

# Des livres jeunesse à l'école ou hors les murs: pourquoi, comment et quoi?

Actes de colloque, Acfas, Montréal, 2023  
sous la direction de Rachel DeRoy-Ringuette et  
Isabelle Montésinos-Gelet

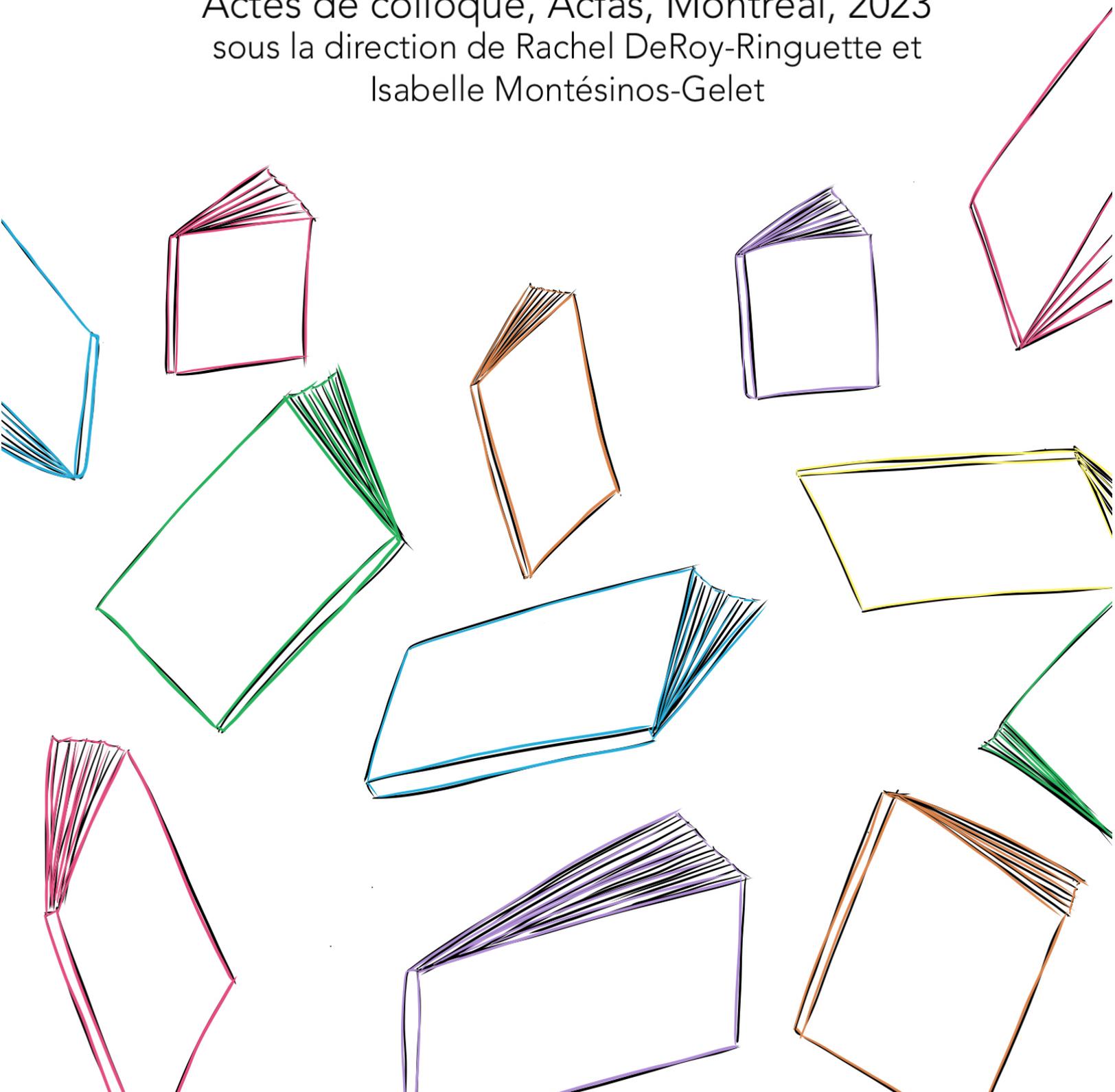


Illustration de la page couverture : Rachel DeRoy-Ringuette

Mise en page et révision linguistique: Laura Richard

ISBN : 978-2-9817325-1-4

Dépôt légal : 2<sup>e</sup> trimestre 2024

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés © CDFDF

---

Actes de colloques, Acfas, Montréal, 2023  
sous la direction de Rachel DeRoy-Ringuette et  
Isabelle Montésinos-Gelet

Des livres jeunesse à l'école ou hors les murs :  
pourquoi, comment et quoi?



## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	5
<i>Par Rachel DeRoy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet</i>	
<b>Chapitre 1</b> .....	8
Portrait de deux initiatives inédites pour contrer le phénomène de la glissade de l'été ou lire au camp de mille et une façons	
<i>Par Virginie Martel, Flavie Garceau-Bolduc, Karine Lessard et Gaëlle Deslauriers Danjou</i>	
<b>Chapitre 2</b> .....	48
Comprendre et interpréter un album de littérature jeunesse numérique : Copain ? de Charlotte Gastaut	
<i>Par Sonia Guillemin et Kelly Moura</i>	
<b>Chapitre 3</b> .....	69
La lecture littéraire comme levier de développement de la littératie historique	
<i>Par Alexandre Lanoix</i>	
<b>Chapitre 4</b> .....	83
La littérature jeunesse comme levier pour soutenir le développement de la compétence lexicale	
<i>Par Caroline Proulx</i>	
<b>Chapitre 5</b> .....	97
La bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage : une définition et des caractéristiques menant à son développement maximal	
<i>Par Marie-Hélène Charest et Érick Falardeau</i>	
<b>Chapitre 6</b> .....	129
<i>Le jour des baleines : analyse d'un album propice à la lecture efférente</i>	
<i>Par Isabelle Montésinos-Gelet et Rachel DeRoy-Ringuette</i>	
<b>Chapitre 7</b> .....	148
Portrait de la diversité au sein d'un corpus d'albums québécois récipiendaires de prix	
<i>Par Sarah Jane Mc Kinley et Elaine Turgeon</i>	
<b>Chapitre 8</b> .....	176
Répartition des genres, diversité culturelle et diversité fonctionnelle : une description tirée d'un échantillon de livres jeunesse québécois parus en 2021 et en 2022	
<i>Par Rachel DeRoy-Ringuette</i>	
<b>À propos des autrices et des auteurs</b> .....	206
<b>Table des figures, des tableaux et des annexes</b> .....	207

---

## **Introduction**

Par Rachel DeRoy-Ringuette et Isabelle Montésinos-Gelet

## **Introduction**

Ces actes de colloque sont le fruit de personnes ayant présenté une communication lors du colloque « Les livres jeunesse à l'école ou hors les murs : pourquoi, comment et quoi? » qui s'est tenu lors du 90<sup>e</sup> congrès de l'Acfas à Montréal, les 11 et 12 mai 2023. Réunissant à l'origine 17 communications, neuf d'entre elles sont publiées dans cet ouvrage collectif par les personnes qui ont positivement répondu à l'appel. Les communications sont simplement réparties selon les axes « pourquoi », « comment » et « quoi ».

## **Pourquoi?**

Le premier chapitre est écrit par Virginie Martel (UQAR) et ses collaboratrices. Il présente deux initiatives estivales s'étant tenues lors de l'été 2023 *Lire au camp avec le Limier Voyageur* et *Le pont littéraire du Faubourg*. Si lors du colloque la professeure Martel présentait les perspectives par rapport à ces initiatives, dans les actes, elle rend compte de ce qui a été fait. Il s'agit ici d'activités qui se situent en dehors des murs de l'école et qui visent non seulement à contrer la glissade d'été, mais aussi à mettre les jeunes et leur famille en contact avec des livres dans les milieux de vie diversifiés.

## **Comment?**

Sonia Guillemain et Kelly Moura (HEP Vaud) s'intéressent à la compréhension et l'interprétation d'un album numérique par des élèves de 5 et 6 ans : *Copain?* de Charlotte Gastaut. Elles y décrivent l'album et ses spécificités lors du recours à l'application numérique, laquelle apporte une expérience de lecture différente que sur un support en papier uniquement. Les observations en classe et les commentaires des enseignantes et enseignants, de même que ceux des élèves sont aussi rapportés.

Le troisième chapitre est celui d'Alexandre Lanoix (Université de Montréal) qui, dans une posture interdisciplinaire, propose un pont entre la lecture littéraire et la littératie historique. Avec l'exemple de la lecture d'une photo d'archives, il met de l'avant les avantages à tirer profit des compétences développées dans chacune des disciplines pour enrichir l'expérience des élèves, entre autres sur le plan de la justification.

De son côté, Caroline Proulx (Université de Montréal) présente une partie de sa thèse visant la création d'un répertoire de ressources qui aide les personnes enseignantes à planifier diverses activités lexicales au primaire. Son chapitre couvre la première phase de sa recherche-

développement, c'est-à-dire ce que dit la recherche quant au développement de la compétence lexicale soutenue par la littérature jeunesse et ce que sont les besoins exprimés par les personnes utilisatrices ciblées quant à la planification de l'enseignement lexical, avec des livres jeunesse ou d'autres ressources.

Dans une perspective en dehors des murs de la classe, mais dans le but de soutenir les personnes enseignantes et les élèves, Marie-Hélène Charest et Érick Falardeau (Université Laval) s'intéressent aux bibliothèques scolaires dans le cinquième chapitre. Service éducatif complémentaire, la bibliothèque scolaire y est définie, de même que les caractéristiques qui peuvent soutenir son développement, et ce, dans une perspective de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

### **Quoi?**

Le sixième chapitre est celui d'Isabelle Montésinos-Gelet (Université de Montréal) et Rachel DeRoy-Ringuette (UQTR) qui étudient un cas : l'album sans texte *Le jour des baleines* de Cornelius et Tommaso Carozzi. Leur but est de décrire les repères culturels qui y sont présents, à l'aide de quatre attrait du livre choisis. Par leur analyse, elles souhaitent notamment nuancer l'opposition souvent mise de l'avant entre lecture efférente et lecture esthétique.

Pour conclure ce collectif, le sujet général de la diversité dans les livres jeunesse québécois est abordé, mais de manière différente et complémentaire. De fait, au septième chapitre, Sara-Jane McKinley et Éline Turgeon (UQÀM) posent leur regard sur la diversité, telle que portée par les personnages d'un corpus d'albums québécois récipiendaires de prix. Ainsi, elles décrivent la diversité de représentation (ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle) dans 20 albums québécois qui, depuis 2017, ont reçu un prix littéraire.

Le dernier chapitre, celui de Rachel DeRoy-Ringuette (UQTR), tient également compte de la diversité dans les livres jeunesse québécois, mais avec un échantillon plus étendu qui regroupe plusieurs catégories de livres (albums, romans, miniromans et biographie) s'adressant aux 12 ans et moins et critiquées dans la revue *Lurelu* en 2022. Contrairement aux autrices du chapitre 8, elle restreint son propos autour de la répartition des genres, de la diversité culturelle et de la diversité fonctionnelle.

## **Chapitre 1**

### **Portrait de deux initiatives inédites pour contrer le phénomène de la glissade de l'été ou lire au camp de mille-et-une façons**

Par Virginie Martel, Flavie Garceau-Bolduc, Karine Lessard, et Gaëlle Deslauriers Danjou

## **Portrait de deux initiatives inédites pour contrer le phénomène de la glissade de l'été ou lire au camp de mille-et-une façons**

Il est aujourd'hui admis que la réussite scolaire des jeunes est une responsabilité partagée (Lenhoff et al., 2020) et qu'à cet égard, elle dépasse largement le cadre de l'école. Pour favoriser l'égalité des chances pour tous et prévenir les retards d'apprentissage, c'est parfois hors des murs de l'école qu'il incombe d'agir. C'est le cas pendant les vacances scolaires, dès lors qu'on souhaite éviter ou du moins réduire la perte des acquis pendant l'été, notamment à l'égard de la lecture, et contrer par le fait même le phénomène de la glissade de l'été (Royer, 2012), d'abord documenté dans le monde anglophone sous le terme *summer slide* (Copper et al., 1996)

Dans ce chapitre, c'est justement de la perte des acquis en littérature durant la période estivale dont il est question et surtout des initiatives pouvant être mises en place au sein de la communauté — plus spécifiquement dans le contexte des camps d'été — pour permettre aux élèves du primaire de rester en contact avec les livres et la lecture au cours des vacances scolaires. Deux initiatives documentées au cours de l'été 2023 sont dans ce chapitre présentées : *Lire au camp avec le Limier Voyageur* et *Le pont littéraire du Faubourg*.

Afin de décrire ces initiatives et les réfléchir, nous nous appuyons sur l'approche dite des 4P (portrait, processus, projet, production) issue d'études antérieures en littérature menées par l'équipe de recherche en littérature médiatique multimodale — équipe LMM — (Lacelle et al., 2019 ; 2022; Richard et Lacelle, 2020). De sorte, les deux projets sont d'abord contextualisés et problématisés au regard plus largement du phénomène de la glissade de l'été. Par la suite, chacune des initiatives faisant l'objet de ce chapitre est décrite dans le respect des 4P en insistant sur 1) le **P**ortrait des acteurs et actrices impliqués ; 2) le **P**rocessus de cocréation ayant mené à sa mise en œuvre ; 3) la description du **P**rojet de littérature ; 4) les **P**roductions en découlant. Finalement, en troisième partie, les deux initiatives sont discutées pour mettre en lumière les observations susceptibles d'éclairer les forces et lacunes de chacune.

Bien que ce chapitre s'appuie sur une nécessaire rigueur scientifique et un souci d'enrichir les réflexions théoriques à l'égard, entre autres, des initiatives en littérature porteuses, il importe de préciser qu'il a comme objectif de présenter et documenter des projets qui mobilisent le recours à la littérature de jeunesse en contexte d'éducation informelle. Pour ce faire, il offre une large place à l'expérience des personnes qui s'y sont engagées et à leurs observations.

## **Le phénomène de la glissade de l'été et les initiatives visant à le contrer**

À chacune des rentrées scolaires, il n'est pas rare d'entendre des enseignant.e.s évoquer le fait que les élèves semblent avoir perdu leurs acquis pendant l'été (Chapleau, Lauzon et Morissette, 2021). Ce phénomène réel de la perte des acquis scolaires durant la période estivale est généralement nommé dans la littérature francophone sous le terme de *glissade de l'été* (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008 ; Royer, 2012). Cette perte des acquis et le recul des apprentissages qui en découle peuvent être constatés dans les différents domaines d'apprentissage (Copper et al., 1996 ; Nicholson et Tiru, 2019). Toutefois, cette diminution des acquis s'observe particulièrement en lecture (Kim et Quinn, 2013), et cela, plus spécifiquement auprès des élèves des milieux défavorisés (Burkam et al., 2004).

Un des facteurs pouvant expliquer cette observation plus spécifique à l'égard de la perte des acquis en lecture, notamment auprès des élèves issus de milieux défavorisés, a trait à l'accès aux livres durant l'été. Les élèves de milieux défavorisés auraient beaucoup plus de difficulté à accéder à des livres durant la période estivale (Alexander et al., 2007 ; Allington et McGill-Franzen, 2017), alors que l'offre de livres est pourtant un service public et social essentiel, au même titre que l'éducation (Dorance, 2009). Cette difficulté d'accès aux livres et les conséquences possibles sur la perte des acquis scolaires au cours de la période estivale s'observent aussi davantage au sein des communautés plus éloignées, dont les régions rurales dites dévitalisées (Ouellet, 2021). Malgré, à cet effet, les grands efforts consentis au Québec depuis des années pour améliorer le réseau des bibliothèques, les disparités régionales demeurent très nombreuses selon le plus récent portrait national 2022 des bibliothèques publiques québécoises. Pour exemplifier, 283 municipalités réparties dans toutes les régions n'offraient en 2022 aucun service bibliothèque, sans compter les nombreuses municipalités n'offrant qu'une offre très partielle. De sorte, malgré des initiatives essentielles et porteuses, dont celles issues par exemple du Réseau BIBLIO ou l'instauration à la grandeur du Québec des clubs de lecture TD<sup>1</sup>, des pans importants de la population québécoise en région, dont les enfants et les adolescent.e.s, ont peu d'accès aux livres ou du moins, par manque d'habitudes personnelles ou familiales en matière de culture et de littératie, ils ne recourent peu ou pas aux services offerts.

---

<sup>1</sup> <https://www.clubdelecturetd.ca/>

C'est pour entre autres contrer cette difficulté d'accès aux livres pour certains des élèves en vacances scolaires, dont ceux de milieux défavorisés ou vivant en région, et plus largement pour réduire le phénomène de la glissade de l'été, que des initiatives diverses et programmes d'intervention en matière de littératie sont mis en place depuis plusieurs années, ici et ailleurs (Lenhoff *et al.*, 2020). Dans leur méta-analyse, Kim et Quinn (2013) relèvent à cet égard 41 études réalisées entre 1998 et 2011, au Canada et aux États-Unis, portant sur l'intervention en lecture durant la période estivale auprès d'élèves du primaire. L'évaluation de ces programmes, dont certains sont très structurés (par exemple les programmes de type « école d'été » qui sous-tendent des activités de lecture obligatoires quotidiennes encadrées par des adultes<sup>2</sup>) et d'autres, peu structurés (par exemple la lecture volontaire à la maison), leur a permis de déterminer des facteurs gagnants, dont le fonctionnement privilégiant les petits groupes et la supervision des interventions. Plus récemment, Chapleau, Lauzon et Morissette (2021) ont de leur côté cherché à documenter les effets de deux contextes d'intervention distincts (lire au camp ou lire dans un refuge animalier) sur les acquis en lecture durant la période estivale. Les résultats de leur étude réalisée au Québec démontrent que les élèves ayant effectué des activités de lecture dans un contexte de camp de jour ont maintenu leurs acquis alors que ceux ayant lu à un animal dans un contexte de refuge animalier ont connu des améliorations sur le plan de la précision et de la fluidité en lecture. Comme le font Kim et Quinn (2013) en conclusion de leur méta-analyse, Chapleau *et al.*, (2021) concluent leur étude en précisant que la mise en œuvre d'activités de lecture pendant les vacances estivales — en contextes structuré ou semi-structuré sous la responsabilité de regroupements proches de l'environnement de l'élève (école, camp d'été, bibliothèque municipale, etc.) — favorise le maintien des apprentissages par les élèves au cours de l'été.

### ***Les interventions pensées en contexte de camp d'été***

Dans le contexte plus spécifique des camps d'été, plusieurs initiatives ont été, au cours des dernières années, mises en œuvre au Québec avec la volonté explicite de contrer le phénomène de la perte des acquis scolaires pendant les vacances (CTREQ, 2021).

C'est entre autres le cas du programme *Apprendre en s'amusant au camp* élaboré et mis en place à Montréal dans le cadre de l'étude de Chapleau *et al.* (2021). Dans le cadre de ce programme, 17

---

<sup>2</sup> Programmes étudiés entre autres par Nicholson et Tiru (2019) et Borman et Dowling (2006).

jeunes âgés de 6 à 12 ans ont été invités à participer à des activités structurées en littératie, et cela deux fois par semaine en se déplaçant au Centre de services orthopédagogiques de l'Université du Québec à Montréal. Ces activités ont été pensées en lien avec les thématiques du camp de jour et dans une perspective ludique, c'est-à-dire avec l'objectif de maintenir les acquis des élèves en lecture et en écriture tout en suscitant leur motivation.

C'est aussi le cas du vaste programme *Lit de camp* qui propose aux camps de jour des diverses régions du Québec des pistes d'interventions concrètes pour intégrer de façon simple, ludique et amusante des activités liées à la lecture dans la programmation quotidienne.

### *Le programme Lit de camp*

Intégrant la lecture dans l'univers du loisir chez les jeunes, le programme *Lit de camp* est généralement structuré autour de deux volets : la formation des partenaires et l'élaboration et la distribution de trousseaux littéraires. La formation des partenaires, principalement les personnes responsables des camps et leur équipe d'animation, permet de sensibiliser ceux-ci au phénomène de la glissade de l'été et au rôle de la lecture en période estivale pour contrer la perte des acquis scolaires. Elle permet aussi à ceux-ci de comprendre comment intégrer des activités littéraires ludiques en camp de jour (par exemple éteindre la lumière et lire avec une lampe de poche, recourir à une marelle sonore avec les lettres de l'alphabet ou installer un coin de lecture au camp) et comment utiliser les trousseaux littéraires offerts, notamment par le biais de modélisations d'animations littéraires. Ces trousseaux du programme *Lit de camp* sont généralement composés de matériel adapté pour les 5-8 ans et les 9-12 ans (livres, revues et jeux) et de fiches d'activités facilitant l'intégration de la lecture dans les activités des camps, comme la fiche Bingo<sup>3</sup>. Elles permettent d'offrir à tous les camps le matériel et le soutien nécessaire aux objectifs du programme (Martel, Garceau-Bolduc et Lessard, 2023). De surcroît, selon les régions où il se déploie, le programme peut aussi impliquer des visites au camp d'une équipe d'animation externe grâce à laquelle il est possible d'offrir aux enfants des animations littéraires davantage structurées sous la responsabilité d'un personnel qualifié ou en voie de l'être (par exemple, il peut s'agir d'enseignant.e.s ou d'étudiant.e.s en éducation qui circulent d'un camp à l'autre selon un calendrier d'animation préétabli.

---

<sup>3</sup>[https://crepas.qc.ca/medias/2022/11/Affiche-bingo-au-camp\\_creation-du-PRECA-en-collaboration-avec-le-CREPAS.pdf](https://crepas.qc.ca/medias/2022/11/Affiche-bingo-au-camp_creation-du-PRECA-en-collaboration-avec-le-CREPAS.pdf)

Développé en 2019 par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire Saguenay–Lac-Saint-Jean (CRÉPAS), le programme prend aujourd'hui place dans dix régions du Québec (dont celle du Saguenay–Lac-Saint-Jean depuis 2019<sup>4</sup>) en étant piloté par les instances régionales de concertation en persévérance scolaire. À Montréal par exemple, le programme *Lit de camp* est offert par le Réseau réussite Montréal, en collaboration avec la direction des Bibliothèques de Montréal et l'organisme Littératie ensemble (Réseau réussite Montréal, 2023). En région, par exemple dans la région de Chaudière-Appalaches, il est déployé depuis 2021 sous la direction de l'instance régionale de concertation Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches (PRÉCA). En plus des formations offertes et des trousseaux d'animation distribués, PRÉCA met en place des animations littéraires dans chacun des camps inscrits au programme afin de lire à haute voix des livres variés et de proposer à chacun des groupes d'enfants de 5 à 8 ans présents au camp (deux fois pendant l'été) des activités diverses autour des livres lus (lectures interactives, rappels guidés, activités de prolongement recourant à la parole, au dessin ou à l'écrit, etc.). Non seulement ces animations réalisées par des animatrices rémunérées par PRÉCA ont permis au cours des étés 2021-2022 un contact privilégié avec les enfants et une expérience unique, mais elles présentent aussi l'avantage d'offrir des modélisations qui permettent de concrétiser les stratégies et d'inspirer les moniteurs.trices qui vivent au quotidien avec les enfants (PRÉCA, 2021 ; 2022).

### **Les initiatives *Lire au camp avec le Limier Voyageur* et *Le pont littéraire du Faubourg***

Dans cette section, deux initiatives qui s'inscrivent dans le prolongement du programme *Lit de camp* et plus largement de la lecture en contexte de camps de jour sont présentées. Ces initiatives visent à réduire la perte des acquis scolaires pendant la période estivale. Elles s'appuient plus explicitement sur la mobilisation et l'accès à des œuvres de littérature de jeunesse variées et de qualité en période estivale. Elles visent aussi à offrir des expériences de la lecture plaisir pour tous les élèves, que ceux-ci soient de milieux socio-économiques aisés ou défavorisés en région (première initiative) ou en ville (deuxième initiative). Toutes deux s'appuient sur des pratiques inédites en termes d'offres et d'expériences de lecture, d'où l'intérêt de s'y attarder.

---

<sup>4</sup> <https://crepas.qc.ca/nos-projets/lit-de-camp/>

Dans ce qui suit, l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* est en premier lieu présentée et décrite. La présentation et la description de l'initiative *Le pont littéraire du Faubourg* complète cette deuxième section du chapitre.

### ***L'initiative Lire au camp avec le Limier Voyageur***

Comme indiqué en introduction, la présentation de l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* s'appuie sur l'approche descriptive des 4P (Portrait du milieu ; Processus de cocréation du projet ; description du Projet ; Productions découlant de celui-ci) issue des recherches menées par le groupe LMM.

#### *Portrait du milieu et des acteurs et actrices impliqués*

L'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* a été mise en place au cours de l'été 2023 en Chaudière-Appalaches, plus précisément dans les municipalités régionales de comté (MRC) de Montmagny, de l'Islet, de Bellechasse, des Etchemins, de la Nouvelle-Beauce et de Beauce-Centre. Au total, 29 municipalités de ces MRC et leur camp de jour respectif ont souhaité prendre part au programme, celui-ci étant offert en priorité aux enfants de 5 à 8 ans (pour le détail, voir Annexe 1.1). Si des municipalités longent la rive sud du fleuve Saint-Laurent ou si certaines sont près de centres urbains plus importants (comme Québec et Lévis), la plupart sont situées dans les terres, parfois à proximité de la frontière américaine.

Deux partenaires principaux sont impliqués dans l'initiative : PRÉCA et le Limier Voyageur. Parallèlement toutefois, certaines bibliothèques du Réseau BIBLIO des municipalités touchées par l'initiative sont aussi impliquées puisqu'elles ont été invitées à fournir aux camps de jour participant une sélection de livres.

En tant qu'instance régionale de concertation, PRÉCA agit comme un carrefour par lequel des partenaires de différents milieux (ici issus des milieux universitaire et municipal) s'engagent et se mobilisent afin de favoriser la persévérance scolaire et la réussite éducative des jeunes de la région de Chaudière-Appalaches. Dans l'initiative mise en place au cours de l'été 2023, PRÉCA a été un partenaire financier d'importance, en plus de coordonner la mise en place de l'offre de services en matière de littératie estivale pour la région. Fort de son expérience avec le programme *Lit de camp* au cours des étés 2021 et 2022, PRÉCA a aussi soutenu chacune des étapes permettant la préparation, la mise en œuvre et le retour sur l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur*.

En tant que prolongement mobile du LIMIER<sup>5</sup>, le Limier Voyageur (@limier\_voyageur sur *Instagram*) s'inscrit de son côté dans le courant des bibliothèques mobiles et des espaces de lecture éphémères grâce auxquels les livres vont à la rencontre de publics variés, au cœur des lieux que ceux-ci occupent. Il s'inspire à cet égard d'initiatives comme *Livre en fête* du Réseau BIBLIO du Bas-Saint-Laurent, de la Biblio-plage de Madame Chose à Tadoussac, des tentes à lire qui se déploient dans plusieurs parcs du Québec sous la direction des bibliothèques municipales, des biblio-mobiles qui offrent des services des bibliothèques hors des murs, etc. Préoccupée principalement par le développement régional de l'Est-du-Québec et plus largement des territoires faiblement urbanisés, l'initiative citoyenne du Limier Voyageur, issue du milieu universitaire (UQAR), participe depuis septembre 2022 à l'offre d'activités éducatives ou culturelles ciblant la lecture/littératie, particulièrement auprès des communautés dévitalisées (Ouellet, 2021). En concertation avec des acteurs locaux, le Limier Voyageur souhaite offrir des occasions de médiation et de découverte des œuvres illustrées de fiction (albums, BD, poésies illustrées, etc.) et des œuvres documentaires auprès de clientèles souvent isolées ou plus démunies, dont les familles en précarité financière, les personnes âgées isolées, les adultes marginalisés et les populations immigrantes nouvellement installées en région. Étant donné l'implication de l'équipe du LIMIER en éducation, le Limier Voyageur souhaite aussi participer à l'offre d'activités en littératie auprès des enfants pendant, entre autres, les vacances scolaires (Martel et al., 2023). C'est dans ce contexte qu'il a été approché par PRÉCA.

L'équipe du Limier Voyageur est dirigée par Virginie Martel, professeure en sciences de l'éducation et co-fondatrice du LIMIER. À l'été 2023, l'équipe était composée de quelques bénévoles et de trois étudiantes en formation des maîtres de l'UQAR (campus Lévis), engagées pour l'été comme animatrices littéraires, entre autres en raison de leur intérêt pour la littérature de jeunesse et l'intervention formelle et informelle en littératie. Deux d'entre elles (Flavie et Karine — coautrices) ont été engagées dès l'été 2022 par PRÉCA pour animer en Chaudière-Appalaches le programme *Lit de camp*. Elles possédaient donc pour l'été 2023 une expérience prometteuse. La troisième étudiante (Sophie) en était à sa première expérience en tant qu'animatrice littéraire.

---

<sup>5</sup> Le LIMIER (Littératie Illustrée Médiathèque, Interventions, Éducation et Recherche) a été cofondé il y a plus de dix ans par Jean-François Boutin et Virginie Martel. Il regroupe des chercheur.e.s préoccupés des enjeux liés à la littératie illustrée et au recours aux œuvres de littérature illustrée en éducation formelle et informelle ([www.lelimier.com](http://www.lelimier.com)).

### *Processus de cocréation de l'initiative*

L'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* est née d'un véritable partenariat et d'un échange d'idées et d'expertise entre PRÉCA et le milieu universitaire représenté par le Limier Voyageur et son équipe. Elle prend appui sur les principes du programme *Lit de camp* développé en 2019 par le CRÉPAS, puis déployé par PRÉCA de manière plus personnalisée au cours des étés 2021 et 2022 dans la région de Chaudière-Appalaches. Elle respecte à cet égard l'objectif général d'intégrer la lecture dans l'univers du loisir chez les jeunes, et les objectifs spécifiques suivants : développer le plaisir de lire ; favoriser l'accessibilité à la lecture durant l'été ; contribuer à diminuer les pertes d'acquis en littératie ; et favoriser l'intégration ou accentuer l'offre d'activités en littératie en camp de jour.

Dès le printemps 2023, la responsable du programme *Lit de camp* pour PRÉCA s'est chargée de tout le volet pré-organisationnel (offre de services aux municipalités et comptabilisation de celles pouvant prendre en charge le programme ou souhaitant y participer comme bénéficiaire). Elle s'est aussi chargée de contacter les bibliothèques municipales présentes sur le territoire ciblé, étant donné la volonté de PRÉCA pour la version 2023 du programme *Lit de camp* d'établir un partenariat avec celles-ci afin entre autres de bonifier l'offre de livres dans les camps. Dès lors que Limier Voyageur a accepté, à l'invitation de PRÉCA, de prendre la responsabilité du programme pour les municipalités pour lesquelles aucun partenaire local ne pouvait assumer la responsabilité du programme *Lit de camp*, une collaboration riche et un partage des ressources se sont amorcés. Entre autres, l'équipe de PRÉCA a généreusement fait part à l'équipe du Limier Voyageur de ses expériences des années passées et des traces laissées par celles-ci. Dans cette perspective, la présence dans plusieurs camps des trousseaux littéraires des années passées a été rappelée et des outils d'animation habituels du programme *Lit de camp*, de même que tous les outils organisationnels élaborés par PRÉCA au cours des années pour déployer le programme ont été partagés. C'est sous la gouverne de PRÉCA, mais en concertation avec l'équipe du Limier Voyageur, qu'ont été organisées les séances de formation (2) offertes aux responsables de la coordination des camps participants pour l'été 2023.

C'est toutefois l'équipe du Limier Voyageur qui a pris l'ensemble de la responsabilité quant à la préparation et la réalisation du volet animation littéraire (calendrier des animations, achat et sélection des livres, préparation de l'offre d'animations littéraires, etc.). Les expériences passées

au programme *Lit de camp* de deux des trois animatrices littéraires engagées et l'expertise en matière de littérature de la responsable de l'équipe ont été assurément porteuses pour cette préparation. Très tôt cependant, il est apparu important à l'équipe de bonifier l'offre habituelle du programme *Lit de camp*, entre autres pour y intégrer le recours aux nombreuses œuvres jeunesse de la médiathèque du LIMIER et engager dans l'expérience proposée la bibliothèque mobile du Limier Voyageur (un camion biblio-mobile pouvant se rendre dans les camps). Il est aussi apparu important à l'équipe de varier les formules d'interventions et d'animation pour susciter davantage l'intérêt de jeunes susceptibles de vivre pour la troisième année consécutive le programme *Lit de camp*. La volonté d'offrir aussi des animations aux enfants de 10-12 ans n'étant généralement pas ciblés par le programme a vite fait consensus. C'est avec ces perspectives en tête que l'objectif spécifique suivant a été formulé pour l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* : développer le plaisir de lire et favoriser l'accessibilité à la lecture durant l'été par l'offre d'espaces de lecture éphémères et la découverte d'œuvres de littérature de jeunesse illustrée, de fiction et documentaire, de qualité.

Souhaitant que les animatrices aient en tout temps une grande sélection d'œuvres jeunesse de qualité leur permettant de varier encore davantage leur animation littéraire, souhaitant aussi que les jeunes des camps puissent réellement vivre un bain littéraire lors du passage des animatrices (et pour certains de la biblio-mobile), le choix et le nombre de livres mobilisés dans le projet ont été soigneusement pensés. Principalement, ce sont des œuvres illustrées (albums de fiction, albums documentaires et bandes dessinées visant pour la jeunesse), préférablement édités récemment au Québec, qui ont été sélectionnées<sup>6</sup>.

#### *Description du projet Lire au camp avec le Limier Voyageur*

Essentiellement, l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* pour l'été 2023 reprend les principes du programme *Lit de camp*, soit la formation en amont des vacances scolaires des responsables des camps pour les sensibiliser au phénomène de la glissade de l'été et la réalisation de suivis auprès d'eux au cours de l'été, la disponibilité dans chacun des camps d'un bac d'animation littéraire (fourni les années passées par PRÉCA et bonifié pour l'été 2023 par une collaboration avec les bibliothèques municipales) et l'offre de deux animations par groupes

---

<sup>6</sup> Pour un portrait de plusieurs des œuvres sélectionnées et exploitées, consultez ce lien [https://docs.google.com/document/d/1PEV\\_XM89-PmSG8HzFPGOwXCZXAUGcEHAZNW4PRvRrfQ/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1PEV_XM89-PmSG8HzFPGOwXCZXAUGcEHAZNW4PRvRrfQ/edit?usp=sharing)

d'enfants sous la responsabilité d'animatrices littéraires. Pour l'été 2023, ce sont conséquemment plus de 272 animations qui ont été offertes à 135 groupes d'enfants de 29 camps différents.

Au cours de l'été 2023, une journée d'animation typique comptait entre deux et cinq animations - selon les kilomètres à parcourir - d'une durée de 45 minutes. Chacune des animations était pensée en deux temps. Tout d'abord, les animatrices y effectuaient une lecture interactive (Montesinot-Gelet et al., 2022) (de deux à trois albums choisis selon le groupe d'âge (Annexe 1.2, photos 1-2-3). Ce moment dirigé (20 minutes) permettait entre autres aux équipes d'animation des camps d'avoir accès à la modélisation d'une lecture interactive. Ils pouvaient y observer les types de questions à poser et les stratégies mises en place afin de captiver l'intérêt des enfants et rendre la lecture significative. Dans un deuxième temps, et cela constitue une bonification des pratiques habituelles au programme *Lit de camp*, les enfants étaient invités à explorer un petit espace éphémère de lecture avec tapis et un bac découverte de livres sélectionnés, chacune des deux animations proposées par groupe d'enfants prenant appui sur un bac différent d'une cinquantaine de livres variés (Annexe 1.2, photo 4). Durant ce moment d'exploration et de lecture libre (en solo ou à plusieurs), les animatrices littéraires suggéraient au besoin des lectures, aidaient les enfants à choisir des livres adaptés à leur goût, encourageaient et accompagnaient, etc.

En plus de ces animations prévues au programme, certains camps ont pu de surcroît bénéficier de la venue de la biblio-mobile du Limier Voyageur, un Vanagon du nom de Jack transformé en espace mobile de lecture. À son arrivée, Jack était installé dans un lieu sécuritaire et assez grand pour accueillir la création d'un espace éphémère. Cet espace était créé notamment par la présence de tentes, de tapis, de cousins et de diverses assises (Annexe 1.2, photos 5-6-7-8). Cette installation permettait de créer un effet « wow » et de susciter le goût de lire chez les jeunes. Afin de créer un espace propice à la découverte littéraire, les livres (plus d'une centaine) étaient disposés de telle sorte que leurs couvertures soient mises en vedette afin d'inviter les enfants à en tourner les pages. Les enfants arrivaient donc dans un espace dédié à la lecture dans un esprit complètement ludique. Ils pouvaient y explorer, à l'intérieur du camion ou à l'extérieur, le nombre d'œuvres qu'ils désiraient durant une période d'environ 30 à 40 minutes par groupe.

### *Les productions découlant du projet*

En plus de tout le matériel produit pour les besoins de l'initiative (documents de présentation et de formation pour les responsables des camps, bacs de livres sélectionnés, pistes et activités en littératie associées [Annexe 1.2, photo 9], matériel pour les espaces éphémères à créer, outils pour la gestion du calendrier des animations, etc.), l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur* a conduit à diverses productions. Tout ce qui relève spécifiquement du programme *Lit de camp* a été produit sous la responsabilité de PRÉCA dont l'infographie 2023 et le rapport pour l'été 2023<sup>7</sup>, mais aussi les sondages bilan de fin d'été transmis aux responsables des camps participants, aux équipes d'animation et aux partenaires.

Parallèlement, l'équipe du Limier Voyageur a de son côté participé à la diffusion du projet, entre autres dans *UQAR-Info*<sup>8</sup> et par l'écriture d'un article dans la revue *Le Pollen*, une revue numérique sur la littérature de jeunesse<sup>9</sup>. L'équipe a aussi assuré la diffusion du projet hebdomadairement sur ses réseaux sociaux (@limier\_voyageur), en plus de produire des capsules web permettant de présenter et de diffuser les coups de cœur littéraires des animatrices (Martel *et al.*, 2023). À la fin de l'été, la rédaction d'un rapport bilan soumis à PRÉCA et à l'UQAR a aussi permis de réaliser une présentation synthèse de l'ensemble du projet.

### ***L'initiative Le pont littéraire du Faubourg***

Dans ce qui suit, la deuxième initiative dont il est question dans ce chapitre, *Le pont littéraire du Faubourg*, est présentée. Comme nous venons de le faire, la présentation de celle-ci s'appuie sur l'approche descriptive des 4P (Portrait du milieu ; Processus de cocréation du projet ; description du Projet ; Productions découlant de celui-ci) issue des recherches menées par le groupe LMM.

Cette deuxième initiative mise en lumière, au contraire du programme *Lire au camp avec le Limier Voyageur* visant plusieurs camps d'été en région, a été mise en œuvre au sein d'un seul camp d'été – en milieu urbain – avec la volonté explicite de faire de la littératie un thème phare d'interventions de ce camp. De même, elle a certes mobilisé plusieurs œuvres illustrées, mais elle valorise aussi la lecture de romans.

---

<sup>7</sup> Ces derniers sont accessibles sur le site de PRÉCA: <https://www.preca.ca/>

<sup>8</sup> <https://www.uqar.ca/nouvelles/uqar-info/4369-le-limier-voyageur-des-livres-qui-vont-a-la-rencontre-des-gens>

<sup>9</sup> Martel, V., Garceau-Bolduc, F. et Lessard, K. (2023). *Le Limier Voyageur : des livres sur les routes. Le Pollen (41)*.

*Portrait du milieu et des acteurs et actrices impliqués*

Chaque été, et cela depuis de très nombreuses années, les enfants de 5 à 15 ans des quartiers centraux de la ville de Québec peuvent participer aux activités du Camp du Faubourg, occupant les installations du Centre communautaire Lucien-Borne. Ce dernier est situé au cœur de la Haute-Ville, à la rencontre des quartiers Saint-Jean-Baptiste et Montcalm, en plus d'incarner un pôle de mobilité majeur avec la Basse-Ville de Québec et certains de ses quartiers plus défavorisés. L'occupation du parc, de la piscine intérieure et des salles de sport, ainsi que la récurrence annuelle des mêmes noyaux d'employé.e.s. et d'enfants, créent une dynamique riche. Petits et grands témoignent à cet égard d'un fort attachement au milieu de vie éphémère qu'ils retrouvent dès les premières semaines de vacances scolaires.

Au cours de l'été 2023, le camp du Faubourg a accueilli une moyenne quotidienne de 180 enfants résidant dans les quartiers environnants aux caractéristiques socio-économiques diverses<sup>10</sup>. Au total, 406 enfants y ont été inscrits, sous la responsabilité d'une soixantaine d'employé.e.s, dont principalement des moniteurs.trices.

Deux partenaires principaux sont impliqués dans l'initiative *Le pont littéraire du Faubourg*. L'organisme Loisirs du Faubourg, dont la mission est de répondre aux besoins de la communauté des quartiers centraux de Québec, notamment en gérant le camp, est un partenaire central. C'est à lui, et à d'autres partenaires financiers qui seront présentés au point suivant, que l'on doit l'embauche de deux coordonnatrices-animatrices engagées spécialement avec le mandat de mettre en place tout au long de l'été une programmation-animation littéraire.

Celles-ci (Gaëlle - coautrice - et Camille) sont deux employées du Camp du Faubourg depuis de longues années et c'est depuis 2019 qu'elles ont commencé de manière informelle et personnelle à intégrer de la littératie dans leur quotidien respectif du camp. Gaëlle, qui elle-même a été inscrite au camp comme jeune, y a été par la suite monitrice, monitrice en soutien spécialisé et superviseure, sans compter son rôle d'administratrice au CA des Loisirs du Faubourg. Elle a une formation en enseignement primaire et une maîtrise en Administration et Politique de l'Éducation.

---

<sup>10</sup> Les familles résident principalement, selon l'ordre d'importance, dans les quartiers Montcalm, Saint-Jean-Baptiste et Saint-Sauveur. Selon une échelle de 1 à 10, 10 étant le rang le plus défavorisé, ces trois principaux quartiers sont respectivement de 3e, 4e et 9e en matière de milieu socio-économique. Cependant, concernant le seuil de faible revenu, ils sont respectivement au 8e, 9e et 10e rang (MEQ et al., 2022).

Elle se passionne pour la réussite éducative et l'enseignement des compétences sociales et émotionnelles. Elle est l'initiatrice de l'accès, au Camp du Faubourg, à un grand bac de livres empruntés à bibliothèque municipale dès 2019. De son côté, Camille est monitrice de groupe et d'activités spéciales du Camp du Faubourg depuis 2013. Au moment d'écrire ces lignes, elle termine sa formation en enseignement primaire et entame une maîtrise en psychopédagogie. La littérature est un intérêt personnel prononcé, qu'elle a commencé à intégrer dans sa pratique enseignante dès le début de sa formation universitaire. Le camp de jour a déjà pu bénéficier de sa bibliothèque personnelle de littérature jeunesse déjà bien fournie. Au cours de l'été 2022, elle a librement basé ses animations spéciales sur des lectures interactives.

#### *Processus de cocréation de l'initiative*

C'est un appel de projets pour contrer le phénomène de la glissade de l'été présenté par le président du CA des Loisirs du Faubourg qui constitue le point de départ de l'initiative *Le pont littéraire du Faubourg*. Considérant la possibilité d'obtenir un soutien financier, Gaëlle a entrepris de soumettre un projet que pourraient porter les Loisirs du Faubourg.

La subvention gouvernementale visée est motivée par la recherche sur la problématique de la glissade de l'été. L'appel de projets s'accompagne de vulgarisations scientifiques, auxquelles le soumissionnaire doit aligner son projet (Réseau réussite Montréal, 2021). D'ailleurs, l'organisme qui soumissionne doit être un organisme à but non lucratif (OBNL) et son projet doit être approuvé par une direction scolaire du territoire concerné. À Québec, l'Instance régionale de concertation de la Capitale-Nationale (IRC-CN) soutient les soumissionnaires et est la courroie de transmission entre l'OBNL et le ministère de l'Éducation.

Un tour d'horizon théorique et pratique des difficultés des élèves en littératie et des pratiques porteuses (RCRLA, 2009; GLPA, 2023) a permis de construire les assises du projet. Le programme *Lit de camp* a été suggéré comme point de départ par la chargée de projet de l'IRC-CN. Toutefois, pour aller plus loin, des professionnelles en éducation des écoles environnantes ont aussi été contactées. Une enseignante a suggéré la consultation des ressources de l'équipe de recherche ADEL (UQAM) consacrée aux apprenants en difficulté et littératie. Cette consultation a permis de répertorier des activités ludiques à proposer pour travailler au cours de l'été la fluidité en lecture (ADEL, 2020). Des échanges porteurs ont aussi eu lieu avec une enseignante anciennement responsable d'un camp pédagogique adressé aux élèves du premier cycle - *Grands*

*lecteurs, Petits auteurs*, un camp qui en a d'ailleurs inspiré d'autres (GLPA, 2023). Cette enseignante a partagé des planifications d'activités, des pistes de priorités et des obstacles rencontrés. Elle a entre autres insisté sur la pertinence du développement de l'identité de lecteur.trice (Atwell et Atwell Merkel, 2017 ; Perrin-Doucet, 2012) et l'importance du plaisir de lire dans l'initiative à construire.

Au fur et à mesure de ces échanges, les objectifs du *Pont Littéraire du Faubourg* se sont défini principalement autour de la récurrence de la mobilisation des acquis en littératie par les enfants, de plaisir de lire et du développement de l'identité de lecteur.trice. Cependant, la majorité des quelques activités existantes récoltées ou documentées n'apparaissaient pas réalisables, suffisamment attrayantes en contexte de camp de jour (du moins au Camp du Faubourg), trop peu nombreuses pour assurer une récurrence ou trop peu inclusives. Souhaitant stimuler la motivation intrinsèque, décloisonner la littératie en valorisant le grand air et permettre à TOUS les jeunes du camp d'être bénéficiaires de l'initiative - par souci d'inclusion sociale - il a donc été nécessaire de penser et bâtir une initiative inédite.

Naturellement, l'implication personnelle et la prise en charge de l'animation vinrent de soi pour Gaëlle lors de la rédaction du projet. Toutefois, assez rapidement, l'ajout d'une deuxième animatrice s'est imposé, étant donné les inscriptions au camp pour l'été 2023, les ratios à respecter et les contraintes d'horaire. L'objectif général était d'assurer la participation hebdomadaire de chaque jeune du camp à au moins une activité de mobilisation des acquis en littératie, de même qu'au moins à une activité de promotion littéraire. Rapidement, Camille est apparue comme étant la deuxième personne indiquée à inclure au projet. Impliquée de nature, elle a partagé ses idées avant même son entrée en poste : elle est à cet effet l'instigatrice de l'objectif collectif de livres lus, des fiches d'appréciation de lecture et de l'intégration de jeux de société pédagogiques. De surcroît, comme l'accès à de nombreux livres, variés par leur forme et leur contenu, constituait une pierre angulaire de l'initiative en cours d'élaboration, la mise en place d'un partenariat avec la Bibliothèque de la ville de Québec (BVQ) est aussi vite apparue centrale. Ce sont finalement deux succursales de la BVQ à proximité du Camp du Faubourg qui ont accepté d'être partenaires pour l'emprunt de livres et la participation des jeunes du camp aux activités de la bibliothèque.

Après l'idéation vint la matérialisation du projet. Tel qu'abordé plus haut, le manque d'activités clé en main accessibles a exigé beaucoup de planification et d'investissement en temps. Ensemble,

les deux animatrices littéraires ont élaboré un calendrier thématique d'activités et produit ces activités. Toutefois, les heures nécessaires à la matérialisation du projet, la présentation du projet aux moniteur.trice.s du camp ainsi que l'achat et l'installation du matériel pour entre autres créer à l'intérieur et à l'extérieur du camp des espaces de lecture ont vite fait exploser le budget. Réalisant l'ampleur des dépenses encourues, une recherche de partenaires supplémentaires a été entamée, entre autres pour obtenir des dons en matériel et livres de la part de trois entreprises locales (Canac, Librairie du Quartier et Librairie Pantoute). Ces dons, de même que l'achat de quelques livres usagés et le prêt des livres personnels de Camille sont importants, car sans eux, *Le Pont littéraire du Faubourg* n'aurait pu débiter dès le début des vacances scolaires, les livres de la BVQ n'étant arrivés que durant la deuxième semaine du camp de jour. De même, le coordonnateur du camp a été un facilitateur incontournable, entre autres parce qu'il a accepté une rémunération quotidienne d'une heure additionnelle pour chaque animatrice littéraire afin que celles-ci puissent poursuivre leurs activités et développer des liens affectifs avec les enfants, même durant le service de garde.

#### *Description du projet Le pont littéraire du Faubourg*

Les trois objectifs stratégiques du *Pont littéraire du Faubourg* sont les suivants : 1) développer ou consolider l'identité de lecteur.trice au quotidien; 2) activer les acquis en littératie ; 3) favoriser le plaisir à côtoyer la littérature. Pour les atteindre, les animatrices ont pris la responsabilité tout au cours de l'été d'un très grand nombre d'activités de mobilisation des acquis en littératie et de promotion littéraire, et cela pour chaque groupe hebdomadairement et dans le respect des thématiques du camp (Tableau 1.1).

**Tableau 1.1** : Calendrier général des activités littéraires selon les thématiques du camp

Thématique de la semaine	Promotion littéraire ou lecture interactive	Activité d'activation des acquis en littératie
(Familiarisation)	(Modélisation aux coins de lecture extérieurs)	(Modélisation au local littéraire)
Dinosaures	<i>Fred sait tout sur la disparition des dinosaures</i> : dans un coin lecture	Le Faubourosaure a été kidnappé : Enquête sur la disparition (Annexe 1.3, infographie 1)
Peur	<i>T'as peur de quoi, Éloi ? / Sept comme Setteur</i> : dans un endroit inconnu, très sombre et avec un chocolat chaud	Discussion et jeu coopératif à la manière du jeu La Boulette : rappels, devinettes et mimes (Annexe 1.3, infographie 2)
Camping	<i>Nous sommes là</i> : sous la tente 5-6 ans : lecture libre sous des tentes, avec un décor et des sons de camping 7-12 ans : Sortie à la bibliothèque du quartier Montcalm (détaillée plus bas)	Discussion des enfants (soutenue par l'adulte) de connaissances sur le monde inspirées par le livre (Annexe 1.3, infographie 3)
Célébration des livres lus (Annexe 1.3, photo 2)   Noël	Journée de célébration : <i>trouve ta paire 1<sup>re</sup> – 4<sup>e</sup> de couverture d'albums, parcours guidé à l'aveugle</i> , venue au camp de la @caravane littéraire (détaillée plus bas), <i>Rapporte-moi</i> (Annexe 1.3, infographie 4) Courrier de cartes de Noël du campeur (Annexe 1.3, infographie 5)	
Animaux   Festivités de fin d'été	Lecture par l'adulte d'une histoire qui porte sur les animaux (au choix des enfants) et Bingo-animaux : devinettes sur les sons, les épellations et les caractéristiques des animaux (Annexe 1.3, infographie 6) Chasse au trésor (indices à décoder) (Annexe 1.3, infographie 5)	

En parallèle de ces activités dirigées, les animatrices ont aussi assuré la gestion quotidienne du matériel d'un local dédié à l'initiative – le local littéraire – et des nombreux coins de lecture extérieurs éphémères<sup>11</sup> (Annexe 1.4, photo 1). Tous les coins extérieurs étaient démontés en fin de journée, mais le local littéraire demeurait accessible du service de garde du matin à la fin de celui du soir. Les enfants pouvaient y jouer à des jeux qui mobilisent les acquis en littératie ou bouquiner. Les coins lectures, avec leurs bacs de livres jeunesse (albums de fiction, albums documentaires,

<sup>11</sup> Pour ce faire, des hamacs et chaises de camping ont été utilisés et des BookBoats (Nav'lire), observés en classe du primaire, ont été construits.

abécédaires, BD, romans et revues), étaient libres d'accès pour tous. Parfois, la littérature s'est aussi invitée dans des endroits inédits, par exemple dans les toilettes avec des phrases à lire dans les miroirs ou de courts textes à explorer sur les portes intérieures des toilettes.

Dans le local littéraire, un dispositif affichait le compte de livres que les enfants rapportaient avoir lus (Annexe 1.4, photo 2). Le premier engagement collectif était la barre des 500 livres lus, qui a été atteinte vers le milieu de l'été. Pour célébrer cette réussite, les animatrices littéraires ont planifié une journée spéciale sous le thème de la fête du livre. Ce fut aussi l'occasion d'inviter Catherine Lapointe, enseignante au primaire, et sa @caravanelittéraire dont l'existence a été présentée par l'équipe du Limier Voyageur. Lors du passage de la caravane littéraire (un Westfalia dédié à la lecture), tous les enfants du camp ont pu aller lire à l'intérieur et l'extérieur de celle-ci en explorant le corpus d'œuvres riche qui y était proposé. Le compte s'est arrêté à plus de 1000 livres à la fin de l'été, ce qui a rendu plusieurs enfants fiers.

À l'initiative de Camille, les enfants pouvaient emprunter un livre pour la maison et manipuler le compteur des livres lus. Les enfants gagnaient ainsi en valorisation, en engagement et en responsabilité. En plus des animations littéraires hebdomadaires offertes au camp autour de thématiques variées (Annexe 1.4, photos 3 et 4), des animations littéraires ont aussi été offertes gracieusement par la Bibliothèque de la Ville de Québec (BVQ), visant l'identité de lecteur.trice et le plaisir de lire. Une animation littéraire unique durant l'été a donc été ajoutée pour chaque groupe au calendrier général des activités.

Les visées poursuivies par le projet se sont aussi opérationnalisées par la familiarisation et la modélisation d'une visite prolongée à l'une des bibliothèques municipales des quartiers habités par les enfants inscrits au camp. Considérant son espace jeunesse particulièrement riche, c'est la bibliothèque du quartier Montcalm qui s'est imposée comme choix. Cette visite s'est organisée en deux temps, soit une visite pour les groupes 7 à 9 ans puis une autre pour les groupes 10 à 12 ans. Chaque visite était d'une durée d'une journée. Ainsi, elle fit office d'activité de promotion littéraire dans le calendrier général des activités littéraires.

#### *Les productions découlant du projet*

En plus de tout le matériel produit pour les besoins de l'initiative (activités littéraires, matériel d'animation, matériel pour les coins de lecture, dispositifs à intégrer au local littéraire, infographies, etc.), l'initiative du *Pont littéraire du Faubourg* a conduit à la production d'un

sondage transmis aux écoles environnantes concernant les besoins en littératie<sup>12</sup>, à l'élaboration d'une infographie, à la participation à une émission de Radio-Canada Québec<sup>13</sup>, à la réalisation d'une entrevue de recherche avec l'équipe du LIMIER et au dépôt d'un rapport à l'IRC-CN et à l'équipe de direction des Loisirs du Faubourg<sup>14</sup>. De même, afin de documenter le projet, des questionnaires pré ou post été ont été réalisés, de même que des sondages d'appréciation.

À la suite de l'été, une trousse informative quant à l'initiative réalisée a aussi été produite afin entre autres d'inspirer d'autres initiatives. Elle est présentée dans l'annexe 1.5.

### **Retour réflexif sur les initiatives**

C'est en considérant les objectifs de chacune des initiatives présentées que nous réalisons dans ce qui suit un premier bilan des observations réalisées en cours d'été et lors du retour critique mené par les partenaires impliqués. Ces observations prennent appui sur une variété d'outils de documentation des initiatives, dont les journaux réflexifs des animatrices littéraires, des entretiens bilans réalisés à la fin de l'été, des archives photographiques ou vidéos des différentes activités menées et des questionnaires/sondages « maison » (sans velléité scientifique) produits par PRÉCA ou l'équipe du *Pont littéraire du Faubourg*. Ceux-ci étaient destinés aux responsables et aux moniteurs.trices de camp, aux responsables des bibliothèques impliquées et, dans le cas de la deuxième initiative, aux jeunes du Camp du Faubourg invités à compléter un questionnaire maison pré et post été.

### **Lire au camp avec le Limier Voyageur : *principales observations***

Le projet *Lit de camp* semble assurément bien mener sa mission depuis trois ans dans les camps participants de Chaudière-Appalaches. Dans leur journal de bord respectif, et lors des entretiens bilans menés avec PRÉCA puis l'équipe de recherche du LIMIER, les animatrices littéraires du Limier Voyageur affirment en effet constater que le plaisir de lire au camp semble grandir chaque été dans la grande majorité des camps, tout comme l'intérêt pour les animations littéraires proposées. Entre autres, elles ont observé au cours de l'été qu'un plus grand nombre de responsables de camp et/ou de moniteurs.trices prennent des initiatives en matière de littératie. Par

---

<sup>12</sup> [https://docs.google.com/forms/d/1ofvsxCNswr8CshURxHHgYVJn4Jc9WXqG\\_NDtXNqm-Y0/edit](https://docs.google.com/forms/d/1ofvsxCNswr8CshURxHHgYVJn4Jc9WXqG_NDtXNqm-Y0/edit)

<sup>13</sup> <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/premiere/emissions/premiere-heure/episodes/734870/rattrapage-mercredi-5-juillet-2023/11>

<sup>14</sup> <https://docs.google.com/presentation/d/1hgL7Jwfw7dP18pJ2whPVCsvtGw24VnfeMV8PmxW7ESQ/edit?usp=sharing>

exemple, ils utilisent les bacs de livres rendus disponibles dans chacun des camps, ils exploitent l'activité Bingo proposée par *Lit de camp*<sup>15</sup>, voire ils lisent eux-mêmes à haute voix des livres aux jeunes de leurs groupes. Les données des questionnaires produits par PRÉCA indiquent entre autres que la grande majorité des personnes qui coordonnent ou ont la responsabilité des camps, tout comme les moniteurs.trices, étaient à la fin de l'été sensibilisés sur la perte des acquis scolaires en période estivale et l'importance d'intégrer des activités de lecture durant les vacances.

Dans le contexte plus spécifique de l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur*, les animatrices littéraires soulignent la qualité des œuvres sélectionnées pour les animations littéraires, celles-ci facilitant les lectures interactives à proposer, entre autres parce que les œuvres permettent de jouer avec les mots et l'intonation de la voix, de rire et d'échanger autour de thèmes appréciés des enfants. Les animatrices littéraires soulignent aussi à plusieurs reprises l'engouement réel observé pour l'ajout d'une période libre de lecture des sélections de livres de l'été 2023. La grande majorité des jeunes sont investis dans l'exploration proposée et ils s'engagent dans la lecture individuelle ou partagée d'œuvres variées. Ils sont même plusieurs au cours de l'été à trouver le temps de lecture trop court. Le passage de la biblio-mobile du Limier Voyageur dans certains camps (que les enfants apprennent vite à nommer Jack) suscite aussi un grand engouement. Flavie résume en entretien bilan : « *la venue de Jack cristallise notre initiative autour d'un moment fort et unique. Les enfants se sentent privilégiés de pouvoir avoir la visite "juste pour eux" d'un camion plein de livres. Ils y découvrent des dizaines de livres et explorent le bonheur de lire sur la banquette, dans le coffre, sur un pouf, sous la tente* ». Karine renchérit : « *C'est vraiment magique de voir ainsi des dizaines d'enfants, dont plusieurs viennent de milieux peu favorisés, s'investir dans la lecture ou l'exploration des livres en plein cœur de l'été* ».

Les données des questionnaires produits par PRÉCA pour l'appréciation d'ensemble de l'offre de l'été 2023 corroborent ces observations : les personnes qui coordonnent ou ont la responsabilité des camps ainsi que les animateurs.trices se déclarent très satisfaits ou satisfaits de leur participation au programme *Lit de camp* ; plus de 95 % de ces mêmes partenaires déclarent que les jeunes ont été satisfaits ; enfin, 85 % des personnes qui coordonnent les camps ou en ont la

---

<sup>15</sup>[https://crepas.qc.ca/medias/2022/11/Affiche-bingo-au-camp\\_creation-du-PRECA-en-collaboration-avec-le-CREPAS.pdf](https://crepas.qc.ca/medias/2022/11/Affiche-bingo-au-camp_creation-du-PRECA-en-collaboration-avec-le-CREPAS.pdf)

responsabilité et 74 % des moniteurs.trices déclarent avoir remarqué des bénéfices du programme pour les jeunes.

Selon l'équipe du Limier Voyageur, le travail est toutefois à poursuivre à chacun des étés pour que « l'effet » *Lit de camp* se consolide, les réticences de certains camps (ou de certains responsables) à accorder du temps ou plus de temps aux activités en littérature restant réelles. Peu à peu, les animations littéraires proposées modélisent bel et bien aux moniteurs.trices la lecture ludique en contexte de camp et de sorte, une conception exclusivement scolaire de la lecture se déconstruit tranquillement. Cependant, aux dires des animatrices littéraires, il est fondamental de poursuivre année après année le soutien accordé via un programme de littérature, voire de bonifier celui-ci, par exemple par une offre encore plus importante en temps et en quantité d'activités de littérature. Selon ces dernières, l'effet « wow » offert cet été par la venue de la biblio-mobile est aussi à préserver. PRÉCA, lors de l'entretien bilan, souligne aussi l'importance de consolider l'expérience de partenariat avec les bibliothèques municipales afin que chacune s'engage réellement et dans les temps dans l'attendu, soit le prêt de livres de qualité aux camps de jour pour toute la période de l'été.

### **Le Pont littéraire du Faubourg : principales observations**

L'initiative du *Pont littéraire du Faubourg* visait formellement trois objectifs : 1) permettre aux jeunes de s'approprier leur identité de lecteur et lectrice au quotidien ; 2) activer les acquis en littérature ; 3) protéger ou développer le plaisir à côtoyer la littérature.

Plusieurs des observations réalisées au cours de l'été laissent penser que l'initiative a véritablement permis aux enfants, en contexte de camp d'été, de consolider, voire de développer leur identité de lecteur et lectrice. Plusieurs moniteurs.trices affirment avoir observé que les jeunes s'installent et s'engagent de plus en plus dans la lecture au cours de l'été. De sorte, ils sont devenus peu à peu moins bruyants et plus rapides à s'installer pour lire et à ranger les livres selon leur genre littéraire. Certains ont même commencé au cours de l'été à faire des demandes spéciales de livres en fonction de leurs intérêts. À la bibliothèque municipale ou lors du passage de la @caravelittéraire, les animatrices littéraires observent qu'une grande majorité d'enfants incarnent leur identité de lecteur, notamment par la pratique des habitudes de lecteur.trice instaurées au camp ou déjà connues. L'initiative semble aussi avoir influencé la responsabilisation des enfants quant au respect

des livres (cinq des 120 livres de la BVQ ont été perdus à l'été 2022, aucun de 130 livres de l'été 2023 ne l'a été).

Le sondage réalisé auprès de l'équipe des moniteurs.trices permet aussi de relever que la grande majorité de ces derniers considèrent que les enfants ont mobilisé ou beaucoup mobilisé leurs acquis en matière de lecture au cours de l'été. Malgré les appréhensions de plusieurs en début d'été, et même de l'équipe de supervision, force est de constater que les activités proposées dans le cadre de l'initiative *Pont littéraire du Faubourg* ont permis à la lecture et ses diverses composantes de rayonner quotidiennement et généralement de manière harmonieuse. Les activités de lecture, plus calmes que celles proposées dans une journée typique de camp, ont été accueillies favorablement, certains moniteurs.trices affirmant même qu'elles ont eu un impact positif sur l'organisation de leurs journées et le déroulement de celles-ci.

Les animatrices littéraires de leur côté, en entrevue bilan, soulignent que l'initiative mise en place au camp a permis, selon leurs observations, de préserver en tout ou en partie les acquis en lecture, ceux-ci étant mobilisés de diverses manières dans un contexte ludique. Loin d'être négligeable, ce souci de préserver un contexte ludique, de penser toutes les activités dans la perspective d'une lecture plaisir et d'apprentissages découlant de ce plaisir, joue à leurs yeux un rôle central dans l'initiative et ses résultats. Elles vont même plus loin en entrevue en précisant que les moniteurs.trices, eux-mêmes encore sur les bancs d'école, ont eux aussi possiblement bénéficié par la bande de ce bain de lecture puisqu'ils se sont la plupart du temps engagés personnellement dans les activités de lecture (en oubliant au passage leur gestion de groupe !). Quant aux enfants, rien n'indique que leurs sentiments de compétence en matière de lecture aient été dépréciés au cours de l'été. C'est plutôt le contraire qui a été observé du fait de leur engagement dans les activités et des commentaires de plusieurs auprès des animatrices littéraires. Entre autres, une jeune fille de 11 ans a précisé à la fin de l'été se sentir meilleure pour lire, ce qu'elle a justifié par une liberté de lire qu'elle n'a pas à l'école (en temps et en choix de livres) et le confort des coins lecture la rassurant.

Enfin, selon les données du sondage réalisé auprès des jeunes du camp, une légère augmentation s'observe dans le plaisir à côtoyer la littérature entre la première et la dernière semaine de camp. De leur côté, la presque totalité des moniteur.trice.s rapportent que les enfants de leur groupe

avaient du plaisir ou même beaucoup de plaisir durant les activités littéraires proposées. De sorte, même lorsque des enfants affirment ne pas aimer la lecture en début d'été ou d'activité, il a été fréquent que ceux-ci s'engagent finalement spontanément dans les activités littéraires proposées. Les parents eux-mêmes ont été nombreux au cours de l'été à souligner l'intérêt de l'initiative pour développer le plaisir de la lecture.

Il est vrai comme le soulignent les animatrices littéraires en entrevue bilan que plusieurs stratégies ont été déployées pour favoriser ce rapport positif à la lecture ou même contourner les appréhensions des jeunes et moins jeunes. Par exemple, les livres audios, les jeux éducatifs et les jeux plus ludiques proposés dans le local littéraire semblent avoir été utiles pour mobiliser plus naturellement les compétences en littératie des enfants et développer leur appétence pour les livres disponibles au local. Le local littéraire, en plus d'offrir un espace de lecture riche et d'être au cœur de l'initiative *Pont littéraire du faubourg*, a de plus offert à toute l'équipe du camp un lieu calme permettant au besoin de recentrer les enfants, de réaliser des rencontres individuelles, de permettre la gestion des besoins de retour au calme de certains enfants, etc. Les coins lecture et l'emprunt de livres ont permis à plusieurs enfants d'établir un lien positif avec l'adulte ; pour certains, ce lien unique a même fait la différence dans leur été, selon les animatrices littéraires. Le local littéraire a aussi permis d'atténuer les rapports négatifs de certains enfants avec leur moniteur.trice.s et leurs pairs en leur offrant une pause non punitive avec les animatrices littéraires avant l'émergence d'une crise.

De manière générale, la lecture et par la bande la littérature ont ainsi fait leur place au sein du quotidien du camp d'été du Faubourg, et des habitudes et routines des enfants et des moniteur.trice.s. Toutefois, cela n'a pas été exempt de défis, voire d'obstacles, comme le soulignent les animatrices littéraires en entrevue bilan. Entre autres, l'appréhension, voire le manque d'intérêt de certains gestionnaires du camp de jour en début de projet a occasionné des conflits d'horaires (les activités littéraires étant reléguées en second plan) et parfois même des tensions.

## **Conclusion**

Au terme des initiatives menées et documentées, ainsi que résumées en fonction des 4P, force est de constater qu'il est tout à fait possible et même souhaitable d'intégrer au sein des camps d'été des activités de littératie assurant auprès des enfants une continuité avec les acquis scolaires, et ce, de manière ludique.

C'est possible de le faire en visant le plus grand nombre de camps de jour, comme c'est le cas avec l'initiative *Lire au camp avec le Limier Voyageur*, inspirée du programme *Lit de camp*. De telles initiatives ne permettent toutefois pas d'offrir de manière récurrente à tous les enfants, par exemple semaine après semaine, des activités de littératie (animation et promotion), les camps étant nombreux et souvent répartis sur un grand territoire. Des financements plus importants permettant d'engager plus d'animateurs.trices littéraires pourraient assurer une telle récurrence ou l'engagement plus personnel de chacune des équipes d'animation des municipalités dans l'offre d'activités de littératie au sein de leur programmation. L'initiative du *Pont littéraire du faubourg* constitue à cet égard un très bel exemple d'un projet qui table sur cet objectif de récurrence, deux animatrices littéraires dédiées entièrement à une programmation en matière de littératie ayant été engagées pour l'été 2023, avec de surcroît l'appui du milieu (commandites et partenariat avec les bibliothèques).

Peu importe le type d'initiatives menées, l'enjeu de leur financement est majeur, l'objectif d'intégration de la lecture en contexte de camp de jour nécessitant des ressources humaines et matérielles. L'accès à des livres nombreux et de qualité est aussi un enjeu, notamment pour les régions plus dévitalisées (Ouellet, 2021) où l'offre des bibliothèques est absente ou limitée. Ultimement, il serait formidable que tous les jeunes des camps d'été puissent découvrir la richesse de la production, entre autres québécoise, en matière de littérature de jeunesse.

À terme, pour évaluer les effets des deux initiatives menées et documentées dans ce chapitre, notamment en ce qui a trait à leur contribution au maintien des acquis scolaires pendant la période estivale, il serait nécessaire de réaliser des études conséquentes — ce que nous souhaitons faire dans un avenir proche. Par exemple, il serait intéressant de documenter davantage la réception par les enfants et leur famille des activités de littératie proposées par la réalisation d'entrevues avant-pendant-après l'été, tout comme il serait intéressant de réaliser des études de cas permettant de

documenter dans le détail le parcours d'un petit échantillon d'enfants quant aux activités de littératie proposées, leurs pratiques de lecture pendant les vacances scolaires et la mobilisation de leurs acquis scolaires. Il serait aussi pertinent de détailler statistiquement les effets de ces initiatives en recourant à un devis de recherche pré-post, tout en préservant toutefois le caractère ludique inhérent à ces initiatives. De telles études permettraient à notre avis de démontrer les bienfaits que nos observations préliminaires laissent entrevoir. Avec ou sans étude toutefois, c'est avec bonheur que nous envisageons déjà l'été 2024 et ceux à venir avec la volonté ferme de faire lire de mille-et-une façons au camp !

## Références

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. et Olson, L.S. (2007). Lasting Consequences of the Summer Learning Gap. *American Sociological Review*, vol. 72(2), 167–180.  
<https://doi.org/10.1177/000312240707200202>
- Alexander, K., Pitcock, S. et Boulay, M. C. (2016). *The summer slide. What we know and can do about summer learning loss*. Teachers College Press.
- Allington, R. L. et McGill-Frazen, A. (2017). Summer reading loss is the basis of almost all the rich/poor reading gap. Dans R. Horowitz et Samuels, S. J. (dir.), *The achievement gap in reading. Complex causes, persistent issues, and possible solutions* (p. 170-184). Routledge.
- Apprenant en difficulté et littératie (ADEL). (2020). *Fluidité en lecture — ADEL*.  
<https://adel.uqam.ca/docs-category/fluidite-en-lecture/>
- Atwell, M. et Atwell Merkel, A. (2017). *La zone lecture. Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques pour la vie*. Éditions d'Eux (adapté par Martin Lépine).
- Belhumeur, C. et Lagacé, E. (2022). *BiblioQualité : Portrait national des bibliothèques publiques québécoises*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec.  
[https://biblioqualite.ca/telechargement/portrait\\_national\\_biblio-qualite\\_2022\\_web.pdf](https://biblioqualite.ca/telechargement/portrait_national_biblio-qualite_2022_web.pdf)
- Burkam, D. T., Ready, D. D., Lee, V. E. et LoGerfo, L. F. (2004). Social-class differences in summer learning between kindergarten and first grade: Model specification and estimation. *Sociology of Education*, 77(1), 1-31.
- Cantin, G. et Beaudry-Vigneux, S. (2023). Grands lecteurs, petits auteurs (GLPA). Programme pédagogique estival pour les jeunes de 1re - 2e année présentant des difficultés en lecture : Guide d'implantation.  
[https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2023/04/IRC-CN-Guide-dimplantation-Grands-lecteurs-Petits-Auteurs\\_VF.pdf](https://irc-cn.ca/wp-content/uploads/2023/04/IRC-CN-Guide-dimplantation-Grands-lecteurs-Petits-Auteurs_VF.pdf)
- Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec — CTREQ (2021). *Comment les camps d'été peuvent contribuer à réduire la glissade de l'été ?*  
[https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/313/les\\_camps\\_lieux\\_dapprentissage\\_-\\_fiche\\_informative\\_vf\\_rqre.pdf](https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/313/les_camps_lieux_dapprentissage_-_fiche_informative_vf_rqre.pdf)
- Chapleau, N., Lauzon, F. et Morissette, J. (2021). L'été c'est fait pour lire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRE)*, 23 (3), p. 118–138.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2021-v23-n3-ncre07355/1092718ar/>

- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). La perte des acquis durant les vacances d'été. *Carnet du savoir*. [http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer\\_learning\\_loss\\_fr/summer\\_learning\\_loss\\_fr.pdf](http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/summer_learning_loss_fr/summer_learning_loss_fr.pdf)
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. et Greathouse, S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Dorance, S. (2009). *Livres en mouvement. Mettre en place une bibliothèque mobile*. UNESDOC : Bibliothèque numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182136>
- Hawken, J. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. [https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/article3\\_hawkenjill\\_2009.pdf](https://www.treaq.ca/wp-content/uploads/2019/05/article3_hawkenjill_2009.pdf)
- Kim, J. S. et Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on low- income children's literacy achievement from kindergarten to grade 8: A meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83(3), 386-431.
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V. et Lalonde, M. (2019). Design de cocréation interinstitutionnelle favorisant la littératie en contexte numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 9. <https://doi.org/10.7202/1062034ar>
- Lacelle, N., Richard, M., Martel, V., Vallières, A. et Labrie, M. (2022). La cocréation avec les institutions scolaires et culturelles : recherche design en littératie numérique. *Digital Studies / Le champ numérique*, 12. <https://www.digitalstudies.org/article/id/8109/>
- Lenhoff, S. W., Somers, C., Tenelshof, B. et Bender, T. (2020). The potential for multi-site literacy interventions to reduce summer slide among low-performing students. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-8.
- Martel, V., Garceau-Bolduc, F. et Lessard, K. (2023). Le Limier Voyageur : des livres sur les routes. *Le Pollen* (41), 315-330.
- Montesinot-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2022). *La lecture et l'écriture-Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire*. Éditions Chenelière.
- Nicholson, T. et Tiru, S. (2019). Preventing a summer slide in reading: The effects of a summer school. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(2), 109-130.
- Ouellet, S. (2021). La littératie en milieu rural dévitalisé. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://doi.org/10.7202/1086914ar>

- Perrin-Doucey, A. (2012). *Apprentissage de la lecture et construction de l'identité de lecteur au cours préparatoire* [thèse de doctorat, Université de Grenoble].  
<https://hal.science/tel-01083079/document>
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches — PRÉCA (2021). *Lit de camp. Présentation du projet*. <https://www.preca.ca/boite-outils/fiche/2021-0078.html>
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches — PRÉCA (2022). *Glissade de l'été 2022. Bilan de la stratégie régionale concertée*.  
[https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/445/glissades\\_ete2022\\_mep\\_final\\_web.pdf](https://www.preca.ca/images/Upload/Outils/445/glissades_ete2022_mep_final_web.pdf)
- Réseau réussite Montréal. (2021). *La glissade de l'été*.  
<https://www.researeussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/glissade-de-l-ete>
- Réseau réussite Montréal. (2023) *Lit de camp. Une initiative pour intégrer la lecture dans les camps de jour montréalais*. <https://www.researeussitemontreal.ca/lit-de-camp/>
- Richard, M. et Lacelle, N. (2020). Enrichir l'enseignement par les croisements entre art, littérature et culture des jeunes. Dans M. Richard et N. Lacelle (dir.), *Croiser littérature, art et culture des jeunes : impacts sur l'enseignement des arts et des langues* (p. 1-8). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, É. (2017). *La réussite scolaire. Chroniques d'un passionné*. École et comportement.

**Annexe 1.1.** Identification des MRC, municipalités et camps de jour impliqués

MRC	Municipalités	Nombre de groupe de 5 à 8 ans
Montmagny	L'Islet	4
	Saint-Jean-Port-Joli	6
	St-François de la Rivière Sud	3
	Cap St-Ignace	4
Bellechasse	Saint-Raphaël	2
	Armagh	2
	Sainte-Claire	5
	Saint-Henri	7
	Saint-Vallier	2
	St-Gervais	4
Etchemin	Saint-Prosper	7
	Sainte-Justine	2
	Sainte-Aurélie	1
	Sainte-Camille	2
	Lac Etchemin	3
Nouvelle-Beauce	Saint-Elzéar	10
	Saint-Bernard	5
	Sainte-Marie	16
	Sainte-Marguerite	2
	Scott	6
	Sainte-Hénédine	3
	Saint-Lambert	11
Beauce-Centre	Beauceville	8
	Saint-Joseph	10
	Saints-Anges	2
	Saint-Odilon	2
	Tring	3
	Saint-Victor	2
	Saint-Frédéric	2
<b>Nombre de groupes au total</b>		<b>135</b>

**Annexe 1.2. Lire au camp avec le Limier Voyageur en images**

**Photos 1-2-3. Animations littéraires au camp**



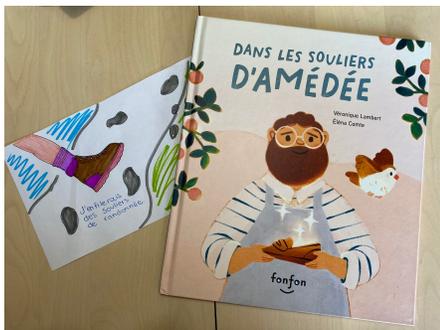
**Photo 4. Temps de lecture libre**



**Photos 5-6-7-8. Passage de la Biblio-Mobile au camp**



**Photo 9. Quelques exemples du matériel produit**



## Annexe 1.3. Trousse de lecture au camp à partager. L'expérience du Pont Littéraire 2023 en infographies

### Infographie 1. La thématique des dinosaures



# LECTURE AU CAMP: DINOSAURES

**EFFET WOW :**  
affiches du kidnapping, montage vidéo du dinosaure et son ravisseur qui s'excuse.

## Histoire - Extinction

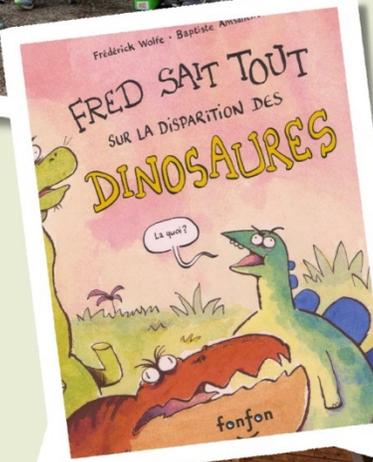
Choisir un livre jeunesse sur la disparition des Dinosaures. Ex.: Fred sait tout sur la disparition des dinosaure.  
Présentation du livre: titre, auteur, illustrateur, ce qu'ils voient, ce dont l'histoire pourrait parler, les hypothèses sur la cause de la disparition.  
Lecture : faire les voix du personnage, varier les tonalités, courtes pauses entre les pages.  
Questions durant l'histoire: ce qu'ils ont compris, ce qui va se passer, le sens des mots difficiles, etc.  
Retour sur les hypothèses initiales et sur la vraie cause.

## Kidnapping au camp

Raconter qu'il y a très très longtemps, [un personnage important du camp de jour] a caché un dinosaure à [endroit secret au camp]. Il se nomme [jeu de mot (ex. Fauboursaure)]. Par contre, le secret a été découvert cet été! Quand vous êtes allés vérifier pour le présenter aux enfants, vous avez constaté qu'il avait disparu!

## Enquête - (Clue)

Demander aux enfants trouver le/la coupable. Sous la forme du jeu Clue, les enfants commencent avec une feuille pour noter les indices trouvés concernant les suspects et les armes du crime. À la fin, le/la suspect.e et l'arme qui n'ont pas été innocenté.e.s sont coupables. À la fin de la semaine, le/la coupable s'excuse.  
"Les indices cachés sont sous forme de courts textes que les enfants doivent lire (avec ou sans aide) tour à tour pour en déduire ensemble le/la suspect.e et l'arme en question."



LOISIRS  
DU FAUBOURG

## Infographie 2. La thématique de la peur

# LECTURE AU CAMP: FRISSON

**COLLATION SPÉCIALE :**  
chocolat chaud durant l'histoire  
de peur

### *Discussion*

Chacun nomme sa plus grande peur, s'il le souhaite. Les adultes commencent. Démontrer du sérieux, de l'empathie, de la vulnérabilité et de l'intégrité, sans jugement.

Discuter de ressemblances entre ces peurs, de moyens qu'on connaît pour les affronter, de faits vécus, etc.

### *Jeu coopératif - (Boulette)*

Chacun écrit sa peur sur un coupon de papier, le chiffonne en petite boule et le mets avec les autres. Sous la forme du jeu « boulette », faire deviner le plus de peurs écrites sur chaque coupon chiffonné aux autres membres de son équipe durant 1 minute.

« Nous avons tous peur de quelque chose, il ne faut pas en être gênés. il faut seulement bien se connaître et se trouver des moyens. »

### *Histoire - Peur*

«Maintenant qu'on s'est donné des moyens, on va se pratiquer ensemble à avoir peur. »

Aller dans un endroit secret et inconnu. Bander les yeux des enfants durant le déplacement pour ne pas qu'ils reconnaissent le lieu.

Écouter l'histoire dans le noir, avec seulement un lampe de poche pour l'adulte qui lit.

Sujet pour le choix de livre: comment affronter ses peurs (+jeunes) ou histoire qui fait peur (+vieux)

Lecture : faire les voix du personnage, varier les tonalités (suspens, sursaut).



LOISIRS  
DU FAUBOURG

### Infographie 3. La thématique du camping

# LECTURE AU CAMP: CAMPING

**COLLATION SPÉCIALE :**  
saucisses, S'mores, pains Bannique, pain au fromage grillé, etc.

## Installer l'espace

Équipement de camping: tentes, chaises, lampes, matelas, glacière, etc.  
Faux feu: buches et petite lampe cachée dessous, faux gazon, etc.  
Sons d'ambiance: crépitements de feu, hiboux, feuilles au vent, etc.  
Beaucoup de livres thématiques, divers, pour +jeunes et +vieux, etc.

## Histoire - La terre

Ex.: Nous sommes là.  
Présentation du livre: titre, auteur, illustrateur, ce qu'on voit, de quoi est-ce que ça va parler, à quoi ça peut faire penser, etc.  
Lecture : dynamique, faire les voix du personnage, varier les tonalités (voix basse, intéressée), courtes pauses entre les pages.  
Questions durant l'histoire: ce qu'ils ont compris, ce qui va se passer, le sens des mots difficiles, etc.

## Lecture libre - Nature

Inviter les enfants à choisir un livre, s'installer confortablement, lire / regarder les images, en solo ou duo, pas obligés de terminer le livre.  
Les adultes lisent à voix haute avec au moins un enfant: promotion littéraire + les enfants désintéressés peuvent écouter. Au moins 20 minutes.



LOISIRS DU FAMBOURG

**Infographie 4.** Journée de célébration des livres lus au camp : horaire en carrousel de plateaux d'activités visités par les groupes

## LECTURE AU CAMP: COURTES ACTIVITÉS

### *Chasse au trésor*

Préparer des indices codés à disposer dans le camp. Les enfants analysent et discutent des différents codes à décoder:

- Chaque lettre doit être remplacée par [...] positions avant / après dans l'alphabet.
- Chaque symbole doit être remplacé par la lettre correspondante dans la légende fournie.

Trouver et rassembler les mots surlignés dans un dictionnaire pour en déduire l'indice.

### *Trouve ta paire*

Imprimer des images de plusieurs livres jeunesse: 1re couverture + 4e couverture d'un même livre. Choisir les livres en fonction de la longueur du texte de 4e.

Disposer les images partout dans la pièce. Les enfants prennent une image qu'ils ont trouvée et cherchent la personne qui a l'image correspondante.

\*Compétition: le groupe qui a réussi à associer toutes les images dans un temps record gagne.

### *Parcours à l'aveugle*

Installer un/plusieurs parcours de motricité. Bander les yeux (lunettes de piscine avec papier collant opaque) et éviter que les enfants qui attendent leur tour ne voient le parcours.

Tour à tour, un enfant aveuglé fait le parcours. Il est guidé par un enfant qui voit, mais qui n'a pas le droit de l'aider autrement que par sa voix.

\*Compétition: le groupe qui a réussi à associer toutes les images dans un temps record gagne.

### *Rapporte moi*

Sous la forme du jeu «rapporte-moi-don»:

Demander aux enfants de trouver des choses ayant des caractéristiques littéraires: contient le son [...], commence par [...], rime avec [...], contient le son [...]  
MAIS ne s'écrit pas avec la lettre [...], etc.



## Infographie 5. La thématique de Noël du campeur

# LECTURE AU CAMP: NOËL DU CAMPEUR

### Histoire

Choisir un livre de Noël (préférentiellement du campeur).  
Présentation du livre: titre, auteur, illustrateur, ce qu'on voit, ce dont ça va parler, à quoi ça peut faire penser?  
Lecture : dynamique, faire les voix du personnage, varier les tonalités (voix basse, intéressée), courtes pauses entre les pages.  
Questions durant l'histoire: ce qu'ils ont compris, ce qui va se passer, le sens des mots difficiles, etc.

### Message du Père Noël

Utiliser un logiciel en ligne (PNP ou autre) pour créer un message personnalisé du père Noël. Choisir un message pertinent à votre contexte et le présenter aux enfants.  
Les inviter à écrire des lettres de Noël: cartes de Noël réellement postées à un proche, lettre pour un ami grâce à un courrier du camp, lettre au Père Noël, etc.  
Aider les enfants selon l'âge.  
Exemple d'aide pour +Jeunes: «JJJJJoyeux, quelle lettre fait le son [jjjj] ? »

### Lecture libre

Pour ceux qui ont terminé avant les autres: choisir un livre, s'installer confortablement, lire / regarder les images, en solo ou duo, pas obligés de terminer le livre s'il n'est pas intéressant.  
Les adultes lisent à voix haute avec au moins un enfant: promotion littéraire + les enfants désintéressés peuvent écouter. Au moins 20 minutes.



## Infographie 6. Le bingo à thématiser : Animaux

# LECTURE AU CAMP: BINGO À THÉMATISER

**THÉMATIQUE :**  
animaux, thématique de l'été,  
espace, au temps des chevaliers,  
etc.

### Histoire

Choisir un livre selon votre thématique (voir fiche Les Astuces).

Présentation du livre: titre, auteur, illustrateur, ce qu'on voit, ce dont ça va parler, à quoi ça peut faire penser?

Lecture : dynamique, faire les voix du personnage, varier les tonalités (voix basse, intéressée), courtes pauses entre les pages.

Questions durant l'histoire: ce qu'ils ont compris, ce qui va se passer, le sens des mots difficiles, etc.

### Bingo

Créer des cartes de Bingos thématisées. Au lieu de piger des numéros, ce sont des devinettes. Les enfants cherchent ensuite sur leur carte l'image qui correspond à la réponse. Sortes de devinette: rime avec [...], a [...] syllabes, charade, «qui suis-je?», contient une lettre silencieuse, contient le son [...], etc.

+jeunes: valider la réponse à chaque devinette.

+vieux: valider les réponses quand il y a un «Bingo!».

### Lecture libre

Inviter les enfants à choisir un livre, s'installer confortablement, lire / regarder les images, en solo ou duo, pas obligés de terminer le livre s'il n'est pas intéressant.

Les adultes lisent à voix haute avec au moins un enfant: promotion littéraire + les enfants désintéressés peuvent écouter. Au moins 20 minutes.



**Photos 3 et 4.** Une animation autour du thème de peur et une animation littéraire autour du thème du camping



**Annexe 1.5.** Trousse de base à partager pour implanter la lecture dans un camp (sous forme d'une carte recto-verso avec code QR): objectifs, projets, habiletés visées, astuces et précisions sur le quotidien

**Infographies 7 à 13**



*Lecture au camp*  
**TROUSSE DE DÉPART**  
 - Objectifs - Bienfaits - Astuces - Au quotidien -  
 - Projets - Activités (thématisées) -

AVEC LA PARTICIPATION  
 UNE RÉALISATION DE :  
 FINANCIÈRE DE :

**LOISIRS DU FAUBOURG** | **IRC** | **CN**  
 INSTANCE RÉGIONALE DE CONCERTATION | Capitale-Nationale

**Québec** 

**LECTURE AU CAMP: LES CIBLES**

*Identité de lecteur.trice*

- thèmes, genres, styles préférés
- se plonger dans sa ouïe
- s'engager dans sa lecture
- comment chercher et où trouver des livres intéressants pour soi

*Habiletés en lecture*

Continuer à pratiquer ce qu'ils ont appris à l'école (voir fiche Les Habiletés)

- pour éviter qu'ils s'effacent durant l'été (phénomène de la glissade de l'été)
- pas de nouveaux apprentissages

*Plaisir avec la littérature*

C'est la clé de la motivation! La lecture peut:

- être ludique
- intéresser tout le monde
- se faire partout

**PLAISIR**  
**CONSTANCE** (LECTURE + HABILETÉS)  
**INTUITION** (BESOINS + INTÉRÊTS)  
**LEADERSHIP**  
**BIEN-ÊTRE DE TOUS**



**LECTURE AU CAMP: PROJETS D'ÉTÉ**

*Objectif commun*

A l'aide d'un tableau de pointage, tenir le compte de tous les livres lus au camp. Sous surveillance, à chaque fois qu'un enfant a lu un livre, il va actualiser le pointage. Tous les livres lus comptent: par un adulte du camp, un enfant, à deux, au groupe et à la maison. Démontrer de la confiance quant à la véracité du compte rapporté. Selon la difficulté de la lecture (capacité, âge, niveau de complexité, etc.), un livre lu peut compter pour 2, même parfois 3. Idée de grandeur pour cibler votre objectif: Nous avons atteint la barre des 500 à la mi-été et le 1000 à la fin de l'été, avec une moyenne quotidienne de 185 enfants présents.

«Party Lit»: tout le monde en pyjamas/déguisé, horaire festif aux animateurs avec des activités clé en main à animer, disco, rassemblement-festif, invité spécial, etc.

*Coins lecture*

Ce sont des endroits aménagés pour que les enfants aient envie d'y lire, à l'extérieur ou à l'intérieur et éphémères ou stables. Ils peuvent être disponibles durant la journée, la surveillance animée ou les deux. Équipement: hamacs de plein air, chaises de camping, Navlire (voir photo), abri tente, armoire, cabane en bois, etc. Les groupes s'y rendent pour lire. Les livres sont variés, nombreux et intéressants (voir fiche Les Astuces).

Ces livres doivent être à portée de main dans le coin lecture: rangés dans des bacs, une étagère lue, un chariot, etc.

*Animations littéraires*

Les activités littéraires peuvent être animées par une personne qui y est dédiée, avec une récurrence, de 2 animations par semaine. Sinon, elles peuvent être intégrées aux programmations régulières, mais avec un soutien ou une formation. Éléments-clés pour la succès: récurrence, plaisir, culture organisationnelle commune, habitude, lien affectif avec l'école et souci d'intéresser les enfants. "Ce n'est pas l'école!"



### LECTURE AU CAMP: PRATIQUER LES HABILETÉS

5 à 7 ans

- » **Plaisir** au contact des lettres, des sons et des livres.
- » **Décoder** (lier le son des lettres pour former des syllabes, puis les mots):
  - ex. : cabane. «[c] c'est quelle lettre? Elle fait quel son? [a] et celle-là? Alors [k] et [a] ensemble, ça fait quel son? [et ainsi de suite]
  - à l'inverse, pour écrire: cabane. Quelle lettre fait le son [k]? Cabane. Quelle lettre fait le son [a]? etc.
  - trucs:
    - pointer sa bouche en prononçant les sons. Certaines lettres sont amoureuses et font un son différent quand elle sont ensemble: [ou], [on], [an], [en], etc.
    - certaines lettres peuvent être muettes: [h] et [e]
- » **Reconnaître** des lettres, des sons et des mots fréquents (sans décoder).
- » Construire et comprendre le **sens** dans la phrase / le texte:
  - ex. : règles de jeux, modes d'emploi, recettes, etc.
- » Gérer les **incompréhensions**:
  - se rendre compte qu'elle ne comprend plus
  - utiliser des moyens / stratégies pour s'aider
- » **Inférences** (déduire des informations avec des indices tirés du texte):
  - ex. : devinettes, «Clue», «Boulette», etc.

LES LIGES DE YAMBOURG

### LECTURE AU CAMP: PRATIQUER LES HABILETÉS

8 à 12 ans

- » **Stratégies de lecture** (voir fiche stratégies de lecture):
  - gérer sa compréhension et ses difficultés
- » **Inférences +++** (déduire des informations avec un ou deux indices tirés du texte)
- » **Différencier les textes**:
  - Narratif (raconte)
  - Poétique (langage poétique, met en évidence le choix de mots, d'images et de sonorités)
  - Descriptif (décrit des êtres, des choses et des lieux)
  - Explicatif (explique des idées/phénomènes/événements, un concept ou un fonctionnement, comment faire ou qui sert d'outils de référence):
    - les documentaires sont souvent moins bien compris.
  - Argumentatif (indique comment faire quelque chose, sert à convaincre)
- » Se repérer avec la **structure** d'un texte pour **trouver** une information
- » **Échanger sur les lectures** (dire ce qu'on comprend et réagir)
  - réponse COMPLETE en lien avec le texte ou sa propre expérience
- » Lire de manière **fluide** (bonne rapidité ET compréhension)
- » **Plaisir** de lire
- » **Habitudes de lecture** (chaque jour, bibliothèque, connaissances de soi)

LES LIGES DE YAMBOURG

### LECTURE AU CAMP: LES ASTUCES

- Choisir une histoire **intéressante** pour les enfants ET pour l'animateur/trice!
- Lire l'histoire à **l'avance** pour éviter les erreurs et planifier les voix des personnages.
- Ce n'est **JAMAIS** une punition! C'est un **moyen**.
- La **courbe d'énergie** de la journée s'applique à la lecture aussi!
- Si les enfants ne sont pas intéressés, c'est que les livres ne sont pas **bien choisis!**
- Plusieurs ressources pertinentes existent déjà pour vous **simplifier la vie**. Il suffit de les utiliser! En voici quelques-unes:
  - Bibliothèque municipale:
    - ressources en ligne ou sur place pour emprunter des livres intéressants.
  - Recherche de livres par critères :
    - <https://constellations.education.gouv.qc.ca>
    - <https://kaleidoscope.quebec/sujets>
- «Éducatif» = « **scolaire**»: viser le apprendre sans avoir l'impression de faire des devoirs!
- Écouter et observer les intérêts, les besoins, les niveaux et les habitudes: les enfants s'y intéresseront naturellement!



LES LIGES DE YAMBOURG

### LECTURE AU CAMP: AU QUOTIDIEN

- Mettre des **affiches** dans le centre pour pratiquer la lecture:
  - Elles doivent être attrayantes et souvent renouvelées
  - Selon la **thématique** de la semaine, afficher des «savais-tu que» à plusieurs endroits stratégiques: cabines de toilette, séchoirs à main, fontaines d'eau et tout autre endroit où les enfants attendent.
- Varier les manières de stimuler la lecture:
  - **livres audios** (Ondio Radio-Canada, Littérature audio).
  - Casse-têtes et jeux de **raisonnement** (Rush Hour, pyramide de nombres, Les Trois Petits Cochons, etc.): Eh oui, le raisonnement est lié à la compréhension en lecture!
- Rendre les enfants **autonomes** dans leur emprunt et le classement de livres et dans le rangement des coins lecture. Vous verrez, ils sont **TRES BONS!**
- Mettre certains livres en **valeur**, ILS PARTIRONT COMME DES PETITS PAINS CHAUDS!
  - selon une thématique
  - coups de cœur
  - nouveautés



LES LIGES DE YAMBOURG

## **Chapitre 2**

### Comprendre et interpréter un album de littérature jeunesse numérique : *Copain ?* de Charlotte Gastaut

Par Sonia Guillemin et Kelly Moura

## Comprendre et interpréter un album de littérature jeunesse numérique :

### *Copain ?* de Charlotte Gastaut

Ce chapitre se propose de relater une recherche exploratoire menée entre 2021 et 2023 avec des enseignant·e·s du premier cycle (élèves de 5 à 6 ans). Nous nous intéressons à la didactisation d'albums de littérature jeunesse numériques dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension et plus particulièrement aux fonctionnalités interactives. Les narrations multimédiatiques associent différents modes (Turriòn, 2015), qu'ils soient textuels, visuels, oraux, etc., et le lecteur doit alors développer de nouvelles habiletés comme l'hyperlecture ou la métalecture (Lacelle, 2017, p.68). Nous nous demandons à quelles conditions le livre augmenté par une application numérique peut être un levier vers le développement de compétences en littératie et avons proposé l'album *Copain ?* de Charlotte Gastaut à huit classes de 1-2P pour notre expérimentation.

Cet écrit suit une logique de recherche traditionnelle, de la problématique à une partie conclusive, en passant par une analyse *à priori* de l'album augmenté *Copain ?* et une proposition de didactisation de cet album.

Concernant la compréhension globale de l'album, notre réflexion porte sur les plus-values ou les éventuels freins de l'*augmentation*, par le biais de l'application avec une composition d'images, de sons, de textes et d'animations.

### **Problématique**

Force est de constater que la littérature de jeunesse numérique est présente dans les bibliothèques en Suisse romande, mais peu souvent considérée par les utilisateurs·rices et peu exploitée par les enseignant·e·s. D'autre part, l'étude de Kong et al. (2018) citée par Florey et Mitrovic (2021), compile les résultats de 17 études comparant les performances de lecture sur papier et sur écran. Il ressort de cette étude que lire sur papier donne de meilleurs résultats en matière de compréhension que lire sur écran. Dans la suite de cette idée, l'équipe de Delgado et al. (2018) a travaillé sur 54 études comparant le livre papier et le livre numérique et le titre de leur article est révélateur : *Don't throw away your printed books*. Lebrun et Lacelle (2012) mettent toutefois en avant le concept de compétence multimodale, qui englobe des compétences d'ordre cognitif, affectif, pragmatique, sémiotique et textuel. Il pourrait donc y avoir un intérêt particulier à se confronter à des textes combinant plusieurs modes. Cette compétence multimodale repose sur une compétence textuelle

générale qui se définit par la capacité à reconnaître, analyser et utiliser des supports médiatiques variés en « combinant efficacement l'écrit, l'image [fixe ou mobile] et l'audio » (Lebrun et Lacelle, 2012, p. 22). À la suite de ces considérations, nous pensons qu'il est intéressant de se pencher sur la question de l'album augmenté étant donné que les élèves expérimentent les écrans dès leur plus jeune âge et que la littérature de jeunesse numérique prend de l'ampleur. La question de recherche qui s'impose est la suivante : le livre augmenté peut-il faciliter la compréhension globale d'une histoire par les élèves ? Si oui, à quelles conditions ?

### **Cadre théorique**

Cette partie vise à définir la littérature numérique et montre comment la narration y est déployée. Les composantes à prendre en compte pour comprendre un texte multimodal sont également présentées, ainsi qu'une focale sur le livre augmenté, et plus particulièrement sur le cas de *Copain?*.

#### ***Littérature numérique***

Selon Bouchardon (2014), la « littérature numérique » ou « littérature électronique » – en anglais *electronic literature* ou *e-lit* – fait référence à toute œuvre qui « ne peut pas être imprimée sur papier sous peine de perdre les caractéristiques qui constituent sa raison d'être » (p.8). La littérature numérique définie par Bootz (2011) est une littérature considérée comme avant-gardiste, car cet auteur prend en compte trois genres comme relevant de la littérature numérique : les textes que la lectrice ou le lecteur construit au fur et à mesure de sa navigation, ceux que le logiciel construit plus ou moins aléatoirement au fur et à mesure de la lecture, et la poésie numérique caractérisée par l'instabilité des formes écrites sur l'écran qui se transforment sous les yeux de la lectrice ou du lecteur (Perret-Truchot, 2015).

Turriòn, (2015), cité par Florey et Mitrovic (2021), décrit les albums de littérature de jeunesse numériques en s'intéressant à la manière dont la narration est déployée. Elle distingue :

- les livres audios : narration orale sans ajout de fonctionnalités propres au numérique ;
- les narrations multimédiatiques : narrations multimodales linéaires qui mélangent différents modes (multimodales : textuel, visuel, oral, etc.) ;
- les narrations hypermédiatiques : narrations multimodales non linéaires, dont le déploiement dépend des choix et de la participation du lecteur·trice ;
- les narrations transmédiatiques : narrations qui se déploient sur plusieurs supports ou plateformes hors de l'œuvre (ex : YouTube, blogues, etc.).

Le livre augmenté est un livre papier auquel s'ajoutent des contenus numériques par le biais d'une application, par exemple. L'album *Copain ?*, tel qu'il a été pensé, s'inscrit comme étant une narration multimodale linéaire qui mélange différents modes comme le texte, le visuel avec les animations et l'oral.

Le livre « augmenté » ou « enrichi » est une nouvelle voie d'accès à la lecture et à la réception d'une œuvre littéraire. L'espace textuel est enrichi de contenus et de médias qui complètent la lecture d'un espace sensoriel, augmenté par les possibilités d'interactions tactiles et multimodales des supports numériques. Le texte est reconfiguré par son augmentation, et aussi par le lecteur qui peut le manipuler et s'en emparer (Laborderie, 2020).

Lorsqu'un enfant lit un livre augmenté, il est :

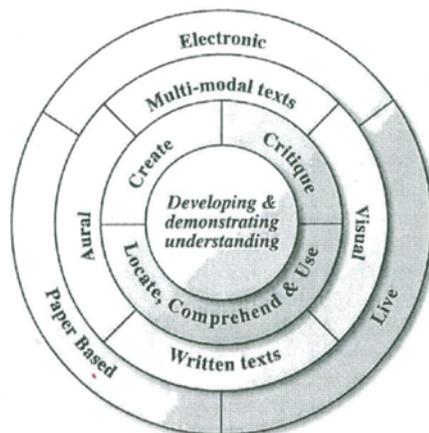
un acteur-interprétant, qui actualise le parcours prévu pour son passage, en faisant une série d'actions et de manipulations, qui relèvent tant de la compréhension-interprétation des matières textuelles et de leurs liens intersémiotiques, que d'une implication personnelle et subjective avec le récit (Louichon et Acerra, 2018, p.14).

La partie suivante s'intéresse plus particulièrement à la compréhension des textes multimodaux.

### ***Composantes pour comprendre un texte multimodal : le modèle de Downes et Zammit (2001)***

Dans le cadre de la compréhension d'un texte multimodal, plusieurs composantes sont à considérer selon Lemieux et Baudoin (2015). Ces composantes ont été la source de multiples études qui ont conduit à la conception de modèles de compréhension. Au sein de ces modèles, celui de Downes et Zammit (2001) examine les variables présentes dans la compréhension de textes multimodaux. Ces derniers ont élaboré un modèle construit à l'aide d'une approche holistique, soit le *New Learning Environment curriculum Framework*, ou cadre du nouveau programme d'études sur l'environnement d'apprentissage, qui regroupe quatre cercles qui s'imbriquent les uns dans les autres comme le montre la figure 2.1.

**Figure 2.1:** New learning environment curriculum framework (Downes et Zammit, 2001)



Le cercle du centre « compréhension en développement et en démonstration » signifie que : « l'apprentissage de la littératie est contextualisé et utilisé afin de développer et de démontrer la compréhension qu'ont les élèves des concepts » (Zammit, 2011, p. 12). Le cercle suivant met l'accent sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les termes : « repérer, comprendre et utiliser », « critiquer » et « créer » sont présents. Le troisième cercle détaille les modes que doivent côtoyer les élèves dans les textes qu'ils utilisent en classe. Nous pouvons identifier les modes suivants : mode oral, mode visuel, textes écrits (mode textuel) et textes multimodaux (combinaison de deux modes ou plus). Quant au cercle de l'extérieur, il met en évidence les supports ou le réseau de communication à travers lesquels les textes proposés aux élèves peuvent être présentés. On retrouve donc les supports tels que « en direct » (discours, performance théâtrale, etc.), « papier » et « électronique » (Lemieux et Baudoin, 2015). Les processus d'enseignement apprentissage, les modes et les supports sont observés dans le cadre de cette recherche.

Ces trois items nous intéressent particulièrement parce qu'ils nous permettent d'avoir accès à des données d'observation ciblées : que repèrent les enseignant·e·s dans ce texte ? Que comprennent-ils·elles ? Quelles critiques émettent-ils·elles par rapport au texte ? Quelle est leur part de créativité ? Est-ce qu'un mode est privilégié par rapport à un autre (mode oral, mode écrit ou texte multimodal).

L'enseignement de la littérature de jeunesse, telle que nous l'imaginons, demande de la part des enseignant·e·s, une connaissance des textes littéraires et une capacité d'effectuer une analyse à

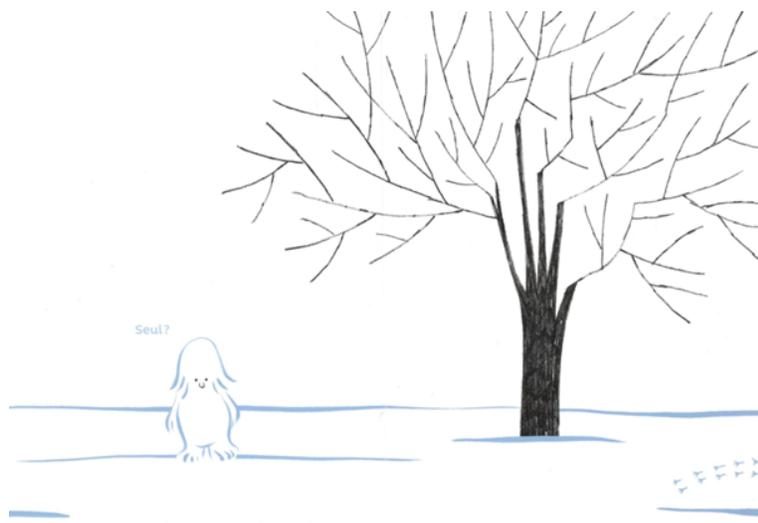
priori qui soient solides, dans le but de mettre en œuvre le texte de façon efficace dans la classe (Florey et Mitrovic, 2021).

### ***Le livre augmenté : le cas de l'album Copain ?***

Nous avons choisi l'album *Copain ?*, car il nous semble particulièrement intéressant au niveau de sa matérialité et de son contenu. Afin de pouvoir entrer dans une réflexion quant aux implications en matière de compréhension et d'interprétation de cet album multimodal, il est important d'en faire tout d'abord l'analyse à priori.

Cette analyse suivra une logique en trois parties ; elle portera premièrement sur le livre imprimé, puis sur les ajouts de l'application numérique et enfin sur les possibilités d'interactivité.

**Figure 2.2 :** Illustration p.1 et 2 du livre imprimé



*Copain ?*, c'est l'histoire d'un personnage, un yéti, qui observe et découvre son environnement.

Au départ, il est seul, puis accompagné d'un oiseau. Il finit par voir quelque chose de l'autre côté de l'arbre, et la dernière double page nous permet de découvrir qu'il s'agit d'un enfant et que ce yéti est en réalité dans une boule à neige.

Dans le livre, on trouve très peu de texte et le lecteur doit combler les blancs pour pouvoir interpréter. La plupart du temps l'usage de mots ou groupes de mots est privilégié et c'est au lecteur de reconstituer la phrase (« seul ? », « quelqu'un ? », « guili ? », ...). La narration alterne entre questions et exclamations de manière à rendre compte des réactions spontanées du personnage

principal. Le texte correspond à ce que dit le personnage, mais il peut aussi reproduire par moments un son à l'aide d'onomatopées (la pluie, ou le fait de toquer contre une vitre par exemple).

Le personnage principal est difficile à identifier : une silhouette plutôt animale avec de longs poils, mais des traits humains (yeux, nez, le fait qu'il se tienne debout...). On découvre sur la quatrième page de couverture uniquement qu'il s'agit d'un yéti.

La première lecture ne laisse pas une impression d'histoire suivant des étapes clairement définies telles que dans un schéma narratif habituel. Ce texte peut néanmoins être classé dans le genre narratif, puisqu'on suit les actions d'un personnage et que si l'on se réfère aux travaux de Baroni (2007) et plus particulièrement à la tension narrative,

- le nœud crée une incertitude et met en tension le récit (chercher un copain);
- le retard désigne une phase d'attente plus ou moins longue dans laquelle s'insèrent les péripéties (observation et découverte de l'environnement pendant la recherche, interpellation de potentiels « copains »);
- le dénouement mène à la résolution de la tension induite par le nœud (le personnage semble avoir trouvé un : « Copain ? »).

Cette tension se situe notamment autour de la curiosité, de la surprise à la fin. Il y a un changement de point de vue qui est opéré à la dernière double page : au début de l'album, nous avons le point de vue du yéti, et à la dernière double page un point de vue extérieur, où le lecteur voit la scène avec du recul et ce recul lui permet de comprendre le récit et de résoudre la tension narrative.

**Figure 2.3 :** Illustration de la dernière page du livre imprimé



En ce qui concerne les illustrations, trois couleurs sont dominantes : le noir (arbre), le bleu (personnage principal), le rouge (oiseau). Les illustrations sont épurées et principalement sous forme de traits (peu de remplissage). Les grands espaces blancs sur la page permettent de laisser la place à l'animation de cette histoire par l'application numérique qui y est dédiée que nous allons commenter ci-dessous.

Une première série d'ajouts se produit lorsque la tablette est simplement placée au-dessus des pages du livre imprimé. Ces ajouts concernent le texte et les illustrations ; tout d'abord, du contenu audio est ajouté : le texte est lu (voix d'un enfant), et il y a des sons (pluie, neige, plantes qui fleurissent...) Le texte ajouté répond en général à une interrogation : (« seul ? » « p'têt pas »).

Les ajouts au niveau de l'illustration permettent parfois d'aider la compréhension. Par exemple, on trouve sur la version papier l'indice des petites pattes sur le sol ; avec l'application l'oiseau apparait et on comprend que c'est lui qui a laissé des traces, ce qui confirme que le personnage n'est présentement pas seul. Toutefois, ces ajouts ont aussi à priori parfois principalement un but esthétique ou ludique.

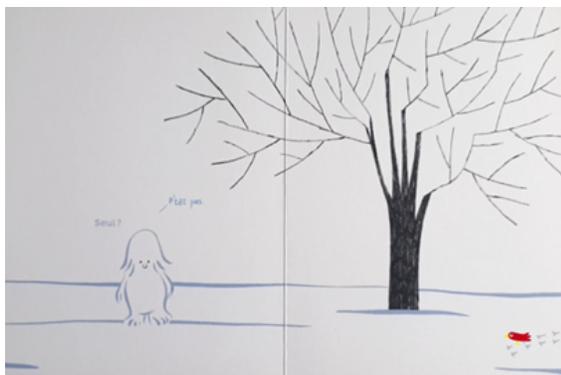
Un élément qui nous semble particulièrement intéressant est qu'il arrive que les ajouts dépassent du livre, ce qui participe avec les sons à immerger le lecteur dans l'ambiance particulière portée par le texte.

**Figure 2.4 :** Illustration p.3 et 4 du livre avec l'application



Il est également possible de faire des manipulations sur l'application numérique. En effet, en touchant l'écran par endroits, on voit encore apparaître d'autres ajouts. Par exemple, sur la double page 1, on peut alors voir arriver de nombreux oiseaux, en plus de celui qu'il avait été possible de voir déjà en plaçant la tablette au-dessus du livre.

**Figure 2.5 :** Illustration p.1 et 2 avec l'application

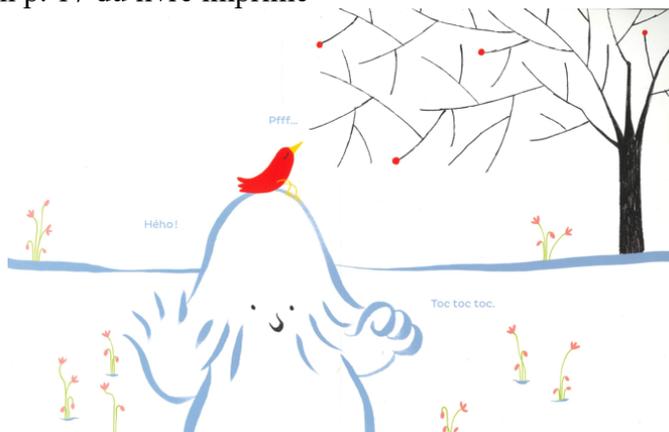


**Figure 2.6 :** Illustration p.1 et 2 après manipulation



Dans ce cas, nous pouvons faire l'hypothèse que cela ne serve pas de manière significative la compréhension, le lecteur ayant déjà eu la confirmation que le personnage n'est pas seul. Dans la même idée, l'ajout de flocons plus nombreux lorsqu'il neige, de la pluie, ou de feuilles sur l'arbre, participe plutôt à la visée esthétique évoquée précédemment. Et même si chatouiller le personnage en le faisant rire peut permettre de comprendre le mot « guili » s'il est inconnu, il y a surtout une page clé pour laquelle l'interactivité est très intéressante, car elle se situe au moment où le nœud de l'intrigue prend tout son sens. Pour comprendre que le personnage est dans une boule à neige et qu'il cherche un « copain », le lecteur doit se représenter ici que le personnage toque contre une vitre.

**Figure 2.7 :** Illustration p. 17 du livre imprimé



Lorsqu'on utilise l'application numérique, de la buée apparaît spontanément sur l'écran. Le lecteur, gêné par la buée, va alors l'essuyer pour passer à la suite. Cette buée peut alors permettre de comprendre qu'il y a une vitre. Il s'agit d'ailleurs de la seule page où il est clair qu'il y a une action à faire sur l'écran. Cette animation peut alors être cruciale pour la compréhension.

**Figure 2.8** : Illustration p. 17 avec application **Figure 2.9** : Illustration p.17 après manipulation



Cette page est, de manière générale, très riche : le personnage fait « toc toc toc » contre la vitre en direction du lecteur. Une interprétation possible est que l'enfant qu'on voit apparaître à la fin pourrait être le lecteur ; c'est comme si on était dans la peau de l'enfant qui découvre la boule à neige et nettoie la buée.

L'ajout du texte « copain ! » avec un point d'exclamation permet de résoudre la tension narrative et clore l'histoire, car le personnage a atteint son but — il a trouvé un copain. Ainsi, les contenus numériques ajoutés au livre papier par l'application apportent une dimension supplémentaire à la compréhension de l'histoire.

### **Méthodologie**

Afin de répondre à notre question de recherche *le livre augmenté peut-il faciliter la compréhension globale d'une histoire par les élèves ? Si oui, à quelles conditions ?* Les enseignant·e·s reçoivent l'album avec la consigne suivante : penser un moment d'enseignement autour de la découverte-compréhension de cet album avec les élèves. Ils ont un questionnaire à compléter avant et après l'expérimentation, et nous transmettent des productions d'élèves, si existantes, témoignant de leur compréhension (enregistrements audios, dessins,...). Cette recherche concerne huit classes de 1-2P (4-6 ans) dans cinq établissements vaudois, sept dans la région de la Côte et une dans le Nord vaudois.

L'analyse du questionnaire écrit a pour but de mettre en évidence les choix didactiques effectués par les enseignant·e·s ainsi que leurs observations. Ce questionnaire renseigne cinq points qui constituent nos données prioritaires.

Les deux premiers points sont indiqués avant l'expérimentation :

- la découverte de l'album par l'enseignant·e, ses réactions spontanées à la première lecture ;
- l'analyse préalable des difficultés de compréhension des élèves ;

Les trois suivants le sont après l'expérimentation :

- la lecture de cet album en classe : sa présentation, le matériel utilisé, les consignes données ou discussions menées, etc. ;
- l'éventuelle planification et mise en œuvre d'une activité de compréhension ;
- l'impression générale de l'enseignant·e concernant le livre augmenté en regard de la compréhension globale du texte par les élèves.

L'analyse des productions d'élèves nous permet de croiser les pratiques déclarées des enseignant·e·s et la compréhension effective des élèves, en lien avec les choix opérés. Ces productions d'élèves sont constituées de traces écrites, ou de traces orales menant à une analyse d'interactions. Ainsi, nous pouvons vérifier la compréhension globale des élèves, émettre des constats et formuler des hypothèses en ce qui concerne l'album augmenté.

### **Synthèse des résultats**

Cette partie met en lumière la découverte de l'album par les enseignant·e·s, l'expérimentation de l'album en classe, la compréhension des élèves. ainsi que les observations et choix récurrents faits par les enseignant·e·s.

#### ***Découverte de l'album par les enseignant·e·s***

Concernant la découverte de l'album et l'anticipation des difficultés des élèves, les enseignant·e·s ont relevé le fait qu'il y a peu de texte et plutôt des mots, des phrases simples ou des onomatopées qui rythment l'action. Il s'agit selon elles et eux d'un album qui laisse beaucoup de place à l'imagination et l'interprétation, avec des animations qui apportent *à priori* « de la matière » à l'histoire, c'est-à-dire qu'elles captent l'attention, apportent du relief et aident à faire des déductions en lien avec le contexte, l'environnement de l'histoire. Un manque de clarté au niveau de l'identité des personnages est également relevé comme étant un élément probable sur lequel les élèves pourraient s'arrêter, ainsi que la trame narrative peu conventionnelle. La compréhension du monde dans la boule à neige a été notée comme représentant une difficulté majeure en termes de

compréhension pour de si jeunes élèves, l'interprétation devenant possible à partir de la dernière page seulement et des éventuels liens tissés avec le reste de l'histoire. À ce stade, une enseignante se demande si les animations peuvent détourner les élèves de la compréhension (concentration sur la tablette, sur ce qui bouge, et moins sur le contenu).

### ***Expérimentation de l'album en classe***

Relativement à la lecture de l'album en classe, les enseignant·e·s ont toutes et tous fait le choix de mener ce moment avec les 2P uniquement (5-6 ans), pour des raisons pratiques (demi-classe), mais aussi en lien avec les capacités des élèves et les difficultés anticipées liées à cet album. Dans toutes les classes, l'album a été lu par l'enseignant·e. Six enseignant·e·s sont passés par deux étapes : une première lecture à l'aide du livre imprimé, puis une seconde avec les ajouts de l'application numérique. Dans les deux autres classes, les enseignant·e·s ont directement lu en utilisant l'application. Des questions de compréhension ont à chaque fois été posées en collectif et/ou en individuel. De plus, une enseignante a demandé à ses élèves de dessiner/expliquer leur moment préféré de l'histoire en écriture émergente provisoire (voir Figure 2.10), et une autre a fait observer la première de couverture et formuler des hypothèses sur le titre avant de rentrer dans la lecture. D'un point de vue organisationnel, les enseignant·e·s ont de préférence fait des groupes de deux à quatre élèves lors de la lecture avec tablette, afin d'accompagner les élèves dans la gestion technique de cette lecture numérique. Une enseignante a projeté l'album sur le tableau et leur a montré/expliqué comment utiliser l'application pour qu'ils puissent être autonomes par la suite.

**Figure 2.10** : Exemples de dessins du moment préféré



Des réactions d'émerveillement à la découverte de l'album par les élèves ont été rapportées, ainsi qu'une réelle motivation, un intérêt particulier porté à ce type de livre qui implique d'utiliser une tablette. Les élèves ont trouvé les animations belles et amusantes, et une enseignante a relevé l'intérêt de pouvoir varier les supports.

### ***Compréhension des élèves***

Malgré cet aspect positif, peu d'élèves semblent avoir compris que tout se passe dans la boule à neige. Voici l'extrait d'une transcription illustrant cette non-compréhension :

*ENS : Alors qu'est-ce que tu as compris de l'histoire, qu'est-ce qui se passe ?*

*E : Bah il a eu les oiseaux qui est venu vers lui.*

*ENS : C'est qui lui ?*

*E : Je sais pas.*

*ENS : D'accord. Et puis il fait quoi en fait il cherche quoi ?*

*E : Des feuilles.*

*ENS : Il cherche des feuilles, d'accord. Et puis quoi d'autre ?*

*E : Son ami du oiseau.*

*ENS : Et puis autre chose que tu as compris dans l'histoire ? Tu peux me raconter autre chose ?*

*E : Oui. Ben il a eu des fleurs qui ont venu.*

*ENS : Il y a des fleurs qui ont poussé ?*

*E : Oui. Avec la pluie.*

*ENS : D'accord très bien. Et puis à la fin qu'est-ce qui se passait ?*

*E : Et ben il a des fleurs qui ont grandi. Et après il y a une boule.*

*ENS : Est-ce que tu sais ce que c'est cette boule ?*

*E : Non.*

*ENS : T'as jamais vu des boules qui ressemblent à ça ?*

*E : Non.*

Cet extrait met en évidence l'importance des connaissances générales des élèves et dans ce cas précis la connaissance de l'objet boule à neige.

Les élèves ayant compris que le yéti est dans une boule à neige n'ont pas eu besoin de voir l'animation dans le cas d'une première lecture avec la version papier. On peut alors s'interroger sur l'intérêt didactique de l'application numérique : ses ajouts permettent-ils vraiment une plus-value dans le traitement du texte par les élèves ? L'animation (buée) a permis de vérifier si l'hypothèse de la boule à neige était fondée, elle pourrait donc, dans une certaine mesure en tout cas, être porteuse d'intérêt.

### ***Observations et choix récurrents faits par les enseignant·e·s***

Les enseignant·e·s ayant expérimenté la lecture et la compréhension de cet album pensent que la réalité augmentée permet d'accéder plus facilement à l'imaginaire et 6/8 sont convaincus de la plus-value de l'augmentation— et non de l'album - pour améliorer la compréhension. En effet, ils·elles sont curieux·ses de tester un autre livre augmenté, « avec plus de texte et de contenu, qui laisse moins de place à l'imagination et l'interprétation ».

Les deux dernières enseignantes ont une vision plus négative, liée au fait de « regarder un livre à travers une tablette ». La tablette est dans ce cas vue comme un objet qui dévalorise le livre : puisqu'on place la tablette sur l'album, elle se trouve au premier plan. L'objet-livre revêt une grande importance pour ces deux enseignant·e·s. Selon elles, l'application permet de mettre en mouvement les illustrations, de les embellir, mais n'apporte rien à la compréhension. Il s'agit des deux classes dans lesquelles il n'y a eu aucune activité prévue en lien avec la compréhension, et nous faisons l'hypothèse que leur réticence de départ ne leur a pas permis de rentrer dans l'histoire. Leurs réponses au questionnaire nous font supposer qu'elles n'ont elles-mêmes pas tout à fait compris cet album.

### **Discussion**

L'album a été pensé comme pouvant être lu sans l'application. Bien que cette application soit pensée en corrélation avec le livre, les éléments ajoutés ne sont pas nécessaires à la compréhension. En effet, la plus-value de ces ajouts réside principalement dans des détails rendant plus vivant ce texte. Nous rejoignons Louichon et Acerra (2018), chercheuses qui ont écrit à propos de cet album :

Les contenus enrichis, révélés par des interactions simples et récurrentes (en général, un tapotage sur l'écran) à finalité exploratoire et de manipulation (Bouchardon, 2009), viennent essentiellement montrer les personnages en cours d'action, illustrer les événements évoqués dans le texte ou compléter les pages d'éléments iconiques, sans apporter d'éléments structurants pour l'évolution du récit. (p.15)

Nous avons remarqué que ces aspects ont pu parfois déjà être aidants pour les élèves, mais pour que ce type de livre relève d'un intérêt certain en matière de compréhension, nous pensons qu'une complémentarité plus marquée entre le livre imprimé et l'application serait intéressante à développer. Au-delà d'une complémentarité texte-image, penser plus particulièrement aux fonctionnalités interactives pour que les possibles actions du lecteur contribuent à la construction du sens, comme dans le cas de la buée à essuyer.

L'utilisation de l'application a encouragé la motivation et l'intérêt des élèves et les a plongés dans l'univers de l'histoire. Les ajouts ont permis, comme vus précédemment, de confirmer certaines hypothèses, de rendre visibles des inférences, mais ces bénéfices n'ont pas été unanimement présents chez tous les élèves. Selon Al-Yaqout et Nikolajeva (2015) et Kucirkova (2017), la présence de fonctionnalités interactives constitue un risque d'éloigner le·la jeune lecteur·trice des informations importantes de l'histoire en encourageant des actions ludiques. Nous avons identifié ce danger chez plusieurs élèves, qui au moment de raconter cette histoire dans leurs propres mots ont évoqué des éléments épars du texte qu'ils ont pu activer en manipulant le support - principalement les feuilles de l'arbre, la pluie ou la neige qui tombe, les fleurs qui poussent - sans pour autant démontrer une compréhension globale du texte. Parfois à visée esthétique ou ludique, ces éléments sont une source de motivation, mais peuvent détourner l'attention des éléments centraux de l'histoire.

Selon Florey et Mitrovic (2021), la présence de moments d'interactivité amplifie l'expérience de lecture en la subjectivant. Il y a, comme évoqués précédemment, plusieurs distracteurs potentiels : les poissons, les feuilles, l'eau, les flocons, les plantes qui poussent du sol, les bourgeons qui poussent sur l'arbre, le ballet aérien des oiseaux... Pourtant, toutes et tous les enseignant·e·s ayant participé à cette étude ont affirmé que ces éléments ont permis aux élèves d'« entrer dans l'univers de l'histoire ». De ce point de vue, ces possibles distracteurs peuvent aussi être des éléments qui donnent l'occasion d'aller plus loin dans l'interprétation. Par exemple, une interprétation possible serait que cet album est une invitation à observer ce qui nous entoure (feuilles, fleurs, pluie et neige...). En outre, « si les fonctions interactives peuvent détourner l'attention des enfants de la

narration (et de leur compréhension ultérieure de l'histoire), les stimulations visuelles et haptiques peuvent également donner lieu à des explorations créatives et à un développement artistique<sup>16</sup> » (traduit de Kucirkova, 2019, p.283).

De plus, le support papier accompagné de son augmentation invite à une lecture linéaire. Le rôle de l'enseignant·e est alors primordial pour amener l'élève à faire des liens entre les diverses informations apportées par le texte ou les illustrations, mais aussi avec ses connaissances générales. Lorsque la lectrice ou le lecteur découvre la boule à neige à la fin, elle ou il doit comprendre que les personnages sont dès le début déjà à l'intérieur de cette boule. Il peut alors être aidant de revenir quelques pages en arrière afin de constater que l'arbre est déjà présent sur toutes les pages et qu'il s'agit toujours du même espace.

En effet, nous pensons que la difficulté des élèves à comprendre cet élément crucial de l'histoire a deux causes principales :

- Il y a des liens à faire qu'une simple lecture linéaire ne peut pas permettre. En dehors d'un questionnement oral autour de la compréhension, une seule enseignante a prévu ces allers-retours et ciblé plus particulièrement cet aspect lors d'une activité de compréhension.
- Il y a une stratégie de compréhension primordiale à mobiliser : faire des liens avec ses connaissances générales sur le monde (Guillemin et Burdet, 2020). Les élèves ne disposant pas de la connaissance de l'objet « boule à neige », n'ont pas réussi à saisir cette subtilité. Nous remarquons ici encore que les enseignant·e·s ne l'ont pas investi, aucun·e n'a amené de boule à neige en classe ou ne s'est assuré que les élèves connaissent cet objet au préalable.

Un album dont les fonctionnalités interactives permettraient des retours en arrière afin de rendre visibles ces liens pourrait-il d'autant plus favoriser la compréhension des élèves ? Nous pensons dans tous les cas que la médiation de l'enseignant·e est nécessaire, notamment auprès des élèves éprouvant des difficultés. Afin de mener à bien cette tâche d'accompagnement auprès des élèves, il importe que les enseignant·e·s prennent le temps d'analyser à priori l'album en question. L'album multimodal *Copain ?* requiert plusieurs lectures pour remarquer certains détails potentiellement porteurs de sens et surtout tisser des liens. Si l'on se réfère au modèle théorique en forme de cercle proposé par Downes et Zammit (2001), les enseignant·e·s ont plutôt privilégié

---

<sup>16</sup> "While hotspots and other interactive features might distract children's attention from the narrative (and their subsequent story comprehension), visual and haptic stimulation can also provide opportunities for creative explorations and artistic development".

le repérage des éléments et la créativité (imaginaire) : Que voyez-vous ? Que se passe-t-il ? Or, les enseignant·e·s ne peuvent pas enseigner les aspects des textes qu'ils ne remarquent pas eux-mêmes. « Dans le monde multimodal d'aujourd'hui, les enseignants doivent être des lecteurs de textes visuels et multimodaux, en plus des textes traditionnels, s'ils veulent réussir à soutenir les expériences des jeunes lecteurs avec des textes multimodaux<sup>17</sup> » (traduit de Serafini, 2020, p. 294).

Ce constat est renforcé par l'envie de la majorité des enseignant·e·s de tester le livre augmenté avec une autre histoire, « avec plus de texte et de contenu, qui laisse moins de place à l'imagination et l'interprétation » (propos d'une enseignante). Cette remarque nous interpelle, car nous pouvons faire plusieurs hypothèses : comment considèrent-ils·elles les textes résistants (Tauveron, 1999) ? Le fait que l'album ouvre sur l'imaginaire et l'interprétation peut-il être considéré comme déstabilisant dans l'enseignement-apprentissage de la compréhension ?

### **Vers une didactisation de cet album : propositions**

Le but de cette partie est de proposer des pistes aux enseignant·e·s pour qu'une didactisation puisse avoir lieu. Ces pistes sont bien évidemment indicatives. Nous pensons que l'apport d'une boule à neige en classe en anticipation et préparation de la leçon est un incontournable. Nous pourrions imaginer que l'enseignant·e fasse fabriquer à ses élèves une boule à neige quelques semaines avant la présentation de l'album, ce qui permettrait à ces derniers de tisser des liens avec la lecture ultérieurement effectuée par l'enseignant·e. Décrire la boule et s'interroger sur les endroits où l'on trouve ces boules à neige sont une première entrée à la leçon. Selon Jérôme Montchal, docteur en histoire de l'art et collectionneur passionné, c'est bien en 1878 à l'Exposition universelle de Paris que serait apparue la première boule à neige. Cette création serait l'œuvre de Pierre Boirre directeur de la verrerie des Lilas et inventeur des « globes panoramiques ». En intégrant une scène miniature recouverte de neige dans un globe en verre de sa fabrication, il aurait ainsi créé la première boule à neige, sa première fonction étant le presse-papier ! (JLK France, 2022).

Après avoir parlé de la boule à neige, nous proposons de présenter le personnage, le décrire, demander à quoi il ressemble ou à qui il fait penser. Parler du titre devra aussi faire partie d'un temps de la séquence d'enseignement. *Copain ?* avec un point d'interrogation : que signifie ce

---

<sup>17</sup> "In today's multimodal world, teachers need to be readers of visual and multimodal texts in addition to the traditional text-based resources of the past if they are going to successfully support young readers' experiences with multimodal texts".

point d'interrogation ? À qui cette question est-elle posée ? Ensuite seulement, la présentation de l'album pourra démarrer. La prolepse narrative annoncée à la page de la boule à neige avec la buée devra interpeller les enseignant·e·s et leur donner une idée pour poser une question du type : pourquoi y a-t-il de la buée ? L'objectif de cette question est de rendre attentifs leurs élèves à l'indication annonciatrice de la fin. La question de compréhension qui peut faire débat est la suivante : le petit yéti a-t-il trouvé un copain ? La réponse sera justifiée par les élèves en s'appuyant sur le texte ou sur l'animation.

### **Conclusion et questions vives**

Globalement, sur la base des observations et impressions fournies par les enseignant·e·s et accompagnées des productions de leurs élèves, nous pouvons dire que les enfants ont compris l'essentiel de cette histoire, à savoir un personnage cherche un copain, il trouve un enfant et un oiseau. En revanche, l'interprétation reste complexe et demande un accompagnement de la part de l'enseignant·e. Pour permettre une compréhension facilitée, l'enseignant·e va amener les élèves à repérer certains éléments et faire des liens. Un étayage soutenu s'avère donc primordial. Comprendre que le personnage est dans la boule à neige depuis le début est très difficile et demande à l'élève de tisser des liens entre les différentes pages. Le questionnement de l'enseignant est essentiel pour amener l'enfant à repérer et comprendre. Nous relevons à quel point l'analyse à priori de l'album par l'enseignant·e et une compréhension fine sont fondamentales. Dans le sillage des travaux de Downes et Zammit (2001), nous nous rendons compte que dans cet album beaucoup d'éléments sont liés au repérage, à la compréhension et à la créativité. À ce propos, les enseignant·e·s relèvent à plusieurs reprises le développement de la créativité en disant que l'imaginaire est stimulé par les ajouts.

Le livre augmenté par une application numérique pourrait être un levier vers le développement de compétences en littératie selon Bélisle (2004) et il est aussi une ouverture vers un nouveau contrat de lecture fondé sur la créativité, le balisage et l'exploration. Nous l'avons vu, avec l'album *Copain ?*, le lecteur doit développer de nouvelles habiletés comme l'hyperlecture (un mélange de sons, d'images et de textes) et la métalecture qui se réfère à l'interprétation qui se construit à travers le discours (Lacelle, 2017). Établir un dialogue entre ces multiples espaces (faire des liens, proposer des inférences, faire appel à la créativité...) est sans doute une plus-value pour l'album.

Pour terminer, nous pensons que, pour permettre une meilleure compréhension du texte, il est important de penser et analyser la corrélation et la complémentarité entre le livre imprimé et l'application. En effet, la compréhension globale d'un tel texte implique de mettre en relation et interpréter diverses informations se retrouvant au niveau de l'image, du son, du texte ou des animations. La conception même de ce type d'ouvrage est à questionner, en ce qui concerne les objectifs et la place accordée à l'intégration des différents types d'interactivité dans les livres numériques pour enfants (Kucirkova, 2017). Faisons le pari qu'à l'avenir les concepteurs d'albums numériques collaboreront plus étroitement avec les auteurs et autrices de littérature de jeunesse et les didacticien·ne·s.

## Références

- Al-Yaqout, G. et Nikolajeva, M. (2015). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. *BLFT - Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 6(1). 1-7.  
<https://doi.org/10.3402/blft.v6.26971>
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative, suspense, curiosité et surprise*. Éditions du Seuil.
- Bélisle, C. (2004), *La lecture numérique : réalités, enjeux et perspectives : préface de B. Legendre*. Presses de l'Enssib.
- Bouchardon, S. (2009). *Littérature numérique : le récit interactif*. Hermes Science Publications.
- Bouchardon, S. (2014). *La valeur heuristique de la littérature numérique*. Éditions Hermann.
- Bootz, P. (2011). Chapitre VI : La littérature numérique en quelques repères. Dans C. Bélisle, (dir.), *Lire dans un monde numérique* (p.206-253). Presses de l'enssib.  
<https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.1095>.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. et Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>.
- Downes, T. et Zammit, K. (2001). New literacies for connected learning in global classrooms: A framework for the future. Dans P. Hogenbirk et H. Taylor (dir.), *The bookmark of the school of the future* (p. 113-128). Kluwer.
- Florey, S. et Mitrovic, V. (2021). Albums de littérature de jeunesse numériques : caractéristiques et enjeux didactiques. *Forum lecture*, 3, 1-20.
- Guillemin, S. et Burdet, C. (2020). Un enseignement explicite des stratégies pour comprendre un texte : un défi à relever. Dans V. Capt et A.-C. Blanc (dir.), *La tête et le texte* (p. 41-64). Peter Lang.
- JLK France (2022). *La boule à neige, un produit culte !*. Les éternelles depuis 1969.  
<https://www.bouleaneige-jlkfrance.fr/entreprise/>
- Kong, Y., Seo, Y.S. et Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: a meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138-149.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kucirkova, N. (2017). An integrative framework for studying, designing and conceptualizing interactivity in children's digital books. *British Education Research Journal*, 43(6), 1168-1185.
- Kucirkova, N. (2019). Theorizing materiality in children's digital books. *Libri & Liberi*, 8(2), 279-292.
- Laborderie, A. (2020). Le livre augmenté : un nouveau paradigme du livre ? *Revue de la Bibliothèque nationale de France*, 148-159. <https://hal.science/hal-02880072>
- Lacelle, N., Boutin, J.-F., et Lebrun M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique — LMM@. Outils conceptuels et didactiques*, Presses de l'Université du Québec.

- Lebrun, M. et Lacelle, N. (2012). Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français, *Repères*, 45, 81-95.
- Lemieux, N. et Beaudoin, I. (2015). La multimodalité au cœur de la classe de français : la compréhension de multitextes chez les élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 2. <https://doi.org/10.7202/1047312ar>
- Louichon, B. et Acerra, E. (2018). Remédiatisations du livre dans les applications hypermédiatiques de littérature pour la jeunesse. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 8. <https://doi.org/10.7202/1050934ar>
- Perret-Truchot, L. (2015). Activité interprétative et littérature de jeunesse sur album numérique : pistes de réflexion pour une mise en contexte. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1. <https://doi.org/10.7202/1047799ar>
- Serafini, F., Moses, L., Kachorsky, D. et Rylak, D. (2020). Incorporating multimodal literacies into classroom-based reading assessment. *The Reading Teacher*, 74(3), 285–296. <https://doi.org/10.1002/trtr.1948>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19. 9-38.
- Turrión, C. (2015). Electronic literature for children: characterising narrative apps (2010-2014). Dans M. Manresa et N. Real (dir.), *Digital literature for children : texts, readers and educational practices* (p. 87-102). Peter Lang.
- Zammit, K. (2011). Charting a pathway: Embedding ICT and new literacies into the curriculum. Dans C. M. L. Ho, K. T. Anderson et A. P. Leong (dir.), *Transforming literacies and language: Multimodality and literacy in the New Media Age* (p. 9-22). Continuum International Publishing Group.

### **Livre jeunesse cité**

- Gastaut, C. (2016). *Copain ?*. Albin Michel Jeunesse.

## **Chapitre 3**

# La lecture littéraire comme levier de développement de la littéracie historique

Par Alexandre Lanoix

### **La lecture littéraire comme levier de développement de la littératie historique**

Depuis plusieurs années déjà, des chercheurs et des enseignants du primaire et du secondaire s'intéressent à l'apport de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. Des projets comme « Le Limier » (lelimier.com), développé et soutenu par l'Université du Québec à Rimouski, et « Constellations » (constellations.education.gouv.qc.ca), un service offert par le ministère de l'Éducation du Québec, proposent de vastes répertoires d'œuvres littéraires parfois accompagnées d'activités pédagogiques qui peuvent soutenir l'intégration de la littérature dans l'enseignement de l'histoire. D'autre part, la revue *Le Pollen*, alimentée par des chercheurs et des enseignants, est dédiée à l'exploitation de la littérature jeunesse en classe du primaire et propose aux enseignants des réseaux littéraires à exploiter en classe, notamment en *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. L'accès aux œuvres est également facilité par des plateformes comme le projet « Biblius » (projetbiblius.ca) qui propose un vaste répertoire d'œuvres disponibles au format numérique pour les écoles du Québec. C'est donc dire que plusieurs conditions sont réunies pour que la littérature soit utilisée de manière plus significative à l'école, y compris dans les cours du domaine d'apprentissage de l'univers social, qui compte la discipline de l'histoire.

Le défi demeure cependant d'arrimer les visées éducatives des différents domaines d'apprentissage. Au primaire en particulier, il est souvent question d'interdisciplinarité, mais cela se limite parfois à une stratégie pour gagner du temps en travaillant deux disciplines à la fois. Un certain nombre de chercheuses et chercheurs en didactique se sont intéressés au sujet, justement pour raffiner l'exploitation que l'on peut faire de la littérature en histoire. Martel et Boutin se sont, entre autres, beaucoup intéressés à la lecture de romans graphiques et de bandes dessinées pour l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire au primaire et au secondaire (Boutin et Martel, 2018 ; Martel, 2022 ; Martel et Boutin, 2008, 2021) et ont montré le grand potentiel de cette approche. Ils mettent de l'avant une lecture dialectique qui amènerait l'élève à réaliser des allers-retours entre des œuvres de fiction historique et des sources historiques afin de développer leurs aptitudes à réaliser une lecture critique en histoire.

Par ailleurs, des dispositifs ont été développés et expérimentés par d'autres chercheuses et chercheurs, notamment pour développer les concepts de temps, d'espace et de société au premier cycle du primaire (Boulet, 2022), pour sensibiliser les élèves à la réalité d'une société non démocratique (Laferrière et Martel, 2014) ou pour aborder des sujets complexes et sensibles

comme l'Holocauste (Bélanger, 2022). Les propositions exposées dans ce chapitre s'inscrivent tout à fait dans la lignée de ces travaux. Nous portons notre attention en particulier sur les dispositifs didactiques utilisés en lecture littéraire au primaire, dont ceux présentés par Provencher (2023), et les façons dont ils peuvent être réinvestis en histoire pour participer au développement des compétences en Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté (GHEC), le seul cours que compte le domaine d'apprentissage de l'univers social au primaire. À l'aide de quelques exemples et d'éléments alliant les cadres théoriques de la lecture littéraire et de la littératie historique, notre intention est donc de proposer des avenues d'intégration interdisciplinaire entre la GHEC et le français comme langue d'enseignement.

### **Littératie historique et lecture littéraire**

Le programme d'études du domaine de l'univers social au primaire prescrit trois compétences à développer chez les élèves : 1) lire l'organisation d'une société sur son territoire, 2) interpréter le changement dans une société et sur son territoire et 3) s'ouvrir à la diversité des sociétés et de leur territoire (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a). Dans la perspective du curriculum, c'est de cette façon qu'ont été identifiées les habiletés censées être développées par les élèves dans leur apprentissage de la GHEC. Ces compétences se développent, entre autres, à la lecture et à l'analyse de sources historiques, lorsque les élèves collectent des informations dans l'application de la « démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire » notamment (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a, p. 186-187). Ce programme est le cadre normatif qui guide le travail des enseignants du primaire en ce qui concerne la GHEC et incarne, en quelque sorte, le bagage que l'on désire transmettre aux élèves.

Dans les recherches qui portent sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, on désigne ce bagage de différentes manières, qu'il s'agisse de pensée historique (Martineau, 2010 ; Seixas et Morton, 2013), de pensée historienne (Éthier et coll., 2017) ou de littératie historique (Martel, 2018 ; Nokes, 2013) pour ne citer que quelques exemples. Ces différentes définitions et conceptions comportent bien entendu des nuances, mais toutes cherchent à encapsuler les caractéristiques des apprentissages visés par les cours d'histoire. Dans ce chapitre, nous portons notre attention sur le concept de littératie historique, parce qu'il permet de tisser des liens très concrets avec la lecture littéraire et parce qu'il attire l'attention sur la capacité des élèves à lire et à écrire en histoire.

Le concept de littératie a d'abord émergé pour permettre de décrire les processus de lecture et d'écriture de manière plus riche que par le simple décodage des lettres et des mots d'un texte (Hébert et Lépine, 2013). Avec le temps, il en est venu à englober la réception et la production d'information sous différentes formes et supports. L'OCDE, notamment, définit la littératie comme la « capacité à comprendre et à utiliser l'information contenue dans des textes écrits dans divers contextes pour atteindre des objectifs et pour développer des connaissances et des aptitudes » (OCDE, s.d.). Dans les recherches sur la didactique de l'histoire, on peut définir la littératie historique comme l'habileté à interpréter et à créer de façon appropriée des textes et des ressources propres à la discipline historique en utilisant des méthodes reconnues par la communauté des historiens (Nokes, 2013). Au cœur de cette méthode se trouve la capacité des élèves à interroger et à interpréter des documents de source première (Martel, 2018). Différents modèles existent pour décrire des paliers de développement de la littératie historique, autant du point de vue de la réception (Nokes, 2013) que de la production (Coffin, 2006) d'informations en histoire. Ces échelles permettent de situer autant les visées des tâches proposées en classe que les productions des élèves (Lanoix, Déry et Éthier, 2022). Elles présentent le développement de la littératie historique à partir du simple décodage de documents et de la description simple d'évènements historiques jusqu'à l'analyse critique des sources et à la production d'interprétations critiques et nuancées. Les idées que nous présentons dans ce chapitre visent à stimuler, dès le primaire, le développement de la littératie historique chez les élèves.

Les attentes face aux visées du programme de GHEC et au développement de la littératie historique chez les élèves sont passablement élevées, même au primaire. Parallèlement, on constate que beaucoup d'enseignants se sentent plus ou moins à l'aise dans l'enseignement de cette matière (Araújo-Oliveira, 2018). En conséquence, on remarque qu'il est plutôt rare que l'apprentissage se déroule dans le contexte d'une enquête ouverte qui serait propice au développement de la littératie historique (Lanoix, 2019) et que les manuels scolaires sont omniprésents dans l'enseignement de l'histoire au primaire comme au secondaire (Boutonnet, 2015 ; Lebrun et coll., 2006). Dans ces conditions, il est difficile d'envisager un enseignement qui soutienne le développement de la littératie historique et qui permette aux élèves de réellement s'engager dans ce type d'apprentissage.

L'utilisation massive des manuels scolaires, essentiellement formés de textes informatifs très denses, nous apparaît poser le problème le plus important. En travaillant presque exclusivement avec des textes informatifs produits pour un public scolaire, on ne met pas les élèves en contact avec des sources premières et on tente de retirer systématiquement tous les obstacles à la lecture. Tauveron (1999) écrit d'ailleurs qu'il est essentiel de mettre les élèves en contact avec des textes « résistants » qui les inciteront à participer à la création de sens autour de l'œuvre, notamment en réalisant des inférences. Baroni (2007) va dans le même sens lorsqu'il affirme que le lecteur est un « interprète » du texte parce qu'il participe activement à la production de sens. Par ailleurs, la lecture littéraire peut tout à la fois favoriser la participation du lecteur, en faisant appel à l'affect, que sa distanciation face au texte, en entretenant un rapport plus analytique à celui-ci (DeRoy-Ringuette, 2022). L'approche que nous proposons dans ce chapitre, inspirée de la didactique de la lecture littéraire, met en jeu ces deux pôles de la lecture littéraire, mais met davantage l'accent sur la distanciation. Ainsi, nous proposons que le travail des élèves s'amorce avec des documents qui soulèvent des questions (et pourquoi pas des émotions comme la curiosité) plutôt qu'avec des textes informatifs qui présentent de manière explicite toutes les « bonnes réponses ».

### **Approches didactiques**

Les approches didactiques susceptibles de soutenir le développement de la littératie historique s'inscrivent généralement dans la perspective d'une enquête (Doussot, 2011). Une telle approche repose d'abord sur la formulation d'une problématique historique, c'est-à-dire sur une question ouverte à propos d'un événement ou d'un phénomène historique qui déclenche le travail de recherche de l'élève. Ce travail de recherche devrait amener l'élève à construire une interprétation historique à partir de documents variés (Nokes, 2013) et non seulement à trouver la « bonne réponse » dans un texte unique. Il devrait également amener l'élève à considérer différentes pistes d'explication et d'interprétation à la problématique. On voit bien comment l'utilisation quasi exclusive, intensive écrit Boutonnet (2015), d'un matériel didactique commercial est difficilement compatible avec cette approche.

Les stratégies et les dispositifs didactiques pour atteindre ou du moins progresser vers cet objectif abondent, mais nous voulons nous situer en amont d'un travail qui mènerait l'élève à, par exemple, corroborer l'information entre différents documents historiques. À ce chapitre, les stratégies employées dans l'apprentissage de la lecture littéraire aménagent un grand espace de réflexion et

de création pour l'élève-lecteur qui nous apparaît très prometteur pour entamer un travail d'enquête avec les élèves. Si Baroni (2007) explique que le texte littéraire ne prend réellement vie que lorsque le lecteur s'engage dans son interprétation, les sources premières en histoire ne prennent sens que lorsqu'elles sont interrogées et mises en relation avec d'autres sources dans le but d'apporter des éléments de réponse à une question. Dans les deux cas, la littératie qui entre en jeu dépasse le simple décodage des documents.

Dans un ouvrage consacré à la présentation de diverses stratégies de lecture, Provencher (2023) présente celles-ci en fonction de trois perspectives : décoder, comprendre et justifier. Les stratégies dont l'objectif est le décodage amènent les élèves à lire les lettres et les mots d'un texte pour en extraire le sens. Celles qui visent la compréhension placent l'élève, par exemple, dans la position de résumer les idées centrales d'un texte. Celles qui visent la justification placent l'élève dans la position d'interpréter le sens d'une œuvre et de soutenir son interprétation par des éléments concrets tirés de celle-ci. Nous proposons d'exploiter en GHEC un certain nombre de ces stratégies qui visent l'interprétation d'œuvres littéraires, parce qu'elles offrent un terrain de jeu assez vaste pour que les élèves expriment leurs idées à propos d'une source historique. À défaut de mener directement à une interprétation qui serait exacte ou même plausible sur le plan historique, l'utilisation de ces stratégies pour soutenir l'interprétation de sources historiques est intéressante parce qu'elle place d'emblée l'élève dans une posture interprétative, ce qui semble être rarement le cas dans les pratiques d'enseignement courantes en GHEC. L'approche que nous proposons a inspiré la création d'un réseau littéraire sur les mouvements migratoires durant la période de la Révolution industrielle au Québec (Lanoix et Montesinos-Gelet, 2023). Nous ne présentons donc pas ici l'intégralité de ce réseau, mais nous expliquons plutôt le choix des stratégies employées dans ce type de démarche.

### **Approche interdisciplinaire de la lecture**

Comme nous l'avons déjà expliqué, de nombreux travaux proposent des pistes d'exploitation d'œuvres littéraires au service de l'enseignement et de l'apprentissage de l'histoire. Dans la plupart des cas, ces œuvres sont utilisées comme des sources historiques qui, mises en relation avec d'autres documents, permettent de progresser dans la compréhension d'un événement ou d'un phénomène historique. Ces approches sont tout à fait pertinentes et nos propres suggestions s'inscrivent en complémentarité de celles-ci. Plutôt que d'intégrer des œuvres littéraires dans

l'étude de l'histoire, nous proposons d'emprunter les approches didactiques de la lecture littéraire pour analyser des sources premières en histoire. Les liens que nous envisageons entre les deux disciplines sont donc de l'ordre des approches didactiques.

Précisons d'abord que nous proposons ici des stratégies orientées vers la lecture et l'interprétation de sources premières. Celles-ci sont des documents de tous types (texte, photo, vidéo, artefact, etc.) provenant d'une période du passé qui n'ont pas été altérés ou déjà interprétés (Offenstadt, 2010). Par opposition, une source secondaire serait l'interprétation déjà constituée d'un événement, comme le texte d'un historien ou un texte informatif que l'on retrouve dans le matériel didactique. C'est donc dire qu'une source première n'a pas été produite dans le but d'expliquer un phénomène aux générations futures, mais est en quelque sorte une trace laissée de manière plus ou moins planifiée, par des acteurs du passé. Toute source première pose ainsi un défi d'interprétation d'un certain ordre, parce qu'elle n'est jamais complète en elle-même.

Les sources premières forment la matière brute qu'utilisent les historiens pour construire leurs interprétations. Elles peuvent également servir d'appui pour les apprentissages des élèves en GHEC. La difficulté est d'envisager un niveau d'interprétation approprié pour les élèves. En classe, on a souvent le réflexe de guider les élèves pour qu'ils arrivent rapidement à une interprétation exacte d'un document, ou du moins à une interprétation plausible, en oubliant que le processus de réflexion ainsi que de formulation et de vérification d'hypothèses est tout aussi intéressant et important que le produit final. En allant trop directement à l'interprétation historique, on minimise également l'aspect affectif de l'apprentissage. C'est dans cette perspective que le volet de participation de la lecture littéraire (DeRoy-Ringuette, 2022), qui interpelle le volet affectif de la lecture, peut aussi jouer un rôle dans l'interprétation de sources premières en histoire. Nous faisons en effet le pari que la réaction émotive immédiate à un document peut être génératrice d'idées et de perspectives qui alimenteront la phase subséquente d'interprétation et de mise à distance du document.

Si on prend le temps de s'imprégner du document et de ses significations possibles (entre autres en faisant appel aux émotions qu'il peut soulever), on peut tisser de nombreux liens avec des expériences personnelles qui peuvent nourrir l'engagement dans le travail de recherche. Nous ne proposons pas une approche qui reposerait uniquement sur les sources premières, mais une avenue qui s'amorcerait avec ce type de document et qui offrirait plus d'espace de réflexion et même de

création aux élèves pour entrer en contact avec l'histoire et s'engager dans une démarche d'enquête.

Nous proposons un exemple qui repose sur l'analyse d'une source première qui est une photographie prise en 1935 en Abitibi et présente un aspect du mouvement de colonisation de cette région (Figure 3.1). Bien entendu, cette photographie ne permet pas d'expliquer l'entièreté du mouvement de colonisation de l'Abitibi. En outre, on n'y trouve pas d'information sur les motivations à l'origine de ce mouvement ni sur les acteurs qui l'ont mis en place. En fait, on ne peut même pas en déduire que cette scène est représentative de la réalité plus large de la colonisation de cette région du Québec au début du 20<sup>e</sup> siècle. Il ne serait pas raisonnable de demander à des élèves de cinquième année du primaire (puisque c'est à ce moment du cheminement que ces mouvements sont abordés dans le programme de GHEC) de nous en dire beaucoup sur le contexte historique entourant cette photographie. Le document est plutôt utilisé pour introduire la réflexion.

**Figure 3.1 :** Jean-Pierre Langelier, Camp portatif en Abitibi (1935). *Le Monde en images*, n° 34213.



Pour réaliser une première lecture et décoder la photographie, on peut employer les mêmes stratégies que pour la lecture de l'illustration d'un album jeunesse. Ces stratégies simples consistent d'abord à réagir à la photographie en exprimant les émotions qu'elles soulèvent chez

l'élève, à l'image de ce l'élève pourrait faire lorsqu'il réagit à un texte littéraire dans le cadre du développement de la compétence « Lire des textes variés » en français (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b, p. 75). On peut ensuite étiqueter les différents éléments observables dans la photographie pour en nommer les composantes. Puis, on peut décrire la photographie de manière plus détaillée, notamment en utilisant les notions d'avant-plan et d'arrière-plan (Lanoix et Montesinos-Gelet, 2023). Ces premières étapes permettent de commencer à décoder la photographie.

On amorce ensuite un travail qui permet de comprendre le document, c'est-à-dire d'en résumer les principales informations, une démarche que l'élève doit également réaliser dans le cadre de la compétence « Lire des textes variés » en français (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006b, p. 74-75). Pour y arriver, nous proposons d'adapter la démarche « Cacher le titre du livre » présentée par Provencher (2023, p. 48) qui consiste à ce que les élèves donnent eux-mêmes un titre à une œuvre. Dans ce cas-ci, il s'agit plutôt de donner un nouveau titre à la photographie. On peut réunir les élèves en équipe et leur demander de formuler plusieurs titres différents, l'essentiel étant que ces propositions de titres mettent en évidence les éléments centraux de la photographie.

Enfin, pour poursuivre l'interprétation de la photographie, on adapte la stratégie « J'en dis plus » (Provencher, 2023, p. 10) qui amènerait normalement les élèves à prolonger l'histoire d'un album jeunesse ou à expliquer les émotions et actions de certains personnages d'un récit. Cette stratégie repose sur le fait que les élèves doivent justifier leurs propos à l'aide d'éléments concrets de l'œuvre. En adaptant cette stratégie à l'analyse de la photographie, on peut demander aux élèves d'élaborer un certain nombre de courts scénarios qui répondent à la question suivante : pourquoi et comment l'homme sur la photo s'est-il retrouvé là ? Les scénarios ainsi produits doivent reposer sur des éléments observables dans la photo et représentent autant d'hypothèses qui peuvent être validées et discutées dans la suite d'un projet de recherche.

Un travail de ce genre avec les sources premières n'a pas pour objectif de produire une interprétation historique étoffée, mais de donner une impulsion de départ à un projet de recherche fondé sur une démarche d'enquête. Dans un tel projet, il est souhaitable que les élèves explorent différentes possibilités et explications aux phénomènes et événements historiques à l'étude. Surtout, cette approche introduit l'idée qu'il est possible de lire et d'interpréter des sources premières et que celles-ci soient le support principal du travail de recherche des élèves. La suite

du projet impliquerait nécessairement des textes informatifs qui permettraient d'identifier d'autres éléments de contexte, mais elle pourrait aussi impliquer d'autres sources premières comme des récits de colons qui se sont installés dans diverses régions, des extraits de discours des tenants du mouvement de colonisation qui mettent en évidence leurs motivations à mettre sur pied un tel projet ou d'autres photographies de familles installées dans d'autres régions à la même époque.

Dans ces étapes subséquentes, on peut intégrer une part d'appréciation des sources par les élèves, tout en gardant en tête que la cible relève plutôt de l'interprétation en ce qui concerne la GHEC. Après avoir exploré diverses sources, on peut notamment discuter avec les élèves de leur type de source favori, c'est-à-dire des sources qui leur permettent le mieux de se représenter la réalité à l'étude, la vie des colons du tournant du siècle dans ce cas-ci. Pour certains, la photo peut être plus évocatrice, tandis que d'autres pourraient préférer le témoignage écrit ou même le texte informatif du manuel. Des discussions de cette nature peuvent aussi nous ramener à l'interprétation en mettant en évidence l'apport spécifique de chaque type de source à la réflexion.

Plus que la consultation de diverses sources dans la poursuite du travail, il nous apparaît prioritaire d'inciter les élèves à formuler des questions ouvertes qui guideront la suite de la recherche, comme c'est le propre de l'enquête historique. Cette approche fait d'ailleurs partie de la « Démarche de recherche et de traitement de l'information en géographie et en histoire » du programme de GHEC (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006a, p. 186-187). Les titres qu'ils auront trouvés à la photographie et les scénarios imaginés pour expliquer l'histoire du personnage seront basés sur une quantité très limitée d'informations. La suite logique est de vouloir en apprendre davantage. La suite souhaitable à cette activité est donc de demander aux élèves : que voulez-vous savoir de plus sur cet homme et son parcours? Il est tout aussi important de laisser du temps aux élèves pour formuler des questions, idéalement en équipe. Une fois celles-ci recueillies, on devrait trouver une façon d'orienter le travail de recherche pour qu'il apporte des réponses aux questions des élèves, tout cela dans l'espoir de générer une plus grande dévolution (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995), c'est-à-dire un plus grand engagement, de leur part dans le travail de recherche.

## **Conclusion**

L'intérêt de l'approche interdisciplinaire proposée dans ce chapitre nous apparaît être de deux ordres. D'abord, les élèves peuvent réinvestir des démarches déjà exploitées dans le cadre de la lecture littéraire qu'ils font en classe. En développant et en transférant ces compétences d'un

domaine à l'autre, on est en droit d'espérer qu'elles soient mieux ancrées et qu'elles mènent à des apprentissages durables. Plus largement, apprendre à justifier une idée ou une interprétation nous apparaît comme un pilier essentiel du développement de l'esprit critique et touche à la mission fondamentale de l'école.

Ensuite, l'intégration de stratégies associées au décodage, à la compréhension et à la justification de la lecture d'une œuvre littéraire va tout à fait dans le sens d'une démarche d'apprentissage fondée sur l'enquête où différentes explications et interprétations sont d'abord considérées avant d'être documentées davantage, corroborées et discutées. Cette interprétation ouverte des documents historiques et des œuvres littéraires n'est pas nouvelle. Autant en littérature (Baroni, 2007 ; Tauveron, 2002) qu'en histoire (Ricœur, 1983 ; Wineburg, 1991), le rôle du lecteur est considéré comme central dans la production de sens. La différence réside dans le matériau de base de chaque champ de connaissance. En littérature, les œuvres comportent en elle-même une mise en intrigue qui, certes, ne se réalise pleinement que dans l'interprétation du lecteur, mais qui est planifiée par l'auteur. En histoire, les sources premières sont aussi incomplètes et ne prennent sens que dans le cadre d'un travail d'enquête. Si la nature des documents diffère, il nous apparaît fort prometteur d'adopter des dispositifs didactiques semblables qui incitent à aménager un espace de réflexion, de discussion et de création pour les élèves. Du reste, ces stratégies participent concrètement à une meilleure *réception* de l'information en histoire et posent les bases d'un processus de recherche qui mènera éventuellement à la *production* d'une interprétation. Ce sont là, les deux principaux volets de la littératie historique.

Cette idée mérite évidemment d'être développée davantage et d'être expérimentée en classe. Les stratégies présentées par Provencher (2023) ne sont probablement pas aussi répandues en classe que l'on voudrait bien le croire. En conséquence, il reste beaucoup de chemin à parcourir dans les deux champs de connaissances pour que cette dynamique très ouverte devienne une pratique répandue. Il nous semble néanmoins que le jeu en vaut la chandelle. Dans un monde où des enjeux de société divisent, apprendre que différentes interprétations d'un même document (qu'il soit une source historique ou une œuvre littéraire) peuvent coexister et se compléter tout en étant différentes apparaît comme un premier, mais essentiel, pas vers l'établissement d'un dialogue.

## Références

- Araújo-Oliveira, A. (2018). L'intervention éducative en sciences humaines au primaire : un portrait des pratiques d'enseignement au Québec. *Bulletin du CREAS*, 5, 45-51.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Seuil.
- Bélangier, A. (2022). *La lecture littéraire et la pensée historique dans une dynamique intégrative : recherche design en éducation autour d'un roman historique évoquant l'Holocauste* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. <http://hdl.handle.net/11143/20118>
- Boulet, M. (2022). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : l'exemple des concepts du temps, de l'espace et de la société en univers social* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/27256>
- Boutin, J.-F. et Martel, V. (2018). Le roman graphique historique : entre discours profane et discours savant... une lecture dialectique. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et A. Joly-Lavoie (dir.), *Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire* (p. 291-310). Presses de l'Université Laval.
- Boutonnet, V. (2015). Typologie des usages didactique des ressources didactique par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-24. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1926>
- Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, 14-24.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse. The Language of Time, Cause and Evaluation*. Continuum.
- DeRoy-Ringuette, R. (2022). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants du BEPEP : une recherche de développement* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/27257>
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Presses universitaires de Rennes.
- Éthier, M.-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (dir.). (2017). *Quel sens pour l'histoire ? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. M Éditeur.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe, Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/1018176ar>
- Laferrière, I. et Martel, V. (2014). Mieux comprendre une société non démocratique par la littérature : une manière d'humaniser l'histoire. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 181-186). Éditions Multimonde.
- Lanoix, A. (2019). « Qui est Jacques Cartier ? LOL » Les questions d'élèves, une perspective sur les apprentissages en univers social au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 873-904. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3486>

- Lanoix, A., Déry, C. et Éthier, M.-A. (2022). Regard sur le développement de la littératie en histoire chez des élèves inscrits à un cours d'Histoire du Québec et du Canada. *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*, 15. [http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm\\_vol15\\_lanoix-et-al.pdf](http://www.litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol15_lanoix-et-al.pdf)
- Lanoix, A. et Montesinos-Gelet, I. (2023). Un réseau interdisciplinaire pour aborder les mouvements migratoires au Québec au tournant du 20e siècle. *Le Pollen*, 41, 98-141.
- Lebrun, J., Bédard, J., Hasni, A. et Grenon, V. (dir.). (2006). *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Presses de l'Université Laval.
- Martel, V. (2018). *Développer des compétences de recherche et de littératie au primaire et au secondaire*. JFD Éditions.
- Martel, V. (2022). Multimodalité et enseignement-apprentissage des sciences humaines et sociales. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 15. <https://doi.org/10.7202/1091401a>
- Martel, V. et Boutin, J.- F. (2008). La littérature illustrée comme objet didactique : l'exemple de l'histoire sous la loupe du LIMIER. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(2), 179-187.
- Martel, V. et Boutin, J.- F. (2021). Lecture dialectique (et multimodale) de la fiction historique (bande dessinée) au primaire : conception et mise à l'essai d'un dispositif didactique. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 77-107. <https://doi.org/10.7202/1084530ar>
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006a). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Domaine de l'univers social. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_univers-social.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_univers-social.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2006b). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Domaine des langues. Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ\\_francais-langue-enseignement-primaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire.pdf)
- Nokes, J. (2013). *Building Students' Historical Literacies : Learning to Read and Reason with Historical Texts and Evidence*. Routledge.
- OCDE. (s.d.). *Évaluation des compétences. Littératie — exemples d'exercices*. [https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Items\\_Literacy\\_FR.pdf](https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Items_Literacy_FR.pdf)
- Offenstadt, N. (2010). Archives, documents, sources. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats* (p. 68-78). Gallimard.
- Provencher, J. (2023). *Et si on s'intéressait aux réponses des élèves ? Mieux enseigner les stratégies de compréhension et de justification en lecture*. Chenelière éducation.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. I L'intrigue et le récit historique*. Seuil.

- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Modulo.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Hatier.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem Solving : A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.73>

## **Chapitre 4**

# La littérature jeunesse comme levier pour soutenir le développement de la compétence lexicale

Par Caroline Proulx

## **La littérature jeunesse comme levier pour soutenir le développement de la compétence lexicale**

Ce chapitre présente les résultats de la première phase d'une recherche-développement vécue dans le cadre d'un projet doctoral. Cette recherche vise entre autres la création d'un répertoire de ressources soutenant les enseignants à planifier les activités lexicales au primaire. Cette idée est survenue alors que bien que le vocabulaire soit considéré comme un prédicteur de réussite (Chiappone, 2006), les pratiques d'enseignement recensées (Anctil et al., 2018 ; Scott et al. 1998) semblent plutôt montrer qu'un temps limité est accordé à l'enseignement lexical, que les interventions lexicales sont plus spontanées que planifiées et que les modalités d'enseignement sont assez peu variées. Selon le modèle de Bergeron et ses collaborateurs (2020), la première phase d'une recherche-développement consiste à préciser l'idée de développement en procédant à un examen des connaissances issues de la recherche et en s'intéressant à la perception des utilisateurs cibles quant aux problèmes et solutions possibles. C'est précisément ces deux étapes qui sont abordées. Il est à noter que nous ne présentons pas la troisième composante de cette phase, soit l'étude des produits existants, car les outils soutenant la planification lexicale recensés n'ont pas été analysés avec des critères liés à la littérature jeunesse.

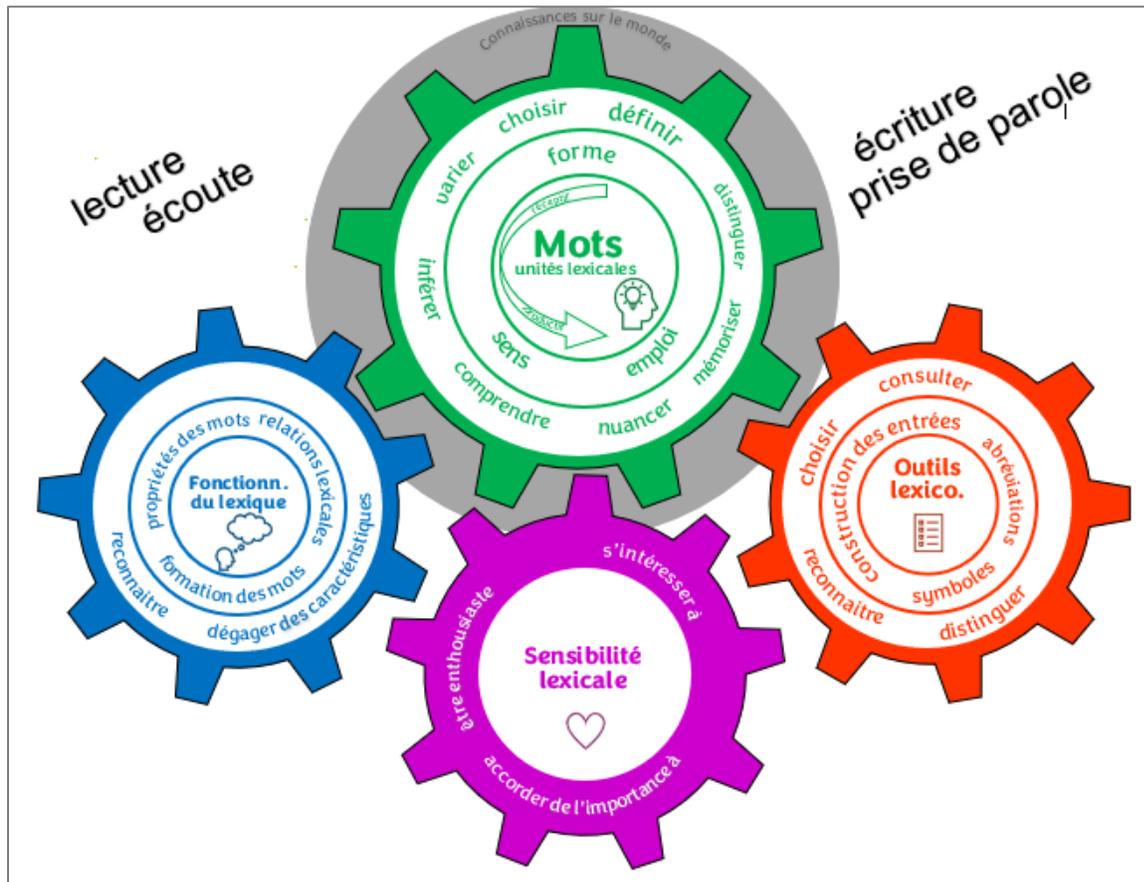
### **L'examen des connaissances issues de la recherche**

Pour nous assurer que le répertoire élaboré s'appuie sur les connaissances issues de la recherche, nous avons procédé à une recension des écrits portant sur plusieurs concepts liés à la planification et à l'enseignement-apprentissage du lexique. Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéressons plus précisément à la définition de la compétence lexicale pour mieux situer la place que la littérature jeunesse peut y prendre et les recherches empiriques qui ont visé un travail lexical à partir de la lecture de livres jeunesse.

### ***La compétence lexicale***

Pour mieux comprendre ce à quoi il faut exposer les élèves pour soutenir le développement de la compétence lexicale, nous proposons une modélisation (Figure 4.1) qui précise l'ensemble des connaissances (déclaratives et procédurales) automatisées ou sous forme de stratégies qui permettent d'acquérir et de mobiliser le vocabulaire en situation de lecture, d'écoute, d'écriture et de prise de parole.

Figure 4.1 : Modélisation de la compétence lexicale, adaptation de Proulx (2021)



Chaque engrenage rappelle un type de connaissance. Les connaissances les plus importantes à mobiliser sont les mots (unités lexicales). En situation de communication, il faut évidemment être en mesure de mobiliser les mots, en réception (lecture et écoute) et en production (écriture et prise de parole). Plusieurs opérations sont parfois nécessaires : selon le contexte, il faut choisir, nuancer, varier ou inférer le sens des mots rencontrés. Pour toutes ces opérations, il est essentiel d'expliciter aux élèves des stratégies pour y arriver. En plus de les mobiliser, il faut également développer notre vocabulaire. Les livres jeunesse sont un terrain fertile pour choisir les mots à enseigner aux élèves. En effet, on y retrouve généralement des mots dans un registre plus soutenu, moins employés à l'oral. Beck et ses collaboratrices (2013) ont par ailleurs proposé une séquence d'enseignement de mots à partir de livres jeunesse. Cette séquence est détaillée dans la section 1.2.

Les connaissances sur le fonctionnement du lexique permettent également de développer la compétence lexicale. En connaissant les différents phénomènes qui structurent le lexique (principes de formation des mots, liens lexicaux et autres propriétés des mots comme la polysémie,

par exemple), l'élève est plus à même de lier les mots à d'autres dans son lexique mental. En effet, les mots sont organisés dans le lexique mental sous forme de réseaux (Aitchison, 2012) selon des liens de différentes natures : synonymie, antonymie, hiérarchisation sémantique, etc. En connaissant l'antonymie, soit le fait pour deux mots de présenter un sens contraire, je peux lier le mot *ragoutant* à *dégoutant*. Encore une fois, en plus de présenter explicitement ces phénomènes aux élèves, il est essentiel de les amener à comprendre et reconnaître ces phénomènes au moyen de diverses stratégies. Les livres jeunesse s'avèrent par ailleurs de formidables ressources pour observer ces différents phénomènes. Certains ouvrages de référence comme *Ces petits mots qui font les grands* (Gaudin et Robin, 2021) ou *Mon dictionnaire imaginaire* (Rey et Garrigue, 2019) permettent d'aborder de façon très ludique la morphologie et les différents processus de formation des mots. Il est également possible de repérer certains phénomènes lexicaux à même le récit de certains albums. Par exemple, dans *La soupe aux lentilles* (Tremblay et Poignonec, 2018), on retrouve plusieurs mots inventés comme *souperie* (endroit où on achète de la soupe) ou *carottier* (arbre où poussent les carottes). On peut réinvestir les phénomènes de formation de mots pour inférer le sens des mots présentés.

Les outils lexicographiques forment également des ressources qui permettent de développer la compétence lexicale. En les consultant, l'élève peut évidemment en apprendre plus sur la forme (orale ou écrite) d'un mot, son sens et même comment l'employer en contexte. Les dictionnaires de synonymes, de cooccurrents et les thésaurus permettent quant à eux de lier un mot à plusieurs autres, ce qui permet d'enrichir notre connaissance de ce mot. Il est indéniable que le processus de consultation d'un dictionnaire est complexe et qu'il repose sur un ensemble de connaissances et d'habiletés, ce qui en fait une compétence en soi. Cette compétence dictionnaire (Singcaster, 2021) s'avère néanmoins une composante de la compétence lexicale. Encore une fois, des outils de référence créés pour la jeunesse comme le *Thésaurus Grand Duc* (Collectif, 2000) ou *Le dictionnaire de l'écrivain en herbe* (Beauchesne, 2005) sont des outils riches à présenter aux élèves. Lire des livres jeunesse qui mettent en scène des personnages qui s'intéressent ou utilisent de tels outils permet également d'aborder leur pertinence. Relevons entre autres *Granulite* (Gravel, 2013) et *Le géant, la fillette et le dictionnaire* (Leroy et Poulain, 2018).

La sensibilité lexicale renvoie au fait de développer une attitude positive à apprendre les mots, à les apprécier et à les utiliser habilement (Barger, 2006 ; Graves et Watts-Taffe, 2008 ; 2002 ; Scott et Nagy, 2009 ; Tremblay et Gagné, 2019). Il s'agit d'une ressource essentiellement liée à l'affectif

de l'apprenant. Tremblay (2021) suggère que la sensibilité lexicale soutient le développement du vocabulaire et, plus largement, le développement de la compétence lexicale. Le rôle de la sensibilité lexicale n'a pas été prouvé empiriquement, mais le postulat à la base de cette proposition est que plus on est sensible aux mots, qu'on a un intérêt pour les mots, plus on risque d'en apprendre de façon autonome. De nombreux livres jeunesse mettent en scène la beauté des mots. Relevons entre autres *Le collectionneur de mots* (Reynolds, 2018), *La grande fabrique de mots* (De Lestrade et Docampo, 2009) et *Ma boîte à mots* (Gravel et Côté, 2021). D'autres proposent un côté ludique en s'amusant avec la forme des mots comme *Méli-mélo de mots* (Yagoubi et Audras, 2015), *La boîte à images* (Escoffier et Bourdier, 2020) et *La petite bûche* (Escoffier, Di Giacomo, 2019). Les œuvres qui abordent la poésie permettent également d'être sensible à la sonorité et la puissance de certains mots. Notons *Branchez vous ! et autres poèmes biscornus* (Gravel et Pinabel, 2019) et *Poésies pour la vie* (Tibo et Gauthier, 2015). Enfin, certains élèves peuvent développer un intérêt à découvrir l'origine des mots dans des documentaires comme *Schlick !* (Gravel et Lemay, 2012) ou les différences lexicales d'une langue à l'autre comme dans *Cocorico* (Gravel et Lemay, 2013). Par ces exemples, il est possible de constater que plusieurs genres littéraires et types de livres encouragent cette sensibilité aux mots.

Après avoir présenté comment la littérature jeunesse peut s'inscrire dans le développement de la compétence lexicale, c'est maintenant sa mise à profit dans différentes recherches empiriques s'intéressant à l'enseignement lexical qui est abordée dans la section qui suit.

### ***La littérature jeunesse comme levier à la mise en place de dispositifs permettant un travail lexical***

Différents dispositifs ont permis de mettre en lumière la pertinence de la littérature jeunesse comme levier au développement de la compétence lexicale. D'abord, la séquence d'enseignement du vocabulaire de Beck et ses collaboratrices (2013) a inspiré plusieurs recherches récentes. Cette démarche se vit en quatre étapes : le choix préalable des mots dans une œuvre de littérature jeunesse, l'explication rapide des mots durant la lecture, le retour sur ces mots en rappelant la définition et l'organisation de plusieurs activités de consolidation qui visent une connaissance approfondie des mots et leur réemploi. Dans cette démarche, les mots sont choisis dans des œuvres jeunesse, car ils sont rencontrés dans un contexte authentique qui permet une exposition à des mots moins fréquents qu'à l'oral.

D'abord, cette démarche s'est avérée prometteuse dans des classes de préscolaire au Québec (Anctil et al., 2018). Cette séquence a également fait l'objet d'une recherche collaborative menée auprès de 14 enseignants du préscolaire en milieu défavorisé montréalais (Anctil et Proulx, 2023). Les enseignants ont été invités à mettre à l'essai des séquences d'activités à partir d'œuvres jeunesse. Les résultats ont montré que les enseignants ont remarqué des manifestations d'un développement d'un rapport positif aux mots ainsi qu'une prise de risque chez les élèves, ce qui a grandement motivé les enseignants à poursuivre les séquences. Gagnon (2019) a de son côté comparé les effets de deux approches de lecture interactive auprès d'élèves en classe d'accueil préscolaire sur l'apprentissage de nouveau vocabulaire : l'enseignement de mots à travers la lecture répétée d'un seul album ou l'enseignement de mots à travers la lecture d'un réseau littéraire thématique. Les résultats aux posttests immédiats ont montré des résultats similaires, mais les posttests différés ont montré que l'approche de la lecture répétée obtient de meilleurs résultats que celle du réseau littéraire.

La séquence de Beck et ses collaboratrices (2013) semble également porter fruit dans les classes du primaire (Manyak et al., 2014). Sauvageau (à paraître) s'est inspirée de ce dispositif pour mettre en relation l'enseignement du vocabulaire et l'oral comme moyen d'enseignement et d'apprentissage pour favoriser la consolidation du vocabulaire chez les élèves à risque du 1<sup>er</sup> cycle du primaire.

D'autres dispositifs qui à partir de la lecture d'œuvres jeunesse ont visé le réemploi de mots ciblés. Allaire et ses collaborateurs (2014) ont mis en place, dans le cadre d'une recherche-action, des activités visant l'élaboration d'un répertoire d'adjectifs pour soutenir l'écriture dans deux classes de 3<sup>e</sup> cycle du primaire au Québec. Durant la lecture du roman jeunesse *Le congrès des laids* (Flores, 2007), les élèves ont dû relever des adjectifs. Puis, les sens des adjectifs ont été travaillés à l'aide de différents outils lexicographiques. Les définitions trouvées ont été consignées sur un forum électronique qui agissait comme dictionnaire collectif. Des textes ont finalement été rédigés à l'aide des adjectifs trouvés. Les figures de style et la comparaison ont été enseignées pour soutenir le recours aux adjectifs. L'étude des textes des élèves a montré un réemploi juste des adjectifs travaillés. Des entrevues individuelles menées un mois après les activités ont montré que les élèves pouvaient fournir une définition personnelle ou un exemple du sens des adjectifs travaillés.

Elalouf et Keraven (2004) ont mis à l'essai dans une classe française de 1<sup>re</sup> secondaire un projet composé de cinq séquences visant à créer un univers de référence autour du Moyen-Âge. Des lectures de livres documentaires et de fiction ainsi qu'une activité visant le vocabulaire ponctuaient chacune des séquences. Ces activités menaient à la création d'outils qui soutiennent l'écriture : création de fiches de vocabulaire, travail sur les registres de langue et catégorisation pour distinguer les mots qui font partie du vocabulaire plus courant de ceux qui ne sont plus employés. Des progrès ont été observés dans tous les groupes d'écriture, notamment au niveau de la désignation et de la caractérisation du personnage du chevalier.

Vénérin-Guénez (2020) a quant à elle mesuré les effets d'un dispositif alliant la lecture orale de contes, le rappel de récit et le travail multimodal sur certains mots pour analyser par la suite leur emploi dans les productions écrites des élèves d'environ 150 élèves réunionnais de CM2 (5<sup>e</sup> année). D'abord, les élèves ont été amenés à faire un rappel écrit d'un conte lu à haute voix. Puis, l'enseignante a repéré dans les textes des mots qui ont trait au thème de la ruse, des émotions ou des sentiments ressentis par le personnage. Ces mots ont ensuite été travaillés (sens et emploi) sous forme d'échanges oraux appelés séances lexicales à l'oral. Au terme de trois contes lus, les élèves ont dû rédiger un nouveau passage du dernier conte lu. De nombreux réemplois de mots entendus dans les contes ont été observés dans les textes. Au regard des recherches empiriques recensées, la littérature jeunesse semble un terrain fertile pour l'élaboration de dispositifs qui permettent d'apprendre et de réinvestir de nouveaux mots.

### **Les besoins des professionnels de l'éducation au regard de la planification**

Dans une démarche de recherche-développement, il est essentiel de sonder les besoins des utilisateurs cibles quant au produit à développer (Bergeron et al. 2020). Comme nous avons souhaité élaborer un outil qui soutient la planification, nous avons sondé les besoins de professionnels de l'éducation qui ont à planifier des activités lexicales (titulaires, orthopédagogue, enseignant-ressource et conseiller pédagogique) au regard de leurs habitudes de planification afin de dégager les caractéristiques idéales du répertoire à créer. Pour ce faire, nous avons organisé en ligne des entretiens de groupes semi-dirigés composés de 3 à 4 participants. Les enseignants et orthopédagogues ont été rencontrés ensemble, de même que les conseillers pédagogiques et les enseignants ressources également. Les enseignants titulaires ont été questionnés sur leurs habitudes de planification : le type de planification qu'ils élaborent, les ressources consultées, les

supports utilisés et les difficultés rencontrées. Les conseillers pédagogiques et les enseignants ressources ont été amenés à répondre aux mêmes questions en pensant aux équipes qu'ils accompagnent pour planifier. Les verbatims des rencontres ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive au moyen du logiciel Atlas.ti.

Les participants de cette première phase sont des professionnels qui présentent des années d'expérience variées, qui œuvrent dans neuf centres de services scolaires différents. Le tableau 4.1 présente le portrait des professionnels qui ont participé à la phase d'identification des besoins.

**Tableau 4.1 : Portrait des participants de la phase d'Identification des besoins**

Utilisateurs cibles	Enseignants titulaires	Conseillers pédagogiques	Enseignants ressources (ER)	Orthopédagogue
<b>N = 19</b>	9	3	6	1
<b>Expérience</b>				
0- 4 ans	3			
5 – 9 ans	1		2	
10 -19 ans	3	3	4	
20 ans +	2			1
<b>Centre de services scolaire (CSS) où travaillent les participantes</b>				
Centre de services scolaires N= 9	– des Patriotes – de la Pointe-de-l'Île – du Litoral – des Samares – des Hautes-Rivières	– des Affluents – Marie-Victorin – Portages-de-l'Outaouais	– de la Pointe-de-l'Île	– des Sommets
<b>Niveau scolaire des élèves accompagnés</b>				
1 <sup>er</sup> cycle	3	-	1	
2 <sup>e</sup> cycle	5	-	1	
3 <sup>e</sup> cycle	1	-	1	
Multiâge	1	-	3	1

Comme précisé précédemment, les enseignants du primaire semblent plutôt faire des interventions lexicales spontanées que planifiées et accordent un temps limité à l'enseignement du lexique (Anctil et al., 2018 ; Scott et al. 1998). Il nous a donc semblé peu pertinent de les sonder sur leurs habitudes de planification d'activités lexicales. Nous les avons donc questionnés sur leurs habitudes de planification en général. Comme ce chapitre s'inscrit dans des actes d'un colloque s'intéressant aux livres jeunesse, nous présentons uniquement les résultats liés à l'utilisation de

livres jeunesse dans le cadre de la planification. Nous abordons les démarches utilisées par les enseignants pour planifier, les facteurs qui influencent leur planification, les ressources utilisées pour planifier ainsi que les caractéristiques essentielles et les irritants d'un outil de planification. Des extraits de verbatims ponctuent cette synthèse.

### ***Les démarches de planification***

Le codage avec des codes émergents ont permis de constater que les participants ont recours à différentes démarches de planification. D'abord, quelques-uns ont affirmé placer les évaluations et ensuite, à rebours, à placer un nombre de périodes jugées suffisantes pour permettre aux élèves de s'appropriier les contenus. Une autre façon consiste plutôt à placer les contenus sous forme de séquence selon la quantité d'activités trouvées ou vécues dans le passé liées à un contenu. Liée à cette idée de séquence, une autre méthode renvoie au fait de placer des contenus chronologiquement, mais cette fois selon l'étayage apporté à l'élève. Enfin, d'autres ont mentionné fonctionner par thématique. Ils ont comme point de départ un thème, un auteur ou un sujet thématique, et tentent d'y lier le plus de contenus disciplinaires et interdisciplinaires possible :

*Mais ma vraie façon de planifier dans le fond [...] je me suis faite comme quatre, cinq réseaux, [...] j'appelle plus ça mes blocs. [...] Je bouge mes blocs. [...] C'est sûr que je fais mon réseau sur le Chaperon rouge, je fais écrire un conte du Chaperon rouge. Je fais mon apprécier parce que je compare deux contes du Chaperon rouge. Puis, je fais plus des textes informatifs avec les Autochtones, je fais mon univers social, je fais beaucoup d'interdisciplinarité. [...] On manque de temps-là fait que je fais beaucoup, beaucoup beaucoup d'interdisciplinaire. [P18]*

Précisons que chacune des démarches décrites a été relevée par au moins deux titulaires. Les dispositifs de lecture, comme les réseaux littéraires, semblent donc des points de départ pour élaborer une planification.

### ***Les facteurs qui soutiennent la planification***

Le codage à partir de codes émergents a fait ressortir la place des routines dans la planification ainsi que le souci de considérer les intérêts des élèves. D'abord, les routines semblent soutenir le processus de planification, car elles sont placées en tout premier lieu dans l'horaire (dictée, correction des devoirs, causerie, etc.). Certaines activités récurrentes liées à la lecture d'œuvres semblent également guider des enseignants dans leur planification année après année :

*Je sais qu'en septembre, je veux voir, admettons, revoir les sons en 2<sup>e</sup> année, je veux revoir certaines lectures qui sont des incontournables pour moi, dans ma planif, des thèmes de septembre. [P3]*

Une enseignante a également relevé les intérêts des élèves comme point de départ pour l'élaboration de sa planification :

*Je pars beaucoup de mes élèves. Ma planification, je pars de de leurs intérêts. Ah, il y a un intérêt pour ça, ben je pars dans ça. Les thèmes des réseaux d'auteurs, par exemple. Puis d'une année à l'autre, je fais jamais la même chose. [P17]*

### **Les ressources utilisées pour planifier**

Nous tenons d'abord à préciser qu'aucune question n'a été posée explicitement sur les ressources en ligne généralement consultées. Deux ressources se sont toutefois démarquées avec respectivement quatre et trois mentions : le site *Mieux Enseigner* et le blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. Le réseau social Instagram et les sites internet *Le Jardin de Vicky*, *Trois filles autrement*, *Allo prof* et *La classe de Karine* ont été nommés une fois.

Les collègues semblent également être une référence importante dans le processus de planification. Tous les titulaires rencontrés qui ont des collègues de niveau ont relevé leur apport, surtout pour l'échange d'idées ou de matériel. Ne pas avoir de collègues qui ont les mêmes valeurs et intérêts semble être un écueil à la planification :

*Je suis seule. J'ai pas le choix. Je suis en train de recruter une collègue qui travaille avec la littérature jeunesse. Mon autre collègue ne travaillait pas comme ça. Je travaille toute seule donc je suis beaucoup dans l'intuitif dans l'essai, c'est pas planifié à long terme. [...] C'est certain qu'à deux, ce serait plus facile parce que c'est beaucoup de travail. [P17]*

### **Les caractéristiques essentielles et les irritants d'un outil de planification**

Pour guider nos choix de conception, il nous était essentiel de sonder les participants sur les caractéristiques essentielles et les irritants d'un outil de planification. Le codage émergent a permis de dégager certaines pistes au regard de la littérature jeunesse. D'abord, quelques participants ont relevé apprécier lorsque les pages couvertures du livre apparaissent et la bibliographie complète des œuvres afin de se les procurer plus facilement.

Un enseignant a ensuite abordé la frustration ressentie quand une planification est construite autour d'un livre et que celui-ci n'est plus édité. En lien avec cette idée d'être contrainte d'utiliser un album en particulier, un autre enseignant a affirmé préférer les activités qui s'adaptent aux œuvres qu'il possède déjà.

Enfin, terminons avec l'irritant nommé par trois participants : trouver une activité pour laquelle le niveau scolaire n'est pas indiqué. Même si cet irritant n'est pas lié à l'utilisation de livres jeunesse, nous pouvons supposer que les enseignants préfèrent des suggestions de livres propres à un niveau ou un cycle précis.

### **Conclusion**

En conclusion, les livres jeunesse semblent bel et bien une avenue de choix pour guider l'élaboration de notre répertoire de ressources. Comment tenir compte des données générées dans la phase 1 ? C'est dans la prochaine phase de la recherche-développement, soit la phase de structuration et l'élaboration du premier prototype, qu'un cahier des charges est entamé en fonction des données générées à la phase 1. Un premier prototype est également créé. Le prototype est ensuite soumis à différentes mises à l'essai dans une visée d'amélioration. Les résultats de ces phases sont publiés dans la thèse (Proulx, à paraître).

## Références

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon* (4<sup>e</sup> éd.). Wiley Blackwell.
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2014). De l'élaboration d'un lexique collectif à son utilisation individuelle autonome. *Québec français*, (171), 70-71.
- Anctil, D. et Proulx, C. (2023). Repenser l'enseignement du vocabulaire à la maternelle en milieu défavorisé par une approche collaborative : Quelles données et quelles portées pour les résultats? Dans J.-L. Dufays, S. De Croix, M.-C. Pollet, C. Scheepers et Vrydaghs (dir.), *Les recherches en didactique du français : Les résultats en question(s)* (p. 69-79). Les Presses Universitaires de Louvain.
- Anctil, D., Sauvageau, C. et Proulx, P. (2018). *Enseigner le vocabulaire à travers la littérature jeunesse : une recherche collaborative avec des enseignantes de maternelle*. Communication présentée au 5e Colloque international en éducation (CRIFPE).
- Anctil, D., Singcaster, M. et Tardif, M. (2018). Pratiques d'enseignement du lexique en classe de primaire au Québec. *La Lettre de l'AIRDF*, 64, 19-25.
- Barger, J. (2006). Building word consciousness. *The Reading Teacher*, 60(3), 279-281.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, M., St-Vincent, L. et Voyer, D. (2020). Démarche itérative de recherche-développement. Document inédit, Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Chiappone, L. (2006). The wonder of words: Learning and expanding vocabulary. Dans J. Shay Shumm (dir.), *Reading assessment and instruction for all learners*. The Guilford Press.
- Elalouf, M.-L. et Keraven, J. (2004). L'acquisition du lexique à l'épreuve d'un grand corpus de textes d'élèves. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : Contextes, démarches, supports* (p. 185-197). De Boek Supérieur.
- Gagnon, C. (2019). *L'apprentissage de vocabulaire à travers la littérature jeunesse en classe d'accueil préscolaire* [mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Graves, M. F. et Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher*, 62(3), 185-193.
- Graves, M. F. et Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. Dans S. S.J et F. A (dir.), *What research has to say about reading instruction* (vol. 3, p. 140-165). International Reading Association.
- Manyak, P. C., Gunten, H. V., Autenrieth, D., Gillis, C., Mastre-O'Farrell, J., Irvine-McDermott, E., Baumann, J. F. et Blachowicz, C. L. Z. (2014). Four Practical Principles for Enhancing Vocabulary Instruction. *The Reading Teacher*, 68(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/trtr.1299>

- Proulx, C. (2021). Deux cadres pour réfléchir sur nos pratiques. *Le Pollen*, 36, 187-195.
- Proulx, C. (à paraître). *Élaboration d'un répertoire de ressources pour soutenir la planification de l'enseignement lexical au primaire : une recherche-développement* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Sauvageau, C. (à paraître). *L'oral réflexif entre pairs pour favoriser la consolidation du vocabulaire rencontré en lecture chez les élèves à risque du 1er cycle du primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal.
- Scott, J., Jamieson, D. et Asselin, M. (1998). *Learning words: Findings from 69 days in 23 intermediate classrooms*. Communication présentée au Educational Research Association.
- Scott, J. A. et Nagy, W. E. (2009). Developing word consciousness. Dans M. Graves (dir.), *Essential readings on vocabulary instruction* (p. 106-117). International Reading Association.  
[http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing\\_word\\_consciousness.pdf](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf)
- Singcaster, M. (2021). *Description de pratiques d'enseignement visant à former les élèves à l'utilisation du dictionnaire électronique en classe de français au secondaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal].  
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/25700>
- Tremblay, O. (2021). « Sensibilité lexicale » : l'émergence d'un concept en didactique du lexique. *Pratiques*, (189-190). <https://doi.org/10.4000/pratiques.9999>
- Tremblay, O. et Gagné, A. (2019). *Le concept de sensibilité lexicale en question : enjeux affectifs, théoriques et didactiques* [communication présentée au symposium « concepts émergents, pratiques innovantes et réflexions méthodologiques actuelles en didactique du lexique » dans le cadre du 14e colloque de l'airdf].
- Vénéryn-Guénez, C. (2020). Des séances orales au service du réemploi lexical : exemple de trois états mentaux de personnages dans des récits de ruse. *Repères*, (61), 165-181.  
<https://doi.org/10.4000/reperes.2677>

### Livres jeunesse cités

- Beauchesne, J. (2005). *Le dictionnaire de l'écrivain en herbe*. Guérin.
- Collectif. (2000). *Thésaurus Grand Duc*. Éditions Grand Duc.
- De l'Estrade, A. et Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Alice.
- Escoffier, M. et Bourdier, A. (2020). *La boîte à images*. Éditions Balivernes.
- Escoffier, M. et Di Giacomo, K. (2019). *La petite bûche*. D'eux.
- Lucia Flores (2007). *Le congrès des laids*. Éditions Hurtubise HMH.
- Gaudin, V. et Robin. (2008). *Ces petits mots qui font les grands*. Belin.
- Gravel, F. (2013). *Granulite*. Québec Amérique.
- Gravel, F. et Côté, G. (2021). *La boîte à mots*. Éditions Québec-Amérique.

Gravel, F. et Lemay, K. (2012). *Schlick !* Québec Amérique.

Gravel, F. et Lemay, K. (2013). *Coccorico*. Québec Amérique.

Gravel, F. et Pinabel, L. (2019) *Banchez-vous ! et autres poèmes biscornus*. Éditions les 400 coups

Leroy, J. et Poulain, S. (2018). *Le géant, la fillette et le dictionnaire*. École des Loisirs.

Rey, A. et Garrigue, R. (2019). *Mon dictionnaire imaginaire*. Éditions le Robert.

Reynold, Peter H. (2018). *Le collectionneur de mots*. Éditions Scholastic.

Tibo, G. et Gauthier, M. (2015). *Poésies pour la vie*. Isatis.

Tremblay, C. et Poignenec, M. (2018). *La soupe aux lentilles*. Montréal : La courte échelle.

Yagoubi, V. (2015). *Méli Melo de mots*. Paris : Seuil.

## **Chapitre 5**

# La bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage : une définition et des caractéristiques menant à son développement maximal

Par Marie-Hélène Charest et Érick Falardeau

## **La bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage : une définition et des caractéristiques menant à son développement maximal**

Au Québec, la bibliothèque scolaire est considérée comme un service éducatif complémentaire selon le régime pédagogique (MEQ, 2002). Elle a fait l'objet de recherches scientifiques à travers le monde pour tenter de comprendre et d'analyser son rôle sur les apprentissages mais surtout pour évaluer son impact sur la réussite éducative (Lance et Kachel, 2018; Marquardt et Oberg, 2011; Oberg, 2012). Au Québec, bien que certains soulèvent sa présence au sein de l'école pour avoir accès à des ressources (Dezutter et al., 2012; Giasson, 2003; Lebrun, 2004; Lépine, 2018), les recherches évaluant son usage à des fins pédagogiques sont absentes du paysage scientifique. L'usage de la bibliothèque à des fins pédagogiques reste donc très peu documenté. Pour soutenir une variété d'approches didactiques et pour favoriser des contextes d'apprentissage adaptés aux besoins pédagogiques, son développement doit être encadré selon des caractéristiques éprouvées (Kachel, 2013; Lance et Kachel, 2018; Todd, 2014; Williams et al., 2013). Malgré certaines mesures assurant un budget d'acquisition annuel et l'embauche de personnel qualifié en bibliothéconomie (MEQ, 2020b), la bibliothèque ne semble pas être intégrée dans la planification pédagogique des enseignants (Bouchard, 1989; Castonguay, 2020). Comment développer ce service pour qu'il réponde aux besoins de la communauté scolaire et ainsi encourager son usage? Cet article vise à définir la bibliothèque scolaire en mettant en relation les assises théoriques bibliothéconomiques et didactiques en plus de définir les différentes caractéristiques nécessaires à l'accomplissement du rôle de la bibliothèque scolaire, caractéristiques provenant du *School Library Media Program* adaptées à la réalité québécoise.

### **Mise en contexte**

Le contexte scientifique qui encourage l'usage de la littérature jeunesse à des fins didactiques (DeRoy-Ringuette et al., 2021; Dezutter et al., 2012; Lépine, 2018; Lévesque et Lavoie, 2008; Martel et al., 2012; Myre-Bisaillon et al., 2018; Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014) et les pratiques collaboratives entre les bibliothécaires et les enseignants (Band, 2022; Lance et al., 2010; Martins et al., 2021) semblent favorables au développement d'une bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, d'autant plus que cette bibliothèque, telle que définie dans le *School Library Media Program*, a un impact sur la réussite scolaire (Lance et Kachel, 2018; Kachel, 2013). Aux États-Unis, les résultats de ces recherches plaident en faveur de son usage, à

la condition toutefois qu'elle soit développée selon des critères de performance (Lance et Kachel, 2018). Les perceptions du rôle de la bibliothèque scolaire sur les apprentissages ont également été questionnés (Lance et al., 2010 ; Todd, 2004 ; Todd et al., 2011 ; Todd et Heinström, 2006 ; Todd et Kuhlthau, 2005). Il en ressort qu'une mauvaise compréhension du rôle de la bibliothèque scolaire est en partie responsable de l'image négative entretenue par la communauté scolaire, ce qui a pour principale conséquence de nuire aux efforts de développement et d'intégration de la bibliothèque dans les situations d'enseignement. Dans ce contexte, la bibliothèque ne se voit pas dotée des moyens ni des ressources nécessaires pour accomplir adéquatement sa mission ainsi que pour maintenir le service selon des standards élevés (Todd et Kuhlthau, 2005). En Ontario, les résultats mettent en lumière l'importance de la collaboration entre les directions, les enseignants et les bibliothécaires pour assurer la formation en bibliothèque (Klinger, 2009). En Europe comme en Australie, les recherches confirment la présence de bibliothèques scolaires dans les écoles, bien que leur qualité et les usages demeurent variables et peu documentés (Dix et al., 2020 ; Marquardt, 2010 ; Marquardt et Oberg, 2011 ; O'Connell, 2017). Le principal constat amène à considérer la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel qualifié en bibliothéconomie comme un important facteur favorisant le processus d'apprentissage et améliorant les résultats scolaires des élèves (Marquardt, 2010).

En effet, un dialogue entre la bibliothéconomie et la didactique est nécessaire pour définir adéquatement le rôle de la bibliothèque en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage (Kuhlthau, 2004 ; Lance et al., 2010; Lance et al., 2011). Au Québec, cette collaboration ne semble pas établie ou définie, comme le souligne le rapport Bouchard (1989). À l'époque, les directions interrogées dans l'étude mentionnent ne pas trop savoir comment s'y prendre pour assurer le mandat pédagogique de la bibliothèque scolaire. Depuis 1989, les évaluations faites de la bibliothèque scolaire sur la base de considérations bibliothéconomiques ou didactiques semblent peu présentes. D'une part, les recherches en bibliothéconomie s'étant intéressées à la bibliothèque scolaire, à ses usages à des fins pédagogiques et à son impact sur la réussite éducative datent d'une autre époque (Bernhard, 1994, 1998; Bouchard, 1989; Dion, 2008). D'autre part, les recherches menées pour étudier la bibliothèque scolaire sous l'angle didactique sont peu présentes ; quelques chercheurs ont même qualifié la bibliothèque de « grande oubliée » de la plus récente refonte des programmes (Gervais, 2002). Celles où on peut en apprendre davantage sur la bibliothèque scolaire remontent à une époque où les investissements financiers étaient absents (Gervais, 2002 ; Lebrun, 2004),

qu'on pense notamment à la recherche sur les habitudes de lectures des adolescents et les usages qu'ils font de la bibliothèque scolaire, réalisée avant le début du *Plan d'action sur la lecture à l'école* (Lebrun, 2004), soit avant le début d'investissements financiers importants. De plus, la bibliothèque scolaire n'a fait l'objet d'aucune étude récente depuis l'arrivée massive des technologies de l'information, qui ont carrément transformé le rôle des bibliothèques, notamment par les changements dans les habitudes de recherche d'information (Aillerie, 2016 ; Calenge, 2015 ; Salaün et Arsenault, 2009), mais également par la transformation de l'acte de lire (Belisle, 2011 ; Lacelle et al., 2017 ; Lebrun, 2016 ; Lebrun et al., 2013). Même si l'on sait aujourd'hui qu'Internet est la source première d'accès à l'information et à la connaissance (Chauret et al., 2021 ; Dumouchel, 2017 ; Mottet et Gagné, 2017), que plusieurs ont déclaré que les technologies allaient appeler de profonds changements en éducation (Aillerie, 2016 ; Karsenti et al., 2014 ; Karsenti et Dumouchel, 2010 ; Serres, 2012), le rôle qu'occupe ou devrait occuper la bibliothèque scolaire dans les écoles québécoises à l'ère de l'information numérique reste très peu documenté.

### **Qu'est-ce qu'une bibliothèque scolaire ?**

La bibliothèque est considérée, dans le régime pédagogique, comme un service éducatif complémentaire, visant à aider les élèves à faire usage des ressources littéraires et documentaires (MEQ, 2002). Elle est un acteur au sein d'un écosystème foisonnant d'informations et de ressources et son mandat, autrefois centré sur le support, semble désormais se développer autour du soutien offert à la communauté (Turner et al., 2009).

Selon Leroux et ses collaborateurs (2009)

La mise en avant de l'information (le contenu), plutôt que de l'objet (le support), la dimension économique de la tâche (la valeur ajoutée apportée à l'utilisateur) et trouve toute sa justification dans le cadre d'une organisation, publique ou privée, ou d'une collectivité fermée (p. 27).

Ce changement de perspective est déterminant pour décrire le rôle des bibliothèques et la bibliothèque scolaire n'échappe pas à cette évolution ou à cette nécessaire transformation (Kachel, 2013 ; Kuhlthau, 2004 ; Morris, 2010 ; Morris, 2015 ; Williams et al., 2002). La bibliothèque n'est plus simplement ce lieu où les élèves trouvent des livres (Conseil supérieur de l'éducation, 2020). Aujourd'hui, plusieurs semblent la considérer comme un milieu spécialisé, qui se développe pour soutenir et accompagner les élèves dans le développement de diverses compétences dont la lecture

et les compétences informationnelles (American Association of School Librarians, 2018; Lacelle et al., 2017; Martins et al., 2021; Morris, 2015; O'Connell, 2017).

En bibliothéconomie, il existe plusieurs façons de décrire la mission, les fonctions et le rôle de la bibliothèque : « La mission et les fonctions des bibliothèques ont une dimension politique et font l'objet de débats, parfois passionnés, mais peuvent être résumées selon trois approches distinctes. » (Leroux et al., 2009, p. 30) Les approches centrées sur les collections, sur les services et sur la médiation, combinées à une perspective didactique, nous permettent de décrire le rôle spécialisé que doit jouer la bibliothèque scolaire (Bernhard, 1994 ; Kuhlthau et al., 2007 ; Morris, 2010 ; O'Connell, 2017).

### ***Une approche centrée sur les collections***

La bibliothèque « offre un accès aux collections pour la communauté qu'elle sert » (Leroux et al., 2009, p. 31). Elle se définit par ses ressources qui deviennent un bien collectif et partagé appartenant à une communauté. La bibliothèque s'engage donc dans des activités de gestion, de développement et de conservation d'un fonds documentaire pour les besoins de l'institution (Calenge, 1999; Morris, 2010; Saponaro et Evans, 2019) et s'affaire aux activités de description, d'indexation et de classement qui en découlent (Hudon et al., 2009; Morris, 2010; Turner et al., 2009). Son personnel mise ainsi sur le développement d'un patrimoine culturel dont il évalue la pertinence et la valeur au regard de la qualité, de la quantité et de la diversité de son fonds documentaire (Loertscher et Koechlin, 2016; B. J. Morris, 2010; Saponaro et Evans, 2019). Le rôle de la bibliothèque consiste alors à mettre à la disposition d'une communauté des ressources pertinentes, sélectionnées et évaluées avec rigueur et repérables par un moteur de recherche (Morris, 2010; Oberg et al., 2006). Les chercheurs en didactique font régulièrement référence à cette bibliothèque, qu'elle soit publique, scolaire ou encore académique, comme lieu d'accès aux ressources utiles pour l'enseignement et l'apprentissage (Boudreau et al., 2019 ; Giasson, 2001; Giasson et Vandecasteele, 2011). Ils évoquent la bibliothèque scolaire lorsqu'il est question d'avoir accès à des livres jeunesse pour l'enseignement ou encore pour la disposition de livres dans un coin-lecture. Certains réfèrent aux pratiques bibliothéconomiques de développement des collections lorsqu'il est question de critères de sélection pour faire le choix des œuvres pertinentes au regard des situations d'enseignement (DeRoy-Ringuette, 2022 ; DeRoy-Ringuette et al., 2021 ; Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014).

### ***Une approche centrée sur les services***

La bibliothèque constitue un lieu de services, développés pour amener la communauté à utiliser les ressources (Leroux et al., 2009). Cette vision plus entrepreneuriale adopte des pratiques venant du monde de la gestion. Elle encourage la promotion, l'animation, la diffusion d'une bibliothèque en tant qu'entreprise culturelle ayant à promouvoir auprès des usagers des produits et des services bien que la plupart de ceux-ci soient offerts gratuitement ( Morris, 2010; Morris, 2015). Des techniques de marketing et de publicité visent à faire connaître ses ressources et ses services dans une intention d'augmenter la fréquentation, la circulation et l'usage (Gupta, 2017). La bibliothèque est évaluée de manière quantitative en questionnant son rôle sur la base de données statistiques d'usage et de collection. En didactique, on réfère à cette approche très rarement, mais il en est question pour mettre en valeur ou animer des ressources de qualité (Giasson, 2011 ; Turgeon et Noël-Gaudreault, 2014) ou pour évoquer la recherche de ressources (Dumouchel et Karsenti, 2018 ; Lacelle et al., 2017 ; Landry et Letellier, 2016). Notons, à titre d'exemple, les différents programmes d'animation du livre offerts en bibliothèque dont l'intention est souvent d'augmenter la fréquentation du lieu, de faire connaître les collections et d'encourager l'utilisateur à profiter de la quantité de ressources disponibles et à utiliser le service.

### ***Une approche centrée sur la médiation et l'accompagnement***

La bibliothèque agit comme intermédiaire entre les ressources et l'utilisateur ou comme médiateur.

D'après Calenge (2015)

Poser la médiation comme un élément central d'une stratégie d'établissement oblige alors à abandonner les méthodes classiques du management [...] et à porter le regard sur les publics, sur l'apprentissage collectif, et non plus sur les procédures internes de back-office. (p. 37).

Cette bibliothèque, plus actuelle, est davantage pédagogique; elle place l'utilisateur au centre du service. Elle tente de le comprendre, de s'ajuster à ses besoins et, pour ce faire, elle mise sur les compétences que l'utilisateur doit développer. Déjà au début des années 90, Kuhlthau, dans son modèle inspiré de l'approche constructiviste, évoque cet important changement de perspective. Cette bibliothèque ne fournit plus l'information, elle accompagne l'utilisateur dans une démarche menant à construire son bagage de connaissances et donc, à faire des apprentissages (Kuhlthau, 2004). Cette bibliothèque mise sur les processus visant à rendre l'utilisateur autonome par la formation aux méthodes de recherche ainsi qu'à la maîtrise et au traitement de l'information. Elle encourage

donc la reconnaissance des savoirs documentaires nécessaires à l'apprentissage (Béguin-Verbrugge et Kovacs, 2011 ; Kuhlthau, 2004). Le bibliothécaire s'installe alors dans une relation avec son public, agissant comme guide vers l'acquisition de méthodes permettant d'apprendre à apprendre, ce qui est pour Zakhartchouk (2015) la capacité à mobiliser des ressources, à décoder les consignes, à s'organiser sans perdre son temps pour prendre des notes et à développer des attitudes favorables aux apprentissages. « L'objectif du bibliothécaire devient alors non seulement de traiter l'information [...] mais aussi et surtout de faciliter pour le public l'appropriation de ces éléments multiformes, porteurs potentiels de savoirs, pour qu'ils deviennent pour lui connaissances. » (Calenge, 2015, p. 10)

Des liens étroits peuvent s'établir entre l'approche centrée sur la médiation de la bibliothèque et l'approche par compétences du Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), les compétences étant définies dans le PFÉQ comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MELS, 2006, p. 4). En didactique, au Québec, on réfère très rarement à la bibliothèque comme lieu de médiation ou encore à l'expertise de son personnel intégré à la planification pédagogique. Cette bibliothèque pourrait soutenir certaines approches, notamment celle développée par Cartier (2007) où l'enseignant guide les élèves à apprendre par la lecture de textes informatifs. Ce rôle de médiation/accompagnement est évoqué en didactique de l'information-documentaire, concept plus populaire en France qui soutient l'intégration du professeur-documentaliste dans la planification des contenus, dans la transposition des savoirs et dans l'enseignement progressif des savoirs documentaires (Béguin-Verbrugge et Kovacs, 2011 ; Duplessis, 2010). Cette perspective est également populaire en bibliothéconomie scolaire aux États-Unis lorsqu'il est question du *learning center* où la bibliothèque est définie comme étant au centre des apprentissages et positionnée au cœur du système didactique (Kuhlthau, 2004 ; Kuhlthau et al., 2007).

Pour résumer ces trois approches, on retient donc qu'une bibliothèque est un bien collectif partagé au sein d'une communauté, offrant des services. Elle accompagne les membres de la communauté pour qu'ils fassent usage des ressources et cherchent adéquatement de l'information. Dans le cas qui nous concerne, cette définition ne serait pas complète sans l'installer dans un contexte scolaire.

### **La spécialisation de la bibliothèque scolaire**

On retrouve dans toutes les bibliothèques les activités des divers maillons de la chaîne documentaire. Parmi celles-ci, les activités de développement et de traitement des collections, la mise en circulation de celles-ci, la diffusion, la mise en valeur, la formation et l'accompagnement pour faire usage des ressources (Leroux et al., 2009). La bibliothèque dite spécialisée consolide son mandat selon l'institution qu'elle sert et les usagers qui la fréquentent, prescrivant ainsi un ajustement de ces différentes activités bibliothéconomiques (Beaudry, 2012; Leroux et al., 2009). Cela dit, la bibliothèque, pour être considérée comme une bibliothèque scolaire, doit sa spécialisation aux ressources, aux services et à l'accompagnement qu'elle offre pour soutenir le milieu scolaire. « Ce rôle de soutien pédagogique se situe en lien direct avec l'application des programmes d'études, les diverses activités mises de l'avant par l'école ainsi que les besoins individuels des élèves » (Bouchard, 1989, p. 5). Elle soutient la mission de l'institution qu'est l'école et les usagers qui la fréquentent, soit le personnel scolaire et les élèves. Elle est donc en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

### ***Soutenir la mission de l'école***

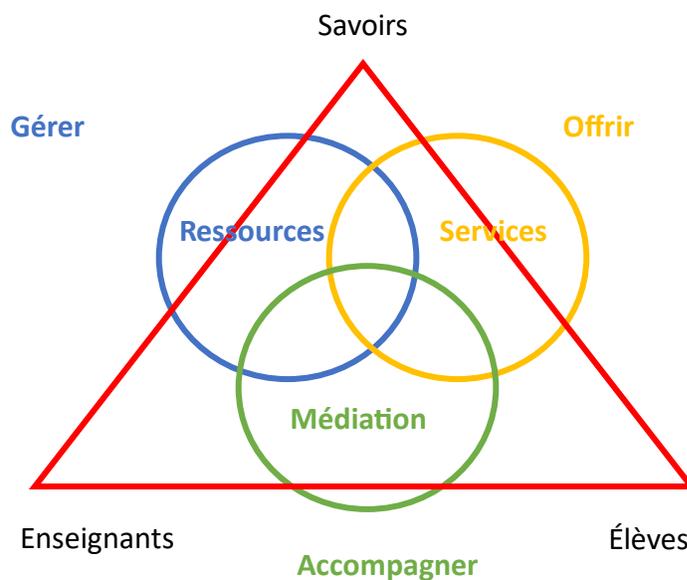
L'école a pour mission d'instruire, de qualifier et de socialiser des jeunes de 4 à 17 ans à partir d'un curriculum qui « sous-entend une planification de contenus, associés à des méthodes, à des processus et à des finalités d'enseignement » (Emery-Bruneau et Brunel, 2020, p. 1). La bibliothèque est un service de soutien offrant des conditions propices aux élèves pour réaliser des apprentissages, notamment pour les aider à faire une utilisation des ressources documentaires (MEQ, 2002). La bibliothèque doit répondre aux exigences du projet éducatif actuel, présenté dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), celui-ci étant organisé en cinq grands domaines généraux de formation : santé et bien-être, orientation et entrepreneuriat, environnement et consommation, médias, vivre-ensemble et citoyenneté. Elle doit aussi contribuer au développement de compétences disciplinaires et transversales que le PFÉQ regroupe 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. La bibliothèque doit également tenir compte du cheminement progressif des apprentissages (Band, 2022). Elle soutient l'enseignant d'une part, dans l'organisation des contenus à enseigner et, d'autre part, elle soutient l'élève dans son processus de développement. La progression est décrite dans les documents nommés *Progression*

*des apprentissages* qui se sont greffés au PFÉQ afin d'identifier les savoirs à enseigner dans les compétences disciplinaires pour chaque cycle du primaire et du secondaire. Aucune progression des apprentissages n'accompagne actuellement les compétences transversales. Cela dit, la bibliothèque est partenaire de ce mandat éducatif par son offre de ressources, de services et d'accompagnement pour la mise en œuvre de nombreux cadres, plans et mesures existants pour accompagner le réseau dans l'accomplissement de cette mission ou encore pour l'adapter à la réalité d'aujourd'hui. On pense notamment au *Cadre de référence de la compétence numérique* (MEES, 2020).

### ***Soutenir l'enseignement et l'apprentissage***

La bibliothèque se spécialise également pour répondre aux besoins des usagers qui la fréquentent (Kuhlthau et al., 2007). En 1989, Bouchard définissait la bibliothèque scolaire comme « un service pédagogique dont le rôle premier est de contribuer à la formation de l'élève et de collaborer à l'action de l'enseignant » (Bouchard, 1989, p. 5). Encore aujourd'hui, son rôle est principalement de soutenir l'enseignement et l'apprentissage (Band, 2022; Bernhard, 1994; Martins et al., 2021; Oberg et al., 2006; O'Connell, 2017). Pour définir son rôle de soutien au regard des besoins des usagers, la bibliothèque doit s'intéresser à ce qui se passe en classe, ce qui est l'objet d'étude de la didactique (Simard et al., 2019). Plus particulièrement, la didactique étudie le contexte de l'enseignement et d'apprentissage sous l'angle des savoirs disciplinaires, ce contexte étant expliqué par le système ou le triangle didactique qui est, par définition, « le système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. » (Reuter et al., 2013, p. 203) — en rouge dans la figure 5.1.

**Figure 5.1 :** Une approche combinée de la didactique et de la bibliothéconomie, qui décrit le rôle de la bibliothèque scolaire



L'axe entre l'enseignant et le savoir réfère à la transposition nécessaire des savoirs enseignés et à leur maîtrise par les enseignants : « Les didacticiens se proposent d'y examiner les objets d'enseignement et, en particulier, d'y répertorier les principaux concepts de la discipline, d'étudier leurs relations, leur structuration et leur hiérarchisation à l'intérieur du domaine considéré » (Duplessis, 2007, p. 15). Sur l'axe entre l'élève et le savoir, il est question du processus cognitif de l'apprenant, du traitement de l'information et de l'appropriation des savoirs. « Les modèles explicatifs de l'apprentissage ont montré que, pour un sujet, apprendre, ce n'est pas simplement recevoir des connaissances. Celles-ci vont s'intégrer, bien ou mal, dans un réseau conceptuel existant » (Rosier, 2002, p. 13). Ce réseau conceptuel est unique à chaque enfant, considérant le contexte familial et social de chacun, mais aussi la manière dont chaque élève traite l'information qu'il reçoit, ce qui rend le contexte de classe plutôt hétérogène, variable d'une année à l'autre. Finalement, dans l'axe enseignant-élève, la didactique s'intéresse aux tâches de conception et d'organisation des activités (Duplessis, 2007). Cela dit, en tant que soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, la bibliothèque en milieu scolaire soutient cette relation didactique, en offrant des ressources, des services et de l'accompagnement selon le besoin pédagogique des enseignants, en tenant compte du développement cognitif et du bagage de connaissances des enfants et du contexte dans lequel ils évoluent.

En définitive, nous définissons le rôle de la bibliothèque scolaire en combinant les trois approches bibliothéconomiques à la théorie du système didactique tel que défini, afin de l'installer dans son rôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage. D'abord, son rôle est de régir le développement et la mutualisation des ressources au sein de l'école en assurant la quantité, la qualité et la pertinence des ressources pour soutenir l'ensemble des approches pédagogiques et le cheminement progressif des élèves. Elle offre des services d'animation et de formation, suscitant le goût de lire et d'apprendre, dans un environnement culturel riche et adapté, permettant un usage simple de l'ensemble des ressources documentaires. Finalement, elle accompagne l'équipe enseignante pour contribuer à rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages, concentrant ses efforts sur les méthodes et les stratégies efficaces d'acquisitions des savoirs documentaires. Dans ce cadre, le travail du bibliothécaire est, assurément, de questionner son service et de faire les adaptations bibliothéconomiques possibles pour soutenir cette relation didactique complexe.

### **Le développement des compétences en bibliothèque scolaire**

Selon la Fédération internationale des associations de bibliothèques (IFLA), la bibliothèque fonctionne au sein de l'école en ayant un programme d'enseignement fondé sur le développement de six principales compétences : 1) compétences en lecture et en écriture/communication ; 2) basées sur la démarche de recherche de ressources ; 3) basées sur la réflexion, l'analyse et l'évaluation des ressources ; 4) en gestion des apprentissages et acquisition de connaissances ; 5) reliées aux technologies ; 6) interpersonnelles et personnelles (IFLA et Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA, 2015). Aux États-Unis, Kuhlthau (2004) soutient que les compétences en recherche d'information se développeront davantage s'il y a une coopération entre le bibliothécaire et l'enseignant dans la préparation de situations d'enseignement et d'apprentissage, considérant que celles-ci doivent être centrées sur le parcours cognitif et affectif de l'élève. Son modèle, misant sur l'approche constructiviste de Dewey, soutient que l'école doit former des élèves en recherche d'information permettant ainsi une autonomie dans l'appropriation des savoirs par les élèves. Le modèle se concentre tant sur la démarche de recherche que sur les connaissances apprises lors des travaux de recherche. En France, le développement des compétences en recherche passe par la didactisation des savoirs documentaires (Béguin-Verbrugge et Kovacs., 2011 ; Duplessis, 2008, 2010, 2017) et de la culture informationnelle (Aillerie, 2016 ; Chapron et Delamotte, 2009 ; Le Deuff, 2011), tâche revenant au professeur-documentaliste. Les études menées par Duplessis pointent des savoirs documentaires à transposer en savoirs enseignés.

Au Québec, aucun modèle de formation ne tend vers une appropriation des savoirs en bibliothèque scolaire. Certains chercheurs attribuent ce manque à l'absence du professeur-documentaliste tel que connu en France, considérant que ce dernier est à la fois enseignant et bibliothécaire (Karsenti, 2018). En l'absence de ce corps d'emploi au Québec, le développement des compétences en bibliothèque passe par une collaboration entre les enseignants et les bibliothécaires, dont le PFÉQ et les PDA, tant au primaire qu'au secondaire constituent, pour l'instant, une base commune. Nous nous limitons aux compétences en lecture et aux compétences reliées à la démarche de recherche, à la réflexion, à l'analyse et à l'évaluation des ressources, que nous définirons comme étant des compétences informationnelles.

### ***La lecture***

L'école, par son projet éducatif, doit encourager le développement de bonnes pratiques en lecture et offrir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui permettent de former à la fois des lecteurs compétents, curieux et motivés, mais également des lecteurs qui apprendront tout au long de leur vie par la lecture en ayant un contact régulier avec différents types de textes (MEQ, 2006). Le rôle de la bibliothèque est de soutenir cette mission, soit de supporter le lecteur en apprentissage et de soutenir les initiatives pour développer le plaisir et la motivation à lire ( Morris, 2015). D'après le PFÉQ et les cadres théoriques sur lesquels il repose, ces lecteurs compétents sont par définition des agents de production de sens, qui comprennent, interprètent, réagissent et apprécient divers messages (Falardeau et Sauvaire, 2015), définissant ainsi le processus complexe et dynamique où interagissent différentes composantes cognitives (Belisle, 2011 ; Giasson, 2011 ; Kuhlthau, 2004 ; Turner et al., 2009). En bibliothéconomie, on parlera de la lecture comme étant le traitement des données ou d'un message (texte) mis à la disposition ou transmis à un usager ou à un public (lecteur) par un support ou un média (Arsenault et al., 2009 ; Wilson et Hoehsmann, 2016). Cet usager deviendra lecteur en dégageant un sens selon son bagage personnel, ses expériences, ses valeurs (contexte) et selon les différents éléments médiatiques du message transmis (mode). On reconnaît dans ce triptyque issu de la bibliothéconomie un parallèle avec les trois composantes qui interagissent dans le modèle de la compréhension en lecture de Giasson (2011) :

Le modèle interactif de compréhension en lecture conçoit la lecture comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Ce que le lecteur comprend

et interprète est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue la lecture. (p. 8)

Ce triptyque étant une base commune entre la bibliothéconomie et la didactique, les buts poursuivis par les enseignants et les bibliothécaires convergent : former des lecteurs compétents. Le travail collaboratif s'installe autour de l'apprentissage de la lecture en permettant notamment un contact régulier avec différents types de textes littéraires et courants et différents genres et univers. Les élèves apprendront à apprécier différents univers littéraires (Giasson, 2001 ; Lépine, 2018) et à identifier leurs goûts, leurs préférences et développeront par la lecture un plaisir et une motivation à apprendre, ce qui confère une dimension affective au processus d'apprentissage de la lecture (Atwell et Atwell-Merkel, 2017 ; Charron et al., 2022 ; Poslaniec, 2010). La bibliothèque soutient également les lecteurs dans le processus d'apprentissage par la lecture, ce qui implique l'intégration des stratégies de lecture (Pressley et Harris, 2009), celles-ci étant des opérations d'ordre cognitif et métacognitif nécessaires au processus de construction de sens. La bibliothèque soutient les lecteurs à différents moments dans son apprentissage de la lecture, mais également pour apprendre dans toutes les disciplines par la lecture (Cartier, 2007 ; Gear, 2011). Enfin, cette bibliothèque soutient les besoins des élèves, qui varient selon l'âge, les cultures et les intérêts (Atwell et Atwell-Merkel, 2017); elle soutient également les enseignants selon les dispositifs d'enseignement utilisés pour enseigner la lecture (Dupin de Saint-André et Montesinos-Gelet, 2022).

### ***Les compétences informationnelles***

La présence continue de la bibliothèque au sein de l'école lui confère un rôle de première ligne pour agir positivement sur le développement de la compétence à lire différents types de textes, mais aussi pour accompagner les élèves dans la lecture, la recherche et l'analyse d'informations et pour développer leurs compétences informationnelles (Aillerie, 2016 ; American Association of School Librarians, 2018 ; Dion, 2008 ; Kuhlthau et al., 2007 ; Marquardt et Oberg, 2011 ; O'Connell, 2017). Depuis quelques années, la recherche en éducation au Québec s'est grandement intéressée au développement des compétences informationnelles (Chauret et al., 2021 ; Dumouchel, 2017 ; Karsenti et al., 2014; Mottet et Gagné, 2017 ; Mottet et Sicotte, 2012), en raison notamment de l'arrivée du numérique dans le milieu scolaire. Ces recherches n'ont toutefois pas engagé une réflexion sur le rôle et la place de la bibliothèque en soutien au développement de ces compétences. Cela dit, la collaboration entre bibliothécaires et enseignants est plus complexe au

Québec, où il n'existe pas de cadre et de vocabulaire commun autour du concept de compétences informationnelles. D'une part, le terme *compétences informationnelles* n'est aucunement utilisé dans le PFÉQ (Mottet et Gagné, 2017 ; Mottet et Leclech, 2007 ; Mottet et Sicotte, 2012) ; d'autre part, il existe un sérieux débat terminologique autour du concept dans la recherche scientifique (Dumouchel, 2017 ; Mottet et Leclech, 2007), débat que nous laissons de côté pour les besoins de ce chapitre, mais où contribuent de nombreux experts de la pédagogie, des technologies éducatives, des sciences de l'information, des communications et de l'éducation aux médias (Aillerie, 2016 ; Dumouchel, 2017 ; Lacelle et al., 2017 ; Landry et Letellier, 2016 ; Mottet et Leclech, 2007). À la base de ces différentes recherches, il faut reconnaître les trois concepts de base : l'information, la compétence et l'esprit critique.

En se concentrant sur une perspective plus pédagogique de la recherche d'information et des compétences informationnelles, il faut soulever les travaux de Kuhlthau (2004), qui sont à la base de nombreux modèles de formation (*BigSixSkills*, ACRL, AASL, etc). Ce modèle soutient le développement d'une bibliothèque scolaire fondé sur l'expérience-utilisateur et sur la théorie constructiviste en retenant deux éléments fondamentaux : chaque personne construit son propre monde et cette construction implique la pensée, les émotions et les actions menant à définir son propre processus d'apprentissage. (Kuhlthau, 2004). Kuhlthau définit la recherche d'information<sup>18</sup> comme étant un processus à la fois cognitif et affectif, qui se développe en étapes, selon l'expérience et le bagage de connaissances de chaque utilisateur (Kuhlthau, 2004). Ainsi, la bibliothèque qui agit en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage concentre ses efforts sur la formation de lecteurs qui parviendront à apprendre par la lecture (Cartier, 2007), en modifiant leur bagage de connaissances par l'intégration de nouvelles informations, en développant des habiletés cognitives, métacognitives et méthodologiques (Dumouchel, 2017), en encourageant le traitement et l'exploitation de l'information sous toutes ses formes (Mottet et Morin, 2012 ; Turner et al., 2009). Elle soutient ce lecteur compétent, habile pour repérer l'information pertinente au regard de son besoin d'information, pour reconnaître différentes sources et ressources d'information (Arsenault et al., 2009), pour analyser et évaluer l'information trouvée, le tout dans une démarche réflexive et critique lui permettant d'adapter ses stratégies de recherche selon l'environnement

---

<sup>18</sup> Traduction libre de *Information seeking*.

informationnel, mais également de faire usage de façon responsable de l'information (Jeffrey et Diaz, 2019).

Le PFÉQ fait une place au concept de compétences informationnelles, sans toutefois les nommer ainsi (Mottet et Gagné, 2017 ; Mottet et Morin, 2012 ; Mottet et Sicotte, 2012). En effet, le programme et les progressions des apprentissages abordent la lecture de textes informatifs, la recherche, le traitement et l'utilisation de l'information à tous les niveaux. Au primaire, l'élève apprend principalement à repérer, dans la documentation mise à sa disposition, des informations intéressantes pour lui. Il utilisera différents genres de textes informatifs pour y repérer de l'information pertinente.

Au secondaire, l'élève diversifie plus spontanément sa quête d'information en ayant recours à des banques informatiques, à des documents écrits, visuels ou audiovisuels, aux multimédias, à des experts, etc. : Il apprend graduellement à mieux gérer ces différentes sources d'information à l'aide de stratégies de recherche plus économiques et plus efficaces. Il développe son sens critique à l'égard de la multitude d'informations disponibles, en particulier celles qui sont véhiculées par les médias. (MEQ, 2006, p. 37)

Des éléments reliés à la méthodologie et aux stratégies de recherche documentaire se trouvent également disséminés à divers endroits du PFÉQ, de façon implicite, dans les contenus disciplinaires (Mottet et Morin, 2012). On reconnaît, à la lecture du programme, un caractère progressif pour non seulement apprendre à rechercher, maîtriser et évaluer l'information, mais également pour apprendre différentes stratégies de recherche, ce qui commande de mettre à la disposition des enfants une variété de textes informatifs. Au départ, l'enseignant fournit de la documentation à l'élève, mais ce dernier gagnera en autonomie pour apprendre à la chercher, à l'analyser et à la discriminer au regard de son besoin d'information. Plusieurs des connaissances et des stratégies prévues au programme de français du primaire et du secondaire sont sollicitées dans une recherche documentaire, notamment celles reliées aux connaissances des outils de référence ou encore aux stratégies de gestion de la compréhension (Mottet et Sicotte, 2012). Les compétences dites transversales accompagnent les compétences disciplinaires dans le programme de formation. Les compétences « Exploiter l'information » et « Exercer son jugement critique » suggèrent le développement des compétences pour traiter et s'approprier l'information, pour sélectionner des sources pertinentes, en tirer profit et en évaluer leur crédibilité. Cela dit, le PFÉQ reste flou pour décrire un élève expert qui a de bonnes compétences informationnelles, mais ce

vocabulaire constitue, du moins pour le moment, le cadre commun entre les bibliothécaires et les enseignants.

### **L'accomplissement du rôle de la bibliothèque scolaire**

En 1989, le rapport Bouchard suggérait que la bibliothèque devrait répondre à deux conditions pour accomplir son rôle pédagogique : « établir un partenariat avec les enseignants et bâtir un programme d'exploitation de la bibliothèque » (p.7). Les chercheurs anglophones ont développé le *School Library Media program*, ce programme de bibliothèque éprouvé ayant évalué plusieurs des caractéristiques de ce programme sur la réussite des élèves. Il énonce des caractéristiques de développement de la bibliothèque scolaire et la campe ainsi dans son rôle pédagogique (Lance et Kachel, 2018 ; Lance et Schwarz, 2012 ; Marquardt et Oberg, 2011 ; O'Connell, 2017 ; Todd, 2014). Nous utilisons six de ses caractéristiques issues du programme américain et telles que décrites par Morris (2013), que nous adaptons à la réalité de la bibliothéconomie scolaire québécoise afin de décrire comment ce rôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage peut s'accomplir.

### ***Le budget***

Le développement du service de bibliothèque scolaire est conditionnel au budget et à la planification qu'on lui accorde : « Aucun élément d'une bibliothèque scolaire actuelle, à l'exception du personnel et du programme de la bibliothèque scolaire lui-même, n'est plus important que le budget de la bibliothèque »<sup>19</sup> (Morris, 2010, p. 111). Au Québec, le réseau scolaire est financé par l'État par le moyen de règles budgétaires d'immobilisation et de fonctionnement, ces dernières « prescrivent le mode d'allocation des ressources aux organismes scolaires, et non l'organisation des services » (MEQ, 2020b, p. 1). Ce budget est remis aux écoles selon l'effectif scolaire ou le nombre d'enseignants titulaires dans différentes mesures ou règles budgétaires. Nous excluons le budget provenant des campagnes de soutien et des fondations pour subvenir aux besoins de développement, comme c'est le cas aux États-Unis (Morris, 2010), ainsi que les sommes du budget personnel consacrées par les enseignants, pratique qui semble être encouragée par certains pour garnir en nombre les coins lecture (Boissy et al., 2021 ; Montésinos-Gelet et al., 2022). Au-delà des sommes dévolues, Morris (2010) s'intéresse aux méthodes mises

---

<sup>19</sup> Traduction libre ; *No element of today's school library media center, with the exception of the staff and the school library media program itself, is more important than the media center's budget* »

en place pour planifier le budget d'acquisitions selon les sommes accordées, en balançant les besoins des enseignants, du personnel scolaire et des élèves.

### ***Le personnel qualifié***

La présence de personnel qualifié en bibliothéconomie est une caractéristique jugée fondamentale pour offrir des ressources, des services et de l'accompagnement en contexte d'enseignement et d'apprentissage (Morris, 2010). Aux États-Unis et dans les provinces canadiennes anglophones, le bibliothécaire scolaire détient, dans la plupart des cas, 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 (American Library Association, 2019; Morris, 2010). Selon l'*American Association of School Librarianship*, le bibliothécaire scolaire sortant détient un profil permettant d'être en soutien à la planification pédagogique, d'être un partenaire à l'enseignement en plus d'être le spécialiste de l'information au sein de l'école, un gestionnaire de programme ainsi qu'un leader pour positionner la bibliothèque au cœur des apprentissages (American Library Association, 2019). Le profil de compétence spécialisé permet à la bibliothèque d'agir dans son rôle de soutien à l'enseignement.

Au Québec, pour être bibliothécaire, il faut détenir un diplôme de deuxième cycle en sciences de l'information d'une école de formation accréditée par l'*American Library Association* (ALA). Seules l'Université de Montréal et l'Université McGill sont accréditées au Québec. Aucune d'entre elles n'offre un parcours spécialisé en bibliothéconomie scolaire, comme c'est le cas aux États-Unis (Rutgers University, 2023). Considérant le parcours scolaire de la majorité des bibliothécaires scolaires au Québec, nous adoptons le terme *bibliothécaire scolaire* afin de désigner le personnel professionnel détenant une maîtrise en sciences de l'information provenant d'une université accréditée par l'*American Library Association* et qui sont à l'emploi dans les centres de services scolaires au Québec. Ils agissent, pour la plupart, pour un ensemble d'écoles selon leur affectation (Castonguay, 2020) et leur tâche est décrite par le plan de classement du personnel professionnel. Quant aux techniciens en documentation, appelés *support staff* par les Américains, ils sont, au Québec, du personnel de soutien. Sont exclues du personnel qualifié toute personne qui travaille de façon bénévole à la bibliothèque, et ce, peu importe le niveau de qualification du personnel bénévole.

### ***Les ressources documentaires***

Située en contexte d'enseignement et d'apprentissage, la bibliothèque scolaire est un bien collectif de ressources partagé par la communauté scolaire. Pour accomplir ce rôle et répondre aux nombreux besoins de cette communauté, la bibliothèque scolaire doit se constituer et gérer un fonds documentaire qui est par définition un ensemble construit de ressources : « Les ressources qui constituent le fonds peuvent être de toutes natures : livres, archives, revues, enregistrements sonores ou audiovisuels, etc. » (ENSSIB, 2013, p. 1) Dès lors, le fonds documentaire, pour qu'il soutienne l'enseignement et l'apprentissage, doit être riche, varié, actuel et disponible sur différents supports, répondant ainsi aux multiples besoins en ressources reliés aux compétences disciplinaires (Cartier, 2007 ; Giasson, 2003 ; Martel et al., 2012), mais également relié aux différentes approches pédagogiques utilisées par les enseignants (Atwell et Atwell-Merkel, 2017 ; Giasson, 2003 ; Lévesque et Lavoie, 2008 ; Montésinos-Gelet et al., 2022 ; Morris, 2010 ; Morris, 2015 ; Turgeon et al., 2021). Les manuels scolaires ou « livres de lecture » que Legendre définit comme des livres « structurés pour développer chez l'élève les habiletés de lecture appropriées, classées selon chaque niveau scolaire et selon les difficultés » (Legendre, 2005, p. 853) sont exclus du fonds documentaire. Les ressources du fonds documentaire sont, au contraire des manuels scolaires, créées sans aucune intention pédagogique, ne sont pas reliées à des savoirs spécifiques du programme, mais sont sélectionnées pour leur fort potentiel pédagogique.

Ainsi, les ressources de la bibliothèque scolaire doivent répondre aux différents besoins des enseignants selon leurs démarches pédagogiques, celles-ci étant nombreuses et variées. Elles doivent également répondre aux besoins des élèves en apprentissage et contribuer au plaisir d'apprendre. Pour contribuer aux apprentissages, la bibliothèque doit fournir des ressources selon les différents niveaux scolaires et les différents besoins des enfants. Contrairement à Bouchard (1989), qui a examiné quantitativement les collections, il y a lieu de s'intéresser davantage aux processus de développement des collections comme le suggère Morris (2010), tout en considérant les multiples environnements pour rendre disponibles les ressources.

### ***Les environnements documentaires***

Pour définir, qualifier et quantifier un fonds documentaire et pour identifier un processus de développement des collections, il est nécessaire de considérer les environnements physiques et numériques ainsi que les différentes modalités d'acquisition des ressources utilisées pour

constituer le fonds documentaire d'une école au Québec. D'abord, le coin-lecture ou la bibliothèque de classe est un aménagement de livres permettant aux enseignants d'offrir une présence quotidienne de livres aux élèves en classe (Giasson, 2011) et de favoriser l'apprentissage de la lecture (Lévesque et Lavoie, 2008), et ce, tout au long de la scolarité obligatoire. Il vise principalement à créer un environnement de proximité riche en livres en agissant comme un lieu d'appropriation des pratiques culturelles reliées aux livres. Un bon coin lecture comptera de 8 à 10 livres par enfant et sa popularité auprès des jeunes sera conditionnelle à l'attention portée par l'enseignant aux choix, aux activités de mise en valeur de la collection (Martel et al., 2012) et à la nouveauté, celle-ci étant possible par la rotation des livres (Turgeon et al., 2021).

La bibliothèque scolaire, contrairement au coin-lecture, a une collection plus importante visant à répondre à l'ensemble des besoins des élèves et des enseignants d'une l'école. La qualité et la quantité d'œuvres dans ses collections auront un impact sur les usages faits de la bibliothèque. La variété des collections soutient également les pratiques de différenciation. Les collections visent à répondre aux besoins des enseignants de toutes les disciplines et des élèves de tous les niveaux scolaires desservis par l'école et favorisent à la fois des activités d'apprentissage de la lecture, mais aussi des activités de recherche d'information. Une bonne bibliothèque possède un minimum de 5000 titres pour une école de 300 élèves et de 40 000 titres pour une école de plus de 1000 élèves (Oberg et al., 2006). Le fonds documentaire imprimé de la bibliothèque est complété par des acquisitions de ressources numériques, permettant ainsi au fonds d'acquérir une richesse culturelle. « À l'offre culturelle traditionnelle, s'ajoutent de nombreuses offres nouvelles, élargissant l'éventail des comportements possibles des utilisateurs. Citons l'art médiatique, les expositions en ligne, les nombreux musées, bibliothèques et archives en ligne. » (Turner et al., 2009, p. 169). Ces achats se font par le biais de licences pour une plus grande clientèle que l'école. Ils sont faits de façon centralisée par l'organisme ou par le ministère et permettent aux enseignants de faire un usage légal de ces ressources en classe. (Lusignan, 2021). Enfin, un fonds documentaire est complété par des collections qui s'adressent uniquement aux enseignants ou qui doivent être gérées autrement qu'en accès libre au sein du local de la bibliothèque ou du coin lecture. On pense ici aux ouvrages didactiques qui n'ont guère d'intérêt pour les élèves ou encore à certaines œuvres en littérature jeunesse qui nécessitent une médiation de l'enseignant avant d'être lues à des enfants (Touveron, 1999). En ce sens, pour gérer de façon efficiente des ressources à usage plus didactique, certains organismes semblent faire le choix de développer des collections tant physiques que

numériques de façon centralisée au centre de services (Centre de services scolaires des Mille-Îles, 2023 ; Centre de services scolaires des Phares, 2023). Le fonds documentaire de l'école inclut l'ensemble des ressources dans ces quatre environnements et est rendu disponible par un catalogue de bibliothèque. La compréhension de ces différents environnements est importante pour assurer le développement, la sélection et le traitement des ressources.

### ***Le développement des collections***

Pour construire un fonds documentaire pouvant satisfaire les besoins de la communauté scolaire, la bibliothèque assure la gestion et le développement des collections, activité fondamentale définie en sciences de l'information (Calenge, 1999 ; Loertscher et Koechlin, 2016 ; Morris, 2010 ; Saponaro et Evans, 2019). Ces activités visent principalement à connaître adéquatement les besoins des usagers, les valeurs de l'institution et les politiques d'acquisition (Saponaro et Evans, 2019). En effet, la mise en place de modalités est fondamentale pour questionner, connaître et comprendre les besoins des enseignants et des élèves, pour s'informer des besoins au regard des dispositifs pédagogiques mis en place dans l'école ou encore des formations reçues par les enseignants ou celles à suivre (Band, 2022; B. Morris, 2010; Morris, 2015). Un bon développement des collections doit également tenir compte du projet éducatif de chaque école, de son niveau économique et social et du bagage culturel des élèves et des enseignants présents dans l'école (Morris, 2010). Ainsi, pour assurer le développement des collections, la bibliothèque met en place un processus en étapes permettant de rechercher, négocier et acquérir des ressources répondant aux besoins de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est un processus d'analyse et d'évaluation selon différents critères de sélection des ressources visant à sélectionner, mais également à discriminer des ressources. Outre les critères pour faire le choix d'une ressource à des fins pédagogiques (qualité de l'œuvre), s'ajoutent des critères reliés aux nombres d'œuvres selon les besoins de l'enseignant (quantité), mais également sa pertinence au regard du reste de la collection du fonds documentaire (valeur) (DeRoy-Ringuette et al., 2021; Everall, 2022; Lusignan, 2021; Morris, 2010). Ce processus d'évaluation permet ainsi de faire une distinction entre le développement des collections et les acquisitions aléatoires faites par une simple visite chez les commerçants ou les abonnements faits de façon individuelle à une ressource en ligne selon des conditions d'utilisation restreintes. Enfin, le service doit mettre en place un processus qui analyse quantitativement et qualitativement la valeur du fonds documentaire et ses usages permettant de

cibler les forces et les failles de ce dernier selon les besoins exprimés des usagers, mais également d'assurer l'efficience dans les sommes investies (Morris, 2010; Morris, 2015).

### **L'environnement culturel physique et numérique**

Située en contexte d'enseignement et d'apprentissage, la bibliothèque scolaire offre un environnement d'apprentissage organisé et culturellement riche répondant aux besoins du projet éducatif. Un programme de bibliothèque permet le développement d'un environnement physique efficace, sécuritaire et flexible pour s'adapter à la réalité de la pédagogie actuelle où la technologie est présente pour soutenir les démarches d'enseignement, d'animation et de formation en lien avec le curriculum. Morris (2015) identifie de nombreux critères permettant d'établir des normes en architecture, en aménagement, en mobilier ainsi qu'en infrastructures technologiques tout comme l'ont fait Oberg et ses collaborateurs (2006) et Bouchard (1989) au Canada. Ces normes décrivent, de manière très précise, les exigences requises pour avoir un local permettant d'accueillir les ressources et les services. La bibliothèque scolaire offre également un environnement qui, par ses installations, soutient le développement de la compétence numérique. Pour offrir un service à la communauté scolaire, la bibliothèque doit disposer ses ressources et assurer l'accès, la mise en circulation et la mise en valeur de celles-ci auprès des enseignants et des élèves par le biais d'un catalogue, et ce, peu importe le support d'accès à la ressource. La mutualisation des ressources sélectionnées et décrites au sein d'un catalogue permet, dès lors, une recherche dans la totalité du fonds documentaire d'une école et d'effectuer une recherche par auteur, par genre, par sujet, par collections, etc. En d'autres mots, il devient possible de rechercher une ressource acquise, de la localiser et d'y avoir accès rapidement à l'école ou à la maison, qu'elle soit sur un rayon de la bibliothèque de l'école, dans un coin lecture, sur une plateforme ou encore à la didacthèque centralisée de l'organisme. Cet environnement numérique est rendu possible par le traitement documentaire des ressources dans un catalogue de bibliothèque, par la normalisation des procédures de traitement documentaire et l'interopérabilité des banques de données (Hudon et al., 2009), processus qui exige de décrire, classifier, classer, localiser, indexer et condenser des ressources afin de les identifier, de les localiser, de les consulter et d'en faire usage (Hudon et al., 2009).

Par ces environnements physiques et numériques, la bibliothèque devient un pôle culturel intégré au sein de l'école : « En classe, l'enseignante joue notamment son rôle de médiatrice d'éléments de culture en établissant des ponts entre les livres et les élèves. » (Montésinos-Gelet et al., 2022, p. 56) La bibliothèque permet aux élèves d'être en contact avec des éléments de culture, fournissant des ressources permettant le développement de repères culturels (DeRoy-Ringuette, 2022), mais également d'être initiés à l'univers documentaire informationnel (Béguin-Verbrugge et Kovacs., 2011).

### **L'animation et la formation**

Située en contexte d'enseignement et d'apprentissage, la bibliothèque scolaire soutient l'enseignement et l'apprentissage par des animations et des formations à la communauté scolaire (Band, 2022; Overall, 2022; B. J. Morris, 2010; O'Connell, 2017). La didactique et la bibliothéconomie se sont intéressées à l'animation du livre et de la lecture, autant de textes de fiction que des textes courants ( Atwell et Atwell-Merkel, 2017 ; Communication-Jeunesse, 2007 ; Marquis, 1996 ; Poslaniec, 2004, 2010,; Rousseau et al., 2010). Les intentions et les modalités peuvent donc être multiples, mais on reconnaît que la mission principale d'une animation ou d'une formation demeure la même : créer des lecteurs compétents et motivés et nourrir leur plaisir pour la lecture et pour la recherche d'information (O'Connell, 2017). En ce sens, Morris (2010) évoque ce rôle pédagogique<sup>20</sup> de la bibliothèque scolaire. La mise en œuvre d'un tel programme en bibliothèque peut prendre deux formes : le formel et l'informel. L'animation ou la formation de type formel est celle qui est en lien direct avec le curriculum d'étude. Elle est construite sur la base d'une intention pédagogique, selon le besoin de l'enseignant et respectant le niveau cognitif des élèves. Elle peut être également complémentaire aux activités d'enseignement. L'animation et la formation informelle renvoient, selon Morris (2010), à l'ensemble des actions menées de façon individuelle pour aider les élèves dans différents besoins. On pense ici aux services d'aide et de soutien aux usagers durant la visite de bibliothèque, durant les pauses, le diner ou après les cours. Cette offre informelle sous-entend un service d'accueil et de proximité offert par le personnel qualifié en bibliothéconomie, dans la bibliothèque.

---

<sup>20</sup> Traduction libre de *instructor role*.

## **Le développement professionnel**

Un programme de bibliothèque permet le développement professionnel en continu à la fois des enseignants et du personnel qualifié en bibliothèque (Morris, 2010; Morris, 2015). Par leur expertise respective et leur formation complémentaire, les bibliothécaires et les enseignants partagent le même but, ce qui est à la base du travail collaboratif (Portelance et al., 2011). Ils doivent assurer la présence de ressources de qualité dans l'environnement de l'élève en plus de les mettre au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils peuvent développer un environnement d'apprentissage riche offrant des services de soutien à l'apprentissage de la lecture et des compétences informationnelles. Ils peuvent collaborer étroitement, au bénéfice de la réussite des jeunes, ce qui est par ailleurs souhaité dans les référentiels de compétences des enseignants et des bibliothécaires.

En effet, le *Référentiel de compétences de la profession enseignante* (MEQ, 2020a) guide l'élaboration de la formation initiale et continue des enseignants, dans l'optique de rehausser la qualité de l'enseignement. La langue et la culture prennent une place prépondérante dans la dernière version du référentiel, comme étant les compétences professionnelles fondatrices. Le référentiel institue en effet, l'enseignant comme médiateur d'objet de culture en plus de maîtriser la langue d'enseignement. Par son usage constant d'œuvres littéraires, artistiques, scientifiques et philosophiques, il amène les élèves à se développer comme individus et à comprendre le monde dans lequel ils vivent. En développant une bonne maîtrise de la langue, l'enseignant illustre son usage, sa richesse et amène les élèves à la percevoir comme « clé d'accès au grand domaine des connaissances de même qu'un moyen privilégié de construction de leur pensée » (MEQ, 2020a, p. 22). Outre ces compétences fondatrices, 10 autres compétences professionnelles se concentrent sur le travail spécialisé et sur un professionnalisme collaboratif. Nous retenons, pour les fins de nos travaux, que les enseignants sont les spécialistes de la planification et la mise en œuvre de situations d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que de soutenir le plaisir d'apprendre, compétences pour lesquelles ils pourront s'adjoindre le personnel qualifié en bibliothéconomie.

De son côté, l'*American Association of School Libraries* (AASL), instance de l'ALA qui accrédite les universités offrant le programme de maîtrise en sciences de l'information, a développé un référentiel de la profession pour les bibliothécaires œuvrant spécifiquement dans le milieu scolaire. Les cinq assises sont les suivantes : l'enseignement et l'apprentissage, la littératie et la lecture,

l'information et la connaissance, le leadership et la gestion et l'administration d'un programme de bibliothèque. On peut y lire notamment que le travail attendu du bibliothécaire est de communiquer/collaborer avec les étudiants, les enseignants, les administrateurs et les membres de la communauté pour développer et gérer un programme de bibliothèque permettant de régir les ressources, d'offrir des services selon les normes bibliothéconomiques et de les enligner avec la mission de l'école (American Library Association, 2019). Cela dit, un programme de bibliothèque suggère la mise en place de formation continue, permettant le développement professionnel de la communauté scolaire et installe la collaboration entre les professionnels de manière à maximiser les actions d'enseignement et d'apprentissage (Band, 2022; Morris, 2010; Morris, 2015).

### **Conclusion**

Le rôle de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage de la bibliothèque doit être défini et compris des acteurs en éducation pour la développer adéquatement et en faire bon usage. Les recherches scientifiques ayant évalué la bibliothèque scolaire ont élaboré des critères de développement, soucieuses de maximiser son potentiel pédagogique et de l'installer de façon affirmée dans son rôle spécialisé. La bibliothèque scolaire se réalise par son offre de ressources, de service et d'accompagnement adaptée au réseau scolaire. Elle se pose en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage par son souci de répondre aux besoins de la communauté apprenante. Cette posture exige un dialogue entre la didactique et la bibliothéconomie et la mise en œuvre de pratiques collaboratives entre les bibliothécaires et les enseignants autour d'un but commun : former des lecteurs dans un environnement informationnel dense. En ce sens, il devient essentiel de comprendre et de comparer les conceptions du personnel enseignant et du personnel en milieu documentaire au regard de ce service éducatif complémentaire permettant d'expliquer son développement et ses usages. Une telle étude, fondée sur une liste de caractéristiques essentielles au développement d'une bibliothèque scolaire, n'a jamais été menée au Québec. Ces caractéristiques constitueront la base d'une enquête mixte, menée auprès de bibliothécaires et enseignants, permettant de décrire le niveau de collaboration entre ces deux corps de professionnels, comme souhaité par la littérature scientifique. Cette étude permettra de mieux encadrer les actions et de camper davantage le rôle de la bibliothèque scolaire en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage.

## Références

- Aillerie, K. (2016). Les pratiques de recherche d'information informelles des jeunes sur internet. Dans F. Chapron et É. Delamotte (dir.), *L'éducation à la culture informationnelle* (p.189-197). Presses de l'enssib, <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.870>.
- American Association of School Librarians. (2018). *National school library standards for learners, school librarians, and school libraries*. ALA Editions.
- American Library Association. (2019). *ALA/AASL/CAEP School Librarian Preparation Standards*. American Library Association.  
[https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/ALA\\_AASL\\_CAEP\\_School\\_Librarian\\_Preparation\\_Standards\\_2019\\_Final.pdf](https://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/ALA_AASL_CAEP_School_Librarian_Preparation_Standards_2019_Final.pdf)
- Arsenault, C., Da Sylva, L., Forest, D., Marcoux, Y. et Maurel, D. (2009). La recherche d'information. Dans J.-Michel. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p.101-158). Presses de l'Université de Montréal.
- Atwell, N. et Atwell-Merkel. (2017). *La zone lecture : Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (traduit par J. Bourgon et adapté par M. Lépine). Éditions D'Eux.
- Band, B. (2022). The Role of the Library and Librarian within the School. Dans A. Overall, B. Band, C. Roche, E. Krajewski, L. Chambers, N. Cavender et S. Pavey (dir.), *Creating a School Library with Impact : A Beginner's Guide* (p. 1-14). Facet.  
<https://doi.org/10.29085/9781783305551.004>
- Beaudry, G. (2012). *Profession : Bibliothécaire*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Béguin-Verbrugge, A. et Kovacs, (2011). *Le cahier et l'écran : Culture informationnelle et premiers apprentissages documentaires*. Hermès Science publications-Lavoisier.
- Belisle, C. (2011). *Lire dans un monde numérique*. Presses de l'enssib.  
<https://books.openedition.org/pressesenssib/1085?fbclid=IwAR3hOORRviQHxZZv1c7pB Bn2dMQRAdkppAJe2a4OAAeSxD5SUrGturwBxnc>
- Bernhard, P. (1994). La vraie nature des bibliothèques scolaires. *Documentation et bibliothèques*, 40(4), 197-204. <https://doi.org/10.7202/1033492ar>
- Bernhard, P. (1998). Former à l'usage de l'information au secondaire : Pistes et ressources pour les formateurs. *Comment informatiser l'école*, 2.
- Boissy, C., Hontoy, A., Lethiecq, L. et Robert, J. (2021). *Demain, j'enseigne avec la littérature jeunesse : Pratiques gagnantes, outils pédagogiques et suggestions littéraires*. Chenelière éducation.
- Bouchard, G. (1989). *Les bibliothèques scolaires québécoises, plus que jamais: rapport*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Boudreau, M., Hébert, M.-H. et Dubois, J. (2019). Le coin lecture sous la loupe de futurs enseignants : Observation et évaluation de son aménagement au préscolaire. *Vive le primaire*, 32(2), 12-15.
- Calenge, B. (1999). *Conduire une politique documentaire*. Édition du Cercle de la librairie.

- Calenge, B. (2015). *Les bibliothèques et la médiation des connaissances*. Éditions du Cercle de la Librairie. <https://www.cairn.info/les-bibliotheques-et-la-mediation-des-connaissance--9782765414650.htm>
- Cartier, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire : Mieux comprendre et mieux intervenir*. Éditions CEC.
- Castonguay, E.-M. (2020). *Rapport d'évaluation : Programme d'embauche de bibliothécaires scolaires*. Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Programme-embauche-bibliothecaires-scolaires-rapport-evaluation.pdf>.
- Centre de services scolaires des Phares. (2023). *Centre de ressources pédagogiques*. <https://ressourcespedagogiques.cssphares.gouv.qc.ca/>
- Centre de services scolaires des Mille-Îles. (2023). *Zone APO*. Zone APO. <https://zoneapo.com>
- Chapron, F. et Delamotte, É. (2009). Vers une éducation à la culture informationnelle : Jalons et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 46(1), 4-11. <https://doi.org/10.3917/docs.461.0004>
- Charron, A., Plante, I. et Tremblay, O. (2022). Le plaisir, l'intérêt et la motivation liés à la lecture et à l'écriture. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture, Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p.49-59). Chenelière éducation.
- Chauret, M., Carignan, I., Grenon, V. et Collin, S. (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), 1-18. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.567>
- Communication-Jeunesse (2007). *Guide d'animation autour du livre, 4 à 9 ans : Recueil d'activités littéraires et d'informations sur la littérature québécoise et canadienne-française pour la jeunesse*. Communication-Jeunesse.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). Éduquer au numérique, Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-RF-eduquer-au-numerique.pdf>
- DeRoy-Ringuette, R. (2022). L'intégration des disciplines et les repères culturels. Dans I. Montesinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture, Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p.406-420). Chenelière éducation.
- DeRoy-Ringuette, R., Montesinos-Gelet, I., et Laplante, A. (2021). Grille d'évaluation des albums de littérature jeunesse pour soutenir le développement des collections. *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 48-61. <https://doi.org/10.7202/1083916ar>
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. État des lieux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, 111-119. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- 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>

- Dix, K., Felgate, R., Kashfee Ahmed, S., Carslake, T. et Sniedze-Grefory, S. (2020). *School libraries in South Australia: 2019 Census*. Australian Council for Educational Research. <https://doi.org/10.37517/978-1-74286-583-6>
- Dumouchel, G. (2017). *Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18372>
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2018). Comment les futurs enseignants sont-ils formés aux compétences informationnelles et comment prévoient-ils les enseigner? Une étude exploratoire menée au Québec (Canada). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(2), 32-46.
- Dupin de Saint-André, M et Montésinos-Gelet, I (2022). Des dispositifs pour mettre la littérature jeunesse au cœur de l'enseignement. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture, Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p.54-85). Chenelière éducation.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI. [https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_01466782](https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782)
- Duplessis, P. (2010, novembre). *La didactique de l'information-documentation : Émergence et perspectives d'une matière disciplinaire*. Les Trois Couronnes. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/la-didactique-de-l-information-documentation>
- Duplessis, P. (2017, décembre). *Les notions essentielles de l'Information-Documentation*. Les Trois Couronnes. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/les-notions-essentielles-de-l-information-documentation>
- Duplessis, P. (2008, mars). *Apports des didactiques des disciplines à l'expertise pédagogique de l'enseignant documentaliste : La didactisation des savoirs info-documentaires, enjeu de professionnalisation*. Les Trois Couronnes. <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/apports-des-didactiques-des-disciplines-a-l-expertise-pedagogique-de-l-enseignant-documentaliste.html>
- Emery-Bruneau, J. et Brunel, M. (2020). Introduction. Dans M. Brunel, J. Emery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et E. Falardeau (dir.), *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p.5-18). Presses universitaires de Namur. <http://books.openedition.org/pun/5003>
- ENSSIB. (2013). *Qu'est-ce qu'un fonds documentaire?* <https://www.enssib.fr/services-et-ressources/questions-reponses/quest-ce-quun-fonds-documentaire>
- Everall, A. (2022). Creating a Reading Rich Environment. Dans A. Everall, B. Band, C. Roche, E. Krajewski, L. Chambers, N. Cavender et S. Pavey (dir.), *Creating a School Library with Impact : A Beginner's Guide* (p. 43-66). Facet. <https://doi.org/10.29085/9781783305551.007>
- Falardeau, É. et Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français d'aujourd'hui*, 191, 71-84.

- Gear, A. (2011). *Stratégies de lecture de textes courants* (adapté par N. Bazinet et traduit par M. Morin). Modulo.
- Gervais, F. (2002). La bibliothèque scolaire : Cette grande oubliée. *Québec français*, 125, 72-74.
- Giasson, J. (2001). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2e éd). Gaëtan Morin.
- Giasson, J et Vandecasteele, G. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Gupta, D. (2017). Contextualisation des cinq lois de la bibliothéconomie et du marketing. *Documentation et bibliothèques*, 63(2), 41-47. <https://doi.org/10.7202/1040178ar>
- Hudon, M., Arsenault, C., Da Sylva, L. et Forest, D. (2009). Le traitement du document. Dans J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p. 53-100). Les Presses de l'Université de Montréal.
- IFLA et Comité permanent de la section Bibliothèques scolaires de l'IFLA. (2015). *Recommandations de l'IFLA pour la bibliothèque scolaire* (2e éd). International Federation of Library Associations and Institutions. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-fr.pdf>
- Jeffrey D. et Dias W. (2019). Perceptions du plagiat par de futurs enseignants québécois : Dimensions éthiques et pédagogiques. *Canadian Journal of Education*, 42(3), 767-790.
- 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. (2018). Préparer les citoyens d'aujourd'hui à la société de l'information de demain : Quels rôles pour les bibliothécaires et documentalistes ? *Documentation et bibliothèques*, 64(4), 5-11. <https://doi.org/10.7202/1061787ar>
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : Une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : Les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-213). ASTED.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : Proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. <https://doi.org/10.7202/1022859ar>
- Klinger, D. A. (2009). *Exemplary School Libraries in Ontario*. Ontario Library Association. <https://accessola.com/wp-content/uploads/2020/08/2006-Exemplary-School-Libraries-in-Ontario.pdf>
- Kuhlthau, C. C. (2004). *Seeking Meaning : A Process Approach to Library and Information Services*. Bloomsbury Academic.
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. et Caspari, A. K. (2007). *Guided inquiry : Learning in the 21st century*. Libraries Unlimited.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique, LMM@ : Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.

- Lance, K. C. et Kachel, D. E. (2018). Why school librarians matter: What years of research tell us. *Phi Delta Kappan*, 99(7), 15-20.
- Lance, K. C., Rodney, M. J. et Russell, B. (2011). *How Students, Teachers, and Principals Benefit from Strong School Libraries : The Indiana Study*. Association for Indiana Media Educators.
- Lance, K. C., Rodney, M. et Schwarz, B. (2010). *The Idaho school library impact study, 2009 : How Idaho librarians, teachers, and administrators collaborate for student success*. Idaho Commission for Libraries. <https://libraries.idaho.gov/files/Exec%20Sum%20Final.pdf>
- Lance, K. C. et 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 et Letellier, A.S. (2016). *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Éditions MultiMondes.
- Lebrun, M. (2016). La littératie multimodale. Dans N. Landry et A.S. Letellier (dir.), *L'éducation aux médias à l'ère numérique : Entre fondations et renouvellement* (p.67-81). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2013). La littératie médiatique à l'école : Une (r)évolution multimodale. *Globe : Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), 71-89. <https://doi.org/10.7202/1018178ar>
- Le Deuff, O. (2011). *La formation aux cultures numériques : Une nouvelle pédagogie pour une culture de l'information à l'heure du numérique*. Fyp éditions.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation*. Guérin.
- 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*[thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/20052>
- Leroux, É., Lemay, Y., Bergeron, P., Dufour, C., Gazo, D., Marcoux, Y., Mas, S. et Salaün, J.-M.. (2009). Les professions et les institutions. Dans C. Arsenault et J.-M. Salaün (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p.15-52). Presses de l'Université de Montréal.
- Lévesque, J.-Y. et Lavoie, N. (2008). La lecture et l'écriture chez les garçons : Douze dispositifs à mettre en œuvre en partenariat. *Québec français*, 150, 87-89.
- Loertscher, D. V. et Koechlin, C. (2016). Collection Development and Collaborative Connection Development. *Teacher librarian.*, 43(4), 52-54.
- Lusignan, N. (2021). Projet Biblius : Déployer le prêt de livres numériques dans les bibliothèques scolaires québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 67(4), 62-72. <https://doi.org/10.7202/1083917ar>
- Marquardt, L. (2010). *The Leopard's Spots on the move : School Libraries In Europe*. International Federation of Library Associations and Institutions. [http://eprints.rclis.org/14272/1/marquardt\\_final4IFLA\\_20080818.pdf](http://eprints.rclis.org/14272/1/marquardt_final4IFLA_20080818.pdf)

- Marquardt, L. et Oberg, D. (2011). *Global perspectives on school libraries : Projects and practices*. De Gruyter Saur.
- Marquis, L. (1996). *Apprendre à s'informer : Projets d'animation* (2e éd.). Éditions ASTED.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : Actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- Martins, A. B. P., Conde, E., Mendinhos, I., Osorio, P. et Martins, R. (2021). *Effective Learning in the School Library: the Portuguese School Libraries' Learning Standards Framework: Conception and Framing*. IASL Annual Conference Proceedings. <https://journals.library.ualberta.ca/slw/index.php/iasl/article/view/7837/4668>
- MEES. (2020). *Cadre de référence de la compétence numérique*. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/cadre-de-reference-de-la-competence-numerique/>
- MELS. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>
- MEQ (2002). *Les services éducatifs complémentaires : Essentiels à la réussite*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation
- MEQ. (2020a). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*. Gouvernement du Québec
- MEQ. (2020b). *Règles budgétaires—Centres de services scolaires et commissions scolaires*. Ministère de l'Éducation. [http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_mmottet\\_2014/documents/CompInf/2007-AIPU.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (2022). La lecture et l'écriture, Tome 1. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire. Chenelière éducation.</a></p><p>Morris, B. J. (2010). <i>Administering the School Library Media Center</i> (5<sup>e</sup> éd.). Libraries Unlimited.</p><p>Morris, R. J. (2015). <i>School Libraries and Student Learning : A Guide for School Leaders</i>. Harvard Education Press.</p><p>Mottet, M. et Gagné, J.-C. (2017). Former à l'enseignement des compétences informationnelles en classe de français au Québec. Dans S. Rouissi, L. Portes et A. Stulic (dir.), <i>Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université : Le recours au numérique pour enseigner les langues, littératures et civilisations étrangères</i> (p. 146-154). L'Harmattan.</p><p>Mottet, M. et Le Clech, C. (2007). <i>Formation des maîtres à la culture de l'information et à l'éducation à l'information : Éléments de réflexion</i>. <a href=)
- Mottet, M. et Morin, É. (2012). Apprendre à maîtriser l'information dès le primaire. *Vive le primaire*, 25(1), 24-25.
- Mottet, M. et Sicotte, A. (2012). « Faites une recherche! » : Quelles compétences en jeu ? *Québec français*, 166, 44-45.

- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2018). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : Une pratique littéraire contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45(2). <https://doi.org/10.7202/1043533ar>
- Oberg, D. (2012). Ignoring the Evidence : Another Decade of Decline for School Libraries. *Education Canada*, 52(2).
- Oberg, D., Asselin, M. et 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>
- O'Connell, J. (2017). *School Libraries*. Dans I. Abdullahi (dir.) *Global Library and Information Science* (p.375-393). DeGruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110413120-016>
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation: dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Poslaniec, C. (2004). *Donner le gout de lire : Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*. Sorbier. Poslaniec, C. (2010). *Donner le gout de lire : Des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lire*. De La Martinière Jeunesse.
- Pressley, M. et Harris, K. R. (2009). Cognitive Strategies Instruction : From Basic Research to Classroom Instruction. *Journal of Education*, 189(1-2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-206>
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Système didactique—Triangle didactique. Dans *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e éd), (p. 203-210). De Boeck Supérieur; <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-p-203.htm>
- Rosier, J. M. (2002). *La didactique du français*. Presses universitaires de France;
- Rousseau, L., Favreau, M.-C. et Chiasson, Robert. (2010). *Lire à des enfants et animer la lecture : Guide pour parents et éducateurs*. Éditions ASTED;
- Rutgers University. (2023). *School Librarianship*. *School of Communication and Information*. <https://cominfo.rutgers.edu/graduate-programs/master-information/concentrations/school-librarianship>
- Salaün, J.-Michel. et Arsenault, C. (2009). *Introduction aux sciences de l'information*. Presses de l'Université de Montréal;
- Saponaro, M. Z. et Evans, G. E. (2019). *Collection management basics* (7e éd.). Bloomsbury Publishing USA.
- Serres, Alexandre. (2012). *Dans le labyrinthe : Évaluer l'information sur Internet*. C & F Éditions.
- Simard, C., Dufays, J. -L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2e éd.). De Boeck supérieur.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école: du texte réticent au texte proliférant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19(1), 9-38.

- Todd, R. (2004). *Student Learning through Ohio School Libraries : A summary of the Ohio Research Study*. Ohio Educational Library Media Association. <https://web.archive.org/web/20040810160757/http://www.oelma.org/StudentLearning/SLFindings.asp>
- Todd, R., Gordon, C. A. et Lu, Y.-L. (2011). *One Common Goal : Student Learning : Report of Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Survey Phase 2*. Center for International Scholarship in School Libraries, Rutgers University. <http://www.njasl.info/cissl-study/>
- Todd, R. et Heinström, J. (2006). *Report of Phase Two of Delaware School Library Survey. Student Learning Through Delaware School Libraries*. Center for International Scholarship in School Libraries, Rutgers University. <https://libraries.delaware.gov/wp-content/uploads/sites/123/2016/09/TFSLRecomFinalDel2.pdf>
- Todd, R. J. (2014). *School library advocacy, evidence and actions in the USA: Principles for planning and implementing advocacy initiatives*. IFLA Library
- Todd, R. J. et Kuhlthau, C. C. (2005). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 2 : Faculty Perceptions of Effective School Libraries. *SCHOOL LIBRARIES WORLDWIDE*, 11(1), 89-110.
- Turgeon, E., Charron, A. et McKinley, S.-J. (2021). Bibliothèques de classe de maternelle 4 ans : Quelle offre pour les enfants en milieu défavorisé? *Tréma*, 55. <https://doi.org/10.4000/trema.6594>
- Turgeon, É. et 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. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1027623ar>
- Turner, J., Dufour, C., Laplante, A., Leroux, É. et Salaün, J.-M. (2009). Les pratiques des utilisateurs. Dans J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p. 159-182). Presses de l'Université de Montréal.
- Williams, D., Coles, L. et Wavell, C. (2002). *Impact of school library services on achievement and learning in primary schools : Critical literature review of the impact of school library provision on achievement and learning in primary level students*. Robert Gordon University. <http://hdl.handle.net/10059/1381>
- Williams, D., Wavell, C. et Morrison, K. (2013). *Impact of school libraries on learning : Critical review of published evidence to inform the Scottish education community*. Robert Gordon University. <http://hdl.handle.net/10059/1093>
- Wilson, C., et Hoechsmann, M. (2016). Évolution historique et perspectives actuelles. Dans A.-S. Letellier et N. Landry (dir.) *L'éducation aux médias à l'ère numérique: entre fondations et renouvellement*, (p.27-47). Presses de l'Université de Montréal.
- Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Réseau Canopé

## **Chapitre 6**

### *Le jour des baleines* : analyse d'un album propice à la lecture efférente

Par Isabelle Montésinos-Gelet et Rachel DeRoy-Ringuette

### ***Le jour des baleines : analyse d'un album propice à la lecture efférente***

Le recours à la littérature jeunesse à des fins interdisciplinaires est suggéré par de nombreux chercheurs tant en mathématiques (Ahmad, 2023; Camenisch, 2013 ; Myre-Bisaillon et al., 2017 ; Voyer et al., 2018), qu'en sciences (Soudani et al. 2015), en éthique (Chirouter, 2013 ; Rouvière, 2018), en univers social (Boulet, 2021 ; Martel et Boutin, 2015) ou en arts (Desrochers, 2020). Dans certains cas, l'interdisciplinarité repose sur la présence de mots propres à une discipline au sein d'une œuvre littéraire qui sert de tremplin à un enseignement lexical (Ahmad, 2023; Boulet, 2021). Cet enseignement lexical, qui relève de l'enseignement du français, implique nécessairement l'intégration conceptuelle d'une autre discipline lorsqu'il s'agit de s'approprier du vocabulaire disciplinaire.

Dans d'autres cas, l'interdisciplinarité tient à la présence dans l'œuvre littéraire de repères culturels typiques d'une discipline. La définition la plus souvent mise de l'avant par les chercheurs (DeRoy-Ringuette, 2022 ; Lépine et al., 2022 ; Nadeau, 2021) est celle qui présente les repères culturels comme 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). À leur sujet, DeRoy-Ringuette (2022) précise également « qu'ils peuvent compléter ou dépasser les contenus disciplinaires » (p. 408). C'est sous cet angle que l'interdisciplinarité est considérée dans ce chapitre qui concerne la lecture efférente d'un album sans texte.

À propos de la lecture efférente de la littérature jeunesse, Nikolajeva (2014) insiste sur son rôle dans l'acquisition de connaissances liées au monde, aux autres, à soi et aux valeurs. La lecture efférente qui vise à apprendre a longtemps été opposée à la lecture littéraire censée principalement faire vivre des émotions, en particulier des émotions esthétiques. Toutefois, Rosenblatt (1978) précise que même si la lecture esthétique et la lecture efférente sont les deux pôles d'un continuum, il n'y a jamais de lecture purement esthétique ou intégralement efférente, le lecteur pouvant modifier sa posture fréquemment au cours de sa lecture. En effet, cette opposition vole en éclat notamment lorsqu'il est question de dégager les attraits d'une œuvre (Saricks, 2009) pour repérer les procédés d'écriture qui contribuent à sa qualité afin d'apprendre à écrire des textes riches. L'ouverture aux qualités esthétiques de l'œuvre relève manifestement d'une posture esthétique, alors que la volonté de mettre en relief des procédés d'écriture afin de se les approprier, de la

lecture efférente. Ainsi, un lecteur peut face à une même œuvre adopter une posture esthétique tout en cherchant à apprendre. La nature de ces apprentissages dépasse les procédés d'écriture évoqués à titre d'exemple et peut concerner différents repères culturels, comme ce chapitre vise à le montrer.

Des habitudes de lecture efférente, modelées en classe, peuvent conduire les élèves à porter attention aux repères culturels au sein des œuvres afin de développer des connaissances variées. L'enseignant qui guide ainsi ses élèves dans le traitement des informations présentes au sein des œuvres adopte un rôle de passeur culturel (Lépine et al., 2022). Pour assumer un tel rôle, il importe de développer des capacités d'analyse des repères culturels présents dans les œuvres. Or ce développement est soutenu par le modelage de telles analyses, ce que vise ce chapitre.

### **Objectif**

L'objectif de ce chapitre consiste précisément à modéliser une analyse des repères culturels présents dans une œuvre. Plus spécifiquement, il s'agit d'examiner à travers l'analyse d'un album sans texte — *Le jour des baleines* de Cornelius et Tommaso Carozzi — en quoi ses attraits de contenu (Saricks, 2009), c'est-à-dire les personnages, les idées et l'intrigue, le cadre spatiotemporel et socioculturel, ainsi que la tonalité émotionnelle et les valeurs qui s'y rattachent, impliquent une large variété de connaissances portées par des repères culturels.

### **Attrait du livre choisis : modalités d'analyse**

Les attraits du livre proviennent de la bibliothéconomie, et ils ont plus spécifiquement été conçus pour guider les lecteurs de romans (Saricks, 2009). Cependant, depuis quelque temps, certains s'y intéressent pour les albums jeunesse (DeRoy-Ringuette, 2021; Montésinos-Gelet et al., 2021). Par ailleurs, contrairement à Saricks (2009) qui les nomment éparées dans un grand ensemble, ils peuvent être divisés entre contenu (les personnages, les idées et l'intrigue, le cadre spatiotemporel et socioculturel, ainsi que la tonalité) et forme (le style de l'auteur, le style de l'illustrateur et le rythme) (Montésinos-Gelet, 2023). Dans ce chapitre, nous nous centrons sur les attraits de contenu comme outil d'analyse des repères culturels. Voici, en guise de présentation de ces attraits, les éléments qui servent de base à cette analyse.

Certaines œuvres tirent leur richesse de leur système de personnages. Lorsque l'on analyse l'attrait des personnages, plusieurs questions émergent : Est-ce que le narrateur est un personnage ? Quel

est le nombre de personnages de ce récit ? Quelles sont les fonctions des personnages : principaux, secondaires, héros, anti-héros, opposants, adjuvants, faire valoir, neutre ? Quelles sont les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages ? Est-ce que le récit les fait évoluer ? Quelle est la relation du lecteur aux personnages ? Peut-il s'identifier à certains ? S'agit-il de personnages sériels ? Quelles sont les relations entre les personnages ? Quels sont les procédés de personnages présents : personnification, stéréotypie littéraire ou contre-stéréotypie littéraire, caricature, contremploi, caractérisation implicite, caractérisation explicite ?

L'intérêt de certains récits tient aux idées qui y sont déployées et à la manière dont l'intrigue y est tissée. Pour analyser l'attrait des idées et de l'intrigue, d'autres questions s'imposent : Quels sont les thèmes et les sous-thèmes abordés ? Quels types de textes sont en jeu dans le livre : narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, dialogal ou poétique ? Quels sont les procédés de mise en intrigue adoptés quant aux types de récits, aux situations, à leur durée, aux structures textuelles impliquées ? Quels sont les procédés de début et de fin mis en œuvre ?

Le charme de plusieurs œuvres repose sur le contexte dans lequel le récit prend place. Pour analyser l'attrait du cadre spatiotemporel et socioculturel, des questions émergent pour analyser les lieux, le temps et les caractéristiques de la société présentée. Les lieux sont-ils nombreux, réalistes ou fantaisistes, physiques ou mentaux, intimes ou publics, intérieurs ou extérieurs, naturels ou construits, spécifiques ou génériques ? Quels sont les procédés de lieu adoptés ? Quelles sont les caractéristiques du temps mis en scène ? Quelles sont les caractéristiques socioculturelles de ce récit (contexte passé, contemporain, futuriste, indéterminé) ? Y a-t-il des conditions socioculturelles particulières (p.ex. guerre, pauvreté, société totalitaire, etc.) ou des conditions environnementales particulières (p. ex. cataclysme, changements climatiques, etc.)?

Enfin, l'attrait de la tonalité capte l'attention de nombreux lecteurs. L'analyse de cet attrait demande de se questionner non seulement à propos du ton adopté par les créateurs, des affects (émotions, sentiments, humeurs) mis en scène dans le récit et de la manière verbale ou non-verbale qu'ils s'expriment, du cycle émotionnel évoqué (déclencheur, intensité, régulation), mais aussi de se questionner au sujet des valeurs en jeu au cœur du récit.

L'ensemble de ces questions, pour chacun des attrait de contenus, permet de bien rendre compte de leurs particularités respectives, ce qui donne un cadre d'analyse sur lequel, tout comme nous dans le présent chapitre, les lecteurs d'albums peuvent poser leur attention.

### **Autres précisions méthodologiques sur les caractéristiques de l'analyse**

Après une brève présentation de l'intérêt de choisir un album sans texte pour cette analyse et un aperçu de l'œuvre choisie, une description détaillée des différentes doubles pages est menée<sup>21</sup>. Ce choix repose essentiellement sur le fait que, selon plusieurs chercheurs, l'unité de base de l'album est la double page (Bader, 1976; DeRoy-Ringuette, 2023; Van der Linden, 2013). À la suite de la description de chacune des doubles pages, des repères culturels sont relevés et sont associés à un des attraits de contenu (Saricks, 2009). Comme parfois les mêmes repères culturels sont repris plusieurs fois, ils ne sont mentionnés que lors de leur première occurrence.

L'analyse de cette œuvre convoque également la réflexion de Baroni (2017) à propos des approches fonctionnelles des rouages d'une intrigue polarisée entre *configuration* — « dispositif textuel [...] coopératif qui vise à assister le processus de compréhension » — et *récit intrigant* — « dispositif textuel [qui vise] la création d'un intérêt narratif qui se caractérise par un sentiment de suspense, de curiosité ou de surprise » (p.31). L'idée que la lecture efférente se compose moins bien avec un récit intrigant est confrontée par l'analyse, car l'œuvre sélectionnée comprend du suspense en raison de procédés de narration qui contribuent à la tension narrative.

### **Présentation de l'intérêt du recours à un album sans texte**

*Le jour des baleines* est un album sans texte dont l'histoire a été imaginée par le prolifique auteur italien Davide Cali (sous le pseudonyme Cornelius). Tommaso Carozzi a produit les illustrations — elles sont toutes en noir et blanc et réalisées au crayon — de ce qui est pour lui son premier album.

Arizpe (2014) dit des albums sans texte que l'absence de texte renforce les compétences actives de coécriture des lecteurs et qu'ils peuvent ensuite les appliquer à la lecture d'albums avec des mots. En effet, dans un album sans texte le sens doit être extrait de la lecture des illustrations et ce sont les lecteurs qui ensuite peuvent le traduire verbalement en le racontant à l'oral ou à l'écrit. Le choix d'un album sans texte pour cette analyse tient au caractère nécessairement implicite des repères en son sein, qui ne sont jamais introduits ou commentés textuellement. Tous les repères

---

<sup>21</sup> Cette description est reprise et adaptée d'un réseau littéraire publié dans la revue numérique *Le Pollen* (Montésinos-Gelet, 2021).

présents ne doivent pas nécessairement être traités, mais certains d'entre eux pourraient s'avérer nécessaires à la compréhension.

Aucune contribution scientifique n'offre une analyse similaire des repères culturels au sein d'un album sans texte, de surcroît en considérant les attraits du livre. Toutefois, dans une étude de cas, Pantaleo (2021) témoigne de l'attention portée par une élève aux repères culturels présents dans une œuvre sans texte. Cette attention ressort des extraits du journal de lecture d'une fillette de 9 ans, Anike, présentés par la chercheuse dans son étude consacrée à la réponse esthétique de cette fillette lors de la lecture du roman graphique sans texte *Là où vont nos pères* de Shaun Tan. En effet, Anike mentionne un repère culturel propre aux arts visuels en faisant le rapprochement entre la composition d'une illustration de Shaun Tan et un tableau de Tom Roberts. Cet exemple montre que le recours à une œuvre sans texte pour aborder les repères culturels constitue une avenue prometteuse.

### **Description des scènes et analyse des repères culturels**

Dans cette section, les résultats de l'analyse menée sont présentés. Le récit de l'album *Le jour des baleines* est divisé en trois temps, son début, son milieu et sa fin. L'unité de l'analyse est la double page.

Tout au long de l'album, aucune des illustrations n'est à fond perdu, et ce, qu'elles occupent l'espace d'une page ou d'une double page. Chaque illustration de l'album étudié est ici décrite et les éventuels repères culturels présents caractérisés et catégorisés en fonction des attraits qu'ils affectent.

Avant de procéder à l'analyse des doubles pages, nous passons rapidement en revue le paratexte extérieur, c'est-à-dire les pages couvertures. Celles-ci sont associées et présentent l'illustration d'une ville qui évoque New York en raison de l'architecture de ses gratte-ciels au-dessus de laquelle nagent dans le ciel de nombreuses baleines. Cette scène pour le moins insolite conduit à chercher à faire des hypothèses explicatives quant à la nature de cette situation. Pour ce qui est du paratexte intérieur, les pages de garde sont unies et grisées, tandis que la page titre offre le nom des créateurs, le titre et la maison d'édition. Ces informations sont déposées sur une page blanche dans une police grise sobre.

### ***Premier temps : le début***

Le début de l'histoire qui s'étend sur deux doubles pages situe le cadre du récit.

La 1<sup>re</sup> double page montre une rue encombrée de véhicules bordée de gratte-ciels. Le cadre du récit est une mégapole qui ressemble à New York. Des repères culturels architecturaux et géographiques sont présents, ce qui relève de l'attrait du cadre. Les voitures semblent relativement récentes, ce qui oriente sur une hypothèse où le récit serait contemporain.

La 2<sup>e</sup> double page comporte deux illustrations, une sur chaque page. Sur celle de gauche, le cadrage se resserre sur les nombreux piétons qui envahissent le trottoir. Sur celle de droite, le zoom avant se poursuit pour cadrer une femme qui tient un cellulaire et porte un casque d'écoute. Ces accessoires technologiques permettent de situer cette scène réaliste et de confirmer que le récit se déroule dans un contexte contemporain. De fait, ces repères culturels technologiques servent à préciser le cadre. L'expression de la femme et celle d'un autre passant à l'arrière-plan témoignent de manière éloquente de la surprise qu'ils éprouvent. Le lecteur peut facilement anticiper le motif de leur trouble, car rappelons que l'illustration de la 1<sup>re</sup> de couverture montre une scène qui ne peut que provoquer un tel émoi : des baleines volent entre les gratte-ciels. Cette illustration qui situe le rapport au réel du récit dans le genre fantastique, qui se caractérise par un univers réaliste dans lequel survient quelque chose qui ne l'est pas (Boutevin et Richard-Principalli, 2008), comporte le nœud principal du récit : la présence mystérieuse de baleines dans le ciel. Cette inférence quant au genre littéraire implique un repère culturel qui touche à l'intrigue.

Le montage du début de l'histoire fait penser à un procédé cinématographique avec un traveling et un zoom qui ne concerne qu'une seule scène. À ce moment du récit, le lecteur peut penser que la jeune femme au cellulaire est la protagoniste de l'histoire, mais la suite va le détromper. Ce procédé constitue un repère culturel cinématographique au service de l'intrigue.

### ***Deuxième temps : le milieu***

Le milieu de l'histoire comporte 14 doubles pages. Dans un premier temps, ce sont les réactions variées des témoins de l'évènement qui sont montrées à travers plusieurs plans qui forment une seule scène, puis les décisions des autorités pour y réagir constituent une autre scène. Ce qui est inhabituel, c'est que ce récit ne comporte pas de protagoniste, seulement des personnages

secondaires qui affectent la situation, comme le politicien et les militaires ou des figurants qui y réagissent, comme les citoyens.

*Première scène du milieu*

La 3<sup>e</sup> double page présente la scène déconcertante de baleines volant entre les gratte-ciels en adoptant une contreplongée du point de vue des passants, ce qui est spectaculaire. Ce procédé constitue un repère culturel cinématographique au service de la tonalité, car il contribue à accentuer le caractère impressionnant de la scène.

La 4<sup>e</sup> double page compte deux illustrations. Celle sur la page de gauche montre des gens qui travaillent dans un bureau au sein d'un des gratte-ciels longés par les baleines. La plupart des employés sont concentrés sur leur travail et ne voient pas la procession de baleines par la fenêtre, à l'exception de l'un d'eux qui, près de la baie vitrée, leur adresse un signe de la main. Sur l'illustration de droite, un enfant à l'intérieur d'une voiture regarde, émerveillé, un cétacé dont le reflet apparaît sur la vitre du véhicule. Des repères culturels technologiques, comme l'usage d'ordinateurs et de téléphones, confirment le caractère contemporain du cadre.

La 5<sup>e</sup> double page présente une vue d'ensemble du sommet des gratte-ciels et des nombreuses baleines d'espèces diversifiées (p. ex., cachalot, baleine à bosse, rorqual). Leur nombre impressionne, mais leur attitude est paisible. Un repère culturel biologique permet de catégoriser les baleines dans leurs espèces respectives et contribue à préciser les caractéristiques de ces personnages.

La 6<sup>e</sup> double page montre les expressions variées des passants qui regardent les baleines au-dessus d'eux : certains ont peur, d'autres se réjouissent, plusieurs les filment avec leur cellulaire ou prennent des photographies. Ces repères culturels technologiques et sociologiques caractérisent les comportements de personnages. À l'avant-plan, un homme casqué qui semble appartenir aux forces de l'ordre passe un appel téléphonique. Pour comprendre sa fonction, sa tenue vestimentaire constitue un repère culturel qui concerne l'attrait des personnages. L'angle de vue choisi par l'illustrateur donne l'impression au lecteur de l'image qu'il fait partie de la foule aux réactions diversifiées. Ce procédé vise à susciter l'identification et conduit le lecteur à réagir à la scène. Ce repère culturel cinématographique agit sur la tonalité de l'œuvre.

La 7<sup>e</sup> double page compte deux illustrations. Celle de gauche se situe dans un salon. Une famille constituée d'un couple, d'un enfant et d'un chien regarde la télévision. Les parents semblent surpris et effrayés. L'homme, protecteur, serre son épouse contre lui. L'enfant regarde son cellulaire. Cette scène implique des repères culturels technologiques avec la télévision et le cellulaire (attirait du cadre), mais aussi sociologiques avec les comportements du couple et de l'enfant (attirait des personnages). L'illustration de droite montre ce qui est diffusé à la télévision. Une femme présente une carte, comme cela se fait lors des informations concernant les conditions météorologiques. Ce repère culturel qui concerne un genre télévisuel contribue à l'intrigue. La carte qui évoque la côte est américaine est un repère culturel géographique qui relève du cadre. Sur cette carte, des baleines sont dessinées ainsi que le mot *Melville* qui semble être le nom de la ville. Ce nom touche à un repère culturel littéraire. En effet, Herman Melville est un romancier américain du XIX<sup>e</sup> connu principalement pour son œuvre maîtresse, *Moby Dick*, du nom du cachalot blanc qui est à l'origine de l'amputation du capitaine Achab et que ce marin chasse par vengeance. Ce procédé intertextuel doit être relevé, car il permet de comprendre plusieurs éléments ultérieurs du récit. Comme cet élément pique la curiosité du lecteur lorsque ce dernier possède le référent culturel, il peut être considéré comme un nœud qui contribue à la tension narrative selon la définition de Baroni (2017). Ce repère culturel littéraire, omniprésent dans la suite de l'album et qui touchera différents attrait, concerne le cadre sur cette illustration.

### *Seconde scène du milieu*

L'illustration de la 8<sup>e</sup> double page montre une scène qui se situe dans le bureau d'un homme politique. Sa fonction peut être inférée à l'aide du tableau accroché au mur, le représentant ceint d'une écharpe portée en diagonale sur une épaule. Ce signe, qui est un repère culturel vestimentaire qui concerne un personnage, indique qu'il s'agit d'un dignitaire comme un maire ou un président. L'homme politique est au téléphone, des cartes jonchent son bureau et plusieurs militaires l'entourent, six sont debout et un haut gradé, assis, lui fait face. Le grade supérieur de ce militaire et la fonction des hommes qui entourent le politicien sont décelables en raison de repères culturels vestimentaires qui touchent à l'attrait des personnages. Parmi les militaires, deux arborent des signes caractéristiques des pirates : un crochet à la place d'une main pour l'un d'eux, un cache-œil noir pour l'autre. Ce choix, qui constitue un autre repère culturel vestimentaire, peut contribuer à interpréter les intentions de l'auteur quant au rôle de ces personnages dans le récit, puisque la piraterie est généralement connotée négativement dans la culture populaire. Ainsi ce repère culturel

concerne à la fois l'attrait des personnages et celui de la tonalité. Par la fenêtre à l'arrière-plan, le flot tranquille des baleines au-dessus des gratte-ciels est visible.

La 9<sup>e</sup> double page présente un gros plan du bureau du politicien. Sur une carte de la ville se trouvent divers instruments de marine — un sextant, une boussole et un compas —, des figurines qui représentent les baleines et d'autres qui ressemblent à des harpons. Une tasse à café, des lunettes, un marqueur décapuchonné et un téléphone complètent l'illustration. Cette nature morte sert à indiquer que l'homme politique et les militaires mettent sur pied une stratégie pour faire face aux événements, car les objets présents sont des repères culturels militaires qui concernent l'intrigue.

La 10<sup>e</sup> double page compte deux illustrations. Celle de gauche montre des chars d'assaut munis de harpons qui circulent dans les rues de la ville et sur lesquels est inscrit *Achab* (le nom du capitaine du roman de Melville); celle de droite, une file de singuliers militaires qui ressemblent au prototype d'un pêcheur avec leur barbe fournie, leur pipe et leur harpon. Les repères culturels présents concernent à nouveau le roman de Melville et contribuent aux attraits des personnages et de l'intrigue. En effet, le lecteur peut inférer que les pêcheurs s'apprêtent à chasser les baleines de la ville.

C'est effectivement ce que montre la 11<sup>e</sup> double page. Des chasseurs, postés sur les toits des immeubles, dressent leur harpon vers les paisibles cétacés. Les uns menacent les autres et une opposition se crée entre l'ardeur des chasseurs et la langueur des baleines, un rapport de force se met en place. Sur la 12<sup>e</sup> double page, deux illustrations montrent à nouveau cette chasse. Celle de droite, en contreplongée, tend à vouloir accentuer la domination des chasseurs sur les baleines. L'illustration de gauche rend compte du rapport de taille contrasté, les baleines sont plus grosses que les humains, mais elle contribue aussi à montrer que les hommes souhaitent contrôler la situation, qu'ils jugent inhabituelle, grâce à leurs armes. Les adversaires sont alors à la fois inégaux sur le plan de la stature et sur le plan des moyens de défense, voire d'attaque. Les armes utilisées convoquent à la fois des repères militaires, avec la mitrailleuse, et des repères littéraires, avec les harpons. De fait, c'est avec ces derniers que les hommes du capitaine Achab chassent les baleines. Dans tous les cas, les armes visent anéantissement de l'autre.

La 13<sup>e</sup> double page présente plusieurs colossales baleines qui, atteintes par les armes, chutent vers le sol. Les 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> doubles pages montrent les dégâts occasionnés par la chute des mammifères marins, en particulier des voitures écrasées. Ces différentes illustrations accentuent le fait que les

proies sont beaucoup plus grosses que les prédateurs. La 16<sup>e</sup> double page met en scène deux immenses carcasses étendues mortes dans un parc qui évoque Central Park. Les repères culturels architecturaux, technologiques et géographiques présents ont tous déjà été évoqués plus tôt.

### ***Troisième temps : la fin***

La fin de l'histoire se déploie en quatre doubles pages. En premier, le dénouement implique la victoire des militaires qui est attestée par la satisfaction des chasseurs et les décorations des officiers. Ensuite, la situation finale ouvre vers une nouvelle histoire.

La 17<sup>e</sup> double page comporte deux illustrations. Sur celle de gauche, des chasseurs célèbrent leur victoire en prenant la pause pour une photographie devant et sur la dépouille d'un animal. Le cadrage de l'image permet encore une fois de rendre compte de la disparité de taille entre les hommes et leurs proies, car si les six chasseurs sont représentés en pleine grandeur (quatre debout et deux assis), de la baleine on ne voit qu'une partie de sa tête, de son corps et de sa nageoire. Ce type de composition de l'image évoque la photo de chasse, il s'agit d'un repère culturel photographique qui contribue à l'intrigue. L'illustration de droite est en écho à une des illustrations de la 7<sup>e</sup> double page avec la présentatrice météo qui montre la carte désormais débarrassée des baleines. Elle implique des repères culturels déjà évoqués.

La 18<sup>e</sup> double page met en scène le politicien qui décore des officiers de médailles pour les féliciter de leur victoire. Cette pratique est un repère culturel militaire qui touche à l'attrait de l'intrigue.

La 19<sup>e</sup> double page comporte deux illustrations. Celle de gauche montre le politicien mécontent dérangé par quelque chose qui le pousse à regarder par la fenêtre alors qu'il serre la main à un militaire. Celle de droite témoigne de son effroi alors qu'il prend conscience de quelque chose qui est partiellement révélé par un reflet sur la vitre, mais non encore identifiable par le lecteur. Ici, la tension narrative est importante, car le lecteur n'a pas d'indices pour anticiper ce qui produit un tel effet. C'est un repère culturel cinématographique qui crée cette tension narrative, repère associé tant à l'intrigue qu'à la tonalité.

La 20<sup>e</sup> double page offre une chute qui est aussi une fin ouverte en boucle, car le lecteur peut imaginer en considérant le calmar géant qui vole dans la ville le début d'une nouvelle histoire. Comme pour les baleines, un repère culturel biologique permet d'identifier l'animal comme un nouveau personnage perçu comme menaçant par les autorités.

## **Retour sur les attraits de cet album**

Avant de revenir sur la nature des différents repères culturels présents au sein de cet album, un retour sur les attraits de contenus est d'abord présenté.

### *Attrait des personnages*

Une originalité de ce récit tient à sa rupture avec une attente majeure des lecteurs de trouver au sein d'un récit un ou des protagonistes dont le vécu est central. En effet, il est souvent mentionné qu'un récit doit comporter une dimension existentielle qui est liée à la présence d'un ou plusieurs protagonistes. Bernier et Saint-Jacques (2010) affirment même que « [l]es personnages sont toujours un élément majeur du récit : à titre d'agent et de support de l'enchaînement des actions [...] ils sont alors la source principale de l'illusion littéraire » (p.565). Dans les rares cas où il n'y a pas de personnage, cette dimension existentielle est habituellement liée à un thème sociétal et à une problématique politique. C'est ce qui se passe dans ce récit : c'est le sort de la société mise en scène face à la situation qui affecte son cadre de vie qui correspond à cette dimension existentielle.

Il n'y a pas de narrateur textuel, puisque l'album est sans texte, mais il y a un narrateur visuel externe qui décide ce qu'il choisit de montrer. Par les procédés utilisés au sein des illustrations, il est clair que le lecteur est invité à s'identifier au peuple et non aux militaires qui sont présentés sous un jour peu favorable comme des pirates. Cela contribue à confirmer notre hypothèse où le personnage principal ici est la société. De plus, toutes les illustrations des baleines les montrent paisibles. Ainsi, les actions des autorités semblent disproportionnées. La prise en compte du point de vue du narrateur visuel permet d'interpréter les intentions de l'auteur et de l'illustrateur dans ce récit : offrir une critique politique des attaques préventives ou encore montrer que dans plusieurs guerres les rapports de force sont inégaux. S'ils avaient montré les réactions de la population à ces attaques, d'autres thèmes politiques auraient émergé. Par exemple, la population aurait peut-être manifesté contre les actions entreprises par les autorités.

### *Attrait des idées et de l'intrigue*

Le récit peut être résumé ainsi : Un jour, des baleines ont envahi le ciel de Melville. Certains ont eu peur, d'autres ont été émerveillés, tous ont été surpris. Les autorités ont estimé qu'ils devaient agir de manière préventive et l'armée a envoyé des chasseurs tuer les mammifères. Les baleines

ont été facilement vaincues et leur chute dans la ville a occasionné des dégâts. Les chasseurs et les autorités ont célébré leur succès jusqu'à ce qu'un calmar géant envahisse le ciel de la ville.

Pour déterminer la nature du changement au cœur de l'intrigue, il importe de considérer la société formée par les citoyens et les autorités. Face à l'évènement surprenant qui affecte leur cadre de vie, les citoyens ont des réactions variées et ils ont probablement aussi des idées divergentes sur ce qu'il convient de faire. Les mammifères marins, bien qu'incongrus dans le ciel et impressionnants en raison de leur nombre, sont paisibles. Ils ne se présentent aucunement comme des prédateurs. Les individus et les immeubles ne semblent pas en danger, aucun blessé ni aucun bris ne sont manifestes. Ainsi, il n'y a aucune nécessité d'intervenir. Par contre, il serait raisonnable de chercher à comprendre ce qui se passe. Qu'est-ce qui explique un tel phénomène étrange ? Ce n'est pas ce que décident de faire les autorités qui choisissent plutôt l'affrontement contre ces envahisseurs qu'elles perçoivent comme une menace potentielle. Par principe de précaution, une attaque préventive des mammifères est planifiée, ce qui aboutit à un massacre et à des destructions dans la ville. Le récit montre les changements du côté des autorités, de la peur initiale à la célébration de la victoire, mais laisse dans l'ombre le sort des citoyens qui peuvent avoir des perceptions variables quant au choix fait par les autorités. Si la réaction des autorités avait été de chercher à comprendre ce phénomène contraire aux lois de la nature, plutôt que de le combattre, le récit aurait été tout autre.

### ***Attrait du cadre***

Le temps narratif est bref et s'étend sur un seul jour, ce qui est explicite dans le titre de l'album. Le lieu est une ville fictive, Melville, qui évoque par ses caractéristiques la ville de New York. Les scènes prennent place tant à l'extérieur — rue, parc — qu'à l'intérieur — bureaux, domicile. L'époque est contemporaine, ce qui est notamment démontré par des outils technologiques.

### ***Attrait de la tonalité***

Des émotions variées sont manifestes dans les expressions et les postures des personnages. La surprise, l'émerveillement et la peur dominent.

Le ton des créateurs qui se ressent dans leurs choix esthétiques témoigne de leur regard critique sur la situation mise en scène et incite les lecteurs à réfléchir aux valeurs en jeu au cœur de ce récit.

## **Retour sur les repères culturels présents dans cet album**

Les repères culturels présents au sein de cet album sans texte sont particulièrement nombreux et variés (architecturaux, biologiques, cinématographiques, géographiques, littéraires, médiatiques, militaires, photographiques, sociologiques, technologiques et vestimentaires) et ils contribuent à chacun des attraits de l'album. Certains repères culturels pourraient permettre d'introduire des contenus disciplinaires prescrits ou des domaines généraux de formation, d'autres outrepassent les contenus à l'étude. Certains sont indispensables à la compréhension du récit, d'autres l'enrichissent sans être nécessaires à la compréhension.

### ***Contenus disciplinaires prescrits***

Le repère culturel littéraire lié au genre fantastique pourrait être abordé, puisqu'il est attendu des élèves de lire des textes de genres variés, même si la *Progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement* (MELS, 2011) — qui ne liste pas tous les genres — n'en fait pas mention explicitement. De plus, dans une perspective d'appréciation littéraire, sans faire une lecture complète du roman, faire valoir les principales références au roman *Moby Dick* d'Herman Melville dans cet album contribuerait à accompagner les élèves dans leur mise en relation d'une œuvre contemporaine à une œuvre classique. Ces repères culturels concernent l'attrait de l'intrigue.

Les repères culturels biologiques présents au sein de l'album (espèce de cétacés, calmar) peuvent permettre d'introduire des contenus disciplinaires en sciences relatifs à l'univers vivant (MELS, 2009a). Dans l'album, ils sont utiles pour identifier des personnages.

Les repères culturels géographiques (cartes, caractéristique d'un milieu urbain) peuvent être réinvestis au bénéfice de la formation en géographie. L'attention portée à ces cartes contribue à la composante « se repérer dans l'espace » (MELS, 2009b, p. 167) et les spécificités de l'aménagement d'un territoire qui contribuent à reconnaître un milieu urbain relève de la compétence lire *l'organisation d'une société sur son territoire*. Ces repères touchent au cadre.

### ***Domaines généraux de formation***

Les repères culturels liés aux vêtements qui permettent d'identifier les fonctions de certains personnages (policier, politicien, militaires, pirates, pêcheurs) contribuent à la connaissance du monde du travail qui relève du domaine général de formation *orientation et entrepreneuriat*

(MELS, 2006). Leur présence dans l'album offre des informations essentielles sur les personnages en jeu.

Le repère culturel lié à un genre médiatique (météo) et les repères culturels technologiques qui mettent en scène des objets médiatiques (téléphones, télévision, ordinateurs) sont liés au domaine général de formation *média* (MELS, 2006). Ils sont utilisés pour préciser les caractéristiques du cadre, en particulier pour situer les événements comme contemporains.

Les repères culturels sociologiques liés aux comportements stéréotypés adoptés par certains protagonistes concernent le domaine général de formation *vivre-ensemble et citoyenneté* (MELS, 2006), dont plusieurs contenus sont repris dans la nouvelle discipline *Culture et citoyenneté québécoise* (MÉQ, 2023). Ces repères caractérisent les personnages.

### ***Repères culturels qui dépassent les contenus prescrits, mais qui sont nécessaires à la compréhension***

Certains repères culturels présents au sein de l'album ne font pas partie des contenus habituellement destinés aux élèves du primaire. Comme cela a été précédemment abordé, le repère culturel littéraire lié au roman classique *Moby Dick* n'est pas attendu pour le primaire, mais une initiation demeure possible. Les repères culturels militaires liés à la planification d'une opération, aux armes et aux décorations sont aussi hors des prescriptions, mais n'en demeure pas moins que les élèves, dans leurs pratiques culturelles peuvent y être exposés, par exemple lors de l'écoute de films ou de la pratique de certains jeux vidéos. Par conséquent, l'enseignant a davantage à jouer son rôle de passeur culturel à leur sujet, surtout que sans ces repères, l'album n'est pas pleinement compris, puisqu'ils concernent directement l'intrigue.

### ***Autres repères culturels***

D'autres repères culturels présents dans l'album sans pour autant être indispensables à sa compréhension ne correspondent ni à des contenus disciplinaires ni aux domaines généraux de formation. Ce sont des repères culturels cinématographiques (zoom, angle de vue), architecturaux (immeubles) ou encore liés à un genre photographique (photo de chasse). Certains de ces repères contribuent à la tonalité de l'œuvre, d'autres au cadre ou à l'intrigue.

## **Conclusion**

Au terme de cette analyse, il ressort qu'un album sans texte comme *Le jour des baleines* peut être porteur d'un grand nombre de repères culturels, et ce, liés à des domaines variés. Plusieurs de ces repères peuvent être des déclencheurs pour aborder des contenus disciplinaires ou des domaines généraux de formation. Certains repères culturels peuvent être si profondément liés aux contenus essentiels de l'album que leur méconnaissance entrave la compréhension de l'œuvre, ce qui implique que l'enseignant doit nécessairement agir comme passeur culturel pour soutenir ses élèves, même si ces contenus outrepassent les prescriptions ministérielles.

## Références

- Ahmad, T. (2023). *Le réinvestissement du vocabulaire disciplinaire et des concepts en arithmétique par le biais d'un réseau littéraire auprès des élèves du premier cycle du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/32042>
- Arizpe, E. (2014). Wordless picturebooks: Critical and educational perspectives on meaning-making. In *Picturebooks: Representation and narration* (p. 91-106). Routledge.
- Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. Macmillan.
- Baroni, R. (2017). *Les Rouages de l'intrigue*. Slatkine.
- Bernier, M.-A. et Saint-Jacques, D. (2010). Le personnage. Dans Aron, P., Saint-Jacques, D. et Viala, A. *Le dictionnaire du littéraire*. PUF.
- Boulet, M. (2021). *Développement et mise à l'essai d'un dispositif didactique pour construire des concepts abstraits au premier cycle du primaire : L'exemple des concepts de temps, d'espace et de société en univers social* [Thèse de doctorat, Université de Montréal], Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/27256>
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Camenisch, A. (2013). Exploration et classification de livres à compter : interactions et complémentarités entre apprentissages littéraires et mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), 201-230.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), 91-117.
- DeRoy-Ringuette, R. (2021). *Évaluation de la collection d'albums provenant d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/27257>
- DeRoy-Ringuette, R. (2022). L'intégration des disciplines et les repères culturels. Dans Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Charron, A. (Dir.). *La lecture et l'écriture. Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p. 407-420). Chenelière.
- DeRoy-Ringuette, R. (2023). Vers une définition de l'album. *Le Pollen*, 41, 157-181.
- Desrochers, M.-E. (2020). *Création et validation d'un outil d'appréciation interdisciplinaire en français et en arts plastiques destiné aux enseignants du primaire pour sélectionner des albums jeunesse* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <http://hdl.handle.net/1866/25417>
- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole\\_DocRefPersEns.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf)

- Lépine, M., Nadeau, A., Gagnon, M., Alexandre, F. et Laurence, S. (2022). Développement de la compétence culturelle et de la pensée critique chez les futures enseignantes et futurs enseignants : l'exemple innovant du projet-pilote Passeurs culturels à l'Université de Sherbrooke. *Revue hybride de l'éducation*, 6(1), 29-56.
- Martel, V. et Boutin, J. F. (2015). Intégrer la lecture multimodale et critique en classe d'histoire : étude de cas exploratoire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 1.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2023). *Programme Culture et citoyenneté québécoise. Enseignement primaire.* Gouvernement du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Progression des apprentissages au primaire français, langue d'enseignement.* Gouvernement du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/fraEns\\_SectionCom.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/fraEns_SectionCom.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009a). *Progression des apprentissages au primaire : science et technologie.* Gouvernement du Québec. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/sciTech\\_sectionCom.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/sciTech_sectionCom.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009b). *Progression des apprentissages au primaire. Domaine de l'univers social.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (Version approuvée). Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/55029>
- Montésinos-Gelet, I. (2021). Les attraits des récits de révélation. *Le Pollen*, 36, 135-190.
- Montésinos-Gelet, I., DeRoy-Ringuette, R. et de Saint-André, M. D. (2021). Des procédés humoristiques au cœur des albums. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 13(1), 178-204.
- Montésinos-Gelet, I. (2023). Les attraits de *Je suis triste*. *Le Pollen*, 42, 141-145.
- Myre-Bisaillon, J., Rodrigue, A. et Beaudoin, C. (2017). Situations d'enseignement-apprentissage multidisciplinaires à partir d'albums de littérature jeunesse : une pratique littératiée contextualisée. *Éducation et francophonie*, 45 (2), 151-171.
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40 (1), 128-153.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature.* John Benjamins.
- Pantaléo, S. (2021). Redécouvrir la réponse esthétique de Rosenblatt à travers l'album *Là où vont nos pères* de Shaun Tan. *Caractères*, 63.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.

- Rouvière, N. (2018). *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Peter Lang.
- Saricks, J.G. (2009). *The readers' advisory guide to genre fiction*. American Library.
- Soudani, M., Héraud, J. L., Soudani-Bani, O. et Bruguière, C. (2015). Mondes possibles et fiction réaliste. Des albums de jeunesse pour modéliser en science à l'école primaire. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (11), 135-160.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud.
- Voyer, D., Lavoie, N., Goulet, M. P. et Forest, M. P. (2018). La littérature jeunesse pour enseigner les mathématiques : résultats d'une expérimentation en première année. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41 (3), 633-660.

## **Chapitre 7**

### **Portrait de la diversité au sein d'un corpus d'albums québécois récipiendaires de prix**

Par Sarah Jane Mc Kinley et Elaine Turgeon

### **Portrait de la diversité au sein d'un corpus d'albums québécois récipiendaires de prix**

Chaque année, des prix viennent souligner la qualité des albums jeunesse québécois. Ils sont notamment décernés par des libraires (Prix jeunesse des libraires du Québec), par des médiateurs (Prix TD et Prix Harry-Black) ou encore par des pairs (Prix du Gouverneur général). Ces albums profitent donc d'une certaine visibilité et deviennent des valeurs sûres pour les médiateurs (enseignants, parents, bibliothécaires). Mais de qui parlent ces livres ? Racontent-ils les histoires de tous les enfants ? Il semble que non. En effet, plusieurs études anglo-saxonnes ont montré que le personnage masculin blanc était encore surreprésenté dans la littérature jeunesse (Adukia et al. 2021 ; Bruijn et al., 2021 et Crisp et al., 2016). Hormis l'étude de Dionne (2014), il n'existe pas de données récentes concernant la production des albums québécois. Notre intention, dans ce chapitre, est de présenter les résultats d'un projet-pilote dont l'objectif était de développer et de piloter une grille d'analyse afin de documenter la présence relative des personnages appartenant à des groupes marginalisés (diversité ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle). Dans le cadre de ce projet, en nous appuyant à la fois sur le texte et les illustrations, nous avons analysé un corpus de 20 livres jeunesse (19 albums et un roman graphique) récipiendaires de prix, au cours des 5 dernières années, ce qui nous a permis de documenter l'importance de la représentation des différents types de diversité portée par les personnages.

### **Problématique**

Dans cette section, nous expliquerons pourquoi il est si important pour les enfants de se voir représentés dans les albums jeunesse et les livres illustrés. Ensuite, nous ferons état de ce que disent les recherches actuelles sur la diversité de représentation dans les livres jeunesse. Ces recherches ont été effectuées hors Québec, au Canada et dans d'autres pays anglo-saxons. Pour terminer, nous présenterons le portrait de la diversité au sein de la population québécoise.

### ***L'importance de la représentation***

Les livres permettent aux enfants de construire le sens du monde (Freeman et Freeman, 2004 ; Short, 2012) et de s'imaginer tels qu'ils sont, tels qu'ils aimeraient être et tels qu'ils seront (Myers, 2014). Lorsqu'un enfant se voit représenté et reconnaît son expérience, il se permet de se projeter dans les mêmes situations que vivent les personnages (Bishop, 1990). Malheureusement, ce ne sont pas tous les enfants qui se voient représentés dans la littérature jeunesse (Adukia et al., 2021 ; Bruijn et al., 2021 et Crisp et al., 2016). Or, les écarts de représentation peuvent contribuer aux

inégalités économiques en réduisant la capacité de certains groupes à avoir des aspirations (Adukia et al., 2021). En effet, la surreprésentation d'un groupe peut augmenter son privilège et accentuer l'effet de marginalisation d'autres groupes (Appaduri, 2004). Il est donc essentiel que tous les enfants puissent se reconnaître dans les personnages et les situations qu'ils vivent au sein des livres qui leur sont accessibles. Par ailleurs, la diversité de cette représentation ne sert pas qu'aux enfants appartenant à des groupes marginalisés. Elle contribue à la sensibilisation et à l'ouverture d'esprit de l'ensemble des enfants envers des réalités et des expériences diverses, dont certaines peuvent être plus ou moins éloignées des leurs (Welch, 2016). Au cours des dernières années, le milieu de l'édition s'est intéressé à la question de la diversité. Par exemple, au Québec, l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) a créé, en 2020, un comité pour la diversité ethnoculturelle et ethnoculturelle qui vise, notamment, à sensibiliser les éditeurs à la diversité ethnoculturelle. Bien qu'aucune étude récente ne soit disponible pour le confirmer, une visite en librairie nous amène à croire que le portrait tend effectivement à changer, depuis la création de ce comité, en particulier dans les albums jeunesse.

### ***Ce que disent les recherches actuelles sur la diversité de représentation dans les albums jeunesse***

En dehors du Québec, plusieurs recherches se sont penchées sur la diversité de représentation dans les albums jeunesse que lisent les enfants. À notre connaissance, il n'existe pas de recherche empirique, quantitative et récente ayant porté sur l'analyse de la diversité de représentation sur des albums de littérature jeunesse québécois ou francophones. Dans cette section, nous détaillerons les résultats de plusieurs recherches récentes menées au Canada et dans d'autres pays anglo-saxons au sujet de la représentation de la diversité ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, de capacités et corporelle dans la littérature jeunesse.

Une étude canadienne a trouvé, sur un échantillon de 794 livres publiés entre 2003 et 2012, que seulement 5,4 % des livres comptaient des personnages dits de « minorités visibles » (Dionne, 2014). Du côté américain, Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016) ont établi que seuls 5,7 % d'un échantillon de 1 169 livres pour enfants comptaient un personnage non blanc. En Australie, sur un total de 118 livres analysés, 11 % des personnages principaux étaient non blancs (Caple et Tian, 2022) et dans une étude menée sur 2 413 livres jeunesse, cela montait à 18 % de tous les

personnages (Adam, 2022)<sup>22</sup>. Cependant, dans cette dernière étude, seuls 2 % étaient des personnages ethnoculturellement authentiques et 16 % étaient plutôt stéréotypés.

En ce qui concerne la diversité de genre dans la littérature jeunesse, alors que plusieurs auteurs ont trouvé que les personnages masculins étaient systématiquement surreprésentés tant dans de larges échantillons (Adukia et al., 2021<sup>23</sup> ; 1 130 albums et Crisp et al., 2016 ; 1 169 albums) que dans les petits (Bruijn et al., 2021<sup>24</sup> ; 64 albums)<sup>3</sup>, à notre connaissance une seule recherche a constaté une répartition plutôt égalitaire entre les personnages masculins et féminins (Caple et Tian, 2022 ; 118 albums). Deux seules études ont tenté de répertorier les personnages n'étant pas hétérosexuels, mais n'en ont identifié aucun (Caple et Tian, 2022 et Crisp et al., 2016).

Du côté de la diversité d'orientation sexuelle, Crisp et al. (2016) ont trouvé que dans 100 % des livres où il était possible d'identifier l'orientation sexuelle ou amoureuse d'un personnage, il s'agissait de personnages hétérosexuels. De tous les livres analysés (1 169 livres), un seul présentait un personnage queer et c'était dans un livre portant spécifiquement sur les types de familles. Skrlac Lo (2019)<sup>25</sup>, qui a analysé 116 livres, a, quant à elle, trouvé que 89,5 % des livres qui mettaient en scène deux parents étaient composés d'un homme et d'une femme. Pour leur part, Caple et Tian (2022) n'ont relevé aucun personnage n'étant pas hétérosexuel dans leur échantillon de 118 livres.

En ce qui a trait à la diversité fonctionnelle, Crisp et ses collaborateurs (2016) ont trouvé que seuls 2,7 % des 1 169 livres analysés mettaient en scène un personnage principal vivant avec une incapacité physique, une différence de développement ou une maladie chronique. Par ailleurs, sur les 41 personnages principaux classés dans ces trois catégories, 61 % étaient des personnages vivant avec une incapacité physique (soulignons que les personnages arborant des lunettes ou des broches ont été classés dans cette catégorie). De tous les livres qui mettaient en scène un personnage principal vivant avec une incapacité, 29,3 % vivaient avec une différence développementale (12 personnages) principalement la trisomie ou l'autisme et, pour un des livres, le nanisme. Finalement, 9,8 % des personnages principaux mis en scène dans les livres de l'échantillon vivant avec des incapacités souffrent d'une maladie chronique (l'asthme ou le

---

<sup>22</sup> Australie

<sup>23</sup> États-Unis

<sup>24</sup> Pays-Bas

<sup>25</sup> États-Unis, Royaume-Uni, Canada, Australie, Irlande, Nouvelle-Zélande et Afrique du Sud

diabète). De leur côté, Caple et Tian (2022) ont identifié seulement deux personnages (sur un échantillon environ 10 fois plus petit que celui des auteurs précédemment cités) vivant avec une incapacité. Cependant, la nature de ces incapacités n'est pas mentionnée.

Finalement, malgré les appels à une plus grande diversité corporelle dans la littérature jeunesse (Ibrahim, 2020 ; Poutré, 2021), il existe peu ou pas de recherches quantitatives ayant porté spécifiquement sur l'importance de la représentation de la diversité corporelle dans la production actuelle. En effet, pour le moment, il est facile de retrouver des listes de lecture mettant de l'avant la diversité corporelle, mais impossible de trouver une recherche ayant porté spécifiquement sur la présence relative de personnages affichés avec un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté. Ceci pourrait être expliqué par les difficultés à détecter visuellement des indices qui permettraient de classer le corps des personnages. En effet, le poids et la grandeur des personnages sont rarement explicitement mentionnés dans le texte, alors il est impossible de calculer l'IMC de ceux-ci. La personne chercheuse doit donc se fier aux indices visuels afin de classer le corps affiché par le personnage et le style des illustrations peut parfois ne pas être réaliste (p.ex. un personnage peut avoir de très longues jambes ou des membres très fins).

### ***La diversité au sein de la population québécoise***

La diversité est une caractéristique propre à nos sociétés du XXI<sup>e</sup> siècle (Thiery et Francis, 2015). Quel est le portrait de cette diversité au sein de la population québécoise actuelle ?

En ce qui concerne la diversité ethnoculturelle, en 2021, 18 % des Québécois de 15 à 64 ans s'identifiaient comme appartenant à une minorité visible (contre 7% en 2001) (Institut de la statistique du Québec, 2023). Les Autochtones (Premières Nations, Métis ou Inuit), pour leur part, représentent 2,5 % de la population québécoise (Statistique Canada, 2022c). Pour ce qui est de la diversité de genre, au Québec, en 2022, les femmes composaient 49,9 % de la population (Institut de la statistique du Québec, 2022a). Par ailleurs, en mesurant pour la première fois la diversité des identités de genre, l'Institut de la statistique du Québec (2022b) a montré que 10 155 jeunes (1 sur 200) Québécois de 15 à 34 ans étaient transgenres ou non binaires, en 2021. Quant à la diversité d'orientation sexuelle, au Québec, on recense 260 100 personnes (ou 3,9 % de la population) s'identifiant comme LGBTQ+, c'est-à-dire dont l'orientation sexuelle est lesbienne, gaie, bisexuelle ou toute autre orientation qui n'est pas hétérosexuelle (Statistique Canada, 2024). Selon le recensement de 2016, les familles homoparentales québécoises représentaient 0,2 % de l'ensemble

des couples avec des enfants. Cependant, ce nombre a plus que doublé en 10 ans, de 2006 à 2016 (ministère de la Famille, 2020). L'Enquête canadienne sur l'incapacité de 2017 révélait que 16,1 % des jeunes Québécois de 15 à 24 ans vivaient avec une incapacité (Statistique Canada, 2022a). On entend généralement, par incapacité, des limitations fonctionnelles qui compliquent la vie quotidienne d'une personne, comme des problèmes de vision, de santé mentale ou de développement, pour n'en nommer que quelques-unes (Statistique Canada, 2022b). Pour ce qui est de la diversité corporelle, en 2021, c'était près d'un jeune Québécois de 12 à 17 ans sur cinq qui faisait de l'embonpoint ou était considéré comme obèse (Statistique Canada, 2022b).

### **Cadre théorique**

Dans cette section, nous commencerons par discuter de l'album jeunesse comme instrument de socialisation et d'apprentissage avant de nous pencher sur cinq types de diversité qui peuvent se manifester dans l'album jeunesse à travers ses personnages. Pour terminer, nous aborderons le concept de l'intersectionnalité et de son importance lorsqu'on s'intéresse à la diversité de représentation dans les albums jeunesse.

#### ***L'album jeunesse : instrument de socialisation et d'apprentissage***

Les livres permettent la découverte du monde, de l'altérité, de soi et des autres (Prince, 2010) et jouent un rôle important dans la transmission des représentations modélisantes et des normes sociales et c'est particulièrement le cas pour les albums jeunesse (Vandenbroeck, 2005). L'album jeunesse, porteur de connaissances sociales et culturelles, est ainsi un objet qui influence le processus de socialisation des jeunes enfants (Dafflon Nouvelle, 2006) et le développement de leur identité (Dafflon Nouvelle, 2006 ; Tsao, 2008). On reconnaît l'album jeunesse à l'importance accordée à l'image. En effet, dans l'album jeunesse, le texte et l'image se partagent le rôle narratif, c'est-à-dire que le lecteur utilise à la fois les indices contenus dans le texte et les images pour construire le sens du récit (Poslaniec, 2005 ; 2008). Plusieurs genres s'insèrent dans l'album (récit, documentaire, abécédaire, etc.), mais c'est le récit qui domine dans la production actuelle (Turgeon et al., 2021).

#### ***Les différents types de diversité***

La diversité concerne un éventail de dimensions, de qualités et de caractéristiques uniques que toute personne possède (Centre canadien pour la diversité et l'inclusion, 2022). Dans le cadre de

notre projet, nous avons retenu les suivantes : diversités ethnoculturelles, de genre, d'orientation sexuelle, de capacité et corporelle. Cette section présente les différentes façons dont les chercheurs ou les gouvernements mesurent la diversité et sur lesquelles nous nous sommes appuyées, dans le cadre de notre projet.

### *Diversité ethnoculturelle*

Il existe plusieurs façons de définir et surtout, de mesurer la diversité ethnoculturelle puisque celle-ci conjugue identité, descendance et apparence. Dans toutes les recherches menées sur la diversité des personnages dans la littérature jeunesse, la culture dite *dominante* est qualifiée comme étant soit la culture *blanche* (Adukia et al., 2021 ; Bruijn et al., 2021 ; Caple et Tian, 2022 et Skrlac Lo, 2019), *caucasienne* (Adam, 2021) ou *blanche ou caucasienne* (Crisp et al., 2016). Cependant, le terme *caucasien* est considéré par certains comme désuet puisqu'il a longtemps été utilisé comme façon de classer les êtres humains associée au passé colonial (Leanza, 2016).

Dans le même ordre d'idées, c'est le terme *Noir* qui est le plus utilisé dans les recherches portant sur la diversité dans les livres (Adukia et al., 2021 ; Caple et Tian, 2022 ; Davis et al., 2021 et Skrlac Lo, 2019). Crisp et ses collaborateurs (2016), eux, préfèrent le terme *afro-américain*. Au Canada, on utilise le terme *Noir* pour désigner les membres de cette communauté (Statistique Canada, 2021). Les autres catégories varient en fonction des pays où ont été menées les recherches. Le concept de *minorité visible*, au Canada, a été créé dans les années 70 pour répondre aux inégalités sociopolitiques auxquelles faisaient face les minorités non blanches et est devenu une norme de Statistique Canada en 1986 (Ma, 2021). Les sous-catégories proposées par le formulaire de recensement au Canada sont les suivantes : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Latino-Américain, Arabe, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen, Japonais, minorités visibles avec *multiples identités* et *non incluses ailleurs* dans les autres choix. Alors que les personnes autochtones ne sont pas considérées comme une *minorité visible*, celles-ci font tout de même face à de la discrimination (Cotter, 2022).

### *Diversité de genre*

Au Québec, l'Institut de la statistique du Québec utilise trois catégories afin de classer le genre des Québécois et des Québécoises : homme, femme ou non binaire (personne dont le genre n'est pas exclusivement masculin ou féminin). Cependant, dans le recensement de 2021, l'Institut relève

aussi les femmes et les hommes transgenres dans leur analyse statistique (Institut de la statistique du Québec, 2022b). Voici les définitions et les concepts utilisés par le gouvernement :

Homme ou femmes transgenres : Personnes dont le genre actuel n'est pas le même que leur sexe assigné à la naissance (ne comprend pas les personnes non binaires).

Personnes non binaires : Personnes dont le genre actuel n'est pas exclusivement masculin ou féminin. Cela comprend notamment les personnes dont le genre déclaré est agenre, pangendre, queer, fluide, non conforme ou encore bispirituel, un terme propre à certains autochtones d'Amérique du Nord (section Notes méthodologiques).

On mentionne aussi que le genre comprend l'identité de genre et l'expression du genre. L'expression du genre comprend des choix esthétiques ou des accessoires qui peuvent être traditionnellement liés à un genre précis. Dans un livre, l'identité de genre peut donc être explicitement nommée dans le texte, mais elle peut aussi apparaître à travers l'expression du genre des personnages par le biais de choix esthétique et d'accessoires.

Alors que les catégories *féminin* et *masculin* ou une déclinaison de celles-ci (*male, man, boy*) sont toujours présentes dans les analyses du genre dans les albums jeunesse, certains chercheurs créent une troisième catégorie afin de classer les personnages qui ne cadrent pas avec la dichotomie féminine/masculine. Pour Bruijn et ses collaborateur.trice.s (2020), il s'agit du terme *unclear* (ce n'est pas clair) et pour Caple et Tian (2021), il s'agit du terme *no gender assigned* (aucun genre assigné). Alors qu'on pourrait classer les mêmes personnages dans ces deux catégories, l'une présuppose que c'est le codeur qui ne peut identifier le genre et l'autre que c'est l'auteur qui décide de ne pas assigner de genre au personnage et ces deux réalités peuvent coexister. Dans le cas d'Adukia et ses collaborateur.trice.s (2021), seules deux catégories (masculin et féminin) ont été utilisées, car l'analyse des albums a été effectuée par une intelligence artificielle entraînée sur un modèle binaire des genres (les auteurs soulignent cette limite à leur étude). Alors que les recherches citées précédemment se sont fiées au texte (noms, pronoms, etc.) et aux illustrations (caractéristiques, accessoires, etc.), Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016) se sont basés uniquement sur ce qui était explicitement nommé dans le texte. Ceci leur a permis d'augmenter le nombre de catégories employées de trois à six : *cisfemale/ciswoman* (femme cisgenre), *cismale/cisman* (homme cisgenre), *transwoman* (femme trans), *transman* (homme trans), *ungendered* (sans genre), *other* (autre), *N/A* (non applicable). Les personnes cisgenres sont les personnes dont l'identité de genre correspond au sexe qui leur a été assigné à la naissance.

### *Diversité d'orientation sexuelle*

Malgré le fait que le gouvernement du Québec distingue l'orientation sexuelle et l'orientation romantique ou amoureuse, il souligne que ces deux dimensions sont « souvent » liées (gouvernement du Québec, 2023). Selon le gouvernement, « l'orientation sexuelle doit être considérée comme un continuum qui va de l'hétérosexualité à l'homosexualité ». D'autres orientations sexuelles qui existent dans ce continuum sont présentées, soit la bisexualité (l'attraction envers les personnes de sexe ou de genre féminin et envers les personnes de sexe ou de genre masculin), la pansexualité (l'attraction envers les personnes indépendamment de leur sexe ou leur genre) et l'asexualité (peu ou pas d'attraction envers les autres personnes).

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la diversité d'orientation sexuelle des personnages (Caple et Tian, 2021 et Crisp et al., 2016), et ce, parfois sous le prisme du modèle familial (Skrlac Lo, 2019). Selon ces auteurs, l'hétérosexualité est la norme (d'où le terme *hétéronormativité*) et les autres orientations sexuelles représentent la « diversité d'orientations sexuelles ». Alors que Caple et Tian (2021) ne mentionnent pas de catégories associées à la diversité d'orientation sexuelle, cela pourrait être expliqué par le fait que la recherche porte sur plusieurs aspects de la diversité et que les auteurs n'ont trouvé aucun personnage dont l'orientation sexuelle est autre qu'hétérosexuelle. Skrlac Lo (2019) a pour sa part classé les « modèles familiaux » comme étant hétéronormatifs ou non hétéronormatifs (ou « ce n'est pas clair »). Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016), les seuls parmi les chercheurs cités à s'être basé exclusivement sur les mentions explicites du texte pour identifier l'orientation sexuelle des personnages, ont utilisé les catégories *hétérosexuelle, lesbienne, gay, bisexuel, autre* (en spécifiant de quelle orientation il s'agit) ou *non applicable*.

### *La diversité fonctionnelle ou diversité des capacités*

L'Enquête canadienne sur l'incapacité (ECI) de 2017 (Statistique Canada, 2022b) décrit 10 différents types d'incapacité : développement, mémoire, dextérité, apprentissages, vision, ouïe, santé mentale, mobilité, flexibilité et douleur. L'ECI utilise un modèle social de l'incapacité, c'est-à-dire que l'incapacité est le résultat « de l'interaction entre les limitations fonctionnelles d'une personne et les obstacles environnementaux, y compris les obstacles sociaux et physiques qui compliquent la vie quotidienne » (paragr. 1). Donc, les personnes qui sont myopes, par exemple, ont un *handicap* visuel, mais pour la plupart, ne sont pas considérées comme vivant avec une

incapacité, car le fait de porter des lunettes vient pallier les limites physiques de la personne myope et les préjugés associés au port de lunette ne sont plus d'actualité, aujourd'hui.

Peu d'études ont porté sur le recensement des personnages vivant avec une incapacité et le classement de ces dernières. Crisp et ses collaborateurs (2016) ont divisé les incapacités (*disabilities*) des personnages en trois catégories : incapacité physique (perte de vue, d'ouïe, d'utilisation des jambes, etc.), les différences de développement (trisomie, autisme, etc.) et les maladies chroniques (asthme, diabète, etc.). Caple et Tian (2021) ont, quant à eux, dénombré le nombre de personnages vivant avec une incapacité (*disability*), mais n'ont pas fait mention des types d'incapacités.

### *La diversité corporelle*

Afin de mesurer le statut pondéral des Canadiens et des Canadiennes, le gouvernement canadien (Santé Canada, 2003) utilise l'indice de masse corporelle (IMC), calculé à partir de la division du poids d'une personne par sa taille ( $\text{kg/m}^2$ ). Le statut pondéral peut être classé en quatre catégories : poids insuffisant ( $\text{IMC} < 18,5$ ), poids normal ( $18,5 < \text{IMC} < 25$ ), excès de poids ( $25 < \text{IMC} < 30$ ) et obésité ( $\text{IMC} \geq 30$ ).

Il existe peu d'études portant sur les types de corps des personnages dans la littérature jeunesse. Or, pour le gouvernement québécois (2022), les types de corps affichés dans les médias relèvent d'une importance particulière puisqu'ils ont un impact sur les problèmes d'image corporelle qui affligent les jeunes :

Le physique des filles et des garçons est souvent représenté de manière stéréotypée et sexiste dans les médias [...] ces corps représentent un idéal irréaliste et qui peut être malsain. En prônant un modèle unique de beauté, ces images peuvent causer aux jeunes plusieurs problèmes psychologiques, physiologiques et relationnels. (paragr. 1-2)

### *L'intersectionnalité*

S'intéresser à la question de la diversité sans tenir compte de l'aspect intersectionnel peut conduire à perpétuer certains écarts de représentation (Davis, 2008). Par exemple, augmenter le nombre de personnages noirs dans les albums peut donner l'illusion d'améliorer la diversité, mais si ces derniers sont toujours des personnages masculins, cela contribue à invisibiliser les femmes noires. Afin de combattre les effets de la marginalisation, la représentation des différents groupes identitaires gagne donc à ne pas être considérée de façon isolée (Bond, 2021). C'est pourquoi ce projet de recherche s'inscrit dans une perspective intersectionnelle de la diversité et s'appuie sur

la théorie de l'intersectionnalité. Née dans les années 80, dans le mouvement féministe noir (Crenshaw, 1989), cette théorie postule que les effets de la discrimination sont additifs lorsqu'une personne fait partie de plusieurs groupes marginalisés (Bond, 2021). Par exemple, les femmes racisées vivent les effets combinés de la marginalisation associée au fait d'être femme et à celui d'être racisée. Documenter la diversité intersectionnelle permet non seulement de comparer la représentation intergroupe (ex. comparer la représentation des femmes et des hommes), mais aussi intragroupe (ex. comparer la représentation des femmes noires et des hommes noirs).

### **Méthodologie**

Afin de documenter la présence relative des personnages appartenant à des groupes marginalisés nous avons mené une recherche exploratoire quantitative descriptive sur un corpus de 20 albums québécois récipiendaires de prix. Les objectifs de ce projet étaient de 1) dresser le portrait de la diversité de représentation (ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle) et 2) dresser le portrait de la diversité de représentation intersectionnelle.

### ***Échantillon***

Notre échantillon est composé des livres récipiendaires, depuis 2017, du Prix TD (n=5), Harry-Black (n=5), du Gouverneur général (n=5) et du Prix jeunesse des libraires 0-5 ans (n=5) et 6-11 ans (n=5). Considérant que certains livres ont été récipiendaires de plus d'un prix, l'échantillon comporte 19 albums jeunesse et un roman graphique<sup>26</sup> (voir Annexe 7.1 pour la liste complète).

### ***Instrumentation***

Nous avons procédé à l'analyse de chacun des livres retenus à l'aide d'une grille développée pour les besoins de la recherche en nous inspirant des grilles de Brugeilles et Cromer (2005). Nous avons adapté leurs grilles non seulement pour y inclure plusieurs types de diversité, mais aussi pour les adapter aux caractéristiques de l'album jeunesse, car Brugeilles et Cromer (2005) ont analysé des manuels scolaires. En nous appuyant à la fois sur le texte et les illustrations, nous avons documenté l'importance de la représentation des différents types de diversité portés par les personnages des livres du corpus.

---

<sup>26</sup> Bien que de dernier ne soit pas à proprement parler un album, nous avons fait le choix de le conserver dans notre corpus d'albums, car il emprunte les codes et la mise en page de l'album (notamment l'utilisation de double-page).

Puisque nous cherchions à documenter les caractéristiques des personnages auxquels les enfants peuvent s'identifier, nous n'avons retenu pour l'analyse que les personnages ayant des caractéristiques humaines (Brugeilles et al., 2002), soient les personnages humains, mais aussi les personnages anthropomorphiques (personnages non humains qui adoptent des comportements et/ou des caractéristiques propres aux humains). Étant donné que les enfants s'identifient aux personnages principaux et aux situations qu'ils vivent (Nières-Chevrel, 2009) et à l'instar de Bruijn et ses collaborateurs (2021), nous avons également classé les personnages des livres selon l'importance de leur rôle (personnage principal, secondaire ou figurant). Les personnages faisant partie d'une foule (un ensemble de plus de 3 personnages ayant un but commun) n'ont pas été analysés dans le cadre de ce projet, puisque ceux-ci étaient souvent moins définis, tant dans le texte que dans les illustrations. Ainsi, pour chacun des personnages, nous avons noté les informations suivantes : 1) le titre du livre, 2) le type de personnage (principal, secondaire, figurant), 3) la diversité ethnoculturelle (personnages blancs, non blancs dont l'ethnicité est identifiable, non blancs dont l'ethnicité n'est pas identifiable ou ethnicité non identifiable), 4) le genre du personnage (personnages féminins, masculins, autre identité de genre ou aucun indice de genre), 5) l'orientation sexuelle (personnages hétérosexuels, homosexuels, autre orientation sexuelle ou aucun indice d'orientation sexuelle), 6) la diversité fonctionnelle (personnage vivant avec une incapacité physique, de développement, liée à une maladie chronique ou aucun indice d'incapacité) et 7) la diversité corporelle (personnages qui affichent des corps correspondant à des standards de beauté *inatteignables*, à des standards de beauté, à la diversité corporelle ou n'est pas applicable). Nous avons aussi documenté l'intersection des appartenances plurielles des personnages, c'est-à-dire, lorsque les personnages faisaient partie de plus d'un groupe marginalisé.

### ***Collecte et analyse des données***

Afin de faciliter la collecte de données, nous avons utilisé l'application *Device Magic* qui permet de concevoir des formulaires personnalisés et de les acheminer vers des appareils mobiles différents. Nous avons choisi cet instrument pour sa facilité d'utilisation, étant donné le grand nombre de personnages à catégoriser. *Device Magic* permet aussi d'exporter les données sous forme de fichier Excel, ce que nous avons fait afin de pouvoir organiser les données de différentes façons et afin de révéler des tendances intéressantes en termes de représentation de la diversité.

Le devis de recherche retenu dans le cadre de ce projet est l'analyse descriptive quantitative non expérimentale basée sur une analyse de contenu. Afin de raffiner la grille d'analyse, 5 des 20 livres ont été analysés conjointement par les deux chercheuses, puis les 15 autres ont été analysés soit par l'une ou par l'autre.

## **Résultats**

Qui est représenté dans les livres jeunesse illustrés québécois récipiendaires de prix ? La prochaine section détaillera les résultats de l'analyse d'un corpus de 20 livres jeunesse québécois récipiendaires de prix (19 albums et un roman graphique). Dans un premier temps, nous brosserons le portrait de la diversité ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle des personnages. Dans un deuxième temps, nous présenterons la diversité intersectionnelle des personnages et comment elle se déploie au sein des livres.

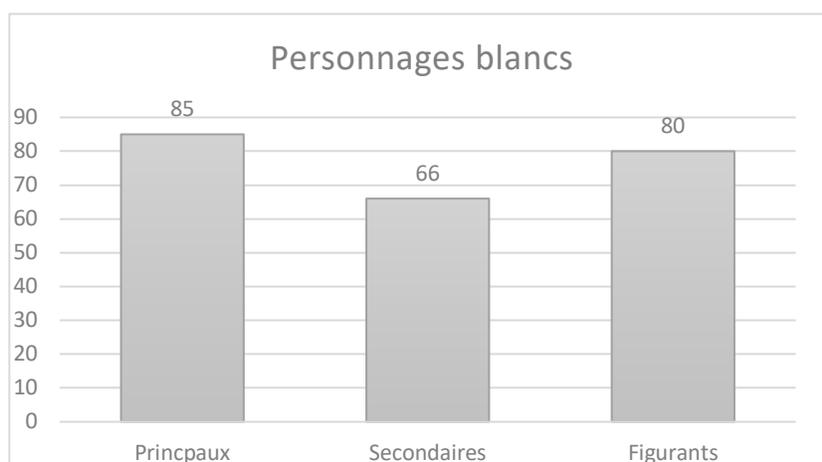
Au total, nous avons identifié 170 personnages humains ou anthropomorphiques dans les livres de l'échantillon. De ce nombre, 27 sont des personnages principaux, 56 sont des personnages secondaires et 87 sont des personnages figurants.

### ***La diversité de représentation***

#### *Diversité ethnoculturelle*

En ce qui concerne la diversité ethnoculturelle, seuls les personnages humains ont été retenus pour l'analyse (n=144). Les personnages anthropomorphiques (n=26) ont été exclus, car ils sont le plus souvent représentés par des objets (ex. *Bob le bobo*) ou des animaux (ex. *Le chemin de la montagne*). Au total, ce sont 76 % des personnages humains qui sont Blancs (n=110). Parmi les personnages principaux, c'est le personnage blanc qui domine à 85 % (n=17). Parmi les personnages secondaires humains (n=44) et figurants (n=80) la prévalence du personnage blanc est moindre. On retrouve 66 % (n=29) de personnages blancs chez les personnages secondaires et 80 % (n=64) de personnages blancs chez les personnages figurants. Ce qui signifie qu'il y a une plus grande proportion de personnages secondaires issus de minorités visibles que de personnages principaux (Graphique 7.1).

**Graphique 7.1** : Proportion en % de personnages blancs selon l'importance des personnages



Parmi les personnages principaux non blancs (n=3), on retrouve 2 personnages noirs et un personnage indien. Les trois personnages sont répartis sur trois livres et sont tous l'unique personnage principal de leur album jeunesse. Des trois personnages principaux non blancs, seul un personnage (Latika dans *Enterrer la lune*) doit composer avec les effets de la marginalisation associés à son appartenance à son groupe identitaire, dans le récit. Du côté des personnages secondaires non blancs (n=14), on retrouve des personnages noirs (n=4), indiens (n=4) et des personnages dont l'appartenance ethnoculturelle ne peut être identifiée, mais dont les indices présents dans le texte et les illustrations laissent croire qu'ils ne sont pas blancs (n=5). Les personnages secondaires non blancs apparaissent dans 8 des 20 livres analysés. En ce qui concerne les personnages figurants non blancs (n=16), on retrouve des personnages d'apparence indienne (n=6), asiatique (n=3), (n=2), noire (n=1) et non blanche (n=4) répartis dans 7 des 20 livres analysés. Aucun personnage autochtone n'a été identifié. Cela signifie qu'une plus grande diversité de représentation est observable chez les personnages figurants et cette diversité de représentation tend à diminuer avec l'importance des personnages. De plus, alors qu'on retrouve des personnages principaux non blancs dans seulement 3 livres de l'échantillon, les personnages secondaires et figurants non blancs sont présents dans un plus grand nombre de livres (respectivement 8 et 7 livres de l'échantillon).

#### *Diversité de genre*

Sur les 162 personnages dont le genre est identifiable par les indices compris dans le texte ou dans les illustrations de l'album jeunesse, 93 sont des personnages masculins (57 %). En ce qui concerne

les 27 personnages principaux, 44 % d'entre eux sont masculins (n=12). Cette proportion augmente à 60 % chez les personnages secondaires (32 sur 53) et figurants (49 sur 82). En ce qui concerne les personnages non hétérosexuels, on en retrouve un seul, soit Anatole du livre *Anatole qui ne séchait jamais*. Ce sont les nombreux exemples tirés des illustrations (Anatole se sent mieux lorsqu'il porte une jupe et des bracelets) et du texte (« Petit papa. Je pense qu'Anatole pleure parce qu'il n'est pas content d'être Anatole » dit Régine, la sœur d'Anatole) qui nous portent à penser qu'Anatole ne s'identifie pas complètement au genre masculin. De plus, le maître d'Anatole par rapport à son identité de genre est au centre du récit, il est sous-entendu que c'est pourquoi il ne peut s'arrêter de pleurer.

#### *Diversité d'orientation sexuelle*

Dans notre échantillon, ce sont 100 % des personnages dont l'orientation sexuelle est identifiable par le texte ou les illustrations qui sont hétérosexuels (n=20). Ceci est vrai pour les personnages principaux (n=5), les personnages secondaires (n=10) et les personnages figurants (n=5).

#### *Diversité fonctionnelle*

Peu de personnages figurant dans les livres de notre échantillon vivent avec une incapacité physique, de développement ou liée à une maladie chronique. Seuls 11 % (n=3) des personnages principaux vivent avec une incapacité. Dans les trois cas, l'incapacité du personnage est au centre de l'histoire. Il s'agit de :

- Répète dans *Pet et Répète, la véritable histoire* : Répète est malentendant depuis sa naissance (incapacité physique). On suit les péripéties de Répète et son frère Pet qui tentent de se trouver un emploi. Ils rencontrent plusieurs obstacles étant donné l'incapacité physique de Répète et les flatulences de Pet.
- Vincent dans *Ma maison-tête* : Vincent vit avec trouble du déficit de l'attention (incapacité de développement). Vincent a de la difficulté à se concentrer en classe et à réciter les Fables de La Fontaine. Vincent tente de comprendre pourquoi en explorant tous les recoins de sa « maison-tête ».
- Simone dans *Simone sous les ronces* : Simone vit avec de l'anxiété et les indices du texte et des illustrations semblent indiquer qu'il s'agit d'un trouble anxieux (incapacité de développement). Simone décrit les situations qui provoquent chez elle de l'anxiété et les moyens qu'elle emploie pour la combattre. Les ronces sont une représentation de son anxiété.

Aucun personnage principal ne vit avec une incapacité liée à une maladie chronique.

En ce qui concerne les personnages secondaires, seuls deux d'entre eux vivent avec une incapacité (4 %) et ils apparaissent tous deux dans le même livre, *Bob le bobo*. Il s'agit d'un bobo qui porte un cache-œil et d'un vieil homme qui marche avec une canne. Du côté des personnages figurants, seuls deux personnages vivent avec une incapacité (2 %). Il s'agit d'un homme avec une canne (*Bob le bobo*) et d'un garçon qui porte un cache-œil (*Anatole qui ne séchait jamais*). Tant chez les personnages secondaires que figurants, les incapacités mises de l'avant sont toutes de type physique. Cependant, on peut attribuer ce phénomène au fait que les incapacités physiques sont souvent visibles (chaise roulante, canne, cache-œil, etc.), mais pas les incapacités de développement ou liées à la maladie chronique. Alors, les personnages secondaires et figurants, moins développés et souvent, sans dialogue, sont moins susceptibles de présenter des indices de diversité fonctionnelle de développement ou liée à la maladie chronique que les personnages principaux. Finalement, aucun personnage, qu'il soit principal, secondaire ou figurant ne vit avec une incapacité liée à une maladie chronique.

#### *Diversité corporelle*

Chez les 18 personnages principaux dont le corps peut être catégorisé, 17 % des personnages affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté (n=3) et 83 % des personnages affichent un corps qui cadre avec les standards de beauté (n=15). Aucun des personnages, qu'ils soient principaux, secondaires ou figurants n'affiche de corps qui cadre avec des standards de beauté inatteignables. Les trois personnages principaux qui affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté sont répartis dans trois livres. Des 38 personnages secondaires dont le corps peut être catégorisé, 5 % affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté (n=2) et 95 % affichent un corps qui cadre avec les standards de beauté (n=36). Les deux personnages secondaires dont le corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté figurent dans le même livre. Des 51 personnages figurants dont le corps peut être catégorisé, 6 % affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté (n=3) et 94 % affichent un corps qui cadre avec les standards de beauté (n=48). Encore une fois, les trois personnages qui affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté apparaissent tous dans le même livre.

## **La représentation intersectionnelle**

### *Le genre et l'ethnicité*

Pour ce qui est de la représentation intersectionnelle du genre et de l'ethnicité chez les personnages principaux, on retrouve trois personnages (sur 20) appartenant à des groupes marginalisés, répartis sur trois livres. Parmi eux, on compte deux personnages féminins et un personnage masculin. Il est intéressant de noter que dans un des trois livres (Latika dans *Enterrement la lune*), l'appartenance à deux groupes identitaires du personnage principal est au centre du récit. Latika, étant une jeune femme indienne, doit cesser d'aller à l'école lorsqu'elle commence à être menstruée.

**Figure 7.1** Premières de couverture des trois livres avec des personnages appartenant à des groupes marginalisés.



Parmi les 14 personnages secondaires non blancs dont l'ethnicité était identifiable grâce aux indices du texte et des illustrations, on retrouve 57 % de personnages féminins (n=8) et 43 % de personnages masculins (n=6). Du côté des personnages figurants, on retrouve 44 % de personnages féminins (n=7) et 56 % de personnages masculins (n=9). Ainsi, malgré la petite taille de l'échantillon, la représentation intersectionnelle des personnages féminins non blancs semble bien présente à tous les niveaux (personnages principaux, secondaires et figurants).

### *Le genre et la diversité fonctionnelle*

Le seul personnage, toutes importances confondues à être de genre féminin et à vivre avec une incapacité est Simone du livre *Simone sous les ronces* (1 sur 7). Les personnages masculins dominent cet aspect de la diversité dans notre échantillon.

### *L'ethnicité et la diversité fonctionnelle*

Tous les personnages principaux ou secondaires (n=4) vivant avec une incapacité dont l'appartenance ethnoculturelle pouvait être identifiée (nous avons exclu les bobos du livre *Bob le bobo*) sont d'apparence blanche. Un personnage figurant (sur les deux vivant avec une incapacité), qui porte un cache-œil dans le livre *Anatole qui ne séchait jamais*, pourrait avoir une autre appartenance ethnoculturelle, mais il n'y a pas suffisamment d'indices dans les illustrations ou le texte pour l'identifier. Les personnages vivant avec une incapacité sont complètement absents de notre échantillon.

### *Diversité corporelle et genre*

Les trois personnages principaux représentés dans des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté sont des personnages féminins (Régine dans *Anatole qui ne séchait jamais*, Albertine dans *Albertine Brindamour déteste les choux de Bruxelles* et Mémé dans *Mémé à la plage*). Les deux seuls personnages secondaires représentés dans des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté sont les parents de Yakov dans le livre *Les étoiles*. En ce qui concerne les personnages figurants, les trois seuls à être représentés dans des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté corporelle sont trois personnages masculins dans le livre *Les étoiles*.

### *Diversité corporelle et ethnicité*

Des huit personnages représentés dans des corps relatifs à la diversité corporelle, toutes importances confondues, seul un personnage n'est pas blanc (Albertine dans *Albertine Brindamour déteste les choux de Bruxelles*). La grande majorité des personnages dont les corps représentent la diversité corporelle sont des personnages blancs.

### *Diversité corporelle et diversité fonctionnelle*

Aucun des huit personnages représentés dans des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté, toutes importances confondues, n'est représenté comme vivant avec une incapacité.

### *Diversité d'orientation sexuelle*

Il n'est pas possible d'analyser la représentation intersectionnelle de la dimension de l'orientation sexuelle, puisqu'aucun des personnages faisant partie de l'analyse n'est représenté comme ayant une orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle.

## **Discussion**

Les objectifs de cette étude étaient de 1) dresser le portrait de la diversité de représentation (ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle) et 2) dresser le portrait de la diversité de représentation intersectionnelle dans un corpus de 20 livres jeunesse illustrés récipiendaires de prix littéraires canadiens publiés en français et disponibles au Québec.

### ***La diversité de représentation***

#### *Diversité ethnoculturelle*

Bien que notre échantillon soit très restreint, son analyse nous permet de constater que la diversité de représentation ethnoculturelle des personnages a non seulement connu une amélioration depuis l'étude de Dionne (2014), mais se démarque de la production littéraire d'autres pays anglo-saxons. En effet, il y a une dizaine d'années, alors que Dionne (2014) avait trouvé que seuls 5,4 % des livres mettaient en vedette des personnages issus de minorités visibles et que l'étude de Crisp et ses collaborateurs (2016) n'en rapportait que 5,7 %, ce sont 15 % des livres de notre échantillon qui mettent en vedette des personnages principaux issus de minorités visibles (n=3) et cette proportion augmente chez les personnages secondaires (n=8, 40 %) et les personnages figurants (n=7, 35 %). Au total, 24 % des personnages, toutes importances confondues, sont issus de minorités visibles dans les livres de notre échantillon. Cette proportion est plus élevée que celles relevées dans les recherches plus récentes de Caple et Tian (2022) avec 11 % et de Adam (2022) avec 18 % et se situe au-dessus de la proportion de 18 % des Québécois de 15 à 64 ans qui s'identifient comme appartenant à une minorité visible (Institut de la statistique du Québec, 2023). Cependant, nous devons déplorer qu'aucun personnage autochtone n'a été identifié dans notre échantillon. Ces résultats nous portent à croire qu'en dix ans, la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les livres québécois pourrait s'être améliorée, mais aussi que la littérature jeunesse québécoise pourrait être plus diversifiée que la littérature jeunesse américaine ou australienne.

#### *Diversité de genre*

Conformément aux résultats de recherches américaines et australiennes sur la question (Adukia et al. 2021 ; Bruijn et al., 2021 et Crisp et al., 2016), c'est le personnage masculin qui est le plus présent dans les albums jeunesse (57 %). Cependant, chez les personnages principaux des livres de notre échantillon, cette proportion descend à 44 % (n=12), ce qui est plus représentatif de la

société. Parmi les personnages principaux de notre échantillon, on compte aussi un personnage qui ne s'affiche ni comme masculin ni comme féminin, un type de personnage absent de recherches récentes et d'envergures telles celles de Caple et Tian (2022) et Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016). Au Québec, même s'il s'agit d'un petit pourcentage (0,5 %), 10 155 jeunes s'identifient comme transgenres ou non binaires (Institut de la statistique du Québec, 2022b).

#### *Diversité d'orientation sexuelle*

En accord avec les recherches de Caple et Tian (2022) et Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016) sur le sujet, nous n'avons trouvé aucun personnage dont l'orientation sexuelle était autre qu'hétérosexuelle. C'est-à-dire que tous les personnages (n=20) présents dans les livres jeunesse dont l'orientation sexuelle est identifiable à travers les indices visuels ou textuels sont hétérosexuels. Ceci confirme l'hétéronormativité comme modèle prédominant dans les livres jeunesse illustrés. Ces résultats contrastent avec l'augmentation de familles homoparentales (ministère de la Famille, 2020) et la présence des personnes LGBTQ2+ au Québec (Statistique Canada, 2024). Cependant, ces résultats pourraient être expliqués par la petite taille de l'échantillon.

#### *Diversité fonctionnelle*

La diversité fonctionnelle semble être présente en plus grande importance dans les livres de l'échantillon analysé que dans les recherches antérieures menées sur la question. En effet, nous avons trouvé que 15 % des livres mettent de l'avant un personnage principal vivant avec une incapacité (n=3) alors que Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016) et Caple et Tian (2022) n'avaient trouvé respectivement que 2,7 % et 1,6 % des livres qui mettent de l'avant un personnage principal vivant avec une incapacité. Les résultats se rapprochent de la réalité des Québécois, puisque 16,1 % des jeunes Québécois vivent avec une incapacité (Statistique Canada, 2022b). Il est intéressant de noter que Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016) avaient inclus les personnages portant des lunettes dans leurs personnages vivant avec une incapacité, mais que nous ne l'avons pas fait dans le cadre de cette recherche, puisque cela ne s'accorde pas avec la définition canadienne de l'incapacité. Tout comme Crisp et ses collaborateur.trice.s (2016), nous avons trouvé que ce sont les incapacités physiques qui sont les plus présentes, suivies des incapacités de développement. Nous n'avons pas identifié de personnage vivant avec une maladie chronique dans notre échantillon.

### *Diversité corporelle*

En ce qui concerne la diversité corporelle, les résultats montrent que les corps cadrant avec un idéal irréaliste (ex. minceur ou musculature extrême) sont absents de notre échantillon. Ces résultats pourraient être expliqués par le fait qu'on sait maintenant que l'exposition à des corps stéréotypés et irréalistes peut avoir des effets négatifs sur l'estime de soi des enfants (gouvernement du Québec, 2022). En ce qui concerne les personnages vivant dans des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté, on retrouve le plus de diversité chez les personnages principaux (3 personnages dans 3 livres), mais cette diversité n'est pas présente chez les personnages secondaires (2 personnages dans 1 livre) et figurants (3 personnages dans 1 livre). La diversité de représentation chez les personnages principaux est donc près de la réalité des Québécois, puisqu'un jeune sur cinq fait de l'embonpoint ou est considéré comme obèse (Statistique Canada, 2022c). Toutefois, il y a lieu de se questionner sur l'absence de diversité corporelle chez les personnages secondaires et figurants.

Dans le cadre de cette étude, nous avons classé les personnages en quatre catégories (personnages qui affichent des corps correspondant à des standards de beauté « inatteignables », à des standards de beauté, à la diversité corporelle ou n'est pas applicable). Cette catégorisation était expérimentale, puisque nous n'avons pas trouvé de recherche ayant traité de cette question auparavant. Cependant, alors qu'on peut affirmer que les 3 personnages principaux ciblés présentent des corps appartenant à la diversité corporelle, on ne peut classer définitivement leurs corps comme étant caractéristiques de l'embonpoint ou de l'obésité. En effet, l'obésité, au Canada, est mesurée par un indice de masse corporelle (IMC) supérieur à 30 (Santé Canada, 2003). L'IMC se calcule à partir du poids d'une personne et de sa taille, un calcul difficile, sinon impossible à appliquer pour des personnages fictifs. Nous avons donc dû nous fier aux caractéristiques physiques associées à la diversité corporelle affichées par les personnages (ex. : cuisses rondes, bras ronds, ventre prononcé, etc.). Nous avons rencontré des difficultés lors de la catégorisation de personnages dont certains membres du corps cadraient avec les standards de beauté et d'autres non (ex. taille fine et cuisses rondes). Ceci pourrait expliquer pourquoi les chercheurs se sont abstenus, jusqu'à aujourd'hui, d'analyser cet aspect de la diversité de représentation dans les albums jeunesse. Il serait donc utile de mener une autre étude pour raffiner notre grille d'observation afin de distinguer les différents types de corps.

### ***La représentation intersectionnelle***

Les recherches témoignent des effets additifs de l'appartenance simultanée à plusieurs groupes marginalisés qui mènent à l'invisibilisation de certains groupes dans la littérature jeunesse (Adukia et al., 2021 ; Bruijn et al., 2021). Malgré la petitesse de notre échantillon, les personnages féminins non blancs sont bien présents (2 sur 3). Cependant on ne peut pas en dire autant pour les personnages féminins vivant avec une incapacité, qui sont en minorité (1 sur 7). Du côté de la diversité corporelle, tous les personnages principaux dont les corps ne cadrent pas avec les standards de beauté sont des personnages féminins (3 sur 3). Il y a donc du chemin à faire en ce qui concerne la représentation des personnages féminins vivant avec une incapacité.

En ce qui concerne l'ethnicité et la diversité fonctionnelle, tous les personnages principaux vivant avec une incapacité (4 sur 4) sont d'apparence blanche. Les personnages principaux non blancs vivant avec une incapacité sont donc absents de l'échantillon analysé. On remarque aussi que les personnages non blancs qui affichent des corps qui ne cadrent pas avec les standards de beauté sont largement absents (1 sur 8).

En ce qui concerne la diversité fonctionnelle des personnages affichant un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté, ceux-ci sont complètement absents des livres analysés dans le cadre de cette recherche (0 sur 8). Parmi les grands absents de cette analyse, on compte aussi les personnages dont l'orientation sexuelle n'est pas l'hétérosexualité (0 sur 20). Il importe donc de poursuivre les recherches afin de vérifier si ces résultats seraient les mêmes avec un échantillon de plus grande envergure.

### **Conclusion**

Bien que la taille de notre échantillon ne rende pas possible la généralisation des résultats de cette recherche, cette dernière nous permet d'entrevoir le type de diversité représenté dans les livres illustrés récipiendaires de prix littéraires récents au Québec. Il est possible de constater que la diversité « de tous les jours » est mise de l'avant dans deux des trois livres mettant en scène un personnage principal non blanc, c'est-à-dire que son appartenance à un groupe minoritaire n'est pas le sujet du livre. Cependant, c'est du côté des personnages secondaires et figurants que les personnages non blancs sont les plus présents en proportion, ce qui pourrait être un indice d'intégration symbolique. Du côté de la diversité de genre, 60 % des personnages principaux de l'échantillon sont féminins, ce qui représente un renversement d'une tendance à la

surreprésentation masculine. De plus, un personnage principal n'est ni masculin ni féminin, or, c'est sa non-conformité aux rôles traditionnels genrés qui est au centre du récit. En ce qui concerne la diversité d'orientation sexuelle, c'est l'hétérosexualité qui est la seule orientation représentée dans l'échantillon. Cependant, ceci pourrait être expliqué par la grandeur de l'échantillon. Pour ce qui est de la diversité fonctionnelle, trois personnages principaux vivent avec une incapacité. Cependant, ces incapacités sont aussi au centre du récit, car les personnages principaux tentent de surmonter les défis associés à leurs incapacités. En terminant, trois personnages principaux affichent un corps qui ne cadre pas avec les standards de beauté et ceci n'est pas au centre du récit, mettant ainsi à l'avant-plan la diversité de « tous les jours ». En ce qui concerne la représentation intersectionnelle, il importe d'effectuer une recherche de plus grande envergure afin de bien rendre compte de la diversité de représentation de personnages appartenant à plus d'un groupe marginalisé.

Cette recherche, quoique de petite envergure, est innovatrice au point de vue méthodologique. Premièrement, elle a permis de valider une grille de codage adapté spécifiquement aux livres illustrés, soit en prenant en compte non seulement les indices textuels, mais aussi les indices visuels. Deuxièmement, c'est la première à rassembler plusieurs aspects de la diversité dans une même grille afin de donner non seulement un portrait global de la diversité de la représentation dans les livres jeunesse illustrés, mais également, de porter un regard sur la représentation intersectionnelle. Troisièmement, la grille fait la différence entre personnages principaux, secondaires et figurants, ce qui permet aux chercheurs de comprendre l'importance relative accordée aux différents personnages appartenant à des groupes marginalisés.

Afin de bien comprendre si la diversité de représentation est en augmentation dans la littérature jeunesse, il importe d'utiliser des outils de mesure fiables, validés et adaptés aux livres jeunesse, et en particulier, à l'album jeunesse. L'ambition de cette recherche était d'ouvrir la porte à d'autres chercheurs afin que ceux-ci puissent examiner un plus grand échantillon de livres et ainsi porter un regard critique sur la diversité de représentation et la diversité de représentation intersectionnelle dans la littérature jeunesse.

## Références

- Adam, H. (2021). When authenticity goes missing: How monocultural children's literature is silencing the voices and contributing to invisibility of children from minority backgrounds. *Education Science*, 11 (32). <https://doi.org/10.3390/educsci11010032>
- Adukia, A., Eble, A., Harrison, E., Birali Runesha, H. et Szasz, T. (2021). What we teach about race and gender: Representation in images and text of children's books. *Becker Friedman Institute Working Paper*, 44. [https://bfi.uchicago.edu/wp-content/uploads/2021/04/BFI\\_WP\\_2021-44.pdf](https://bfi.uchicago.edu/wp-content/uploads/2021/04/BFI_WP_2021-44.pdf)
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. *Culture and Public Action*, 59, 62-63.
- Bishop, R.S. (1990). Mirrors, windows and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.
- Bond, J. (2021). *Global intersectionality and contemporary human rights*. Université Oxford.
- Brugeilles, C. et Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. CEPED.
- Brugeilles, C. Cromer, I. et Cromer, S. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Institut national d'études démographiques*, 57(2), 261-292.
- Bruijn, Y., Emmen, R. et Mesman, J. (2021). Ethnic diversity in children's books in the Netherlands. *Early Childhood Education Journal*, 49, 413-423. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01080-2>
- Caple, H. et Tian, P. (2022). I see you. Do you see me? Investigating the representation of diversity in prize-winning Australian early childhood picture books. *The Australian Educational Researcher*, 49, 175-191. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00423-7>
- Centre canadien pour la diversité et l'inclusion. (2022). *Glossaire des termes*. <https://ccdi.ca/media/3506/ccdi-glossary-of-terms-v11-fr.pdf>
- Cotter, A. (2022). *Expériences de discrimination chez les Noirs et les Autochtones, 2019*. Statistique Canada. [https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00002-fra.htm#:~:text=Le%20tiers%20\(33%20%25\)%20des,16%20%25%3B%20tableau%201](https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/85-002-x/2022001/article/00002-fra.htm#:~:text=Le%20tiers%20(33%20%25)%20des,16%20%25%3B%20tableau%201)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- Crisp, T., Knezek, S., Quinn, M., Bingham, G., Girardeau, K. et Starks, F. (2016). What's on our bookshelves? The diversity of children's literature in early childhood classroom libraries. *Journal of Children's Literature*, 42(2), 29-42. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/whats-on-our-bookshelves-diversity-childrens/docview/1969018281/se-2>
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Presses universitaires de Grenoble.

- Davis, K. (2008). Intersectionality as buzzword: A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. *Feminist Theory*, 9(1), 67-85.
- Davis, J.M., Pearce, N. et Mullins, M. (2021). Missing Boys: The limited representation of Black Males in Caldecott Books. *Journal of Children's Literature*, 47(1), 10-20. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/missing-boys-limited-representation-black-males/docview/2540405254/se-2>
- Dionne, A. (2014). La mosaïque culturelle du Canada dans la littérature de jeunesse de langue française : une analyse des albums, de 2003 à 2012. *Canadian Ethnic Studies*, 46(2), 75-98. doi:10.1353/ces.2014.0025.
- Freeman, Y. et Freeman, D. (2004). Connecting students to culturally relevant texts. *Talking Points*, 15(2), 7-11.
- Gouvernement du Québec. (2022, 16 novembre). *Image corporelle*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/enfance/developpement-des-enfants/consequences-stereotypes-developpement/image-corporelle>
- Gouvernement du Québec. (2023, 23 février). *Comprendre la diversité sexuelle et la pluralité des genres*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/diversite-sexuelle-et-pluralite-des-genres/comprendre-diversite-sexuelle-et-pluralite-genres#:~:text=L%27orientation%20sexuelle%20doit%20être,sexe%20ou%20de%20son%20genre>
- Ibrahim, J. (2020). The Importance of Diversity in Body Shape and Size in Books. *Canadian Children's Book News*, 43(2), 20-21.
- Institut de la statistique du Québec. (2022a, 28 septembre). *Estimations de la population selon l'âge et le sexe, Québec, 1<sup>er</sup> juillet 1971 à 2022*. [https://statistique.quebec.ca/fr/document/population-et-structure-par-age-et-sexe-le-quebec/tableau/estimations-de-la-population-selon-lage-et-le-sexe-quebec#tri\\_pop=10](https://statistique.quebec.ca/fr/document/population-et-structure-par-age-et-sexe-le-quebec/tableau/estimations-de-la-population-selon-lage-et-le-sexe-quebec#tri_pop=10)
- Institut de la statistique du Québec. (2022b, 29 novembre). *Diversité de genre*. <https://statistique.quebec.ca/vitrine/15-29-ans/theme/demographie/diversite-genre>
- Institut de la statistique du Québec. (2023, 18 juillet). *Portrait des personnes issues de minorités visibles sur le marché du travail au Québec en 2021*. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/portrait-minorites-visibles-marche-travail-quebec-2021-aperçu>
- Leanza, Y. (2016). Vous avez dit caucasien? *Alterstice*, 6(1), 1-3. <https://doi.org/10.7202/1038272ar>
- Ma, C. (2012). Minorité visible. *L'Encyclopédie canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/minorite-visible>
- Ministère de la Famille. (2020). Les familles homoparentales québécoises : qui sont-elles? Un portrait statistique à partir des données du Recensement du Canada de 2016. *Quelle famille?*, 7(2), 2. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/quelle-famille-vol7no2-automne-2020.pdf>

- Myers, C. (2014, 15 mars). The apartheid of children's literature. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2014/03/16/opinion/sunday/the-apartheid-of-childrens-literature.html>
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Didier.
- Poslaniec, C. (2008). *(se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette éducation.
- Poslaniec, C., Houyel, C. et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Retz.
- Poutré, A. (2021). *Livres et jouets : peuvent-ils nuire au développement de l'image corporelle?* ÉquiLibre. <https://equilibre.ca/livres-et-jouets-peuvent-ils-nuire-au-developpement-de-limage-corporelle/>
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Armand-Colin.
- Santé Canada. (2003). *Lignes directrices canadiennes pour la classification du poids chez les adultes*. [https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/migration/hc-sc/fn-an/alt\\_formats/hpfb-dgpsa/pdf/nutrition/cg\\_quick\\_ref-ldc\\_rapide\\_ref-fra.pdf](https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/migration/hc-sc/fn-an/alt_formats/hpfb-dgpsa/pdf/nutrition/cg_quick_ref-ldc_rapide_ref-fra.pdf)
- Statistique Canada. (2021, 25 août). *Minorité visible de la personne*. [https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var\\_f.pl?Function=DEC&Id=45152#](https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=45152#)
- Statistique Canada. (2022a, 2 décembre). *Mesurer l'incapacité au Canada*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-627-m/11-627-m2022062-fra.htm>
- Statistique Canada. (2022b, 16 décembre). *Indice de masse corporelle, embonpoint ou obèse, autodéclaré, jeune*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1310009621&pickMembers%5B0%5D=1.6&pickMembers%5B1%5D=3.1&cubeTimeFrame.startYear=2020&cubeTimeFrame.endYear=2021&referencePeriods=20200101%2C20210101>
- Statistique Canada. (2022c, 16 décembre). *Série « Perspective géographique », Recensement de la population 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/as-sa/fogs-spg/page.cfm?lang=F&topic=8&dguid=2021A000224#>
- Statistique Canada (2024, 25 janvier). *Caractéristiques socioéconomiques de la population LGB+, 2019 à 2021*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1310087601&pickMembers%5B0%5D=1.3&pickMembers%5B1%5D=3.1&pickMembers%5B2%5D=4.1>
- Short, K.G. (2012). Story as world making. *Language Arts*, 90(1), 9-17.
- Sklrac Lo, R. (2016). On listening to children: Family variation in an after-school reading club. *Language Arts*, 94(2), 141-151.
- Thiery, N. et Francis, V. (2015). Figure et représentations de l'enfant noir dans les albums pour la jeunesse. *Revue Spirale*, 55, 39-57.
- Tsao, Y. L. (2008). Gender issues in young children's literature. *Reading Improvement*, 45(3), 108-114.
- Turgeon, E., Charron, A. et Mc Kinley, S.J. (2021). Portrait de la qualité des bibliothèques de classe de maternelle 4 ans : quelle offre pour les enfants en milieu défavorisé? *Tréma*, 55. <https://doi.org/10.4000/trema.6594>

Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnoculturelle et familiale*. Eres.

Welch, B.F. (2016). The pervasive whiteness of children's literature: Collective harms and consumer obligations. *Social Theory and Practice*, 42(2), 367-388.  
<https://doi.org/10.5840/soctheorpract201642220>

### **Livres jeunesse cités**

Arsenault, I. (2017). *L'oiseau de Colette*. La pastèque.

Arsenault, M-A. et Leroux, D. (2019). *Des couleurs sur la grave*. La morue verte.

Blais, F. et Boivin, V. (2017). *Le livre où la poule meurt à la fin*. Les 400 coups.

Boulay, S. et Bray-Bourret, A. (2019). *Anatole qui ne séchait jamais*. Fonfon.

Côté Lacroix, D. et Lapointe, S. (2020). *Jack et le temps perdu*. XYZ.

DuBois, G. et Brassard, M. (2021). *À qui appartiennent les nuages ?* La pastèque.

Dubuc, M. (2019). *Le chemin de la montagne*. Comme des géants.

Dufresne, R. et Grand, A. (2018). *Mémé à la plage*. Les 400 coups.

Gagnon, V. (2020). *Ma maison-tête*. Fonfon.

Goldstyn, J. (2019). *Les étoiles*. La pastèque.

Michaud, P. et Perreault, G. (2021). *La soupe aux allumettes*. Fonfon.

Nadon, Y. et Claverie, J. (2018). *Mon frère et moi*. D'eux.

Nepveu-Villeneuve, M. et Dumais, S. (2019). *Simone sous les ronces*. La courte échelle.

Orbie. (2021). *La fin des poux ?* Les 400 coups.

Perreault, G. et Canciani, K. (2021). *Pet et Répète, la véritable histoire*. Fonfon.

Poulin, A. et Zohra, S. (2019). *Enterrer la lune*. La courte échelle.

Renaud, A. et Duhameau, É. (2020). *Albertine Brindamour déteste les choux de Bruxelles*. La courte échelle.

Robert, N. (2016). *Au-delà de la forêt*. Comme des géants.

Robert, N. et Leng, Q. (2022). *Trèfle*. Comme des géants.

Schoenborn, M. et Dumais, S. (2020). *Bob le bobo*. La courte échelle.

**Annexe 7.1** Albums québécois récipiendaires de prix

Titre	Auteur(s)	Éditeur	Prix
À qui appartiennent les nuages ?	Gérard DuBois et Mario Brassard	La pastèque	GG
Albertine Brindamour déteste les choux de Bruxelles	Anne Renaud et Élodie Duhaméau	La courte échelle	L0-5
Anatole qui ne séchait jamais	Stéphanie Boulay et Agathe Bray-Bourret	Fonfon	TD
Au-delà de la forêt	Nadine Robert et Gérard DuBois	Comme des géants	HB
Bob le bobo	Mélina Schoenborn et Sandra Dumais	La courte échelle	L0-5
Des couleurs sur la grave	Marie-Andrée Arsenault et Dominique Leroux	La morue verte	HB
Enterrer la lune	Andrée Poulin et Sonali Zohra	La courte échelle	L6-11
Jack et le temps perdu	Delphie Côté Lacroix et Stéphanie Lapointe	XYZ Éditeur	GG
L'oiseau de Colette	Isabelle Arsenault	La pastèque	L0-5
La fin des poux ?	Orbie	Les 400 coups	TD
La soupe aux allumettes	Patrice Michaud et Guillaume Perreault	Fonfon	L6-11
Le chemin de la montagne	Marianne Dubuc	Comme des géants	HB, GG, TD
La livre où la poule meurt à la fin	François Blais et Valérie Boivin	Les 400 coups	L6-11
Les étoiles	Jacques Goldstyn	La pastèque	L6-11, TD
Ma maison-tête	Vigg (Vincent Gagnon)	Fonfon	HB, TD
Mémé à la plage	Rhéal Dufresne et Aurélie Grand	Les 400 coups	HB
Mon frère et moi	Yves Nadon et Jean Claverie	D'eux	L0-5
Pet et Répète, la véritable histoire	Guillaume Perreault et Katia Canciani	Fonfon	GG
Simone sous les ronces	Maude Nepveu-Villeneuve et Sandra Dumais	La courte échelle	L0-5
Trèfle	Nadine Robert et Qin Leng	Comme des géants	GG

## **Chapitre 8**

Répartition des genres, diversité culturelle et diversité fonctionnelle : une description tirée d'un échantillon de livres jeunesse québécois parus en 2021 et en 2022

Par Rachel DeRoy-Ringuette

## **Répartition des genres, diversité culturelle et diversité fonctionnelle : une description tirée d'un échantillon de livres jeunesse québécois parus en 2021 et en 2022**

Le paysage démographique du Québec change. La province est une terre d'accueil pour plusieurs familles et cela se reflète dans les cours d'école, montréalaises et en région, même si la tendance y est plus timide. À titre d'exemple, selon Laboratoire Éducation et diversité en région (LEDIR), pour l'année 2016-2017, dans la région de Montréal, 64,02% des élèves sont issus de l'immigration (1<sup>re</sup> ou 2<sup>e</sup> génération), tandis qu'en Estrie ce sont 15,34% des élèves, en Mauricie ils représentent 7,96% et sur la Côte-Nord, le pourcentage tombe à 2,47% (Borri-Anadon et Hirsch, 2021a,b,c,d). Pour ce qui est de la répartition des genres, les élèves qui fréquentent les classes, par extension les lectrices et lecteurs de livres jeunesse, sont répartis de manière quasi égale entre masculin et féminin. En fait, bon an mal an, il y a au Québec toujours un peu plus de naissances masculines, mais cela demeure mineur. Par exemple, en 2011, 51,13% des naissances étaient masculines et en 2021 ce pourcentage montait légèrement à 51,49% (ISQ, 2020). Dans ce texte, comme cela est expliqué plus loin, nous retenons une répartition binaire des genres entre le masculin et féminin, même si des nuances pourraient éventuellement être apportées à la notion de genre. Enfin, les populations dans les classes ordinaires sont hétérogènes sur le plan de la diversité fonctionnelle. À titre d'exemple, selon l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) pour l'année 2018-2019, 77,4% des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) se trouvaient dans ces classes, les autres étant dans des écoles ou des classes spécialisées (OPHQ, 2024). Considérant ce contexte social général, dans ce chapitre nous nous attardons à la répartition des genres, à la diversité culturelle et à la diversité fonctionnelle dans les livres jeunesse québécois. Dans la problématique, nous exposons la pertinence de traiter d'un tel sujet. Ensuite, nous passons en revue les concepts qui servent à mieux comprendre l'utilité de la représentativité dans les livres jeunesse. Puis, nous expliquons la méthodologie utilisée dans cette étude descriptive. Enfin, nous présentons et nous discutons des résultats de manière concomitante. Les limites de cette étude descriptive concluent le chapitre.

### **Problématique**

Dans le but de comprendre l'intérêt de s'attarder à la diversité dans les livres jeunesse québécois, nous considérons la pertinence sociale, et plus particulièrement l'intérêt récent porté à la diversité dans les livres jeunesse au Québec, puis nous traitons de la pertinence scientifique, c'est-à-dire

ce qui se passe sur le plan de la recherche par rapport à ce sujet. Il est à noter que notre recherche s'inscrit en continuité avec des recherches que nous avons précédemment menées (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2015a, 2015b, 2017, 2018). Bien que ces dernières soient publiées dans des revues professionnelles, elles adoptent tout de même des méthodologies éprouvées et similaires à celle employée pour la présente étude.

### ***Que se passe-t-il sur le plan social?***

Pour commencer, nous estimons utile de rapporter le portrait statistique qui contribue à mieux comprendre l'importance de s'intéresser à la diversité dans les livres jeunesse, au-delà des considérations littéraires et scolaires. Selon Statistique Canada (2021), au recensement pour les 0-14 ans et par rapport à la dispersion binaire entre les genres, il y aurait 51,26% de garçons et 48,73% de filles. Cependant, pour la diversité culturelle, il n'est pas possible d'avoir les données uniquement pour les 0-14 ans, par conséquent, nous présentons les données dans la population générale. Au Québec et dans la population générale, selon les données du recensement canadien, il y aurait 2,47% d'autochtones et 16,14% de minorités visibles ou de *groupes racisés*<sup>27</sup>, dans ce texte nous privilégions l'expression *diversité culturelle* pour rendre compte de ces réalités<sup>28</sup>. Pour conclure sur le portrait statistique, l'OPHQ (2024) rapporte 20,4% de la population d'élèves du primaire est composée d'élèves HDAA, 4,7% des élèves étant handicapés et 15,7% en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Concernant le monde du livre, son édition et sa promotion, depuis quelques années, il y a un certain intérêt à traiter de la diversité dans les livres jeunesse, à mettre de l'avant le sujet et à en faire la promotion. En portant un regard sur la dernière décennie, il est nécessaire de mentionner la création en février 2016 de la liste *Kaléidoscope pour un monde égalitaire* du YWCA de Québec (Biron, 2016) portant sur différentes formes de diversités. Cette liste, qui contient des

---

<sup>27</sup> Selon le Statistique Canada (2021), « le terme « minorité visible » réfère au fait qu'une personne appartient ou n'appartient pas à une des minorités visibles définies dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. Selon la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, les minorités visibles sont définies comme « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». La population des minorités visibles se compose principalement des groupes suivants : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Arabe, Latino-Américain, Asiatique du Sud-Est, Asiatique occidental, Coréen et Japonais. Dans les produits d'analyse et de communication du recensement de 2021, le terme « minorité visible » a été remplacé par les termes « population racisée » ou « groupes racisés », ce qui reflète l'utilisation accrue de ces termes dans la sphère publique ».

<sup>28</sup> Pour des portraits régionaux complets et récents quant aux populations immigrantes et autochtones des différentes régions du Québec, voir les fiches du LEDIR : [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=3636&owa\\_no\\_fiche=8](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=3636&owa_no_fiche=8)

livres jeunesse variés pour les enfants de 0 à 12 ans, contient près de 450 titres « encourageant les enfants à sortir des idées préconçues et des rôles stéréotypés, favorisant la réflexion, l'émergence de la pensée critique, l'ouverture et la tolérance » (YWCA, 2023). Ces bibliographies traitent d'égalité des genres, de diversité culturelle et de diversité fonctionnelle, mais également d'autres thèmes comme l'affirmation de soi, la diversité familiale ou la diversité corporelle. Quelques années plus tard, en octobre 2020, l'Association nationale des éditeurs de livres (ANEL) crée le « comité sur la diversité culturelle » qui permet de réfléchir sur le sujet, notamment par rapport à la « représentation dans les livres illustrés », tout comme de manière plus générale, comme en rendent compte les objectifs du comité :

- Valoriser des titres d'auteur·trice·s issu·e·s des diversités dans les différentes actions entreprises par l'ANEL ;
- Aller à la rencontre de potentiels acteurs du livre ou partenaires issus des diversités;
- Outiller et sensibiliser les maisons d'édition membres pour inclure plus de diversité dans nos histoires, dans l'éventail des artistes du milieu, mais également à même les équipes éditoriales. (ANEL, s.d.)

Aussi, dans un même ordre d'idées, il est primordial de préciser que le Conseil des arts et des lettres (CALQ) offre depuis 2007 un programme nommé *Vivacité* qui vise à soutenir les personnes créatrices qui représentent la diversité culturelle. Si au départ cette aide était limitée aux personnes vivant à Montréal, elle est depuis 2018 ouverte à l'ensemble des personnes sur le territoire québécois et, en 2021, le montant maximal accordé est passé de 25 000\$ à 50 000\$ (CALQ, s.d.). Ce type d'initiative contribue certainement aux personnes issues de l'immigration à faire entendre leur voix et à représenter leur propre réalité.

D'ailleurs, les objectifs du programme *Vivacité* sont :

- Soutenir les pratiques des artistes et des écrivaines et écrivains issus de la diversité culturelle;
- Favoriser les démarches de pleine participation aux milieux professionnels des arts et des lettres du Québec en tenant compte des barrières à l'intégration;
- Encourager la réalisation de projets favorisant l'accès du public québécois aux œuvres et aux productions artistiques des artistes et des écrivaines et écrivains issus de la diversité culturelle (CALQ, s.d.).

Enfin, plus particulièrement en lien avec les livres jeunesse, l'organisme Communication-Jeunesse (CJ) publie ponctuellement des sélections thématiques de livres ayant pour sujet différents aspects de la diversité. Par exemple, en juin 2023, la sélection « Des livres pour

célébrer la neurodiversité », pour les 0-17 ans, contient 25 suggestions : 5 pour les 0-5 ans, 14 pour les 6-11 ans et 6 pour les 12 ans et plus. Cette sélection a été mise sur pied « afin que les enfants qui font partie de la neurodiversité puissent se reconnaître » (CJ, s.d.). D'autres sujets relatifs aux diversités sont également traités par CJ avec des sélections thématiques comme « Les filles à l'honneur » et « Place aux femmes » ou « La représentation des personnes racisées ».

Représentatifs d'un mouvement plus vaste qu'une préoccupation dans le monde littéraire et scolaire, la publication d'articles de journaux traitant des diversités est digne d'intérêt. De fait, dans les dernières années, quelques journalistes se sont intéressés à la question de la diversité culturelle. Par exemple, en juillet 2020, dans la foulée de la circulation d'une lettre initiée par Simon de Jocas de la maison d'édition Les 400 coups, où les éditeurs québécois pour la jeunesse voulaient se mobiliser contre le racisme, Marie Allard titre *Trop blancs, les livres jeunesse*. Elle rend alors compte de cette initiative et des constats des personnes œuvrant dans l'édition jeunesse. Un peu plus d'un an plus tard, Catherine Lalonde s'intéresse pour sa part aux livres jeunesse disponibles dans les bibliothèques scolaires avec son article *Des titres trop blancs pour les bibliothèques scolaires* (Lalonde, 2021). Pour ce qui est de la répartition des genres, nommons l'exemple de l'article de Véronique Laroque *Héros et héroïnes sans clichés (ou presque)* paru dans La Presse en 2022. Cependant, par rapport à la diversité fonctionnelle, les articles se font plus rares. Il y a bien des critiques de livres ici et là qui rendent compte de personnages vivant avec différents types d'incapacité, pour reprendre le terme de l'OPHQ, mais à notre connaissance, aucun n'en traite directement.

Outre l'intérêt de certains journalistes pour informer le grand public, il ne faut pas négliger celui des personnes qui offrent de la formation continue aux enseignant.e.s du primaire par rapport à différentes formes de diversités. Par exemple, lors d'une journée littéraire proposée par l'équipe *J'enseigne avec la littérature jeunesse* au printemps 2021, Benita Kanozayire et Lucie Bécharde proposent une « bibliographie des diversités ». Cette liste, toujours disponible en ligne (Kanozayire et Bécharde, 2021), est divisée selon la diversité socioéconomique, la diversité sexuelle, la diversité familiale et parentale, la diversité fonctionnelle, la diversité corporelle et la diversité culturelle et religieuse. En 2023, Benita Kanozayire récidive et propose maintenant des mini-réseaux littéraires faciles à adapter à tous les cycles du primaire, toujours sous l'angle de la diversité (Kanozayire, 2023). Du côté de la revue *Vivre le primaire* de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire (AQEP), un article récent s'intitule *3 livres, 3 cycles*

et la diversité de sens, neurologique et culturelle (Lalonde, 2023). Ces courts exemples montrent qu'il semble y avoir une volonté de former les enseignant.e.s au sujet des enjeux relatifs à la diversité dans les livres jeunesse et à faire entrer ces livres dans les classes du primaire.

Avec ce contexte social, éducatif et littéraire, est-ce que la recherche au Québec s'intéresse à la question de la diversité dans les livres jeunesse?

### ***Que se passe-t-il sur le plan scientifique?***

Si des publications scientifiques récentes hors Québec rendent compte d'études sur ces sujets (p. ex. pour la représentation et la répartition des genres Casey, Novick, Lourenco, 2021; Mottier, 2021; pour la diversité culturelle Huber, Gonzalez et Solórzano, 2023; Thiery, 2023; pour la diversité fonctionnelle Joselin et Dayan, 2022; Lemoine, Mietkiewick, Schneider, 2016; Savalle, Lemoine, Schneider et Besançon, 2022), il n'y a à notre connaissance pas de références scientifiques québécoises qui s'y attardent, outre McKinley et Turgeon (2024) qui s'intéressent à la diversité ethnoculturelle, de genre, d'orientation sexuelle, fonctionnelle et corporelle dans les albums récipiendaires de prix littéraires récents<sup>29</sup>.

Comme mentionné, notre recherche s'inscrit en continuité avec des recherches antérieures publiées dans des revues professionnelles, mais selon des méthodologies similaires à celles employées pour la présente étude. Ainsi, nous considérons que les articles publiés antérieurement dans la revue culturelle *Lurelu* contribuent à l'activité scientifique sur le sujet. De fait, lors de ces études antérieures, par des analyses de contenu, nous avons exploré la répartition des genres (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2018a, 2018b) et la diversité culturelle (Courchesne et DeRoy-Ringuette, 2015), en plus de proposer une étude sur la présence des personnages autochtones, des thèmes abordés dans les livres qui s'intéressent à ces populations et les auteur.e.s qui les écrivent (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017). Nous n'avons cependant jamais abordé la diversité fonctionnelle, ce qui est un nouveau sujet à explorer pour bonifier le portrait de la diversité dans la littérature jeunesse québécoise récente. En somme, la présente étude peut être considérée comme une mise à jour de ces études antérieures avec des méthodologies similaires. Son objectif est de décrire la diversité (répartition des genres, diversité culturelle et fonctionnelle) dans les livres jeunesse québécois récents, réalistes et destinés aux 12 ans et moins.

---

<sup>29</sup> Voir le chapitre 7.

## **Cadre de références**

Afin de présenter notre propos, nous souhaitons brièvement présenter les concepts et les recherches empiriques utiles pour cette étude. Il s'agit du personnage, de la métaphore des textes miroirs, portes et fenêtres, des différents types de diversités et des recherches antérieures à cette étude qui permettent éventuellement de constater, ou non, une évolution de la représentativité.

### ***Le personnage***

Pour définir simplement le personnage, Bernier (2010) indique que c'est « la représentation d'une personne dans une fiction » (p.564). Mais le pouvoir du personnage, par ses caractéristiques physiques et psychologiques ainsi que par les événements et les émotions qu'il vit, réside surtout en sa capacité à amener les lectrices et les lecteurs à vivre par procuration les situations qui sont au cœur des récits, notamment en raison du potentiel d'identification qu'il insuffle (Boutevin et Richard-Principalli, 2008). Tsimbidy (2008) reprend ces idées de construction fictionnelle et d'identification en soulignant que « le personnage est l'un des principaux modes d'entrée dans la fiction [...] pour le lecteur un support d'identification » (p.217). Par conséquent, transmise par une construction textuelle et iconographique, une illusion s'opère pour qu'une personne qui lit puisse se reconnaître, ou pas. La personne se laisse ainsi portée, transformée, influencée par le personnage. Mais si le personnage a ce pouvoir d'identification, est-il possible qu'il puisse être utile pour observer des réalités différentes de la personne qui lit? Et dans ce cas, est-ce que tous sont représentés pour une identification ou une reconnaissance par l'autre?

### ***La métaphore des textes miroirs, fenêtres et portes***

Lorsqu'il est question de la diversité culturelle en littérature jeunesse, les travaux de Botelho et Rudman (2009) sur les textes miroirs, fenêtres et portes font date. Par cette métaphore, les auteures soutiennent que les textes miroirs sont ceux où la personne qui lit voit sa réalité être représentée et se reconnaît; les textes fenêtres sont ceux où la personne qui lit voit une réalité différente être représentée et apprend à la connaître et la comprendre; les textes portes sont ceux où la personne qui lit voit une réalité différente être représentée et s'engage dans une prise de conscience qui peut mener à l'action. Bien qu'initialement centrée sur les personnages incarnant la diversité culturelle, force est de constater que la métaphore se prête bien à toutes les diversités (de genre, d'orientation, fonctionnelle, corporelle, familiale, religieuse, etc.). Cela étant

mentionné, Botelho (2021) apporte une nuance importante sur cette métaphore en stipulant que si elle permet notamment aux personnes enseignantes de poser un regard sur ce qu'elles font lire au regard de la diversité en constatant qui est « représenté, sous-représenté, méreprésenté ou invisibilisé » (traduction libre p.120), le choix d'un seul livre ne résonnera peut-être pas chez les personnes qui le liront. D'où l'importance d'avoir une multitude de livres et de points de vue, car la notion de diversité est complexe. Botelho (2021) rend compte d'une autre nuance : celle où la représentation plus grande de personnages diversifiés n'est pas un antidote à la propagation de stéréotypes. D'ailleurs, pour la présente étude, nous ne pouvons pas savoir si les personnages présentent des stéréotypes, soit « 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), car comme nous l'expliquons dans la partie consacrée à la méthodologie l'étude se concentre sur le paratexte et des critiques de livres. Ainsi, n'ayant pas eu accès à l'intégralité des récits, par les textes et les illustrations, nous ne pouvons pas établir si les livres sont porteurs de stéréotypes, nous ne pouvons que dégager un portrait de la représentation, sans pouvoir l'analyser sur le plan des possibles stéréotypes véhiculés.

### ***Les différents types de diversités présents dans l'étude***

Pour commencer, puisque nous nous intéressons à la répartition des genres, rappelons que nous avons considéré les genres sous le mode binaire : féminin et masculin. Bien que la binarité des genres peut être constable, car elle ne tient pas compte des autres notions liées au genre et qu'elle véhicule l'« idée selon laquelle l'organisation binaire des sexes (homme/femme) et des genres (masculin/féminin) est la seule façon d'identifier les sexes et les genres » (Bureau de lutte contre l'homophobie et la transphobie, 2023, p.4), c'est le mode de répartition qui nous semblait le plus à-propos pour ce type d'étude qui n'entre pas au cœur des récits. Par conséquent, nous ne nions pas les autres manières d'identifier les sexes et les genres, mais ces réalités sont plus difficiles à distinguer avec la méthodologie que nous avons adoptée, comme nous l'abordons plus loin dans le texte.

Ensuite, concernant la diversité culturelle, nous l'avons considérée selon les populations suivantes : minorités visibles et autochtones, et ce, en phase avec les données de Statistique Canada (2021) utiles à l'analyse des données. Cela étant mentionné, il arrive que Statistique

Canada utilise les termes de *population racisée* ou *groupes racisés* pour qualifier les personnes auparavant signalées comme *minorités visibles*. Par souci de simplicité, dans un vocabulaire mouvant et en transition, nous optons pour le terme générique de *diversité culturelle*.

Enfin, dans le cadre de cette recherche et en accord avec l'OPHQ (2020), nous retenons le terme *incapacités* qui réfère aux troubles de vision, d'audition, de mobilité, de flexibilité, de dextérité, d'apprentissage, de développement, de santé mentale, de mémoire ou aux troubles liés à la douleur.

### ***Les recherches antérieures à cette étude***

Comme annoncé précédemment, la présente étude s'inscrit dans la poursuite de travaux antérieurs portant sur des sujets similaires avec des méthodologies connexes. Par souci de continuité, nous proposons de les résumer brièvement ici. D'abord, pour la répartition des genres, nous avons précédemment fait un portrait par l'analyse de contenu de premières et de quatrièmes de couverture ainsi que de critiques de livres pour les 0-12 ans disponibles dans la section « M'as-tu vu? M'as-tu lu? » de la revue *Lurelu* ( $n=288$ ) de l'année 2017 (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2018a, 2018b). Sur le plan quantitatif, nous rapportons entre autres dans cette étude que 45% des livres présentent des personnages principaux féminins et 47% des personnages principaux masculins, donc 8% sont indéterminés (p. ex. objet). Quand elles sont seules à porter l'action, les filles le font dans 11% des cas, tandis que c'est dans 22% des cas que les garçons sont seuls.

Pour ce qui est de la diversité culturelle, toujours avec une méthodologie qui repose sur l'analyse de contenu, nous avons fait deux études antérieures. Pour la première, nous avons considéré le texte et les illustrations des livres dans leur intégralité pour les 0-12 ans provenant de la Sélection annuelle 2014-2015 de CJ ( $n=112$ ) pour les 0-12 ans (Courchesne et DeRoy-Ringuette, 2015). Cette étude traite des divers groupes culturels et de leur représentation dans les livres réalistes. Les résultats, qui datent d'une dizaine d'années, montrent que les personnages principaux d'origines diverses sont excessivement rares, car ils sont au nombre de 2 sur les 112 titres analysés. Cependant, la diversité culturelle est portée par les personnages secondaires, voire figurants. Dans notre autre étude tenant compte de sur la diversité culturelle, nous avons considéré uniquement les peuples autochtones, et ce, grâce à un échantillon tiré de la base de données *Lurindex* reprenant 10 ans de publications pour tous les publics jeunesse avec mot-clé

« autochtone » ( $n=118$ ) (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017). Les principaux résultats ici montrent que, sur une période de 10 ans, environ quinze titres étaient publiés annuellement et que les albums montrant des réalités autochtones se concentraient sur les contes et les légendes, tandis que les romans étaient plus contemporains. Souvent, les biographies et les documentaires publiés dans à cette période adoptaient des perspectives historiques.

Enfin, contrairement à la répartition des genres et à la diversité culturelle, la diversité fonctionnelle est un sujet sur lequel nous n'avons pas eu l'occasion de nous attarder jusqu'à présent.

### **Méthodologie**

Pour la présente étude descriptive, nous avons procédé à une analyse de contenu à partir d'un échantillon qui provient de la section « M'as-tu vu? M'as-tu lu? » ( $n=258$ ) des trois numéros de l'année 2022 de la revue *Lurelu*. Nos critères d'inclusion sont : 1) la catégorie de livre, 2) l'univers littéraire, 3) le personnage et 4) le public cible. Pour le premier critère (catégories de livres), nous avons porté notre regard sur les albums ( $n=115$ ), les romans ( $n=121$ ), les miniromans ( $n=19$ ) et les biographies ( $n=3$ ). Pour le deuxième critère (univers littéraire), nous avons uniquement retenu les livres réalistes. Pour le troisième critère (personnages), seuls les livres qui mettent en scène des humains font partie de l'échantillon. Pour le dernier critère (public cible), les livres étudiés s'adressent aux lecteurs 12 ans et moins. Par conséquent, les albums, miniromans, romans ou biographies qui mettent en scène des personnages animaux, des univers fantaisistes ou dédiés à un public adolescent ont été rejetés, tout comme les autres catégories de livres (p. ex., documentaires, bandes dessinées). L'application de ces critères d'inclusion et d'exclusion a permis d'obtenir un échantillon de 120 critiques de livres et premières de couverture à analyser (60 albums, 43 romans, 14 miniromans et 3 biographies).

L'analyse de contenu de cette étude se centre sur les illustrations et le texte des premières de couverture et sur le texte des critiques des livres écrits par les différentes personnes qui collaborent à la revue. Bien que généralement importantes pour en savoir plus sur le contenu des livres, les quatrièmes de couverture ne sont pas considérées dans cette étude pour la simple raison qu'elles ne sont pas reproduites dans la revue *Lurelu*, contrairement aux premières de couverture. Ainsi, nous nous sommes centrées sur ce qui est disponible aux lectrices et aux lecteurs de la revue. Cependant, il est utile de souligner que pour certains cas une analyse en lecture complète

(texte et illustration) de certains livres s'est avérée nécessaire, puisque les lieux choisis étaient avares d'information, surtout par rapport à la diversité culturelle.

Pour le traitement des données, nous avons créé un formulaire, à la manière d'un sondage, sur l'application *Google form* avec des questions relatives à :

- L'identification du livre
  - Titre
  - Auteur
  - Illustrateur
  - Éditeur
  - Catégorie de livre [album, roman, miniroman, biographie]
- La première de couverture concernant les aspects de la diversité qu'elle contient
  - Première de couverture – illustration ou titre – genre du personnage ou des personnages [masculin, féminin, aucun personnage en première de couverture, autre];
  - Première de couverture – illustration ou titre – ethnie du personnage ou des personnages [arabe, asiatique, autochtone, blanc, latino, noir, indéterminé (difficile à percevoir), ne s'applique pas, autre]
  - Première de couverture – illustration ou titre – trouble du personnage ou des personnages [trouble moteur, trouble neurologique, trouble psychologique, aucun, autre]
- Le texte de la critique de *Lurelu* apporte des précisions sur
  - Genre
  - Ethnie
  - Trouble
  - Autre

L'application *Google form* permet de classer les données recueillies en vue de communiquer et de discuter les résultats, en fonction de notre objectif qui, rappelons-le, est de décrire la répartition des genres, la diversité culturelle et la diversité fonctionnelle dans les livres jeunesse québécois récents, réalistes et destinés aux 12 ans et moins.

## **Résultats et discussion**

Les résultats sont à la fois présentés et discutés selon la répartition des genres, la diversité culturelle et la diversité fonctionnelle.

### ***Répartition des genres***

Dans notre échantillon de 120 livres québécois s'adressant aux enfants de 0 à 12 ans, il s'avère qu'en observant les premières de couverture et en lisant les critiques de la revue *Lurelu*, 40%

(48/120) mettent en scène des personnages féminins. Par rapport aux premières de couverture, ces filles et ces femmes peuvent : être illustrées seules sur la page de couverture (p. ex., l'album *Vas-y* de Stéphanie Boyer ou le roman *L'escouade du bonheur* de Diana Bélice) ou être en duo comme pour l'album *Le long chemin* de Jean Little ou en trio comme pour le roman *Réplique!* d'Anne-Sophie Tilly. Il arrive aussi qu'elles soient uniquement nommées dans la critique, sans être illustrées sur la première de couverture. En effet, outre l'observation des premières de couverture, les critiques de *Lurelu* révèlent de précieuses informations quant au genre des personnages. Ainsi, sur les 48 livres mettant en scène des personnages principaux féminins, huit n'affichent pas de personnage en première de couverture. Par exemple, à propos du roman *Un crâne dans le petit bois* de Christiane Duchesne, Arès (2022) écrit : « Un jour, Clara découvre un crâne dans le petit bois près de chez elle. [...] elle finit par en parler à sa grand-mère Madeleine. [...] L'intrigue développe également la relation entre Clara et sa grand-mère » (p.41). Cet exemple montre bien l'importance de la critique dans l'analyse, car la première de couverture seule ne donne aucun indice quant aux personnages mis en scène.

Pour ce qui est des personnages masculins, ils sont présents dans 36% des cas (43/120) et ils peuvent aussi être illustrés seuls en première de couverture (p. ex., l'album *Où est allé grand-papa?* de Jocelyn Boisvert ou *La tête dans les livres* de Gilles Tibo) ou à plusieurs, que ce soit en duo comme pour le roman *Émile et Nathan. Attention ça dérape* de François Gravel, ou en trio comme pour le roman *Le timbre volé* de Johanne Mercier. Tout comme pour les personnages féminins uniquement mentionnés dans la critique, il y a huit livres sans indice sur la première de couverture qui mettent en scène des personnages masculins. La critique du roman *Le livre invisible* d'Alain M. Bergeron est un exemple où, si la première de couverture est muette quant aux personnages, l'auteure de la critique donne des indices :

Le jeune William panique parce que, en entrant dans sa chambre, il sent immédiatement qu'il y manque quelque chose. Mais quoi? [...] Dans un style vif, l'auteur réussit à nous entraîner dans une suite d'évènements auxquels s'entremêlent les émotions extrêmes du protagoniste liées à sa passion pour la lecture et au pouvoir de l'imaginaire. Le jeune William vit pourtant dans l'instant présent (Leblanc, 2022, p. 40).

En ce qui concerne les groupes équitables, comme des duos féminin/masculin (p. ex., l'album *As-tu vu ma bicyclette?* de Roxanne Brouillard ou le roman *Le secret de Nazca* d'Élisabeth Turgeon) ou le quatuor de l'album *Autour de la table* de Peter H. Reynolds, ces cas sont présents

dans 14% de l'échantillon (17/120). Enfin, les groupes non équitables constituent 10% des livres étudiés (12/120), qu'ils soient des trios, comme celui du roman de *Quincaillerie Miville* d'Alexandre Côté-Fournier où il y a deux garçons et une fille : Clara, Alexis et Pierre-Luc (Faucher-Marquis, 2022) ou des groupes plus nombreux, comme la galerie de personnage de l'album *Un enfant... c'est un enfant* de Sara O'Leary.

Pour ce qui est des groupes hétérogènes, des 17 livres avec des groupes équitables, l'information quant à la composition des groupes se retrouvent sur l'illustration de la première de couverture dans 13 cas (un quatuor et 12 duos) et pour les quatre autres ce sont les critiques qui donnent l'information, comme pour le duo dans le roman *Le secret de Nazca* où Cassivi (2022) rend compte du fait que l'action est portée par les jumeaux Anna et Diégo. Pour ce qui est des 12 livres qui présentent des groupes non équitables, l'information se trouve sur 10 premières de couverture, alors que deux critiques révèlent cette information.

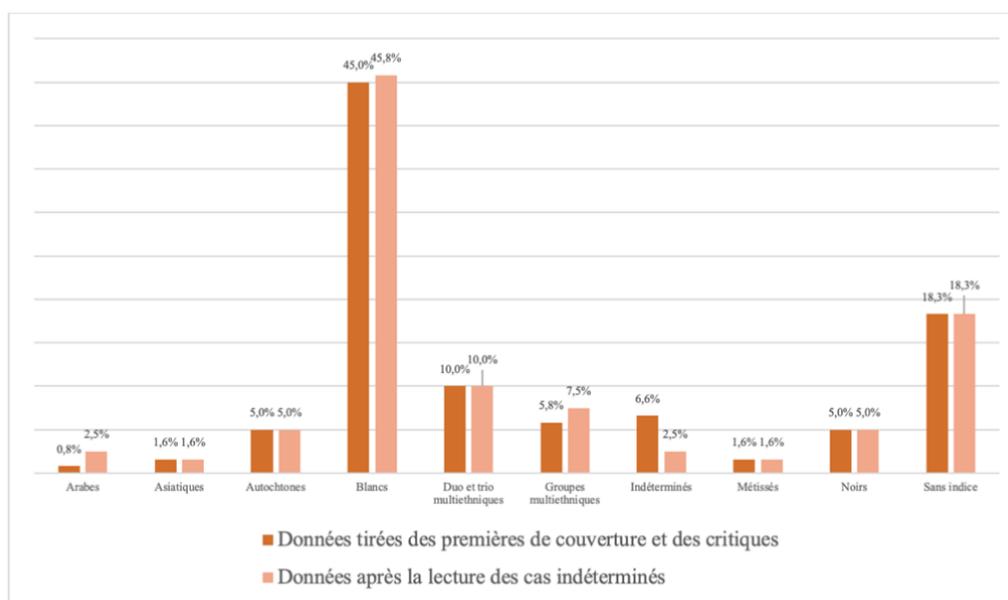
L'ensemble de ces données rendent compte que les garçons et les filles peuvent se voir représentés et par conséquent trouver un reflet d'eux-mêmes et d'elles-mêmes, c'est-à-dire un miroir sur le plan du genre. Nous notons cependant une certaine évolution par rapport aux données obtenues par DeRoy-Ringuette et Courchesne (2018a, 2018b). De fait, à l'époque, une certaine équité était aussi mise de l'avant quant aux genres des personnages, c'est-à-dire que sur les 288 livres, 47 % des personnages étaient des masculins et 45% féminins. Cependant, au moins une nuance était alors formulée, c'est-à-dire que selon DeRoy-Ringuette et Courchesne (2018b) « les personnages féminins ont encore beaucoup à faire pour trouver une certaine équité dans la variété des rôles et dans la présence en avant-plan » (p.22). En effet, comme la précédente étude tenait compte du positionnement des personnages : principal, secondaire et accessoire (Giasson, 2000), elle permettait de décrire plus finement le rôle des personnages, ce qui n'a pas été fait dans cette présente étude. Ainsi, bien que presque équivalentes en termes de pourcentage de présence dans les livres, il semble que les filles de l'étude de DeRoy-Ringuette et Courchesne (2018a, 2018b) portaient moins l'action que les garçons, étant alors relayées à des rôles secondaires ou accessoires. Nous dénotons ainsi un certain contraste avec l'étude actuelle. Comme mentionné précédemment, dans notre actuel échantillon de 120 titres, lorsque les filles sont présentées seules ou en groupes homogènes, donc probablement comme personnages principaux, elles le sont dans 40% des cas. Pour les garçons, c'est dans 36% des cas. Dans l'étude précédente de DeRoy-Ringuette et Courchesne (2018a), avec ses 288 titres, le double de livres

présentait une distribution entièrement masculine (22%) par rapport aux livres où il était entièrement féminin (11%). En somme, il semble que l'action soit dorénavant plus largement portée par des personnages féminins qu'en 2018. Pour s'en assurer, il faudrait toutefois une lecture complète afin de considérer tous les personnages, en plus d'une prise en compte des livres fantaisistes et des autres catégories de livres couvertes par « M'as-tu lu? M'as-tu vu? ». La comparaison entre les deux études serait alors encore plus adéquate et révélatrice.

### ***Diversité culturelle***

Pour la diversité culturelle, nous choisissons de présenter et de discuter les résultats dans leur ensemble, tout en faisant une place plus particulière aux autochtones. Comme annoncé précédemment dans la méthodologie, nous avons dû parfois recourir à une analyse secondaire avec une lecture complète du livre pour vérifier certains aspects relatifs à la diversité culturelle. Ainsi, pour arriver à nos résultats finaux, certains livres ont été consultés dans leur intégralité plutôt que simplement par les premières de couverture et les critiques. Cela nous a, parfois, permis de spécifier le groupe ethnique de certains protagonistes, mais d'autres sont restés indéterminés. Le graphique 8.1 rend compte des différences entre les données initiales et celles effectuées après la lecture de certains cas.

**Graphique 8.1** Répartition de la diversité culturelle dans les livres de l'échantillon, selon deux temps de mesure.



Ce graphique rend compte d'une des limites de notre méthode, c'est-à-dire que la consultation complète des livres permet de préciser certains cas incertains. Il est cependant à noter que parfois nous avons joué de prudence en indiquant « indéterminé », même si certains indices de l'illustration ou de la critique pointaient vers des origines ethniques pouvant être déduites. C'est le cas du miniroman *Belle famille, Malik!* d'Édith Bourget. Si le prénom du garçon à consonance arabe oriente sur ses origines, l'illustration n'est pas tellement éloquente, pas plus que la critique qui évacue la diversité culturelle au profit de la diversité familiale, en termes de nombre de membres dans la fratrie :

**Malik est l'ainé d'une famille de cinq.** Il trouve ses trois frères turbulents et sa petite sœur tellement attachante! Pourtant, il prendrait parfois une pause de sa réalité familiale. Ce n'est pas toujours facile d'être l'ainé d'une grande famille. [...] Malgré tout, le garçon occupe bien son rôle d'ainé, prend bien soin de ses frères et drolote sa petite sœur. [...] **La thématique des différences familiales y est exploitée, et on y met l'accent sur les grandes familles** (Morin, 2022, p.33).

Par conséquent, c'est en feuilletant le livre que nous avons pu établir avec un peu plus de certitude le groupe culturel auquel le personnage appartient. Mais, encore une fois, les indices étaient peu nombreux. En fait, c'est la multiplication des prénoms d'origine arabe de la fratrie (Driss, Bachir, Kamel, Yasmina) qui nous a donné une certaine assurance à classer le livre parmi ceux aux personnages de cette origine. Dans ce cas-ci, l'hypothèse de départ était la bonne, mais il ne faut pas négliger le fait que dans la fiction comme dans la vie, un personnage ou une personne peut avoir un nom d'une origine autre que la sienne.

En comparant les données du graphique 8.1 aux statistiques de la population générale au Québec, il est possible de constater que 5% des livres mettent en scène des personnages noirs et que les personnes noires représentent également 5% de la population (Statistique Canada, 2021). Cependant, lorsque nous observons les premières de couverture des livres présentant des personnages noirs, 5 livres présentent des filles ou des femmes seules et un livre illustre une famille de quatre (deux personnages masculins et deux personnages féminins). Aucun personnage masculin noir n'est illustré seul dans notre échantillon. Il fait toujours partie d'un duo ou d'un groupe, comme nous le traitons plus loin. Toujours dans une visée comparative entre les personnages et la population, les autres groupes racisés, il y a moins d'équivalence entre la réalité et la fiction. De fait, il y aurait au Québec 3,3% de la population générale qui serait d'origine arabe (Statistique Canada, 2021) et ils sont 2,5% dans les livres de notre échantillon. L'écart est encore plus grand chez les Asiatiques qui représenteraient 5% de la population

générale (Statistique Canada, 2021) alors qu'ils sont 1,6% dans les livres, soit deux livres où ce sont des personnages masculins qui sont présentés. Le phénomène est similaire pour les Latino-Américains qui constitueraient 2% de la population générale (Statistique Canada, 2021), mais quasi ignorés dans notre échantillon. En fait, les deux seuls personnages de cette communauté ethnique sont dans les duos multiethniques que nous couvrons plus loin dans le texte. Ces données nous laissent croire qu'il y a un certain rattrapage à faire prioritairement pour les personnages d'origine asiatique et d'origine latino-américaine ainsi que, dans une moindre mesure, les personnages d'origine arabe. Cependant, nous ne pouvons pas passer sous silence le fait qu'il y a de plus en plus de personnages d'origines variées qui occupent l'avant-plan, permettant donc une variété de postures en termes de textes miroirs et fenêtres (Botelho et Rudman, 2009). En effet, il y a une dizaine d'années, l'échantillon de Courchesne et DeRoy-Ringuette (2015) montrait que des personnages appartenant à différents groupes culturels représentaient 8% des personnages qualifiés d'actifs, c'est-à-dire des personnages principaux ou secondaires avec une fonction importante dans l'histoire. Dans notre actuelle étude, c'est près du tiers des premières de couverture et des critiques qui présentent des personnages aux origines diverses (28,2%), excluant les Autochtones dont nous présentons et discutons les résultats à part. Nous avançons que si ces personnages sont sur la première de couverture ou s'ils sont mentionnés dans la critique, c'est qu'ils occupent certainement un rôle important dans l'histoire. C'est donc une avancée importante qui a été faite en une dizaine d'années. Malheureusement, nous ne pouvons pas comparer la place de la représentation des différents groupes racisés, puisque l'étude de Courchesne et DeRoy-Ringuette (2015) ne dégage pas les données précises, mais plutôt un portrait plus général.

Pour compléter le portrait, attardons-nous brièvement aux duos et aux trios ainsi qu'aux galeries de personnages. D'abord, concernant les duos, les compositions sont les suivantes :

- Un personnage blanc et un personnage noir :  $n=4$ ;
- Un personnage blanc et un personnage autochtone :  $n=1$
- Un personnage blanc et un personnage latino-américain :  $n=1$ ;
- Un personnage blanc et un personnage dont l'origine est indéterminée :  $n=3$ ;
- Un personnage noir et un personnage dont l'origine est indéterminée :  $n=1$ .

Un fait à souligner, c'est que 4/10 livres mettant en scène des duos montrent des personnages aux origines indéterminées, et ce, même si nous avons parcouru les livres plutôt qu'observer uniquement la première de couverture et la critique. Dans ces cas, la couleur de peau, le prénom,

les références culturelles ou autres ne nous permettaient pas d'affirmer avec certitude l'origine des personnages.

Pour ce qui est des trios, ils sont peu nombreux dans l'échantillon : un présente un personnage noir accompagné de deux blancs et deux présentent deux personnages blancs accompagnés d'un personnage aux origines indéterminées. Comme pour les duos, l'origine d'un des personnages demeure incertaine même après la consultation des livres.

Enfin, par rapport aux galeries de personnages, force est de constater que l'ensemble des sept livres montrent clairement les différentes origines des personnages sur l'illustration de la première de couverture. Cependant, il est intéressant de relever que trois d'entre eux ont pour sujet central la diversité, au sens large. Voici les extraits des critiques qui nous permettent de l'affirmer.

- *Un enfant... c'est un enfant* de Sara O'Leary : « Cet album sur l'enfance aborde l'incompréhension et les questionnements que peuvent provoquer, chez autrui, **certaines différences ou caractéristiques propres à chacun**. [...] plaidoyer pour l'enfance aux **identités plurielles**, en invitant le lecteur à la tolérance et à l'ouverture à l'autre » (Magistry, 2022a, p.32).
- *Le rose, le bleu et toi!* d'Élise Gravel : « Elle s'attaque ici à un sujet de taille [...] celui des stéréotypes de genre et de la **diversité des expériences du « je »** [...] [Elle a] pris la peine de représenter en plus une diversité ethnique et culturelle au moyen des dessins » (Dumont, 2022, p.29).
- *Sur la rue de Tout-le-monde* de Sheree Fitch « un regard empreint d'espoir et de compassion sur **la diversité des gens qu'on croise dans la rue** [...] où se côtoient, sans drame, des gens de toutes sortes » (Magistry, 2022, p.26).

Ces courts exemples nous permettent de constater une préoccupation de présenter la différence chez ces auteures, parfois même dans une perspective d'intersectionnalité, ce qui est aussi présent dans certains livres où les personnages portent l'action seuls ou en duo, comme nous l'abordons succinctement après la présentation des résultats quant à la diversité fonctionnelle.

En posant notre regard plus spécifiquement sur les personnages autochtones de notre échantillon, nous constatons une présence beaucoup plus marquée que dans l'étude de DeRoy-Ringuette et Courchesne (2017) où une quinzaine de livres par année traitaient des autochtones. De plus, dans cette étude antérieure, la plupart des livres étaient plutôt des documentaires ou des contes et légendes et plusieurs des livres n'étaient pas écrits par des auteur.e.s autochtones ou encore étaient signés par Michel Noël. Enfin, seulement huit livres de fiction réaliste s'adressaient aux

0 à 12 ans (deux albums et six romans), sur les 10 ans couverts par l'échantillon, alors que notre étude actuelle rend plutôt compte de six livres pour une année : cinq albums et un roman. L'augmentation est assurément très marquée! Aussi, les six livres de l'échantillon de notre présente étude sont écrits par des auteur.e.s autochtones. Les personnages de quatre livres (trois albums et un roman) sont dans une démarche de réappropriation culturelle. Les extraits des critiques orientent sur ces aspects et montrent que trois nations sont présentes dans les livres : les Inuits ( $n=1$ ), les Mi'gmaq ( $n=1$ ) et les Cris ( $n=2$ ). Ici, non seulement ces livres permettent d'agir comme miroirs pour les enfants des communautés autochtones, mais également ils servent de fenêtres aux non-autochtones. Le tableau 1 montre les extraits des critiques qui permettent de constater que le sujet des traditions est au centre de ces récits pour les trois personnages féminins et le personnage masculin.

**Tableau 8.1 :** Extraits des critiques des livres jeunesse aux personnages autochtones qui rendent compte de l'importance de la réappropriation culturelle dans les récits.

Titre de l'œuvre littéraire	Extrait de la critique
<i>Où est ma fille?</i> De Christie Jordan-Fenton et Margaret Pokiak-Fenton (album)	« Cette œuvre raconte <b>l'histoire vécue par Margaret Pokiak-Fenton</b> [auteure Inuvialuite] qui a quitté sa communauté à l'âge de huit ans [...] le respect et l'ouverture à l'autre permettent à Margaret de se <b>réapproprier sa culture</b> et de réapprendre à vivre dans sa communauté [...] après les années passées au pensionnat » (Cuerrier, 2022, p.26).
<i>Wowgwis de la tête aux pieds</i> de Rebecca Thomas (album)	« on suit <b>l'histoire d'une fillette métisse</b> [...] qui se rend pour la première fois, avec son père, <b>dans sa famille mi'gmaq</b> [...]Wowgwis a des papillons dans le ventre et craint de ne pas être acceptée [...] Wowgwis prend son courage à deux mains et se prête à l'expérience. Cette <b>initiation aux pratiques traditionnelles des Premières Nations</b> est illustrée par des images de synthèse combinant réalisme et féerie autochtone » (Magistry, 2022 c, p.34).
<i>Ligne de trappe</i> de David A. Robertson (album)	« Dans cette œuvre singulière, <b>un garçon avide de connaissances</b> se rend pour la première fois vers le nord, sur la ligne de trappe de son grand-père nommé Moshom. bercé par les souvenirs de ce dernier et animé par un désir indéfectible d'en apprendre davantage sur ses racines, le protagoniste <b>se familiarise avec les mœurs de la communauté crie</b> » (Cuerrier, 2022, p.34)
<i>Entre les fantômes et moi</i> d'Allison Mills (roman)	« Depuis des générations, <b>les femmes cries de la famille de Shelly</b> [...] La relation entre Shelly et sa grand-mère est chaleureuse et empreinte de <b>respect envers les traditions cries</b> » (Gagnon, 2022, p.47)

Les deux autres albums qui mettent en scène des personnages autochtones traitent plutôt de la nature et, encore une fois, ce sont les critiques qui permettent d'en rendre compte. Il s'agit des albums *Tout le monde joue*. *Kimétawânaw* de Julie Flett et *Debout comme un grand cèdre* de Nicola I. Campbell.

Dans tous les cas, les situations vécues par les personnages des livres de l'échantillon sont moins directement axées sur les traumatismes des pensionnats ou les disparitions d'enfants et de femmes dans l'histoire récente, comme le soulignait Courchesne (2020) avec son étude sur les livres colligés dans la base de données *Lurindex* entre 2017 et 2019, ce qui n'était sûrement pas étranger au contexte social de l'époque. Rappelons qu'en décembre 2015, le rapport final de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) a été publié et ce dernier « témoigne du courage de chacun des survivants et des membres de leurs familles ayant partagé leur histoire et leur expérience » (RCAANC, 2022). Par conséquent, plusieurs non-autochtones ont découvert les traitements vécus par les autochtones dans les pensionnats et la parole s'est libérée chez des membres des communautés des Premières Nations et des Inuits. Cela s'est forcément reflété dans les livres jeunesse. Maintenant, sans cesser de parler de ces traumatismes, notamment par devoir de mémoire, il semble que la réappropriation des valeurs et des éléments de culture soit au centre des livres jeunesse qui mettent en scène des personnages autochtones. Cela fait certainement partie des retombées de la CVR, certes apprendre sur les séquelles des pensionnats, mais également sur d'autres aspects qui concernent les peuples autochtones. Pour conclure, comme nous l'avons fait pour les autres groupes culturels, précisons que, selon Statistique Canada (2021), la population autochtone au Québec serait de 2,46 %, pour l'ensemble des nations, et que les livres de notre échantillon présentent 5 % (6/120) de personnages d'origine autochtone. Contrairement à d'autres groupes précédemment présentés, le rattrapage est bien en marche, dans la mesure où le déficit constaté antérieurement (DeRoy-Ringuette et Courchesne, 2017) se comble peu à peu avec une production éditoriale active. Cependant, pour rappeler les propos de Botelho (2021), cette présence accrue n'évacue les potentielles représentations stéréotypées, lesquelles ne sont pas analysées dans notre étude.

### ***Diversité fonctionnelle***

En ce qui concerne la diversité fonctionnelle, nous avons d'abord constaté qu'elle peut être assez difficile à déceler en raison de son caractère souvent invisible. En effet, en observant les premières de couverture, certaines incapacités physiques se perçoivent, comme l'amputation au bras du personnage du roman *Basile. La ligue des (pas si) champions* de Jocelyn Boisvert, mais les incapacités d'ordre neurologique ou psychologique sont révélées par les critiques de *Lurelu* seulement, par exemple Rufiange (2022) souligne : « [Tania Baladi] explore, dans [*Les ratés*] son premier livre jeunesse, la thématique fort pertinente de l'anxiété de performance » (p.15). Le

tableau 8.2 rend compte des lieux où les informations quant aux diverses incapacités se trouvent, de même que le type d'incapacité pour chacun des livres. Il est à noter que l'incapacité est toujours mentionnée dans la critique, contrairement aux origines culturelles, comme nous l'avons précédemment abordé et où nous avons parfois dû procéder à une analyse secondaire de certains titres.

**Tableau 8.2 :** Présence des mentions de la diversité fonctionnelle et types d'incapacité présents dans les livres de l'échantillon

Titre de l'œuvre	Information sur la 1 <sup>re</sup> de couverture (texte)	Information sur la 1 <sup>re</sup> de couverture (image)	Information dans la critique	Type d'incapacité
<i>Charlotte qui zozote dans l'enquête du vampire de St-Merlin</i> de Mélodie Heuser	X		X	Trouble du langage
<i>Les confessions de Thomas-Didier Auclair-Haineault. Ma vie en haute vitesse</i> de Lyne Vanier	X		X	TDAH
<i>Basile. La ligue des (pas si) champions</i> de Jocelyn Boisvert		X	X	Amputation au bras
<i>Élélix. La cité disparue</i> d'Audrée Archambault		X	X	Prothèse à la jambe
<i>Les couleurs d'Ophélia</i> de Sarah Ménard		X	X	Déficiência visuelle
<i>Le répare-cœur</i> d'Alain Lessard			X	Trouble du langage
<i>La collection de moments</i> de Jean-Pier Gravel			X	Anxiété
<i>Les ratés</i> de Tania Baladi			X	Anxiété de performance
<i>Est-ce que Clovis est un papillon?</i> De Guylaine Guay			X	TSA
<i>Tommy Tempête</i> d'Audrey Long			X	TSA
<i>Pareils... ou presque</i> de Marie-Claude Audet			X	Maladie orpheline (non précisée laquelle)
<i>Océanne</i> d'Alain Lessard			X	Surdité
<i>Les 9 bébés de madame Laplante</i> de Jacinthe Laporte			X	Infertilité

Avant de procéder à des comparaisons statistiques comme nous l'avons fait pour les autres types de diversités, il nous semble essentiel d'apporter deux précisions quant au tableau 8.2. En effet, pour deux titres, la découverte des incapacités sur la 1<sup>re</sup> de couverture est très subtile. Pour le roman *Les confessions de Thomas-Didier Auclair-Haineault. Ma vie en haute vitesse* de Lyne

Vanier, le TDAH est mis en lumière par les initiales du personnage qui sont encerclées dans le but de donner un indice. Pour sa part, l'illustration de l'album *Les couleurs d'Ophélie* de Sarah Ménard montre un personnage qui a les yeux fermés et où la couleur noire domine au côté de touches de couleurs vives, ce qui pose des indices quant à la déficience visuelle du personnage, en jouant sur des stéréotypes littéraires. En effet, ce procédé est utilisé pour d'autres livres jeunesse publiés antérieurement, ici ou ailleurs, comme *Les yeux noirs* de Gilles Tibo, *Sept souris dans le noir* d'Ed Young ou *Ferme les yeux* de Victoria Pérez Escrivá. Ainsi, sans être explicite, l'illustration de l'album *Les couleurs d'Ophélie* oriente implicitement les lecteurs et les lectrices vers la thématique et les réalités vécues par le personnage principal.

Pour conclure avec un regard statistique comparatif avec la population et les personnages de l'échantillon, il est important de mentionner que les données détaillées, récentes et complètes sont assez difficiles à trouver. En effet, selon nos recherches dans diverses sources, nous constatons que parfois elles datent de plusieurs années, d'autres fois elles concernent des populations spécifiques (p. ex., les 0-5 ans) ou elles concernent les jeunes en incluant les adolescents. Ainsi, nous nous référons aux données de l'OPHQ (2024), qui sont générales mais éclairantes, où 20,4 % d'élèves HDAA fréquenteraient les écoles publiques québécoises du primaire. Cependant, c'est 10,8 % (13/120) des livres de notre échantillon qui présentent des personnages avec des incapacités, toujours en fonction de l'analyse de la première de couverture et de la critique de *Lurelu*. Malgré ce décalage, les 13 livres permettent certainement aux enfants vivant avec des incapacités de se retrouver, donc de vivre une expérience de miroir, et aux autres de vivre une expérience de fenêtre.

### ***Bref regard sur l'intersectionnalité***

Même si ce concept n'est pas à la base de notre description, nos analyses nous ont permis de constater la présence d'intersectionnalité dans les livres analysés. En bref, l'intersectionnalité est un concept très présent dans les études féministes qui, selon plusieurs, prendrait son origine en 1989 avec une proposition de la juriste américaine et afro-descendante Kimberlé Crenshaw. Ensuite, des chercheuses afro-américaines dans les années 1990, puis d'autres personnes qui adhèrent aux théories féministes, ont repris le concept et ce dernier est de plus présent dans les sciences sociales et dans les sciences de l'éducation. D'après Kern (2022), le concept d'intersectionnalité « a

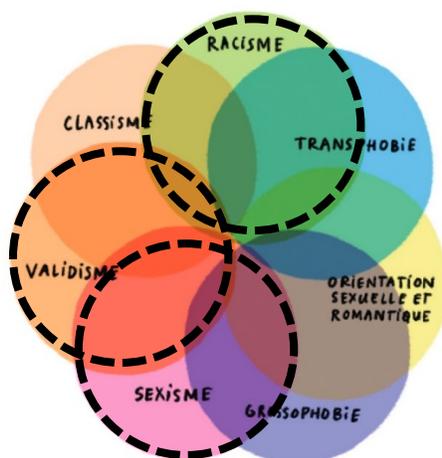
provoqué un changement radical dans la façon dont le féminisme analyse les relations entre différents systèmes de privilège et d'oppression » (p.26).

En somme, pour une définition simple, l'intersectionnalité c'est le

cumul de différentes formes de domination ou de discrimination vécues par une personne, fondées notamment sur sa race, son sexe, son âge, sa religion, son orientation sexuelle, sa classe sociale ou ses capacités physiques, qui entraîne une augmentation des préjudices subis (OQLF, 2019).

Ce que nous présentons ici, ce n'est pas une analyse complète, dans la mesure où nous nous attardons à l'entrecroisement de la répartition des genres, de la diversité culturelle et de la diversité fonctionnelle, sans les aspects « de domination ou de discrimination », car l'analyse de contenu ne tient pas compte de l'intégralité du livre. Par conséquent, il est difficile de percevoir si les situations vécues par les personnages sont empreintes de ces relations négatives. Cela étant mentionné, nos résultats permettent tout de même de relever certaines tendances intersectionnelles pour quelques personnages. La figure 8.1 reprend le concept d'intersectionnalité, avec les trois points d'analyse au centre de notre étude.

**Figure 8.1 :** Intersectionnalité et les trois caractéristiques dans cette étude. Image tirée de L'encyclopédie Canadienne (Maillé, 2022).



Selon nos données, quelques personnages vivent avec deux ou trois caractéristiques à potentiel discriminatoire, toujours selon le concept de l'intersectionnalité. Rappelons que les origines du concept servent à rendre compte des possibles préjudices vécus par les personnes et que cet aspect est évacué de notre analyse. À titre d'exemple, en observant les 31 personnages féminins illustrés seuls sur les premières de couverture, sept sont autochtones et cinq sont noires. L'une de ces

dernières vit avec les trois caractéristiques intersectionnelles au cœur de notre étude : Simone, dans l'album *Les ratés* de Tania Baladi. En effet, la fillette est noire et elle vit de l'anxiété de performance. Heureusement, une lecture du livre permet de constater que le personnage n'est pas du tout discriminé. Par conséquent, l'intersectionnalité se vit ici de manière positive.

### **Limites de l'étude descriptive**

Parmi les limites, nous mettons en lumière les trois que nous estimons les plus importantes. La première est certainement le choix d'observer uniquement les premières de couverture et les critiques de *Lurelu* plutôt que les livres dans leur intégralité. En effet, la lecture complète aurait permis de poser un regard plus juste sur la présence des diversités ciblées, mais surtout elle aurait permis de constater si les personnages sont ou non stéréotypés, s'ils subissent des préjugés quant à leur intersectionnalité ou encore s'il s'agit d'une diversité de façade, c'est-à-dire une « [p]ratique selon laquelle un groupe ou une organisation intègre à la pièce des personnes issues de la diversité pour se prémunir contre les accusations de discrimination ou paraître inclusif et équitable » (OQLF, 2021). De fait, notre analyse en surface permet d'établir certains constats, mais une analyse plus approfondie permettrait certainement d'apporter des nuances. Ainsi, une recherche subséquente pourrait avantageusement reprendre ces titres et les analyser plus en profondeur, par les textes et les illustrations. D'ailleurs, c'est aussi pour cette raison que, de notre analyse descriptive, nous n'avons pas pu déterminer si les titres sont des textes portes, au sens de Botelho et Rudman (2009). De fait, il est difficile de percevoir si, par leur sujet, les livres de notre échantillon peuvent mener à l'action contre les injustices sociales. Avec les indices que nous avons, nous pouvons avancer qu'ils peuvent éventuellement être miroirs, pour se reconnaître, ou fenêtres, pour reconnaître une autre réalité, mais la métaphore reste incomplète. La deuxième limite est connexe, dans la mesure où il est parfois difficile de percevoir la diversité sur les premières de couverture et les critiques. En effet, si la représentation des genres est plus aisée à observer, certains défis demeurent, d'abord parce que certains livres n'ont pas de personnages illustrés en première de couverture, ensuite parce que l'analyse est forcément conditionnée par des normes sociales parfois stéréotypées (p. ex., habits, longueur des cheveux, couleurs utilisées) et finalement parce que la diversité sexuelle n'est pas toujours binaire. À titre d'exemple, le cas du miniroman *L'ouragan et moi* de Marie-Pierre Gazaille présente un personnage trans, mais il a été codé et analysé comme un « personnage féminin » dans notre outil et cela pour trois raisons. La première repose sur le fait que l'illustration de la première de couverture présente le personnage après la transition, c'est-à-dire avec une robe et des traits

féminins, et la seconde tient au fait que la critique rend compte plutôt compte de la finalité de la transition :

Le protagoniste **doit composer avec la transformation de Louis**, son père. Depuis qu'il est tout petit, **Louis cache un grand secret : il vit dans un corps qui n'est pas le sien**. Doucement, en 2013, **Louis laisse place à Ingrid et célèbre sa nouvelle vie avec authenticité**. [...] la représentation du personnage de Louis est réalisée avec délicatesse, sans que l'image devienne caricaturale. **On observe néanmoins la transition dans certains détails** (André, 2022, p.39).

La troisième raison est plus pragmatique et nous l'avons exposée antérieurement : c'est le choix pour cette étude d'avoir retenu le mode de répartition binaire. Cependant, dans une prochaine étude, nous pourrions élargir la notion de genre, notamment en nous référant au *Lexique sur la diversité sexuelle et de genre* (Bureau de lutte contre l'homophobie et la transphobie, 2023), car nous estimons qu'un nouvel outil de collecte de données bénéficierait des ajouts quant au genre et au sexe des personnages.

Toujours par rapport aux difficultés quant à l'analyse des données pour dégager la diversité, il faut souligner les défis que présente la diversité culturelle. En effet, ici des préconçus quant aux couleurs de peaux en dégradé de teinte orientent l'analyse, tout comme des jugements quant aux prénoms. À titre d'exemple, *Le chapeau de fruits* d'Amélie Stardust présente des sœurs dont la couleur de peau peut sembler foncée, en comparaison avec d'autres personnages illustrés (quoique l'illustration est en noir et blanc), et rien dans le texte ne laisse supposer les origines, outre le fait que l'une d'entre elles porte un prénom à consonance arabe (Anisha) et l'autre non (Rosalie). Cet exemple montre bien pourquoi le cas de certains personnages demeure « indéterminé » ou « sans indice ». Enfin, la diversité la plus difficile à observer par les illustrations, en raison de sa fréquente invisibilité, c'est la diversité fonctionnelle et plus spécifiquement les troubles neurologiques ou psychologiques. Pour conclure avec les limites, la troisième que nous retenons relève de l'échantillon. En effet, ce dernier permet qu'une description restreinte dans le temps et il tient compte seulement des livres critiqués par *Lurelu* en 2022 dans les catégories de livres déterminées. À titre d'exemple le livre *La scène de Maya* d'Isabelle Arsenault présente une fille comme personnage principal accompagnée d'une galerie de personnages, dont certains qui semblent appartenir à des groupes racisés, mais il est dans la catégorie des « inclassables » dans la revue *Lurelu*, donc exclu de notre échantillon.

## **Conclusion**

Au terme de cette description de la répartition des genres, de la diversité culturelle et de la diversité fonctionnelle dans les livres jeunesse québécois récents, réalistes et destinés aux 12 ans et moins, force est de constater que des avancées ont été faites par rapport aux études que nous avons menées antérieurement. Ce qui est réjouissant dans une perspective d'un monde plus inclusif. Cependant, des questions demeurent quant à savoir s'il s'agit d'une réelle intégration des personnages représentant la diversité ou s'il s'agit plutôt d'une diversité de façade. Concluons en reprenant les mots de Rodney St-Éloi (2020) sur la création du comité sur la diversité culturelle à l'ANEL : « Écoutons-nous. Parlons-nous. Voici selon moi la meilleure définition de la diversité. Parlons-nous en dehors des impensés et injonctions. Donnons-nous le temps d'apprendre. Évitions les clichés. Abolissons la peur. Ouvrons les perspectives ».

## Références

- Allard, M. (2020, 26 juillet). Trop blancs, les livres jeunesse. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/arts/litterature/2020-07-26/trop-blancs-les-livres-jeunesse.php>
- André, A. (2022). L'ouragan et moi. *Lurelu*, 45 (1), p.39.
- ANEL (s.d.) Diversité culturelle. <https://www.anel.qc.ca/dossiers-et-enjeux/diversite-culturelle/>
- Arès, M. (2022). Un crâne dans le petit bois. *Lurelu*, 44 (3), p.41.
- Bernier, M.-A. (2010). Personnage. Dans P. Aron, D. Saint-Jacques et A. Viala (dir.) *Le dictionnaire du littéraire, 4<sup>e</sup> édition*. Presses universitaires de France.
- Biron, P. P. (2016). Lire contre les stéréotypes, *Journal de Québec*, <https://www.journaldequebec.com/2016/02/25/lire-contre-les-stereotypes>
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021a). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire*. Montréal. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462849\\_Montr\\_al.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462849_Montr_al.pdf)
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021 b). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire*. Estrie. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462840\\_Estrie.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462840_Estrie.pdf)
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021 c). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire*. Mauricie. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462845\\_Mauricie.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462845_Mauricie.pdf)
- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021 d). *Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire*. Côte-Nord. [https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462839\\_C\\_te\\_Nord.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3636/O0004462839_C_te_Nord.pdf)
- Botelho, M. J. (2021). Reframing Mirrors, Windows, and Doors: A Critical Analysis of the Metaphors for Multicultural Children's Literature. *Journal of Children's Literature*, 47(1), 119–126.
- Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Bureau de lutte contre l'homophobie et la transphobie. (2023). *Lexique sur la diversité sexuelle et de genre*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/org/SCF/Violences/LEX-lexique-diversite-sexuelle-genre-FR-SCF.pdf>
- CALQ (s.d.). Artistes de la diversité <https://www.calq.gouv.qc.ca/aide-financiere/programmes-daides-financiere/artistes-diversite>
- Casey, K., Novick, K. et Lourenco, S. F. (2021). Sixty years of gender representation in children's books: Conditions associated with overrepresentation of male versus female protagonists. *Plos one*, 16(12), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260566>
- Cassivi, A. (2022). Le secret de Nazca. *Lurelu*, 45 (1), p.52.

- Communication Jeunesse (s.d.). *Des livres pour célébrer la neurodiversité*. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/theme/des-livres-pour-celebrer-la-neurodiversite>
- Communication Jeunesse (s.d.). *Les filles à l'honneur*. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/theme/les-filles-a-lhonneur/>
- Communication Jeunesse (s.d.). *Place aux femmes*. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/theme/place-aux-femmes/>
- Communication Jeunesse (s.d.). *La représentation des personnes racisées*. <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/theme/la-representation-des-personnes-racisees-dans-la-litterature-jeunesse-dici/>
- Courchesne, D. et DeRoy-Ringuette, R. (2015). Polaroid de la pluriethnicité dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, 38 (2), 11-13.
- Courchesne, D. (2020). Présence autochtone dans la littérature jeunesse, un suivi. *Lurelu*, 42 (3), 89-90.
- Cuerrier, M. (2022). Où est ma fille?. *Lurelu*, 45 (2), p.26.
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2017). La présence autochtone dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, 39 (3), 11-14.
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2018a). Filles et garçons : Égaux ou pas. *Lurelu*, 40 (3), 15-19.
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2018 b). Filles et garçons 2 : Égaux ou pas. *Lurelu*, 41 (1), 17-22.
- Diversité de façade. OQLF. (2021). <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/17486669/diversite-de-facade#:~:text=D%C3%A9finition,ou%20para%C3%A9tre%20inclusif%20et%20%C3%A9quitable>
- Dumont, I. (2022). Le rose, le bleu et toi !. *Lurelu*, 45 (1), p.29.
- Faucher-Marquis, S. (2022). Quincaillerie Miville. *Lurelu*, 45 (2), p.42.
- Gagnon, N. (2022). Entre les fantômes et moi. *Lurelu*, 45 (1), p.47.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Gaëtan Morin.
- Intersectionnalité (2019). OQLF. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/26532478/intersectionnalite>
- ISQ. (2020). *Naissance selon le sexe et rapport de masculinité à la naissance*, Québec, 1986-2022. <https://statistique.quebec.ca/fr/produit/tableau/naissances-selon-le-sexe-et-rapport-de-masculinite-a-la-naissance-quebec>
- Joselin, L. et Dayan, C. (2022). « C'était peut-être à cause de moi ? » Handicap et fratrie dans la littérature jeunesse. *Spirale*, 103 (3), 62-69. <https://doi.org/10.3917/spi.103.0062>
- Kanozayire, B. et Béchard, L. (2021). *Bibliographie des diversités*. <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/wp-content/uploads/2023/03/Bibliographie-des-diversites.pdf>

- Kenozayire, B. (2023). La diversité sous toutes ses formes : mini-réseaux littéraires adaptables du 1<sup>er</sup> au 3<sup>e</sup> cycle ! <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2023/03/19/la-diversite-sous-toutes-ses-formes-mini-reseaux-litteraires-adaptables-du-1er-au-3e-cycle/>
- Kern, L. (2022). *Ville féministe*. Les éditions du Remue-Méninges.
- Lalonde, C. (2021,25 novembre). Des titres trop blancs pour les bibliothèques scolaires. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/lire/649755/diversite-des-titres-jeunesse-trop-blancs-pour-les-bibliotheques-scolaires>
- Lalonde, V. (2023). 3 livres, 3 cycles et la diversité de sens, neurologique et culturelle, *Vivre le primaire*, 36 (1), p.37-39.
- Larocque, V. (2022, 4 janvier). Héros et héroïnes sans clichés (ou presque). *La Presse*. [https://plus.lapresse.ca/screens/3b7b100727a542ada4cff88a020eaf97%7C\\_0.html](https://plus.lapresse.ca/screens/3b7b100727a542ada4cff88a020eaf97%7C_0.html)
- Leblanc, R. (2022). Le livre invisible. *Lurelu*, 45 (1), p.40.
- Lemoine, L., Mietkiewicz, M. C. et Schneider, B. (2016). L'autisme raconté aux enfants : la littérature de jeunesse, un support de sensibilisation pertinent?. *Enfance*, 2 (2), 231-245. <https://doi.org/10.3917/enfl.162.0231>
- Magistry, L. (2022 a). *Un enfant... c'est un enfant*. *Lurelu*, 45 (1), p.32.
- Magistry, L. (2022 b). Sur la rue de Tout-le-monde. *Lurelu*, 45 (1), p.26.
- Magistry, L. (2022 c). Wowgwis de la tête aux pieds. *Lurelu*, 45 (1), p.34.
- Maillé, C. (2022). Intersectionnalité. Dans *L'encyclopédie Canadienne*. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/intersectionnalite>
- McKinley, S.-J. et Turgeon, É. (2024). Portrait de la diversité au sein d'un corpus d'albums québécois récipiendaires de prix. Dans R. DeRoy-Ringuette et I. Montésinos-Gelet (dir.). *Les actes du colloque « Les livres jeunesse à l'école et hors les murs : Pourquoi ? Comment ? Quoi ? »*. CDFDF, Université de Montréal.
- Morin, J. (2022). *Belle famille, Malik!*. *Lurelu*, 44 (3), p.33.
- Mottier, C. (2021). « On dégomme les clichés » de genre dans la littérature de jeunesse ! Réflexion sur les représentations genrées dans les albums de jeunesse. *Forum Lecture*. [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/723/2021\\_1\\_fr\\_mottier.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/723/2021_1_fr_mottier.pdf)
- OPHQ. (2020). *L'incapacité chez les enfants au Québec. Portrait selon le Recensement de 2016*. [https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre\\_documentaire/Etudes\\_analyses\\_et\\_rapports/L\\_incapacite\\_chez\\_les\\_enfants\\_aux\\_Quebec\\_Recensement2016.pdf](https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes_analyses_et_rapports/L_incapacite_chez_les_enfants_aux_Quebec_Recensement2016.pdf)
- OPHQ. (2024). *Statistiques sur l'éducation des personnes handicapées au Québec*. <https://www.ophq.gouv.qc.ca/publications/statistiques/personnes-handicapees-au-quebec-en-chiffres/statistiques-sur-leducation.html#c34058>
- Pérez Huber, L., Camargo Gonzalez, L. et Solórzano, D. G. (2023). Theorizing a Critical Race Content Analysis for Children's Literature about People of Color. *Urban Education*, 58(10), 2437-2461. <https://doi.org/10.1177/0042085920963713>
- RCAANC (2022). *Commission de vérité et réconciliation du Canada*. <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/fra/1450124405592/1529106060525>

- Rufiange, C. (2022). Les ratés. *Lurelu*, 44 (3), p.15.
- Saint-Éloi, R. (2020). *Création d'un comité pour la diversité culturelle*. <https://www.anel.gc.ca/anel/creation-dun-comite-pour-la-diversite-cuturelle/>
- Savalle, I., Lemoine, L., Schneider, B. et Besançon, M. (2022). Les représentations du TDAH dans la littérature jeunesse. *La psychiatrie de l'enfant*, 65 (1), 101-125. <https://doi.org/10.3917/psyce.651.0101>
- Statistique Canada. (2021). Tableau des statistiques concernant l'âge, les minorités visibles et les populations autochtones au Québec. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/details/page.cfm?LANG=F&GENDERlist=1,2,3&STATISTIClist=1,4&DGUIDlist=2021A000224&HEADERlist=2,30,19&SearchText=Quebec>
- Stéréotype. (2011). Dans G. Ferréol (dir.), *Dictionnaire de sociologie* (p.276). Paris : Armand Collin
- Thiery, N. (2023). Représenter la diversité phénotypique dans les albums de fiction pour la jeunesse : pour quelles approches d'une éducation antidiscriminatoire?. *Le Télémaque*, (2), 93-106. <https://doi.org/10.3917/tele.064.0093>
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature jeunesse*. Presses universitaires du Mirail.
- YWCA. (2023). *Kaléidoscope. Liste pour un monde égalitaire*. <https://kaleidoscope.quebec/>

### **Livres jeunesse cités**

- Archambault, A. (2021). *Éléalix. La cité disparue*. Fides.
- Arsenault, I. (2021). *La scène de Maya*. La Pastèque.
- Audet, M.-C. (2022). *Pareils... ou presque*. Québec Amérique.
- Baladi, T. (2021). *Les ratés*. Québec Amérique.
- Bélice, D. (2021). *L'escouade du bonheur*. Dominique et compagnie.
- Bergeron, A. M. (2022). *Le livre invisible*. Soulières éditeur.
- Boisvert, J. (2022). *Basile. La ligue des (pas si) champions*. Les Malins.
- Boisvert, J. (2022). *Où est allé grand-papa?*. Québec Amérique.
- Bourget, É. (2021). *Belle famille, Malik!*. Québec Amérique.
- Boyer, S. (2022). *Vas-y!*. Les 400 coups.
- Brouillard, R. (2022). *As-tu vu ma bicyclette?*. Les 400 coups.
- Campbell, N. I. (2021). *Debout comme un grand cèdre*, Hannenorak.
- Côté-Fournier, A. (2022). *Quincaillerie Miville*. La Courte échelle.
- Duchesne, C. (2021). *Un crâne dans le petit bois*. Québec Amérique.
- Escrivá, V. P. (2009). *Ferme les yeux*. Syros.
- Ferland, C. (2021). *15 femmes qui ont fait l'histoire du Québec*. Auzou.

- Fitch, S. (2022). *Sur la rue de Tout-le-monde*. Bouton d'or Acadie.
- Flett, J. (2021). *Tout le monde joue*. Kimêtawânaw. La Pastèque.
- Gazaille, M.-P. (2022). *L'ouragan et moi*. Québec Amérique.
- Gravel, É. (2022). *Le rose, le bleu et toi !*. La Courte échelle.
- Gravel, F. (2021). *Émile et Nathan. Attention ça dérape*. Foulire.
- Gravel, J.-P. (2021). *La collection de moments*. Cardinal.
- Guay, G. (2021). *Est-ce que Clovis est un papillon?*. Éditions de la Bagnole.
- Heuser, M. (2022). *Charlotte qui zozote. L'enquête du vampire de St-Merlin*. Les Malins.
- Jordan-Fenton, C. et Pokiak-Fenton, M. (2022). *Où est ma fille?*. Scholastic.
- Laporte, J. (2022). *Les 9 bébés de madame Laplante*. Éditions de la Bagnole.
- Lessard, A. (2021). *Océanne*. Pixel d'étoile.
- Lessard, A. *Le répare-cœur*. Pixel d'étoile.
- Little, J. (2022). *Le long chemin*. Scholastic.
- Long, A. (2021). *Tommy Tempête*. Bouton d'or Acadie.
- Ménard, S. (2022). *Les couleurs d'Ophélie*. L'isatis.
- Mercier, J. (2022) *Le timbre volé*. Dominique et compagnie.
- Mills, A. (2021). *Entre les fantômes et moi*. Bayard Canada.
- O'Leary, S. (2022). *Un enfant... c'est un enfant*. Scholastic.
- Reynolds, P. (2021). *Autour de la table*. Scholastic.
- Robertson, D. A. (2021). *Ligne de trappe*. Scholastic.
- Stardust, A. (2022). *Le chapeau de fruits*. Québec Amérique.
- Thomas, R. (2021). *Wowgwis de la tête aux pieds*. Hannenorak.
- Tibo, G. (2012). *Les yeux noirs*. Soulières éditeur.
- Tibo, G. (2021). *La tête dans les livres*. Soulières éditeur.
- Tilly, A.-S. (2022). *Réplique!*. MD.
- Turgeon, É. (2021). *Le secret de Nazca*. Héritage jeunesse.
- Vanier, L. (2022). *Les confessions de Thomas-Didier Auclair-Haineault. Ma vie en haute vitesse*. Pierre Tisseyre.
- Young, E. (2023). *Sept souris dans le noir*. Milan.

## **À propos des autrices et des auteurs**

**Marie-Hélène Charest** est candidate au doctorat en didactique (Université Laval, Québec).

**Rachel DeRoy-Ringuette** est professeure au département des sciences de l'éducation (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec).

**Gaëlle Deslauriers Danjou** (M.A) est coordonnatrice aux loisirs - Milieu de vie et Pont littéraire (Loisirs du Faubourg, Québec).

**Érick Falardeau** est professeur titulaire au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage (Université Laval, Québec).

**Flavie Garceau-Bolduc** est étudiante au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis, Québec).

**Sonia Guillemain** est professeure associée (Haute école pédagogique du comté de Vaud, Suisse).

**Alexandre Lanoix** est professeur adjoint au département de didactique (Université de Montréal, Québec).

**Karine Lessard** est étudiante à la maîtrise en éducation (Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis, Québec).

**Virginie Martel** est professeure titulaire au département des sciences de l'éducation (Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis, Québec).

**Sarah Jane Mc Kinley** est doctorante en éducation (Université du Québec à Montréal, Québec).

**Isabelle Montésinos-Gelet** est professeure titulaire au département de didactique (Université de Montréal, Québec).

**Kelly Moura** est chargée d'enseignement (Haute école pédagogique du comté de Vaud, Suisse).

**Caroline Proulx** est docteure en didactique (Université de Montréal, Québec).

**Elaine Turgeon** est professeure titulaire au département de didactique (Université de Québec à Montréal, Québec).

## Table des figures, des tableaux et des annexes

### Figures

- Figure 2.1 : New learning environment curriculum framework (Downes et Zammit, 2001)  
Figure 2.2 : Illustration p.1 et 2 du livre imprimé  
Figure 2.3 : Illustration de la dernière page du livre imprimé  
Figure 2.4 : Illustration p.3 et 4 du livre avec l'application  
Figure 2.5 : Illustration p.1 et 2 avec l'application  
Figure 2.6 : Illustration p.1 et 2 après manipulation  
Figure 2.7 : Illustration p. 17 du livre imprimé  
Figure 2.8 : Illustration p. 17 avec application  
Figure 2.9 : Illustration p.17 après manipulation  
Figure 2.10 : Exemples de dessins du moment préféré  
Figure 3.1 : Jean-Pierre Langelier, Camp portatif en Abitibi (1935). Le Monde en images, n° 34213.  
Figure 4.1 : Modélisation de la compétence lexicale, adaptation de Proulx (2021)  
Figure 5.1 : Une approche combinée de la didactique et de la bibliothéconomie, qui décrit le rôle de la bibliothèque scolaire  
Figure 7.1 : Premières de couverture des trois livres avec des personnages appartenant à des groupes marginalisés.  
Figure 8.1 : Intersectionnalité et les trois caractéristiques dans cette étude.

### Tableaux

- Tableau 1.1 : Calendrier général des activités littéraires selon les thématiques du camp  
Tableau 4.1 : Portrait des participants de la phase d'Identification des besoins  
Tableau 8.1 : Extraits des critiques des livres jeunesse aux personnages autochtones qui rendent compte de l'importance de la réappropriation culturelle dans les récits.  
Tableau 8.2 : Présence des mentions de la diversité fonctionnelle et types d'incapacité présents dans les livres de l'échantillon

### Annexes

- Annexe 1.1. Identification des MRC, municipalités et camps de jour impliqués  
Annexe 1.2. *Lire au camp avec le Limier Voyageur* en images  
Annexe 1.3. Trousse de lecture au camp à partager. L'expérience du Pont Littéraire 2023 en infographies  
Annexe 1.4. *Le pont littéraire du Faubourg* en images  
Annexe 1.5. Trousse de base à partager pour implanter la lecture dans un camp (sous forme d'une carte recto-verso avec code QR) : objectifs, projets, habiletés visées, astuces et précisions sur le quotidien  
Annexe 7.1 Albums québécois récipiendaires de prix

### Graphiques

- Graphique 7.1 : Proportion en % de personnages blancs selon l'importance des personnages.  
Graphique 8.1 Répartition de la diversité culturelle dans les livres de l'échantillon, selon deux temps de mesure.