des considérations pratiques, et sont même parfois dictées par elles. Finalement, la fonctionnalité et l'efficacité constatées apparaissent comme un indice de satisfaction suffisant et peu corrélé à des considérations théoriques.

Un espace à soi… et aux autres

Les professeurs documentalistes se défendent clairement de personnaliser le CDI « je ne veux pas que ce soit mon CDI », dit Profdoc B, tandis que Profdoc E dit de façon semblable « je considère pas du tout le CDI comme mon espace », insistant par-là sur la dimension collective de cet outil mis au service de la communauté éducative. Néanmoins, au cours des entretiens, on note une interrelation déclarée entre la figure du professeur documentaliste et l'espace documentaire. Les professeurs documentalistes se dé-posent aussi dans l'espace et l'informent de leur personnalité. La coloration est forte, agissant potentiellement, sur les choix de fonds, la présentation, l'accueil, la communication, « c'est vraiment un lieu qui est dépendant de la personne qui le tient » (Profdoc C) et ce sont les « affinités » qui organisent les relations professionnelles à l'intérieur de l'établissement, et ce malgré des cadres institutionnels qui devraient être prescriptifs. Profdoc B explique : « On retrouve ce que je suis en fait, c'est-à-dire on retrouve ces trois volets, y a du manuel, y a du numérique et y a du lire ». Cette personnalisation colore aussi les pratiques des élèves dans leur façon de s'emparer de l'espace et d'y vivre, quand la timidité personnelle du professionnel est tenue pour responsable de la non-utilisation ou de la sous-utilisation des différentes ressources numériques initiées, mais autour desquelles il n'ose communiquer, ou quand le professeur documentaliste reconnaît que certains comportements dans l'espace documentaire sont une conséquence directe de sa personnalité.

Des paysages documentaires disparates

L'espace documentaire est également envisagé comme un espace en tension quand les acteurs pointent des divergences, voire des contradictions, entre l'expérience vécue et les logiques institutionnelles, entre l'espace déclaré et l'espace expérimenté.

Concernant l'usage, les professionnels ne passent pas sous silence les tensions entre les fonctions officiellement assignées au lieu et les usages constatés en contexte. Répondant à une question sur les pratiques de lecture de presse au CDI, Profdoc C explique : « J'ai pas envie d'être dans la contrainte sur ce genre de choses. Je préfère qu'ils viennent. Même pour pas faire grand-chose, que de plus venir parce que je vais les embêter à faire… Les obliger à faire quelque chose qu'ils n'ont pas envie. Parce qu'ils viennent, ils feuillettent, ils font des petites choses, ils travaillent ensemble. » De même, Profdoc B, faisant référence aux activités de coloriage des élèves, décrit un espace documentaire de tensions entre pédagogique, programmatique et identité attribuée d'une part, et ludique, contextuel et identité pour soi d'autre part : « je suis pas vraiment là pour ça (…) c'est vrai que le CDI n'est pas un lieu pour ça techniquement » mais concède « après tout on peut pas dire qu'ils fassent du bruit, c'est pas du travail non plus, mais bon ». Dans sa première photographie présentée ci-dessous, Profdoc A veut montrer l'importance, à ses yeux, de la fonction d'accueil des CDI, qu'elle estime minorée ou ignorée au profit d'autres fonctions dans les discours. En choisissant cette zone associée à la lecture, ce sont évidemment les pratiques de lecture mais finalement aussi la convivialité et la sociabilité qui sont révélées par la photographie, alors qu'elles sont parfois débattues quand sont considérées les évolutions spatiales des CDI.

« Le coin lecture. C'est quand même un endroit un peu convivial, en général qui est rempli, ils lisent des mangas, ça reflète un peu toutes leurs habitudes de lecture. Voilà j'aime bien, c'est un endroit que j'aime bien aussi. Ça peut m'arriver quand je suis toute seule en fin d'année de m'installer là, c'est rare. Ils ont toutes les ressources, ils ont des journaux, ils ont des BD. C'est un endroit où ils aiment bien être. Y compris pour se reposer, ils viennent là juste sans rien faire, ils se reposent, des filles quelques fois qui viennent papoter…On essaie de limiter un peu… C'est un endroit sympa je trouve ici. C'est aussi un aspect je trouve des centres de documentation. On n'a pas que une vocation… On a une vocation d'accueil. » (Profdoc A)

« C'est que l'espace documentaire c'est pas fermé. Je pense le CDI comme un lieu d'ouverture pour les élèves, c'est mon idée dans la conception du lieu. » Profdoc E

« Parce qu'on voit le lieu, parce qu'il y a l'ensemble, y a mon bureau et y a la porte ouverte, pour moi c'est important, c'est vraiment un espace qui… l'espace est ouvert sur l'établissement en fait. » (Profdoc E)

ProfDoc E insiste dans deux de ses photographies présentées ci-dessus sur la représentation de l'espace documentaire comme un espace ouvert symboliquement sur son environnement, sur les autres membres de la communauté éducative, sur l'établissement en tant qu'espace qui permet l'ouverture intellectuelle et culturelle par son fonds et ses accès à l'information. Le choix de la porte, volontairement ouverte, sur la photographie matérialise cette ouverture. Néanmoins cette fonction déclarée assignée à l'espace documentaire scolaire se heurte à des logiques contextuelles, mais tout aussi endogènes, qui viennent la contredire : « pour moi c'est pas un espace fermé, le CDI c'est pas un espace fermé, ça devrait pas. Bon ça l'est un petit peu parce que… ça l'est des fois, un peu par les règles, c'est ce qui me questionne. Les règles l'enferment un peu des fois je pense » (Profdoc E). Aussi, à l'échelle du dispositif, les motifs spatiaux d'ouverture et de fermeture apparaissent comme une grille d'analyse fonctionnelle de l'espace étudié sous l'angle de l'identité professionnelle.

Conclusion

L'espace documentaire n'est pas aussi uniforme et plat que le visible le laisse penser, il se déploie et se plie en contexte, dans l'expérience singulière des acteurs, considérés par le chercheur comme des habitants, et non seulement des organisateurs ou des gestionnaires. C'est la photographie, nécessairement combinée aux discours, qui nous permet ici d'interroger l'espace documentaire dans ses éléments visibles et topographiques, mais aussi au-delà, dans l'expérience, quand il est considéré comme un paysage, au sens anthropologique. La notion de tiers-espace empruntée au sociologue américain R. Oldenburg (1989), reprise (Servet, 2010) et enrichie (Martel, 2017) dans le monde des bibliothèques pour définir un modèle de bibliothèque largement diffusé depuis, ne doit pas occulter le point de vue des acteurs. Grâce à une approche qualitative, à la fois sémiotique et discursive, le chercheur s'attache à comprendre les représentations des acteurs et leur expérience spatiale singulière, contre tout risque de déterminisme topographique. Dès lors, l'espace documentaire scolaire auquel la profession attache historiquement une importance particulière est indéniablement un marqueur identitaire qui donne à voir les traces d'une identité pour autrui, mais aussi pour soi. En ce sens, il est un espace de négociation identitaire (Dubar, 2015). Cette négociation participe de l'organisation de l'espace et elle s'y donne à voir de façon complexe et singulière, et sans doute, assure-t-elle aussi la pérennité

du dispositif. En contribuant à la constitution d'un corpus, la méthode visuelle utilisée contribue à une meilleure connaissance de l'objet « espace documentaire » en sciences de l'information et de la communication, loin du « modèle », et au plus près du « modal » (Laplantine, 2018) dans une approche sensible.

SOURCES CONSULTÉES

Augé, M. (2010). Retour sur les « non-lieux » : Les transformations du paysage urbain. *Communications*, 87 : 171-178.

Bataille, M., Blin, J-F., Jacquet-Mias, C. *et al*. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. L*'année de la recherche en sciences de l'éducation*. 57-89.

Berque, A. (2010). Logique des lieux de l'écoumène. *Communications*, 87 : 17-26.

Bernoux, P. (1998). Systèmes d'autorité et relations de pouvoir au sein d'une organisation. Dans Coster, Michel de (éd.), *Traité de sociologie du travail*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. 359-376. (Ouvertures sociologiques).

Beudon, N. (2019). La bibliothèque, lieu d'expérience : petite philosophie de la mise en espace. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 17 : 58-67.

Bonnin P. (2002). Nommer/habiter. Langue japonaise et désignation spatiale de la personne. *Communications, Manières d'habiter*, 73 : 245-265.

Couzinet, V. et Gardiès, C. (2009). L'ancrage des savoirs des professeurs documentalistes en SIC : question de professionnalisation et d'identité. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 46(2) : 4-12.

Dehail, J. & Le Marec, J. (2018). Habiter la bibliothèque – pratiques d'étude, entretien d'un milieu. *Communication & langages*, 195 : 7-22.

Dubar, C. (2015). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Etches, A., & Schmidt, A. (2016). *Utile, utilisable, désirable : Redessiner les bibliothèques pour leurs utilisateurs*. Villeurbanne : Presses de l'enssib.

Fabre, I. (2011). La contribution de l'espace documentaire à la définition d'un tiers métier : professeur-documentaliste. Dans Fabre, I. *Professeur-documentaliste : un tiers métier ?*. Dijon : Educagri Editions, 191-208.

Fabre, I. (2013). *L'espace documentaire comme lieu de médiations* [en ligne]. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00837950/document

Fabre, I . et Couzinet, V. (2008). Désir, curiosité, culture informationnelle : L'organisation des savoirs au cœur de l'histoire des idées. *Revue Canadienne des sciences de l'information et de la bibliothéconomie*, (32) : 85-105.

Fabre, I., Liquète, V., (Dir.) (2019). Introduction : Questionner les manières d'habiter les espaces documentaires d'accès aux savoirs : une approche sensible. *Revue COSSI*, 6-2019 [en ligne].

Fischer, G. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Paris : Dunod.

Fondin, H. (1996). Le professeur documentaliste dans l'institution scolaire française : Contribution pour un nouveau rôle. *Administration et Éducation, Revue de l'association française des administrateurs de l'éducation*, (4) : 23-42.

Fondin, H. (2006). La conception et le fonctionnement du CDI. *Inter-CDI*, (199) : 6-11.

Govoreanu, M. et Tillard, J. (2020). Pratiquer les CDI : Les espaces des CDI comme enjeux de représentations sociales, *Géocarrefour*, 94(1). https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14636

Harper, D. (2002). Talking about pictures : A case for photo elicitation. *Visual Studies*, (171) : 13-26.

Hedjerassi, N. et Bazin, Jean-Michel (2014). Professeur-e-s documentalistes : Une identité professionnelle toujours problématique ? *Recherche & formation*, (74), p. 71-86.

Hedjerassi N., Cailloux M. (2016). Les professeurs documentalistes au prisme de leurs blogs. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (57) : 121-133.

Ingold, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology* 25, (2) : 24-174.

Jacoutot, J. (2016). Le métier d'enseignant documentaliste : nouvelles identités et nouvelles manières de faire, entre bibliothèque, pédagogie et numérique. *Revue de* l'Enssib, (4). https://bbf.enssib.fr/revue-enssib/consulter/revue-2016-04-010

Jankeviciute, L. (2013). *Internet et les préadolescents : Quels usages ? : approche visuelle et participative*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université Bordeaux Montaigne.

Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Paris : Pocket.

Lussault, M. (2019, 30 septembre). Compétences de spatialité. *EspacesTemps.net*. www.espacestemps.net/articles/competences-de-spatialite/

Marcel, J.F et Gardiès, C. (2011). La difficile construction de l'identité professionnelle des professeurs-documentalistes de l'enseignement agricole public. *Recherches en éducation*, Université de Nantes, 2011, 146-160.

Martel, M. D. (2017). Le design du « care » en bibliothèque : du tiers lieu au lieu d'inclusion sociale. *I2D – Information, données & documents*, 54 : 52-54.

Mazurier, V. (2019). *Représentations et pratiques ordinaires de l'espace documentaire en milieu scolaire*. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université Bordeaux Montaigne.

Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place : Cafes, Coffee Shops, Bookstores, Bars, Hair Salons, and Other Hangouts at the Heart of a Community*. New-York : Paragon House.

Piponnier, A. (2019, 30 septembre). Codes et usages topographiques au CDI. *Cahiers pédagogiques*, 404.

Ségaud, M. (2010). *Anthropologie de l'espace : Habiter, fonder, distribuer, transformer*. Paris : Armand Colin.

Servet, M. (2010). Les bibliothèques troisième lieu. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (4) : 57-63.

Thiault, F. (2011). *Communauté de pratique et circulation des savoirs : La communauté des enseignants documentalistes membres de la liste de discussion Cdidoc* [en ligne]. Thèse de doctorat. Sciences de l'information et de la communication. Université de Lille III.

LES PRATIQUES DE LECTURE DES ÉLÈVES SÉNÉGALAIS

Kouassi Sylvestre KOUAKOU
Maître-Assistant en sciences de l'information
École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
kouakou.sylvestre@ucad.edu.sn

RÉSUMÉ | ABSTRACT

Notre étude avait pour objectif de dresser un panorama des pratiques de lecture des élèves au Sénégal. Elle s'est fondée sur une enquête par questionnaire menée auprès de 216 élèves. Elle a abouti à la conclusion que les élèves lisent ! Bien évidemment cette pratique est « imposée » par le cadre scolaire, mais aussi, elle est guidée par envie personnelle et pour le loisir. Ils lisent en moyenne entre 4 heures et 6 heures par semaine. Ils lisent le plus souvent des romans, des bandes dessinées, des magazines. Ils lisent avant tout pour s'occuper, et aussi pour s'évader, rêver, pour s'informer et se cultiver. L'environnement familial joue un rôle important dans le développement du goût de la lecture chez les adolescents. En effet, les élèves qui se perçoivent comme de grands lecteurs sont ceux dont les parents lisent beaucoup et qui disposent de livres en nombre relativement important à la maison. En général, les parents sont d'un niveau d'études post-secondaire et appartiennent à la catégorie sociale favorisée. Si le rôle de la bibliothèque scolaire dans la pratique de lecture des élèves a été quelque peu mis en évidence, celui du bibliothécaire n'a pas été clairement établi.

The aim of our study was to provide an overview of the reading practices of Senegalese pupils. It was based on a questionnaire survey of 216 pupils. It concluded that pupils do read ! Obviously, this practice is "imposed" by the school environment, but it is also guided by personal desire and for leisure. They read on average between 4 and 6 hours a week. They most often read novels, comic books and magazines. They read above all to keep themselves occupied, but also to escape, to dream, to inform and to educate themselves. The family environment plays an important role in the development of a taste for reading among adolescents. Indeed, pupils who perceive themselves as great readers are those whose parents read a lot and who have a relatively large number of books at home. In general, the parents have a post-secondary education and belong to a privileged social category. While the role of the school library in students' reading practice was somewhat highlighted, the role of the librarian was not clearly established.

Introduction

La lecture est, pour la grande majorité des parents, des enseignants, des professionnels du livre, des sociologues et des psychologues, un élément important et central dans l'éducation des enfants. Cette place est d'autant plus importante dans le cursus scolaire, tant au primaire qu'au secondaire, que dès le plus jeune âge, la lecture enrichit le vocabulaire, améliore l'écriture et les connaissances. En clair, elle accroît la culture générale et développe l'apprentissage de la langue écrite chez les enfants (Talpin, 2005). Dans un rapport publié en 2004 par le gouvernement du Québec, le retard scolaire marqué par le redoublement est largement tributaire des difficultés à maîtriser la langue d'enseignement, laquelle passe nécessairement par le développement d'une pratique assidue de la lecture. Le livre et la lecture offriraient donc une vraie opportunité pour la réussite scolaire et par ricochet faciliteraient, à terme, une meilleure insertion sociale et professionnelle. La lecture contribuerait à la découverte et à la construction de soi en développant chez l'enfant, et ce au fur et à mesure qu'il grandit, des capacités d'analyse et l'esprit critique. Qu'elle soit scolaire ou extrascolaire, la lecture est donc indispensable pour les élèves qui y trouvent une forme d'épanouissement, un espace d'appropriation personnel (Chartier, 2003).

Des études récentes affirment que depuis ces dernières années, marquées par les avancées technologiques et le développement du Web, la pratique de la lecture chez les adolescents, et plus spécifiquement chez les élèves, s'est trouvée considérablement réduite (Leroy, 2017). En effet, il est devenu récurent d'entendre dire que les élèves lisent de moins en moins et que plus ils avancent dans leur scolarité, plus ils perdent le plaisir de lire. Leur niveau d'orthographe et leur capacité d'analyse critique baissent également. Ce constat général est interpellant a fortiori dans notre

contexte, car la société africaine est considérée comme baignant dans l'oralité. C'est ce qui avait fait dire à l'écrivain Amadou Hampathé Ba qu'en « Afrique quand un vieillard meurt, c'est toute une bibliothèque qui brûle ». On a également pour habitude de dire que, quand on veut dissimuler une information importante à un Africain, il vaut mieux l'inscrire dans un livre, car ce dernier ne le lira certainement pas. Nous avons voulu aller au-delà de ces clichés, sans aucun fondement empirique, et du constat quelque peu alarmiste qu'ils peuvent induire, en réalisant une enquête auprès des adolescents des écoles sénégalaises afin de connaître leurs perceptions, leurs pratiques ainsi que leurs habitudes de lecture.

Très peu d'études se sont consacrées au sujet de l'édition et de la lecture au Sénégal. La pionnière est celle d'Henri Sene avec son mémoire de maîtrise sur le livre et la lecture au Sénégal soutenu en 1977. Ont suivi d'autres publications notamment de Dominique Zidouemba (1996, 2001) sur l'édition au Sénégal dans les décennies 1980 et 2000. Durant ces décennies, il y a également quelques mémoires qui ont été soutenus à l'EBAD[1], au CESTI[2] et à l'ISM[3] sur la problématique de l'édition, de la diffusion et de sa finalité, la lecture. Parmi ces mémoires, nous pouvons citer ceux de Ly (1985) sur « l'édition et la distribution commerciale du livre au Sénégal » ; de Nancasse (1985) sur « les librairies par terre : approche d'une nouvelle source de lecture à Dakar et leurs incidences dans le circuit de la distribution traditionnelle du livre » ; de Fall (1987) sur « les problèmes du livre au Sénégal » et d'Osségué (2002) sur « l'analyse du marché de l'édition du livre au Sénégal ». Marietou Diongue s'est aussi intéressée au sujet à travers sa communication sur la politique nationale du livre au Sénégal délivrée en 2002 au congrès de l'IFLA. Ramatoulaye Fofana dans son mémoire de conservateur de l'ENSSIB soutenu en 2003 a également abordé la question de l'édition au Sénégal sous un angle prospectif. Plus récemment, Mbengue et Samba (2020) se sont penchés sur les enjeux et les pratiques de l'édition numérique au Sénégal. Vous aurez noté que l'ensemble de ces études ne s'intéressent pas véritablement à la problématique de la lecture, notamment pour un public d'adolescents scolarisés. Les quelques-unes qui s'y sont intéressées comme celles d'Henri Sene et de Fofana datent et ont besoin d'une actualisation. Les autres sont plutôt orientées vers l'édition et la diffusion des livres. Nous n'ignorons pas que ces étapes sont situées en amont de la lecture et font partie intégrante de la problématique. Sans production ni accès aux documents, il n'y a évidemment pas de lecture, qui en est l'objectif ultime : on publie pour être lu. Toutefois, nous avons souhaité consacrer ce papier à l'activité de lecture afin de contribuer à mettre au jour les comportements et les pratiques de lecture chez les adolescents sénégalais, et cela dans une approche comparative entre les milieux rural et urbain. C'est là l'originalité de la présente étude qui vise à répondre aux questions : les élèves lisent-ils encore ? Que lisent-ils ? Lisent-ils par plaisir ou uniquement parce qu'ils y sont obligés ? Où se procurent-ils leurs livres et à quelle fréquence se rendent-ils en bibliothèque ? En librairie ? Comment choisissent-ils les livres qu'ils lisent ? Quelles sont leurs sources de prescription ? Le contexte socio-culturel influence-t-il leurs pratiques de lecture ?

1. La méthodologie de l'étude

La présente étude se veut empirique de type quantitatif. Ce choix est lié aux questions de la recherche qui ambitionnent de présenter les pratiques de lecture des adolescents et de décrire leurs perceptions de la lecture comme activité culturelle. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons l'outil qui nous a servi pour la collecte des données. Ensuite, nous évoquerons la méthode d'échantillonnage adopté pour recruter les répondants ainsi que le mode de collecte des données. Enfin, nous évoquerons succinctement les méthodes statistiques d'analyse des données.

1.1. Outil de collecte des données : le questionnaire

La collecte des données a été faite à l'aide d'un questionnaire intitulé « pratiques de lecture chez les adolescents scolarisés », construit à partir des questionnaires utilisés par Lebrun et al. (2004) et le Centre National du Livre en France (2021 ; 2018). Il a été validé à l'issue d'une pré-expérimentation qui a eu lieu de mars à mai 2021. Cette démarche a vu la participation de 20 élèves choisis de façon aléatoire par une bibliothécaire scolaire et de cinq bibliothécaires travaillant dans des bibliothèques scolaires et universitaires. Le questionnaire validé comporte trente-sept questions explorant six grands domaines. Premièrement, nous interrogeons les adolescents sur quelques variables socio-culturelles telles que l'âge, le genre, le niveau d'études et le contexte familial. Ensuite, ils sont invités, à travers quatre questions, à parler de leur fréquentation des bibliothèques publiques, scolaires ou de la librairie. Suivent huit questions à choix multiples interrogeant leurs pratiques des médias et d'Internet, en faisant un petit focus sur l'usage des terminaux électroniques de lecture. Une quinzaine de questions également demandent des précisions sur leurs activités de lecture d'une part en lien avec l'école et d'autre part en lien avec les loisirs. À la fin, cinq questions portent sur leurs perceptions de la lecture comme activité culturelle.

1. École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes.

2. Centre d'Études en Sciences et Techniques de l'Information.

3. Institut Supérieur de Management.

1.2. Échantillonnage et mode de collecte des données

Le questionnaire a été passé à 216 élèves de moins de 20 ans de deux lycées du Sénégal : le lycée bilingue d'excellence en sciences (BILLES) de Keur Massar, une ville de la région de Dakar, et le lycée moderne de Ndiaganiao, un village de la région de Thiès. Le premier est situé en milieu urbain et le second en milieu rural. Le choix de ces deux lycées s'est fait sur proposition de deux de nos anciens étudiants devenus bibliothécaires étant, pour l'une, en activité dans un des lycées et, pour l'autre, originaire du village de Ndiaganiao. Aussi, l'option de mener l'étude dans deux milieux socio-culturels différents répond à une approche comparative de deux populations n'ayant pas toujours accès aux mêmes infrastructures de lecture publique et d'animation socio-culturelle. Par ailleurs, le recrutement des répondants s'est fait suivant un échantillonnage non aléatoire par consentement. L'échantillon a été constitué avec comme précision souhaitée un taux de 12 % de la population totale et une marge d'erreur acceptée à 5 %. Le recueil des données s'est quant à lui fait en auto-administration par groupe, soit au sein de la bibliothèque scolaire, soit dans une salle mise à disposition.

1.3. Méthodes d'analyse

Les données ont été encodées et analysées à l'aide du logiciel statistique IBM SPSS version 26. L'analyse des données a mobilisé des statistiques descriptives univariées, notamment pour calculer les fréquences absolues et relatives, ainsi que les modes. Ces statistiques ont permis de décrire les caractéristiques sociodémographiques et culturelles de notre échantillon, sa fréquentation des lieux culturels ainsi que ses pratiques de lecture. Des tableaux de contingence ont également été réalisés afin de comprendre les facteurs qui expliqueraient les pratiques de lecture spécifiques à chacune des deux catégories socio-culturelles de notre échantillon.

2. Les résultats de l'enquête

Cette section consacrée à la présentation des résultats de l'enquête se structure en huit points : les caractéristiques socio-démographiques des répondants et leur environnement socio-culturel ; leurs activités extra-scolaires hebdomadaires et leur fréquentation de la bibliothèque ; leurs opinions sur la lecture, et sur eux comme lecteurs ainsi que leur perception de la lecture scolaire. Leurs pratiques de la lecture loisir et leurs sources de prescription.

2.1. Caractéristiques socio-démographiques des répondants

216 élèves répartis dans le tableau 1 ont participé à notre enquête. Ils sont issus à 42 % d'un milieu social favorisé et à 58 % de milieu social défavorisé. Ces chiffres ne sont pas un fait délibéré, ils sont liés aux effectifs des deux lycées à l'étude. Les filles représentent 62 % d'entre eux et les garçons, seulement 38 %. Ce chiffre, bien qu'étant le reflet des effectifs de notre population d'étude, dépasse de 10 points le taux national de scolarisation des jeunes filles qui était de 53 % en 2018. Par ailleurs, les répondants sont essentiellement âgés de 15 à 20 ans (73 %). Les 12 à 14 ans ne représentent que 27 % des répondants. Cela est en cohérence avec le niveau d'études observé. En effet, avec 196/216, la grande majorité (59 %) des répondants est lycéenne (Seconde à la Terminale) et donc avec un âge compris entre 15 et 20 ans. Très peu d'élèves en classes de 6e et de 3e ont participé à l'enquête avec respectivement 8 % et 5 % des répondants. Cette situation peut s'expliquer, pour les uns (les 6e), par un moindre intérêt porté à l'enquête, car trouvant le questionnaire trop long et trop complexe à remplir, et pour les autres (les 3e), par une moindre disponibilité parce qu'occupés à préparer leurs examens blancs.

TABLEAU 1

Distribution des répondants suivant les caractéristiques socio-démographiques

Sexe		**Âge**		
Garçon	Fille	12-14	15-17	18-20
82	134	58	84	74

Je suis en classe de						
Tle	1re	2de	3e	4e	5e	6e
34	45	47	12	37	24	17

2.2. Environnement socio-culturel des répondants

Nous constatons que majoritairement les élèves enquêtés vivent dans un environnement où les parents n'ont pas un haut niveau d'études, notamment chez les mères (67 % ont un niveau scolaire élémentaire). Toutefois, cela est à relativiser en fonction du milieu de vie. En effet, pour les répondants résidant en milieu urbain, les parents sont très nettement des diplômés post-secondaire (73 %) avec un taux de niveau d'études limité à l'élémentaire très faible, principalement chez les pères (7 %). Ces résultats sont à l'opposé de ceux des élèves issus du milieu rural, où la proportion des parents ayant une formation secondaire ou post-secondaire est très faible notamment chez les mères (10 %). Il s'agit essentiellement des instituteurs et des enseignants du secondaire ou d'autres fonctionnaires affectés dans ces zones.

TABLEAU 2

Niveau d'études des parents

	Père	**Mère**
Post-secondaire	33 %	13 %
Secondaire	43 %	19 %
Elémentaire	22 %	67 %

40 % de plus chez les pères des élèves en milieu social favorisé ont un niveau d'études post-secondaire.

24 % de plus chez les mères des élèves en milieu défavorisé dispose d'une formation de niveau élémentaire.

Les livres, en dehors de ceux destinés à l'école, sont relativement présents dans les maisons. 48 % des élèves estiment à moins de 50 le nombre de livres disponibles chez eux ; 37 % évaluent à entre 50 et 150 les livres présents dans leurs foyers ; 13 % comptent entre 150 et 250 livres à domicile et seulement 2 % affirment estimer à plus de 250 les livres disponibles dans leurs maisons. Ces livres sont pour l'essentiel des dictionnaires et encyclopédies (90 %), des romans (85 %), des magazines (80 %), ainsi des ouvrages documentaires (65 %).

Par ailleurs, quand nous avons demandé aux élèves à quelle fréquence ils voyaient leurs parents lire, les réponses (tableau 3) ont clairement montré que la pratique de lecture n'est pas très présente dans les foyers : en combinant les modalités, souvent, environ un quart des parents (père et mère) lisent. Notons que les mères lisent un peu plus que les pères (environ 10 % de plus). Toutefois, ces chiffres, mis en perspective avec la catégorie sociale des enquêtés, révèlent des disparités. Ainsi, il est à souligner que les parents de catégorie sociale favorisée constituent de loin la proportion la plus importante des lecteurs réguliers : près de 75 % chez les pères et près de 98 % chez les mères. En revanche, au niveau des lecteurs irréguliers, les parents de catégorie sociale défavorisée représentent la plus grande proportion : plus de 71 % des pères et environ 81 % des mères.

TABLEAU 3

Fréquence de lecture des parents

	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent
Père	20 %	59 %	15 %	5 %
Mère	26 %	46 %	20 %	8 %

TABLEAU 4

Distribution de la fréquence de lecture des parents suivant la catégorie sociale

	Catégorie sociale favorisée			
	Jamais	**Rarement**	**Souvent**	**Très souvent**
Père	20 %	18 %	29 %	33 %
Mère	23 %	18 %	26 %	33 %
	Catégorie sociale défavorisée			
	Jamais	**Rarement**	**Souvent**	**Très souvent**
Père	59 %	11 %	15 %	1 %
Mère	67 %	14 %	15 %	4 %

Les élèves ont par ailleurs affirmé que les pratiques de lecture de leurs mères étaient beaucoup plus portées vers les magazines (85 %) et les romans (72 %), mais rarement (25 %) vers les documentaires. Les pères, eux, étaient plutôt intéressés par les journaux (72 %) et les documentaires (54 %) et dans une moindre mesure par les magazines (32 %).

2.3. Activités extra-scolaires hebdomadaires

À la question de savoir quelle était l'activité, en dehors des travaux scolaires, qu'ils pratiquent le plus souvent en semaine, les élèves ont répondu majoritairement (60 %) que c'était la navigation sur les réseaux sociaux et sur les applications de messagerie en ligne (tableau 5). Suivent l'écoute de la musique avec 58 % et le visionnage de vidéos en ligne. En outre, on s'aperçoit que la lecture trouve très peu d'intérêt (5 %) auprès des élèves parmi les activités prioritaires de la semaine.

TABLEAU 5

Activités hebdomadaire la plus souvent menée

Regarder la TV	24 %
Écouter de la musique	58 %
Naviguer sur Internet sur un ordinateur	7 %
Sortir entre amis	14 %
Aller sur les messageries en ligne et les réseaux sociaux sur ton smartphone	60 %
Regarder des vidéos en ligne	45 %
Lire tes livres (autres que ceux de l'école)	5 %
Jouer aux jeux vidéo	2 %
Faire du sport	1 %

Le chiffre très faible de la navigation sur Internet via un ordinateur (7 %) pourrait s'expliquer par l'évolution dans l'utilisation des terminaux d'accès à Internet. Si la plupart des ménages ne disposent pas d'ordinateur à la maison, en revanche, dans la grande majorité des cas, chaque membre de la famille – en l'occurrence les adolescents, même des milieux défavorisés – possède un smartphone. Cela permet donc aux élèves de se connecter aisément et discrètement à Internet. Toutefois, les chiffres de l'utilisation de messagerie en ligne et de connexion aux réseaux sociaux (60 %) nous semblent relativement inférieurs à ce que l'on constate habituellement chez cette catégorie de population. Deux raisons pourraient l'expliquer.

Premièrement, les restrictions à l'accès au smartphone et à certaines applications comme WhatsApp, Facebook, imposées par les parents durant la semaine. Cela est d'autant plus plausible que, lorsqu'on les interroge sur leur utilisation de ces plateformes le week-end, nous observons un bond important de 34 % de plus portant à 94 % le nombre d'utilisateurs. Parmi eux, 38 % ont une utilisation très intense de plus de 6 heures par jour. Le week-end constitue donc pour les élèves un moment privilégié dans l'utilisation de leurs smartphones pour naviguer sur les applications de messagerie et réseaux sociaux numériques afin d'échanger à distance avec leurs amis et se tenir au courant de leurs actualités.

Deuxièmement, la proportion relativement importante (27 %) de répondants qui affirment ne jamais utiliser les smartphones le week-end laisse supposer qu'ils n'en disposent pas. En effet, 92 % d'entre eux sont issus du milieu rural et donc les parents ne disposent pas de moyens financiers suffisants pour leur en acheter. Cela fait penser à une fracture numérique intérieure. Si la fracture numérique intercontinentale est quasi résorbée, elle demeure cependant présente à l'échelle du pays (Kouakou, 2015). Les conditions socio-économiques combinées au manque de volonté politique accroissent ces disparités et font que le citadin et le rural n'ont pas accès aux mêmes infrastructures technologiques et de télécommunications.

TABLEAU 6

Temps passé sur le smartphone durant le week-end	
Jamais	27 %
1 h à 2 h	13 %
3 h à 5 h	22 %
6 h et plus	38 %

25 % de plus chez les élèves vivant en milieu défavorisé.
30 % de plus chez les élèves en milieu social favorisé.

En outre, nous avons voulu connaître leurs activités journalières sur un smartphone durant la semaine et le week-end. Les résultats (tableau 7) sont édifiants. S'ils affirment effectuer de la recherche documentaire en complément de leurs cours, et ce essentiellement sur l'ordinateur de maison pendant la semaine, il est à noter que pendant le week-end, les activités sur Internet sont essentiellement d'ordre ludique avec en tête la navigation sur les RSN et les messageries en ligne, les jeux en ligne.

2.4. Fréquentation de la bibliothèque ?

À la question de savoir s'ils avaient fréquenté une bibliothèque y compris celle de leur établissement scolaire, pendant les trois derniers mois, les élèves étaient 24 % à répondre par la négative (tableau 8).

TABLEAU 8

Fréquence de fréquentation de la bibliothèque	
Jamais	24 %
1 fois chaque 3 mois	33 %
1 par mois	25 %
Au moins une fois par semaine	18 %

Cette proportion relativement importante nous est apparue surprenante d'autant que les deux lycées concernés par l'enquête disposaient d'une bibliothèque. Toutefois, il est instructif de regarder de près ce pourcentage selon le genre, le niveau d'études et le milieu de vie. En effet, les garçons avec un peu plus de 15 % que les filles sont les moins intéressés par la bibliothèque. Aussi, les élèves des niveaux d'études du second cycle secondaire (seconde, première et terminale) sont, proportionnellement à leurs effectifs, les plus représentés dans cette catégorie. Il semblerait donc, paradoxalement, que plus les élèves progressent académiquement, moins ils s'intéressent à la bibliothèque. En outre, nous notons que les élèves de milieu social défavorisé constituent près de 75 % des adolescents n'ayant pas fréquenté une bibliothèque ces trois derniers mois. Cette surreprésentation pourrait s'expliquer par le fait qu'à la question de savoir s'il était prévu, dans leur emploi du temps, des activités à la bibliothèque qui seraient en rapport avec leurs cours, seuls les élèves du lycée BILLES, de catégorie sociale favorisée, ont répondu par l'affirmative. Ils précisent que ces activités sont réalisées dans le cadre de cours de lettres et de recherche documentaire. Nous pouvons supposer en toute logique que ces activités incitent à une fréquentation régulière de la bibliothèque, notamment scolaire. Ce n'est pas le cas à Ndiaganiao, en milieu social défavorisé, où en plus de l'inexistence d'activités pédagogique au sein de la bibliothèque scolaire, il n'y a aucune bibliothèque municipale ni autre infrastructure culturelle.

Par ailleurs, parmi les 76 % d'élèves qui affirment avoir fréquenté une bibliothèque durant les trois derniers mois, seulement 18 % la fréquentent assidûment (au moins une fois par semaine).

TABLEAU 7

Activités journalières menées devant un écran de smartphone

	Durant la semaine				Le week-end			
	-1 h	**1 h à 2 h**	**3 h à 5 h**	**+6 h**	**-1 h**	**1 h à 2 h**	**3 h à 5 h**	**+6 h**
Recherche documentaire	54 %	22 %	18 %	1 %	52 %	36 %	8 %	4 %
Navigation sur les RSN et messagerie en ligne	40 %	39 %	15 %	6 %	6 %	24 %	32 %	38 %
Navigation sur les sites Internet d'actualités	76 %	18 %	6 %	0 %	26 %	60 %	10 %	4 %
Navigation sur les sites de vente en ligne	88 %	9 %	3 %	0 %	45 %	30 %	17 %	8 %
Regarder des vidéos en ligne	42 %	35 %	19 %	4 %	8 %	31 %	36 %	25 %

33 % ont déclaré s'y être rendus une seule fois durant les trois derniers mois, quand un quart d'entre eux indiquent avoir franchi les portes de la bibliothèque au moins une fois par mois. Quand il leur a été demandé s'ils y avaient emprunté au moins un document pendant cette période, ils ont été très peu, moins de 10 %, à répondre par l'affirmative. Nous pouvons en déduire qu'ils viennent à la bibliothèque essentiellement pour suivre les enseignements, réviser leurs cours et réaliser leurs travaux de groupe.

2.5. Opinions sur la lecture, et sur soi comme lecteur

Trois questions ont été posées aux élèves pour comprendre l'opinion qu'ils ont d'eux en tant que lecteurs. La première concernait leur amour pour la lecture. Ils ont une perception très disparate à ce sujet (tableau 9) : 18 % aiment beaucoup lire et 7 % détestent la lecture, entre les deux, l'on a près de la moitié qui disent aimer moyennement la lecture et un peu plus du quart qui n'apprécie pas vraiment de s'adonner à cette pratique.

TABLEAU 9

Opinion sur la lecture	
Déteste lire	7 %
N'aime pas vraiment lire	27 %
Aime moyennement lire	48 %
Aime beaucoup lire	18 %

Si l'on regroupe les modalités « aimer beaucoup lire » et « aimer moyennement lire », la part de filles est de 76 %.
Si l'on regroupe les modalités « n'aime pas vraiment lire » et « déteste lire », la proportion de garçons est de 66 %.

La seconde s'intéressait à l'opinion qu'ils se faisaient d'eux en tant que lecteur : un peu moins du quart se considèrent comme d'excellents lecteurs quand seulement 5 % pensent être des lecteurs très peu intéressés. La moitié d'entre eux pensent être des lecteurs moyens (tableau 10).

TABLEAU 10

Perception de soi comme lecteur	
Grand lecteur	20 %
Moyen lecteur	51 %
Lecteur peu intéressé	24 %
Lecteur très peu intéressé	5 %

18 % de plus de filles.
15 % de plus de garçons ; 10 % de plus chez les élèves vivant en milieu social défavorisé.

Ces chiffres cachent quelques disparités suivant le sexe et la catégorie sociale des parents. En effet, les garçons ont tendance à se considérer plutôt comme des lecteurs peu intéressés et aimant moyennement la lecture, ce quel qu'en soit le milieu de vie. En revanche, si l'on s'en tient uniquement à la variable catégorie sociale, il apparaît clairement que les élèves en milieu social défavorisé ont une forte propension à se percevoir comme des lecteurs moyens (10 % de plus).

La troisième question visait à savoir quelles étaient, selon eux, les conditions à remplir pour être un bon lecteur. Ils avaient la possibilité de cocher plusieurs réponses. Comme le montre le tableau 11, les élèves dans leur très large majorité estiment qu'un bon lecteur est celui qui, en plus d'aimer lire (85 %), est doté d'une curiosité intellectuelle (65 %) qui le pousserait à chercher à connaître de nouvelles choses, qui serait capable de se concentrer (63 %) et qui comprendrait facilement ce qu'il lit (62 %). Il semble que disposer de livres intéressants, avoir beaucoup de temps pour lire et avoir un ordinateur ou une tablette à sa disposition ne soient pas des facteurs de première importance chez nos répondants pour être considéré comme un bon lecteur. En outre, il apparaît presque sans aucune importance le fait d'avoir un bon vocabulaire, avoir un bon enseignant de français, avoir du temps en classe pour lire, avoir des amis qui lisent et être bon à l'école.

TABLEAU 11

Conditions pour être un bon lecteur	
Disposer de livres intéressants	35 %
Aimer lire	85 %
Avoir beaucoup de temps pour lire	41 %
Comprendre facilement ce qu'on lit	62 %
Être capable de se concentrer	63 %
Avoir un bon vocabulaire	10 %
Avoir un bon enseignant de français	8 %
Avoir du temps en classe pour lire	11 %
Avoir des amis qui lisent	10 %
Être bon à l'école	4 %
Avoir un ordinateur/une tablette	28 %
Avoir une curiosité intellectuelle	65 %

2.6. Perception de la lecture scolaire

Questionnés sur leur perception de la lecture à l'école, 83 % des élèves disent vraiment l'aimer, 14 % ne pas l'aimer vraiment et 3 % la détester. Ces élèves qui déclarent détester la lecture scolaire évoquent comme raison principale la difficulté à lire les œuvres, qu'ils jugent complexes à appréhender (58 %). On trouve ce justificatif majoritairement chez les élèves avancés. En clair, on observe que cette proportion augmente au fur et à mesure que les élèves évoluent dans leurs cursus.

La lecture scolaire est dominée par les manuels scolaires et les œuvres aux programmes pour les cours de français. Le choix de ces ouvrages se fait à l'échelle nationale. Ni les élèves ni les enseignants n'interviennent dans cette sélection. Toutefois, dans le déroulé de certains cours notamment en littérature et en philosophie, l'enseignant impose

le plus souvent des textes aux élèves ou, quelques fois leur donne la possibilité d'en choisir dans un panel déjà constitué par lui ou le ministère à travers ses branches comme les inspections d'académie (IA). De ce fait, les élèves trouvent ces textes difficiles à appréhender, car éloignés de leurs centres d'intérêt.

TABLEAU 12

Appréciation des livres lus en classe	
J'aime bien	66 %
J'adore	17 %
Je n'aime pas vraiment	14 %
Je déteste	3 %

21 % trouvent les livres scolaires très faciles à lire.
58 % d'entre eux trouvent les livres scolaires difficiles à lire.

2.7. Pratiques de la lecture loisir

Questionnés sur leur pratique de la lecture comme loisir, les élèves ont été très largement majoritaires (81 %) à affirmer lire des livres autres que scolaires. Nous n'avons noté aucune différence significative entre les garçons (83 %) et les filles (78 %). En revanche, il est intéressant de faire remarquer que parmi la minorité (19 %) qui déclare ne pas pratiquer la lecture loisir, près de 70 % sont issus du milieu social défavorisé.

Nous les avons interrogés sur le temps hebdomadaire qu'ils consacraient à la lecture dans le cadre des loisirs. Il est à noter qu'ils lisent à majorité entre 4 heures à 6 heures par semaine (tableau 13), soit environ entre 30 minutes et 1 heure quotidiennement. Cela est en adéquation avec la perception qu'ils ont d'eux en tant que lecteurs moyens.

TABLEAU 13

Temps hebdomadaire de lecture loisir	
Moins d'1 heure	14 %
1 heure à 3 heures	30 %
4 heures à 6 heures	53 %
Plus de 7 heures	3 %

Quand on leur demande les raisons qui motivent cette attitude (tableau 14), ils avancent qu'ils n'ont pas assez de temps à consacrer à la lecture de loisir (74 %), qu'ils préfèrent faire d'autres activités ludiques (61 %) ou qu'ils ont du mal à se concentrer pour lire (55 %). Ces chiffres sont plus explicites suivant le genre. En effet, si les garçons (61 %, donc 10 % de plus que la moyenne) évoquent l'attrait pour d'autres activités, il est beaucoup plus question de manque de concentration chez les filles (19 % de plus que la moyenne).

TABLEAU 14

Les raisons du manque d'intérêt pour la lecture loisir	
Je préfère faire d'autres activités ludiques	61 %
Je n'ai pas le temps	74 %
Ça ne t'intéresse pas de lire plus	22 %
Ça me fait penser à l'école	17 %
J'ai du mal à me concentrer	55%

Par ailleurs, comme le montre le tableau 15, chez les 81 % de lecteurs de loisir, aussi bien les garçons que les filles indiquent majoritairement que les motifs pour lire sont : éviter l'ennui (67 %), ensuite s'évader (55 %). Aussi, une faible minorité lit pour mieux se connaître (14 %) ou encore pour trouver des modèles dans la vie (17 %). Ce qui est surprenant, c'est qu'ils sont relativement peu (33 %) à lire pour s'informer et se cultiver. Cela peut s'expliquer par le genre de livres qu'ils préfèrent. Les tableaux 16 et 17 montrent de toute évidence que les élèves sont largement portés vers les romans et plus singulièrement les romans d'aventures, les romans policiers et les romans sentimentaux ; suivent les bandes dessinées (63 %) et loin après les magazines (35 %).

TABLEAU 15

Motivations pour la lecture loisir	
Pour éviter l'ennui	67 %
Pour m'évader et rêver	55 %
Pour mieux me connaître	14 %
Pour trouver des modèles	17 %
Pour m'informer et me cultiver	33 %
Parce qu'on m'y oblige	4 %

TABLEAU 16

Les genres de livres lus le plus souvent	
Romans	74 %
Bandes dessinées	63 %
Essais et ouvrages documentaires	16 %
Témoignages et histoires de vie	13 %
Poésie	6 %
Pièces de théâtre	21 %
Les magazines	35 %

TABLEAU 17

Le type de romans lu le plus souvent

	AP	PI
Romans d'aventures	77 % 64 % F 65 % G	23 %
Romans policiers et d'espionnage	58 % 42 % F 62 % G	42 %
Romans sentimentaux / d'amour	49 % 80 % F 45 % G	41 %
Romans historiques	21 %	79 % 62 % F 58 % G
Romans de science-fiction	27 %	73 %

AP : Appréciation positive
PI : Peu d'intérêt

Il est en outre important de souligner que, si les garçons et les filles sont tout autant portés vers les romans d'aventures, en revanche, pour les policiers et les sentimentaux, il y a des différences importantes entre eux. Ainsi, les garçons sont 20 % plus nombreux à trouver un intérêt aux romans policiers et d'espionnage. Pour les romans sentimentaux, qui retracent des histoires amoureuses, la proportion de filles qui s'y intéressent (80 %) représente quasiment le double de celle des garçons. À y regarder de près, l'on constate que l'intérêt pour ce type d'ouvrage va croissant suivant le niveau d'études et l'âge. En effet, il est quasi constant à environ 50 % de la sixième à la quatrième ; à partir de la troisième, le pourcentage grimpe à 60 % pour atteindre près de 75 % des élèves en terminale. Par ailleurs, les filles sont très portées vers les magazines (avec près de 20 % de plus), quand les garçons, eux, s'intéressent particulièrement aux bandes dessinées (avec environ 15 % de plus).

Nous avons voulu connaître les lieux et les moments dans lesquels les élèves avaient l'habitude de pratiquer la lecture loisir. Les résultats dans les tableaux 18 et 19 montrent que près de 3/4 des adolescents lisent à la maison, plus spécifiquement avant de se coucher (83 %), aussi pendant les vacances (65 %) et quelque peu durant le week-end (39 %). En outre, même si les élèves, quel qu'en soit le milieu de vie, lisent beaucoup plus au moment d'aller au lit, il est aussi à souligner que ceux issus du milieu social favorisé lisent beaucoup plus pendant les vacances (15 % de plus). Cela peut se comprendre par le fait que les élèves de milieu défavorisé exercent durant les vacances plusieurs activités génératrices de revenus. Le but est d'économiser l'argent gagné afin de soutenir financièrement leurs parents pour leurs frais de scolarité et de fournitures scolaires à la rentrée. Ils n'ont donc pas suffisamment de temps à consacrer à la lecture.

TABLEAU 18

Lieu de lecture loisir

À l'école	12 %
Dans les transports (bus scolaire, etc.)	7 %
À la bibliothèque	6 %
À la maison	74 %

TABLEAU 19

Moment de lecture/milieu

	Urbain	Rural
Avant de te coucher	44 %	39 %
Durant la récréation	6 %	7 %
Le week-end	10 %	29 %
Pendant les vacances	40 %	25 %

Il est également très étonnant de savoir qu'ils ne lisent presque pas à la bibliothèque, mais cela cadre avec leur fréquentation de la bibliothèque et vraisemblablement du nombre de livres qu'ils y empruntent (cf. tableau 8).

2.8. Sources de prescription de lectures

Les amis et encore moins les bibliothécaires, avec des proportions respectivement de 13 % et de 10 %, ne semblent pas avoir une influence significative sur le choix des livres par les élèves. En effet, ils sont une large majorité (57 %) à affirmer choisir leur livre tout seul sans aucune recommandation. Cependant, environ 37 % d'entre eux reconnaissent que leurs choix sont quelques fois guidés par leurs parents. Les conseils de leurs enseignants obtiennent un faible pourcentage d'influence chez 22 % des élèves.

Au moment de choisir un livre, le « de quoi traite-t-il ? » est déterminant chez 74 % des adolescents. Suivent son attrait physique symbolisé par la page de couverture (64 %), puis son contenu potentiel, à travers le résumé (62 %). Les élèves sont un peu plus de la moitié (54 %) à être influencés par le titre du livre au moment du choix. Seulement 20 % se laissent guider par le nom de l'auteur. Ce très faible pourcentage pourrait faire comprendre pourquoi il est difficile pour les jeunes de citer des auteurs qu'ils auraient lus.

TABLEAU 20

Les raisons qui guident le choix de livre en fonction du genre

	Garçons	Filles
Le thème	45 %	29 %
La page de Couverture	21 %	43 %
Le résumé	22 %	40 %
L'auteur	11 %	9 %
Le titre	35 %	19 %

Il est par ailleurs intéressant de noter que les filles sont plus enclines que les garçons à se laisser influencer par la page de couverture et le résumé. Cette démarcation est de l'ordre d'environ 25 % d'écart. En revanche, les garçons, eux, sont plus influencés que les filles par la thématique et le titre, avec une différence de près de 15 %.

Nous avons voulu savoir comment ils se procuraient les livres lus, les réponses (tableau 21) nous indiquent que pour l'essentiel ces livres sont achetés par les parents et parfois empruntés à la bibliothèque. Nous notons également que les adolescents n'achètent presque jamais de livres ni ne se voient offrir par leurs proches, en dehors des parents. Aussi, ils sont très rares à en télécharger via Internet, alors qu'ils ont une présence relativement importante sur Internet, notamment le week-end (cf. tableau 7).

TABLEAU 21

Les moyens pour se procurer les livres	
Tes parents (papa/maman) t'en achètent	53 %
Tu en empruntes à la bibliothèque	41 %
D'autres membres de ta famille t'en offrent	6 %
Tu en achètes toi-même	3 %
Tes amis t'en donnent, t'en prêtent	1 %
Tu en télécharges librement sur Internet	5 %

Les parents de catégorie sociale favorisée sont 20 % de plus à acheter les livres pour les adolescents.

Les élèves de milieu social défavorisé sont 13 % de plus à emprunter les livres à la bibliothèque.

Ces chiffres pris dans leur globalité pourraient cacher des disparités suivant le milieu de vie. Ainsi, les parents de catégorie sociale favorisée sont plus enclins à acheter des livres à leurs enfants, et, en parallèle, les élèves de milieu social défavorisé ont un taux d'emprunt d'ouvrages à la bibliothèque de 13 % plus élevé.

3. Discussion

Les lignes qui suivent mettent en perspective quelques-uns des principaux résultats de notre enquête au vu d'autres études du genre. Cette discussion s'organise autour de trois points : le milieu socio-culturel et la lecture des élèves, l'école et la pratique de la lecture**,** le rôle de médiation de la bibliothèque et de médiateur joué par le bibliothécaire**.**

3.1. Le milieu socio-culturel et la lecture des élèves : l'héritage culturel

Le milieu socioculturel joue un rôle important dans l'influence du choix des livres, mais également en termes d'exemplarité. Notre étude a établi que les parents influençaient significativement le choix des livres de leurs enfants. Elle a également montré que les élèves dont l'un des parents au moins était d'un niveau d'études post-secondaire et de catégorie sociale favorisée lisaient beaucoup plus que ceux issus de milieux défavorisés.

On note, contrairement à l'étude de Caillon (2008), que le modèle des « héritiers » de Bourdieu et Passeron (1964), spécifiquement celui de la « transmission de l'héritage culturel », s'applique bien dans notre contexte. Ainsi, le goût de la lecture, comme le dit Lahire (1995), semble rattaché au patrimoine littéraire possédé par la famille et à sa capacité à le transmettre effectivement. Talpin (2005) abonde dans le même sens en invoquant la « sociabilité du lire » de Burgos et al. (1996). Il va plus loin en avançant que le désir de la lecture chez les adolescents commence déjà quand ils sont enfants. Ce goût prend forme à travers la volonté des parents de faire entendre à l'enfant des histoires, l'initiant ainsi au texte, mais également en le lui inculquant. Aussi, selon Talpin, cette volonté « porte la trace de l'histoire de chacun des parents avec le texte et avec son apprentissage » (p. 26). Dans notre cas, nous comprenons que la perception de la lecture par les élèves est fortement liée à leur histoire relationnelle avec le texte. Comme Talpin (*op.cit.*) le montre, cette dimension relationnelle de la lecture chez les adolescents de l'enquête concerne en premier lieu le lien avec les parents, puis le lien avec l'école. En revanche, le lien avec les pairs n'est pas perceptible dans notre enquête, contrairement à ce que Talpin évoque. Ainsi, nous avons pu constater que le taux d'élèves affirmant être influencés par leurs amis dans le choix de leurs livres ou en recevoir d'eux est très faible. Cela indique clairement que les adolescents n'ont pas ou ont très peu d'échanges autour de leurs lectures alors qu'il serait prouvé que cet enjeu relationnel fort inciterait à la lecture. Sa prise en compte peut passer par la création d'espaces dédiés, l'organisation d'activités par la bibliothèque pour faire se rencontrer les élèves dans une approche troisième lieu (considérant la maison comme le premier lieu, la classe comme le second lieu) afin de discuter librement et avec convivialité de leurs lectures.

3.2. L'école dans la pratique de la lecture : faire de la lecture scolaire une lecture « plaisir »

L'école doit remplir un rôle de prescription auprès des élèves. Il s'agit pour elle d'établir une liste d'ouvrages contemporains en rapport avec leurs centres d'intérêt, en leur laissant la liberté de choisir (suivant un quota fixé) ceux qu'ils souhaitent lire. L'école doit veiller à ce que cette lecture ne soit pas perçue comme très scolaire, mais appréhendée sous l'angle des loisirs, le but étant de ne pas en dégoûter les élèves et susciter chez eux un nouveau rejet (Caillon, 2008). Bien évidemment, si l'école peut remplir un rôle de prescription, elle peut aussi, malgré elle, être à l'origine du rejet du livre chez les élèves. Comme nous avons pu le constater dans notre enquête, les élèves, bien qu'ils apprécient la lecture, trouvent les textes scolaires difficiles à lire ou éloignés de leurs préoccupations. Cela peut être dû à la

nature, à la provenance et surtout à l'objet de ces livres au programme. Au lycée, sont proposés essentiellement des auteurs français (Voltaire, Guy de Maupassant, Émile Zola, Molière, Jean Racine, Pierre Corneille). En effet, ces ouvrages bien que demeurant des classiques, sont souvent éloignés des préoccupations quotidiennes, de la culture et de l'histoire locale des jeunes. En revanche dans les classes du premier cycle du secondaire, où nous avons une présence relativement importante de livres écrits par des auteurs nationaux ou africains (Mariama Bâ, Cheikh Amidou Kane, Seydou Bodian, Bernard Dadié, Camara Laye, Ousmane Sadji), les élèves sont moins nombreux à être réticents à la lecture scolaire. À ce sujet, au Sénégal, dans une interview donnée en août 2019[4], Amadou Samb, lauréat du grand prix littéraire des lycéens en 2011, plaidait pour le renouvellement constant des ouvrages au programme dans les collèges et lycées afin de tenir compte des enjeux éducatifs et socio-culturels auxquels ils sont confrontés.

Dans ce même sens, Caillon (2008, p. 8) affirme que « les jeunes cherchent un texte qui leur ressemble ». L'école, si elle veut remplir convenablement son rôle de catalyseur pour une pratique de lecture loisir assidue, gagnerait à constituer des listes d'ouvrages qui seraient le reflet des préoccupations quotidiennes des élèves et de leurs interrogations sur leur environnement immédiat.

L'école peut par ailleurs inciter à la lecture en mettant en place un mécanisme pour capitaliser la lecture loisir dans le cadre scolaire. En effet, en partant du point de vue de Perier (2007, p. 46) selon lequel « les jeunes – surtout les lycéens – ne perçoivent pas nécessairement de lien entre l'intensité de la pratique et les performances en français ni de conversion possible de la lecture-loisir en capital scolaire », que nous partageons en partie, nous pensons que si, les élèves ne voient pas explicitement les retombées scolaires de leurs efforts de lecture loisir, ils se limiteront à une simple lecture d'accumulation, une lecture contrainte, sans conviction. Nous sommes d'avis, avec Perier, que lire devrait être davantage appréhendé comme *licere* et moins sous l'angle *scholè,* qui semble avoir déjà pris le pas. En effet, la lecture, même scolaire, devrait être une pratique mue par la liberté, celle de choisir librement les livres qu'on souhaite lire sans forcément être tenu par les canons de la littérature consacrée.

3.3. Bibliothèque et bibliothécaire dans la pratique de la lecture : médiation et médiateur

Notre enquête a montré que, accompagnés par la bibliothèque scolaire dans laquelle se déroulent des activités obligatoires, les élèves étaient plus enclins à une pratique relativement régulière de la lecture. Même si le fait de réaliser des activités « contraintes » au sein de la bibliothèque n'induit pas nécessairement de corrélation forte avec la pratique de la lecture, nous pouvons toutefois avancer que la bibliothèque pourrait en rapprochant les élèves des livres, développer chez eux, le goût pour la lecture. Cela passe par le positionnement de la bibliothèque comme lieu de médiation et par la capacité des bibliothécaires de remplir leur mission de médiateurs. C'est pourquoi nous sommes d'accord avec Perier (2007, p. 52) quand il avance que « la bibliothèque scolaire doit être un lieu susceptible de proposer à tous les élèves ce que leurs conditions sociales et familiales leur offrent inégalement ». En effet, au regard du taux d'emprunt de livres relativement important chez les élèves de milieu défavorisé, nous pouvons, sans a priori concernant le genre d'ouvrages empruntés, reconnaître à la bibliothèque scolaire la fonction dite « compensatrice » (Perier, *op. cit.*). Elle représente ainsi, pour cette catégorie d'élèves au niveau de vie très modeste, une véritable opportunité de disposer d'ouvrages. Cette fonction est d'autant plus importante dans le contexte de notre étude que nous observons une baisse de la lecture chez les élèves en milieu défavorisé pendant les vacances scolaires. Il semble de toute évidence qu'il se produit une rupture dans l'approvisionnement en lectures pendant cette période au cours de laquelle la bibliothèque scolaire est fermée. Cela est d'autant plus vrai qu'il n'existe aucune bibliothèque municipale dans la zone de l'enquête. La bibliothèque, en plus de la marque scolaire, devrait apparaître comme une institution proche et familière des adolescents, un lieu d'appartenance et d'intégration (Perier, 2007).

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué, les résultats de l'enquête montrent que les bibliothécaires n'interviennent quasiment pas dans la recommandation de lecture. Cela nous semble paradoxal au regard des missions du bibliothécaire qui sont l'acquisition de documents, leur traitement et leur mise à la disposition des lecteurs. Les bibliothécaires devraient prendre le rôle de médiateur entre l'élève et le livre. Ils pourraient, au-delà des activités scolaires obligatoires qu'ils conduisent à la bibliothèque, initier d'autres animations autour du livre, susceptibles de susciter chez les élèves l'envie de lire. Il semblerait que les enfants de tout âge et par extension les adolescents apprécient ce genre d'activités (Giasson, 2005) pourvu qu'ils y aient une participation active. Ce rôle primordial de médiateur que doivent jouer les bibliothécaires rencontre ce que disait Rabelais : « L'enfant n'est pas un vase à remplir, mais un feu à allumer ».

Conclusion

Notre étude a dressé un panorama des pratiques de lecture des adolescents scolarisés de deux lycées au Sénégal. Elle a abouti à la conclusion que les élèves lisent ! Bien évidemment, cette pratique est « imposée » par le cadre scolaire (83 %), mais elle est également guidée par l'envie

4. https://lequotidien.sn/oeuvres-au-programme-des-colleges-et-lycees-un-ecrivain-prone-un-renouvellement-regulier/?sfw=pass1627987693

personnelle et le loisir (81 %). Toutefois, seulement 66 % affirment aimer lire. Ils se considèrent à la majorité (51 %) comme des lecteurs moyens avec des différences significatives entre garçons et filles (18 % de plus) ainsi qu'entre les élèves vivant en milieu favorisé et ceux issus d'un milieu social défavorisé (10 % de moins). Ils lisent en moyenne entre 4 heures et 6 heures par semaine, le plus souvent des romans (74 %), des bandes dessinées (63 %), des magazines (35 %). Ils lisent avant tout pour contrer l'ennui (67 %), et aussi pour s'évader, rêver (55 %), pour s'informer et se cultiver (33 %). Le taux de lecture baisse au fur et à mesure que les élèves avancent en niveau d'études. Les moments préférés pour la lecture sont le soir avant de se coucher (83 %) et pendant les vacances (65 %). Le manque de temps (74 %) qui par ailleurs est consacré à d'autres activités ludiques (61 %), associé à la difficulté à se concentrer (55 %), constituent des obstacles majeurs à la lecture chez les élèves.

En outre, l'environnement familial joue un rôle crucial dans le développement du goût de la lecture chez les adolescents. En effet, les élèves qui se perçoivent comme de grands lecteurs sont ceux dont les parents lisent beaucoup et qui disposent de livres en nombre relativement important à la maison. En général, ils sont d'un niveau d'études post-secondaire et appartiennent à la catégorie sociale favorisée.

Par ailleurs, si le rôle de la bibliothèque scolaire dans la pratique de lecture des élèves a été quelque peu mis en évidence, celui du bibliothécaire n'a pas été clairement établi. En effet, la fréquentation de la bibliothèque par les élèves dans le cadre de certains cours a été perçue comme une incitation à la lecture. En revanche, il est apparu que les bibliothécaires avaient une influence quasi insignifiante sur les élèves dans le choix des livres. Il semble que la mission de médiateur n'a pu être remplie convenablement.

Bien que notre enquête comble un déficit de données récentes sur la lecture au Sénégal principalement en milieu scolaire, et qu'elle présente une photographie relativement détaillée et claire du comportement des élèves en matière de lecture, nous n'avons pas la prétention d'en généraliser les résultats. En effet, une enquête à un niveau macro dans les différentes régions du Sénégal donnerait une description plus complète du profil des adolescents en tant que lecteurs. En outre, elle rendrait mieux compte des corrélations possibles entre les pratiques de lecture des élèves et leur environnement socio-culturel. Il serait également intéressant, dans une approche comparative, de mettre ses résultats en perspectives avec d'autres études dans la sous-région ouest-africaine francophone. C'est ce que nous nous proposons de faire dans un prochain ouvrage collectif.

SOURCES CONSULTÉES

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture.* Paris : Éditions de Minuit.

Burgos, M., Evans C. et Buch, E. (1996). *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs : Trois études sur la sociabilité du livre* (nouvelle édition). Paris : Éditions de la

Bibliothèque publique d'information. https://books.openedition.org/bibpompidou/1802.

Caillon, R. (2008). Les adolescents et la lecture (dossier de sociologie, Université Paris 13). https://dansloeildulecteur.free.fr/documents/lecture_ado.pdf.

Chartier, R. (dir.). (2003). *Pratiques de la lecture*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.

Diop, D. M. (2002). Les politiques nationales du livre : le cas du Sénégal. Communication présentée au 68e congrès de l'IFLA, Glasgow. https://archive.ifla.org/IV/ifla68/papers/171-082f.pdf.

Fall, A.-M. (1987). Les problèmes du livre au Sénégal (grande enquête de fin d'études, Centre d'Études en Sciences et Techniques de l'Information de Dakar).

Centre National du Livre en France (CNL). (2018). Les jeunes adultes et la lecture. https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-jeunes-adultes-et-la-lecture.

Centre National du Livre en France (CNL). (2018). Les Français et la lecture. https://centrenationaldulivre.fr/donnees-cles/les-francais-et-la-lecture-en-2021.

Fofana, R. (2003). L'édition au Sénégal : bilan et perspectives de développement (mémoire d'étude, École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques). https://core.ac.uk/download/pdf/12466494.pdf.

Giasson-Lachance, J. (2005). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Paris : Gaëtan Morin.

Gouvernement du Québec (2004). La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/reussite_garcon.pdf.

Kouakou, K. S. (2015). Fracture numérique : essai de définition et regard critique sur quelques stratégies déployées pour sa réduction en Afrique de l'Ouest francophone. Dans *Frontières numériques et savoirs*. Paris : L'Harmattan. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01591752/.

Lahire B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris : Gallimard ; Éditions du Seuil.

Lebrun, M. et Baribeau, C. (2003). Les intérêts en lecture des adolescents québécois : résultats d'une enquête. *Québec français*, (131) : 43–47.

Lebrun, M. (dir.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Montréal : Éditions MultiMondes.

Leroy, C. (2017). Orthographe : le niveau baisse vraiment. *Sciences humaines*, (289).

Ly, O. K. (1985). L'édition et la distribution commerciale du livre au Sénégal (mémoire de fin d'études, École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes de Dakar).

Mbengue, M. et Samba, M. (2020). Les enjeux et pratiques de l'édition numérique en Afrique : le cas du Sénégal. Dans *Mélanges offerts au Professeur Saliou Mbaye, itinéraire d'un militant de la mémoire africaine*. Dakar : Éditions de l'EBAD, 77-90. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02960326/document.

Nancasse, D. (1985). Les librairies par terre : approche d'une nouvelle source de lecture à Dakar et leurs incidences dans le circuit de la distribution traditionnel du livre (mémoire de fin d'études, École de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes de Dakar).

Osségué, N. (2002). L'analyse du marché de l'édition du livre au Sénégal (mémoire de fin d'études, Institut Supérieur de Management de Dakar).

Perier, P. (2007). La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie*, (158) : 43-57. https://journals.openedition.org/rfp/446

Sene H. (1977). Le livre et la lecture publique à Dakar (mémoire d'études, Université de Dakar).

Talpin, J. (2005). Lire à l'adolescence : enjeux psychiques. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (61) : 25-30. https:// doi.org/10.3917/lett.061.30 .

Zidouemba, D. H. (1996). Les secteurs du livre au Sénégal pendant les décennies 1960-1990. *La bibliologie en Afrique noire francophone* : 437-552.

Zidouemba, D. H. (2001). Stratégies pour la promotion du livre en Afrique. *Africa 56*, (3) : 414-428.

GRILLE D'ÉVALUATION DES ALBUMS DE LITTÉRATURE JEUNESSE POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DES COLLECTIONS

Rachel DeRoy-Ringuette, M.S.I
Doctorante en didactique
Université de Montréal
rachel.deroy-ringuette@umontreal.ca

Isabelle Montésinos-Gelet, Ph.D.
Professeure titulaire, Faculté d'éducation,
Département de didactique
Université de Montréal
isabelle.montesinos-gelet@umontreal.ca

Audrey Laplante
Professeure agrégée,
École de bibliothéconomie et
des sciences de l'information
Université de Montréal
audrey.laplante@umontreal.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACT

Cet article vise essentiellement à présenter une grille utile au développement des collections d'albums de littérature jeunesse en milieu scolaire. Elle a été élaborée dans le cadre d'une recherche doctorale dans le but d'évaluer les albums selon des critères didactiques pour l'enseignement au primaire ainsi que selon de potentielles utilisations didactiques des albums. Elle s'inscrit dans les méthodes d'évaluation centrée sur la collection et permet de savoir dans quelle mesure les collections d'albums répondent aux besoins didactiques du personnel enseignant et, par conséquent, répondent aux besoins de la communauté servie par les bibliothèques scolaires.

The main purpose of this article is to present a grid useful for the development of children's literature collections in schools. It was developed as part of a doctoral research project with the aim of evaluating albums according to didactic criteria for teaching at the primary level as well as according to potential didactic uses of the albums. It is in line with collection-centered evaluation methods and provides information on the extent to which the book collections meet the didactic needs of teachers and, consequently, meet the needs of the community served by school libraries.

Dans les bibliothèques scolaires, comme pour toutes autres bibliothèques, il importe de développer des collections en fonction des communautés servies (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012). Dans le cas des bibliothèques scolaires, la communauté servie se compose à la fois des élèves et du personnel enseignant. Bien qu'interdépendants, ces deux publics peuvent avoir des besoins différents. Pour cet article, il est question des albums de littérature jeunesse propices à une utilisation didactique dans les classes du primaire. Ainsi, ce sont les usages du personnel enseignant, en vue de créer des situations d'enseignement et d'apprentissage avec leurs élèves qui sont considérés, plutôt que les usages des élèves pour répondre à leurs besoins individuels qui peuvent être axés sur le plaisir de lire, la découverte de nouveaux intérêts, la recherche d'informations spécifiques sur un sujet, etc. Même si ces besoins ne sont pas évacués d'une utilisation didactique des albums, les besoins du personnel enseignant ne s'y résument pas et ils visent des contenus beaucoup plus précis, guidés notamment par les différents documents ministériels comme *Le programme de formation de l'école québécoise* (après PFEQ) (MEQ, 2001) et *La progression des apprentissages, français langue d'enseignement* (après PDA) (MELS, 2009a). Par conséquent, les bibliothécaires scolaires ont avantage à développer et à évaluer les collections en fonction de différents critères didactiques.

Dans le cadre de cet article, nous proposons de présenter une grille d'évaluation des albums de littérature jeunesse qui tient justement compte des critères didactiques utiles à l'enseignement au primaire. Même si elle a d'abord été élaborée dans le cadre universitaire et qu'elle concerne les didacthèques[1] et les étudiants au Baccalauréat en

1. *Didacthèques* est terme le plus souvent utilisé dans les universités québécoises et il provient de la contraction entre les mots *bibliothèques* et *matériel didactique* (Dussault, Dumas et Chaput, 1974). Les didacthèques se définissent par des lieux abritant des collections contenant majoritairement du matériel à vocation didactique pour l'enseignement au primaire et au secondaire (p. ex. manuels scolaires, jeux, matériel de manipulation, livres jeunesse). Elles se distinguent des bibliothèques des sciences de l'éducation qui comprennent plutôt des ouvrages théoriques et des publications savantes.

enseignement primaire et préscolaire (BEPEP), elle peut aisément être transférée aux bibliothèques scolaires et au personnel enseignant. En effet, cette grille peut éventuellement être utilisée par des bibliothécaires pour évaluer dans quelle mesure les collections d'albums répondent aux besoins didactiques du personnel enseignant. Nous suggérons de commencer par le contexte de création de cette grille. Ensuite, nous la détaillons et la décrivons avec ses différentes parties. Enfin, au fil de la description, nous exposons certains des avantages à recourir à une telle grille pour évaluer une collection d'albums dans les bibliothèques scolaires.

Le contexte de création de la grille d'évaluation des albums

La grille présentée ici est issue d'une recherche doctorale en didactique, avec un volet bibliothéconomique. Comme mentionné, même si dans le cas de notre recherche nous prenons le problème en amont avec les étudiants au BEPEP et les ressources de la didacthèque, notre exposition du contexte est en lien avec les pratiques actuelles en enseignement primaire à l'aide de la littérature jeunesse, donc auprès du personnel enseignant, soit la communauté servie par les bibliothèques scolaires.

Le contexte de la recherche

Depuis quelque temps, selon Lépine (2017), le personnel enseignant des écoles québécoises semble séduit par l'idée d'intégrer la littérature jeunesse à leur enseignement. Or, dans sa vaste enquête il révèle que 82,6 % du personnel enseignant au primaire se basent sur leurs goûts personnels dans leur choix de livres à utiliser en classe. Toutefois, lorsqu'un album est choisi pour une utilisation didactique, il est nécessaire que celui-ci plaise à l'enseignant, mais cela ne peut pas être le seul critère. Ainsi, bien que les enseignantes expertes dans l'enseignement à l'aide de la littérature jeunesse et les chargées de cours en didactique du français que nous avons interrogées déclarent de manière unanime se fier à leurs goûts personnels lorsqu'il est temps de choisir un livre à utiliser en classe, toutes déclarent aussi faire des choix en fonction de leurs intentions didactiques. Il est donc crucial que les responsables des bibliothèques scolaires acquièrent pour leurs collections des œuvres de littérature jeunesse qui répondent adéquatement aux divers besoins didactiques du personnel enseignant.

Les concepts retenus

Pour développer notre grille, en vue d'évaluer la collection de la didacthèque de l'Université de Montréal (UdeM), nous avons décidé de nous concentrer sur les albums, et ce, principalement pour deux avantages majeurs : sa brièveté, ce qui favorise son utilisation en classe dans son intégralité, et sa complexité, en lien avec le double message qu'il porte, par le texte et par les illustrations (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Avant de présenter la grille, nous croyons qu'il est nécessaire de spécifier ce que nous entendons par *album* par rapport à d'autres documents pour la jeunesse. Ensuite, nous exposons quelques utilisations didactiques possibles. Enfin, nous reprenons brièvement les tâches inhérentes au développement des collections.

L'album

Pour circonscrire ce qu'est la littérature jeunesse, il est possible de la qualifier par son intentionnalité : elle correspond aux livres ayant explicitement l'enfant comme destinataire (Prud'homme, 2005). Mais il ne faut pas négliger le fait que cette littérature comprend une variété de livres. Dans le cadre de notre recherche et pour cet article, l'album se définit comme un

> livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes. (DeRoy-Ringuette, 2019)

Dans cette définition, lorsqu'il est question des messages textuels qui comprennent tous les types de textes, cela fait référence à la typologie des textes d'Adam (1992, 2015) selon laquelle les albums peuvent contenir des textes narratifs, qui servent à raconter une histoire, mais ils peuvent également regrouper d'autres types de textes comme des textes descriptifs, explicatifs, argumentatifs et dialogaux. D'ailleurs, la PDA (MELS, 2009a) reprend plus ou moins cette classification en proposant que les élèves du primaire soient mis en contact avec des textes qui racontent, décrivent, expliquent, précisent des comment faire, visent à convaincre, mettent en évidence le choix des mots, comportent des interactions verbales, illustrent des informations ou des idées et servent d'outils de référence.

En plus des types de textes variés, il faut ajouter que les albums, comme les bandes dessinées et les romans, peuvent accueillir différents genres littéraires, comme le policier, la science-fiction, l'aventure, etc. Par exemple, les albums de la série *Les aventures de l'inspecteur Lapou* de Bénédicte Guettier sont résolument du genre policier. À cela, ajoutons que les albums peuvent aussi être des albums documentaires, donc qui visent à informer, mais sans l'appareillage d'aides organisationnelles comme les tables de matières, index, sous-titres, schémas, etc. (DeRoy-Ringuette, 2020). Aussi, les albums peuvent contenir des contes traditionnels ou déroutés, des mythes et des légendes, ou encore présenter des abécédaires ou des chiffriers. Bref, l'album ne se restreint pas à la fiction ni à la narration.

Les utilisations didactiques des albums

Lorsqu'il est question d'intégrer les albums en classe, il est possible d'y recourir pour des contenus et des compétences liées au français, langue d'enseignement, c'est-à-dire pour lire, avec différents dispositifs de lecture comme la lecture interactive (Dupin de Saint-André, 2011) ; pour apprécier des œuvres littéraires (Lépine, 2017) ; pour écrire des textes variés (Chénard-Guay, 2010) ; pour communiquer oralement (Colognesi et Deschepper, 2018) ; ou pour développer le vocabulaire (Cuerrier, 2020). Il est aussi possible de les utiliser pour enseigner les autres disciplines scolaires spécifiquement, comme les sciences (Soudani et Héraud, 2012), ou selon une perspective plus interdisciplinaire (Charron et Montésinos-Gelet, 2018). En plus de pouvoir être intégrés dans toutes les disciplines scolaires, il se trouve que les albums sont utiles à tous les cycles du primaire. De fait, Lépine (2017) rapporte qu'au Québec, ce type de livre fait partie de la vie scolaire des élèves du premier au troisième cycle.

Le développement des collections

À la manière d'Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) et selon leurs définitions, nous retenons quatre tâches principales dans le développement des collections physiques. La première est l'analyse des besoins de la communauté servie par la bibliothèque, usagers ou non. Nous privilégions d'ailleurs le terme *communauté* puisqu'il est plus inclusif qu'*usager*. La deuxième tâche, la sélection des documents, se résume au choix des documents à acquérir, dans le but principal de répondre efficacement aux besoins de la communauté. La troisième tâche est l'acquisition de ces documents, donc la manifestation concrète de la sélection. D'ailleurs, à la suite de cette acquisition, pour être accessible à la communauté, le document entre dans la phase du traitement documentaire. La dernière tâche du développement des collections est l'évaluation de celles-ci. Cette dernière ne doit pas nécessairement être envisagée comme une étape suivant les trois premières, car elle se fait au fur et à mesure que la collection grandit. D'après Johnson (2014), cette tâche sert notamment à évaluer l'utilité de la collection en fonction des objectifs auxquels elle est destinée, donc son efficacité à satisfaire la communauté. Éventuellement, l'évaluation sert à orienter l'élagage. Il y a deux tendances qui guident l'évaluation des collections : les méthodes centrées sur la collection et les méthodes centrées sur l'utilisation (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014). La grille développée dans le cadre de notre recherche entre dans une perspective d'évaluation par une méthode centrée sur la collection, mais elle a été développée avec la participation d'enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse, de chargées de cours et d'une bibliothécaire. La collaboration de ces participantes assure une adéquation plus juste avec les besoins de la communauté. Enfin, en plus de servir à l'évaluation, cette grille peut ultimement aider à sélectionner des albums ciblés, en fonction de différents critères didactiques.

La méthode de recherche

Pour notre recherche doctorale, nous avons choisi d'effectuer une recherche de développement. Selon McKenney et Reeves (2012), celle-ci allie théorie et pratique puisqu'elle cherche à régler un problème de nature pratique en développant et en implantant de manière systématique une solution, tout en s'appuyant sur des fondements théoriques, et ce, en passant par quatre phases. En bref, voici les phases : 1) Analyse et exploration (*Analysis and exploration*), qui consiste à faire l'analyse des besoins en vue de développer un objet ; 2) Conception et construction (*Design and construction*), qui est ni plus ni moins que l'élaboration de l'objet, jusqu'au prototype le plus satisfaisant ; 3) Évaluation et réflexion (*Evaluation and reflection*), qui se résume par le fait de tester l'objet afin notamment de vérifier sa validité et de repérer d'éventuels écueils et, de ces tests, de procéder à des remaniements avant de passer à la mise à l'essai finale ; 4) Implantation et diffusion (*Implementation and spread*), qui correspond justement à la mise à l'essai de l'objet dans le contexte pour lequel il a été développé et, éventuellement, dans d'autres contextes.

Pour notre propre recherche, afin d'analyser les besoins, nous avons procédé à des entrevues semi-dirigées (phase 1) auprès d'enseignantes du primaire expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins didactiques et de chargées de cours en didactique du français à l'UdeM. Lors de ces entrevues, nous avons récolté des données quant aux critères de choix qu'elles utilisent pour sélectionner des albums et à leurs pratiques didactiques avec ces derniers. À partir de ces réponses, et en accord avec notre revue de littérature, nous avons élaboré une grille d'évaluation des albums (phase 2).Lorsque nous l'avons jugée satisfaisante, nous l'avons resoumise à nos participantes (sept ont répondu) ainsi qu'à une participante bibliothécaire pour obtenir leur rétroaction afin d'améliorer la grille, laquelle a ensuite été mise à l'essai dans la bibliothèque personnelle de l'étudiante-chercheuse pour être encore améliorée, le tout dans un processus itératif (phase 3). En fin de compte, c'est la sixième version de la grille qui a été mise à l'essai dans la didacthèque de l'UdeM (phase 4). Pour cet article, c'est la septième version qui est présentée puisque, comme cela est possible dans la recherche de développement, nous avons apporté de derniers changements avant une diffusion plus générale.

La présentation de la grille

Cette grille d'évaluation des albums contient 89 items à compléter par des réponses réparties en six sections. Pour cet article, les intentions des sections sont détaillées et les

items sont indiqués selon leur numéro et leur formulation. Ils sont toujours suivis du type de réponse est attendu. Ces réponses sont parfois à choix fermés, donc un choix unique ; de choix multiples, donc avec plusieurs réponses possibles ; de réponses ouvertes, donc qui permettent de répondre librement et succinctement ; de réponses à positionner sur une échelle de Likert, qui permettent un jugement nuancé. Pour avoir un aperçu complet de la grille, avec les choix de réponses, les exemples et les définitions, une version PDF est disponible au lien suivant : https://drive.google.com/file/d/1pENY2SELQUDwKV1Aktgwqx6I5rLgrat7/view?usp=sharing

Quelques exemples des avantages et des utilités des items proposés sont parsemés au fil de la présentation.

Les critères d'inclusion

La première section de notre grille sert à déterminer si les livres répondent aux critères d'inclusion que nous avons définis, c'est-à-dire s'ils correspondent au type de livre (en l'occurrence, s'il s'agit d'un album jeunesse) pour lequel notre grille a été élaborée. Voici les deux items à répondre :

1. Ce livre est intentionnellement écrit pour la jeunesse, c'est-à-dire qu'il est édité [quatre choix fermés accompagnés d'exemples] ;
2. Ce livre est [six choix fermés accompagnés de définitions].

Ainsi, le premier item sert à déterminer si le livre est réellement destiné à un jeune public et s'il ne s'agit pas plutôt d'un livre de lecture provenant d'un éditeur scolaire[2]. Si le livre est effectivement une œuvre littéraire écrite pour les jeunes de par son secteur d'édition, il suffit de poursuivre avec l'item suivant qui cherche à savoir s'il s'agit d'un album, au sens de la définition retenue (voir la définition de l'album dans la partie des concepts retenus), et ainsi à discriminer les albums des autres types de livres (ex. bande dessinée, roman, recueil). Ces deux critères d'inclusion permettent de constater le nombre d'albums pour les jeunes parmi la collection ou l'échantillon de la collection. En guise d'exemple, dans notre recherche, des 21 745 documents disponibles dans les classes Dewey entre 000 et 900 de la didacthèque de l'UdeM, nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire de 409 documents. De ceux-ci, 42,8 % étaient effectivement des albums édités pour les jeunes (175/409). Éventuellement, ces données aident à l'extrapolation du nombre d'albums total dans la collection d'une bibliothèque. Pour notre cas, cet exercice nous a permis d'estimer que celle de la didacthèque de l'UdeM contient environ 9 304 albums en accès sur les rayons. Lorsque le document répond aux critères d'inclusion, il est temps de passer aux autres sections de la grille pour en faire soit une évaluation complète, soit une évaluation partielle en fonction des besoins de la bibliothèque, en ne retenant que les sections ou items pertinents pour y répondre.

Les critères reliés à l'album dans son ensemble

Après s'être assuré que le livre entre ses mains est un album, la personne responsable de l'évaluation de la collection répond aux items de la deuxième section. Cette dernière est la plus longue et se subdivise en quatre sous-sections.

L'identification de l'album

La première des sous-sections portant sur l'album dans son ensemble vise à identifier l'album et à recueillir des données bibliographiques. Les items à répondre de la sous-section sont les suivants :

3. Titre de l'album [réponse libre] ;
4. Auteur de l'album (Nom, Prénom) [réponse libre] ;
5. Illustrateur de l'album (Nom, Prénom) [réponse libre] ;
6. Cet album est créé par un auteur-illustrateur [oui/non] ;
7. Éditeur de l'album [réponse libre] ;
8. Provenance de l'album [trois choix fermés accompagnés d'exemples] ;
9. Année de publication [réponse libre] ;
10. À la date de la vérification, que ce soit dans l'édition évaluée ou dans une autre édition (ex. format poche, autre éditeur), l'album est disponible [sept choix multiples].

À l'item 9, pour déterminer la provenance de l'album, on considère non seulement le lieu d'édition mais aussi l'illustrateur et l'éditeur (des explications plus précises sont fournies dans la grille). Par exemple, dans notre recherche, l'album *Le lion blanc* de Jim Helmore et Richard Jones est classé dans les traductions, car même s'il est édité au Québec par Comme des géants, l'auteur et l'illustrateur habitent au Royaume-Uni. Dès lors, un seul des trois créateurs est jugé québécois et le poids du nombre nous amène à l'inclure dans les œuvres traduites plutôt que québécoises. Comme les prescriptions ministérielles du PFEQ à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » stipulent que « au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées [...] Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français » (MEQ, p. 84), connaître la provenance est à considérer pour évaluer une collection destinée à une communauté œuvrant dans le monde scolaire. Aussi, en plus de l'année de publication, il nous est

2. Soulignons que les livres de lecture, au sens de Legendre (1993) « [sont] structuré[s] de façon à développer chez l'élève les habiletés de lecture appropriées, classées selon chaque niveau scolaire et selon les difficultés » (p. 788) et ils sont exclus.

apparu nécessaire de vérifier la disponibilité sur le marché[3] (item 10), en papier de même qu'en format numérique ou audio, ainsi que sur des plateformes de diffusion ciblées. Si présentement la grille ne contient pas d'items à répondre en référence à Biblius, la nouvelle plateforme de prêt de livres numériques pour le milieu scolaire (Biblius, 2021), c'est en raison du fait que nous n'avons pas d'accès à la ressource. Il serait évidemment fort pertinent d'en faire l'ajout pour une utilisation en bibliothèque scolaire.

Le paratexte

La deuxième sous-section en lien avec l'évaluation de l'album dans son ensemble réunit des informations sur le paratexte de chaque album. Selon Dupin de Saint-André (2015a), « dans les albums, le paratexte comprend les pages de couverture, le titre, le sous-titre, le format de l'œuvre, la matière des pages, les pages de garde, la page titre, l'avertissement, la table des matières, la pagination et les éléments reliés au monde de l'édition (code-barre, ISBN) » (p. 34). Toutefois, comme les items suivants le dévoilent, seuls certains de ces lieux paratextuels sont considérés. L'intention ici est de cerner quelques caractéristiques qui peuvent être utiles sur le plan didactique, par exemple pour bâtir une intention de lecture lors de la préparation du dispositif de lecture interactive. Voici les items pour le paratexte extérieur :

11. Le format de l'album est [sept choix fermés accompagnés de définitions et d'exemples] ;
12. La matérialité de l'album est [six choix fermés] ;
13. Les pages couvertures sont [deux choix fermés accompagnés d'exemples] ;
14. La quatrième de couverture est [sept choix fermés accompagnés d'exemples] ;

14 (a). Dans le cas où un texte est disponible sur la quatrième de couverture celui-ci est [neuf choix multiples].

Puisqu'il s'agit de la première chose que l'on aperçoit lorsque nous avons le livre entre les mains, le premier élément paratextuel évalué est le format. L'item 11 se distingue des éléments descriptifs (collation) qu'on trouve dans les notices catalographiques en bibliothéconomie, où la dimension du document est inscrite en centimètres. Pour reprendre l'exemple de *Le lion blanc*, le catalogue de la didacthèque de l'UdeM indique « 25 cm », alors que notre évaluation permet de savoir qu'il se présente à l'italienne, « dont la largeur excède la hauteur » (Turgeon, 2013, p. 88), avec une reliure sur le côté court, selon un mode de lecture à l'horizontale. Comme le format peut parfois être utile pour enseigner l'appréciation littéraire, comme le suggère notamment Lépine (2018), le connaître s'avère utile en milieu scolaire, et ce, au-delà des dimensions classiquement répertoriées au catalogue. L'item 12 fait référence à un autre aspect matériel et les choix de réponses permettent de distinguer les albums souples des albums cartonnés, ce qui est connexe aux critères de qualité matérielle canoniques en bibliothéconomie et évoqués notamment par Johnson (2014). Ensuite, l'item 13 vise à observer les pages couvertures déployées, dans le but notamment d'évaluer le potentiel à faire des prédictions utiles à la compréhension d'un texte. Les items 14 et 14 (a) cherchent à connaître la composition de la quatrième de couverture, en texte et en illustration, ainsi que la nature du texte. Les choix multiples de l'item 14 (a) contribuent à faire une description guidée des textes qui se trouvent sur l'album évalué.

Pour poursuivre l'évaluation paratextuelle, mais en se concentrant sur l'intérieur de l'album, les items à compléter par des réponses sont les suivants :

15. Les pages de garde sont [trois choix fermés] ;
16. Les pages de garde sont composées de [12 choix multiples accompagnés d'exemples] ;
17. La double page où se situe la page de faux titre, c'est-à-dire la page où figure le « titre d'un ouvrage figurant seul au recto du feuillet qui précède la page de titre » (OQLF, 1986), contient [six choix multiples] ;
18. La double page où est située la page titre (qui peut inclure la page des crédits ou non) comprend [12 choix multiples accompagnés d'exemples].

Ces différents items servent à examiner si, par exemple, des éléments peuvent être utiles à la construction d'une intention de lecture avec les élèves ou encore si ces lieux sont porteurs de prologues à l'histoire, donc essentiels à la compréhension. Tiré des exemples fournis dans la grille à l'item 18, l'album sans texte *Oups !* de Quentin Gréban est un album où l'histoire débute dès la page titre, donc où il y a « des illustrations agissant comme prologue » pour reprendre l'énoncé du choix de réponse.

Si, selon la PDA (MELS, 2009a), les élèves du primaire doivent savoir relever les éléments de la page couverture, de la quatrième de couverture et des pages de garde, ils doivent également être conscients de la présence de la dédicace. Par conséquent, évaluer ces aspects en bibliothèque scolaire s'avère judicieux, de même que d'autres éléments paratextuels à l'intérieur de l'album qui ne sont pas explicitement nommés dans la PDA (MELS, 2009a). Les items suivants en rendent compte :

19. Peu importe son emplacement à l'intérieur de l'album, la dédicace est [quatre choix fermés accompagnés d'exemples] ;

3. Pour des raisons d'accessibilité, nous nous référons au site leslibraires.ca plutôt que l'outil Memento de la BTLF même si ce dernier est certainement plus fiable. En fait, notre idée ici est de se rapprocher au maximum d'un contexte d'utilisation où les personnes qui évaluent les albums qui n'auraient pas accès à Memento.

20. Cet album contient une épigraphe, c'est-à-dire une « citation placée en exergue au début d'une œuvre ou d'un chapitre pour en expliquer l'esprit » (Dupriez, 1984, p. 192). Il est à noter que, parfois, mais rarement, la citation peut se retrouver à la fin d'un album (Dupin de Saint-André, 2020) [trois choix fermés] ;

20 (a). Dans le cas où il y a une épigraphe, celui-ci est [six choix fermés accompagnés d'exemples] ;

21. Une biographie des créateurs est disponible [six choix fermés] ;

22. L'album contient une préface, c'est-à-dire un « texte présentant sommairement un ouvrage et son auteur » (OQLF, 2015), donc au début de l'album, ou une postface, c'est-à-dire un « texte de commentaire placé à la fin d'un ouvrage » (OQLF, 2019) comprend [neuf choix multiples accompagnés d'exemples].

Le rapport texte/image

La troisième sous-section qui touche l'album dans son ensemble est relative au rapport texte/image qui, selon Turgeon (2013), « concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un certain sens » (p. 93). Pour notre grille, c'est la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) qui est retenue à l'item 23. Quant à lui, l'item 24 n'était initialement pas dans notre recherche, et il est notamment inspiré de Turgeon (2013) et de son outil pour analyser le potentiel interprétatif des albums. Ces deux items qui permettent d'évaluer le rapport texte/image sont :

23. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement [six choix fermés accompagnés de définitions et d'exemples] ;

24. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement [échelle de Likert en cinq points entre « constante » et « variée »].

Les attraits du livre

La dernière sous-section relative aux critères reliés à l'album dans son ensemble concerne les attraits du livre. Le concept d'attraits du livre provient de l'aide au lecteur en bibliothèque. Saricks (2005, 2009) en propose six : le registre, le style, les personnages, l'intrigue, le cadre et le rythme. Montésinos-Gelet (2018) les a explorés en vue d'en faire une adaptation ciblée pour les albums. Ce sont ses définitions que nous utilisons pour notre grille.

Le registre

Selon Montésinos-Gelet (2018), le registre désigne la « tonalité émotionnelle de l'œuvre » (p. 9). Nous avons choisi d'inclure les thèmes à cet attrait dans le but de voir si un même thème peut être traité selon des registres variés. Par exemple, pour reprendre des registres cités dans les choix de réponses, on pourrait ainsi déterminer si un album portant sur l'amitié est humoristique, dramatique, joyeux, nostalgique, attendrissant, etc. Ainsi, un item permet d'indiquer quel est le registre qui prime dans l'album et l'autre à cerner le thème :

25. Celui qui domine dans l'album est [13 choix fermés (p.ex. attendrissant, dramatique, humoristique)] ;

26. Dans cet album, le thème principal est (si nécessaire, un sous-thème peut être indiqué) [réponse libre].

Pour l'item 26, il nous semblait essentiel d'éviter de se restreindre aux vedettes-matières ou à un thésaurus afin de permettre l'expression des thèmes en vocabulaire libre, car le but n'est pas de cataloguer les albums pour les rendre repérables, mais plutôt d'identifier les grandes thématiques couvertes afin de constater quelles sont les différentes utilisations didactiques possibles (p. ex. des réseaux littéraires thématiques où un certain nombre d'œuvres sont choisies pour couvrir un même thème sous différents angles et avec différents registres).

Le style

Dans notre grille, nous avons choisi d'examiner l'attrait du style sous quatre angles : album, auteur, illustrateur et typographie. Le premier, le style de l'album, traite de la mise en pages :

27. De manière générale, la mise en pages en est une [cinq choix fermés accompagnés de définitions et d'exemples].

Les choix de réponses, inspirés de Turgeon (2013) et Van der Linden (2007), permettent d'indiquer si les mises en pages sont d'association, de compartimentage, de dissociation, de conjonction ou variées.

Pour décrire le style de l'auteur, qui « se caractérise par son univers langagier, ses choix lexicaux et syntaxiques, les figures de style qu'il affectionne » (Montésinos-Gelet, 2018, p. 9) ainsi que d'autres aspects de son univers littéraire, quatre items et un sous-item sont proposées dans notre grille :

28. De manière générale, le style de l'auteur est [échelle de Likert en cinq points de « facile » à « difficile »][4] ;

29. La prédominance de genre de cet album est [24 choix fermés accompagnés de définitions (p. ex. conte dérouté, policier, historique)] ;

30. La narration de cet album est portée par [sept choix fermés] ;

31. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 144). Il est à noter que la

4. Il s'agit ici d'une vue d'ensemble sur les choix lexicaux et syntaxiques puisque des points plus précis se rapportant au texte sont évalués plus loin dans la grille.

reconnaissance des traces d'intertextualité varie en fonction du bagage culturel de chacun [oui/non] ;

31 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intertextualité, quelles œuvres sont citées [réponse libre].

Concernant l'item 29, même si les genres littéraires sont traditionnellement associés aux romans, comme cela est le cas dans la PDA (MELS, 2009), les albums peuvent aussi être catégorisés selon les genres (voir la définition de l'album dans la partie des concepts retenus). D'ailleurs, comme plusieurs genres littéraires sont prescrits au primaire (MELS, 2009), il est utile de les évaluer dans les albums. Pour ce qui est de l'item 31, l'identification de la présence d'intertextualité est pertinente en milieu scolaire pour aider le personnel enseignant à trouver des livres propices à l'appréciation littéraire, notamment pour aider les élèves à « constater les variantes d'une œuvre » (MELS, 2009a, p. 80), mais aussi pour soutenir le personnel enseignant dans le développement de leur première compétence professionnelle : « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (MEQ, 2020).

Comme pour le style de l'auteur, le fait de cerner celui de l'illustrateur aidera à développer des collections avec un souci d'offrir des albums variés au personnel enseignant et aux élèves, ayant le potentiel de donner lieu à des utilisations didactiques tout aussi variées. L'évaluation du style de l'illustrateur est donc composée de huit items à compléter par des réponses et un sous-item :

32. La technique d'illustration utilisée dans cet album semble (même s'il est parfois difficile d'établir la technique, il faut choisir la plus vraisemblable) [dix choix fermés accompagnés d'exemples (p.ex. aquarelle, collage, fusain)] ;
33. Les illustrations sont majoritairement des couleurs en aplat, c'est-à-dire selon « une application d'une teinte de manière uniforme » (Béguin, 1990, p. 43) ou des couleurs dégradées, en opposition à l'aplat ces couleurs présentent des variations de teintes « la dégradation peut concerner aussi bien le passage de couleurs claires à des couleurs foncées, que le passage de la lumière à l'ombre » (Béguin, 1990, p. 356) [échelle de Likert en cinq points entre « couleurs en aplat » et « nuancées » accompagnés d'exemples] ;
34. Les illustrations sont généralement [cinq choix multiples accompagnés d'exemples] ;
35. Les plans dans l'album sont [trois choix fermés accompagnés d'exemples] ;
36. Le cadrage (angle de vue, en plongée, en contre-plongée et parallèle au sol) des doubles pages est majoritairement [trois choix fermés accompagnés d'exemples] ;
37. De manière générale, dans cet album la narration visuelle se fait [trois choix fermés accompagnés de définitions] ;
38. La densité des illustrations est [échelle de Likert à cinq points allant d'« épuré » à « foisonnant » accompagnés d'exemples] ;
39. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intericonicité, c'est-à-dire une « présence de références à des œuvres d'art (des peintures, des sculptures, des illustrations, des photographies ou des films) dans les illustrations » (Dupin de Saint-André, 2012, p. 28). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intericonicité varie en fonction du bagage culturel de chacun [oui/non] ;

39 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intericonicité, quelles œuvres sont citées [réponse libre] ;

40. Dans cet album, il y a des traces d'autoréférentialité dans les illustrations, c'est-à-dire des clins d'œil aux œuvres antérieures des créateurs. Il est à noter que la reconnaissance des traces d'autoréférentialité varie en fonction du bagage culturel de chacun [oui/non ; accompagné d'exemple].

Pour cerner le concept d'autoréférentialité, précisons que l'exemple illustré est tiré de l'album *Azadah* de Jacques Goldstyn où le lecteur aperçoit dans l'illustration des reproductions des premières de couverture de deux de ses précédents albums : *Le petit tabarnak* et *L'arbragan.*

Le dernier point relatif au style concerne la typographie et il fait l'objet de deux items :

41. Dans cet album et de manière générale, la macro-typographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double page » (Duvin-Parmentier, 2018, p. 154), est [cinq choix fermés accompagnés d'exemples et de définitions] ;
42. Dans cet album et de manière générale, la micro-typographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvin-Parmentier, 2018, p. 154), est [cinq choix fermés accompagnés d'exemples et de définitions].

Pour illustrer le besoin de s'intéresser à la typographie, reprenons les propos d'une participante à notre recherche sur les utilisations didactiques qu'elle fait des albums : « Je vais travailler aussi la typographie. Donc, ça peut m'arriver de demander aux élèves, quand on fait des écrits rapides ou des joggings d'écriture, d'utiliser des typographies différentes dépendant des émotions du personnage » (Enseignante E). Il est donc intéressant pour les membres du personnel enseignant d'avoir à leur disposition des albums avec jeux typographiques pour fournir aux élèves des textes mentors. Par conséquent, les bibliothécaires qui posent un regard sur cet aspect peuvent répondre à ce besoin précis.

Le personnage

Comme le souligne Montésinos-Gelet (2018) quant au troisième attrait « les systèmes de personnages varient grandement » (p. 9) et c'est pourquoi dans cette grille il y sept items à répondre qui examinent le personnage principal pour le qualifier. Il aurait certainement été possible d'ajouter des caractéristiques en plus de considérer les personnages secondaires, mais de se concentrer sur le personnage principal apparaît suffisant pour ce type d'évaluation qui vise à avoir une vue d'ensemble de la collection, sans détailler les albums un par un. Voici les items concernant les personnages :

43. Comme personnage principal, cet album met en scène [huit choix fermés] ;
44. Dans cet album, le personnage principal est [réponse libre][5] ;
45. Le personnage principal de cet album est [huit choix fermés (p.ex. garçon, fille, animal anthropomorphe, créature imaginaire)] ;
46. Du point de vue de la diversité ethnique, le personnage principal est [huit choix fermés] ;
47. Sur le plan de la diversité corporelle ou fonctionnelle, le personnage principal présente (nommer une caractéristique, le cas échéant) [réponse libre accompagnée d'exemples] ;
48. L'album contient des personnages qui véhiculent des stéréotypes, lesquels se définissent comme : « le résultat d'un processus de condensation et de schématisation, généralisant à un ensemble d'individus les mêmes opinions simplifiées à l'extrême, parfois jusqu'à la caricature » (Dictionnaire de sociologie, 2011, p. 276) [oui/non] ;
49. Le personnage principal de cet album fait partie d'une série (p. ex. Frisson l'écureuil, de Mélanie Watt, Lola, de Carl Norac et Claude K. Dubois, etc.) [oui/non]

En guise de complément sur les items relatifs aux personnages, notons que l'item 43 est très général et il vise à savoir si le personnage est seul, en relation avec d'autres, s'il s'agit d'un duo, d'une famille, d'un groupe, d'une galerie de personnages, s'il y a effectivement un personnage ou toute autre réponse. Il vise à savoir à qui le lecteur a affaire, car si d'emblée nous croyons que les albums ont tous des personnages principaux uniques, ce n'est pas nécessairement le cas. En guise d'exemple, dans notre recherche 2,9 % des albums présentent une famille comme personnage principal (5/175) et une même proportion met en scène aucun personnage. Par la suite, les autres items permettent de raffiner les caractéristiques du personnage principal.

Puisque selon la typologie de Botelho et Rudman (2009), la littérature jeunesse contient des textes miroirs pour se reconnaître, des textes fenêtres pour connaître l'autre et des textes portes qui invitent à l'action et à la justice sociale, il semble fort pertinent de vérifier la diversité dans les personnages représentés, afin que tous puissent se reconnaître, connaître l'autre et éventuellement prendre position pour défendre les droits de chacun. Si au départ Bothello et Rudman (2009) s'intéressent à la diversité ethnique, nous croyons qu'il est judicieux d'élargir le concept à d'autres aspects de la diversité, comme nous le faisons aux items 45, 46, 47. C'est d'ailleurs dans une perspective encore plus grande d'inclusion, nous avons ajouté l'item 47 à notre septième version de la grille. Les termes et les exemples des personnages avec ces différences qui guident cet item sont tirés de la liste *Kaléidoscope. Livres jeunesse pour un monde égalitaire* produite par le YWCA de Québec. Enfin, soulignons qu'afin de détecter des albums qui pourraient potentiellement présenter des personnages stéréotypés, nous avons également ajouté l'item 48 à notre septième version de la grille. La définition incluse dans l'item, comme pour les autres qui en intègrent, contribue à s'assurer que la personne qui évalue l'album comprend bien le concept.

L'intrigue

Pour ce qui est de l'attrait de l'intrigue, il fait référence au fait que « les récits se distinguent quant à ce critère dans un continuum qui va des récits d'ambiance dans lesquels l'intrigue peut être quasiment absente aux récits comprenant de très nombreuses péripéties » (Montésinos-Gelet, 2018, p. 8). Notre grille comprend deux items :

50. L'intrigue de cet album est de révélation ou de résolution (l'option 0 correspond à « ne s'applique pas ») [échelle de Likert à cinq points allant de « révélation » à « résolution »] ;
51. Concernant les nœuds narratifs, c'est-à-dire les endroits où de nouvelles situations où péripéties surviennent, cet album contient [trois choix fermés].

En bref, l'item 50 permet de savoir si les albums contiennent des intrigues de révélation, où les personnages sont centraux, ou de résolution, où les évènements sont centraux, et les possibilités entre les deux pour respecter la notion de continuum. L'item 51, que nous avons ajouté à la septième version de notre grille, se penche sur les nœuds narratifs, plus précisément à savoir si l'album en contient un seul, pour une intrigue unifiée ; plusieurs, pour une intrigue épisodique ; ou aucun. En contexte scolaire, il est à propos de connaître le type d'intrigue présent dans les albums puisque selon la PDA (MELS, 2009a), les élèves de chaque année du primaire doivent : « identifier les caractéristiques des personnages : aspect physique, traits de caractère, rôle et importance dans l'histoire, actions accomplies » (p. 68-69),

5. Une consigne stipule qu'il s'agit de déterminer brièvement le personnage principal par un nom et, si nécessaire, un qualificatif.

par conséquent les intrigues de révélation sont peut-être plus adéquates pour y arriver. Pour ce qui est des intrigues de résolution, elles correspondent généralement schéma narratif et les élèves de la 1re à la 3e année doivent étudier le récit en trois temps et tandis que ceux de la 4e à la 6e sont initiés au récit en cinq temps. Dès lors, évaluer les types d'intrigues et les nœuds narratifs dans les albums aide à répondre aux besoins du personnel enseignant, et ultimement des élèves.

Le cadre

Selon Montésinos-Gelet (2018), en accord avec Saricks (2005, 2009), le cadre représente le lieu et l'époque, deux contenus à voir avec les élèves selon la PDA (MELS, 2009a). De fait, à la compétence « Lire des textes variés » les élèves doivent « identifier le temps et les lieux d'un récit » (p. 68), il est donc judicieux de connaître les lieux et le temps qui composent les albums pour offrir une variété à la communauté servie par les bibliothèques scolaires. Comme la PDA (MELS, 2009a) mentionne que les lieux et le temps doivent être explicites pour les plus jeunes et implicites pour les plus vieux, nous avons pris ces orientations pour nos choix de réponses, sans toutefois utiliser exactement ces termes. Voici les items qui concernent le cadre :

52. Concernant le lieu, cet album se déroule [neuf choix fermés] ;
53. Concernant le temps (époque), cet album se déroule [neuf choix fermés] ;
54. Concernant le temps (temps naturel-journée), cet album se déroule [cinq choix multiples] ;
55. Concernant le temps (temps naturel-saisons), cet album se déroule [six choix multiples].

Le rythme

Le dernier attrait, soit le rythme, se divise en deux aspects : la vitesse de lecture souhaitée par le lecteur et le temps du récit (Montésinos-Gelet, 2017). Dans notre grille, seul le second aspect est évalué, et plus particulièrement, la durée du récit, c'est-à-dire la période sur laquelle se déroule l'action :

56. La durée de cet album est de [12 choix fermés accompagnés de définitions (p.ex. quelques minutes, une semaine, une saison, sans temps)].

Critères reliés au texte

Pour la troisième section, qui concerne les critères plus spécifiquement reliés au texte, notre grille comprend trois items qui s'intéressent à des caractéristiques macro, c'est-à-dire qui considère le texte dans son intégralité, ainsi que neuf items et un sous-item qui traitent des caractéristiques micro, plus proches de la phrase et du mot.

Les caractéristiques liées au texte – macro

Les trois items de cette section s'intéressent au texte dans son ensemble. Les voici :

57. En moyenne, le nombre de mots par double page est de (pour obtenir la réponse, il s'agit de compter le nombre de mots sur cinq doubles pages au hasard et d'en faire une moyenne) [sept choix fermés, en intervalle de 15 mots] ;
58. Le type de texte dominant dans cet album est [neuf choix fermés accompagnés de définitions] ;
59. La structure du récit est [14 choix multiples accompagnés de définitions (p.ex. en parallèle, linéaire, répétitive)].

Mentionnons que l'item 58 aide à cibler la variété de textes que les élèves doivent fréquenter et l'item 59 est en lien avec les différentes structures de texte, tous deux des contenus prescrits dans la PDA (MELS, 2009a) à la compétence « Lire des textes variés ». Par conséquent, d'évaluer les albums selon les types de textes aide les bibliothécaires à bien répondre à la communauté servie, soit le personnel scolaire et les élèves.

Les caractéristiques liées au texte – micro

Ensuite, il nous apparaissait intéressant de s'attarder à des unités plus restreintes que le texte et d'inclure des items liés aux phrases et aux mots. Ils sont notamment propices en vue d'utilisations didactiques des albums pour enseigner l'écriture, à la manière des propositions de Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) par exemple. Les items suivants sont relatifs aux mots :

60. Concernant le lexique et le vocabulaire, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [11 choix multiples accompagnés de définitions (p.ex. synonymes, champ lexical, expressions figées)] ;
61. Concernant les figures de style, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [neuf choix multiples accompagnés de définitions (p.ex. allitérations, comparaisons, métaphores)] ;
62. Le registre de la langue, ou niveau de langue, de cet album est [six choix fermés accompagnés de définitions].

Ensuite, toujours en lien avec les mots mais dans une perspective plurilingue, selon notamment avec les travaux de l'équipe ÉLODIL (Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016) pour travailler l'éveil aux langues, la grille inclut l'item et le sous-item suivants :

63. Selon vos connaissances des autres langues, cet album [quatre choix multiples accompagnés d'exemples] ;

63 (a). Dans le cas où d'autres langues que le français se trouvent dans l'album, quelles sont-elles ? [réponse libre].

Intégré à notre septième version de la grille et absent de la version utilisée pour notre recherche dans la didacthèque de l'UdeM, le sous-item 63 (a) vise à spécifier les langues mises en valeur dans l'album. Cela est particulièrement intéressant pour le personnel enseignant qui œuvre en milieu plurilingue, comme c'est le cas notamment mais non exclusivement, en contexte montréalais. De fait, au Centre de service scolaire de Montréal (CSSDM) 50 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle et la langue la plus présente est l'arabe (12,2 %), suivie de l'espagnol (6,4 %) (CSSDM, 2021), par conséquent il est bien d'évaluer, et au besoin de développer, la collection en vue de constater si des albums mettent en valeur ces langues au côté du français, ou sinon lesquelles s'y retrouvent.

Les items suivants s'intéressent aux phrases et comprennent des définitions pour guider les personnes qui évaluent les albums :

64. Concernant les types de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [cinq choix multiples accompagnés de définitions] ;
65. Concernant les formes de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [cinq choix multiples accompagnés de définitions] ;
66. Concernant les phrases à construction particulière, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [cinq choix multiples accompagnés de définitions] ;
67. Concernant d'autres phénomènes liés à la phrase, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent [six choix multiples accompagnés de définitions].

Le dernier item en lien avec le caractéristiques dites micro du texte est le suivant :

68. Concernant la forme de présentation des dialogues, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de dialogues présentés [huit choix multiples accompagnés de définitions].

L'item 68 est surtout utile pour travailler l'aspect « Vérifier les signes de ponctuation qui servent à rapporter les paroles dans les dialogues » (p. 55) pour les 2e et 3e cycles du primaire dans la section « Syntaxe et ponctuation » de la compétence « Écrire des textes variés » de la PDA (MELS, 2009a).

Critères reliés au potentiel didactique

Après avoir observé l'album selon des critères qui sont présents entre ses pages, notre grille permet d'évaluer le potentiel didactique des albums, c'est-à-dire pour les usages que les enseignants pourraient en faire, et ce, selon le français, langue d'enseignement et ses compétences, les autres disciplines, les domaines généraux de formation (DGF) et les repères culturels, dans une perspective de rehaussement culturel, non seulement en lien avec la première compétence professionnelle précédemment citée, mais aussi pour intégrer la dimension culturelle à l'école (Gouvernement du Québec, 2003). Pour l'ensemble de cette quatrième section, les items doivent être complétés par des réponses à choix multiples, mais qu'il est préférable de se limiter à deux choix, sauf pour les années scolaires et les repères culturels. C'est l'expérience de notre recherche qui nous indique qu'il est préférable de s'imposer cette limitation.

Français, langue d'enseignement

Puisque les albums sont d'abord des œuvres à lire, il est normal de s'attarder en premier lieu aux dispositifs de lecture :

69. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs de lecture qui semblent les plus pertinents pour une utilisation de cet album en classe du primaire [12 choix multiples accompagnés de définitions (ex. cercle de lecture, lecture interactive, lecture feuilleton)] ;
70. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les dimensions de la lecture qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire [huit choix multiples accompagnés de définitions][6].

Comme la synthèse des étapes de la mise en œuvre de réseaux littéraires en contexte de classe proposée par Dupin de Saint-André (2015 b) démontre explicitement l'intégration d'une variété des dispositifs de lecture et d'écriture, le prochain item vise à ouvrir aux autres compétences en français et concerne justement le potentiel des albums à s'intégrer dans un réseau littéraire :

71. À la suite de la lecture de l'album, quels sont le(s) type(s) de réseau(x) pertinent(s) pour intégrer cet

6. Il s'agit des quatre dimensions de la lecture, au sens de la PDA (MELS, 2009a) qui sont comprendre, interpréter, réagir et apprécier et la dimension comprendre se scinde selon cinq habiletés ou stratégies.

album [12 choix multiples accompagnés de définitions (ex. thématique, auteur, personnages sériel]

Par la suite, ce sont les compétences « Écrire des textes variés » et « Communiquer oralement » du PFEQ (2001) qui sont visées par les items suivants :

72. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs d'écriture qui semblent les plus pertinents pour une utilisation de cet album en classe du primaire [10 choix multiples accompagnés d'exemples] ;
73. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les activités de communication orale qui semblent les plus pertinentes pour une utilisation de cet album en classe du primaire [huit choix multiples accompagnés de définitions].

Enfin, une estimation des années scolaires pour une utilisation de l'album se manifeste par l'item suivant :

74. À la suite de la lecture de l'album, à quelles années scolaires cet album pourrait être utilisé [sept choix multiples].

De fait, pour une utilisation didactique, les publics visés peuvent varier. Pour exemplifier ces propos, prenons un exemple tiré de notre recherche où nous avons jugé l'album *Le loup de la 135e* de Rebecca Dautremer et Arthur Leboeuf pour le 3e cycle du primaire, mais qui, selon le catalogue de la didacthèque de l'UdeM, s'adresse au préscolaire. Pourtant, des vérifications nous autorisent à penser que sur le plan didactique cet album est plutôt adéquat pour le 3e cycle du primaire (Dupin de Saint-André, 2017 ; MEQ, 2021).

Les autres disciplines, les DGF et les repères culturels

Comme le personnel enseignant au primaire est habituellement généraliste, il est opportun de vérifier si les albums peuvent être utiles pour d'autres disciplines que le français et les DGF :

75. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quelles sont les disciplines scolaires qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire [12 choix multiples][7] ;
76. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quels sont les domaines généraux de formation qui semblent les plus pertinents à travailler avec cet album en classe du primaire [six choix multiples].

Enfin, en lien avec les repères culturels, il y a un item et deux sous-items. Les voici :

77. Dans cet album, dans le texte ou les illustrations, il y a des repères culturels, c'est-à-dire « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (Gouvernement du Québec, 2003, p. 9). Il ne faut pas considérer ici les repères littéraires (intertextualité) et les repères iconographiques (intericonicité), mais plutôt d'autres types de repères culturels. Il est à noter que la reconnaissance des traces de repères culturels varie en fonction du bagage culturel de chacun [11 choix multiples accompagnés d'exemples] ;

77 (a). Dans le cas où l'album contient des repères culturels, ces derniers sont [quatre choix fermés] ;

77 (b). Dans le cas où l'album contient des repères culturels, ces derniers sont les suivants [réponse libre].

Critères reliés à la reconnaissance

Puisque le développement et l'évaluation des collections passent souvent par les listes bibliographiques (Johnson, 2014), notre grille contribue à vérifier si les albums évalués sont mentionnés dans des ressources didactiques, s'ils sont gagnants de prix littéraires ou s'ils sont listés par des organismes reconnus. Cela est fait selon ces items à répondre :

78. À la date de la vérification, cet album est répertorié par ces ressources didactiques chacun [12 choix multiples (p.ex. *Constellations* (MEQ, 2021), la liste Éduscol (MEN, 2020), *Le Pollen*)] ;
79. Selon la section des prix littéraires de la revue *Lurelu*, cet album est gagnant d'un prix littéraire canadien [oui/non] ;
80. Selon le site Ricochet, cet album est gagnant d'un prix littéraire international [oui/non] ;
81. Selon la liste disponible sur Ricochet, ce créateur a obtenu le Prix Hans Christian Andersen ? [oui/non].
82. Cet album fait partie de cette sélection [4 choix multiples].

Plus précisément, l'item 82 permet de constater la présence ou l'absence des albums dans les listes d'organismes reconnus ciblés. Il s'agit de la liste *Kaléidoscope* du YWCA, la sélection des rédacteurs de Ricochet et la collection « Coup de poing » des bibliothèques de la Ville de Montréal.

7. Les choix de réponses inclus aussi les disciplines généralement enseignées par des spécialistes, c'est-à-dire les quatre arts (arts plastiques, art dramatique, danse et musique) et l'éducation physique. La discipline Éthique et culture religieuse est quant à elle divisée selon ses deux volets et l'éducation à la sexualité est aussi présente.

Critères reliés à la bibliothéconomie

La sixième et dernière section de notre grille concerne la bibliothéconomie. Il est question de l'usure, des coûts et des données inscrites au catalogue :

83. Par rapport à l'usure, cet album tiré de la collection de la bibliothèque évaluée est en [échelle de Likert en cinq points entre « très mauvais état » et « parfait état »] ;
85. Selon Les libraires (www.leslibraires.ca), si le livre est toujours disponible sur le marché, dans cette édition ou dans une autre, cet album en format papier coûte (avant taxes) [huit choix fermés (selon des intervalles de cinq dollars[8]].

Ensuite, si pour notre recherche nous avons utilisé le catalogue de la didacthèque de l'UdeM, pour cette version nous avons choisi d'indiquer plus largement la source à utiliser avec l'expression *selon le catalogue de la bibliothèque évaluée*.

84. Selon le catalogue de la bibliothèque évaluée, cet album contient [cinq choix fermés (selon des intervalles de 12 pages)] ;
86. Cet album est un don de l'éditeur (selon la description du catalogue de la bibliothèque évaluée ou selon les informations disponibles, livre en main) [oui/non] ;
87. Selon la description disponible au catalogue de la bibliothèque évaluée, le public cible de cet album est [réponse libre] ;
88. Selon le catalogue bibliothèque évaluée la cote Dewey de cet album est [réponse libre].

Il est possible qu'en fonction des catalogues les informations diffèrent d'endroits où les trouver ou même que ces informations ne soient pas disponibles. Il ne faut pas perdre de vue que notre grille a d'abord été conçue pour être confrontée au catalogue de l'UdeM et que notre accès est la même qu'un autre utilisateur, donc via le catalogue en ligne et non le système intégré de gestion de bibliothèque (SIGB).

Le dernier item est très général et il a été ajouté pour la septième version de notre grille, puisque lors de notre mise à l'essai il nous a semblé qu'il était manquant :

89. Avant même les résultats finaux de l'évaluation, il semble que cet album serait à élaguer [oui/non].

Ce dernier item à répondre aide à voir si cet album serait à élaguer, mais il ne constitue pas une réponse définitive. Il sert simplement à faire un tri dans l'éventualité de cette tâche. Évidemment, si cela est possible en fonction des données disponibles, il serait avantageux d'ajouter un item à compléter par une réponse sur les statistiques de prêts afin de parfaire l'évaluation. De fait, cela permettrait de combiner l'utilisation de la grille, une méthode centrée sur la collection, à une méthode centrée sur l'utilisation. Ce genre de statistiques contribue à distinguer les parties de collection qui répondent le mieux à la communauté dans le but de développer davantage cette partie ou encore d'élaguer, de remiser, de freiner les acquisitions dans les sections les moins populaires (Johnson, 2014). Pour notre part, nous n'avons pas intégré de statistiques de circulation pour des raisons d'accessibilité.

Conclusion

Pour conclure, nous croyons que cette grille d'évaluation du potentiel didactique des albums sert non seulement à voir s'ils sont utiles à la communauté servie dans une perspective de développement des collections, mais aussi elle a été élaborée dans une visée d'autoformation, tant pour le personnel enseignant novice dans l'utilisation didactique des albums que pour toute autre personne œuvrant dans le milieu scolaire, dont les bibliothécaires. De fait, les nombreux items participent d'abord à voir l'album sous des angles très diversifiés, mais aussi les définitions et les exemples aident les utilisateurs de la grille à mieux comprendre les possibilités didactiques. Nous croyons que plus les bibliothécaires fréquentent des albums susceptibles d'être utilisés didactiquement en les évaluant, plus ils voient les termes et les exemples, plus ils seront proches de la communauté qu'ils servent et de ses préoccupations.

8. Ces ne se trouvent pas au catalogue (à moins d'avoir accès à ces données ce qui n'était pas notre cas lors de notre recherche) et visent à comprendre les budgets alloués pour les albums.

SOURCES CONSULTÉES

Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue* (1ere éd.). Paris : Nathan.

Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue.* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada,* 9 : 1-5.

Béguin, A. (1990). *Dictionnaire technique de la peinture.* Bruxelles : A. Béguin.

Biblius. (2021). Projet Biblius. projetbiblius.ca.

Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature : Mirrors, windows, and doors*. New York : Routledge.

Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Paris : Vuibert.

Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (93-108). Montréal, Québec : Université de Montréal, CDFDF.

Chénard-Guay, C. (2010). Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal).

Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). BLABLABLA… Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (125-150). Montréal, Québec : CDFDF, Université de Montréal.

Cuerrier, M. (2020). Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1er cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire. (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal).

CSSDM. (2021). Élèves. *Centre de service scolaire de Montréal.* www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/eleves/

DeRoy-Ringuette, R. (juin, 2019). Genres et sous-genres en littérature pour la jeunesse francophone au XXe siècle. Communication présentée au 33e Congrès du CIEF, Ottawa.

DeRoy-Ringuette, R. (2020). Documentaire ou album documentaire ? Telle est la question. *Le Pollen,* 31 :134-157.

Stéréotype. (2011). Dans G. Férréol (dir.), Dictionnaire de sociologie (276). Paris : Armand Colin.

Dupin de Saint-André, M. (2011). L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences. (Thèse de doctorat, Université de Montréal)

Dupin de Saint-André, M. (2012). L'intericonicité dans les albums de littérature jeunesse : découvrir des œuvres d'art au cœur d'œuvres littéraires. *Vivre le primaire,* 25(1) : 28-30.

Dupin de Saint-André, M. (2015a). Des réseaux littéraires 2e cycle : Le paratexte. *Le Pollen*, 17 : 34-54.

Dupin de Saint-André, M. (2015b). Analyser la littérature jeunesse. Créer des réseaux littéraires. *Le Pollen,* 17 : 72-73.

Dupin de Saint-André, M. (2017). Des réseaux littéraires : 3e cycle, Le Petit Chaperon rouge. *Le Pollen,* 22 : 140-199.

Dupin de Saint-André, M. (2020). L'épigraphe. *Le Pollen,* 31 : 228-236.

Dupriez, M. (1984). *Gradus, les procédés littéraires*. Paris : 10/18

Dussault, H., Dumas, P. et Chaput, G. (1974). *La didacthèque : vers un réseau de médiathèques-dossier préliminaire*. Québec, Québec : Université du Québec. Vice- Présidence aux Communications.

Duvin-Paramentier, B. (2018). Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse. Dans I. Montésinos- Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (151-160). Montréal, Québec : Université de Montréal, CDFDF.

Evans, G. E. et Zarnosky-Saponaro, M. (2012). *Collection management basics* (6e éd.). Santa Barbara, CA : Libraries Unlimited.

Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, Québec : Gouvernement du Québec.

Johnson, P. (2014). *Fundamentals of collection development and management* (3e éd.). Chicago, IL : ALA Editions

Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire.* Montréal, Québec : Chenelière éducation.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal, Québec : Guérin.

Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).

Lépine, M. (2018). Entrer dans la lecture et l'appréciation d'une œuvre littéraire : le format et les pages de couverture. *Vivre le primaire,* 31(3) : 73-76.

Lurelu. (2021). Prix littéraire. www.lurelu.net/prixlitt.html

McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. New York : Routledge.

MELS. (2009a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MELS. (2009b). *Progression des apprentissages au primaire. Arts plastiques*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

MEQ. (2021). Constellations. constellations.education.gouv.qc.ca

MEN. (2020). Éduscol. Lectures à l'École : des listes de référence. eduscol.education.fr/114/lectures-l-ecole-des-listes-de-reference

MEQ. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Montésinos-Gelet, I. (2017). Analyser la littérature jeunesse. Les attraits du livre. *Le Pollen,* 22 : 220-226.

Montésinos-Gelet, I. (2018). Les illustrations au sein de l'album : réflexions inspirées par l'univers de Stéphane Poulin. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (7-12). Montréal, Québec : Université de Montréal, CDFDF.

Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (109-124). Montréal, Québec : CDFDF, Université de Montréal.

Nikolajeva, M. et Scott, C. (2006). *How Picturebooks Works.* New York : Routledge.

OQLF. (1986). Faux-titre. gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=2087959

OQLF. (2015). Préface. gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8890223

OQLF. (2019). Post face. gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17042366

Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. Dans S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (21-31). Montréal, Québec : Acfas.

Ricochet. (2021). https://www.ricochet-jeunes.org/

Saricks, J. (2005). *Readers' advisory service in the public library* (2e éd.). Chicago, IL : American Library Association.

Saricks, J. (2009). *The Readers' advisory guide to genre fiction* (3e éd.). Chicago, IL : American Library Association.

Soudani, M. et Héraud, J.-L. (2012). De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album Plouf !. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle,* 45 :225-244.

Turgeon, É. (2013). Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif. (Thèse de doctorat, Université de Montréal).

Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.

YWCA. (2021). Kaléiodoscope. Livres jeunesse pour un monde égalitaire. kaleidoscope.quebec/

ALBUMS DE LITTÉRATURE JEUNESSE CITÉS

Dautremer, R. et Leboeuf, A. (2008). *Loup de la 135e*. Paris : Seuil jeunesse.

Goldstyn, J. (2013). *Le petit tabarnak*. Montréal : La Pastèque.

Goldstyn, J. (2015). *L'arbragan*. Montréal : La Pastèque.

Goldstyn, J. (2016). *Azadah*. Montréal : La Pastèque.

Grében, Q. (2013). *Oups !*. Namur : Mijade.

Guettier, B. (s.d.). Série « Les aventures de l'inspecteur Lapou ». Paris : Gallimard jeunesse.

Helmore, J. et Jones, R. (2018). *Le lion* blanc. Montréal : Comme des géants.

PROJET BIBLIUS : DÉPLOYER LE PRÊT DE LIVRES NUMÉRIQUES DANS LES BIBLIOTHÈQUES SCOLAIRES QUÉBÉCOISES

Nancy LUSIGNAN, msi
Chargée de projet
Bibliopresto
nancy.lusignan@bibliopresto.ca

RÉSUMÉ | ABSTRACT

Depuis quelques années, on observe une hausse exponentielle des besoins pour l'accès aux œuvres numériques dans le milieu scolaire québécois. Grâce à une initiative du ministère de l'Éducation du Québec, une plateforme de prêt numérique a été développée spécifiquement pour les bibliothèques scolaires québécoises : Biblius. On s'intéressera d'abord à la genèse du projet en définissant les besoins et enjeux soulevés par le milieu scolaire avant le déploiement de cette plateforme. On expliquera ensuite le fonctionnement de la plateforme et les différents volets du projet, ainsi que les solutions novatrices qui ont été proposées face aux problèmes rencontrés. Puis, les conclusions du déploiement restreint, réalisé au cours de l'année scolaire 2020-2021, seront présentées via les résultats de sondages et de consultations réalisés auprès des élèves, des enseignants participants et du personnel documentaire. Enfin, on amorcera une réflexion sur les défis que devront relever les bibliothèques scolaires québécoises, mais également l'ensemble des partenaires impliqués dans le déploiement de ce nouveau volet de la bibliothèque scolaire québécoise.

In recent years, there has been an exponential increase in the need for access to digital works in Quebec schools. Thanks to an initiative of the Quebec Ministry of Education, a digital lending platform has been developed specifically for Quebec school libraries : Biblius. We will first look at the genesis of the project by defining the needs and issues raised by the school community before the deployment of this platform. We will then explain the functioning of the platform and the different components of the project, as well as the innovative solutions that were proposed to the problems encountered. Then, the conclusions of the limited deployment, carried out during the 2020-2021 school year, will be presented via the results of surveys and consultations carried out with students, participating teachers and documentary staff. Finally, a reflection will be initiated on the challenges that Quebec school libraries will have to face, as well as all the partners involved in the deployment of this new component of the Quebec school library.

Introduction

Les bibliothèques scolaires canadiennes offrent, depuis plusieurs années déjà, le prêt de livres numériques à leurs usagers (Doiron, 2011 ; CLA, 2015a). Aux États-Unis, de 2009 à 2015, le School Library Journal a publié les résultats d'un sondage réalisé auprès de plus de 900 écoles. Ces rapports annuels présentaient, il y a plus de dix ans déjà, le portrait du déploiement du prêt numérique et de l'utilisation des livres numériques dans les bibliothèques scolaires américaines (Romano, 2015). Du côté du Québec, la plateforme Pretnumerique.ca, déployée depuis 2012, est maintenant offerte dans la majorité des bibliothèques publiques (Bibliopresto, 2021a). Mais qu'en est-il pour les bibliothèques scolaires québécoises ? Si les besoins pour l'accès aux œuvres numériques y sont aussi importants que chez leurs homologues canadiennes, américaines et publiques, elles accusaient jusqu'à récemment un retard dans l'intégration du prêt numérique à leur offre de service. En février 2019, une initiative du ministère de l'Éducation du Québec a permis d'amorcer le développement d'une plateforme de prêt numérique spécifiquement dédiée aux bibliothèques des écoles québécoises : Biblius.

On s'intéressera d'abord à la genèse du projet en définissant les besoins et enjeux soulevés par le milieu scolaire avant le déploiement de cette plateforme. On expliquera ensuite le fonctionnement de la plateforme Biblius et les différents volets du projet, ainsi que les solutions novatrices qui ont été proposées face aux problèmes rencontrés. Puis, les conclusions du déploiement restreint, réalisé au cours de

l'année scolaire 2020-2021, seront présentées via les résultats de sondages et de consultations réalisés auprès des élèves, des enseignants participants et du personnel documentaire. Enfin, on amorcera une réflexion sur les défis que devront relever les bibliothèques scolaires québécoises, mais également l'ensemble des partenaires impliqués dans le déploiement de ce nouveau volet de la bibliothèque scolaire québécoise.

1. Besoins et enjeux initiaux

Depuis plusieurs années, on assiste à une hausse exponentielle des demandes pour l'accès à des œuvres littéraires en format numérique dans le milieu scolaire québécois. Pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA), il s'agit souvent d'un incontournable pour accéder aux textes grâce aux outils de synthèse vocale. L'accessibilité des œuvres numériques est fondamentale pour soutenir l'apprentissage et la réussite scolaire de ces élèves. Pour les enseignants, qui sont de plus en plus nombreux à enseigner avec la littérature jeunesse, le livre numérique offre un riche potentiel pédagogique, notamment lorsqu'il est projeté sur le tableau numérique interactif (TNI). On songe ici, par exemple, à l'exploration de la complémentarité entre le texte et l'image d'un album résistant[1] ou encore à la modélisation de la prise de notes en cours de lecture d'un documentaire. Dans les régions éloignées où les librairies sont rares - voire carrément absentes, le livre numérique peut représenter une solution aux problèmes d'approvisionnement et de livraison rencontrés avec le format papier. La récente crise sanitaire a également mis en lumière la pertinence des livres numériques, qui évitent les risques liés à la manipulation de leurs homologues papier.

Ces besoins présentent d'importants défis pour les bibliothèques scolaires québécoises. En l'absence d'outils pour soutenir l'acquisition et la gestion des livres numériques, ces tâches peuvent se révéler très complexes pour le personnel documentaire. Les livres numériques sont des fichiers, mais ils sont aussi soumis à la Loi sur le droit d'auteur : si l'envoi par courriel d'un livre numérique ou le dépôt sur un Drive accessible à plusieurs personnes s'avèrent assez simples sur le plan technologique, cette pratique est aussi illégale que de photocopier intégralement un livre papier. En ce sens, contrairement aux livres traditionnels, les livres numériques pour lesquels on souhaite offrir l'accès à plusieurs usagers sont encadrés par des conditions d'utilisation qui visent à assurer le respect du droit d'auteur. Au moment de l'achat, on doit donc s'assurer que l'utilisation souhaitée du livre numérique est permise et ce, pour chacun des titres requis (pour un élève, pour une classe, pour une école ou encore pour tout un centre de services scolaire[2]). De plus, au même titre qu'un document Word ou un fichier vidéo, les livres numériques nécessitent un endroit pour les entreposer (ordinateur, Drive, clé USB, etc.). Comment garder le suivi des œuvres numériques achetées par une école ? Comment les organiser afin de s'y retrouver rapidement ? Comment s'assurer qu'elles ne seront pas tout bonnement supprimées à la fin de l'année scolaire, quand le service des technologies de l'information récupèrera l'ordinateur sur lequel elles avaient été enregistrées ? Plusieurs bibliothécaires scolaires ont tenté de répondre à ces questions en mettant en place différents systèmes maison pour gérer les fichiers, par exemple à l'aide de clés USB ou de la gestion d'accès dans un espace infonuagique. Si on doit saluer la créativité de ces solutions, force est d'admettre qu'aucune ne garantit un accès efficace aux œuvres tout en respectant le droit d'auteur, en plus de s'avérer très chronophages.

1.1. Autres plateformes de gestion du prêt numérique

Il existe bien, sur le marché, différents outils permettant de gérer le prêt de livres numériques. On peut penser, entre autres, à la plateforme Pretnumerique.ca, qui est offerte depuis 2012 dans les bibliothèques publiques du Québec. Cependant, des projets pilotes menés dans différents milieux au cours des dernières années – particulièrement au Centre de services scolaire des Mille-Îles, en 2015-2016 (Rajotte, 2016) – ont démontré clairement que les bibliothèques scolaires québécoises ont des besoins qui diffèrent des bibliothèques publiques en ce qui a trait aux livres numériques. La bibliothèque scolaire doit en effet soutenir l'enseignement et l'apprentissage. En ce sens, sur le plan légal, les licences encadrant le prêt des œuvres numériques offertes doivent permettre la projection sur TNI, de même que le prêt simultané à plusieurs élèves, ce qui n'est pas le cas dans la grande majorité des licences encadrant le prêt numérique dans les bibliothèques publiques québécoises. Sur le plan technique, en regard de l'âge de la clientèle, on doit aussi prévoir une manière sécuritaire mais plus simple de se connecter à la bibliothèque numérique. Enfin, pour la clientèle scolaire, le visuel de la plateforme, de même que les différentes fonctions qui y sont offertes, doivent être cohérentes avec le profil des usagers de même qu'avec le Programme de formation de l'école Québécoise (PFEQ) (MEQ, 2021c), notamment en ce qui a trait au public cible des œuvres. Ces besoins ne sont pas exprimés par la clientèle des bibliothèques publiques.

1. Un album résistant est un album offrant des bris de compréhension ou d'interprétation. Ainsi, le sens de l'œuvre est à construire par les élèves. Pour en savoir plus sur la définition d'une œuvre résistante : http://www.pearltrees.com/t/methodes-manieres/id9136873/item91715999 (texte de Catherine Tauveron)

2. Depuis juin 2020, les commissions scolaires québécois sont désormais, pour la plupart, des centres de services scolaires. Ces derniers offrent des services aux établissements scolaires réparties sur un territoire défini. Pour en savoir plus, voir MEQ, 2021a. On utilisera l'acronyme CS pour commission scolaire et CSS pour Centre de services scolaire.

Parallèlement aux outils de prêt numérique offerts dans les bibliothèques publiques, on retrouve aussi sur le marché d'autres plateformes accessibles aux bibliothèques scolaires, tel qu'Overdrive. Toutefois, l'offre littéraire y est majoritairement anglophone et on y retrouve peu de contenu québécois. Il s'avère très difficile, sinon impossible, de négocier avec ces fournisseurs afin d'élaborer des licences propres aux besoins des écoles québécoises. De plus, la multiplicité des différentes licences qui y sont offertes (Celaya, 2015), si elle permet d'un côté une flexibilité intéressante, peut se révéler, de l'autre côté, assez complexe à comprendre, gérer et utiliser, que ce soit par le personnel en milieu documentaire ou les usagers (Dawkins, 2019).

1.2. Milieu scolaire québécois : un bref portrait

Le milieu scolaire québécois[3] compte un peu plus de 1 100 000 élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire[4], ainsi que plus de 250 000 élèves de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle (MEQ, 2021b). La majorité (90 %) étudient au secteur public. Au total, on retrouve près de 3000 établissements d'enseignement, qui emploient plus de 100 000 enseignants, sans compter tous les autres membres du personnel scolaire (conseillers pédagogiques, orthopédagogues, psychoéducateurs, techniciens en éducation spécialisée, etc.). Du côté du personnel en milieu documentaire, le réseau public compte un peu plus de 300 techniciens[5] en documentation et une centaine de bibliothécaires professionnels. Ces derniers sont, pour la plupart, en poste dans les centres de services scolaires où ils accompagnent plusieurs écoles.

2. Le projet

2.1. Initiative ministérielle

En juin 2018, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, alors nommé le MEES[6]) lance son Plan d'action numérique (MEQ, 2018). La mesure 17 concerne directement les bibliothèques scolaires : le MEQ s'engage à y déployer le prêt de livres numériques d'ici juin 2021. Cette initiative présente une réponse aux besoins et aux enjeux présentés précédemment, recueillis grâce aux différentes expérimentations réalisées sur le terrain ainsi qu'à un comité de travail ministériel ayant œuvré dans les années précédentes. Il était formé de plusieurs acteurs des milieux québécois du livre, de la bibliothéconomie et de l'éducation.

En février 2019, le MEQ confie le mandat de développement à Bibliopresto, un organisme à but non lucratif dont la mission est d'offrir des services et outils numériques aux bibliothèques. Bibliopresto déploie notamment, depuis 2012, la plateforme Pretnumerique.ca, maintenant utilisée par plus de 200 bibliothèques publiques et réseaux de bibliothèques. Une chargée de projet possédant une expérience comme bibliothécaire scolaire est embauchée, et le projet voit le jour sous le nom de Biblius. Précisons que l'intention du projet Biblius n'est pas d'opposer le livre numérique au livre traditionnel ou de favoriser l'usage de l'un au détriment de l'autre, mais bien d'ajouter un volet numérique à la bibliothèque scolaire afin d'élargir l'éventail des services offerts, de soutenir l'enseignement et l'apprentissage avec la littérature jeunesse et de mieux desservir l'ensemble de la clientèle scolaire.

2.2. Qu'est-ce qu'une plateforme de prêt de livres numériques ?

Pour faire un parallèle avec la bibliothèque physique, Biblius peut être considéré comme l'équivalent numérique d'un local, avec du mobilier et un SIGB[7]. C'est un outil accessible en ligne ou via le portail scolaire, que les usagers peuvent consulter de partout. Il permet notamment de :

- gérer, dans le respect du droit d'auteur, le prêt et l'utilisation des œuvres numériques pour lesquelles une licence a été acquise ;
- faire des recherches dans la collection et naviguer parmi les rayons virtuels de la bibliothèque numérique ;
- faciliter l'utilisation pédagogique des œuvres littéraires numériques grâce à différentes fonctions, par exemple l'assignation de lectures par un enseignant à ses élèves ;
- ouvrir et lire les œuvres en quelques clics, sans rien avoir à télécharger ;
- poursuivre sa lecture hors ligne.

Les bibliothécaires scolaires et autres responsables du développement des collections peuvent faire l'acquisition de licences pour le prêt de livres numériques via une librairie virtuelle. Cette dernière, développée en collaboration avec les Librairies indépendantes du Québec (LIQ)[8], est liée à la plateforme Biblius grâce à un connecteur : une fois le panier d'achat validé, les œuvres sont disponibles pour le prêt aux élèves et au personnel en moins de deux heures.

3. L'enseignement collégial et universitaire ont volontairement été exclus de ces chiffres car ils ne font pas partie du périmètre du projet Biblius.

4. Élèves âgés de 4 à 17 ans.

5. L'utilisation du masculin, dans le contexte de cet article, vise à faciliter la lecture et englobe également le féminin.

6. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

7. Système intégré de gestion de bibliothèque.

8. La collaboration avec les LIQ est un premier pas. Il est prévu de développer éventuellement d'autres collaborations avec différents libraires ou groupes de libraires hors LIQ.

2.3. La littérature jeunesse à l'honneur

On ne retrouve pas de cahiers ou de manuels scolaires sur Biblius, qui se consacre plutôt à la littérature, principalement jeunesse : albums, romans, documentaires, bandes dessinées, poésie, etc. Il devrait également être possible d'y emprunter, sous peu, des livres audio. Comme on doit signer une licence avec les éditeurs afin d'encadrer l'utilisation des œuvres, ce ne sont pas tous les livres numériques disponibles sur le marché qui peuvent être offerts sur la plateforme Biblius. À ce jour, près d'une soixantaine d'éditeurs ont commencé à offrir une partie ou l'entièreté de leurs catalogues numériques pour l'achat de licences permettant le prêt via la plateforme Biblius. La majorité de ces éditeurs sont québécois, mais on retrouve également quelques éditeurs européens et canadiens, ce qui permet une cohérence avec le PFEQ, dans lequel on prescrit l'exploration d'œuvres littéraires d'ici et d'ailleurs (MELS, 2011, p. 78 ; MEQ, 2021c). Une collaboration a également été développée avec Mme Françoise Armand, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, afin de rendre accessibles, via Biblius, onze albums jeunesse québécois traduits dans une vingtaine de langues parmi les plus parlées par les communautés immigrantes du Québec. Les albums plurilingues ÉLODiL (ÉLODiL, 2021) devraient être accessibles à tous les élèves et le personnel du réseau scolaire public à compter de l'automne 2021, via Biblius.

3. Innovations

3.1. Volet technique

Des innovations ont été réalisées à différents niveaux. Sur le plan technique, d'abord, des collaborations avec les fournisseurs des portails scolaires les plus utilisés au Québec ont permis le développement de connecteurs grâce auxquels les élèves et le personnel scolaire peuvent accéder à Biblius en cliquant simplement sur une icône offerte dans l'interface d'accueil de leur portail. Ce type de connexion garantit aussi une gestion des renseignements personnels en accord avec les normes ministérielles. Dans le même sens, la plateforme devait être compatible avec le plus grand nombre d'appareils différents possible (tablettes, ordinateurs portables, Chromebooks, etc.) et permettre facilement l'accès de plusieurs usagers à partir d'un même appareil. Il était important d'assurer une cohérence avec la diversité des outils qu'on retrouve dans l'ensemble des écoles du Québec, ainsi que des flottes de tablettes et d'ordinateurs qui sont souvent partagées par plusieurs classes au sein d'un établissement. Ces éléments, qui peuvent sembler anodins pour quiconque n'a pas travaillé directement avec la clientèle scolaire, offrent une solution à la gestion complexe des mots de passe et au problème d'association des appareils avec les comptes d'usagers, qui s'étaient révélés un frein majeur pour l'accès aux œuvres numériques dans le cadre de projets pilotes précédant le développement de Biblius (Rajotte, 2016).

De plus, certaines fonctionnalités dans la plateforme ont été développées afin de favoriser l'exploitation pédagogique des œuvres numériques en classe. Par exemple, un enseignant peut assigner des lectures aux élèves de son groupe et sous peu, les bibliothécaires scolaires pourront mettre de côté des licences demandées par les enseignants pour un projet particulier, en plus des réservations traditionnelles qu'on retrouve dans les autres plateformes de prêt. Le lecteur Web intégré à Biblius comprend aussi une fonction de synthèse vocale, particulièrement importante pour les élèves avec des besoins particuliers.

3.2. Volets légal et économique

Bibliopresto et le MEQ ont travaillé, dès le début du projet, à définir le modèle encadrant l'acquisition et l'utilisation des œuvres numériques en bibliothèque scolaire en collaboration avec les acteurs de la chaîne du livre québécoise. Il était primordial d'assurer un équilibre entre la rémunération de ces derniers et les besoins du milieu scolaire tels que la simultanéité des prêts ou le droit de projection sur TNI, des éléments qui représentent de nouveaux paradigmes pour le marché québécois du livre numérique. Des licences ont été créées afin de permettre à chaque commission scolaire (CS), centre de services scolaire (CSS) ou établissement d'enseignement privé de développer sa propre collection d'œuvres numériques, en cohérence avec les besoins locaux (programmes spéciaux, communautés culturelles, approches pédagogiques, etc.). Dans le même sens, on a également tenu compte de de la Loi sur le développement des entreprises québécoises dans le domaine du livre (communément appelée « Loi du Livre ») (MCC, 2019), selon laquelle les acheteurs institutionnels québécois doivent effectuer leurs achats auprès de libraires ayant obtenu l'agrément du ministère de la Culture et des Communications (MCC). Bien que cette loi ne couvre par les œuvres numériques, on tenait à en respecter l'esprit lors de la mise en place du nouveau modèle économique lié à la bibliothèque scolaire numérique, comme cela avait été fait avec les bibliothèques publiques québécoises lors du déploiement initial de la plateforme Pretnumerique.ca.

Il est également souhaité que le MEQ puisse offrir une collection partagée d'œuvres numériques pour tous les élèves du secteur public. Accessible via Biblius, elle permettrait de démocratiser l'accès à la bibliothèque scolaire numérique en garantissant l'accès à une collection de base pour tous les élèves et le personnel scolaire. En regard des orientations et ressources locales, chaque milieu pourrait, s'il le souhaite, enrichir cette collection de base avec une collection locale. La mise en place d'une collection partagée présente cependant de nombreux défis, qu'on songe seulement,

par exemple, à la définition des critères de sélection des œuvres ou au volet financier. Un important travail en ce sens est déjà amorcé avec le MEQ et l'ensemble des partenaires impliqués. Dans son ensemble, ce nouveau modèle, développé en collaboration avec les acteurs de la chaîne du livre et le milieu québécois de l'éducation, n'existe pas ailleurs dans le monde.

3.3. Volet bibliothéconomique

Dans les plateformes offertes en bibliothèques publiques, par exemple la plateforme Pretnumerique.ca, les métadonnées des œuvres numériques sont créées par les éditeurs. Au moment de l'acquisition, les métadonnées sont importées dans la plateforme en même temps que l'accès au fichier, en cohérence avec la licence d'utilisation. Ce sont ces métadonnées que les plateformes exploitent dans les facettes et les fonctions de recherche. Or, pour le milieu scolaire, certaines de ces métadonnées – particulièrement le public cible des œuvres jeunesse et les sujets abordés - ne sont pas assez cohérentes ou assez précises pour répondre aux besoins de la clientèle. En ce sens, une collaboration a été établie avec le Service québécois de traitement documentaire (SQTD)[9], dans le but de remplacer, dans Biblius, les métadonnées fournies par les éditeurs par des métadonnées bibliothéconomiques. À terme, cette intégration, combinée à des fonctions comme un filtre associant l'âge de l'usager au public cible des œuvres, permettra de raffiner grandement le service offert. Parallèlement, si les SIGB ne sont pas conçus pour gérer le prêt d'œuvres numériques, il est possible d'inclure dans les catalogues des bibliothèques scolaires des notices pour les livres numériques et d'y intégrer un lien permettant de basculer du catalogue à la plateforme Biblius. Cela peut être intéressant pour les usagers qui retrouvent ainsi, au même endroit, la description de toutes les œuvres offertes par leur bibliothèque, qu'elles soient en format papier ou numérique.

4. Déploiement restreint : retours du terrain

Une phase de déploiement restreint a d'abord eu lieu avec 5000 élèves provenant de 35 écoles réparties à travers tout le Québec. Initialement prévue dans la seconde moitié de 'année scolaire 2019-2020, cette expérimentation a dû être reportée à l'année scolaire 2020-2021 en raison de la fermeture des écoles québécoises liée à la crise sanitaire, au printemps 2020. L'intention était d'expérimenter et de documenter l'usage de la plateforme dans différents contextes propres au milieu scolaire afin de prioriser et d'effectuer, au besoin, les ajustements techniques requis avant de procéder au déploiement complet. Des équipes formées de bibliothécaires scolaires, d'enseignants, de conseillers pédagogiques et autres membres du personnel ont mis sur pied différents projets qui ont tous en commun l'utilisation pédagogique de la littérature jeunesse en format numérique. Ils touchaient des groupes d'élèves au cheminement régulier et en adaptation scolaire, du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire, ainsi que de la formation professionnelle et générale aux adultes. Plus de 48 000 emprunts ont été réalisés dans ce contexte entre septembre 2020 et juin 2021.

Une collaboration a été établie avec Mme Nathalie Lacelle, titulaire de la Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale (UQAM) (Lacelle, 2021 et Chaire LMM, 2021). L'équipe de cette dernière a accompagné trois milieux lors de l'année scolaire 2020-2021 afin de documenter la collaboration interprofessionnelle - incluant des bibliothécaires scolaires - dans la mise en place d'activités pédagogiques autour de la bibliothèque scolaire numérique et d'émettre différentes propositions quant à l'utilisation des œuvres numériques en classe. Ces conclusions devraient paraître à l'automne 2021 dans un rapport de la Chaire LMM et contribueront assurément d'orienter les développements à venir dans Biblius.

Pour l'ensemble des collaborateurs et partenaires impliqués dans le projet, il est fondamental de développer un outil qui répond aux besoins des bibliothèques scolaires et des écoles québécoises. L'ensemble du projet Biblius se base sur un processus itératif d'amélioration continue, qui se poursuivra même après la phase de déploiement restreint. Ainsi, en plus d'avoir travaillé en collaboration avec un comité de bibliothécaires scolaires lors du développement initial de la plateforme, différentes modalités ont été mises en place afin de récolter les commentaires de la clientèle au cours du déploiement restreint : création d'une communauté de pratique (Wenger, 2011) regroupant les responsables[10] de chacun des milieux ciblés, consultations du réseau des bibliothécaires scolaires du Québec et différents sondages dont nous présentons ici les résultats.

4.1. Sondage : méthodologie et échantillon[11]

Afin de recueillir les commentaires des usagers, deux sondages ont été réalisés en mai et juin 2021 : le premier, destiné aux enseignants, et le second, aux élèves. Ils comportaient respectivement 9 et 10 questions à choix de réponses, ainsi qu'une section permettant aux répondants d'écrire leurs commentaires et suggestions. Du côté des enseignants,

9. Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) est responsable du développement et la gestion du SQTD. Ce service est offert grâce à un partenariat entre le ministère de la Culture et des Communications (MCC) et le ministère de l'Éducation (MEQ) du Québec. Pour en savoir plus : http://sqtd.banq.qc.ca/a_propos/index.dot

10. 14 bibliothécaires professionnels, 2 techniciennes en documentation et une conseillère pédagogique.

11. L'autrice de cet article tient à préciser qu'elle n'est pas chercheuse et qu'au moment d'écrire ces lignes, les données recueillies sont encore en cours d'analyse. Nous espérons que l'enthousiasme qui porte cette démarche excusera les lacunes qui pourraient être relevées au niveau de la présentation des résultats ou de la méthodologie.

nous nous sommes intéressés à l'utilisation des œuvres numériques et de la plateforme dans le cadre de l'enseignement. Du côté des élèves, nous avons plutôt sondé leur intérêt général par rapport à Biblius et à la lecture numérique. Les élèves et le personnel scolaire qui ont participé au déploiement restreint provenaient de 34 écoles réparties dans 14 centres de services scolaires (CSS) et 2 commissions scolaires (CS), ainsi qu'un établissement d'enseignement privé[12]. Sélectionné par le MEQ, cet échantillon se voulait représentatif de la diversité des milieux scolaires québécois.

Dans chaque milieu, les sondages ont été relayés auprès des équipes-écoles par les responsables du projet – pour la plupart bibliothécaires scolaires. Au regard de tous les défis imposés par la pandémie, la participation aux sondages s'est faite sur une base volontaire. Malgré cela, l'ensemble des répondants constitue un échantillon intéressant et varié, qui représente environ 10 % des participants au déploiement restreint.

4.2. Sondage : le volet des enseignants

La majorité des répondants (68 %) ont emprunté entre 1 et 10 livres numériques sur la plateforme Biblius au cours de l'année scolaire. De l'autre côté du spectre, 12 % en ont emprunté plus de 50. Pour la minorité (10 %) qui n'a réalisé aucun emprunt, ce choix s'explique par une préférence pour les livres papier ou encore par des problèmes techniques. Les emprunts par les enseignants représentent un peu moins de 15 % du total des prêts.

Utilisation pédagogique

Les enseignants ont été invités à préciser les utilisations pédagogiques qu'ils ont faites des œuvres numériques et de la plateforme avec leurs élèves (ils pouvaient en nommer plusieurs). Parmi les plus populaires, on retrouve :

- Lecture par les élèves d'un ou de quelques titres numériques choisis par l'enseignant (75 %) :
  - En classe : cercles de lecture, rallyes de lecture, lecture à deux ou individuelle, projets variés.
  - À la maison : devoirs, suggestions de lecture avec les parents, poursuite d'une lecture amorcée en classe.
- Lecture libre ou pour le plaisir, à la maison ou en classe (30 %).
- Projection sur TNI ou via la fonction de partage d'écran dans le cadre de l'enseignement à distance (25 %) : lecture interactive, travail sur les stratégies de lecture des textes courants, lecture collective d'un album, observation des procédés d'auteur, présentation d'un extrait d'une œuvre pour l'analyse ou comme déclencheur à un travail d'écriture, justification grammaticale, etc.
- Accès à la synthèse vocale et aux outils d'accessibilité pour les EHDAA (15 %).

Tableau 1 — **Profil des répondants aux sondages**

	Personnel scolaire	**Élèves**
Nombre de répondants total	111, dont 93 enseignants.	571, incluant 378 réponses individuelles et 9 enseignants du primaire ayant répondu avec l'ensemble de leur groupe (représentant 193 élèves).
Niveau	62% enseignaient au secondaire. 23% enseignaient au primaire. 12% enseignaient dans une école spécialisée[13] 3% enseignaient à la formation générale des adultes. 80 % enseignaient au régulier et 20 % en adaptation scolaire.	60% du primaire 40% du secondaire Nombre d'élève au régulier ou en adaptation scolaire : donnée manquante.
Établissements de provenance des répondants	Total de 21 établissements différents, répartis ainsi : – 8 écoles primaires – 8 écoles secondaires – 4 écoles spécialisées – 1 centre de formation aux adultes	Total de 23 établissements différents, répartis ainsi : – 7 écoles primaires – 12 écoles secondaires (réseau public) – 1 établissement d'enseignement privé (niveau secondaire) – 3 écoles primaires et secondaires
Nombre de CS/CSS d'où proviennent les établissements	10 CSS de 8 régions administratives du Québec 1 CS anglophone 1 établissement d'enseignement privé.	9 CSS de 7 régions administratives du Québec 1 CS anglophone établissement d'enseignement privé

Bien que la plupart des utilisations concernent le français, il est intéressant de noter que quelques enseignants ont aussi utilisé la bibliothèque scolaire numérique en éthique et culture religieuse, ainsi qu'en histoire et éducation à la citoyenneté (projets de recherche). Rappelons qu'en plus des œuvres de fiction (romans, albums, bandes dessinées, poésie, etc.), on retrouve aussi sur Biblius des livres

12. La liste détaillée des établissements participants au déploiement restreint peut être consultée sur le site d'information dédié au projet : https://projetbiblius.ca/phase-de-deploiement-restreint-milieux-participants-mise-a-jour-octobre-2020/.

13. Dans le contexte de cet article, on utilise le terme « école spécialisée » pour désigner des écoles qui accueillent des clientèles avec des besoins particuliers : déficience visuelle ou auditive, déficience intellectuelle, trouble du langage, trouble du spectre de l'autisme.

documentaires qui permettent notamment de travailler avec les élèves ce que le PFEQ nomme les textes courants (MEQ, 2021c).

La majorité des répondants ont souligné leur appréciation de Biblius, par exemple : « J'ai adoré me servir de cet outil : wow ! Enseigner la littérature et la variété des styles en français n'a jamais été aussi facile. » (un enseignant du secondaire, adaptation scolaire, CSS de la Pointe-de-l'Île) ou encore « La plateforme Biblius est intéressante, car elle permet la lecture d'œuvres différentes des corpus (parfois datés) que possèdent les écoles. C'est une plateforme que je souhaite réutiliser dans les années futures ! » (une enseignante du secondaire, CSS des Chênes).

Enseignement à distance

Plusieurs ont souligné la pertinence de la plateforme, particulièrement dans le contexte des défis imposés par la pandémie, par exemple :

> La plateforme Biblius est idéale pour l'exploration des livres pour les élèves. Ils peuvent vraiment survoler les romans mis à leur disposition et ceci de façon virtuelle. De plus, lorsqu'une classe bascule à distance, c'est vraiment agréable et facile d'avoir la possibilité de poursuivre ou de commencer un roman avec les élèves. Certains élèves vont même chercher les tomes suivants d'un roman lu en classe. Bref, cette plateforme devrait faire partie des outils mis à la disposition des enseignants et des élèves à grande échelle. (Une enseignante du primaire, CSS de la Pointe-de-l'Île)

4.3. Sondage : le volet des élèves

Environ le tiers des élèves des écoles participantes ont emprunté au moins un livre numérique au cours de l'année scolaire. Parmi ces usagers actifs, la moyenne d'emprunt est de 3 entre le mois de septembre et le mois de juin. On remarque également quelques « super utilisateurs » qui ont emprunté jusqu'à 50 titres en un seul mois.

Motivation

De manière générale, on constate que l'enthousiasme par rapport à la plateforme et à la lecture numérique est plus marqué chez les élèves du primaire que chez les élèves du secondaire, bien que les réponses de ces derniers soient également très positives. Ainsi, si la lecture numérique n'a pas changé la motivation à lire pour la majorité (66 %) des élèves du secondaire, elle a eu un impact positif sur la motivation de la majorité des élèves du primaire (52 %). Dans le même sens, la majorité des élèves du primaire aimeraient « beaucoup » réutiliser Biblius dans le cadre de leurs lectures personnelles et lors de projets en classe, tandis que la plupart des élèves du secondaire se sont dit intéressés « si l'occasion se présente ».

Accessibilité

Les fonctions d'accessibilité offertes sur la plateforme (grossissement de la police de caractère, ajustement de la mise en page, etc.) ont été utilisées par 72 % des élèves du primaire et 66 % des élèves du secondaire. Parmi ces utilisateurs, au primaire, la majorité (54 %) a déclaré que cela les avait « beaucoup aidés » dans leurs lectures, alors qu'au secondaire, la majorité (61 %) a plutôt affirmé que cela les avait « un peu aidés ». En ce qui concerne la synthèse vocale intégrée dans Biblius, elle a été utilisée par 52 % des élèves du primaire et 43 % des élèves du secondaire. Autant au primaire qu'au secondaire, la majorité des utilisateurs de cette fonction ont dit qu'elle les avait « un peu aidés » dans leurs lectures.

Précisons que, comme avec les logiciels de synthèse vocale utilisés au quotidien par les EHDAA, la compatibilité des œuvres numériques avec la fonction de synthèse vocale intégrée dans Biblius dépend du format et de la configuration du fichier. Ces éléments sont du ressort des éditeurs, et non de la plateforme elle-même. Afin de s'adapter aux besoins du milieu scolaire – qui diffèrent de ceux des bibliothèques publiques, une adaptation technologique est requise pour certains. Comme dans tous les domaines, un changement de pratique demande du temps, mais tous les partenaires impliqués dans le projet continueront à travailler en collaboration afin de s'adapter et de servir le mieux possible les élèves et le personnel scolaire québécois.

Appréciation générale

Dans l'ensemble, les élèves ont donné une évaluation positive à la plateforme : 57 % des répondants ont donné une appréciation générale de 4 ou 5 étoiles (sur 5). Cela se traduit dans les commentaires recueillis : « L'expérience de lecture était très agréable. J'ai aimé le design de la plateforme, le style d'écriture des livres ne m'a pas obligé à trop forcer mes yeux. La lecture était plaisante. » (élève du secondaire, CSS de la Pointe-de-l'Île) ; « Le site Biblius est très intéressant et captivant ! » (élève du secondaire, établissement d'enseignement privé) ; « Super plateforme de lecture et très simple à utiliser. » (élève du primaire, école virtuelle, CSS des Mille-Îles).

4.4. Sondage : suggestions pour l'amélioration continue de la plateforme

Développement technique

Plusieurs suggestions fort pertinentes ont été formulées, comme l'ajout de catégories permettant de chercher par public cible des œuvres littéraires numériques, ou encore l'optimisation du lecteur Web (intégration d'une fonction d'annotation, suivi par l'enseignant des lectures des élèves, etc.). L'amélioration des options d'accessibilité et de la synthèse vocale intégrée ont également été identifiées à la fois par les élèves et les enseignants. Ces demandes contribuent à orienter la suite des développements techniques

et à faire évoluer la bibliothèque scolaire numérique en une ressource qui répond de mieux en mieux aux besoins du milieu.

Plus de livres !

Dans le contexte du déploiement restreint, les milieux participants avaient tous accès à une collection de 1822 œuvres de littérature jeunesse en format numérique. Les œuvres provenaient de 42 maisons d'édition différentes[14] : 37 québécoises et 5 canadiennes. La majorité de la collection était en français, mais on y retrouvait quand même 114 œuvres en anglais. La sélection des titres avait préalablement été réalisée à l'automne 2019 par les équipes des 17 milieux participants, en cohérence avec les projets pédagogiques prévus lors de l'expérimentation.

Du côté des enseignants, les répondants étaient en grande majorité satisfaits par les œuvres offertes sur la plateforme. Du côté des élèves, cependant, 45 % des demandes formulées concernent les collections de livres offerts : ils en veulent plus ! Si la collection offerte lors du déploiement restreint avait principalement été constituée avec une intention pédagogique, il est très intéressant de souligner que les commentaires des élèves laissent transparaitre une volonté de lire en numérique pour leurs lectures personnelles. Ainsi, les bandes dessinées et les mangas sont les genres les plus demandés par les élèves (52 % des commentaires), alors que le sport et l'épouvante reviennent le plus souvent dans les sujets à compléter dans la collection selon les élèves, avec les séries populaires du moment. Autant du côté du primaire que du secondaire, les élèves souhaitent avoir plus de livres de leur niveau (33 % des demandes).

Quelques élèves ont aussi demandé à retrouver des livres d'ailleurs dans leur bibliothèque scolaire numérique. En effet, pour offrir le prêt d'œuvres numériques sur Biblius, il est nécessaire de signer des ententes avec les éditeurs et, de ce fait, pour le déploiement restreint, 99 % des titres offerts provenaient d'éditeurs québécois. Par exemples : « Pourriez-vous ajouter des livres qui viennent d'autre pays, que le Canada ? Il y a plein de livres d'autres pays qui sont magnifiques à lire. Comme ça, Biblius serait mon site préféré. » (élève du primaire, CSS des Mille-Îles) ; « Je voudrais tous les livres du monde (sur Biblius) ! » (élève du primaire, CSS des Laurentides).

4.5. Perceptions et commentaires du personnel en milieu documentaire

Les commentaires des bibliothécaires scolaires et techniciens en documentation ayant participé au déploiement restreint ont été recueillis lors des rencontres de collaboration orchestrées par Bibliopresto avec les 17 responsables, dans les journaux de bord qu'ils ont chacun tenus et dans les documents collaboratifs réalisés tout au long de l'expérimentation, ainsi que via trois courts sondages qui leurs ont été envoyés en cours d'année scolaire. Des solutions aux problèmes techniques les plus rencontrés ont ainsi pu être trouvées, des ajustements en lien avec l'interface administrateur ou différentes fonctions de la plateforme ont pu être apportés et une priorisation des développements techniques à venir a pu être réalisée. Les retours d'expérience ont aussi alimenté les réflexions pour la mise en place des licences et du nouveau modèle économique pour le déploiement complet, qui sera amorcé à l'automne 2021. À ce sujet, le MEQ a également interpellé le réseau des bibliothécaires scolaires du Québec à différentes reprises dans le but d'enrichir l'ensemble des données recueillies.

Outre les volets technique et légal, la majorité des 17 participants ont affirmé que le projet Biblius les avait amenés à développer de nouvelles collaborations au sein de leur milieu : avec les techniciens en documentation en poste dans les écoles, les enseignants, les conseillers pédagogiques, les orthopédagogues et autres membres du personnel en adaptation scolaire, les gestionnaires, etc. Des partenariats inhabituels mais novateurs ont vu le jour, comme celui entre une bibliothécaire et une ergothérapeute afin d'accompagner une enseignante du préscolaire dans l'utilisation de Biblius sur la tablette avec les très jeunes élèves. Les formations offertes, les rencontres de planification et autres communications à l'interne ont permis au personnel documentaire de faire mieux connaître – voire découvrir - leur expertise professionnelle (compétences informationnelles, développement de collection, ressources numériques et papier, etc.) dans leur milieu et de mettre en valeur l'ensemble des ressources de la bibliothèque scolaire au-delà du volet numérique. Plusieurs des 17 responsables ont déclaré qu'ils avaient développé de nouvelles compétences professionnelles lors de leur participation au déploiement restreint de Biblius, grâce auxquelles ils peuvent mieux accompagner le personnel et les élèves de leur milieu. Ceux qui étaient déjà familiers avec le dossier du prêt de livres numériques en bibliothèque scolaires ont affirmé avoir cheminé dans leurs réflexions et raffiné leur expertise.

En somme, la création d'une communauté de pratique (Wenger, 2011) regroupant les 17 responsables participant au déploiement restreint a favorisé le co-développement professionnel du personnel documentaire en milieu scolaire, de même que la mise en place de pratiques collaboratives (Beaumont, 2010) avec les autres membres du personnel scolaire. La plupart des participants se sont dit intéressés à poursuivre leur collaboration au-delà du déploiement restreint afin de continuer à réfléchir sur le volet numérique de la bibliothèque scolaire, de même que former et accompagner leurs pairs lors du déploiement à tous de la plateforme Biblius, à compter de l'automne 2021.

14. La liste complète des éditeurs participants peut être consultée sur le site d'information dédié au projet : projetbiblius.ca/faq/?mlbw_accordion=accordion_1_5_sub_4.

Ces pratiques collaboratives, appuyées par la recherche (CTREQ, 2013 ; Beaumont, 2010), auront assurément des retombées positives sur le développement de la bibliothèque scolaire québécoise dans son ensemble. Il est encore trop tôt pour pouvoir l'affirmer ou le démontrer, mais on peut également espérer que ce développement global de la bibliothèque scolaire, combiné aux nouvelles collaborations au sein du personnel scolaire, contribueront à soutenir la réussite scolaire des élèves, comme cela a été démontré ailleurs (Lance, 2014).

5. Les défis associés au déploiement de la bibliothèque scolaire numérique

Sans mettre de côté le dynamisme et l'enthousiasme exprimés par le personnel et les élèves ayant participé au déploiement restreint, on doit reconnaître que le projet présente également son lot de défis et d'enjeux. Par exemple, l'impact du format numérique sur le développement des compétences en lecture et la motivation à lire des élèves soulève plusieurs interrogations que nous n'aborderons pas en détail dans le cadre de cet article, mais qui demeurent intrinsèquement reliées à Biblius. En effet, la position du personnel responsable d'accompagner les élèves (enseignants, bibliothécaires, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, etc.) par rapport à la question peut représenter, dans certains cas, un frein au déploiement du prêt numérique. De plus, comme nous l'avons constaté parmi les réponses fournies par les élèves au sondage réalisé dans le cadre du déploiement restreint, certains préfèrent encore le format traditionnel papier, bien que plusieurs affirment que le format numérique a une incidence positive sur leur motivation. Pour notre part, nous arguons que le déploiement du prêt numérique en bibliothèque scolaire ne se veut pas une prescription ni un plaidoyer pour favoriser la lecture numérique au détriment de la lecture papier. Nous croyons que l'important est que les élèves lisent, peu importe le format ou le médium : en ce sens, le prêt numérique se présente comme une corde de plus à l'arc des bibliothèques scolaires pour répondre aux différents besoins d'enseignement et d'apprentissage.

5.1. Volet bibliothéconomique

Sur le plan bibliothéconomique, les critères et méthodes de développement de collection devront s'ajuster afin de tenir compte de l'offre littéraire numérique disponible sur le marché, des différents formats offerts et de la complémentarité avec la bibliothèque physique, sans oublier le traitement documentaire et l'arrimage des catalogues avec la plateforme Biblius. On devra mettre en place de nouvelles pratiques pour animer et faire la médiation des collections numériques auprès des élèves et du personnel scolaire. En outre, le développement d'une expertise professionnelle est requis afin de bien comprendre l'ensemble de l'écosystème entourant le prêt numérique.

Or, dans certains milieux, le rôle des bibliothécaires scolaires n'est pas encore tout à fait clairement défini. En effet, la plupart des postes de bibliothécaires scolaires dans le réseau public québécois ont été créés dans le cadre de la seconde phase du Plan d'action sur la lecture du ministère de l'Éducation (MEQ, 2021d), qui a débuté il y a une dizaine d'années seulement, en 2011. Dans ce contexte, l'ajout de tâches et la nécessité de développer de nouvelles compétences professionnelles reliées au déploiement du prêt numérique – notamment au niveau du soutien technique (connexion, formation, etc.) – peuvent se révérer fort complexes. Les pratiques collaboratives mises en place dans le cadre du déploiement restreint nous apparaissent comme une piste de solution pertinente et riche pour réfléchir collectivement à ces enjeux et réorienter les réactions de résistance vers le co-développement professionnel.

5.2. Volet pédagogique

Du côté des usagers, certains éléments propres au format numérique peuvent s'avérer déstabilisants : parmi les plus relevés à la fois par les élèves et les enseignants, soulignons l'absence de pagination dans plusieurs œuvres littéraires numériques. Cet élément se retrouve sur toutes les plateformes de prêt et n'est pas propre à Biblius. Contrairement au livre papier, qui a une mise en page fixe, plusieurs livres numériques permettent au lecteur d'ajuster la grosseur des caractères et l'espace entre les lignes et les marges afin de faciliter la lecture. Ces fonctions fondamentales pour l'accessibilité sont demandées depuis plusieurs années, notamment pour les EHDAA. Or, à partir du moment où chaque lecteur peut adapter la mise en page en fonction de ses besoins, la pagination traditionnelle perd son sens en numérique. Cet élément demandera une adaptation de la part des enseignants, habitués à utiliser les numéros de page au quotidien dans leur enseignement.

Sur le plan pédagogique, l'exploitation en classe d'œuvres numériques multimodales nécessite le développement de nouvelles habiletés de la part des élèves, mais également des enseignants (Chaire LMM, 2021). Ces habiletés s'inscrivent dans le cadre plus large de la compétence Mobiliser le numérique, qui se présente comme transversale dans le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante[15]. Pour ceux qui sont habitués à travailler avec les nouvelles technologies, la découverte de nouveaux outils comme la bibliothèque scolaire numérique soulève généralement un bel enthousiasme, comme nous l'avons

15. « La compétence à mobiliser le numérique excède les habiletés techniques requises pour utiliser des outils numériques en classe à des fins pédagogiques. Conscient de l'incidence des mutations technologiques sur la nature et la valeur des savoirs, le personnel enseignant considère non seulement les outils numériques qui les soutiennent, mais aussi le contexte culturel dans lequel ils sont partagés. » (MEQ, 2020, p. 78)

constaté dans le sondage réalisé dans le cadre du déploiement restreint. Toutefois, pour leurs collègues qui sont moins familiers avec les ressources numériques, il est nécessaire de favoriser la collaboration entre le personnel documentaire et les conseillers pédagogique afin de bien les accompagner. Ceci peut présenter bien des défis considérant que le déploiement de Biblius en est encore à ses tout débuts et que l'ensemble du personnel scolaire doit à la fois s'approprier la ressource et réfléchir aux bonnes pratiques entourant son utilisation.

5.3. Volet littéraire

Pour la chaîne québécoise du livre, le déploiement de la bibliothèque scolaire numérique représente un nouveau marché, mais aussi une nouvelle clientèle avec des besoins différents. Par exemple, si l'accessibilité des fichiers pour les EHDAA est fondamentale pour le milieu scolaire, l'expérimentation réalisée lors du déploiement restreint a démontré que plusieurs œuvres littéraires numériques offertes aujourd'hui sur le marché n'étaient pas compatibles avec les outils de synthèse vocale utilisés par les élèves. Combinés aux éléments légaux et économiques liés à la projection sur TNI et la simultanéité des prêts évoqués plus haut, ces nouveaux besoins techniques nécessiteront pour plusieurs le développement de nouvelles pratiques d'édition et, bien que les demandes soient grandes du côté du milieu scolaire, il est nécessaire de laisser le temps au milieu littéraire de s'y adapter.

Outre les éléments techniques, plusieurs préoccupations sont soulevées par la chaine québécoise du livre sur le plan économique. Certains craignent d'assister à une cannibalisation du marché du livre papier par le nouveau marché du livre numérique, comme cela s'est vu du côté de la musique avec l'arrivée de plateformes d'écoute en ligne. On exprime une préoccupation légitime de fixer un prix juste garantissant que les licences permettant le prêt simultané des œuvres numériques et leur utilisation pédagogique ne représentent pas une perte de revenue pour les créateurs. Or, dans différents marchés qui ont déployé le prêt numérique depuis quelques années déjà – notamment le marché anglophone canadien – les prix fixés pour les licences de prêt numérique soulèvent parfois l'indignation parmi les bibliothèques scolaires (CLA, 2015b). En ce sens, Bibliopresto et le ministère de l'Éducation (MEQ) travaillent en étroite collaboration avec les différents acteurs de la chaine du livre depuis le début du projet afin d'assurer un équilibre entre les besoins des milieux scolaires et littéraires. La mise en place d'un nouveau marché présente son lot de défis techniques, légaux et financier : l'ensemble des collaborateurs s'entendent pour y aller un pas à la fois et s'ajuster en cours de route, en revoyant annuellement, par exemple, les clauses des licences pour les premières années du déploiement.

Conclusion

Grâce à une initiative ministérielle, le déploiement du prêt numérique dans les bibliothèques scolaires québécoises soulève beaucoup d'enthousiasme et d'intérêt. Que ce soit au niveau technique, légal, économique, pédagogique ou bibliothéconomique, la nouvelle plateforme et les licences encadrant le prêt des œuvres numériques ont été développées afin de répondre aux besoins exprimés depuis longtemps par le milieu québécois de l'éducation, tout en assurant un équilibre pour les acteurs de la chaîne du livre. Les commentaires recueillis du côté des élèves, des enseignants et des bibliothécaires scolaires, lors du déploiement restreint qui a eu lieu durant l'année scolaire 2020-2021, ont démontré la pertinence du projet tout en permettant au MEQ, à Bibliopresto et aux différents partenaires impliqués d'orienter les développements à venir. Nous n'en sommes qu'au premier chapitre de cette belle histoire, qui continuera à s'écrire au gré des développements techniques, des collaborations avec différents partenaires et des nouvelles pratiques d'édition et d'enseignement. L'arrivée de Biblius dans toutes les écoles du Québec, au cours de l'année scolaire 2021-2022, présente certes son lot de défis qui nécessitent la mise en place de nouvelles pratiques, que ce soit du côté de la chaîne du livre ou du milieu scolaire. Néanmoins, elle contribuera assurément à enrichir l'offre de service de la bibliothèque scolaire pour tous les élèves québécois, incluant les EHDAA, et à lui permettre de mieux réaliser sa mission de soutenir l'enseignement et l'apprentissage dans toutes les disciplines.

SOURCES CONSULTÉES

Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Université Laval : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). crires.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf

Bibliopresto. (2021a). Pretnumerique.ca. bibliopresto.ca/pretnumerique.php

Bibliopresto. (2021b). Projet Biblius.ca : site d'information dédié au projet. projetbiblius.ca.

Canadian Library Association (CLA). (2015a). E-Book task force. cla.ca/membership/committees/e-book-task-force/

Canadian Library Association (CLA). (2015b). Fair Ebook Prices are Long Overdue Canadian Public Libraries Join Forces to Raise Awareness of Issue. cla.ca/wp-content/uploads/NR_eBook_Advocacy_FINAL_15jun2015_logo.pdf

Celaya, J., Riaza, M. (2015). A Guide to Ebook Licenses Purchase Models for Libraries and Publishers. Bookwire, Dosdoce. www.dosdoce.com/wp-content/uploads/2015/11/Guide-to-Ebook-Licensing-Purchase-Models-Bookwire-and-Dosdoce.pdf

Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale (Chaire LMM). (2021). Lab-yrinthe : Laboratoire virtuel québécois de l'édition et de l'éducation aux œuvres numériques. lab-yrinthe.ca/

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (2013). Innover dans les modalités du développement professionnel. www.ctreq.qc.ca/innover-les-modalites-du-developpement-professionnel/

Collectif. (2021). Bibliothèque scolaire et livres numériques : projets du déploiement restreint. sites.google.com/view/bisco-livresnumeriques/accueil

Dawkins, A.M., Gavigan, A.W. (2019). *E-Book Collections in High School Libraries : Factors Influencing Circulation and Usage*. School Library Research, vol. 22. www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/pubs/slr/vol22/SLR_EBookCollections_REV_V22.pdf

Doiron, R. (2011). Using E-Books and E-Readers to promote Reading in School Libraries : Lessons from the Field. Communication présentée à International Federation of Library Association (IFLA), 2011, Puerto Rico. cf3-www.ifla.org/past-wlic/2011/143-doiron-en.pdf

ÉLODiL. (2021). Les albums plurilingues Élodil. Université de Montréal. www.elodil.umontreal.ca/livres/

Lacelle, N. (2021). Chaire de recherche en littératie médiatique multimodale. Repéré à chaire-lmm.squarespace.com/

Lance, K. C., Rodney, M. et Schwarz, B. (2014). How Libraries Transform Schools by Contributing to Student Success, Phase II. RSL Research Group, 52 p. www.scasl.net/assets/phase%20i.pdf

Ministère de la Culture et des Communications du Québec. (2019). Loi sur le développement des entreprises québécoises dans le domaine du livre. www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=4385

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement. Programme de formation de l'école québécoise.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2019). Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Repéré à www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). Référentiel de compétences professionnelles : la profession enseignante. cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?160684802

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021a). Gouvernance scolaire. www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021b). Fréquentation scolaire. www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/statistiques/frequentation-scolaire/

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021c). Programme de formation de l'école québécoise. www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2021d). Plan d'action sur la lecture à l'école. www.education.gouv.qc.ca/eleves/lecture-a-lecole/

Rajotte, L. (2016). Projet-pilote de livres numériques, année scolaire 2015-2016 (rapport d'expérimentation). Centre de services scolaire des Milles-Îles. sites.google.com/cssmi.qc.ca/bibliocssmi/biblioth%C3%A8que-num%C3%A9rique

Romano, R. (2015). Survey of Ebook Usage in U.S. School (K-12) Libraries (sixth annual). School Library Journal. 134 p. www.ala.org/support/sites/ala.org.support/files/content/Library/SchoolLibraryReport_2015.pdf

Wenger, E., Wenger-Trayner, B. (2011). Communities of practice : a brief introduction. National Science Foundation (U.S.). hdl.handle.net/1794/11736

PRÉSENTATION DES AUTEURS

Marie-Hélène CHAREST, bibliothécaire scolaire, s'intéresse au développement des bibliothèques scolaires et à leur exploitation didactique par les enseignants. Elle s'intéresse aux situations d'enseignement et d'apprentissage pouvant être faites en bibliothèque, notamment celles favorisant le développement des compétences en lecture et des compétences informationnelles chez les jeunes de 5 à 17 ans.

Érick FALARDEAU, professeur titulaire, travaille avec des enseignants du primaire et du secondaire à l'amélioration des méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ses travaux portent sur les effets de l'enseignement explicite des stratégies de lecture et d'écriture sur les apprentissages des élèves ainsi que sur leur motivation.

Naomi LEBEL est bibliothécaire scolaire depuis 2013. Elle détient une maîtrise en Sciences de l'information de l'Université de Montréal. Avant ses études en bibliothéconomie, elle a enseigné au primaire pendant cinq ans à Montréal. Elle dirige le Comité des compétences informationnelles en bibliothèque scolaire depuis 2018.

Valentine MAZURIER est titulaire du CAPES depuis 1999, elle exerce, depuis cette date, en tant que professeure documentaliste dans le cycle secondaire. Elle est actuellement professeure documentaliste dans un collège à Bordeaux (France) et formatrice académique à l'INSPE de Bordeaux. Docteure en sciences de l'information et de la communication depuis 2019, ses thématiques de recherche s'articulent autour de l'espace documentaire et des pratiques informationnelles.

Kouassi Sylvestre KOUAKOU est Maître-Assistant en sciences de l'information à l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal). Il est également chercheur au LARSIC. Ses travaux portent sur l'acceptabilité des technologies en bibliothèque, l'évaluation des systèmes de recherche d'information et les pratiques de lecture.

Rachel DEROY-RINGUETTE est diplômée de l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, elle est doctorante en didactique à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. L'enseignement de la langue et la littérature jeunesse sont au cœur de ses préoccupations professionnelles et académiques.

Isabelle MONTÉSINOS-GELET est professeure titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal depuis 1999. Ses recherches, menées avec des élèves du préscolaire et du primaire, portent sur le recours à la littérature de jeunesse pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Audrey LAPLANTE est professeure agrégée à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal. Ses recherches portent principalement sur le comportement informationnel et les médias sociaux de diverses populations (adolescent·e·s, chercheur·se·s), notamment en lien avec la recherche d'information musicale.

Nancy LUSIGNAN est diplômée de l'EBSI en 2010, elle a d'abord travaillé en bibliothèque publique, à Saint-Jean-sur-Richelieu, où elle a collaboré à l'implantation de Pretnumerique.ca. Elle a ensuite occupé le poste de bibliothécaire au Centre de services scolaire des Hautes-Rivières, en Montérégie, durant 6 ans. Très impliquée dans le milieu des bibliothèques scolaires, elle a participé à divers comités locaux, régionaux et nationaux. Depuis février 2019, elle est chargée de projet chez Bibliopresto, un organisme à but non lucratif dont la mission est d'offrir des services et outils numériques aux bibliothèques, comme la plateforme Pretnumerique.ca qui est déployée dans les bibliothèques publiques depuis 2012. Mme Lusignan se consacre depuis au projet Biblius, qui consiste à développer et déployer une plateforme de prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. Elle place la collaboration au cœur de ses actions professionnelles.

Flipster

DOCUMENTATION
BIBLIOTHÈQUES

La revue *Documentation et bibliothèques* est désormais disponible parmi le plus grand catalogue de magazines francophones du Canada à destination des bibliothèques.

www.flipster.com

EBSCO