

Université de Montréal

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

Par
Rachel DeRoy-Ringuette

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de Ph.D.
en sciences de l'éducation, option didactique

Août 2021

©Rachel DeRoy-Ringuette, 2021

Université de Montréal

Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée

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

Présentée par
Rachel DeRoy-Ringuette

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes

Pascale Lefrançois
Présidente rapporteuse

Isabelle Montésinos-Gelet
Directrice de recherche

Audrey Laplante
Co-directrice de recherche

Marie D. Martel
Membre du jury

Isabelle Carignan
Examinatrice externe

Serge J. Larivée
Représentant de la doyenne

Le résumé

L'objectif général de cette recherche de développement vise à évaluer à l'aide d'une grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection de la didacthèque de l'Université de Montréal répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire. Puisque la poursuite de cet objectif général se fait par l'entremise d'un objet développé, soit une grille d'évaluation des albums composés de critères didactiques, afin de suivre les quatre phases de développement d'un objet, trois objectifs spécifiques sont déployés. Le premier objectif spécifique sert à dégager les critères propres à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didacthèques. Des entrevues semi-dirigées avec des enseignantes expertes dans l'utilisation des livres jeunesse ($n=7$) et des chargées de cours en didactique du français ($n=5$) ont permis d'analyser les besoins pour le développement de la grille d'évaluation, ce qui correspond à la première phase d'une recherche de développement. Le deuxième objectif spécifique vise à élaborer la grille d'évaluation des albums basée sur des critères propres à la didactique du français. Cela est effectué dans un mouvement itératif, entre les deuxième et troisième phases de la recherche de développement, soit celle qui concerne la conception de l'objet et celle qui en permet l'évaluation. Par conséquent, six grilles sont passées par différentes phases d'évaluation et de conception, dans un mouvement de va-et-vient. La sixième version, mise à l'essai sur la collection d'albums de la didacthèque de l'Université de Montréal, correspond à la quatrième phase d'une recherche de développement. Elle est en accord avec le troisième objectif spécifique qui est de mettre à l'essai la grille d'évaluation développée basée sur des critères didactiques sur une collection d'albums d'une didacthèque. Les résultats de notre mise à l'essai et les résultats obtenus par notre grille nous amènent à constater avec nuance l'adéquation entre les albums disponibles et la communauté servie par la didacthèque, et plus précisément les étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire. Cependant, il semble que la désuétude observée des titres de l'échantillon peut avoir une incidence sur d'autres critères évalués.

Mots-clés : Didactique du français, développement de collection, albums jeunesse, didacthèques, approche-programme, étudiants en enseignement, recherche de développement, grille d'évaluation.

The abstract

The main purpose of this designed-based research (DBR) is to assess with a developed criteria grid whether the picturebooks available in the collection of the Université de Montréal Curriculum materials center (CMC) meet the needs related to the teaching and learning of French of undergraduate students in Preschool and Elementary Education program. Since the pursuit of this general purpose is done through an object developed in a DBR, which is an evaluation grid for picturebooks composed of criteria useful for teaching and learning of French, the three specific purposes follow the four phases of that type of research. The first purpose serves to identify convenient criteria to the teaching and learning of French to be considered in order to assess the picturebooks in a CMC. Semi-structured interviews with primary teachers who are experts in the use of children's books ($n=7$) and instructors in teaching and learning of French ($n=5$) made it possible to analyze the needs for the development of the evaluation grid, which corresponds to the first phase of a DBR. The second specific purpose is to develop the picturebooks evaluation grid based on criteria relating to the teaching and learning of French. This is done in an iterative movement, between the second and the third phases of a DBR. Those phases are related to the design of the object and his evaluation. As a result, six grids went through those different phases of design and evaluation, back and forth. The sixth version, tested on the picturebooks collection of the Université de Montréal CMC, corresponds to the fourth phase of a DBR. This phase is consistent with the third specific purpose, which is to use the developed criteria grid to assess a picturebooks collection of a CMC ($n=175$) using the evaluation grid based on criteria useful for teaching and learning of French. The results obtained by our grid lead us to note with nuance the adequacy between the available picturebooks and the community served by the CMC, and more specifically undergraduate students in Preschool and Elementary Education program. However, it appears that the observed obsolescence of the sample may have an impact on other observed criteria.

Keywords : Teaching and learning of French, Collection development, Children's picturebooks, Curriculum materials center, Program approach, undergraduate students in Preschool and Elementary Education program, Design-based research, evaluation grid.

LA TABLE DES MATIÈRES

Le résumé	i
The abstract	ii
La liste des tableaux	x
La liste des figures et des graphiques	xii
La liste des abréviations	xiii
Les remerciements	xiv
L'avant-propos	xvii
L'INTRODUCTION	19
LE CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	22
1.1. La formation initiale au BEPEP	23
1.1.1. L'approche-programme	23
1.1.2. Les didachthèques.....	25
1.1.3. La formation initiale au BEPEP : la relation des étudiants vis-à-vis de la lecture et de la littérature.....	28
1.2. L'utilisation des livres jeunesse à des fins didactiques dans les classes du primaire 30	
1.2.1. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue ministériel	31
1.2.2. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue de la recherche	34
1.2.3. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue professionnel.....	36
1.3. Le choix des livres	38
1.3.1. Les choix chez les enseignants	39
1.3.2. Les choix en contexte de didachthèques	42
1.4. La priorité à l'album	45
1.5. La pertinence de la recherche	46
1.6. Les objectifs de la recherche	47
LE CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE	49
2.1. La littérature jeunesse ou les livres jeunesse	50
2.2. Les albums	52

2.3. Les approches choisies pour l'enseignement de la lecture.....	55
2.3.1. L'approche équilibrée.....	56
2.3.2. La lecture littéraire.....	57
2.3.3. Les quatre dimensions de la lecture.....	58
2.4. L'utilisation didactique et les critères de choix des albums au primaire.....	60
2.4.1. L'enseignement de la lecture et de la littérature.....	63
2.4.1.1. <i>Les dispositifs de lecture</i>	63
2.4.1.1.1. La lecture à haute voix/lecture offerte	65
2.4.1.1.2. La lecture à haute voix/lecture interactive	68
2.4.1.1.3. Le cercle de lecture	75
2.4.1.1.4. La lecture en duo.....	76
2.4.1.1.5. La lecture personnelle	79
2.4.1.1.6. Les autres dispositifs.....	82
2.4.1.1.7. Le réseau littéraire.....	88
2.4.1.2. <i>Les autres tâches et activités</i>	91
2.4.1.2.1. L'enseignement des quatre dimensions de la lecture.....	91
2.4.1.2.2. L'observation des congénères	95
2.4.2. L'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	95
2.4.2.1. <i>Les productions écrites métatextuelles</i>	96
2.4.2.2. <i>Les productions écrites hypertextuelles</i>	98
2.4.2.3. <i>Les productions écrites en fonction des composantes de l'écriture</i>	102
2.4.2.3.1. La conceptualisation	103
2.4.2.3.2. L'énonciation	104
2.4.2.3.3. L'encodage.....	105
2.4.2.3.4. La matérialisation.....	106
2.4.3. L'enseignement de la lecture et de la communication orale	107
2.4.3.1. <i>Les productions orales métatextuelles</i>	108
2.4.3.2. <i>Les productions orales hypertextuelles</i>	110
2.4.3.3. <i>Les autres types de productions</i>	111
2.4.4. L'enseignement de la lecture et des autres disciplines scolaires	113
2.4.5. La synthèse de l'utilisation didactique et les critères de choix des albums au primaire	116
2.5. La formation à l'enseignement : BEPEP	117
2.5.1. Le développement des compétences professionnelles des étudiants en enseignement	118
2.5.2. L'approche-programme dans les programmes à la formation enseignante.....	120
2.5.3. Les didacthèques, la pédagogie de l'enseignement supérieur et le bibliothécaire intégré	121
2.5.4. Le développement des collections : analyser, sélectionner, acquérir, évaluer	124
2.5.4.1. <i>L'analyse des besoins de la communauté</i>	125
2.5.4.2. <i>La sélection de documents</i>	126
2.5.4.3. <i>L'acquisition de documents</i>	127
2.5.4.4. <i>L'évaluation de la collection</i>	129

2.5.5. Le développement des collections de livres jeunesse dans les didacthèques	130
2.5.5.1. <i>Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : analyser</i>	132
2.5.5.2. <i>Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : sélectionner</i>	134
2.5.5.3. <i>Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : évaluer</i>	138
2.5.6. La synthèse du développement d'une collection de livres jeunesse dans une didacthèque dans le cadre de l'approche-programme	141
2.6. La synthèse conceptuelle et le lien avec les objectifs de recherche	142
LE CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	144
3.1. La recherche de développement.....	146
3.2. Les phases d'une recherche de développement d'objet	150
3.2.1. La phase 1 – Analyse et exploration.....	150
3.2.2. La phase 2 – Conception et construction.....	151
3.2.3. La phase 3 – Évaluation et réflexion	152
3.2.4. La phase 4 – Implantation et diffusion	155
3.3. Les méthodes d'évaluation des collections	156
3.4. Le déroulement de la recherche.....	160
3.4.1. Le déroulement : Phase 1 – Analyse et exploration	160
3.4.1.1. <i>Les entrevues semi-dirigées - collecte de données</i>	161
3.4.1.2. <i>Les entrevues semi-dirigées - traitement des données</i>	164
3.4.1.3. <i>Les entrevues semi-dirigées - validité du traitement des données</i>	164
3.4.2. Le déroulement : Phase 2 – Conception et construction	165
3.4.3. Le déroulement : Phase 3 – Évaluation et réflexion.....	166
3.4.3.1. <i>La première évaluation - version 2 de la grille</i>	166
3.4.3.2. <i>La seconde évaluation - version 3</i>	168
3.4.3.3. <i>La troisième évaluation - versions 4 et 5 de la grille</i>	169
3.4.4. Le déroulement : Phase 4 - Implantation et Diffusion.....	169
3.5. Les considérations éthiques	173
3.6. La synthèse de la méthodologie.....	173

LE CHAPITRE IV : ANALYSE DES DONNÉES	175
4.1. La phase 1 – Analyse et exploration	175
4.1.1. Les critères didactiques : résultats d’entrevues	175
4.1.1.1. <i>Les critères reliés à l’album dans son ensemble</i>	176
4.1.1.2. <i>Les critères reliés aux textes contenus dans les albums</i>	178
4.1.1.3. <i>Les critères extrinsèques à l’œuvre</i>	180
4.1.1.4. <i>Les critères disciplinaires</i>	182
4.1.2. Les usages didactiques : résultats d’entrevues	183
4.1.2.1. <i>Les usages relatifs à la lecture</i>	183
4.1.2.2. <i>Les usages relatifs à l’écriture</i>	185
4.1.2.3. <i>Les usages relatifs à la communication orale</i>	186
4.1.2.4. <i>Les usages relatifs aux autres disciplines que le français, langue d’enseignement</i>	187
4.1.2.5. <i>La planification des usages didactiques</i>	187
4.2. La phase 2 – Conception et construction	188
4.2.1. La version 1 de la grille	188
4.2.2. La version 2 de la grille	190
4.3. La phase 3 – Évaluation et réflexion.....	192
4.3.1. Les résultats aux évaluations des albums avec la grille.....	193
4.3.2. Les résultats aux questions réflexives	197
4.3.3. Le premier remaniement de la grille.....	200
4.3.4. Les résultats des évaluations des albums avec la grille	200
4.3.5. Les résultats aux questions réflexives	203
4.3.6. Le deuxième remaniement de la grille	204
4.3.7. Le troisième remaniement de la grille	206
4.3.8. Les accords intrajuges	206
4.3.9. Le quatrième et dernier remaniement avant la mise à l’essai.....	208
4.4. La phase 4 – Implantation et diffusion.....	209
4.4.1. Les critères d’inclusion.....	209
4.4.2. L’identification de l’album.....	210
4.4.3. Le paratexte	213
4.4.4. Le rapport texte/image.....	219
4.4.5. Les attrait du livre	220
4.4.5.1. <i>Le registre</i>	220
4.4.5.2. <i>Le style</i>	221
4.4.5.3. <i>Les personnages</i>	224
4.4.5.4. <i>L’intrigue</i>	227
4.4.5.5. <i>Le cadre</i>	227
4.4.5.6. <i>Le rythme</i>	229
4.4.6. Les éléments littéraires	230
4.4.7. Le texte - macro.....	233
4.4.8. Le texte - micro.....	235
4.4.9. La didactique du français.....	239

4.4.10. Les autres disciplines, les domaines généraux de formation et les repères culturels	244
4.4.11. La légitimation.....	247
4.4.12. La bibliothéconomie.....	248
4.5. La version 7 de la grille.....	252
4.6. La synthèse de l'analyse des données	254

LE CHAPITRE V : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS 256

5.1. Les critères didactiques	257
5.1.1. Le paratexte	257
5.1.1.1. <i>Le paratexte extérieur</i>	257
5.1.1.2. <i>Le paratexte intérieur</i>	260
5.1.2. Le rapport texte/image.....	264
5.1.3. Les attraits du livre	265
5.1.3.1. <i>Le registre</i>	265
5.1.3.2. <i>Le personnage</i>	267
5.1.3.3. <i>L'intrigue</i>	271
5.1.3.4. <i>Le cadre</i>	272
5.1.3.5. <i>Le rythme</i>	273
5.1.3.6. <i>Le style</i>	273
5.1.4. Les éléments littéraires	276
5.1.4.1. <i>Les thèmes</i>	276
5.1.4.2. <i>Les genres littéraires</i>	277
5.1.4.3. <i>L'intertextualité et l'intericonicité</i>	279
5.1.5. Le texte	281
5.1.5.1. <i>Le texte - macro</i>	282
5.1.5.2. <i>Le texte - micro</i>	284
5.2. Les utilisations didactiques.....	287
5.2.1. Les quatre dimensions de la lecture.....	288
5.2.2. L'enseignement de la lecture et de la littérature.....	291
5.2.2.1. <i>Les dispositifs de lecture</i>	291
5.2.2.2. <i>Les réseaux littéraires</i>	293
5.2.3. L'enseignement de la lecture et de l'écriture.....	296
5.2.4. L'enseignement de la lecture et de la communication orale	298
5.2.5. L'enseignement de la lecture et des autres disciplines.....	298
5.2.6. L'enseignement de la lecture et des DGF.....	301
5.2.7. L'enseignement de la lecture et des repères culturels	302
5.2.8. Les années scolaires.....	303
5.3. Les critères bibliothéconomiques.....	306
5.3.1. L'acquisition des documents	306
5.3.1.1. <i>Les coûts</i>	307
5.3.1.2. <i>Les dons</i>	308

5.3.2. Le traitement documentaire	310
5.3.2.1. <i>Les titres</i>	311
5.3.2.2. <i>Les créateurs</i>	311
5.3.2.3. <i>La provenance des albums</i>	313
5.3.2.4. <i>Les années de publication</i>	314
5.3.2.5. <i>La disponibilité</i>	316
5.3.2.6. <i>La classification Dewey</i>	317
5.3.3. Les méthodes centrées sur la collection	318
5.3.3.1. <i>La légitimation didactique</i>	319
5.3.3.2. <i>La légitimation littéraire</i>	320
5.3.3.3. <i>La légitimation par des organismes reconnus</i>	321
5.3.3.4. <i>L'usure</i>	321
5.4. La synthèse de la discussion	322
LA CONCLUSION	327
LA BIBLIOGRAPHIE	334
LES ALBUMS CITÉS	363
LES ANNEXES	365
Annexe A Le glossaire	366
Annexe B Le tableau comparatif des étapes de développement d'objet (éducation et bibliothéconomie).....	372
Annexe C La liste de codes – critères didactiques.....	375
Annexe D La liste de codes – critères liés aux usages didactiques.....	377
Annexe E Les considérations éthiques.....	378
Annexe F Les différences entre les versions 1 et 2 de la grille.....	383
Annexe G Les résultats à l'accord interjuge concernant l'évaluation des albums par les participantes (<i>n</i> =14).....	385
Annexe H La classification des erreurs à l'interjuge en fonction des scores de moins de 0,8	387
Annexe I Les différences entre les versions 2 et 3, au regard des résultats obtenus par les accords inter-juges aux évaluations d'albums et des questionnaires réflexifs	389
Annexe J Les résultats à l'accord interjuge concernant l'évaluation des albums de la participante bibliothécaire avec la raison des écarts	396
Annexe K Les différences entre les versions 3 et 4, avant une mise à l'essai sur la collection de livres de l'étudiante-chercheuse	399
Annexe L Les différences entre les versions 4 et 5, en vue de l'accord intrajuge	400
Annexe M Les résultats de l'accord intrajuge concernant l'évaluation des albums de l'étudiante-chercheuse avec la raison des écarts	404

Annexe N Les six versions de la grille, incluant celle mise à l'essai.....	408
<i>La version 1</i>	408
<i>La version 2</i>	409
<i>La version 3</i>	423
<i>La version 4</i>	424
<i>La version 5</i>	425
<i>La version 6</i>	426
Annexe O La liste des albums (<i>n</i> =175), classés en ordre alphabétique selon le titre, avec les mentions d'auteurs, illustrateurs et éditeurs	441
Annexe P Les auteurs et les illustrateurs (<i>n</i> =12) qui ont plus de deux titres parmi les albums évalués (<i>n</i> =175).....	446
Annexe Q Les titres et la provenance des albums disponibles sur des supports multimédias (<i>n</i> =11) parmi les albums évalués (<i>n</i> =175).....	447
Annexe R La nature des textes des quatrièmes de couverture (<i>n</i> =209) disponibles sur les albums qui présentent des textes sur cet endroit paratextuel (<i>n</i> =132).....	448
Annexe S L'ensemble des cas « autres » pour les albums aux pages de garde différentes et identiques (<i>n</i> =59).....	449
Annexe T Les combinaisons des 23 cas « autres » des doubles pages où se situent la page titre	451
Annexe U Les détails des contenus des préfaces et des postfaces (<i>n</i> =18) parmi les albums évalués (<i>n</i> =175).....	452
Annexe V Les réponses ouvertes pour qualifier les personnages pour les albums évalués (<i>n</i> =175).....	453
Annexe W Les lieux présentés dans les albums évalués (<i>n</i> =175).....	456
Annexe X La fréquence de combinaisons de temps naturels dans les albums (<i>n</i> =175).....	457
Annexe Y La présentation des cas « autres » concernant la durée	458
Annexe Z Les thèmes précis (<i>n</i> =299) pour les albums évalués (<i>n</i> =175)	459
Annexe AA Les liens d'intertextualité et d'intericonicité dans les albums évalués (<i>n</i> =175)	463
Annexe AB La répartition des dispositifs uniques et combinaisons de dispositifs pour les albums évalués (<i>n</i> =175)	465
Annexe AC Les repères culturels présents dans les albums évalués (<i>n</i> =175)	466
Annexe AD Les albums présents dans plus d'une ressource didactique (<i>n</i> =24) parmi les albums évalués (<i>n</i> =175)	469
Annexe AE La liste des albums (<i>n</i> =175) selon la classification Dewey.....	471
Annexe AF Les différences entre les versions 6 et 7 de la grille	475
Annexe AG Les notes et les commentaires pris lors de la mise à l'essai, en vue de la version 7 (journal de bord).....	481
Annexe AH La version 7 de la grille (après la mise à l'essai – juin 2021).....	484

La liste des tableaux

Tableau 1 : Révision des suggestions d'âge de l'album <i>Les loups</i> d'Emily Gravett	51
Tableau 2 : Quatorze points posant des problèmes de compréhension, tirés de Tauveron (2002)	74
Tableau 3 : Dix caractéristiques des albums postmodernes, tirées de Serafini (2014)	74
Tableau 4 : Quelques termes et définitions de la lecture en duo	77
Tableau 5 : Attraites du livre	94
Tableau 6 : Quelques dispositifs d'écriture métatextuelle	97
Tableau 7 : Sept traits d'écriture et leur emplacement dans le processus d'écriture (Culham, 2005)	100
Tableau 8 : Distinction entre l'approche-programme et l'approche-cours (Sylvestre et Berthiaume, 2013 ; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009), tiré de DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019, p.8	121
Tableau 9 : Douze principes à considérer lors de la sélection des documents (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012) en fonction du type d'évaluation (Johnson, 2014)	127
Tableau 10 : Exemples de classification d'albums, selon différentes bibliothèques	171
Tableau 11 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les critères reliés à l'album dans son ensemble	177
Tableau 12 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les critères reliés au texte	179
Tableau 13 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les critères extrinsèques à l'œuvre	181
Tableau 14 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les critères reliés aux disciplines scolaires	182
Tableau 15 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les usages relatifs aux dispositifs de lecture	183
Tableau 16 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les quatre dimensions de la lecture	184
Tableau 17 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour l'enseignement de l'écriture	185
Tableau 18 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour l'enseignement des autres disciplines.	187
Tableau 19 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) quant à la planification.	187
Tableau 20 : Thématiques et sections dans la version 1 de la grille d'évaluation des albums	189
Tableau 21 : Nombre de différences entre les versions 1 et 2 de la grille, par section	190
Tableau 22 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord interjuges, entre les participantes et l'étudiante chercheuse pour les albums évalués ($n=14$)	194
Tableau 23 : Brève classification des erreurs ($n=227$) en fonction des scores de moins de 0,8.	196
Tableau 24 : Répartition des commentaires ($n=61$) au questionnaire réflexif	199
Tableau 25 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord interjuge, entre la participante ($n=1$) et l'étudiante chercheuse	202
Tableau 26 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord intrajuge	207
Tableau 27 : Moyennes pour les accords intrajuges sur les albums évalués ($n=5$)	208

Tableau 28 : Répartition des documents ($n=386$) concernant le deuxième critère d'inclusion relatif à la définition de l'album.....	210
Tableau 29 : Matérialité des pages couvertures et répartition par format dans les albums évalués ($n=175$).....	214
Tableau 30 : Répartition selon les éléments des quatrièmes de couverture dans les albums évalués ($n=175$).....	214
Tableau 31 : Composition des pages de garde identiques ($n=103$) dans les albums évalués	216
Tableau 32 : Composition des pages de garde différentes ($n=72$) dans les albums évalués..	216
Tableau 33 : Répartition des combinaisons des éléments présents sur la double page titre dans les albums évalués ($n=175$).....	217
Tableau 34 : Techniques d'illustrations privilégiées dans les albums évalués ($n=175$)	222
Tableau 35 : Répartition des albums évalués, en fonction de la typographie ($n=175$)	224
Tableau 36 : Diversité ethnique et genre des personnages dans les albums évalués ($n=175$)	226
Tableau 37 : Répartition des albums évalués, selon les époques où ils se déroulent ($n=175$)	228
Tableau 38 : Répartition de saisons ($n=172$) dans les 175 albums évalués	229
Tableau 39 : Répartition du temps naturel concernant le moment de la journée ($n=203$) dans les 175 albums évalués.....	229
Tableau 40 : Structures présentes ($n=266$) dans les 175 albums évalués.....	235
Tableau 41 : Formes de présentation des dialogues dans les albums évalués ($n=175$).....	239
Tableau 42 : Dispositifs de lecture sélectionnés ($n=275$) pour les 175 albums évalués	240
Tableau 43 : Fréquence de combinaisons des dimensions de la lecture pour les albums évalués ($n=175$).....	241
Tableau 44 : Dispositifs et tâches d'écriture sélectionnés ($n=206$) pour les 175 albums évalués	243
Tableau 45 : Dispositifs et tâches de communication orale sélectionnés ($n=189$) pour les 175 albums évalués	243
Tableau 46 : Répartition des années scolaires pour l'utilisation des albums ($n=175$)	244
Tableau 47 : Disciplines scolaires sélectionnées pour les albums ($n=175$)	245
Tableau 48 : DGF sélectionnés pour les albums ($n=175$)	245
Tableau 49 : Types de repères culturels ($n=85$) dans les 58 albums qui en contiennent	246
Tableau 50 : Légitimation ($n=93$) pour les 50 albums cités dans les ressources didactiques	247
Tableau 51 : Catégories d'âges mentionnées au catalogue <i>Sofia</i> pour les albums évalués ($n=175$).....	251
Tableau 52 : Répartition des albums évalués ($n=175$), selon les 10 grandes classes du système Dewey.....	251
Tableau 53 : Répartition des changements ($n=44$) effectués entre les versions 6 et 7.....	253
Tableau 54 : Comparaison des intervalles des prix de vente entre les albums de la didacthèque, d'une sélection de la revue <i>Le Pollen</i> et la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse.	307

La liste des figures et des graphiques

Figure 1 : Interactions entre les quatre compétences pour le français, langue d'enseignement (MÉQ, 2001b, p.73)	32
Figure 2 : Liens unissant l'approche-programme au développement d'une collection centrée sur les besoins de la communauté par un bibliothécaire intégré.	142
Figure 3 : Évolution des résultats à certains items choisis.....	172
Figure 4 : Synthèse de notre démarche de recherche de développement d'objet	174
Graphique 1 : Répartition quant à la provenance des albums évalués ($n=175$).....	211
Graphique 2 : Années d'édition et provenance des albums évalués ($n=175$)	212
Graphique 3 : Catégories de textes des quatrièmes de couverture ($n=209$) dans les 175 albums évalués.....	215
Graphique 4 : Rapports texte/image dans les albums évalués ($n=175$).....	219
Graphique 5 : Registres dominants dans les albums évalués ($n=175$)	220
Graphique 6 : Types de mises en pages dans les albums évalués ($n=175$)	221
Graphique 7 : Degré de difficulté du texte se rapportant au style de l'auteur, selon une échelle de Likert allant de (1) facile à (5) difficile, dans les albums évalués ($n=175$).....	222
Graphique 8 : Degré de densité des illustrations se rapportant au style de l'illustrateur, selon une échelle de Likert allant (1) d'épuré à (5) foisonnant, dans les albums évalués ($n=175$). ..	223
Graphique 9 : Répartition des personnages principaux dans les albums évalués ($n=175$)	224
Graphique 10 : Durées des albums évalués ($n=175$).....	230
Graphique 11 : 14 catégories de thématiques en lien avec les thèmes spécifiques ($n=299$) présents dans les 175 albums évalués	231
Graphique 12 : Genres de texte prédominant dans les albums évalués ($n=175$).....	231
Graphique 13 Présence ou absence d'intertextualité et d'intericonicité dans les albums évalués ($n=175$).....	233
Graphique 14 : Moyenne de nombre de mots par page dans les albums évalués ($n=175$)	234
Graphique 15 : Types de texte dominant dans les albums évalués ($n=175$)	234
Graphique 16 : Répartition des registres de la langue dans les albums évalués ($n=175$)	237
Graphique 17 : Répartition en fonction des différents types de réseaux littéraires ($n=218$) pour les 175 albums évalués.....	240
Graphique 18 : Observation de l'usure, selon une échelle de Likert allant de (1) très mauvais état à (5) parfait état, dans les albums évalués ($n=175$)	248
Graphique 19 : Répartition des albums en fonction du nombre de pages ($n=175$).....	249
Graphique 20 : Prix de vente des albums dont l'information est disponible ($n=73$)	249
Graphique 21 : Répartition des albums ayant été ou non acquis par dons ($n=175$), selon les informations au catalogue (collecte initiale) et selon les informations livres en main (juin 2021).....	250
Figure 5 : Évolution quantitative des sept versions de la grille	255

La liste des abréviations

ACRL : *Association of College and Research Libraries*

AQEP : Association québécoise des enseignants du primaire

BAnQ : Bibliothèque et Archives nationales du Québec

BEPEP : Baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire

CAPFE : Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement

CDFDF : Centre de diffusion et de formation en didactique du français

CCSDM : Centre de services scolaire de Montréal

DGF : Domaines généraux de formation

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

PDA: Progression des apprentissages

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

UdeM : Université de Montréal

UQÀM : Université du Québec à Montréal

UQO- St-J : Université du Québec en Outaouais – campus de St-Jérôme

Les remerciements

Les premiers remerciements qui me viennent spontanément sont ceux pour ma famille immédiate, celle de l'enfance, donc pour ma mère et mon père. Qu'est-ce qui prédispose une enfant de garagiste dans un village nord-côtier à faire un doctorat alliant didactique, littérature et bibliothéconomie?

Fragments de souvenirs

Lorsque j'étais enfant, l'accessibilité aux livres dans mon village a été rendue possible grâce au développement du Réseau-Biblio sur le territoire. Au-dessus de la salle paroissiale, ce tout petit local était rempli de rayonnages avec des livres munis de petits chiffres sur la tranche. Après quelques visites, j'ai décidé de moi aussi mettre de petits bouts de papier chiffrés sur mes livres.

Lorsque j'étais préado, dès que l'occasion se présentait, ma mère m'achetait des livres, ceux de la Courte échelle en tête de liste! C'était au début des années 1990, la grande époque des séries mettant en vedette la Léa de Marie-Francine Hébert, la Paulette de Sylvie Desrosiers, l'Alexandre de Jean-Marie Poupart... Ces romans socioréalistes étaient destinés aux 14 ans et plus, mais je les lisais malgré mes 11 ans! Et que dire des autres romans pour adolescents, comme *Cassiopée ou l'été polonais* de Michèle Marineau ou *Le dernier des raisins* de Raymond Plante que j'ai lu et relu pour voir le monde et, je l'admets, parfois vivre par procuration.

Lorsque j'étais ado, ma visite chez l'orienteur de la Polyvalente des Baies a donné deux résultats : Éducation et Littérature... Mais qu'est-ce que cela pouvait bien vouloir dire? Cela est resté un mystère jusqu'à ce que ma mère me rappelle ce résultat, lors de mon inscription à un certificat de premier cycle en littérature jeunesse... après un baccalauréat en enseignement!

Lorsque j'étais adulte, j'ai perdu ma mère. Elle n'a donc pas pu voir que ces petits souvenirs d'enfance viennent maintenant prendre place dans mes remerciements de thèse.

Heureusement, mon père pourra les voir et comprendre comment leur façon de faciliter mon accès aux livres et à une éducation postsecondaire hors de ma région natale; de me faire confiance dans mes choix peu orthodoxes; de me laisser la liberté d'avancer selon mes désirs et de me soutenir tout au long de ce parcours auront contribué non seulement à faire de moi la personne que je suis, mais à raffiner mes intérêts de recherche.

Les prochains remerciements sont plus directement liés à ma thèse et concernent tous ceux qui m'ont épaulée au fil des années, à différents moments de la recherche.

Je remercie en premier lieu Isabelle Montésinos-Gelet, qui non seulement a dit oui pour diriger ce projet un peu excentrique, mais qui a su m'aider à le faire évoluer. Sa bienveillance proverbiale, sa disponibilité sans faille, son esprit ouvert et sa rigueur de tous les instants m'ont permis d'avancer parfois doucement, parfois à vitesse grand V.

Je remercie ensuite Audrey Laplante qui elle aussi a été assez audacieuse pour embarquer dans ce projet interdisciplinaire. Ses commentaires et sa minutie sur certains aspects m'ont permis plus d'une fois de voir mon sujet sous un autre angle.

Je remercie aussi les sept enseignantes et les cinq chargées de cours qui ont participé aux phases 1 et 3. Leurs pratiques inspirantes avec des albums m'ont permis de comprendre ce qui se passe en classe et leurs commentaires m'ont aidée à améliorer ma grille d'évaluation. Elles ont été essentielles à cette recherche.

Je remercie également les membres du personnel de la didacthèque de l'UdeM qui, selon les cas, ont participé de près ou de loin à cette recherche.

Je remercie bien entendu le FRQSC et la Faculté d'éducation pour le soutien financier.

Je remercie aussi tous ceux à qui, à un moment ou un autre, j'ai pu parler de ma thèse et qui, par leurs commentaires évanescents, m'ont permis de faire évoluer ma pensée, qu'ils soient professeurs à l'UdeM ou dans d'autres universités; chargés de cours au département de didactique ou un autre; enseignants ou autres professionnels du milieu de l'éducation; étudiants au doctorat, à la maîtrise ou à la formation initiale en enseignement primaire. Je ne vous nomme pas tous, vous êtes beaucoup trop nombreux... Mais il est certain que chaque conversation de coin de table, de corridor, de sortie de classe, d'écran à écran a pu contribuer de près ou de loin à enrichir mes réflexions.

Les derniers remerciements sont pour ma famille actuelle : mes amies et mon conjoint.

Plusieurs de mes amies ont pris part à des conversations sur mon projet en cours. Je pense notamment à Danièle, qui m'a écoutée (et parfois peut-être endurée!) de nombreuses heures sur la route ou ailleurs; à Marie-Andrée, qui entre une promenade ou une crème glacée a été d'une attention irréprochable; à Anne-Sophie, qui le temps d'un été où je développais ma première version de la grille a su me poser certaines questions qui m'ont permis de voir autrement; à Chantale, qui vivait à peu près la même réalité que moi et avec qui je pouvais m'épancher sur les joies et les difficultés qu'implique une recherche de longue haleine.

Enfin, je remercie Fabrice. Je ne suis pas en mesure d'écrire ici toute ma gratitude, elle est trop immense.

L'avant-propos

Comment germe l'idée de faire une thèse sur les albums disponibles aux étudiants dans les didacthèques ? Une idée qui, de prime abord, peut paraître saugrenue...

Tout a commencé dans le train, entre Québec et Montréal, en 2013. À l'époque, je travaillais pour le site *Livres ouverts* du ministère de l'Éducation. Avec de fabuleux collègues, nous donnions des formations dans le cadre du Plan d'action sur la lecture à l'école. Elles étaient sur plusieurs sujets, mais toujours nous avions le souci de faire entrer les livres jeunesse dans les classes, qu'ils soient albums, romans, bandes dessinées, documentaires... Nous rencontrions alors des enseignants et des conseillers pédagogiques de partout dans la province.

À bord de ce fameux train, je me suis demandé : « Comment se fait-il qu'encore plusieurs enseignants en pratique ne connaissent pas *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos ? ». C'était ce titre, mais il aurait été possible que c'en soit un autre. C'était de retour de Québec, mais il aurait été possible que ce soit en revenant d'ailleurs. L'important ici, c'est que je m'interrogeais sur la méconnaissance d'un titre canonique de la part des enseignants et des conseillers pédagogiques que je formais. Non pas dans une perspective de jugement – bien au contraire ! Plutôt pour comprendre les lacunes...

Je me suis donc interrogée sur la formation initiale, repensant à mon propre parcours. À ce moment-là, une douzaine d'années s'étaient écoulées depuis que j'avais empoché mon baccalauréat, je crois que j'étais en mesure de comprendre les enseignants et les conseillers pédagogiques qui assistaient à nos formations.

- Quelle place les œuvres jeunesse avaient-elles occupée dans mon parcours de quatre ans ? Bien peu.
- Quels cours avais-je eus ? Un seul cours de littérature jeunesse, optionnel, axé sur le plaisir. Celui de lire, de se déguiser pour animer des œuvres, de faire des piqûres de lecture – c'est grâce à celui-ci d'ailleurs que j'ai par la suite poursuivi pour un programme de premier cycle entièrement dédié à la littérature jeunesse !
- Où pouvais-je trouver des œuvres à intégrer dans mes travaux et autres SAÉ ? Mais oui, à la didacthèque !
- Mais, est-ce que je la fréquentais assidûment ? Pas tellement, dans mon souvenir...

Voilà, grosso modo, le cheminement de ma pensée. Comme je venais de terminer une maîtrise en bibliothéconomie quelques mois auparavant, il n'en fallait pas plus pour avoir un début de sujet : les livres jeunesse, les étudiants au BEPEP et les didacthèques.

J'ai donc été admise au doctorat pour la rentrée scolaire de 2014. C'est à tâtons que mon sujet s'est dessiné : trop bibliothéconomique, pas assez didactique. Ce que je lisais du côté anglophone était totalement ancré en bibliothéconomie, mais moi, je voulais une perspective didactique, avec certaines préoccupations bibliothéconomiques. Les méthodes d'évaluation des collections se sont avérées précieuses, mais elles étaient pour la plupart trop descriptives et je voulais mener une recherche plus proche des recherches appliquées. C'est donc en repensant à Van der Maren, sur la rue Papineau en marchant vers mon bureau sur le Plateau, que l'idée de la recherche de développement est apparue, comme une évidence, à l'hiver 2016.

Ça y était, j'avais un type de recherche qui me permettrait de créer un outil ancré dans la didactique, mais pour des besoins bibliothéconomiques. Je n'avais pas oublié mes préoccupations pour les étudiants, mêmes qu'elles étaient encore plus vives, puisque j'avais commencé à donner des cours à la formation initiale et que je poursuivais mon travail pour *Livres ouverts*, où la majorité de mes formations étaient maintenant dédiées aux futurs enseignants plutôt qu'à ceux en pratique. C'est donc heureusement beaucoup moins à tâtons que j'ai écrit mon devis de recherche, que j'ai mené mes entrevues et que j'ai élaboré une grille pour évaluer les albums dans les didacthèques.

Au terme de cette recherche, mon souhait est que cette grille, en tout ou en partie, puisse vivre en dehors du contexte pour lequel elle a été créée, qu'elle puisse être utile aux bibliothécaires de didacthèques ou des milieux scolaires, aux enseignants du primaire ou aux étudiants à la formation initiale au BEPEP, voire aux chercheurs, aux éditeurs, aux libraires ou à toute autre personne désireuse d'évaluer des albums selon divers critères didactiques. Enfin, qu'elle permette aux œuvres d'entrer en classe, de manière à rendre l'enseignement motivant, pour les enseignants et surtout, pour les élèves.

L'INTRODUCTION

D'aucuns qui s'intéressent à la didactique du français a vu, au cours des dernières années, un certain engouement dans les classes du Québec pour l'enseignement à l'aide de livres jeunesse. Des enseignants déjà en poste, qu'ils soient novices ou expérimentés, se forment en fréquentant divers événements sur l'enseignement au moyen des livres jeunesse ou s'autoforment par des écrits publiés sur le sujet ; ils font des essais et partagent leurs bons coups sur différents réseaux sociaux ; ils discutent autour des livres et font lire et écrire leurs élèves ; ils choisissent, sciemment ou à tâtons, des livres qui leur semblent les plus pertinents pour arriver à leurs fins. Bref, les enseignants font entrer les livres jeunesse dans leurs classes dans le but de produire des situations d'enseignement et d'apprentissage efficaces et motivantes, pour eux et pour leurs élèves. Et les chercheurs étudient certaines de ces pratiques, qu'elles soient observées ou déclarées.

C'est dans cette mouvance que cette recherche de développement à caractère exploratoire et descriptif prend racine, mais en s'intéressant à deux aspects particuliers et qui, selon nous, devraient se retrouver à la base de cette évolution dans les pratiques enseignantes : la formation initiale des enseignants du primaire et les didacthèques. De fait, si lorsqu'il est question d'enseignement soutenu par les livres jeunesse la plupart des recherches s'intéressent aux enseignants qui œuvrent dans les classes, bien peu considèrent ceux qui seront les enseignants de demain. Aussi, si quelques recherches tiennent compte des livres jeunesse disponibles et utiles pour enseigner à la disposition des enseignants, donc à l'intérieur des murs de l'école, rares sont celles qui prennent le problème en amont, soit dans les ressources accessibles aux étudiants, et plus spécifiquement les didacthèques.

Dans le premier chapitre de cette thèse, nous exposons en quoi cette recherche permet de combler un manque dans les recherches, de même que sa pertinence dans le contexte actuel. De fait, nous reprenons comment les didacthèques, avec leur personnel et leurs documents, peuvent être utiles dans une organisation selon l'approche-programme, lequel guide la formation des futurs enseignants au Québec. Puis, nous détaillons les différents points de vue sur l'utilisation des

livres jeunesse : celui des prescriptions ministérielles, celui de la recherche et celui des professionnels, soit les enseignants en pratique. Enfin, nous nous intéressons aux livres jeunesse, mais surtout au choix de ces derniers pour soutenir l'enseignement. L'ensemble de cet argumentaire tend à démontrer les pertinences sociale, scientifique et éducationnelle de notre thèse, tout en mettant de l'avant son originalité. Nous terminons en présentant non seulement notre objectif général, mais également nos objectifs spécifiques, puisqu'ils servent de base aux actions de notre recherche de développement.

Dans le deuxième chapitre, nous reprenons les recherches théoriques et empiriques, de même que quelques constats issus de la pratique professionnelle. De fait, comme notre recherche s'inscrit dans les recherches appliquées, certains de nos appuis peuvent parfois être d'ordre professionnel, surtout lorsqu'il y a un manque de données empiriques sur le sujet. En fait, puisque notre recherche est novatrice sur plusieurs aspects, les apports de la pratique ne sont pas à négliger. Les concepts clés présentés allient d'abord les livres jeunesse et la didactique, ensuite la pédagogie de l'enseignement supérieur et la bibliothéconomie. Ainsi, nous commençons en détaillant les albums, parmi l'ensemble des livres jeunesse. Ensuite, nous nous positionnons par rapport à la didactique de la lecture et à l'utilisation des livres jeunesse pour enseigner la littérature, l'écriture, la communication orale et les autres disciplines scolaires. Puis, nous reprenons les utilisations didactiques et les critères de choix des albums pour chacun de ces champs de la didactique des langues et, plus brièvement, des autres disciplines. Après, nous circonscrivons notre propos autour de la formation des futurs enseignants, et plus spécifiquement autour du développement des compétences professionnelles et de l'approche-programme, en lien avec la pédagogie de l'enseignement supérieur. Par la suite, avant de mieux comprendre le rôle des didacthèques, nous expliquons un aspect précis de la bibliothéconomie : le développement des collections. Enfin, nous détaillons comment les didacthèques, notamment avec leurs collections de livres jeunesse, s'inscrivent dans l'approche-programme et peuvent répondre aux besoins de la communauté qu'elles servent.

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Dans celui-ci, nous reprenons d'abord les phases générales de la recherche de développement et nous traitons des méthodes d'évaluation

des collections dans les bibliothèques. Puis, nous exposons les phases de notre propre recherche et nos choix méthodologiques pour chacune de ces phases.

Au quatrième chapitre, nous exposons nos résultats. Ces derniers sont présentés selon les quatre phases de la recherche de développement, lesquels sont liés à nos trois objectifs spécifiques. Pour la première phase, qui concerne principalement l'analyse des besoins, nous présentons les résultats d'entrevues semi-dirigées auprès d'enseignantes expertes dans l'utilisation didactique des livres jeunesse et des chargées de cours. La deuxième phase ne contient aucun résultat, puisque c'est la phase de conception de l'objet, soit notre grille d'évaluation des albums. La troisième phase rend compte des résultats d'évaluation de l'objet développé et des itérations pour l'améliorer. À la quatrième phase, qui correspond surtout à l'implantation de l'objet développé, nous présentons les résultats obtenus à l'aide de notre grille d'évaluation des albums, mise à l'essai à la didacthèque de l'UdeM.

Pour le cinquième chapitre, nous discutons des résultats obtenus à la quatrième phase dans le but de répondre à notre objectif général, à savoir si les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent aux besoins des étudiants en enseignement primaire. Ainsi, non seulement cette recherche en est une de développement, mais il s'agit également d'une étude de cas descriptive par les résultats obtenus à l'aide de la grille développée. Nos propos sont alors en lien avec ces derniers, par rapport aux critères et aux utilisations didactiques, ainsi qu'aux critères bibliothéconomiques. Pour conclure, nous présentons quelques limites et quelques apports de notre recherche et nous proposons quelques idées pour poursuivre l'exploration des champs défrichés dans cette thèse.

LE CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

L'utilisation des livres jeunesse constitue un moyen d'enseignement authentique privilégié et devrait se retrouver au cœur de l'enseignement de la langue au primaire. En effet, le changement de vision amorcé dans les années 1960 quant à l'enseignement de la lecture a permis aux livres jeunesse de se tailler une place de choix dans les classes (Arizpe, Farrell et McAdam, 2013). Dès lors, nous croyons qu'il s'avère essentiel de nous attarder à l'offre de livres jeunesse disponible pour les étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire (BEPEP). Pour ce faire, nous proposons d'abord de présenter le programme du BEPEP, comme entendu par les directives du ministère de l'Éducation et en lien avec le mandat du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). De ces directives, nous ressortons plus spécifiquement la structure basée sur l'approche-programme. Nous démontrons alors l'importance de nous intéresser à l'offre de livres jeunesse dans cette structure qui intègre les contenus (cours, stages et autres activités créditées) et les ressources, tant professorales qu'informationnelles. C'est d'ailleurs à ces dernières que nous référons pour contextualiser notre recherche.

De fait, si nous croyons que les didachthèques, incluses dans les ressources informationnelles (CAPFE, 2012), sont des lieux idéaux pour développer des collections de livres jeunesse, surtout si le bibliothécaire collabore avec les membres de la Faculté d'éducation en adoptant la posture du bibliothécaire intégré, nous croyons aussi qu'il est primordial que les collections développées répondent réellement aux divers besoins de la communauté, notamment ceux liés à la didactique du français. La communauté servie par les didachthèques est composée d'étudiants, mais également des membres du corps professoral, en incluant les chargés de cours.

Ensuite, dans le but de préciser pour quelles raisons les étudiants auraient avantage à être mis en contact avec des livres jeunesse propices à soutenir leur enseignement futur, nous proposons une revue des prescriptions ministérielles, de la recherche et de la pratique afin de dégager comment le livre jeunesse constitue un outil didactique idéal pour enseigner la langue dans les classes du primaire. Afin de nous consacrer spécifiquement aux collections de livres jeunesse disponibles aux étudiants, donc risquant d'influencer leurs choix futurs pour enseigner, nous évoquons

comment, à ce jour, les enseignants et les responsables des didacthèques effectuent leur choix de livres jeunesse.

Enfin, nous circonscrivons notre propos autour de l'album et justifions pourquoi nous croyons pertinent de cibler plus spécifiquement ce type de livre parmi le vaste ensemble des livres jeunesse. Et, pour terminer, nous faisons ressortir la pertinence de cette recherche et nous présentons notre objectif général et nos trois objectifs spécifiques.

1.1. La formation initiale au BEPEP

Au Québec, le CAPFE régit l'agrément des différents baccalauréats en enseignement offerts par les universités. Ce comité autorise une certaine autonomie aux établissements quant aux cours offerts et au nombre de crédits accordés pour ceux-ci. Cela étant mentionné, les différents programmes, dont le BEPEP, doivent, selon les informations disponibles sur le site du CAPFE (2021) « permett[re] le développement des compétences professionnelles chez les étudiants et [être] conformes aux orientations et encadrements ministériels ». Par conséquent, nous proposons d'observer la formation des futurs enseignants du primaire sous l'angle de l'approche-programme, structure privilégiée par le ministère de l'Éducation.

1.1.1. L'approche-programme

Depuis quelques années, les facultés d'éducation des universités québécoises ont dû réviser leurs programmes afin de suivre les recommandations du ministère de l'Éducation et vérifiées par le CAPFE (2012) ; celles-ci comprennent l'implantation de l'approche-programme et le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. De manière générale, l'approche-programme sous-tend une collaboration entre les membres du corps professoral dans le but d'offrir aux étudiants des cours interdépendants (Berthiaume et Rege-Colet, 2013). Il s'agit donc d'une structure de programme qui se différencie de l'approche-cours où les liens entre les cours sont souvent moins organiques, c'est-à-dire que les cours sont présentés de manière plus indépendante (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Soulignons que la définition disponible dans *Le grand dictionnaire terminologique* concorde avec ces principes, puisque cette approche est, selon le ministère de l'Éducation du Québec, « axée sur la cohérence du programme de formation

ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages » (OQLF, 2004). Notons qu'au-delà de cette organisation des cours qui doit être organique plutôt que cloisonnée, un complément à cette définition stipule que l'« approche-programme suppose la concertation des différents acteurs scolaires » (OQLF, 2004).

Actuellement, plusieurs facultés transitent vers l'approche-programme ; les facultés d'éducation des universités québécoises adoptent également ce changement, puisqu'il s'agit d'une condition *sine qua non* à l'agrément imposée par le ministère de l'Éducation et observée par le CAPFE (2012). Quant aux compétences professionnelles, généralement incluses dans les structures d'approche-programme, les universités n'ont pas à définir celles qui doivent être développées chez les étudiants au BEPEP, puisque, sous l'influence des 10 compétences pour enseigner de Perrenoud (1999), le ministère de l'Éducation du Québec prescrit 12 compétences professionnelles en enseignement (MÉQ, 2001a) et les actualise en 2020 (MÉQ, 2020). Au nombre de 13, elles comprennent deux compétences fondatrices, basées sur la culture et la langue, deux compétences transversales, en lien avec le numérique et l'éthique, et neuf autres réparties selon trois champs distincts : le travail avec et pour les élèves, le professionnalisme collaboratif et le professionnalisme enseignant.

Afin de développer leurs compétences professionnelles par le truchement de l'approche-programme, les étudiants au BEPEP se voient offrir des contenus de formation (des cours, des stages et d'autres activités professionnelles non créditées), le tout soutenu par des ressources professorales et informationnelles, où le bibliothécaire n'est pas explicitement nommé. Les ressources informationnelles se déclinent de cette manière : « bibliothèques, didacthèque, parc informatique, laboratoires » (CAPFE, 2012, p.11). Pour notre part, notre contexte de recherche se situe précisément dans l'un de ces lieux nommés : la didacthèque. Par extension, nous nous intéressons également aux professionnels qui y travaillent, c'est-à-dire les bibliothécaires. De fait, même s'ils ne sont pas expressément nommés dans le document *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement* (CAPFE, 2012), automatisme courant, puisque selon Shumaker (2012) les bibliothécaires sont traditionnellement associés aux établissements, ils font certainement partie des ressources qui peuvent être mises à contribution dans la formation des futurs enseignants, notamment par l'une de leurs tâches majeures : le développement de

collections. En effet, les collections des bibliothèques doivent être pertinentes et adéquates afin de répondre aux besoins de la communauté qu'elles servent. Ainsi, en reprenant ce qui a été précédemment exposé quant à l'approche-programme et la concertation entre les différents acteurs scolaires qu'elle sous-entend, par le bibliothécaire et ses tâches de développement de collection, la didacthèque se positionne avantageusement dans la formation initiale au BEPEP.

1.1.2. Les didacthèques

Si les didacthèques sont clairement nommées et considérées comme des ressources informationnelles essentielles à la formation des étudiants dans le cadre de l'approche-programme, elles ne sont cependant pas définies (CAPFE, 2012). Pour l'essentiel, mentionnons que *didacthèques* est le terme le plus souvent utilisé au Québec et il provient de la contraction entre *bibliothèques* et *matériel didactique* (Dussault, Dumas et Chaput, 1974). Les didacthèques se définissent par des lieux abritant des collections contenant majoritairement du matériel à vocation didactique pour l'enseignement au primaire et au secondaire, comme des manuels scolaires, des jeux, du matériel de manipulation, des livres jeunesse, etc. Elles se distinguent des bibliothèques des sciences de l'éducation qui comprennent notamment des ouvrages théoriques et des publications savantes. Bien que les didacthèques soient parfois intégrées aux bibliothèques, facultaires ou centrales, il arrive qu'elles soient dans des locaux séparés. Elles ont les mêmes fonctions que n'importe quelles bibliothèques, c'est-à-dire que « [l]e premier objectif d'une bibliothèque est de sélectionner, de conserver et de donner accès à tout type de document pertinent » (IFLA, s.d.). Précisons que toute bibliothèque doit aussi répondre aux besoins de la communauté sans être uniquement soumise à ses désirs (Alix, 2013).

Dans l'état actuel de notre connaissance, les recherches sur les didacthèques sont inusuelles. En effet, notre recension des écrits nous a d'abord permis de répertorier certaines études de cas descriptives sur des didacthèques qui portent sur des sujets variés et comprennent généralement un volet sur les collections de livres jeunesse (Alteri, 2009 ; Nevin, 1994 ; Uhl, 2007 ; Williams et Peterson 2009). Toutefois, nous retenons que certains de ces articles ressemblent davantage à des récits d'expériences professionnelles, même s'ils présentent des méthodologies crédibles. Cela étant mentionné, nous ne négligeons pas l'apport de ce type d'articles qui fait un portrait des actions posées dans les didacthèques, car ils documentent des actions concrètes basées sur des

soucis professionnels liés au développement et à la valorisation des collections auprès de la communauté servie.

Nous avons également répertorié des articles qui traitent du développement des collections par rapport à la sélection et à l'évaluation, lesquels comportent également un volet dédié aux livres jeunesse (Shouse et Teel, 2006 ; Teel, 2008) ou y est entièrement consacré (Williams, 2011). Par contre, ces articles traitent peu de l'adéquation entre la collection et les besoins didactiques spécifiques à la communauté servie. Ils demeurent relatifs aux principes généraux de développement de collection. Par ailleurs, soulignons que l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL) publie périodiquement un répertoire de données relatives aux didacthèques américaines¹. Il s'agit cependant de données brutes, sans analyse ni objectif de recherche. Conséquemment, aucun lien entre les collections et les besoins n'est établi, encore moins dans un souci didactique.

Au Québec, comme aucune référence ne concerne les collections de livres jeunesse dans les didacthèques, nous avons procédé à deux vérifications par liste bibliographique et, par le fait même, nous avons constaté une disparité entre les différentes didacthèques, tant au sujet du nombre de titres détenus, du ratio titre/étudiant, ou encore de la présence des titres vérifiés (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018 ; DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021b).

Enfin, notons que certains articles issus de notre recension des écrits évoquent des activités de promotion pour les étudiants où les préoccupations didactiques sont effleurées. En guise d'exemple, nommons Charnigo et Suther (2007) qui décrivent une soirée annuelle de promotion de la collection des livres jeunesse à la didacthèque de *Jacksonville State University*. Lors de cette soirée sont exposés et présentés des livres jeunesse diversifiés, pour la plupart très récemment acquis, qu'ils soient en accord ou non avec des intentions didactiques précises, c'est-

¹ Dans la dernière édition (ACRL, 2015) six universités canadiennes (*University of Alberta, University of British Columbia, Memorial University of Newfoundland, Mount Saint Vincent University, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), University of Toronto*) et une seule au Québec (*McGill University*) ont répondu au questionnaire et ont été intégrées aux données. Aucune donnée, même factuelle et descriptive, concernant les universités francophones n'est disponible.

à-dire que certains livres présentés le sont uniquement parce qu'ils sont lauréats de prix littéraires (p. ex. la *Newbery Medal* et la *Caldecott Medal*), tandis que d'autres sont présentés en fonction de leur potentiel didactique, comme c'est le cas de l'album sans texte *Flotsam* de David Wiesner où les étudiants ont vécu une activité dont le but avoué par les organisatrices est de démontrer les nombreuses possibilités qu'offrent les albums sans texte.

Au-delà du développement de la collection et de sa promotion, une initiative inspirante et pertinente à souligner nous renseigne sur le cas où le bibliothécaire adopte une posture de bibliothécaire intégré. De fait, dans cette description de cas, Farthing et Gregor (2012) exposent une collaboration entre le bibliothécaire et un professeur d'une Faculté d'éducation responsable d'un cours de littérature jeunesse où les actions du bibliothécaire intégré sont de partager la tâche d'enseignement avec l'enseignant, en classe et en ligne ; de collaborer pour créer ou réviser les exigences et les travaux du cours ; de développer une collection suffisante qui répond aux besoins informationnels ; de valoriser la collection auprès du corps professoral ; de proposer des guides adaptés aux contenus du cours ; de suggérer des livres jeunesse de qualité. Ce cas amorce la possibilité pour le bibliothécaire de trouver une place, la sienne, dans la structure de l'approche-programme obligatoire pour les facultés d'éducation québécoises. À ce sujet, dans un article antérieur, nous suggérons un modèle où, en prenant le cas des collections de livres jeunesse, le bibliothécaire de la didacthèque pourrait adopter une posture de bibliothécaire intégré (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet, Laplante, 2019).

En somme, nous estimons que le bibliothécaire d'une didacthèque par la collection de livres jeunesse qu'il développe, surtout s'il adhère au concept de bibliothécaire intégré, peut avantageusement se positionner dans l'approche-programme précédemment nommée. De fait, il peut agir pour soutenir les différents membres du corps professoral pour les différents cours de didactique du français, mais également pour les cours de didactique dans les autres disciplines (p. ex. pour l'enseignement des sciences (Bruguière et Triquet, 2012 ; Soudani et Héraud, 2012)) et pour ceux liés à l'enseignement préscolaire (p. ex. Mélançon, 2015). Il peut aussi trouver une manière de répondre aux besoins d'autres cours, par exemple en sélectionnant des livres jeunesse ayant pour sujet la gestion de conflits lors de situations d'intimidation ou en considérant la sélection de livres jeunesse mettant en vedette un personnage présentant un trouble du spectre de l'autisme. Ces

exemples montrent que même si les livres jeunesse de la didacthèque ne peuvent pas répondre aux besoins spécifiques de l'ensemble des cours prescrits dans le parcours des étudiants du BEPEP, les possibilités sont plutôt nombreuses. Par conséquent, plusieurs membres du corps professoral peuvent tirer profit d'une collection de livres jeunesse riche et d'un travail collaboratif avec le bibliothécaire, c'est-à-dire des ressources informationnelles de la didacthèque, comme entendu dans le document du CAPFE (2012) cité précédemment. Cette précision étant apportée, soulignons que pour le cas de notre recherche, lorsque nous traitons de l'approche-programme, nous centrons essentiellement nos propos sur le bibliothécaire intégré et la manière dont les ressources informationnelles de la didacthèque peuvent soutenir les différents cours de la didactique du français, mais parfois aussi de la didactique des autres disciplines. Par conséquent, nous adoptons une vision certainement plus restreinte, mais tout de même importante dans le parcours des étudiants.

Même si nous croyons que la didacthèque et son bibliothécaire ont certainement un rôle à jouer dans la formation et l'appropriation des savoirs relatifs aux livres jeunesse chez les étudiants au BEPEP, il est actuellement peu documenté. Toutefois, certains se sont intéressés à la relation qu'entretiennent les étudiants en enseignement avec la lecture et la littérature. Nous jugeons que de s'intéresser au sujet peut nous aider à mieux comprendre comment une collection d'une didacthèque adéquate peut contribuer à la formation des futurs enseignants, voire l'enrichir.

1.1.3. La formation initiale au BEPEP : la relation des étudiants vis-à-vis de la lecture et de la littérature

Il y a deux points qui nous semblent importants d'aborder quant à la relation des étudiants vis-à-vis de la lecture et de la littérature. Le premier concerne la lecture comme activité culturelle, ou les habitudes de lecture des futurs enseignants. Le second se rapporte aux perceptions et aux conceptions qu'ont les étudiants quant à l'enseignement de la lecture et de la littérature.

Pour débiter, précisons qu'au-delà du contexte de formation des étudiants au BEPEP, les enseignants ont un rôle déterminant pour les élèves vis-à-vis de leur rapport à la lecture et qu'ils doivent agir comme modèles (Giasson, 2003). Dans un même ordre d'idées, plusieurs ont souligné que les enseignants qui aiment lire et qui sont enthousiastes par rapport à cette activité influencent positivement et motivent leurs élèves (Applegate et Applegate, 2004 ; Barone, 2012 ;

Dreher, 2003 ; Gambrell, 1996 ; Gutherie, 2015 ; Ruddell, 1995). Par conséquent, certaines recherches concernent les habitudes de lecture des étudiants en enseignement et Giasson (2003) en recense quelques-unes qui démontrent que les futurs enseignants lisent peu, et ce, même s'ils sont conscients de l'importance de la lecture. D'autres en arrivent à des résultats similaires (Applegate et Applegate, 2004 ; Dionne, 2010 ; Mottet, 2006 ; Roland, 2019).

Dans ces circonstances, Dionne (2010) affirme qu'« il est urgent de conscientiser tous les futurs enseignants du fait que leur rapport à la lecture aura une influence marquante sur la réussite en lecture de leurs élèves » (p.425). Ce qui est réaffirmé par Roland (2019) avec une visée vers les pratiques de lecture plus générales, en plus de celles tournées vers les livres jeunesse :

notre réflexion interroge le rapport des étudiants à la littérature. Selon nous, la capacité à lire un album de jeunesse est trop indépendante de la construction de l'identité de lecteur du futur instituteur. Ainsi, notre souhait est de cultiver, en parallèle de la découverte des livres pour enfants, la sensibilité à la littérature adulte dans ses genres les plus variés (p.75).

Nous croyons également opportun de souligner ici que certains ont étudié des profils et parcours de lecteurs des étudiants à la formation en enseignement primaire et secondaire (Baribeau et Lebrun, 2005 ; Daunay et Reuter, 2004 ; Duszynski, 2006 ; Élalouf, Benoit et Tomassone, 1996 ; Émery-Bruneau, 2010 ; Hubert, 2010 ; Ulma, 2010). Ces études nous permettent de voir où les étudiants en enseignement se situent par rapport à la lecture comme activité culturelle.

Cependant, notre recension des écrits ne nous informe pas sur les habitudes de fréquentation des didacthèques, et encore moins sur l'adéquation entre leurs ressources et les besoins des étudiants.

Davantage lié à l'enseignement à l'aide de livres jeunesse, Baillargeon (2008), qui s'intéresse aux représentations d'étudiants au BEPEP quant à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture, révèle que la moitié pense que l'utilisation du manuel scolaire est essentielle pour enseigner, mais dans un même souffle les deux tiers des répondants indiquent qu'il est possible de le remplacer par d'autres supports, dont des livres jeunesse. En sondant sur les savoirs disciplinaires en français dans la foulée de l'implantation des nouveaux programmes à la formation enseignante, Laroui (2011) souligne l'inconfort des étudiants devant les divers contenus disciplinaires. Ainsi, s'ils ont appris comment enseigner, ils ne savent pas quoi enseigner et près de la moitié des participants à l'étude

estim[e] nécessaires à leur formation des savoirs sur la littérature jeunesse afin d'adapter leur matériel didactique à la pluralité culturelle des apprenants et à leur milieu de pratique. Les savoirs liés à la langue et à la littérature et la culture sont essentiels dans la formation à l'enseignement (Laroui, 2011, p.85).

Dans ce cas, nous sommes d'avis que, par leurs collections de livres jeunesse et par les professionnels qui en sont responsables, les didacthèques doivent se positionner et agir en complément des cours et des ressources professorales, en accord avec les principes de l'approche-programme évoqués précédemment. De plus, nous croyons fermement que de mettre en contact les étudiants au BEPEP avec des livres jeunesse au fort potentiel didactique influencera leur choix et leur pratique enseignante.

Bien qu'elles ne soient pas directement liées à l'utilisation didactique des livres jeunesse, les différentes recherches citées, qui allient d'une manière ou d'une autre lecture et formation initiale, peuvent certainement nous être utiles. En effet, elles tendent à démontrer que les étudiants en enseignement ont des connaissances lacunaires en littérature et pratiquent bien peu la lecture. Dès lors, il faut admettre que les livres jeunesse doivent se retrouver au cœur des programmes du BEPEP. Dans le cadre de l'approche-programme ayant cours au Québec, cela se traduit par les contenus qui dépendent des ressources professorales et par les collections des didacthèques qui se rattachent aux ressources informationnelles. Une présence accrue de livres jeunesse par l'entremise de ces ressources permettrait certainement aux étudiants d'être mieux outillés vis-à-vis des contenus à enseigner et des pratiques actuelles pour enseigner la langue. Plus précisément quant aux cours en didactique du français, les différents programmes universitaires ont une offre de cours variable. Pour le cas qui nous concerne, notons simplement que le parcours d'un étudiant au BEPEP à l'UdeM contient cinq cours de didactique du français.

1.2. L'utilisation des livres jeunesse à des fins didactiques dans les classes du primaire

Depuis un certain temps, et de manière plus ferme depuis le début des années 2000, les livres jeunesse se taillent une place dans l'enseignement au primaire, notamment pour les contenus relatifs à la langue. Cela est certainement attribuable au fait que les livres jeunesse représentent un contexte authentique. De fait, les livres jeunesse appartiennent aux différents supports

authentiques qui permettent d'enseigner selon une approche intégrée de la langue² (Goodman, 1989), c'est-à-dire avec une préoccupation d'un enseignement basé sur des textes et des situations de communication qui relèvent de tâches réelles, contrairement aux tâches souvent plus artificielles proposées dans plusieurs manuels de lecture. À ce sujet, notons que, contrairement à ces derniers qui présentent des extraits d'œuvres, les livres jeunesse permettent de travailler les textes et les illustrations de manière intégrale. Afin d'appuyer notre propos quant à l'utilisation grandissante des livres jeunesse à diverses fins didactiques, que ce soit comme objet d'étude ou comme moyen d'enseignement (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015), nous suggérons d'aborder les pratiques enseignantes à l'aide des livres jeunesse au regard des prescriptions ministérielles, de la recherche empirique et des manifestations constatées dans le milieu professionnel.

1.2.1. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue ministériel

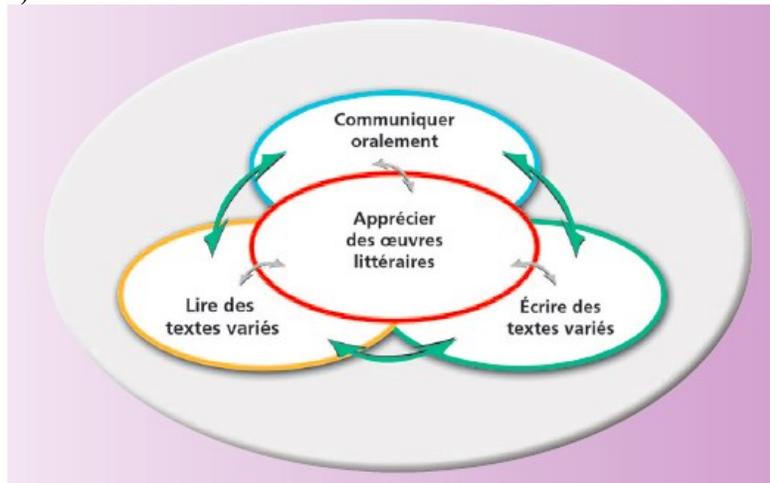
Pour débiter, signalons que notre recherche s'inscrit dans le renouveau pédagogique amorcé au début des années 2000 avec la parution du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ). Ce programme pour l'enseignement au primaire est basé sur une approche par compétences, tant disciplinaires que transversales. Pour ce qui est de la discipline français, langue d'enseignement, quatre compétences disciplinaires sont prescrites :

- 1) lire des textes variés ;
- 2) écrire des textes variés ;
- 3) communiquer oralement ;
- 4) apprécier des œuvres littéraires (MÉQ, 2001b).

Bien que ces compétences semblent divisées, la figure 1 (tirée de MÉQ, 2001b, p.73), nous permet de bien percevoir les liens entre chacune des compétences et d'ainsi conclure qu'il s'agit d'une vision similaire à l'approche intégrée de la langue, au sens de Goodman (1989).

² Traduction libre de « *Whole-langage* » (Goodman, 1989)

Figure 1 : Interactions entre les quatre compétences pour le français, langue d'enseignement (MÉQ, 2001b, p.73)



Curieusement, la compétence « Lire des textes variés » n'inclut pas explicitement l'utilisation de livres jeunesse. De fait, ce n'est qu'à la compétence 4, « Apprécier des œuvres littéraires », qu'elle y est pour la première fois mentionnée³. Nous y retrouvons alors l'explication suivante :

Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français. Elles se présentent principalement sous forme de livres, mais peuvent aussi nécessiter l'usage d'autres supports médiatiques (MÉQ, 2001b, p.84).

Parallèlement à l'implantation du PFÉQ, le site internet *Constellations* (MÉQ) est créé en 2002⁴ afin de guider les enseignants dans leur choix de livres jeunesse à utiliser en classe et de les accompagner par des pistes d'exploration. Ses orientations et ses objectifs sont :

[Le] soutien au Programme de formation de l'école québécoise ; [L'] appui aux enseignantes et enseignants, aux directions d'école, aux responsables des bibliothèques scolaires et publiques, aux animateurs et agents culturels et aux parents ; [L'] aide à l'enrichissement des collections des bibliothèques scolaires (tiré du site internet *Constellations*, MÉQ, 2021).

Ainsi, en plus de servir de guide quant au choix de livres diversifiés (albums, romans, documentaires, etc.), ce site favorise leur utilisation dans les classes du préscolaire, du primaire et du secondaire.

³ Il est cependant à noter que maintenant, les compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires » sont évaluées conjointement (MELS, 2011). Donc, il est certainement juste de penser qu'elles sont également enseignées simultanément.

⁴ Notons que lors de sa fondation, ce site était désigné sous le nom de *Livres ouverts* et ce n'est que récemment qu'il est connu comme *Constellations*.

Par la suite, afin d'apporter des précisions au PFÉQ (MÉQ, 2001b), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009) propose des progressions des apprentissages (PDA) pour chacune des disciplines. La PDA pour le français langue d'enseignement semble accorder une place plus grande aux livres jeunesse que le PFÉQ en les nommant explicitement aux compétences « Communiquer oralement » et « Apprécier des œuvres littéraires ». Implicitement, la compétence « Lire des textes variés » sous-tend l'utilisation de livres jeunesse, puisque sont mentionnés des livres variés (roman, album, poésie, bande dessinée, fable, etc.), des structures de textes (emboîtement, causalité circulaire, etc.), plusieurs éléments littéraires (thèmes, temps et lieux d'un récit, caractéristiques des personnages, etc.) de même que des types de textes (qui racontent, qui décrivent, qui expliquent, etc.). L'utilisation de livres jeunesse peut également s'avérer utile à la compétence « Écrire des textes variés ». Par exemple, pour celle-ci, il est stipulé que les élèves doivent « dégager, en préparation d'une situation d'écriture, quelques caractéristiques d'un texte modèle » (MELS, 2009a, p.60). Ces textes modèles peuvent bien entendu inclure des livres jeunesse, sans que cela soit explicite. Aussi, pour la même compétence, à la section portant sur le lexique où, relativement au sens des mots, il est mentionné : « décrire dans ses mots, oralement ou par écrit, le sens d'un mot (notamment des mots de la liste orthographique) de différentes manières » (MELS, 2009a, p.10). Dans ce cas précis, les livres jeunesse ne sont pas expressément nommés, mais la sélection des mots de la *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants* prescrite est notamment basée sur des livres jeunesse (MELS, 2014). De fait, la banque de mots a été élaborée à partir de plus de 200 livres jeunesse québécois et répertorié sur le site *Constellations*.

Conséquemment, force est d'admettre que le PFÉQ et la PDA reconnaissent l'utilisation des livres jeunesse pour soutenir l'enseignement du français. Dès lors, les étudiants au BEPEP ont tout avantage à y être initiés dès la formation initiale, par exemple par les contenus de formation offerts par les ressources professorales et soutenus par les ressources informationnelles, en référence à l'approche-programme prônée par le ministère de l'Éducation et au cœur des orientations citées dans *Le guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement CAPFE* (2012).

Pour conclure sur les prescriptions et les actions ministérielles, rappelons qu'en 2005 le MELLS a mis en place un « Plan d'action sur la lecture à l'école ». Bien que les objectifs de ce plan concernent la lecture de manière générale, et surtout le développement d'habitudes de lecture durables, ils soutiennent l'intégration de livres jeunesse en classe. Des différentes mesures de ce plan, nommons la formation continue, notamment par le *Continuum en lecture* qui selon Dupin de Saint-André (2016) a permis au dispositif de lecture interactive d'être plus largement utilisé ; l'octroi d'un budget d'acquisition dédié à l'achat de documents, dont des livres jeunesse ; l'embauche de bibliothécaires scolaires ; la remise de Prix de reconnaissance en lecture qui « visent à valoriser les projets, issus du milieu scolaire, qui inspirent la passion pour la lecture et favorisent l'utilisation de ressources variées » (MÉES, 2018).

Mais si différents documents officiels et certaines actions ministérielles font une place à l'utilisation des livres jeunesse en classe, que se passe-t-il dans les salles de classe du primaire ? Nous abordons ce questionnement d'abord par la recherche et ensuite par la pratique.

1.2.2. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue de la recherche

Selon Gambrell, Malloy, Marinal et Mazzoni (2015), parmi les pratiques d'enseignement basées sur la recherche, l'utilisation des livres jeunesse comme contexte authentique pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la communication orale est une avenue privilégiée. En effet, ceux-ci peuvent assurément servir à l'enseignement de la lecture (Giasson, 2000), à développer de manière significative le vocabulaire des élèves (Blachowicz et Fisher, 2004) ou encore à soutenir l'enseignement de l'écriture (Culham, 2005). De plus, selon Morin, Parent et Montésinos-Gelet (2006), enseigner à l'aide des livres jeunesse a des impacts positifs, et ce, tant sur la motivation et les apprentissages des élèves que sur les pratiques des enseignants. Au cours des dernières années, plusieurs recherches ont été menées sur l'utilisation de livres jeunesse en classe.

D'abord, il y a celles qui concernent les pratiques déclarées des enseignants quant à l'enseignement de la lecture. De celles-ci, certaines s'intéressent à la lecture de manière générale et présentent un volet plus ou moins prononcé sur l'intégration des livres jeunesse (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Martel, Lévesque et

Aubin-Horth, 2012 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996 ; Soussi, Petrucci, Ducrey et Nidegger, 2008 ; Thériault et Laurin, 2016), d'autres sont directement liées à l'utilisation didactique des livres jeunesse, que ce soit exclusivement sur le dispositif de lecture à haute voix⁵ (Ariail et Albright, 2005 ; Bernier, 2017 ; Cremin, Bearne, Mottram et Goodwin, 2008 ; Jacob, Morrisson et Swinyard, 2000 ; Yopp et Yopp, 2006) ou encore sur l'intégration de divers dispositifs pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Butlen et Joole, 2012 ; Dardaillon, 2009 ; Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Dionne, 2015 ; Fijalkow, 1999 ; Lépine, 2017 ; Louichon, 2008 ; Pasa et Beges, 2006 ; Pantaleo, 2002 ; Turgeon, 2018).

Ensuite, il y a les recherches sur les pratiques observées dont certaines se centrent sur l'enseignement de la langue écrite (lecture et écriture) et, de manière incidente, touchent l'exploitation des livres jeunesse (Goigoux, 2016 ; Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011) tandis que d'autres s'intéressent plus directement à l'enseignement à l'aide des livres jeunesse (Allain-Le Forestier, 2017 ; Charron et Montésinos-Gelet, 2018 ; Cuerrier, 2019 ; Hébert, 2013 ; Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2016 ; McGuire, Belfatti et Ghiso, 2008 ; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2011 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010 ; Sipe, 2008).

Enfin, si les recherches nommées sont plutôt descriptives, tant celles sur les pratiques déclarées que celles sur les pratiques observées, il ne faut pas négliger l'apport des recherches appliquées qui visent à intégrer divers dispositifs liés à l'utilisation didactique de la littérature jeunesse (Barrentine, 1996 ; Beck et McKeown, 2001 ; Chénard-Guay, 2010 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Gelzheiser, Hallgren-Flynn, Connors et Scanlon, 2014 ; Fradet-Hannoyer, 2015 ; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018 ; Morin, Parent et Montésinos-Gelet, 2006 ; Viau, Carignan et Montésinos-Gelet, 2017). Bref, ce panorama permet de dresser un portrait plutôt vaste et diversifié des pratiques didactiques quant à l'utilisation des livres jeunesse dans les classes du primaire. Cela n'est guère surprenant, puisque, dans le milieu professionnel, plusieurs publications traitent du sujet et diverses actions sont mises en place. Ce constat nous amène à considérer, tout comme nous l'avons brièvement exposé pour les écrits concernant les

⁵ Nous exposons au cadre conceptuel les diverses définitions du dispositif de « lecture à haute voix ».

didacthèques, l'apport essentiel des contributions professionnelles dans le domaine pour comprendre le milieu et relever un certain état des lieux.

1.2.3. Les livres jeunesse en classe du primaire : le point de vue professionnel

À la manière de Lépine (2017) qui évoque des contributions professionnelles quant à l'utilisation des livres jeunesse pour enseigner, et plus particulièrement pour enseigner la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », nous reconnaissons également diverses propositions professionnelles. En effet, si les différentes recherches nommées précédemment démontrent un intérêt empirique relativement à la présence des livres jeunesse en classe et à ses façons de les utiliser, les nombreuses propositions professionnelles sur le sujet ne sont pas à négliger, car elles permettent de déduire un intérêt de la part du milieu scolaire. Ainsi, les publications d'ouvrages et d'articles professionnels et les initiatives émergeant directement du milieu scolaire se multiplient.

En commençant par les premières, il faut d'abord souligner les publications qui misent sur le développement des habitudes de lecture, l'autonomie des élèves et leur appétence pour la lecture (Atwell et Atwell-Merkel, 2017 ; Barone, 2012 ; Miller, 2012). Ensuite, d'autres publications font des propositions didactiques intégrant les livres jeunesse et visant à favoriser le recours à différents dispositifs pour l'enseignement la lecture, en guise d'exemple nommons le modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015), la mise en place et l'enseignement de stratégies de lecture diversifiées (Gear, 2007) ou encore l'intégration de dispositifs de lecture (Routman, 2007). Également, les propositions didactiques selon une perspective plus littéraire ne sont pas à négliger (Courchesne, 1999 ; Guérette et Roberge, 2005 ; Poslaniec et Houyel, 2000 ; Schneider, 2008). Pour enseigner l'écriture au primaire, certains font des propositions qui incluent l'utilisation des livres jeunesse (Calkins et Hartman, 2003 ; Culham 2005, 2014 ; Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Olness, 2004 ; Weaver, 2008), alors que dans une vision interdisciplinaire certains suggèrent d'utiliser les livres jeunesse en sciences (Butzow et Butzow, 2000 ; Gagnier, 2016), en mathématiques (Braddon, Hall et Taylor, 1993 ; Lépine, Blaser et Desharnais, 2016), en arts (Frohardt, 1999), en philosophie (Chirouter, 2011) ou encore en univers social, plus particulièrement en histoire (Fredericks, 2000). Aussi, dans une visée de développement

professionnel, retenons également l'apport essentiel de la revue numérique *Le Pollen*, publiée par le Centre de formation et de diffusion en didactique du français (CDFDF) de l'Université de Montréal (UdeM). Les nombreux collaborateurs de cette revue, qu'ils soient professionnels ou chercheurs, suggèrent différents dispositifs didactiques pour utiliser les livres jeunesse dans les classes du primaire. Bien que professionnelles, les publications nommées sont généralement appuyées sur des recherches théoriques et empiriques antérieures. D'ailleurs, ces ouvrages sont très accessibles pour les acteurs du milieu scolaire. Par conséquent, il apparaît que l'utilisation des livres jeunesse pour soutenir l'enseignement, notamment au primaire, se retrouve dans plusieurs ressources professionnelles.

Outre les publications nommées, certaines initiatives professionnelles visant également le développement professionnel et la formation continue ont été mises sur pied. De celles-ci, il est nécessaire de nommer deux groupes fermés sur le réseau social Facebook qui visent à créer des communautés de partage et de réflexion chez les membres enseignants. À titre d'exemple, en juillet 2018, le groupe *J'enseigne avec la littérature jeunesse* comptait un peu plus de 22 000 membres et en juillet 2021, c'est autour de 33 500 personnes qui suivent ce groupe, qui est un lieu de partage sur l'utilisation des livres jeunesse dans les classes du primaire. Pour les mêmes dates le groupe *Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire* réunissait plus de 18 000 membres (juillet 2018) et ce sont maintenant autour de 26 000 membres (juillet 2021) qui discutent et échangent autour des pratiques basées sur les *Units of Study* de Lucy Calkins et ses collaborateurs. Dans les deux cas, les groupes sont liés à des blogues fondés et administrés par des enseignantes. Pour le premier blogue, les fondatrices sont trois enseignantes détenant des diplômes de deuxième cycle relatifs à l'utilisation didactique de la littérature jeunesse⁶. Le second blogue a quant à lui été mis en ligne par deux enseignantes formées à l'institut d'été du *Teachers college reading and writing project* de l'Université Columbia. Dans les deux cas, ces enseignantes expertes sont accompagnées de quelques enseignants qui participent également aux billets publiés sur les blogues.

⁶ Il s'agit de deux microprogrammes: « Littérature jeunesse et différenciation pédagogique » et « Littérature jeunesse et langue écrite », tous deux offerts à l'UdeM (<http://enseignerlitteraturejeunesse.com/qui-nous-sommes>)

Pour terminer notre revue des initiatives professionnelles, nous constatons qu'annuellement, lors de son congrès, l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) propose une quinzaine⁷ d'ateliers animés par des intervenants qui abordent les livres jeunesse, et ce, de différentes façons. Cette programmation, jumelée au fait que chaque année cette même association remet « les prix Jacinthe de reconnaissance en enseignement de la littérature jeunesse au primaire [...] afin de poursuivre l'œuvre éducative de madame Jacinthe Mathieu » (AQEP, 2017, p.19), nous permet de constater un réel intérêt de la part des enseignants à intégrer les livres jeunesse en classe. C'est d'ailleurs en fonction des différents points de vue évoqués et, par extension pour former des enseignants avec des savoirs en concordance avec l'actualité, que notre recherche s'intéresse à ce qui se passe en amont, c'est-à-dire dès la formation initiale.

En somme, il nous apparaît clair que l'ensemble de ces publications et contributions professionnelles démontre un réel intérêt des enseignants à utiliser les livres jeunesse à diverses fins d'enseignement. Malgré cet intérêt, il semble que les enseignants aient, encore maintenant, certaines difficultés à choisir des livres propices à l'enseignement. Et si cette initiation débutait avec une collection adéquate dès la formation initiale ? Nous proposons maintenant d'observer le choix des livres jeunesse à des fins didactiques, tant dans le contexte d'enseignement primaire par les enseignants que dans le contexte des didacthèques par le biais des collections développées pour les étudiants au BEPEP.

1.3. Le choix des livres

De manière générale, à l'enseignement primaire, le ministère de l'Éducation laisse une grande liberté quant au choix des livres à utiliser en classe, tout en indiquant que les livres soutenant l'enseignement doivent être variés et de qualité (MÉQ, 2001b). Mais, contrecoup de cette liberté, le choix de livres peut s'avérer difficile, puisque les balises sont floues et les critères larges. De fait, même les critères de sélection du site *Constellations*, outil de sélection dédié aux différents acteurs du milieu scolaire sont imprécis. Ils se déclinent comme suit :

⁷ Cette moyenne est établie en fonction des données recueillies dans les programmes de congrès entre 2014 et 2020 (ceux disponibles sur le site). 2014 : 12 (dont trois publiateliers), 2015: 15 (dont trois publiateliers), 2016: 17 (dont trois publiateliers), 2017: 15 (dont quatre publiateliers), 2018 : 10 (dont trois publiateliers), 2019 : 16 (dont six publiateliers), 2020 : Congrès annulé.

- 1) le texte, l'écriture, la langue ;
- 2) le récit, la narration, l'histoire, l'organisation du contenu documentaire ;
- 3) les sujets, thèmes et points de vue traités ;
- 4) les valeurs prônées ;
- 5) les illustrations, la mise en pages ;
- 6) les aspects matériels (MÉQ, 2021).

Pareillement, les critères bibliothéconomiques de sélection de documents et d'évaluation des collections généralement admis concernent l'évaluation des documents de manière intrinsèque, c'est-à-dire plus près de leurs qualités observables comme l'exactitude et la justesse du contenu, la qualité de la langue, la réputation de l'auteur, le coût, etc., ou encore selon des critères plus extrinsèques, c'est-à-dire reliés à l'établissement, aux besoins de la communauté servie et aux collections déjà en place (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014).

Pour les didachthèques, il existe certaines normes anglophones pour le développement des collections (ACRL, 2009, 2017 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007), mais ces normes demeurent imprécises et concernent tous les types de documents susceptibles d'être intégrés aux collections des didachthèques. En prenant le cas précis des livres jeunesse, notons que tant Fabbi, Bressler et Earp (2007) que l'ACRL (2009, 2017) ne mentionnent que les types de livres qui devraient être présents (ex. romans, albums, poésie, etc.) et le fait que la collection devrait être annuellement bonifiée de livres primés ou provenant de listes d'autorité.

Avec des critères aussi évasifs de part et d'autre, il n'est guère étonnant que tant les enseignants que les bibliothécaires des didachthèques puissent s'y perdre. Décrivons donc comment les enseignants choisissent les livres qu'ils utilisent en classe et quelles sont les pratiques de développement des collections dans les didachthèques.

1.3.1. Les choix de livres chez les enseignants

Concernant le choix des livres en contexte scolaire, il apparaît que, même si les pratiques d'enseignement tendent vers une utilisation accrue des livres jeunesse, des lacunes concernant le choix des livres à visées didactiques demeurent. D'abord, plusieurs soulignent une double tendance qui oppose un éclatement dans le corpus et un certain conservatisme (Butlen et Joole, 2012 ; Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Dias-Chiaruttini, 2008 ; Lépine, 2017 ;

Lépine et Hébert, 2018 ; Louichon, 2008 ; Massol et Plissonneau, 2008 ; Turgeon, 2018), ou plus simplement le fait que les enseignants ont tendance à nommer une grande diversité de titres et d'auteurs, mais qu'en fin de compte certains sont représentés massivement. Ensuite, il semble que les choix des enseignants soient plutôt motivés par les goûts personnels et le plaisir, de l'enseignant ou de l'élève, que sur des considérations didactiques (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012 ; Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Lépine, 2017 ; Massol et Plissonneau, 2008 ; Pasa et Beges, 2006). Quelques rares points de vue divergent. Nommons notamment celui de Turgeon (2018), qui indique qu'au préscolaire, le choix des livres se fait en quasi-parité entre le potentiel didactique, le goût des élèves et le goût des enseignants, et celui de Dias-Chiaruttini (2008) qui expose dans sa recherche auprès d'enseignants du primaire que les critères liés aux goûts des élèves et des enseignants arrivent en dernier lieu. Notons par ailleurs que Tauveron (2002) émet une mise en garde concernant le choix édicté par le plaisir, puisque les livres lus à des fins didactiques reposent sur des critères différents que ceux lus en dehors de l'école ou dans une perspective purement hédoniste. De notre côté, nous croyons que le choix des livres devrait d'abord être en accord avec l'intention didactique des enseignants, sans pour autant négliger une certaine notion de plaisir.

En s'appuyant sur une synthèse des recherches, Goigoux (2004) expose des écueils à éviter lors du choix des textes : « faire de la complexité du texte une valeur pédagogique en soi [...] [et] sous-stimuler les élèves sous prétexte de ne pas les submerger » (p.51). Ces deux constats contrastants reflètent le fait que certains croient que, pour avoir un usage didactique intéressant, les livres jeunesse doivent nécessairement être difficiles à saisir, nommons par exemple les œuvres résistantes au sens de Tauveron (2002), alors que d'autres peuvent croire que, pour plaire aux élèves, les livres doivent nécessairement être faciles, voire mièvres. Mais en réalité, un livre jeunesse, pour avoir un potentiel didactique, doit d'abord et avant tout être en accord avec l'intention didactique de l'enseignant, c'est-à-dire les compétences à développer et les contenus variés auxquels il désire exposer les élèves afin que ceux-ci soient en situation d'apprentissage. Par exemple, le choix d'un enseignant peut être différent s'il désire travailler l'interprétation (Turgeon, 2013) ou s'il désire travailler la phrase négative à l'aide d'un texte authentique (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018). Ainsi donc, un livre jeunesse peut être choisi en

fonction de critères bien différents suivant les dispositifs de lecture, d'écriture ou de communication orale à travailler avec les élèves, ainsi que les contenus disciplinaires.

Bien que nous estimions que le goût, des élèves et des enseignants, n'est pas à négliger dans le choix d'un livre pour enseigner et que nous soutenions qu'il est primordial d'avoir une certaine affection envers celui-ci, nous pensons que ce critère ne doit pas supplanter les autres à vocation didactique. Il est donc souhaitable d'utiliser des livres qui correspondent aux goûts des enseignants et des élèves, sans que cela ne devienne le seul critère ni qu'il soit immanquablement au sommet des priorités lors du choix. Dans ce cas, les points relevés par Goigoux (2004), entre la complexité et la facilité exposées précédemment, peuvent s'atténuer, puisqu'il ne s'agit pas de se limiter, par exemple, à la complexité du texte pour y trouver une valeur didactique, ni d'être réduit à des livres jeunesse simplistes pour plaire aux élèves, mais bien de choisir en fonction d'une intention didactique précise. Ces intentions didactiques liées aux livres se traduisent par des besoins informationnels lorsqu'elles sont transposées au contexte des didachèques.

Toujours sur la question du choix de livres par les enseignants du primaire, Lépine (2017) soutient que 82,6 % d'entre eux se basent sur les goûts personnels dans leur choix de livres à exploiter et ajoute que 40,5 % aimeraient savoir mieux les choisir. Ainsi, le principal apport que nous voyons quant au développement des collections des livres jeunesse dans les didachèques se situe sur ce plan. Nous croyons fermement qu'une collection contenant des livres jeunesse au fort potentiel didactique est une solution envisageable. S'il existe certains critères selon diverses fins didactiques liées à l'enseignement de la langue, qu'ils soient généraux (Boutin, 1998 ; Dufays, 1996 ; Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011 ; Giasson, 2000 ; Guérette, 1998 ; Lépine, 2012 ; Rouxel, 2010), liés à la lecture (Serafini, 2014 ; Tauveron, 1999, 2002 ; Turgeon, 2013) ou à l'écriture (Culham, 2005, 2014 ; Olness, 2005), nous croyons que d'autres peuvent émerger de la pratique. Pour ce faire, il nous semble fort à propos d'interroger des enseignants experts et des membres du corps professoral d'une faculté d'éducation afin de documenter empiriquement des critères de choix de nature pratique et ainsi circonscrire et dégager des critères pertinents pour enseigner à l'aide de livres jeunesse. De fait, des critères de cette nature auraient tout avantage à être liés aux critères théoriques afin d'assurer une transférabilité entre la

recherche et la pratique, puisque les enseignants semblent peu se référer aux critères théoriques, s'appuyant plutôt sur leurs goûts.

Pour terminer, nous croyons, à l'instar de Turgeon (2018), qu'il serait souhaitable de renseigner les étudiants à la formation initiale sur les livres jeunesse. Cela leur permettrait de faire des choix avisés en concordance avec leurs besoins. Mais nous ajoutons que ces renseignements auraient tout avantage à être en accord avec des besoins didactiques réels, tels que vécus dans la pratique enseignante. De plus, comme les didacthèques sont des ressources informationnelles, au sens du CAPFE (2012), elles s'avèrent idéales pour diffuser ces renseignements quant aux livres jeunesse, en débutant par l'accès à une collection pertinente pour les besoins de la communauté jusqu'à la promotion de cette collection auprès de cette communauté, particulièrement en collaboration avec les ressources professorales.

1.3.2. Les choix en contexte de didacthèques

De manière générale, le développement des collections est en accord avec les besoins de la communauté qu'elle sert (Johnson, 2014). Cependant, notre recension des écrits révèle que les livres jeunesse dans les didacthèques ne sont pas nécessairement choisis en fonction de critères qui leur sont spécifiques. Pourtant, les didacthèques font face à leurs propres enjeux, et ce constat est également partagé par Williams (2011). En effet, son article *Building and evaluating juvenile collections in academic libraries* est essentiellement un constat de l'unicité de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques par rapport aux autres types de bibliothèques qui abritent ce genre de collection. Cette situation est par ailleurs aussi observée par Catalano (2015) qui propose certaines orientations pour développer les collections de livres jeunesse dans les didacthèques. Toutefois, malgré ces deux exemples parmi d'autres, notre recension des écrits nous laisse perplexe quant à la place des critères didactiques pour le choix des livres jeunesse lors du développement de collection. D'abord parce que le sujet est peu abordé, ensuite par l'observation des outils nommés. Prenons l'exemple d'Osa (2003) qui suggère d'utiliser les listes de prix littéraires et autres listes de livres remarquables pour développer la collection. Ces outils génériques, bien qu'ils soient en accord avec les lignes directrices de l'ACRL (2009), ne sont pas dédiés à une utilisation didactique. De cette manière, les besoins didactiques des étudiants ne semblent pas considérés et c'est plutôt la légitimité des livres choisis qui compte. Nuançons ces

pratiques en indiquant que, malgré leur grande valeur littéraire, les livres primés n'offrent pas toujours un potentiel didactique clair, et certains livres jeunesse utiles pour une intention didactique précise ne sont pas nécessairement récompensés. Se fier quasi uniquement à ces livres pour développer une collection d'une didacthèque présente forcément des lacunes. Pourtant, un aspect récurrent dans les articles répertoriés porte sur l'acquisition des livres jeunesse primés (Bay, 2001 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ; Gelber et Uhl, 2012 ; Shipman, 2014) sans nécessairement relever le potentiel didactique des livres choisis.

D'ailleurs, nous constatons même que parfois le développement de la collection de livres jeunesse est considéré de manière quasi interchangeable avec le développement d'une collection d'une bibliothèque scolaire, voire d'une section jeunesse d'une bibliothèque publique. Cet état de fait n'est pas surprenant, puisque, sous l'angle de la formation des bibliothécaires responsables des didacthèques, Bay (2001), Gass Hirsch (2006) Loftis et Knight (2013) et Shipman (2014) témoignent de leurs propres lacunes par rapport au défi que suppose le développement des collections des livres jeunesse en milieu universitaire. En effet, tel que le rapporte Gass Hirsch (2006), « *[a]s with most of my fellow students on the academic librarian track in library school, I did not take any courses on children's literature. [...] at the time classes in the field did not seem to be particularly useful for a future in academic libraries* » (p.2). Ce témoignage introduit le cas spécifique des collections de livres jeunesse dans les bibliothèques universitaires. Dans un tel contexte, utiliser des critères généraux par rapport aux livres jeunesse semble tout à fait défendable, mais cela nous apparaît néanmoins insuffisant. En contrepartie, en plus de nommer les prix littéraires et autres listes de livres incontournables, Williams (2011) et Catalano (2015), que nous avons précédemment citées en exemple, proposent de consulter des ouvrages professionnels qui contiennent des suggestions de titres de livres jeunesse pour enseigner certaines disciplines scolaires. Ces recommandations démontrent un souci didactique plus accru. De la même manière, Loftis et Knight (2013) et Uhl (2007) mentionnent furtivement des ressources bibliographiques ou des titres pouvant être utiles dans les autres disciplines que les langues, comme les mathématiques ou les sciences.

Au sujet des listes de titres et des autres suggestions de livres à se procurer dans les didacthèques, qui sont au cœur des propositions recensées (p. ex. Bay, 2001 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ;

Osa, 2003 ; Shipman, 2014), nous croyons, tout comme Atwell (2017), qu'il est vain de se référer uniquement à une liste de titres de type « bibliothèque idéale ». En effet, même s'il y a une certaine utilité à connaître ces titres, nous soutenons qu'il est encore plus pertinent de les reconnaître par des critères spécifiques. C'est pourquoi, par notre recherche, nous privilégions une approche transversale pour évaluer une collection, c'est-à-dire une approche où le professionnel a une certaine autonomie, puisqu'il évalue en fonction de critères didactiques et d'utilisations potentielles, sans se limiter à des titres canoniques. Dès lors, même si la méthode de vérification par listes est répandue en bibliothéconomie en raison de sa simplicité d'utilisation (Johnson, 2014), nous soutenons qu'elle n'est pas suffisante pour évaluer la collection d'une didacthèque, puisque, de manière générale, les listes comportent des lacunes. Voici les principales :

- 1) elles sont rarement en adéquation parfaite avec l'établissement à évaluer ;
- 2) elles sont sélectives et omettent certains titres ;
- 3) elles présentent des titres qui ne sont pas pertinents pour certains établissements ;
- 4) elles peuvent être désuètes ;
- 5) elles supposent une supériorité d'un titre sur un autre équivalent ;
- 6) elles omettent de tenir compte des accords entre les établissements (ex. le prêt entre bibliothèques) ;
- 7) elles approuvent la présence de titres, mais ne réprouvent pas les titres plus pauvres ;
- 8) elles ne permettent pas d'évaluer des documents présents dans des collections spéciales (Evans et Sopanoro, 2012).

Par ailleurs, certainement en raison de sa simplicité, notons que cette méthode est parfois utilisée pour évaluer des collections de livres jeunesse dans les didacthèques. Par exemple, Nevin (1994) évalue la *Gustavus Adolphus College Library* à partir de listes comme « *Best Children's Books* », « *Notable Children's Books* » et « *Best Books of the Year* » tandis que Williams et Peterson (2009) évaluent les collections de romans graphiques pour adolescents de 667 établissements à partir de la liste « *Great Graphic Novels for Teens* ». Dans les deux cas nommés, les vérifications par listes sont menées à partir de listes génériques, sans référence explicite à une utilisation didactique. À la manière de Williams et Peterson (2009), c'est-à-dire avec une visée comparative, nous avons utilisé la méthode de vérification par liste dans deux études antérieures (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018 ; DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021b). Pour la première, nous avons eu un regard spécifique à l'utilisation didactique des livres, puisque la liste provient d'un échantillon de titres cités dans la revue *Le Pollen*. Pour la seconde, nous avons récolté des titres d'albums sans texte et d'albums plurilingues dans

diverses ressources pour constituer nos propres listes, mais toujours dans le but de recourir à ces albums pour des fins d'enseignement. Si les résultats obtenus dans les deux études démontrent une certaine disparité quant aux collections offertes dans les différentes didacthèques au Québec, ils ne permettent que de vérifier quantitativement les collections et ils sont tributaires des limites de la méthode exposée précédemment. Par conséquent, nos résultats quant à la présence de certains titres permettent effectivement de comparer les établissements entre eux et par rapport à des listes d'autorité, mais ils gardent sous silence l'adéquation entre les besoins didactiques des futurs enseignants, entre autres ceux appuyés par des pratiques basées sur la recherche.

Forte de ces expériences, par la présente recherche, nous désirons plutôt recueillir des critères didactiques en adéquation avec les pratiques et les annexer aux critères empiriques dans le but de produire une grille d'évaluation. Nous souhaitons ensuite procéder à une évaluation plus juste du potentiel didactique des livres jeunesse disponibles dans une didacthèque, celle de l'UdeM. Cela nous semble approprié, puisque cette grille d'évaluation pourra également être diffusée et transférée à d'autres milieux que notre contexte d'étude. Ainsi, plutôt que d'être confinés à une liste de titres, les utilisateurs de la grille pourront devenir autonomes quant au choix des livres jeunesse présentant un fort potentiel didactique. Pour le cas précis des responsables des didacthèques, elle leur permettra non seulement d'évaluer, mais aussi de sélectionner des livres davantage en concordance avec les besoins de la communauté.

1.4. La priorité à l'album

Dans cette recherche, bien que nous ayons mentionné l'ensemble des livres jeunesse⁸, nous nous intéressons spécifiquement à l'album. En effet, nous croyons que de nous restreindre à ce type de livre est un choix pertinent, puisque ce dernier a de plus en plus de place à tous les cycles du primaire. De fait, Lépine et Hébert (2018) soulignent que, pour travailler l'appréciation littéraire, 97,1 % des enseignants du premier cycle disent l'utiliser « assez souvent, très souvent et toujours ». Pour le deuxième cycle, c'est dans 78,5 % des cas. Au troisième cycle, malgré une certaine baisse, c'est tout de même une majorité des enseignants qui disent y avoir recours, soit

⁸ À ce sujet, nous expliquons au cadre conceptuel pourquoi nous avons choisi les termes *livres jeunesse* plutôt que *littérature jeunesse*, terme généralement utilisé dans les écrits recensés.

64,3 % d'entre eux dans les mêmes fréquences citées. Ces résultats sont tirés d'une vaste enquête récente où 518 participants québécois ont répondu à un questionnaire en ligne (1^{er} cycle $n=206$, 2^e cycle $n=144$ et 3^e cycle $n=168$). De plus, tel que Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) le soulignent, deux avantages majeurs concernant l'utilisation de l'album en classe sont à considérer. Le premier est sa brièveté, ce qui permet d'utiliser le livre dans son intégralité. Le second est sa complexité relative au double message qu'il porte, par le texte et par les illustrations. Ce dernier point est également soulevé par Arzipe, Farrell et McAdam (2013).

Aussi, si Van der Linden (2013) définit l'album comme un « support d'expression dont l'unité première est la double-page, sur lequel s'inscrivent, en interaction, des images et du texte, et dont l'enchaînement de pages est articulé » (p.28-29), ajoutons que les albums peuvent contenir tous les types de textes, en référence à Adam (1992, 2015). Dès lors, se limiter aux albums ne contrevient pas à la nécessité de présenter aux élèves des œuvres littéraires variées, comme stipulé par le PFÉQ (MÉQ, 2001b) et la PDA (MELS, 2009a). Par ailleurs, selon plusieurs (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Serafini, 2014 ; Tauveron, 2002 ; Tsimbidy, 2008), l'album est un support privilégié pour amener les élèves à accéder à une culture littéraire. Ces différents points de vue motivent notre choix de restreindre notre recherche aux albums.

1.5. La pertinence de la recherche

Pour conclure, nous souhaitons rappeler en quoi cette recherche est pertinente, et ce, tant au regard de la didactique que de la bibliothéconomie. D'abord, il est impératif de reconnaître le caractère novateur de la présente recherche dans les deux domaines. Sur le plan scientifique, si les recherches empiriques en didactique portant sur les livres jeunesse sont nombreuses, force est de constater qu'elles s'intéressent aux enseignants, par leurs choix de livres et leurs pratiques déclarées et observées, sans qu'il y ait de réels questionnements en amont, c'est-à-dire dès la formation initiale. En ce qui concerne les critères de choix de livres, nous notons qu'il y a des propositions théoriques pour guider les choix et des critères déclarés dans des questionnaires effectués auprès d'enseignants, mais aucune recherche ne s'intéresse à des critères de choix spécifiques à des utilisations didactiques relevant de la pratique enseignante. De plus, par notre recherche nous désirons documenter les critères de choix et l'utilisation des albums par des

chargées de cours en didactique du français. Ce qui est, selon nous, inédit. Ces données permettront de faire avancer les connaissances en didactique, mais également elles seront utiles à la bibliothéconomie, puisqu'elles permettront de guider les bibliothécaires dans le développement d'une collection d'albums en accord avec les besoins de la communauté. Aussi, comme les recherches sur les didacthèques sont peu nombreuses, cette recherche contribue à combler un besoin sur ces lieux et ces ressources bibliothéconomiques. Elle s'inscrit dans les recherches portant sur le développement des collections, certes selon une méthode centrée sur la collection, mais également en se centrant sur la communauté servie, notamment lors de l'analyse des besoins pour élaborer la grille d'évaluation.

Sur le plan social, nous jugeons que cette recherche est en phase avec les pratiques actuelles, tant en fonction des pratiques professionnelles que des recommandations ministérielles quant à l'utilisation des livres jeunesse en contexte scolaire. De plus, pour ce qui est des bibliothécaires dans les didacthèques, nous croyons que cette recherche est pertinente dans le contexte actuel où l'approche-programme est implantée. Surtout dans le cas où les ressources informationnelles s'arriment aux ressources professorales et aux différents contenus prévus au BEPEP quant à l'exploitation didactique des livres jeunesse. Finalement, nous croyons qu'une recherche appliquée, c'est-à-dire une recherche qui tient compte des besoins du milieu pratique tout en étant fondée sur des apports empiriques est pertinente pour répondre à nos objectifs de recherche.

1.6. Les objectifs de la recherche

Notre recherche est composée d'un objectif général et de trois objectifs spécifiques. Même s'il est inhabituel de présenter les objectifs spécifiques dès la problématique, nous croyons que cela est facilitant dans le cadre d'une recherche de développement, surtout dans notre cas où les objectifs spécifiques sont en adéquation avec la démarche de recherche de développement, qui comprend quatre phases (McKenney et Reeves, 2012) : 1) l'analyse et l'exploration (*analysis and exploration*), 2) la conception et la construction (*design and construction*), 3) l'évaluation et la réflexion (*evaluation and reflection*), 4) l'implantation et la diffusion (*implementation and spread*). L'objectif général est quant à lui atteint par les résultats obtenus à la suite de la phase 4. Ainsi, nous avons intentionnellement choisi de présenter les objectifs spécifiques dès à présent,

même si cela transgresse les normes habituelles de présentation.

Objectif général de la recherche : Évaluer à l'aide d'une grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection d'une didachthèque répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP.

Objectifs spécifiques de la recherche :

- 1) Dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didachthèques (phase 1).
- 2) Élaborer une grille d'évaluation des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français (phases 2 et 3).
- 3) Mettre à l'essai la grille d'évaluation développée basée sur des critères didactiques sur une collection d'albums d'une didachthèque (phase 4).

LE CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux albums à des fins d'enseignement. Pour commencer, nous avons choisi de distinguer la littérature jeunesse et les livres jeunesse, avant de nous attarder plus précisément au concept d'album. Ce dernier est au cœur de notre recherche de développement, que ce soit quant à ses diverses utilisations didactiques et aux critères de choix liés à ces utilisations, ou à sa présence dans les didachthèques. Par conséquent, nous présentons une vue d'ensemble de l'utilisation didactique des albums au primaire, principalement pour l'enseignement de la langue, mais aussi, dans une moindre mesure, pour l'enseignement d'autres disciplines scolaires. Simultanément, nous portons notre attention aux critères de choix des livres jeunesse lorsqu'ils sont utilisés à des fins didactiques. Parce que nous nous référons à plusieurs concepts didactiques tout au long de ce cadre, qui sont utiles au développement de notre grille et qui servent aux chapitres consacrés à l'analyse et à la discussion, et aussi parce que nous avons le souci d'être comprise auprès d'un public en bibliothéconomie, les mots soulignés sont définis dans un glossaire disponible à l'annexe A.

Par la suite, puisque notre recherche prend en compte les besoins de formation des étudiants au BEPEP, nous discutons de certains principes relatifs à l'enseignement supérieur. Nous traitons particulièrement des changements qui ont influencé la formation à l'enseignement au cours des dernières années : le développement des compétences professionnelles et l'implantation de l'approche-programme. Ensuite, nous traitons de quelques considérations empiriques et théoriques au sujet des didachthèques, notamment celles se rapportant aux activités propres au développement des collections de livres jeunesse. Pour terminer, nous rassemblons l'ensemble des composantes évoquées et les relient aux objectifs de notre recherche.

2.1. La littérature jeunesse ou les livres jeunesse

Avant de circonscrire notre propos autour de l'album jeunesse, il convient de définir brièvement ce qu'est la littérature jeunesse, d'abord par les livres qu'elle contient et ensuite par son public cible.

Notons que plusieurs définitions de la littérature jeunesse traitent des livres contenus dans ce large ensemble qu'est la littérature jeunesse. En effet, certains n'incluent que les textes de fiction (Giasson, 2000 ; Kinnell, 2003 ; MÉN, 2013 ; Tsimbidy, 2008), tandis que d'autres taillent une place aux documentaires (ACRL, 2009 ; Guérette, 1998 ; Lechner, 2009 ; MÉLS, 2009a). Dans le cadre de notre recherche, nous jugeons que la littérature jeunesse inclut des livres de fiction et des livres documentaires, et ce, pour deux raisons. La première relève du fait qu'à l'instar de Levine-Clark et Carter (2013), nous situons notre définition de l'album (voir 2.2.) davantage du côté du terme *livres*⁹ que de celui de *littérature* qui nous apparaît plus restrictif parce qu'il semble plus centré sur la fiction. La seconde raison est justement reliée à la non-exclusivité de la fiction dans les albums. De fait, ces derniers peuvent contenir une variété de types de texte, qu'ils soient fictionnels ou informatifs (voir 2.2.). Voilà pourquoi nous optons pour les termes *livres jeunesse*, plutôt que *littérature jeunesse* tel que souvent répertorié dans notre recension des écrits ou que *œuvres littéraires* tel que proposé par les écrits ministériels québécois.

Pour ce qui est du public cible, historiquement, les livres jeunesse en sont d'appropriation, c'est-à-dire que les enfants s'emparent des livres d'abord écrits pour les adultes (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Kinnell, 2003 ; Lechner, 2009 ; Poslaniec, 2008b). Toutefois, le 19^e siècle permet l'émergence d'auteurs dédiés à la jeunesse, notamment grâce à une nouvelle conception sociale de l'enfance (Kinnell, 2003 ; Lechner, 2009) et à l'avènement de Lois¹⁰ qui rendent

⁹ Contrairement à d'autres auteurs consultés, Levine-Clark et Carter (2013) choisissent de définir *Children's books* plutôt que *Children's literature*. En effet, dans l'*ALA glossary of library and information science* ils ne définissent pas *Children's literature*, mais bien *Children's books* de cette manière : « *Books that match the reading ability level and interests of children of a particular age group or education level between preschool and sixth grade* » (p.51). Ils évacuent alors toute référence exclusive à la fiction. Ils limitent toutefois les âges aux enfants du primaire, évacuant alors les livres jeunesse pour les adolescents du secondaire, ce qui est en contradiction avec Turgeon (2013) lorsqu'elle traite des frontières poreuses entre les groupes d'âge. Cependant, comme notre recherche concerne le primaire et que les albums choisis s'adressent au public cité par Levine-Clark et Carter (2013), nous considérons cela comme étant acceptable.

¹⁰ Par exemple, en France les Lois Guizot en 1833, Falloux en 1850 et Ferry en 1882.

l'éducation plus accessible (Poslaniec, 2008b). D'ailleurs, pour qualifier ce que sont les livres jeunesse, Prud'homme (2005) met en relief l'intentionnalité, c'est-à-dire que les livres ont explicitement l'enfant comme destinataire. Ce caractère explicite de l'intentionnalité quant au destinataire s'exprime notamment par l'édition, que ce soit par des collections qui répondent à divers groupes d'âge ou par des éditeurs qui se consacrent exclusivement aux jeunes lecteurs (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Demers, 1994 ; Giasson, 2000 ; Lepage, 2003).

Néanmoins, comme le souligne Turgeon (2013), les frontières relatives à l'âge sont de plus en plus poreuses et certains titres pour un groupe d'âge défini peuvent être adoptés par des lecteurs autres. Ce constat est particulièrement vrai dans le cas d'une utilisation didactique des livres jeunesse. Par exemple, Chénard-Guay (2010) propose et décrit une activité d'écriture auprès d'élèves de deuxième année avec la collection *Moi pas, moi aussi*, de Mario Ramos, qui selon le site l'éditeur, s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans (École des loisirs, 2021). Afin de bonifier cet exemple et ainsi démontrer que la question de l'âge est épineuse, nous observons le cas de l'album *Les loups* d'Emily Gravett. Le tableau 1 résume les recommandations quant à l'âge du lectorat, selon diverses ressources, celles qui s'adressent au grand public et celles qui ont une vocation scolaire.

Tableau 1 : Révision des suggestions d'âge de l'album *Les loups* d'Emily Gravett

Sources	Âge
Sources pour guider le choix du grand public, sans préoccupation didactique	
Catalogue <i>Nelligan</i> , Bibliothèques de la ville de Montréal, Services documentaires multimédias (SDM, 2021)	ME+ (maternelle et enfants de 6 à 9 ans : 1 ^{er} cycle du primaire)
Diffuseur (École des loisirs, 2021)	6-8 ans
Éditeur francophone (Kaléidoscope, 2021)	À partir de 3-4 ans
<i>Je cherche un livre pour enfants</i> (Van der Linden, 2011)	À partir de 6 ans
<i>La revue des livres pour enfants</i> (Hervouët, 2006)	À partir de 4 ans
<i>Ricochet</i> (Ricochet, 2021)	À partir de 5 ans
Sources pour guider le choix en milieu scolaire, pour une utilisation didactique	
<i>Constellations</i> (MÉQ, 2021)	7-9 ans (1 ^{re} à 3 ^e année)
<i>Le Pollen</i> (Dupin de Saint-André, 2015a)	8-9 ans (2 ^e cycle)
<i>Le Pollen</i> (Dupin de Saint-André, 2015b)	8-9 ans (2 ^e cycle)
<i>Le Pollen</i> (Rioux et Larochelle, 2014)	10-11 ans (3 ^e cycle)
<i>Liste de référence du cycle 3</i> (MÉN, 2018)	9-11 ans (Cycle 3)

De ce cas, nous notons que les sources scolaires proposent ce titre pour des lecteurs plus âgés, car le livre est suggéré en fonction d'intentions didactiques¹¹ précises. En effet, Rioux et Larochelle (2014) le suggèrent pour travailler la structure de texte enchâssée avec des élèves de 3^e cycle du primaire, un élément de la PDA (MELS, 2009a), alors que Dupin de Saint-André (2015 b) le propose pour une lecture en duo portant sur le paratexte. Le cas de l'album d'Emily Gravett permet de démontrer que l'âge proposé selon les sources peut grandement différer et que, pour notre contexte d'étude, c'est l'intention didactique qui prime. Cette dernière est déterminée par l'enseignant, en fonction des contenus qu'il souhaite aborder avec les élèves et des compétences que ceux-ci doivent développer.

Avant de nous attarder spécifiquement à l'album, il est essentiel de préciser que, pour déterminer l'intentionnalité du destinataire pour les besoins de cette recherche, nous retenons le secteur d'édition comme critère d'inclusion. Dès lors sont retenus uniquement les albums édités dans une collection dédiée aux livres jeunesse chez un éditeur généraliste, comme *L'arbragan* de Jacques Goldstyn (La Pastèque), et ceux édités chez des éditeurs qui se consacrent exclusivement à l'édition jeunesse, tel qu'*Au-delà de la forêt* de Nadine Robert et Gérard Dubois (Comme des géants). Nous conservons donc l'aspect de l'intentionnalité en retenant le secteur d'édition, sans toutefois recourir à l'âge indiqué par l'éditeur. De fait, comme nous l'avons abordé précédemment, ce n'est pas l'âge désigné par l'éditeur qui prime, mais plutôt l'intention didactique. Ainsi, le critère de l'intentionnalité, par le truchement d'une publication dans une maison d'édition ou une collection dédiée à la jeunesse, nous semble pertinent et suffisant. Toutefois, comme notre recherche porte essentiellement sur les albums, nous proposons de définir particulièrement ces livres, plutôt que tous ceux contenus dans le vaste ensemble des livres jeunesse.

2.2. Les albums

Afin de distinguer les albums des autres types de livres (bandes dessinées, imagiers, documentaires, etc.) qui peuvent, à tort ou à raison, être qualifiés comme tels, plusieurs ont défini l'album, selon diverses époques et dans diverses publications. Toutefois, nous jugeons les

¹¹ Les mots soulignés sont définis le glossaire à l'annexe A.

définitions de l'album consultées comme étant insatisfaisantes et non opérationnelles. Ainsi, nous utilisons ici une définition que nous avons produite (DeRoy-Ringuette, 2019) par une synthèse critique de neuf définitions de l'album (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Giasson, 2000 ; Kiefer, 2010 ; Lépine et Hébert, 2018 ; Poslaniec, 2008a ; Serafini, 2014 ; Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2007, 2013) afin de proposer une nouvelle définition. Même si nous ne pouvons l'inclure intégralement dans le cadre de cette recherche, nous proposons de résumer le contenu de cette définition ainsi que la méthode utilisée pour arriver à cette proposition théorique.

En ce qui a trait à la méthode, notre définition de l'album (DeRoy-Ringuette, 2019) est tirée d'une analyse lexicographique critique sur les termes génériques des définitions retenues. Ceux-ci sont : *livre* (Giasson, 2000 ; Kiefer, 2010), *ouvrage* (Van der Linden, 2007 ; Boutevin et Richard-Principalli, 2008) et *support* (Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2013). À partir d'une argumentation critique, nous avons retenu le terme générique *livre*. Ensuite, pour attribuer les caractéristiques au terme générique, nous avons critiqué les caractéristiques relevées dans les neuf définitions retenues afin de définitivement choisir les plus pertinentes. Notre définition de l'album est donc la suivante : « livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes » (DeRoy-Ringuette, 2019, p.16).

Nous suggérons de reprendre ici sommairement les différentes caractéristiques de notre définition. Pour commencer, l'interaction entre les messages visuels et textuels provient du seul point de convergence entre toutes les définitions : l'interdépendance entre le texte et l'image. D'ailleurs, Turgeon (2013) rappelle que « depuis les travaux de Barbara Bader (1976), on reconnaît le caractère interdépendant de l'image et du texte, au sein de l'album » (p.86). Cette interdépendance pourrait se traduire par la nécessité de lire le texte et l'image pour comprendre le contenu de l'album. Toutefois, plutôt que de se limiter à l'image et au texte, nous avons plutôt mis en relief les expressions *messages visuels* et *messages textuels*, lesquels entrent en interaction sur les doubles pages et l'ensemble du livre. Par conséquent, notre définition permet d'une part de s'éloigner de l'interaction entre un texte et une image sur une double page et de la rapporter à l'ensemble du livre. D'autre part, elle permet d'amorcer une réflexion quant au texte et à l'image

qui portent des informations, dans différents rapports allant des plus simples où les deux messages sont les mêmes aux plus complexes où ils se complètent ou divergent (Nikolajeva et Scott, 2006; Van der Linden, 2007). Ainsi, le terme *message* que nous avons proposé (DeRoy-Ringuette, 2019) sous-tend le fait que le texte et l'image expriment chacun quelque chose. Il permet également une distance par rapport au terme *narration*, limité selon nous aux albums contenant des textes narratifs, comme le fait par exemple Poslaniec (2008a). Conséquemment, en faisant porter l'interaction par un message visuel et un message textuel plutôt que par un narrateur, nous autorisons l'intégration d'une pluralité des types de textes.

À ce sujet, notre définition de l'album se distingue des autres quant à la variété des textes. De la recension des définitions utiles à notre étude théorique précédente, nous avons remarqué que certains réfèrent à la notion de *genre* (Lépine et Hébert, 2018 ; Serafini, 2014 ; Tsimbidy, 2008), sans nécessairement en avoir la même définition, et d'autres ouvrent à l'ensemble des possibles, comme Boutevin et Richard-Principalli (2008) qui soulignent « que le texte soit narratif ou non » (p.24). Si cela permet effectivement d'inclure les autres textes, notre proposition de définition s'en remet à la typologie des textes d'Adam (1992, 2015), c'est-à-dire les textes descriptifs, narratifs, explicatifs, argumentatifs et dialogaux, lesquels sont utiles dans le monde scolaire, puisqu'ils sont à la base des prescriptions de la PDA (MELS, 2009a) quant à la variété des types de textes.

Toujours relativement au texte, contrairement à Boutevin et Richard-Principalli (2008), Kiefer (2010), Tsimbidy (2008) et Van der Linden (2007), notre définition de l'album n'inclut pas explicitement la présence des albums sans texte (DeRoy-Ringuette, 2019), même si ceux-ci en font partie. Comme le souligne Ducrot (2014), « celui qui ouvre un album muet se retrouve bien en position, non de spectateur, mais de lecteur, et pas seulement d'images » (p.71). En accord avec ces propos, nous estimons que, dans les albums sans texte, le texte est sous-entendu par l'auteur et créé par le lecteur, au sens du lecteur modèle d'Eco (1985) où le lecteur, même si ce n'est pas explicite, comprend ce que l'auteur lui transmet comme message, et dans le cas de l'album sans texte ce que l'illustrateur transmet. Aussi, ce choix de ne pas expliciter l'absence de texte dans la définition est justifié par au moins un argument : le titre est un type de texte qui se

retrouve sur tous les albums, même ceux où le message ne passe que par les illustrations, donc les albums sans texte.

Au sujet du titre et des autres éléments paratextuels, tout comme la mise en pages et le format, ils se traduisent par l'expression *l'ensemble cohérent* (DeRoy-Ringuette, 2019). Même si d'autres évoquent cette caractéristique sous différentes appellations, par exemple *overall design* (Serafini, 2014, p.73) ou *unique whole* (Kiefer, 2010, p.156), nous avons surtout été inspirée par cette citation de Van der Linden (2013) :

Dans l'album, tout fait sens. Il est à concevoir comme un système global dont les principales composantes (qui tiennent de la matérialité, du contenu, de l'expression ou de la mise en page) participent, à divers degrés, en fonction des choix propres à chaque créateur, à la production de sens (p.35).

Pour terminer, notons que dans notre étude théorique, qui vise à définir l'album, nous avons critiqué d'autres caractéristiques tirées des diverses définitions sans que nous les ayons retenues, par exemple la prépondérance de l'image (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2007) ou encore le double lectorat (Lépine et Hébert, 2018).

Maintenant que le concept d'album est défini, tant par ses aspects physiques que textuels et picturaux, nous cernons les approches de l'enseignement de la lecture auxquelles nous adhérons.

2.3. Les approches choisies pour l'enseignement de la lecture

D'entrée de jeu, précisons que, pour cette recherche, nous avons fait le choix d'annexer le terme *lecture* aux diverses utilisations didactiques (2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.4.4) pour deux raisons. La première repose sur l'idée selon laquelle nous jugeons que, lorsqu'un album est employé comme un moyen d'enseignement, la lecture est toujours implicite, et ce, peu importe les autres contenus. En effet, l'album sert de support de lecture d'abord et avant tout, ensuite cette lecture est utile pour appréhender la littérature, l'écriture, la communication orale et les autres disciplines scolaires. La seconde raison concerne notre adhésion au *whole language*, ou l'approche intégrée de la langue de Goodman (1989) plutôt qu'au cloisonnement des différents apprentissages. Nous estimons que l'utilisation du terme *lecture* accolé aux autres aspects didactiques nous permet de

conserver cette préoccupation théorique centrée sur l'approche intégrée, c'est-à-dire une approche où les textes authentiques sont utilisés pour enseigner simultanément la lecture, l'écriture et la communication orale dans des contextes signifiants pour les élèves, afin de les motiver à lire et à écrire (Kaywood et Batsiyan, 2009).

Terminons en spécifiant que nous adhérons aux propositions où les didactiques de la lecture et de la littérature s'entrecoupent. Toutefois, avant de les traiter de manière conjointe, il nous semble nécessaire d'expliquer ce choix à l'aide de certaines précisions.

2.3.1. L'approche équilibrée

En débutant par la base, la didactique de la lecture fait partie de l'ensemble de la didactique des langues et, simplement, elle « s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture » (Legendre, 2005, p.412). Nous ne reprenons pas ici le débat opposant l'apprentissage de la lecture par les méthodes globales et par les méthodes syllabiques qui a longtemps été au cœur des préoccupations (Simard, Dufays, Dolz, et Garcia-Debanc, 2010), ni celui qui oppose les modes d'acquisition naturels, par la lecture en contexte signifiant et authentique, aux modes d'acquisition plus traditionnels, par des manuels scolaires rédigés pour l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2003). Notons toutefois que, lorsque nous traitons de l'utilisation des albums comme moyen d'enseignement, nous faisons référence à un mode d'acquisition naturel. En effet, une utilisation didactique des albums sous-tend un recours à des contextes signifiants pour apprendre à lire, notamment par l'utilisation de textes authentiques. Par ailleurs, plutôt que d'opposer les courants, certains proposent une approche équilibrée pour enseigner la lecture (Giasson, 2003 ; Pressley et Allington, 2015). Cette approche équilibrée vise à travailler le décodage et la compréhension simultanément plutôt que successivement, notamment à l'aide des stratégies de lecture les plus communes qui sont : prédire, questionner, visualiser, clarifier, avoir recours aux connaissances antérieures, résumer et interpréter (Pressley et Allington, 2015).

Comme l'approche équilibrée se base sur une sélection de stratégies de lecture, les livres jeunesse, et par extension les albums, sont pertinents pour l'enseignement de la lecture. D'après Giasson (2003), enseigner selon cette approche c'est « accorde[r] de l'importance au choix des textes à lire. Ces derniers seront diversifiés, de qualité, intéressants, stimulants et accessibles »

(p.30). Même si ces critères sont plutôt vagues, nous retenons que, dans le cadre de l'approche équilibrée, il est important de choisir des livres en fonction des stratégies de lecture à enseigner, ou plus largement en fonction de l'intention didactique, bref de ce qui est à enseigner.

2.3.2. La lecture littéraire

Si l'approche équilibrée en didactique de la lecture nous permet de justifier notre choix de traiter la lecture et la littérature de manière conjointe, en didactique de la littérature, le concept de lecture littéraire nous y amène également. D'ailleurs, avec l'émergence de ce concept, Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) constatent un certain glissement de l'enseignement de la littérature vers l'enseignement de la lecture, puisque la lecture littéraire prend en compte le texte, mais aussi le lecteur. Inspirée des théories de la réception (Eco, 1985 ; Iser, 1976 ; Jauss, 1978 ; Picard, 1986 ; Rosenblatt, 1978, 1994), la lecture littéraire traite de l'implication du lecteur pour comprendre un texte. Même s'il n'y a pas de réel consensus autour de sa définition, il est juste d'affirmer que la lecture littéraire s'intéresse au lecteur et aux opérations que ce dernier déploie pour lire un texte, donc des interactions entre le lecteur et le livre. Ce qui caractérise également la lecture littéraire, c'est le mouvement entre la participation, qui autorise l'identification du lecteur, et la distanciation, qui fait appel au recul critique (Louichon, 2011 ; Poslaniec, 2008a ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010 ; Tsimbidy, 2008 ; Turgeon, 2013). Ainsi, tel que l'expliquent Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) « [c]ette attention réservée au lecteur amène bien souvent à faire fusionner l'enseignement de la littérature à celui de la lecture » (p.331). Si, de manière générale, les livres jeunesse ont été longtemps prisés pour soutenir l'aspect de la participation de la lecture littéraire dans une perspective de plaisir de lire (Arizpe, Farrel et McAdam, 2013 ; Gervais, 1996, 1997 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; MCC, 1998 ; Pennac, 1992 ; Poslaniec, 1990), ils sont maintenant aussi employés pour soutenir la distanciation. Cet autre pôle de la lecture littéraire est notamment exploré par Tauveron (1999, 2002) qui suggère l'intégration des textes résistants pour comprendre et interpréter, ou encore par Turgeon (2013) qui s'intéresse au potentiel interprétatif d'albums québécois. Ces précisions nous amènent à distinguer les quatre dimensions de la lecture.

2.3.3. Les quatre dimensions de la lecture

En contexte québécois, selon le PFÉQ (MÉQ, 2001b) et la PDA (MELS, 2009a), l'enseignement de la lecture est abordé selon quatre dimensions : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Des précisions quant à ces dimensions nous permettront de démontrer leur proximité avec les mouvements de participation et de distanciation propres au concept de lecture littéraire précédemment exposé.

La compréhension réfère au droit du texte, c'est-à-dire que tous comprennent et saisissent la même chose lors de la lecture d'un texte. Selon Irwin (1986, 2007), la compréhension en lecture s'opère à travers cinq processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. En accord avec Montésinos-Gelet (2016), qui explique que ce modèle est très connu dans le milieu scolaire par le truchement de certaines publications de Jocelyne Giasson, des « ouvrages qui sont des incontournables de la formation initiale des enseignants de toutes les universités québécoises » (p.146), nous nous référons aux définitions tirées de *La lecture de la théorie à la pratique* (Giasson, 2003) pour les détailler succinctement. En effet, nous jugeons pertinent dans le cadre de cette recherche qui s'intéresse aux étudiants au BEPEP de retenir ce modèle bien connu. En bref, voici ces processus.

En débutant par les microprocessus, ils « servent à comprendre l'information contenue dans une phrase » (Giasson, 2003, p. 20), donc à reconnaître les mots et à comprendre leur sens. Ensuite, les processus d'intégration « rendent possible l'établissement de liens entre les propositions ou les phrases » (Giasson, 2003, p.19). Les macroprocessus concernent la compréhension de l'ensemble du texte et ils « sont à la base, principalement de la reconnaissance des idées principales du texte, de l'élaboration de résumés et de l'utilisation de la structure du texte » (Giasson, 2003, p.20). Les processus d'élaboration « permettent au lecteur de dépasser le texte, d'aller plus loin que les attentes de l'auteur » (p.20). Pour ce faire, Giasson (2003) distingue cinq types de processus d'élaboration : « 1) faire des prédictions; 2) se former une image mentale; 3) réagir d'une manière émotive; 4) intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures; 5) raisonner sur le texte » (p.20). De ceux-ci, nous retenons les deux premiers, puisque le troisième est intégré à la dimension « réagir » que nous détaillons

spécifiquement et les deux autres nous apparaissent trop personnelles au lecteur. Enfin, les processus métacognitifs qui « servent à guider la compréhension » (Giasson, 2003, p.20), sont plus personnels à chacun, puisqu'il s'agit ici de s'autoréguler lorsqu'il y a des bris de compréhension ou une perte de sens, par exemple en se posant des questions ou en relisant des parties de texte.

La prochaine dimension de la lecture selon les prescriptions ministérielles québécoises, l'interprétation, concerne le droit du lecteur, c'est-à-dire que le texte, et les illustrations dans le cas des albums, dévoilent un sens, mais le lecteur interprète les messages visuels et textuels en fonction de ses connaissances. L'interprétation « autorise plusieurs sens acceptables » (Turgeon, 2013, p.116) et diffère pour chaque lecteur. Elle est tout de même guidée par les indices laissés par le texte et l'illustration. Ainsi, toute interprétation ne peut être acceptée, puisque si le lecteur a ses droits, le contenu du livre aussi.

La réaction se définit par le droit du lecteur à s'investir sur le plan émotif devant tel ou tel élément du texte ou des illustrations. Elle est en lien avec « réagir d'une manière émotive » classé parmi les processus d'élaboration de Giasson (2003) cités précédemment. En plus de laisser de la place aux émotions et au jugement spontané, la réaction suppose que le lecteur s'identifie aux personnages et qu'il fasse des liens avec sa propre vie (MELS, 2009a), ce qui est directement en lien avec les aspects participatifs de la lecture littéraire précédemment nommés.

Finalement, l'appréciation permet au lecteur de « porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui le distingue des autres » (Turgeon, 2013, p.130), donc de faire une lecture critique, au sens de la lecture littéraire. Selon le PFÉQ (MÉQ, 2001b), cette dimension est en soi une compétence : « Apprécier des œuvres littéraires ». Toutefois, pour l'évaluation, le MELS (2011) fusionne dorénavant les compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires ».

Les approches théoriques sur lesquelles est fondée notre recherche étant exposées, nous proposons d'entrer dans les utilisations didactiques et les critères de choix des albums au primaire. Mais l'approche équilibrée, la lecture littéraire et les quatre dimensions de la lecture demeurent en toile de fond.

2.4. L'utilisation didactique et les critères de choix des albums au primaire

Dans les classes du primaire, les livres jeunesse sont employés pour diverses fins didactiques. Puisque, pour notre part, nous nous intéressons particulièrement à l'utilisation des albums, nous tentons de circonscrire notre propos autour de ces derniers. Toutefois, certaines recherches et certains dispositifs dignes d'intérêt ne sont pas exclusivement réservés aux albums. Par conséquent, des recherches citées peuvent également concerner l'ensemble des livres jeunesse, sans qu'une distinction relative aux albums soit mentionnée. Dans de pareils cas, dans la mesure du possible, nous tentons de dégager les aspects les plus pertinents qui concernent les albums tout en démontrant leur intérêt pour notre recherche.

Maintenant que ces précisions relatives au type de livres présents dans les recherches sont apportées, nous souhaitons en soulever d'autres concernant l'utilisation didactique des albums. Nous désirons d'abord spécifier que l'utilisation didactique des albums concerne le recours à ces livres lors de situations d'enseignement et d'apprentissage pour différents savoirs liés à la lecture, à l'écriture, à la communication orale ou aux autres disciplines que les enseignants du primaire doivent enseigner. Cela est en phase avec le triangle didactique modélisé par Chevillard (1985; 1991) et rapporté par Thouin (2014) où les sommets de ce triangle sont l'enseignant (enseignement), l'élève (apprentissage), les savoirs (éléments de la lecture, l'écriture, la communication orale et les autres disciplines) et où le milieu représente le support (l'album). Pour présenter les utilisations didactiques, nous avons décidé de diviser notre propos de la manière suivante : la lecture et la littérature, la lecture et l'écriture, la lecture et la communication orale ainsi que la lecture et les autres disciplines scolaires. Toutefois, pour conserver une certaine clarté dans notre propos, nous avons isolé les différentes utilisations didactiques et tenté de les classer en fonction de leur dominante. Nous croyons que cela assure une plus grande lisibilité à notre revue des utilisations didactiques, telles que déclarées et observées par la recherche. Ce choix d'isoler les recherches provoque d'occasionnels recoupements. Conséquemment, il est possible que nous mentionnions certaines études pour plusieurs utilisations didactiques qu'elles couvrent, surtout celles qui ont une perspective d'approche intégrée de la langue. Dès lors, si la division que nous suggérons a l'avantage d'assurer une certaine cohérence quant aux utilisations didactiques des albums exposés, elle pose également une limite dans le cas de certaines

recherches. À titre d'exemple, citons la description des pratiques observées de Julie, une enseignante au premier cycle qui adhère à la conception d'une approche intégrée de la langue (Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010). Dans cette étude de cas, les dispositifs s'entrelacent d'une telle manière que de déterminer la dominante reste hasardeux.

Nous désirons également préciser que, si nous souhaitons dresser un portrait de l'utilisation didactique des albums au primaire, il s'avère qu'il existe une certaine disparité quant à leur représentation aux différents cycles. En effet, des recherches sur les pratiques déclarées tendent à démontrer que, plus les élèves sont âgés, moins les enseignants ont recours aux albums (Louichon, 2008 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996). Cette baisse peut certainement être attribuée à l'intégration des romans dans les pratiques, une transition qui survient au deuxième cycle (Lépine et Hébert, 2018). Malgré tout, selon Lépine (2017) les albums sont de plus en plus utilisés avec les élèves des deuxième et troisième cycles.

Notre recension des écrits nous amène aussi à constater cette disparité dans les recherches empiriques. De fait, les pratiques déclarées ou observées semblent s'intéresser davantage au premier cycle du primaire. Cela étant mentionné, nous croyons fermement qu'il est tout à fait pertinent d'évaluer le potentiel didactique des albums pour tous les cycles du primaire, puisque certaines pratiques scolaires nous renseignent sur leur utilisation avec les élèves plus âgés, sans que cela ne soit vérifié empiriquement. En guise d'exemple, citons le site *Constellations* (MÉQ, 2021) qui propose autour de 500 albums pour le troisième cycle, soit environ le quart des albums sélectionnés pour le préscolaire et le primaire, ou encore les collaborateurs à la revue *Le Pollen* qui font des suggestions d'utilisations didactiques variées largement composées d'albums pour ce même cycle scolaire.

Toujours concernant les utilisations didactiques des albums, le dernier point que nous voulons soulever relève des types de recherches s'intéressant aux pratiques d'enseignement. En effet, il n'est pas aisé de dresser un portrait juste des pratiques, puisque certaines recherches documentent des pratiques déclarées, donc qui comportent des biais propres à ce type de recherche comme la désirabilité sociale, alors que d'autres documentent des pratiques observées, donc non généralisables, puisque souvent issues d'études de cas. De plus, certains articles ou ouvrages

recommandent d'avoir recours aux livres jeunesse, sans nécessairement comporter de volet empirique. D'ailleurs, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) le constatent également et précisent que « si des usages très variés des albums peuvent être dégagés de publications, les recherches empiriques qui visent à offrir des descriptions détaillées de ces usages ne sont pas fréquentes » (p.113). Nous sommes d'avis que ce constat est également pertinent lorsqu'il est question des critères guidant le choix des livres pour enseigner.

Pour ce qui est des critères pour choisir les livres, ou plus spécifiquement les albums, nous jugeons qu'ils varient en fonction de l'intention didactique. À la manière de Serafini (2005), qui déclare « *Selecting children's literature to read to children and include in a literature-based reading framework is not a disinterested process, nor can it be accomplished by direct referral to universally objective criteria* » (p.47). Conséquemment, nous abordons les critères proposés par différents chercheurs au cours de la présentation des différentes utilisations didactiques. Nous optons pour cette présentation pour deux raisons. La première raison est que cette façon de faire nous permet de nous dégager des critères que nous jugeons imprécis, par exemple ceux évoqués par Giasson (2000) - la diversité des niveaux de lecture, l'intensité et l'honnêteté - ou encore ceux proposés par Dufays (1996) - la valorisation par l'institution culturelle, les valeurs de l'enseignant, l'intérêt des élèves. La seconde raison est que nous croyons qu'il est plus évident de constater l'importance du choix des livres jeunesse, et des albums le cas échéant, lorsque les critères sont exposés simultanément aux utilisations didactiques.

Avant d'amorcer l'ensemble de ces utilisations didactiques, nous désirons citer Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) qui expliquent :

Dans le monde littéraire, il est fréquent qu'une objection soit soulevée lorsqu'il est question d'une utilisation didactique des œuvres : la crainte qu'elles soient ainsi instrumentalisées. [...] Une œuvre littéraire doit d'abord et avant tout être lue et appréciée. Dans un deuxième temps, elle peut aussi être observée en tant que discours. Lire jusqu'à la langue, c'est donc nécessairement relire (p.5).

Nous estimons que cette citation d'un ouvrage professionnel résultant d'une recherche sur l'utilisation des livres jeunesse pour enseigner la phrase est pertinente pour l'ensemble des contenus à enseigner, qu'ils concernent la langue ou non. En effet, par extension à ce que Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) avancent, nous croyons que lire pour

communiquer et pour appréhender d'autres disciplines, c'est forcément relire et ainsi mieux maîtriser la lecture.

L'ensemble de ces précisions étant apporté, nous suggérons d'amorcer notre analyse des utilisations didactiques par celles ayant trait à l'enseignement de la lecture et de la littérature. Bien que la didactique de la littérature soit un champ distinct à l'intérieur de la didactique des langues (Daunay, 2007), force est de constater que les concepts littéraires sont souvent enseignés à l'intérieur de dispositifs de lecture, notamment avec le concept de lecture littéraire précédemment évoqué. Ainsi, dans notre première partie portant sur les utilisations didactiques, nous abordons conjointement les pratiques d'utilisation des albums comme objet d'étude, c'est-à-dire pour enseigner des contenus propres à la littérature, et comme moyen d'enseignement, donc pour l'apprentissage de la lecture. Ensuite, toujours dans une perspective de l'album comme moyen d'enseignement pour la didactique des langues, nous discutons l'enseignement des autres compétences langagières : l'écriture et la communication orale. Finalement, comme l'enseignement primaire est généraliste, nous passons en revue quelques utilisations didactiques des albums pour les autres disciplines scolaires.

2.4.1. L'enseignement de la lecture et de la littérature

Pour cette section, nous passons en revue différents dispositifs de lecture, de même que les critères de choix qui leur sont associés et qui varient en fonction des intentions didactiques. Enfin, lorsque cela n'a pas été couvert dans la présentation des différents dispositifs de lecture ciblés, nous passons en revue des critères relatifs à d'autres tâches et activités de lecture. Plus précisément, nous nous centrons sur l'enseignement des quatre dimensions de la lecture et l'observation des congénères, dans une perspective d'éveil aux langues.

2.4.1.1. Les dispositifs de lecture

Dans le cas des utilisations didactiques pour l'enseignement de la lecture et de la littérature, nous nous référons à certaines recherches qui concernent l'enseignement de la lecture, parfois plus largement à l'aide de tous types de livres jeunesse (Bernier, 2017 ; Butlen et Joole, 2012 ; Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Giasson et Saint-Laurent, 1999 ; Lépine,

2017 ; Presley, Rankin et Yokoi, 1996), parfois plus ciblées sur les albums (Barrentine, 1996 ; Beck et McKeown, 200; Dupin de Saint-André, 2001 ; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008, 2012 ; McGuire, Belfatti et Ghiso, 2008 ; Sipe, 2008 ; Turgeon, 2018). Ces recherches ne couvrent donc pas d'autres aspects de la langue, soit l'écriture et la communication orale, ni d'autres disciplines. Toutefois, nous nous référons également à certaines recherches qui conservent une vision de l'approche intégrée et qui, par conséquent, peuvent inclure d'autres supports de lecture que les albums et traiter de plusieurs aspects de la langue souvent de manière simultanée (Charron et Montésinos-Gelet, 2018 ; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010 ; Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011). Dans ces cas, nous centrons nos propos sur la lecture d'albums comme moyen d'enseignement pour le développement des compétences à lire et, le cas échéant, comme objet d'étude servant à l'acquisition de connaissances littéraires.

Plus particulièrement, nous proposons de discuter les différents dispositifs de lecture tirés de notre recension des écrits empiriques sur les pratiques déclarées ou observées. Chacun de ces dispositifs permet de développer diverses compétences liées à l'apprentissage de la lecture et de la littérature. Nous défendons notre choix de traiter de plusieurs dispositifs, puisque cette variété favorise la motivation des élèves, car chacun a une manière de lire ce qui lui plaît davantage (Cole, 2003). Nous commençons donc notre revue des dispositifs par ceux où l'enseignant est mis à contribution dans la lecture pour ensuite aborder ceux où les élèves sont de plus en plus autonomes : la lecture à haute voix (offerte et interactive), les cercles de lecture, la lecture en duo et la lecture personnelle. Puis, nous enchaînons avec d'autres dispositifs, moins cités par la recherche, mais qui méritent tout de même notre attention (l'écoute de la lecture, la lecture chorale, la lecture feuilleton, l'enseignement réciproque et l'entretien de lecture). Par la suite, dans une perspective intégratrice, nous traitons du réseau littéraire que nous qualifions de *macrodispositif*.

2.4.1.1.1. La lecture à haute voix/Lecture offerte

Le terme *lecture à haute voix*¹² peut porter à confusion dans certaines recherches et écrits professionnels. Ainsi, nous entamons la revue des dispositifs de lecture par un type de lecture à haute voix traditionnel que nous qualifions, à la manière de Butlen et Joole (2012), de lecture offerte. De manière générale, ce dispositif est « une lecture à haute voix faite par l'enseignant d'abord pour le plaisir (et souvent pour le seul plaisir) de faire entendre, découvrir, partager l'écoute d'un texte littéraire » (p.92). Par cette définition, il est sous-entendu que ce dispositif peut être mis en œuvre avec d'autres livres que les albums. Au sujet de la lecture offerte, l'étude de Butlen et Joole (2012) sur les pratiques déclarées d'enseignants aux trois cycles du primaire en France ($n=236$) témoigne de la prégnance de cette pratique avec 91 % des répondants qui déclarent en faire. Si les critères de choix de livres ne sont pas mentionnés ni pour ce dispositif ni pour les autres couverts par l'étude, Butlen et Joole (2012) soutiennent que l'album est le type de livre le plus utilisé. De fait, c'est par la question « Citez quelques titres et/ou quelques auteurs de littérature jeunesse que vous avez proposés à vos élèves ces derniers mois » (p.98), que la dominance des albums apparaît, au profit des autres types de livres, comme les romans, le théâtre ou la poésie, et ce, malgré que les enseignants du cycle 3 représentent la moitié de l'échantillon, tandis que les enseignants des cycles 1 et 2 représentent chacun le quart. Plus précisément, la question portant sur les auteurs et les titres révèle qu'une douzaine d'auteurs-illustrateurs de la maison d'édition L'école des loisirs est fortement citée dans les réponses, avec Claude Boujon en tête de liste (52 occurrences). Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007), Lépine (2017) et Turgeon (2018) emploient également cette manière de sonder les enseignants en leur demandant des noms d'auteurs ou des titres. Dans tous les cas, les enseignants citent une grande diversité d'auteurs tout en se regroupant également autour de certains auteurs vus comme des standards, des auteurs signifiants, bref des canons pour reprendre l'expression de Cremin, Bearne, Mottram et Goodwin (2008) qui dénotent le même phénomène. En plus de ce constat, leurs résultats sur les pratiques déclarées d'enseignants au Royaume-Uni ($n=1200$) nous informent que 70 % des répondants disent lire à haute voix pour le plaisir de leurs élèves et 35 % déclarent se servir d'albums, ce qui en fait le type de livre le plus cité. Avec une intention des enseignants axée sur le plaisir, il n'est guère étonnant que Cremin et al. (2008) rapportent que les

¹² Dans les recherches anglophones le terme *read-aloud* est employé.

critères relatifs au goût de l'enseignant et aux recommandations des élèves soient les plus populaires. Ceci est en adéquation avec une étude menée par Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) auprès d'enseignants québécois du primaire et du secondaire dans la mesure où les goûts des enseignants et des élèves sont également les critères les plus cités.

Une autre enquête par questionnaire nous renseigne sur la popularité de la lecture à haute voix, sans toutefois nous informer sur les critères de choix des livres pour mettre en œuvre le dispositif. Il s'agit de celle menée par Jacobs, Morrison et Swinyard (2000) auprès d'enseignants américains de tous les cycles du primaire ($n= 1874$). Ces chercheurs révèlent que la lecture à haute voix d'albums est la pratique la plus déclarée, quoique plus marginale à partir de la troisième année laissant alors la place aux romans. Ce constat est similaire à celui de Cremin et al. (2008) qui observent également la diminution de la pratique de la lecture à haute voix auprès d'élèves plus âgés. Au Québec, l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) basée sur l'observation des pratiques enseignantes par des stagiaires dans 249 classes démontre aussi la différence marquée dans l'utilisation du dispositif de lecture à haute voix entre les années scolaires. Ainsi, si ces observations permettent de constater qu'une lecture aux élèves dans le but de les motiver à lire, les influencer comme lecteurs ou leur faire découvrir le plaisir de lire a eu lieu dans 97 des 249 classes observées, force est d'admettre sa prévalence au préscolaire et sa rareté en sixième année. En effet, Giasson et Saint-Laurent (1999) rapportent 23 observations dans les 29 classes du préscolaire et seulement 6 observations sur les 34 classes de sixième année. Finalement, soulignons que cette étude ne documente ni les critères ni les types de livres utilisés par les enseignants lors de leurs lectures aux élèves.

Même si l'étude de Giasson et Saint-Laurent (1999) date d'une vingtaine d'années, il semble que les pratiques au préscolaire n'aient que très peu évolué si nous comparons ces résultats à ceux de Turgeon (2018). En effet, dans une étude par questionnaire auprès d'enseignantes du préscolaire ($n=61$), Turgeon (2018) démontre que la lecture axée sur le plaisir est le dispositif le plus fréquemment mis en œuvre, puisque 47 enseignantes (77,1 %) déclarent le faire entre 3 et 5 jours par semaine. Si, d'un côté, Turgeon (2018) y voit un aspect réjouissant quant à l'éveil à la lecture, elle se pose également en critique puisqu'elle souligne que ce dispositif ne présente pas de réels

échanges verbaux utiles à la compréhension des livres lus, comme d'autres types de lecture à haute voix peuvent le faire, tels que les lectures interactives.

Ce commentaire nous amène à discuter de la confusion évoquée précédemment et qui perdure parfois dans la définition des dispositifs de lecture à haute voix par l'enseignant. Pour démontrer ce flou conceptuel, nous prenons l'exemple de l'étude par questionnaire de Lépine (2017) sur les pratiques déclarées quant à l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires ($n=518$). Si nous admettons que Lépine (2017) apporte des éléments de réponses par rapport à la fréquence de la lecture aux élèves par les enseignants du primaire, la distinction quant à la lecture à voix haute n'est pas clairement identifiée. En effet, l'un des items à répondre dans son questionnaire prend la formulation suivante :

Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe : [...] La lecture à voix haute d'une œuvre littéraire au cours de laquelle c'est surtout vous qui lisez (par exemple, des lectures dites interactives, collectives, guidées, en duo, etc.) (p.335).

Ainsi, lorsque Lépine (2017) constate qu'un grand nombre d'enseignants (88,8 % au premier cycle, 49,3 % au deuxième cycle et 57,5 % au troisième cycle) pratiquent la lecture à voix haute hebdomadairement avec les élèves pour enseigner la lecture et l'appréciation, deux écueils se présentent : les dispositifs exacts ne peuvent être départagés et la compréhension exacte des répondants par rapport à la question est difficile à certifier. En effet, cette question comprend plusieurs exemples de dispositifs et il est possible que certains répondants y aient inclus leurs pratiques des lectures offertes, au même titre que celles explicitement citées en exemples dans la question (interactives, collectives, guidées, en duo).

Toujours pour témoigner de l'ambiguïté quant à l'utilisation du terme *lecture à haute voix*, référons-nous encore une fois à Butlen et Joole (2012). Rappelons que, dans leur étude, il apparaît que 91 % d'enseignants déclarent pratiquer la lecture offerte, mais il s'avère que 89,6 % affirment également pratiquer la lecture à haute voix. Par contre, la consultation de cette recherche ne clarifie pas ce que les chercheurs entendent par *lecture à haute voix*, ainsi il est fort possible que certains répondants n'aient pas compris la différence entre les deux dispositifs. De plus, cette confusion est d'autant plus présente, puisque Butlen et Joole (2012) soulignent que cette lecture à haute voix est une lecture majoritairement faite par les élèves où

il s'agit d'apprendre à lire et de prouver une compétence, en fait de parvenir, par l'oralisation, en s'inspirant du modèle (éventuellement) donné par le maître, à une « fluidité », une bonne articulation, une lecture expressive, en respectant la ponctuation, le rythme, en trouvant le ton (p.93).

Afin de clarifier la différence entre la *lecture à haute voix* et la *lecture interactive* nous nous référons à Dupin de Saint-André (2016) qui distingue parfaitement les deux dispositifs.

La lecture à haute voix est un dispositif au cours duquel l'enseignant lit un livre aux élèves. Ce faisant, il modélise une lecture experte, mais ne cherche pas à construire le sens de l'œuvre avec ses élèves. L'intention pédagogique [didactique] est ici de mettre les élèves en contact avec une lecture experte, de leur faire découvrir de nouvelles œuvres, de nouveaux auteurs et, d'ainsi, contribuer à bâtir leur culture littéraire. La lecture interactive est aussi une lecture à haute voix, mais la différence est que celle-ci est accompagnée de questions visant à travailler les quatre dimensions de lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Les élèves sont alors engagés dans des discussions de co-construction du sens. Ces discussions peuvent se faire en grand groupe, mais les élèves peuvent aussi être amenés à interagir entre eux, en dyades ou en petits groupes, au cours de cette lecture (p.120).

Ainsi, la lecture à haute voix est offerte pour le plaisir, au sens de Butlen et Joole (2012), tandis que la lecture interactive demande une très grande préparation de la part de l'enseignant ainsi qu'une implication active des élèves dans le processus de lecture. Cela a certainement une grande incidence sur le choix des livres à exploiter. Pour conclure, citons Beck et McKeown (2001) qui soulignent que « *although reading a story to children is not a difficult task for a literate adult, taking advantage of the read-aloud experience to develop children's literacy is complex and demanding* » (p.19).

2.4.1.1.2. La lecture à haute voix/Lecture interactive

Plusieurs recherches documentent l'utilisation de la lecture interactive comme dispositif (Barrentine, 1996 ; Beck et McKeown, 2001 ; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2008 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012 ; Sipe, 2008). Puisqu'elle a longtemps été nommée *lecture à haute voix*, il peut être parfois difficile de la distinguer du dispositif précédemment traité. Précisons d'ailleurs que lors de sa recherche doctorale portant sur la lecture interactive pour développer les habiletés des élèves à inférer, Dupin de Saint-André (2011) décide de recourir au terme *lecture à haute voix*, puisqu'il

était alors fortement utilisé par les chercheurs. Cependant, nous préférons maintenant nommer ce dispositif *lecture interactive* dans le but, notamment, d'être en adéquation avec les publications scientifiques francophones et récentes qui intègrent ce terme (Bernier, 2017 ; Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André, Bourdeau, 2015 ; Provencher, 2020; Turgeon, 2018) ainsi qu'avec le milieu professionnel, comme les propositions de la revue *Le Pollen* et les documents préparés par les services éducatifs de différents centres de services scolaires¹³. Pour terminer sur la distinction terminologique, nous nous appuyons sur Dupin de Saint-André (2016) qui avance que l'utilisation plus vaste du terme *lecture interactive* en contexte québécois est due à l'implantation du *Continuum en lecture* (MELS)¹⁴. Un sondage effectué en 2013 révèle que des conseillers pédagogiques d'une quarantaine de commissions scolaires québécoises ont reçu des formations le concernant. Par la suite, ces conseillers pédagogiques ont accompagné les enseignants dans sa mise en place et encouragé l'implantation de plusieurs dispositifs de lecture dans les classes du primaire, dont la lecture interactive (Drolet, s.d.). De manière générale, et en accord avec les propos précédemment cités de Dupin de Saint-André (2006), nous pouvons définir la lecture interactive comme un dispositif où non seulement la lecture à haute voix est portée par l'enseignant, mais elle inclut des arrêts planifiés pour questionner les élèves et les amener à co-construire le sens. Les questions couvrent les quatre dimensions de la lecture. Fréquemment, mais non exclusivement, ce type de lecture est effectuée à l'aide d'albums. Les recherches suivantes relatent des pratiques majoritairement mises en œuvre à l'aide d'albums.

En débutant avec les pratiques déclarées concernant la lecture interactive, Bernier (2017) offre une étude par questionnaire ($n=124$) pour vérifier la fréquence, la durée et le matériel employé au préscolaire, notamment pour travailler les inférences. Elle constate que 98,4 % des répondants disent faire des lectures interactives et que *l'album d'histoire* est le support privilégié. Pour sa part, Turgeon (2018) arrive avec des résultats contradictoires, puisque des 61 répondantes, 50,8 % disent ne jamais avoir recours à la lecture interactive comme dispositif. Cette différence marquée nous laisse supposer que les participantes à l'étude de Bernier (2017) n'ont peut-être pas compris la nature exacte du dispositif de lecture interactive. Pour avancer de tels propos, nous

¹³ Le Centre de services scolaire de Saint-Hyacinthe, le Centre de services scolaire de Montréal, le Centre de services scolaire des Affluents, etc.

¹⁴ Cette mesure du Plan d'action sur la lecture à l'école (MELS) a été intégrée en 2007 (Drolet, s.d.)

nous référons notamment à certaines réponses concernant la préparation des questions. En effet, 47,9 % disent préparer « à l'occasion » des questions à poser pendant la lecture et 10,7 % affirment le faire « presque jamais ». Pour les questions de relance, 37,7 % des répondants en préparer « à l'occasion » et 22,1 % « presque jamais ». Pourtant, dans sa définition habituelle, la lecture interactive contient impérativement des questions ouvertes pour aider les élèves à construire le sens. Ces résultats nous laissent croire que certains des répondants peuvent avoir confondu *lecture interactive* et *lecture offerte*. D'ailleurs, en observant le contexte décrit par Bernier (2017) dans le questionnaire distribué aux enseignants, nous ne pouvons que constater qu'il est fort possible que les répondants aient mal compris la consigne. En effet, elle indique : « Peu de recherches se sont intéressées à décrire les pratiques des enseignantes du préscolaire en contexte de lecture interactive à haute voix, c'est-à-dire lors de la lecture partagée avec les enfants » (Bernier, 2017, p.207). La précision qu'elle apporte d'entrée de jeu pour définir la lecture interactive ne permet pas de la distinguer clairement de la lecture offerte. En indiquant seulement que la lecture interactive en est une « partagée avec les enfants », elle omet par exemple de rendre plus transparent le fait que cette lecture se prépare et qu'elle comprend un bon dosage de questions à poser aux élèves avant, pendant et après la lecture (Barrentine, 1996). Ces questions intégrées à la lecture permettent de travailler les quatre dimensions de la lecture (Dupin de Saint-André, 2016). Pour ce qui est de l'étude de Turgeon (2018), nous n'avons pas accès au questionnaire; cependant dans la présentation des résultats la lecture interactive est définie de cette manière : « lecture en dévoilement progressif, mais au cours de laquelle les élèves discutent à deux » (p.63) par rapport à la lecture à haute voix qui est expliquée comme suit : « lecture pour le simple plaisir, sans arrêts ou questionnements » (p.63). Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que la distinction était bien présente dans le questionnaire, mais nous croyons tout de même que la place à la confusion est réduite par rapport à l'étude de Bernier (2017) qui décrit la lecture interactive de manière trop imprécise, malgré des questions pertinentes sur les trois temps de la lecture. Pour ce qui est des critères de choix des albums pour mettre en œuvre le dispositif, Bernier (2017) rapporte que 71,5 % des répondantes affirment choisir toujours ou souvent leur album en fonction de leur intention de lecture, sans les spécifier, alors que Turgeon (2018) ne rapporte pas les critères précis pour ce dispositif, mais plutôt pour l'ensemble des pratiques d'enseignement de la lecture.

Du côté des pratiques observées, dès les années 1990 Barrentine (1996) relate une étude de cas où le dispositif de lecture interactive est mis en œuvre. À l'aide de l'album *Des myrtilles pour Lily* de Robert McCloskey, qui présente une certaine complexité par sa structure en parallèle¹⁵, l'enseignante observée amène les élèves de première année à comprendre l'histoire, notamment par des questions et des réflexions sur leurs connaissances antérieures et leur parcours personnel. Barrentine (1996) soutient alors qu'en prenant part à la lecture, verbalement, les élèves sont plus engagés dans la construction de sens et le processus de lecture, bref qu'ils deviennent des lecteurs plus compétents. Pour poser des questions et interagir avec les élèves, la chercheuse propose une démarche qui se décline en trois temps : avant, pendant et après la lecture. Dès lors, cela est différent des traditionnelles lectures offertes où parfois, mais non systématiquement, les enseignants posent des questions générales en fin de lecture, sans nécessairement être liées à une quête de sens et à la co-construction de la compréhension du texte. De plus, Barrentine (1996) soutient que « *during interactive storybook reading, listeners have opportunity to respond personally and interpersonally with the story* » (p.38). Cette idée de construction de sens avec les pairs, mais également grâce au soutien de l'enseignant, est aussi soulevée par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012). Bien que ces dernières se limitent aux questions portant sur les inférences lors de lectures interactives, leur recherche collaborative avec des enseignantes du préscolaire permet de constater quelles sont les interventions les plus efficaces pour aider les élèves à progresser. À ce sujet, elles soulignent que, dans le cadre de lectures interactives, l'important est de guider les élèves et de les engager dans une coélaboration de façon à ce qu'ils « apprennent à être actifs dans la construction du sens » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2012, p.37). Dans le cas de cette recherche, le choix des livres est notamment basé sur la qualité, par leur présence dans différentes sources comme *Livres ouverts*¹⁶ (MÉES) ou le recueil *Escales* publié par La joie par les livres. Mais pour travailler expressément les inférences, donc la compréhension, nous croyons que la classification des inférences proposée par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012) s'avère très utile au choix, puisque

¹⁵ Sur le site *Constellations* (MÉQ, 2021) l'histoire est résumée de cette façon : « Sur la colline près de chez elle, la jeune Lily cueille des myrtilles avec sa mère. [...] Pendant ce temps, de l'autre côté de la colline, une ourse et son ourson se délectent de myrtilles. [...] Le récit de cet album exploite de façon amusante une structure en parallèle pour raconter des événements similaires vécus par une fillette et un jeune ours ».

¹⁶ Maintenant connu sous *Constellations*.

les albums permettent de travailler les différentes inférences selon des degrés variés. Ces inférences sont :

- Anaphoriques : « lien entre un mot de substitution et son référent »
- Causales : « lien de causalité entre plusieurs événements »
- Lexicales : « comprendre un mot peu familier »
- Prédicatives : « anticipations plausibles de la suite du texte »
- Pragmatiques : « élaboration qui donne lieu à un résultat plausible »
- De différents contenus : « Lieu, agent, temps, instrument, objet, sentiment-attitude, catégorie et action »
- Logiques : « déduction qui donne lieu à un résultat certain » (p.24).

Dans ce qui s'apparente à une recherche de développement, Beck et McKeown (2001) indiquent que leurs observations initiales de lectures interactives dans des classes de préscolaire et première année leur a permis de constater que les élèves se basent sur les illustrations et sur leurs connaissances antérieures pour répondre aux questions des enseignants, lesquelles concernent le vocabulaire et les actions qui se sont produites dans l'histoire. Cette analyse les a amenées à concevoir un modèle afin de guider les lectures interactives. Ce modèle, appelé *Text talk*, comprend six composantes :

- 1) le choix de textes complexes ;
- 2) l'élaboration de questions initiales ouvertes qui amènent les élèves à expliquer ce qu'il se passe ;
- 3) la prévision de questions de relance à partir des interventions des élèves, dans le but de leur offrir un soutien ;
- 4) le dévoilement des illustrations *a posteriori* ;
- 5) la prise en compte des connaissances antérieures des élèves ;
- 6) le choix des mots à enseigner et à discuter à la suite de la lecture.

Si ce modèle présente des aspects intéressants, surtout ceux qui concernent le choix de textes complexes, les questions et les connaissances antérieures, nous ne pouvons que contester les recommandations liées aux illustrations. En effet, même si Beck et McKeown (2001) expliquent leur choix de dévoiler les illustrations après les réponses des élèves aux questions qui leur ont été posées, nous nous interrogeons dans ce cas sur leur choix de recourir aux albums, si ce n'est que pour une question liée à l'âge des élèves. En effet, rappelons que les albums comprennent un double message, l'un visuel et l'autre textuel, agissant en interaction (DeRoy-Ringuette, 2019) et, par le modèle qu'elles proposent, Beck et McKeown (2001) semblent négliger les illustrations et, par extension, la relation entre le message textuel et le message visuel est complètement occultée.

D'ailleurs, le titre de leur modèle *Text Talk* permet aisément de constater que la priorité est accordée au texte. À ce sujet, nous remarquons que le cas décrit par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008) présente une situation différente quant à l'exploitation des illustrations dans le cadre d'une lecture interactive. En effet, à deux reprises l'enseignante observée utilise explicitement les illustrations pour questionner les élèves et ainsi les amener à faire des inférences utiles à leur compréhension. Par ailleurs, lorsqu'elles proposent de poser des questions inférentielles avant, pendant et après la lecture, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2008) sont en accord avec Beck et Mckeown (2001) quant à l'importance de poser des questions ouvertes et de relance, mais au-delà des questions, elles soulignent que « l'enseignant peut également faire un apport d'informations de façon à aider les élèves à réaliser les inférences » (p.71). De plus, elles ajoutent que la reprise d'extraits pour guider les élèves dans leur compréhension peut également s'avérer utile.

Pour aller plus loin encore dans l'exploitation des illustrations au même titre que du texte, donc dans une vision globale de l'album en tant que support didactique, l'étude de cas de Sipe (2008) auprès d'élèves de première année vivant une lecture interactive avec l'album *Les trois cochons* de David Wiesner s'avère particulièrement intéressante pour témoigner du succès de ce dispositif quant aux compétences des élèves à comprendre et à interpréter l'album. Cependant, il est important de souligner que les élèves de cette étude de cas avaient l'habitude de lire selon un tel dispositif où ils pouvaient s'exprimer librement tout au long de la lecture prise en charge par l'enseignante. D'ailleurs, celle-ci ne faisait que des interventions ponctuelles et stratégiques sans donner des réponses aux élèves, les laissant maîtres de leur compréhension et de leur interprétation. De plus, en ce qui concerne l'album retenu, Sipe (2008) le désigne comme *postmoderne*, ce qui dans le monde francophone correspond ni plus ni moins à ce que Tauveron (1999, 2002) qualifie de texte *résistant*. Il s'agit de deux concepts très proches qui peuvent guider le choix pour une lecture interactive. Nous proposons de les traiter sommairement.

En débutant par Tauveron (1999), il est important de souligner que, dans sa typologie des textes résistants, elle distingue les *textes réticents*, qui brouillent la compréhension de manière délibérée, des *textes proliférants*, qui eux « sont des textes ouverts, présentant de nombreux éléments potentiellement polysémiques » (p. 20), ce qui touche l'interprétation. Le tableau 2

reprend les caractéristiques nommées par Tauveron (2002) quant aux textes qui posent délibérément des problèmes de compréhension. Notons que s'ils ne sont pas exclusifs aux albums, la présence du rapport texte/image nous autorise à les considérer de manière plus spécifique à ceux-ci.

Tableau 2 : Quatorze points posant des problèmes de compréhension, tirés de Tauveron (2002)

1. L'adoption d'un point de vue inattendu, insolite, polyphonique ou contradictoire	8. La nature ou les frontières floues d'un monde fictif ou une logique non cartésienne
2. Le relais de narration	9. L'évocation, la citation, la transformation d'autres textes dans le texte
3. La perturbation de l'ordre chronologique	10. L'éloignement des canons du genre
4. L'enchâssement de récits dans le récit	11. La littérature métanarrative où est mise en scène la lecture ou l'écriture du récit
5. Le déroulement en parallèle de plusieurs parcours de personnages	12. Le masquage ou perturbation des valeurs attendues chez les personnages
6. Le silence sur un aspect du personnage ou sur le déroulement de l'histoire	13. La pratique de l'ironie
7. Le brouillage volontaire des reprises anaphoriques	14. La contradiction entre le texte et l'image

De son côté, Serafini (2014) rapporte les caractéristiques des albums postmodernes, tels que celui utilisé dans l'étude de Sipe (2008) précédemment citée. Le tableau 3 reprend les dix caractéristiques de ces albums.

Tableau 3 : Dix caractéristiques des albums postmodernes, tirées de Serafini (2014)

1. La présence de narrateurs intrusifs qui s'adressent aux lecteurs et qui commentent leur narration	6. La parodie d'autres textes, de genres et d'histoires
2. La narration polyphonique ou la présence de plusieurs narrateurs	7. La présence d'une typographie inusitée et d'une conception globale atypique
3. Deux narrations (ou plus) interreliées, mais différenciées par des changements spatio-temporels ou de points de vue narratifs	8. La mixité des genres, des discours et des modes de narration
4. L'utilisation de procédés postmodernes pour encadrer le récit (ex. une histoire dans l'histoire, un personnage lisant sur sa propre histoire)	9. L'intericonicité dans les illustrations
5. La perturbation de l'ordre chronologique et de l'espace	10. La description du processus créatif, informant ainsi les lecteurs des procédés littéraires et artistiques utilisés dans la création de l'histoire.

En observant les caractéristiques relevées par Serafini (2014), la proximité avec les points soulevés par Tauveron (2002) est indéniable. Cependant, Serafini (2014) se centre sur les albums et y relève des points plus spécifiques, notamment ceux qui concernent la typographie, la conception globale et l'intericonicité.

Notons dès à présent que ces typologies ne se rapportent pas exclusivement au choix des livres pour des lectures interactives, mais, puisqu'elles orientent vers des albums qui permettent de travailler les dimensions comprendre et interpréter, elles peuvent s'avérer fort utiles. À ce sujet, notons que Turgeon (2013) propose quant à elle des critères précis pour l'interprétation. Ainsi, par une grille de pointage dont le but est de calculer le potentiel interprétatif des albums, elle suggère d'analyser les textes et les images à l'intérieur du livre ainsi qu'au paratexte. Les éléments pondérés sont spécifiques et relatifs à la voix narrative, au mode narratif et à la temporalité narrative. Un score élevé aux différentes caractéristiques relevées par Turgeon (2013) suppose que l'album est pertinent pour travailler l'interprétation. Cela étant mentionné, elle ne fait pas explicitement mention d'un dispositif de lecture pour utiliser ces albums en classe, mais la lecture interactive s'avère sans doute des plus pertinentes.

En somme, nous croyons que ces caractéristiques permettent certainement de sélectionner des albums qui soutiennent une lecture interactive de manière plus précise que ce que suggère Barrentine (1996). En effet, celle-ci indique que, pour faire vivre ce dispositif aux élèves, il faut sélectionner des albums complexes, avec un vocabulaire riche, une intrigue intéressante, des personnages attachants et plusieurs niveaux de sens à dégager en cours de lecture. Ces critères nous semblent plus vagues que ceux détaillés par Tauveron (2002) et Serafini (2014).

2.4.1.1.3. Le cercle de lecture

Alors que la lecture interactive permet une coconstruction de la compréhension des élèves par des interactions guidées par l'enseignant, généralement en grand groupe et parfois en sous-groupe (Dupin de Saint-André, 2016), les cercles de lecture pour leur part autorisent une plus grande autonomie des élèves, puisque ceux-ci interagissent en sous-groupes sur un livre lu, sans que l'enseignant intervienne. De plus, contrairement à la lecture interactive, la lecture du texte est généralement prise en charge par les élèves, antérieurement et seuls ou simultanément et en groupe, plutôt que par l'enseignant. Par conséquent, il s'agit d'un dispositif pertinent pour stimuler des interactions entre les pairs, lesquelles permettent d'enrichir la compréhension des textes par les élèves (Morrow, 2009).

Lorsqu'elle décrit les cercles de lecture, Morrow (2009) explique que les élèves se réunissent régulièrement et discutent d'un même texte, selon des rôles précis et de manière indépendante. Néanmoins, pour les plus jeunes lecteurs, il semble que l'enseignant peut étayer et servir de guide. Par un point de vue légèrement contrasté, Giasson (2000) soutient que les cercles de lecture devraient être faits sans que le texte ne soit imposé, les élèves ayant donc libre choix de leur lecture et de leurs sujets de discussion. Toutefois, la recherche semble décrire des pratiques autour de livres imposés, que ce soit avec des romans (Hébert, 2013) ou encore avec des albums, comme c'est le cas de l'observation décrite par McGuire, Belfatti et Ghiso (2008). Dans cette étude, le dispositif s'apparente au cercle de lecture, sans être formellement nommé. En effet, les trois albums sont lus par des élèves, sans l'enseignante qui agit plutôt comme observatrice. Les élèves doivent comprendre et interpréter des albums qualifiés de postmodernes : *Bad day at Riverbend*¹⁷ de Chris Van Allsburg, *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne et *Shortcut*¹⁸ de David Macaulay. McGuire, Belfatti et Ghiso (2008) font ce choix pour que les élèves soient intrigués et par conséquent actifs et engagés dans les discussions. Cette observation rend compte de cinq élèves de troisième année qui négocient le sens ensemble et proposent différentes interprétations, en se référant au texte, aux illustrations et à certains éléments paratextuels. Ainsi, par une analyse des interactions entre les élèves, McGuire, Belfatti et Ghiso (2008) mettent en relief la pertinence de converser en équipe des diverses interprétations possibles. D'après ces chercheuses, les avantages de ce dispositif reposent surtout sur la confrontation des points de vue interprétatifs, ce qui est en concordance avec les propos de Kaywood et Batsiyan (2009) qui avancent que le cercle de lecture encourage les élèves à avoir des discussions et à poser un regard critique sur la littérature. À la lumière de ces précisions, nous croyons que les albums qui contiennent des attributs postmodernes (Serafini, 2014) ou résistants (Tauveron, 1999 ; 2002) sont à envisager pour ce dispositif.

2.4.1.1.4. La lecture en duo

Pour faire suite au cercle de lecture qui implique la participation de plusieurs élèves dans l'acte de lire, nous discutons maintenant de la lecture en duo qui suppose un pairage entre deux lecteurs. À la manière de Dupin de Saint-André (2018a), nous reconnaissons que ce dispositif

¹⁷ Il n'existe pas de version française de cet album.

¹⁸ *Ibid.*

peut prendre plusieurs modalités, mais lorsque deux lecteurs partagent la lecture d'un même livre, qu'il soit album ou autre, peu importe leurs rôles respectifs, nous conservons le terme *lecture en duo*. Dans le tableau 4, nous reprenons quelques termes et leur définition.

Tableau 4 : Quelques termes et définitions de la lecture en duo

Termes relatifs aux différentes modalités de lecture en duo	Définitions
Lecture à deux (Routman, 2007) ou « Je lis, tu lis » (Boushey et Moser, 2015) ¹⁹	La paire de lecteurs lit à tour de rôle, discute de sa compréhension et s'entraide, le cas échéant.
Lecture en chœur (Boushey et Moser, 2015)	La paire de lecteurs lit simultanément la même partie de texte.
Lecture en duo (<i>Continuum en lecture</i>)	La paire de lecteurs lit le même texte à tour de rôle.
<i>Partner reading</i> (Kaywood et Batsiyan, 2009)	La paire de lecteurs lit côte à côte, simultanément ou à tour de rôle.
Lecture en tandem (<i>Continuum en lecture</i>)	La paire de lecteurs lit individuellement son propre exemplaire et discute par la suite avec son partenaire
<i>Buddy reading</i> (Kaywood et Batsiyan, 2009)	La paire de lecteurs réunit un élève plus vieux qui lit une histoire à un plus jeune.
<i>Paired reading</i> (Kaywood et Batsiyan, 2009)	La paire de lecteurs réunit des élèves d'une même année scolaire, mais l'un agit comme tuteur auprès de l'autre dont la lecture est moins fluide.

Selon nos connaissances actuelles, ce dispositif n'est documenté qu'à l'intérieur d'observations de cas plus vastes (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015 ; Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010). Ainsi, même si Gutherie (2015) avance que l'aspect collaboratif de la lecture en duo est motivant, tout comme celui des cercles de lecture, la recherche semble ne s'y intéresser que de manière incidente.

Pour ce qui est des pratiques déclarées, Turgeon (2018) indique que 45,9 % des 61 enseignantes du préscolaire sondées ne mettent pas en œuvre ce dispositif, tandis que 16,4 % disent y recourir tous les jours. Pour sa part, comme nous l'avons abordé précédemment, Lépine (2017) inclut ce dispositif à l'intérieur des dispositifs de lecture à voix haute. Ainsi, dans sa recherche la lecture semble être prise en charge à parts égales dans une relation enseignant/élève, sans faire référence à la lecture en duo entre élèves. Cependant, par le biais de pratiques observées au premier cycle, il semble qu'elle soit présente dans 57 % des cas, soient 13 des 23 classes observées, ce qui en fait le dispositif à deux le plus populaire parmi les autres tâches et dispositifs observés pour

¹⁹ Dans les variantes comprises dans ce qu'elles nomment « Lecture à un autre », Boushey et Moser (2015) suggèrent également que « Je lis, tu lis » peut prendre la forme suivante : chaque élève lit le même paragraphe, à tour de rôle. Cette façon de faire améliore la fluidité.

l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Morin, Nootens et Montésinos-Gelet, 2011). Mais, dans ce cas-ci tout comme pour les autres recherches citées, ce dispositif n'est pas l'objet central de la recherche et il est plutôt observé parmi les autres dispositifs. Par conséquent, le choix de livres pour le mettre en œuvre n'est guère documenté.

Malgré que la lecture en duo soit peu présente dans les recherches empiriques, nous croyons qu'il s'agit d'un dispositif utile auquel il est important de s'intéresser. D'ailleurs, selon notre connaissance du milieu scolaire, il est certainement employé par bon nombre d'enseignants, ne serait-ce que par le fait qu'il soit suggéré dans le *Continuum en lecture* (MELS), dans plusieurs propositions didactiques tirées du *Pollen* ou dans le modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2015).

Certainement en conséquence de sa faible présence dans les recherches empiriques, les critères de choix pour ce dispositif sont peu documentés. À titre indicatif, indiquons tout de même que Dupin de Saint-André (2018a) suggère de sélectionner des livres qui suscitent la discussion entre élèves, notamment pour travailler les quatre dimensions de la lecture, dans ce cas nous décelons une référence aux textes résistants. Elle suggère également l'utilisation de livres dialogués qui permettent de travailler la mise en voix, c'est-à-dire le volume, le rythme, le débit et l'intonation, des éléments prosodiques tirés de la compétence « Communiquer oralement » (MELS, 2009a). Elle indique aussi qu'il est pertinent de considérer les albums sans texte, de même que des albums déjà lus avec lesquels les jeunes élèves pourront pratiquer leur fluidité et leur résistance (Boushey et Moser, 2015), puisqu'ils connaissent déjà le texte. Si ce dernier point est contextuel à ce qui a été mis en œuvre dans la classe, les trois autres suggestions se transfèrent et se distinguent plus facilement. Pour terminer, à la manière des narrations dialoguées, nous croyons que les albums qui mettent en scène deux narrateurs peuvent également être intéressants pour ce dispositif. *J'ai rendez-vous avec un monstre* de Nick Bland, où deux narrateurs participants racontent le même événement chacun de leur point de vue, est un bon exemple de ce type de structure.

2.4.1.1.5. La lecture personnelle

Pour faire suite à la lecture en duo et pour terminer notre revue des dispositifs ordonnés selon l'autonomie des élèves et l'étayage de l'enseignant, nous traitons de la lecture personnelle.

Comme Lépine (2017) le suggère, la lecture personnelle par les élèves peut être opérée de diverses manières :

- au choix (l'élève choisit la lecture qui lui plaît) ;
- en fin de travail (l'enseignant utilise la lecture comme activité déversoir) ;
- plus ou moins libre (l'enseignant dirige ou encadre les lectures, par une méthode comme *Les 5 au quotidien*) ;
- imposée (l'ensemble des élèves lisent le même livre) ;
- en devoir (les élèves lisent à la maison).

Avec une telle variété dans les modalités, il n'est guère surprenant que la lecture personnelle puisse être nommée de différentes manières selon les auteurs issus de la recherche ou de la pratique. La lecture à soi (Boushey et Moser, 2015)²⁰, la lecture autonome (Goigoux, 2004), la lecture individuelle (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015), la lecture indépendante²¹ (Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni, 2015) ne sont que quelques exemples des termes possibles. Aussi, comme cette lecture est choisie par l'élève, il est possible que ce dernier sélectionne un autre type de livres que l'album. De fait, il peut orienter son choix vers les documentaires, les romans, les magazines, etc.

En lien avec la variété des textes qui peuvent faire l'objet de la lecture personnelle, même si les études de Giasson et Saint-Laurent (1999) et Lépine (2017) ne se centrent pas exclusivement sur les albums, nous y référons à nouveau dans le but de constater l'évolution de ce dispositif en classe. Ainsi, il y a une vingtaine d'années, Giasson et Saint-Laurent (1999) rapportaient qu'en moyenne 48,6 % des classes du primaire observées consacraient entre cinq et dix minutes à la « lecture silencieuse ». Plus récemment, Lépine (2017) rapporte que 97,7 % des enseignants déclarent offrir hebdomadairement des périodes de lecture personnelle d'une quinzaine de minutes, et même que 77 % des répondants à l'enquête disent offrir aux élèves des périodes de

²⁰ La lecture à soi de Boushey et Moser (2015) peut prendre plusieurs formes : 1) lire les images, 2) lire les mots, 3) faire le rappel à l'oral d'une histoire déjà lue.

²¹ « *Independant reading* »

lecture personnelle quotidiennement. Cet écart dans les résultats montre clairement l'évolution de ce dispositif somme toute facile à mettre en place.

Nous souhaitons toutefois nuancer ces résultats en nous référant à Montésinos-Gelet (2012) qui constate que les pratiques de lecture personnelle sont variables en fonction de la place qu'occupe l'utilisation des livres jeunesse dans l'enseignement quotidien. En effet, par 50 observations de pratique dans 25 classes au premier cycle, elle constate que le mode de fonctionnement de la lecture personnelle varie en fonction de l'importance accordée aux livres dans la pratique enseignante. Plus précisément, elle rend compte du fait que lorsque l'enseignant a peu recours aux œuvres dans son enseignement, la lecture personnelle dans une période dédiée est très peu mise en place, qu'elle est davantage présente dans les périodes de transition et que parfois elle est même absente. Cependant, lorsque l'enseignant intègre abondamment les livres jeunesse à son enseignement, les observations de Montésinos-Gelet (2012) montrent une tendance contraire : une plus grande présence d'une période de lecture personnelle dédiée, peu de lecture personnelle dans les périodes de transition et encore moins d'absence de lecture personnelle. Enfin, notons que Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni (2015) soulignent l'importance de ce dispositif dans le parcours scolaire des élèves, puisque la lecture personnelle, tout comme l'écriture personnelle, est le moment où « *students practice and consolidate the skills and strategies they have been taught and thereby come to 'own' them* » (Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni, 2015, p.24).

En somme, ce que nous devons retenir de ce dispositif, c'est que l'élève lit seul, selon son rythme. Il est suggéré qu'il lise des livres variés et *à sa pointure* pour reprendre l'expression consacrée de Boushey et Moser (2015). Un tel livre est non seulement intéressant et motivant pour l'élève, mais il répond à son intention de lecture et il est en accord avec son niveau de lecture, compte tenu de son vocabulaire et de ses connaissances antérieures sur le sujet. Selon Atwell (2017a), les livres pour la lecture personnelle, médiés par l'enseignant et les pairs, présentés de manière attrayante et choisis librement par les élèves doivent être de qualité. Pour les confirmer comme tels, elle suggère de se référer à certaines critiques et listes de prix littéraires. Par conséquent, la vérification de la présence des titres dans certaines ressources ciblées ainsi que dans des listes de prix littéraires prestigieux est certainement à considérer pour effectuer des choix pour orienter la lecture personnelle des élèves.

Toujours, par rapport à la médiation du livre par l'enseignant, Montésinos-Gelet (2012) relève que lorsque les livres jeunesse sont fortement intégrés à l'enseignement, les élèves ont plus tendance à choisir des livres de fiction, notamment ceux utilisés précédemment lors de lectures à haute voix faites par l'enseignant, et que dans les classes où les livres sont peu exploités, les livres-jeux sont plus choisis par les élèves, « ce qui constitue une forme d'évitement de la lecture » (p.124). De manière plus statistique, les observations de Montésinos-Gelet (2012) révèlent que des 485 observations, lesquelles sont tirées de photographies de 50 observations ayant eu lieu sur une demi-journée, 118 albums ont été choisis en lecture personnelle, 54 documentaires, 13 bandes dessinées, 9 romans, 2 poésies, 4 autres types de livres. Mais ce qu'elle fait surtout ressortir, c'est que le choix des élèves est souvent tributaire de l'enseignement reçu et de l'influence de l'enseignant. Par exemple, la seule classe où la poésie a été choisie par des élèves est celle où l'enseignant intègre les textes poétiques à son enseignement, notamment par le truchement d'un réseau littéraire, et l'enseignante de la classe où le plus de romans ont été lus est elle-même auteure de romans.

Pour en revenir à la qualité littéraire, Atwell (2017a) soutient que la liberté de choisir parmi un corpus de qualité permet aux élèves de développer leurs compétences de lecteur, mais également leur esprit critique. Tout de même, dans le but d'orienter les élèves, elle suggère de discuter avec eux et de les questionner pour cerner leurs goûts et leurs intérêts. Pour ce faire, elle propose un questionnaire qui permet de les dégager, notamment par des questions sur les genres littéraires, les auteurs préférés et les champs d'intérêts généraux. Par contre, elle ne traite pas de la question de types de livres. Dans son cas, Booker (2012) constate que lorsque les élèves récalcitrants ne sont pas restreints aux romans même s'ils sont âgés de 10-11 ans, ils optent pour des albums, tout comme d'autres types de livres. Ainsi, lorsque Atwell (2017a) évoque qu'en plus de la qualité, la complexité des livres doit être prise en compte, nous croyons que les albums postmodernes (Serafini, 2014) ou résistants (Tauveron 1999, 2002) peuvent encore une fois être envisagés, parmi les documentaires et les romans, surtout s'ils sont primés ou sélectionnés par des sources fiables quant à la qualité littéraire.

2.4.1.1.6. Les autres dispositifs

À la suite de notre revue des dispositifs de lecture classés selon l'autonomie de l'élève dans l'acte de lire, nous traitons conjointement et plus brièvement de cinq dispositifs de lecture couverts par des recherches empiriques et présents dans certaines ressources professionnelles, dont la revue *Le Pollen*. Il s'agit de l'écoute de la lecture, la lecture chorale, la lecture feuilleton, l'enseignement réciproque et l'entretien de lecture.

Le premier dispositif retenu est l'écoute de la lecture. Celui-ci peut s'apparenter à la lecture offerte dans la mesure où il s'agit d'une mise en voix par un lecteur expert, donnant alors accès aux élèves à des lectures « fluides et expressives [...] des modèles de prononciation et d'expression qu'ils ne pourraient obtenir autrement » (Boushey et Moser, 2015, p.124). Morrow (2009) souligne sa pertinence en affirmant qu'il est aidant pour les élèves d'écouter une lecture fluide et de suivre simultanément le texte écrit. Ce dispositif de lecture implique donc que les élèves écoutent des livres audio tout en ayant accès au texte écrit. Le choix des livres est alors motivé par la présence d'une version audio disponible, que ce soit sur un support physique ou numérique, accessible en ligne par exemple. Toutefois, en milieu scolaire, il est impératif que ce support audio respecte les droits d'auteur et de diffusion²². Par conséquent, dans cette recherche, les albums audio disponibles sur des plateformes qui peuvent bafouer les droits d'auteurs sont exclus.

Dans son étude auprès d'enseignantes au préscolaire, Turgeon (2018) indique que 43 % d'entre elles déclarent avoir un espace dédié à l'écoute de la lecture. Lépine (2017) quant à lui rapporte que 27,2 % des enseignants de tous les cycles disent ne jamais avoir recours aux livres audio et il poursuit en démontrant que la fréquence de ce dispositif diminue grandement au fil des cycles passant de 31 % des enseignants au premier cycle, à 14,6 % au deuxième cycle jusqu'à 3 % seulement au troisième cycle. Tant chez Turgeon (2018) que chez Lépine (2017), il n'y a pas de précision à savoir si les livres sont des albums. Même si ce dispositif semble plutôt marginal, nous croyons qu'il est intéressant de le conserver dans le cadre de notre recherche, notamment

²² Selon le site internet d'Éducaloi (2021) « La personne qui possède un droit d'auteur sur une œuvre est la seule à pouvoir « utiliser l'œuvre ». Personne ne peut donc, par exemple, reproduire, publier, diffuser ou interpréter une partie importante d'une œuvre sans l'autorisation de celui qui possède les droits sur l'œuvre ».

parce qu'il fait partie du modèle de gestion de classe *Les 5 au quotidien* (Boushey et Moser, 2009), mais aussi parce qu'il permet de varier les dispositifs de lecture et parce que des plateformes de diffusion légales et pertinentes sont offertes au Québec, comme *R@conte-moi une histoire* de Bibliothèques et Archives nationales du Québec (BAnQ) ou *Ohdio* de Radio-Canada. Ces dernières contiennent des albums et d'autres livres pertinents pour l'écoute de la lecture.

Pour le deuxième dispositif, la lecture chorale, les élèves lisent un texte en même temps que l'enseignant qui les guide dans le rythme et les intonations à adopter. Ce texte peut être consigné dans un album ou encore dans d'autres livres, mais l'important est que les élèves puissent avoir accès au texte. Le dispositif de lecture chorale permet aux élèves de développer leur fluidité et devrait être pratiqué régulièrement (Morrow, 2009). À la manière de Reutzell, Clark et Flory (2015), nous avons décidé de regrouper l'ensemble des dispositifs de lecture simultanés et répétitifs visant la fluidité sous l'appellation *lecture chorale*. Ainsi y sont inclus les dispositifs suivants, tels que Kaywood et Batsiyan (2009) les définissent : la lecture antiphonale, où des parties de textes sont prises en charge par des groupes ; la lecture en écho, où l'enseignant lit une phrase et les élèves répètent la même phrase, en augmentant le nombre de phrases au fur et à mesure ; la lecture répétée, où le même texte est relu à plusieurs reprises ; le théâtre de lecteurs, où les élèves doivent lire à haute voix des parties de texte.

Selon Pressley, Rankin et Yokoi (1996), qui traitent de la lecture chorale sans détailler les variantes, il s'agit d'un dispositif plutôt utilisé en classe, puisque 82 % des enseignants de première année et 92 % des enseignants de deuxième année disent y avoir recours. Les critères de choix pour effectuer ce type de dispositif ne sont pas tellement détaillés, hormis Morrow (2009) qui évoque le recours aux textes poétiques. Pour notre part, nous spécifions que les textes poétiques les plus pertinents peuvent être en rimes, en allitérations et en assonances. De plus, le rythme des phrases, amené par la ponctuation, peut également être à considérer. Puisque les élèves doivent voir clairement le texte pour le mettre en voix, même si plusieurs enseignants utilisent des caméras documents pour projeter les livres sur les tableaux numériques interactifs, le recours à des livres de format géant peut également être considéré comme un critère de choix. Même si pour notre part nous nous intéressons uniquement aux livres physiques, nous constatons que les livres numériques s'avèreraient aussi utiles.

Le troisième dispositif que nous abordons est la lecture feuilleton. D'après Chemla et Dreyfus (2002), elle permet

d'offrir aux enfants, sur plusieurs séances, la lecture de passages clés ou de l'intégralité d'un livre assez complexe pour nécessiter un accompagnement de la compréhension et assez fort pour mobiliser l'attention sur une longue durée. L'enseignante ne s'appuie pas sur les illustrations du texte à la différence de beaucoup d'activités autour des albums (p.99).

De cette définition, lorsqu'il est question de l'utilisation d'albums, nous contestons l'occultation des illustrations et le choix basé sur la complexité. En débutant par la dissimulation des illustrations, et comme nous l'avons déjà mentionné pour le cas de la lecture interactive tel que proposé par Beck et Mckeown (2001), nous avons un avis différent quant à la mise en œuvre de dispositifs de lecture prenant appui sur des albums. En effet, selon nous, peu d'intentions didactiques permettent de dissimuler les illustrations, et ce, même si elles rendent supposément la tâche plus facile. Comme la narration visuelle est différente de la narration textuelle, dans des rapports texte/image variés, un tel argument nous semble injustifié. D'ailleurs, lors de l'observation des pratiques d'une enseignante de première année, Charron et Montésinos-Gelet (2018) relatent une lecture feuilleton en quatre épisodes de l'album documentaire *Le grand voyage de monsieur caca* d'Angèle Delaunois. Dès lors, afin d'enseigner la lecture, ainsi que les sciences et l'écriture par les orthographes approchées, cette enseignante se sert du paratexte et des illustrations de l'album, en plus de questionner les élèves à la manière d'une lecture interactive.

Dans ce cas-ci, le choix ne semble pas avoir été motivé par la complexité. Comme la lecture feuilleton suppose qu'« au terme d'un épisode, l'enseignant peut faire anticiper à ses élèves la suite de l'histoire et à la reprise de la lecture, lors d'un nouvel épisode, il doit leur faire réaliser un rappel oral » (Charron et Montésinos-Gelet, 2018, p.96), donc travailler les stratégies « prédire et résumer », au sens de Pressley et Allington (2015), le livre choisi par l'enseignante observée par Charron et Montésinos-Gelet (2018) semble plutôt répondre à un type de texte qui a des qualités utiles pour travailler les stratégies ciblées, plutôt que pour sa complexité. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un texte descriptif, car il décrit les étapes de la digestion. Ce faisant, l'enseignante peut amener les élèves à travailler les stratégies concernées de manière efficace.

Un autre critère qui semble parfois évoqué pour la lecture feuilleton est la longueur du texte, ce qui n'est pas un élément considéré dans le cas décrit par Charron et Montésinos-Gelet (2018). Pour appuyer notre supposition basée sur la longueur du texte afin de réaliser des lectures feuilletons, nous nous référons à quelques propositions didactiques disponibles dans *Le Pollen*²³. En parcourant ces propositions, il nous apparaît que la longueur est souvent estimée comme un critère, conséquence du déploiement du dispositif en plusieurs épisodes. Toutefois, il apparaît que, parfois, c'est ce que nous pourrions appeler les épisodes naturels de l'histoire²⁴ qui motivent le choix. D'autres exemples permettent de contester la longueur du texte comme critère à la mise en œuvre de ce dispositif. C'est le cas notamment de la lecture de l'album *Augustine* de Mélanie Watt, où l'intention de l'enseignant est à la fois de travailler la prédiction et le rappel, mais aussi d'initier les élèves aux peintres pastichés à chacune des doubles pages de l'album (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Dans ce cas-ci, c'est le caractère répétitif des illustrations qui semble avoir déterminé le choix.

En somme, ce que nous retenons pour qualifier la lecture feuilleton, c'est qu'il s'agit d'une lecture à haute voix, faite par l'enseignant, qui comprend un fractionnement en multiples épisodes, dans le but de travailler la prédiction et le rappel. Conséquemment, l'intention didactique portée sur ces stratégies motive le choix des albums en fonction de sa longueur, mais aussi selon sa structure séquentielle ou la présence d'épisodes naturels. Évidemment, dans la pratique, plusieurs romans sont également des livres propices à la mise en œuvre de ce dispositif de lecture.

Le quatrième dispositif que nous avons retenu est l'enseignement réciproque, parfois spécifiquement nommée *lecture réciproque*. Par ce dernier, quatre stratégies de compréhension sont travaillées par les élèves : prédire, clarifier, questionner et résumer (Giasson, 2003 ; CFROP, 2015). D'après Giasson (2003), l'enseignant offre d'abord un modelage de la stratégie, ensuite il « joue son rôle de facilitateur en guidant chaque élève vers la maîtrise de ces quatre stratégies

²³ Julie Saint-Pierre, une enseignante qui collabore à la revue, propose fréquemment la lecture feuilleton pour exploiter des romans.

²⁴ À titre d'exemple, Dupin de Saint-André (2018b) propose de lire l'album *Sam et Pam*, de Mo Willems, à l'aide du dispositif de la lecture feuilleton. S'il s'agit effectivement d'un album long en termes de nombre de pages (56 p.), il contient somme toute peu de texte, il est surtout divisible par saisons, donc selon des épisodes naturels.

[...]. La tâche de l'enseignant est de fournir à l'élève juste assez d'aide pour qu'il atteigne un but qu'il n'aurait pas atteint sans cette aide » (p.328). Ce dispositif se fait en sous-groupe, parfois à l'aide d'albums, mais aussi à l'aide d'autres types de livres, ou même des textes tirés de documentaires, d'encyclopédies, de magazines, etc.

Puisque des stratégies précises sont ciblées, le choix des textes se fait conséquemment. Toutefois, la recherche nous renseigne peu sur ces choix, à l'exception de Viau, Carignan et Montésinos-Gelet (2017) qui s'intéressent à la stratégie de rappel. Elles prévoient se servir de textes résistants, au sens de Tauveron (1999, 2002). Pour notre part, nous croyons que de s'intéresser au type d'intrigue est une avenue prometteuse. En explorant l'intrigue comme un attrait (Saricks 2005 ; 2009), Montésinos-Gelet (2018b) précise

dans une intrigue de résolution, le lecteur se demande constamment : « et maintenant, que va-t-il se passer » et son attention est fermement tendue vers la résolution du récit. Alors que dans une intrigue de révélation, ce sont les personnages et non les événements qui sont centraux (p.170).

Par conséquent, les intrigues de résolution à l'intérieur d'albums permettent certainement de travailler la prédiction et le rappel. D'ailleurs, il est certainement à-propos d'également considérer ce type d'intrigue pour la lecture feuilleton vue précédemment. Pour terminer, nous croyons que, si la lecture feuilleton peut s'effectuer à l'aide de livres longs, l'enseignement réciproque a avantage à se faire à l'aide d'albums courts, puisque l'enseignant est généralement dans une posture de « mini-leçon », également nommée enseignement explicite (Giasson, 2003). Dès lors, l'enseignant procède à un modelage la stratégie, guide les élèves et les amène à être autonomes.

Le dernier dispositif que nous abordons est nommé « *reading workshop* » (Kaywood et Batsiyan, 2009) et se traduit par *entretien de lecture*. Il s'agit d'un moment où l'élève lit seul et discute par la suite avec l'enseignant. Pour Atwell (2017b), les entretiens de lecture doivent être courts et quotidiens. Par les retranscriptions d'entretien qu'elle fournit, nous décelons que les quatre dimensions de la lecture sont interrogées, avec une certaine prédominance pour l'appréciation. Malgré le fait qu'Atwell (2017b) souligne que les entretiens de lecture doivent servir à faire le point avec les élèves et non pas les évaluer, Lépine (2017) rapporte qu'ils sont employés comme un moyen d'évaluation de la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », avec une

prévalence au premier cycle. Ce résultat peut certainement être attribuable au fait que pour les enseignants qui adhèrent au *Continuum en lecture*, l'entretien de lecture est proposé pour évaluer les élèves à différents moments de l'année afin de constater leur évolution. Nous pouvons ainsi croire que, lorsqu'il est utilisé à des fins d'évaluation, l'entretien n'est pas une pratique quotidienne, comme dans le modèle proposé par Atwell (2017b) où chaque jour un bref entretien est effectué avec l'élève afin de le guider et maintenir sa motivation.

L'entretien de lecture est un dispositif aussi employé par Julie, le cas décrit par Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie (2010), ainsi que par Robert, un enseignant dans une classe de transition entre le préscolaire et la première année (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Bourdeau, 2015). Dans les deux cas, l'entretien est documenté dans les observations parmi d'autres dispositifs de lecture et son caractère évaluatif n'est pas mentionné. Pour bien choisir les livres utiles aux entretiens de lecture, Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron (2018) retiennent de leurs expérimentations qu'ils ont avantage à être courts. Par conséquent, les albums s'avèrent précieux pour ce dispositif.

Finalement, en plus des dispositifs que nous avons passés en revue, certaines recherches mettent en lumière l'utilisation de plusieurs dispositifs par un même enseignant. C'est le cas notamment de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) qui en détaillent une variété. Au cours de leurs observations, elles relèvent la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de lecture mentionnés précédemment, en plus d'en évoquer d'autres. Leur description des pratiques nous permet de constater que l'emploi de dispositifs variés au sein d'une classe du primaire est bien réel, et ce, à tous les cycles. Il est d'ailleurs à noter que la plupart des dispositifs qu'elles observent se déroulent à l'aide d'albums, bien que certains puissent également intégrer des romans ou d'autres types d'écrits. Cette variété proposée aux élèves nous amène à traiter du réseau littéraire, un *macrodispositif* qui intègre deux principes de diversification, celui sur les dispositifs et celui sur les textes.

2.4.1.1.7. *Le réseau littéraire*

Pour définir le réseau littéraire, force est d'admettre que les travaux de Tauveron (1999; 2002) font date. Ainsi, elle indique que le réseau

ne se confond pas avec le regroupement de textes [...] à partir d'une vague thématique commune [...] sa construction doit s'articuler autour des problèmes de lecture, son insertion être pensée dans le cadre d'une situation de résolution de problèmes (Tauveron, 1999, p. 26).

Ensuite, elle décline différents types de réseaux : intertextuel²⁵, intratextuel²⁶, architextuel²⁷, transgénérique²⁸, hypertextuel²⁹, centré sur un personnage et, finalement, thématique ou symbolique. Par la suite, Tauveron (2002) propose une nouvelle classification où elle distingue les « réseaux pour faire découvrir ou structurer le socle des lieux communs culturels³⁰ » (p.207) et les « réseaux pour faire identifier des singularités³¹ » (p.208). Si Tauveron (1999, 2002) circonscrit la notion de réseau résolument autour des dimensions relatives à la compréhension et à l'interprétation, donc à l'aide de textes résistants liés au type de réseau à exploiter, il faut admettre que le terme a évolué depuis lors. De fait, d'autres définissent les réseaux littéraires et nous autorisent à constater une certaine évolution du concept par rapport à la définition suggérée par Tauveron (1999, 2002). Par exemple, Boutevin et Richard-Principalli (2008) suggèrent que « la lecture en réseau met des textes en résonance autour d'un questionnement commun élaboré par le maître ou apparu en classe lors d'une séquence d'apprentissage » (p.226). Pour sa part, Tsimbidy (2008) explique qu'un réseau sert à « mettre en relation un livre avec d'autres livres ou documents qui en éclairent le contexte. La mise en réseau répond à une démarche d'information qui peut être transversale » (p.289).

À propos de l'utilisation du réseau littéraire, notons que l'enquête de Butlen et Joole (2012 révèle que 64 % des répondants affirment en proposer aux élèves, notamment ceux portant sur l'univers

²⁵ Sur des textes qui citent d'autres textes, implicitement ou explicitement.

²⁶ Sur un auteur.

²⁷ Aussi appelé générique, donc sur des genres littéraires.

²⁸ Sur des éléments littéraires qui ne sont pas confinés à un genre.

²⁹ Sur un texte initial et des revisites de ce même texte.

³⁰ Les réseaux autour des genres, des symboles, des mythes et légendes et des personnages types en font partie.

³¹ Les réseaux sur la singularité d'un auteur, d'une reformulation (intertextualité), d'un procédé d'écriture « transversal aux genres et aux auteurs, qui peut faire obstacle délibéré à la compréhension ou à l'interprétation » (p.208) en font partie.

des auteurs et sur des thématiques. Cette pratique est tout de même la moins répandue parmi les choix proposés par les chercheurs. De son côté, Lépine (2017) avance également que l'enseignement de la lecture et l'appréciation à l'aide de réseaux littéraires demeure marginal. En effet, selon son enquête, 5 % des répondants ont comme intention hebdomadaire d'exploiter des réseaux littéraires et le tiers affirme ne jamais y avoir recours.

Nous notons cependant que, dans ces deux études, le réseau littéraire est vu comme un dispositif, au même titre par exemple que la lecture interactive précédemment détaillée. Pour notre part, nous croyons que, dans les pratiques actuelles, dont certaines soutenues par la recherche, le réseau littéraire est plutôt ce que nous pourrions qualifier de *macrodispositif*, c'est-à-dire un dispositif qui obéit toujours à une logique de structuration entre les livres, mais qui intègre une variété de dispositifs de lecture, et parfois d'écriture et de communication orale, et même d'enseignement interdisciplinaire, en fonction des livres exploités. C'est d'ailleurs pour cette raison que, dans cette revue des dispositifs de lecture, nous le situons à la fin.

Afin d'étayer notre propos quant à l'évolution du concept de réseau littéraire, passant de dispositif à *macrodispositif*, nous nous référons entre autres à l'observation d'une planification annuelle basée sur des réseaux de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015). Ces derniers soulignent que la mise en place de réseaux permet aux enseignants « de structurer leur enseignement pour que la lecture, l'écriture et l'oral y soient interreliés » (p.23), en plus de permettre d'intégrer d'autres disciplines scolaires. Cette affirmation permet d'aborder le recours au réseau littéraire dans une perspective d'approche intégrée de l'enseignement de la langue, de confirmer son caractère englobant et, par le fait même, d'élargir son utilisation en classe plutôt que de le confiner à la lecture et à la littérature. À ce sujet, Dupin de Saint-André (2015a) met en relief les étapes d'élaboration d'un réseau et nous les reprenons ici :

- 1) choisir le type de réseau ;
- 2) déterminer l'intention pédagogique [didactique] principale ;
- 3) choisir des livres : la « sélection doit être réalisée avec une grande attention de façon à éclairer l'élément ciblé sous différents angles » (p.73) ;
- 4) déterminer le dispositif de lecture et d'écriture pour chaque livre ;
- 5) cibler des intentions pédagogiques [didactiques] pour chaque œuvre choisie ;
- 6) définir un ordre de présentation des livres : il est « établi en fonction des dispositifs prévus pour exploiter les différents livres, de leur niveau de difficulté et de la progression souhaitée dans le traitement du type de réseau » (p.73) ;

- 7) prévoir une activité de synthèse pour conclure l'exploitation du réseau ;
- 8) envisager des livres complémentaires au réseau pour permettre aux élèves d'explorer d'autres dispositifs de lecture, que ce soit par la lecture autonome, en duo ou par la lecture offerte par l'enseignant.

À la lumière de ces étapes, nous précisons que ce sont les quatrième, sixième et huitième étapes qui nous amènent à qualifier le réseau littéraire de *macrodispositif*. De fait, elles nous renseignent sur la particularité que le réseau littéraire permet de fédérer sous un même ensemble une variété de dispositifs de lecture et d'écriture. Au départ, il semble que le réseau ait été considéré comme un dispositif absolu, puisque sa mise en application est peu détaillée par les définitions précédemment citées. Par exemple, Boutevin et Richard-Principalli (2008) suggèrent de commencer par l'exploration de l'œuvre la plus difficile pour terminer par la plus facile, ou vice-versa, mais sans expliciter qui, de l'enseignant ou l'élève, lit et dans quelles conditions. *A contrario*, la synthèse des étapes de la mise en œuvre de réseaux littéraires en contexte de classe proposée par Dupin de Saint-André (2015a) démontre explicitement l'intégration d'une variété des dispositifs de lecture et d'écriture. Il va sans dire que les textes choisis afin d'être intégrés au réseau sont tributaires des étapes 1 à 5, c'est-à-dire des intentions didactiques, des dispositifs, mais en premier lieu du type de réseau. À ce sujet, soulignons que Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) remanient la typologie des réseaux proposée par Tauveron (2002) et suggèrent les réseaux suivants : thème unificateur, auteur, illustrateur, personnage stéréotype, générique, hypertextuel, intertextuel, procédé d'écriture. Ils soulignent également la nécessité de proposer aux élèves des réseaux variés, surtout lorsqu'ils servent de base à une planification annuelle. Enfin, précisons que si dans l'absolu l'étape 3 permet d'intégrer une variété de livres (p. ex. romans, documentaires, albums), dans cette recherche nous nous limitons aux albums. De fait, il est possible de faire un réseau littéraire, de quelque type que soit, en utilisant uniquement des albums. Les exemples donnés par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) vont exactement en ce sens.

Pour terminer, nous souhaitons réaffirmer la pertinence de qualifier le dispositif de réseau littéraire de *macrodispositif*, en nous référant au cas d'Hélène, une enseignante de 6^e année (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Lors de l'observation, les élèves de sa classe travaillent à l'aide d'un réseau littéraire où une quantité de dispositifs de lecture est explorée : lecture interactive d'un album, cercle de lecture à l'aide d'un roman, lecture de revues, lecture à

deux d'un album. De plus, l'enseignante propose aux élèves des tâches d'écriture et de communication orale. Soulignons également que le réseau observé a pour sujet les médias, l'un des cinq domaines généraux de formation (DGF) du PFÉQ (MÉQ, 2001b). Ainsi, la description du cas d'Hélène permet non seulement de démontrer le caractère *macro* des réseaux littéraires, mais elle permet également de les extirper de leur simple emploi dans une perspective d'enseignement de la lecture, plus spécifiquement des dimensions comprendre et interpréter tel qu'initialement suggéré par Tauveron (1999, 2002). Ce faisant, il est adéquat de les positionner dans une approche intégrée de la langue, paradigme au cœur des utilisations didactiques des albums tel que nous les concevons ici.

2.4.1.2. Les autres tâches et activités

Pour compléter les utilisations et les critères didactiques, nous trouvons essentiel d'en reprendre certains en dehors des dispositifs de lecture. Ainsi, nous couvrons sommairement l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, sans lien avec des dispositifs, ainsi que l'observation des congénères, en lien avec les approches plurilingues et l'éveil aux langues.

2.4.1.2.1. L'enseignement des quatre dimensions de la lecture

Pour cette partie, nous souhaitons centrer notre propos sur les critères pour choisir des albums afin de couvrir les quatre dimensions de la lecture, peu importe le dispositif de lecture choisi. Nous suggérons donc des critères ou des types de livres pertinents, puisque, forcément, le choix des livres diffère pour travailler chacune des dimensions, soit comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Comme nous avons trouvé peu de références explicites aux critères de choix pour travailler les dimensions de la lecture, nous nous référons à notre connaissance des albums, aux quelques propositions trouvées et à des critères utiles aux différents dispositifs que nous avons précédemment détaillés.

Pour commencer, rappelons que nous avons choisi de nous référer à Giasson (2003) pour circonscrire la compréhension (voir 2.3.3.). Pour les microprocessus qui permettent de comprendre de petites unités comme les sons et les mots, nous pensons que les abécédaires peuvent être fort utiles, s'ils répondent à la définition de l'album, naturellement. De plus, les

albums poétiques qui exploitent des éléments de la conscience phonologique, par exemple avec des rimes, des assonances et des allitérations s'avèrent également des choix judicieux. À ce propos, Montésinos-Gelet (2013a) indique que la poésie est pertinente pour développer la conscience phonologique des élèves, puisque « les caractéristiques sonores (syllabes, rimes, voyelles, consonnes) des mots y sont souvent mises en valeur » (p.6). Pour ce qui est des processus d'intégration, puisqu'ils reposent principalement sur les inférences, il est convenable dans ce cas de choisir des albums qui comprennent différents types d'inférences, en lien avec la classification de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012) évoquée précédemment dans la partie sur le dispositif de lecture interactive (2.4.1.1.2). En ce qui concerne les macroprocessus, qui relèvent des habiletés à résumer et à extraire les idées principales, les albums aux structures de récits variées sont à considérer, comme celles qui ne sont pas linéaires, celles qui comportent des ellipses ou encore qui présentent des caractéristiques narratives attribuées aux textes résistants comme les cinq premiers posant des problèmes de compréhension (Taveron 1999, 2002) présentés au tableau 2. De fait, utiliser des albums avec des structures non linéaires permet de demander aux élèves de restituer le récit en ordre chronologique et de vérifier sa compréhension globale, puisque « le récit est le texte qui consigne [une] histoire, il obéit à une logique qui peut s'écarter de l'ordre chronologique » (Tsimbidy, 2008, p.143). Enfin, pour les processus d'élaboration, parmi les cinq nommés par Giasson (2003), nous en retenons deux: faire des prédictions et se former une image mentale. Ainsi, pour les premiers il semble juste de penser que les albums qui répondent aux caractéristiques exposées précédemment pour prédire grâce au dispositif de lecture feuilleton peuvent être retenus. Ensuite, pour les seconds, lorsqu'il est question de l'imagerie mentale, les albums qui permettent de visualiser, ou comme le suggère Gear (2006) « de se créer des images multisensorielles » (p.1) sont certainement des options à considérer. Par conséquent, les albums qui comportent des descriptions qui mettent en éveil les sens (ouïe, odorat, vue, toucher, goût) permettent aux élèves de mettre en œuvre ce processus d'élaboration. De manière plutôt générique, Gear (2006) suggère que les livres propices à la visualisation « sont très descriptifs et foisonnent d'expressions riches, imagées et poétiques qui évoquent aisément des images mentales » (p.60). Enfin, soulignons que, dans l'énumération des différents processus nous avons précédemment expliqués, nous ne retenons pas les processus métacognitifs dans le cadre de cette recherche, car ils nous apparaissent trop généraux et personnels à chacun pour leur attribuer des critères précis qui guident les choix de livres.

Pour ce qui est de la dimension *interpréter*, plusieurs critères ont été nommés à la partie portant sur la lecture interactive (2.4.1.1.2.), notamment ceux de Tauveron (2002), avec ses textes résistants, de Serafini (2014), avec ses albums postmodernes, et de Turgeon (2013), avec ses albums à potentiel interprétatif.

En ce qui concerne la dimension *réagir*, notre revue de littérature ne nous permet pas de dégager des critères précis. Cela est certainement attribuable au fait que la réaction est bien personnelle à chaque lecteur, ainsi il peut être difficile de cerner ce qui fera réagir. Toutefois, nous croyons que les albums postmodernes (Serafini, 2014) risquent de le faire. De plus, des albums qui proposent des émotions fortes, tant par leur registre (c'est-à-dire la tonalité de l'œuvre), leur thème ou leurs aspects physiques (p. ex. paratexte, format, rapport texte/image), peuvent certainement être à considérer. Pour ce qui est de l'aspect d'identification, des albums qui mettent en scène des personnages réalistes, qui vivent des situations similaires à celles des lecteurs sont forcément à propos.

Enfin, pour la dimension *apprécier*, Lépine (2017) affirme que 40,5 % des enseignants déclarent vouloir savoir mieux choisir les livres pour travailler l'appréciation littéraire. De son côté, Montésinos-Gelet (2018a) soutient que « les enseignants se sentent souvent démunis pour soutenir les élèves à élaborer des justifications appréciatives des illustrations » (p.11), et ce, même si l'appréciation repose sur un jugement critique. Afin d'aider les élèves à formuler leur jugement, elle propose aux enseignants se familiariser aux attraits du livre, soit le rythme, le système des personnages, l'intrigue, le cadre, le registre et le style. Ces attraits sont transversaux, puisque certains sont utiles pour la réaction, notamment le registre précédemment évoqué, ou encore les personnages lorsqu'il est question d'identification.

Initialement élaborée par Saricks (2005, 2009) pour conseiller des romans, et issue de nombreuses entrevues d'aide aux lecteurs en bibliothèque publique, cette classification laisse supposer que, au-delà du sujet du livre, les lecteurs sont plutôt touchés et intéressés par des attraits (Saricks, 2009). Dans le but d'y recourir comme cadre d'analyse des albums, Montésinos-Gelet (2018a) examine le corpus de l'illustrateur Stéphane Poulin afin de transposer les attraits selon des fins didactiques et spécifiquement pour les illustrations dans les albums. Dans un

exercice similaire, mais cette fois à partir du texte et des illustrations de *L'écureuil et l'étrange visiteur* de Sebastian Meschenmoser, Montésinos-Gelet (2017) conclut que les attraits du livre « aident le lecteur à orienter son regard et son jugement sur des aspects précis. En décrivant les impressions laissées par une œuvre à l'aide de ces critères, il devient plus facile de la comparer à d'autres en relevant des similitudes et des différences » (p.226). D'ailleurs, la comparaison est au cœur de la compétence « apprécier des œuvres littéraires » prescrite par le MÉQ (2001b). Dès lors, les attraits peuvent certainement servir de critères pour sélectionner des albums si l'enseignant a pour intention de développer cette compétence auprès des élèves. Le tableau 5 regroupe des définitions inspirées de Montésinos-Gelet (2017, 2018) et des questions inspirées de Saricks (2005, 2009) qui a conceptualisé les attraits pour répondre aux besoins des lecteurs dans les bibliothèques publiques.

Tableau 5 : Attraits du livre, inspirés de Montésinos-Gelet (2017, 2018) et Saricks (2005, 2009)

Noms des attraits	Définitions	Questions
Rythme	Se divise en deux aspects: la vitesse de lecture souhaitée par le lecteur et le temps du récit.	Les chapitres sont-ils courts ? Y a-t-il plus de descriptions ou de dialogues ?
Personnage	Se rapporte à divers aspects du personnage, comme sa description physique, sa description psychologique, sa position dans le schéma actantiel.	Les personnages sont complexes ou stéréotypés ? Y a-t-il un ou plusieurs personnages principaux ? Un des personnages est-il le narrateur ?
Intrigue	Se positionne selon un continuum allant « des récits d'ambiance dans lesquels l'intrigue peut être quasiment absente [récits de révélation] aux récits comprenant de très nombreuses péripéties [récits de résolution] » (Montésinos-Gelet, 2018, p.8).	La psychologie des personnages est-elle plus développée que les actions ?
Cadre	Se rapporte au lieu et à l'époque dans lesquels se déroule le récit.	Les lieux sont-ils nettement décrits ? Les lieux sont-ils familiers ou exotiques ?
Registre	Se rapporte à la « tonalité émotionnelle de l'œuvre » (Montésinos-Gelet, 2018, p.9)	L'ambiance est-elle glauque ? Intimiste ? Joyeuse ? Menaçante ?
Style	Se rapporte aux choix lexicaux et syntaxiques de l'auteur et pour le style de l'illustrateur se caractérise par son univers pictural (p. ex. les techniques, les choix de plans, la densité des illustrations).	Le registre de la langue est-il soutenu ou populaire ? Y a -t-il des termes spécialisés ?

Au terme de cette revue des critères pour les quatre dimensions, il nous semble nécessaire d'indiquer que notre but ici est de démontrer que, au-delà des dispositifs de lecture, d'autres critères sont nécessaires à considérer lors des différentes utilisations didactiques pour enseigner la lecture.

2.4.1.2.2. L'observation des congénères

L'observation des congénères, soit l'observation « des mots de langues différentes ayant sensiblement la même forme à l'oral et/ou à l'écrit et le même sens » (Armand et Maraillet, 2015, p.49) s'inscrit dans le courant de l'éveil aux langues et de l'ouverture à la diversité linguistique, notamment soutenu par le projet ÉLODIL de l'UdeM. En bref, l'observation de congénères consiste à familiariser les élèves allophones et francophones aux autres langues en établissant des comparaisons entre les langues pour trouver des similitudes et des différences. Par conséquent, les livres bilingues et plurilingues sont de mise, c'est-à-dire ceux « qui présentent une histoire traduite dans deux ou plusieurs langues (qu'elles soient présentées l'une après l'autre ou en alternance), et ceux qui, à l'intérieur d'une histoire dans une langue cible, introduisent des mots ou des phrases dans une ou d'autres langues » (Armand, Gosselin-Lavoie et Combes, 2016, p.2). Nous choisissons de classer l'observation des congénères dans l'enseignement de la lecture et de la littérature, même s'il semble que cela peut également être fait en écriture ou à l'oral. De fait, concernant les albums bilingues et plurilingues, Armand, Gosselin-Lavoie et Combes (2016) soutiennent qu'ils servent à diverses intentions quant à l'enseignement de la langue, mais nous croyons que peu importe la finalité, qu'elle soit écrite ou orale, tout débute par une lecture. Ce dernier commentaire nous amène justement à considérer les autres aspects de la langue qui peuvent être travaillés à l'aide des livres jeunesse dans une approche intégrée, en débutant par l'écriture.

2.4.2. L'enseignement de la lecture et de l'écriture

Tel que nous l'avons annoncé précédemment, même si nous abordons maintenant l'enseignement de l'écriture, nous conservons la lecture en intitulé afin de réaffirmer l'aspect central de cette dernière lors d'une utilisation didactique des albums, ou plus largement des livres jeunesse. D'ailleurs, cela est tout à fait en accord avec l'approche intégrée de la langue (Goodman, 1989)

exposée précédemment et à laquelle nous adhérons. De plus, tel que Bromley (2015) le rapporte, les meilleures pratiques de l'enseignement de l'écriture s'articulent autour de trois aspects :

- 1) un environnement favorable, lequel inclut une bibliothèque de textes variés, en genre et en niveau de difficulté, pouvant notamment être employés comme textes mentors ;
- 2) un enseignement explicite de l'écriture, par exemple avec les ateliers d'écriture à la façon de Calkins (2017) ;
- 3) une évaluation de l'écriture claire et basée sur des critères.

Pour aborder les utilisations didactiques des albums portant sur la compétence à écrire, nous n'adoptons pas une division par dispositif tel que nous l'avons fait pour la lecture, mais, à la manière de Lépine (2017), nous avons opté pour une division de notre propos selon les productions métatextuelles et les productions hypertextuelles. Cette division est elle-même inspirée de Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Leblanc (2010) qui relatent qu'enseigner la littérature permet l'intégration d'activités d'écriture et de communication orale selon ces deux dimensions : la réflexion (les productions métatextuelles) et la création (les productions hypertextuelles). Dans ces cas, le livre jeunesse, ou l'album le cas échéant, est un objet d'étude, puisque les écrits métatextuels et hypertextuels y sont directement liés. Nous ajoutons cependant d'autres types de productions écrites, que nous présentons selon les quatre composantes de l'écriture (Montésinos-Gelet, 2013b). Dans ces cas, l'album peut servir à la fois d'objet d'étude, mais également de moyen d'enseignement. Examinons donc les propositions didactiques relatives à l'enseignement de l'écriture, en commençant par celles qui portent sur la réflexion : les productions métatextuelles.

2.4.2.1. Les productions écrites métatextuelles

D'après Giasson (2000), « réagir par écrit est une des meilleures façons de poursuivre la lecture d'un texte littéraire » (p.131). En effet, l'écriture métatextuelle permet aux élèves de consigner leurs réactions et leurs pensées sur le texte lu, donc de poursuivre leurs réflexions à son propos. Dans le cadre de la lecture pour apprécier des œuvres littéraires, Lépine (2017) soutient que moins de la moitié des répondants proposent des dispositifs d'écriture métatextuelle aux élèves. Cela est surprenant dans la mesure où pour apprécier, il faut activer son jugement critique, ce que l'écriture réflexive suppose. Par contre, il énumère bon nombre d'exemples déclarés être

proposés en classe pour recueillir des réactions et des appréciations sur différents aspects des livres lus, le plus souvent en lecture personnelle :

Les enseignants disent faire tenir, par leurs élèves, un journal de lecture, un journal littéraire ou dialogué, un carnet de lecture, d'appréciation ou de préférences, un carnet littéraire, un passeport de lecture, voire un cahier coup de cœur [...] des fiches de lecture ou d'appréciation comme support à des activités d'écriture réflexive. L'écriture et le dessin sont mis de l'avant dans ces cahiers ou fiches d'écriture afin de conserver des réactions par rapport aux lectures (Lépine, 2017, p.139)

Cette diversité confirme que la consignation de traces de lecture peut varier, mais, dans tous les cas, l'idée est de permettre aux élèves de conserver des réflexions libres sur les lectures faites, en groupe ou individuellement. Brièvement, nous définissons dans le tableau 6 quelques-uns de ces dispositifs d'écriture métatextuelle.

Tableau 6 : Quelques dispositifs d'écriture métatextuelle

Dispositifs d'écriture métatextuelle	Définitions
Carnet de lecture (Giasson, 2000)	Carnet personnel de l'élève servant à consigner ses réactions, ses questionnements et ses réflexions au fil de sa lecture. Il peut être lu par l'enseignant.
Écriture hexagonale (Giasson, 2000)	Réactions à un texte débutant par des tâches pour activer les connaissances jusqu'aux tâches plus complexes d'évaluation. Les tâches sont inspirées de la taxonomie de Bloom.
Journal dialogué (Giasson, 2000)	Conversation écrite entre deux personnes (élève/enseignant ou élève/élève) contenant les réactions de chacun sur un même texte. L'un écrit une réaction, l'autre répond et écrit la sienne, et ainsi de suite.
« <i>Walking journal</i> » (Serafini, 2005)	Journal collectif consignant les réflexions de tous les élèves de la classe. Les élèves écrivent leurs réactions et les autres peuvent les commenter.

Pour démontrer le caractère libre des interventions des élèves contenues dans ce type de dispositif d'écriture métatextuelle, citons une observation de l'utilisation de l'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (Serafini, 2005). À propos de la structure de récit inusitée de l'album³², certains élèves ont indiqué dans leur *walking journal* qu'ils trouvaient le livre bizarre, qu'ils n'y comprenaient rien, alors que d'autres avouaient aimer le défi que cette structure apportait à la lecture. Ces exemples d'interventions écrites démontrent bien que les espaces de productions métatextuelles sont, et doivent, être libres et personnelles. D'ailleurs, dans ce cas-ci le choix de

³² « Chaque personnage raconte à tour de rôle, au moyen de calligraphies différentes, ce moment tranquille passé au parc. [...] La force de l'album réside dans la comparaison des quatre points de vue laquelle révèle l'appartenance des personnages à différentes classes sociales. On comprend « la voix » de chacun des protagonistes à partir d'une multitude d'indices visuels et textuels » (*Constellations*, MÉQ, 2021).

l'album est directement lié à l'objectif de la recherche, qui pourrait se traduire par l'intention didactique en contexte de classe. De fait, par rapport aux théories de la réception liée à la lecture littéraire, et par extension aux quatre dimensions de la lecture exposée précédemment, Serafini (2005) observe spécifiquement la compréhension et la réaction des élèves devant un album postmoderne.

Dans un même ordre d'idées, pour affiner la compréhension et l'interprétation de textes résistants, à l'aide d'écrits métatextuels, Tauveron (2002) propose une typologie des « écrits de travail », lesquels sont « transitoires et éphémères, au service de l'élaboration de la pensée et de l'échange des opinions » (p.167).

En bref, nous constatons que Serafini (2005) et Tauveron (2002) suggèrent l'utilisation de textes répondant aux mêmes critères que ceux évoqués pour la lecture interactive, ce qui est cohérent, puisque les écrits métatextuels permettent aux élèves de poursuivre l'acte de lire, pour comprendre, interpréter, réagir et apprécier. Cela laisse alors supposer que les albums sont résolument des objets d'étude.

2.4.2.2. Les productions écrites hypertextuelles

Si les productions métatextuelles sont réflexives, les productions hypertextuelles sont quant à elles créatives. D'après Lépine (2017), « les activités hypertextuelles incitent les élèves à se servir des textes lus comme tremplins ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux » (p.137). Ainsi, il semble que nous pouvons inclure plusieurs recommandations de l'utilisation de textes mentors dans le vaste ensemble des productions écrites hypertextuelles. Certaines caractéristiques de ces textes mentors peuvent être dégagées en fonction de l'intention didactique de l'enseignant.

Dans le cas de ce type de production hypertextuelle, les élèves s'inspirent d'auteurs établis. Ainsi, accompagnés par l'enseignant, ils lisent et observent des livres jeunesse en profondeur pour comprendre les mécanismes employés par l'auteur à l'étude. Dans *L'atelier d'écriture, fondements et pratique* (2017), l'adaptation française et récente des travaux de Lucy Calkins, il est rapporté que l'enseignement de l'écriture quotidien devrait s'organiser autour d'ateliers

constitués de mini-leçons, de temps d'écriture pour les élèves, de périodes d'entretiens individuels et en sous-groupe et, finalement, d'une période de mise en commun pour conclure l'atelier. Les mini-leçons permettent d'enseigner explicitement une stratégie d'écriture et, pour Bromley (2015), ce moment est propice à l'utilisation de textes issus de livres jeunesse, car ceux-ci « *help students think like writers and write with an audience in mind* » (p.298). Rappelons que pour notre cas, nous nous limitons aux albums et que ces derniers comprennent des textes variés, en référence à Adam (1992, 2015). Les critères de choix reposent donc sur l'utilité des albums pour imiter un auteur.

Sans se confiner dans un modèle de gestion aussi strict que celui de Calkins (2017), Culham (2005) suggère un enseignement basé sur les traits d'écriture. Soulignons que selon les auteurs, ces traits varient entre six (Olness, 2004; Spandell, 2005) et sept (Culham, 2004, 2005). Dans notre cas, puisque nous nous référons à Culham (2004, 2005), nous en considérons sept. Nous justifions ce choix par le fait que le septième trait ajouté aux six premiers (idées, organisation, voix, choix des mots, fluidité des phrases et conventions) concerne la présentation, donc l'apparence générale du texte final, et que plusieurs albums peuvent être très utiles pour enseigner ce trait particulier.

Toujours par rapport aux traits d'écriture, il apparaît que ces derniers sont non seulement utiles pour donner aux élèves un vocabulaire précis lors de l'enseignement de l'écriture, mais ils peuvent également être réinvestis pour évaluer leurs productions écrites (Culham, 2005). Puisque les sept traits s'appliquent tant aux écrits d'auteurs professionnels qu'à ceux d'élèves, une évaluation de l'écriture à l'aide de ceux-ci rend la tâche plus claire, ce qui est, rappelons-le une pratique efficace selon Bromley (2015). Même si Culham (2005) soutient que le processus d'écriture est non linéaire et que les traits d'écriture ne doivent pas être enseignés isolément et de manière fractionnée, mais plutôt être vus comme « *a way of thinking, shaping responses to writing, and talking about the writing* » (p.42), elle indique tout de même que certains traits sont prépondérants à certains moments du processus d'écriture, qu'elle décline en six étapes. Il est à noter qu'en plus de définir les traits, Culham (2004, 2005) liste des albums qui permettent de les observer plus particulièrement. Chaque titre suggéré est justifié par rapport à la mise en valeur du

trait prédominant. Au tableau 7 nous reprenons et définissons brièvement les traits d'écriture, tout en indiquant leur emplacement dans le processus d'écriture.

Tableau 7: Sept traits d'écriture et leur emplacement dans le processus d'écriture (Culham, 2005)

Traits	Définitions	Emplacements dans le processus d'écriture
Idées	L'idée principale et sa manière d'être développée.	Pré-écriture, Brouillon, Partage/rétroaction, Révision
Organisation	La structure du texte	Brouillon, Partage/rétroaction, Révision
Voix	Le ton personnel que l'auteur apporte au texte	Partage/rétroaction, Révision
Choix des mots	Le vocabulaire utilisé par l'auteur pour transmettre son message	Partage/rétroaction, Révision
Fluidité des phrases	L'enchaînement des phrases au fil du texte	Partage/rétroaction, Révision
Conventions	Les conventions linguistiques (grammaire, syntaxe, etc.)	Édition
Présentation	L'apparence générale du texte final	Publication

En observant les sept traits et les étapes du processus qui s'y rattachent, le parallèle avec le travail d'un auteur pour la jeunesse et le produit final qu'est un album est perceptible. Les traits s'avèrent donc très utiles pour une utilisation didactique des albums, et ce, tant pour enseigner que pour évaluer l'écriture. Il est à noter que les traits pourraient également servir de critères d'appréciation littéraire.

Toujours dans le but de se servir de textes mentors pour enseigner l'écriture, donc pour le cas qui nous intéresse d'utiliser des albums afin de développer la compétence à écrire des élèves, Olness (2005) suggère une approche qui s'inspire également des traits d'écriture. Sans distinction relative aux types de livres ou aux types de textes, elle recommande : les livres à structure répétitive, les abécédaires, les documentaires, les livres qui mettent en scène le processus d'écriture et les livres qui intègrent des procédés épistolaires. Au-delà des traits d'écriture, Culham (2014) propose maintenant de mettre les élèves en contact avec des textes mentors selon les types de textes définis par le *The Common Core State Standard (CCSS)*³³ : le type narratif, le type informationnel/explicatif, le type argumentatif. Ces types ne sont pas sans rappeler la typologie d'Adam (1992, 2015) utilisée dans notre définition de l'album et la variété des textes, comme entendu par la PDA (MELS, 2009a).

³³ Il s'agit du programme de formation de l'école primaire américaine, donc l'équivalent du PFÉQ.

En somme, nous constatons qu'il existe plusieurs façons d'enseigner l'écriture à l'aide de textes mentors et que les traits d'écriture, ainsi que les types de livres ou de textes, guident le choix. Si ces propositions sont issues de publications professionnelles, quoique d'une manière ou d'une autre basées sur la recherche, qu'en est-il des données empiriques ? Nous abordons maintenant quelques recherches qui traitent d'écriture hypertextuelle à l'aide d'albums jeunesse, sans qu'elles soient nécessairement parfaitement ancrées dans l'une des approches citées.

Pour reprendre les termes de Tauveron et Sève (2005) concernant la relation lecture et écriture, « le texte génère l'envie d'écrire par imitation et, pour imiter, il convient de dégager quelques caractéristiques du texte source » (p.110). Ainsi, nous débutons en traitant des recherches qui s'intéressent à l'écriture à la manière d'un auteur, c'est-à-dire à l'observation et l'analyse d'un auteur dans le but de l'imiter (Chénard-Guay, 2010). D'ailleurs, si le recours à des textes mentors est une forme d'écriture à la manière d'un auteur, la principale différence réside dans le fait que dans l'écriture à la manière d'un auteur l'ensemble des traits d'écriture sont imités, alors que pour les textes mentors, ce ne sont que quelques-uns qui sont priorisés (Montésinos-Gelet, 2019).

Au terme de sa recherche-action à visée descriptive sur l'écriture à la manière de dix auteurs, Chénard-Guay (2010) affirme que les dix activités ont été bénéfiques pour la classe de deuxième année qui y a été exposée. Elle soutient que

ses impacts positifs sur la motivation à écrire, l'appropriation de l'écriture littéraire, le développement d'automatismes et de compétences chez les élèves peuvent faire en sorte que ces derniers se sentent plus enthousiastes et confiants et qu'ainsi ils s'investissent plus aisément dans d'autres tâches d'écriture complexes (Chénard-Guay, 2010, p.101).

Si l'emploi de ce dispositif d'écriture semble plus documenté au premier cycle (Chénard-Guay, 2010 ; Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010 ; Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André, Bourdeau, 2015), Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) témoignent de son utilisation pour le premier cycle dans un contexte d'orthopédagogie, mais également en sixième année. De fait, elles exposent le cas d'Hélène qui fait écrire ses élèves à la manière de Gianni Rodari et le cas de Marie-Claude qui, dans une organisation par ateliers rotatifs, fait écrire à la manière de Mario Ramos, d'Emily Gravett et du duo formé de Judi et Ron Barrett. Pour ce qui

est des pratiques déclarées, Lépine (2017) rapporte que 21,2 % des répondants des trois cycles disent pratiquer ce type d'écriture, avec une prévalence au deuxième cycle du primaire. Rappelons que, dans ce cas-ci, il est impossible de connaître exactement le type de livres employés, mais les extraits de réponses d'enseignants cités par Lépine (2017) font référence à des auteurs d'albums « Mélanie Watt, Geoffroy de Pennart, Claude Ponti, Tomi Ungerer, Robert Munsch » (p.144). En raison de sa brièveté, l'album est assurément de mise pour ce type d'activité, mais encore mieux, des albums courts avec peu de mots sont encore plus adéquats, puisqu'il est alors plus facile de cerner l'entièreté des traits. Cela est par ailleurs appuyé par Montésinos-Gelet (2019) qui nomme non seulement les textes courts, mais encore plus précisément ceux en forme de liste et ceux à structures répétitives avec des épisodes construits exactement de la même façon.

Pour terminer, notons que pour le cas des productions écrites hypertextuelles, dont l'écriture à la manière d'un auteur, l'album est à la fois un objet d'étude et un moyen d'enseignement. En effet, comme le notent Tauveron et Sève (2005) lors d'observations d'écriture inspirée par des auteurs « la lecture nouvelle [ou relecture] est d'emblée posée par les élèves comme une lecture attentive et filtrée par les besoins d'écriture » (p.114).

2.4.2.3. Les productions écrites en fonction des composantes de l'écriture

Des recherches que nous avons parcourues, nous remarquons que certaines façons de recourir aux albums s'éloignent de la seule division centrée sur les productions métatextuelles ou hypertextuelles. Ainsi, en ajoutons d'autres pour l'enseignement de l'écriture, et ce, même si certaines activités hypertextuelles touchent les différentes composantes de l'écriture, au sens de Montésinos-Gelet (2013b)³⁴. Pour résumer, ces composantes sont : 1) la conceptualisation (la recherche des idées) ; 2) l'énonciation (la transformation des idées en discours) ; 3) l'encodage (le respect des normes orthographiques) ; 4) la matérialisation (les considérations physiques de l'écriture). Nous croyons que ces composantes peuvent aisément être associées aux sept traits d'écriture (Culham, 2005). D'ailleurs, Montésinos-Gelet (2013b) fait l'exercice et avance que

³⁴ Montésinos-Gelet (2013b) transpose à la production écrite le modèle de Levelt (1989) portant sur la communication orale.

Si l'on regarde [...] les 6 traits d'écriture, on remarque que la conceptualisation et l'énonciation y occupent une place très importante. En effet, les idées et la structure du texte sont des aspects de la conceptualisation; le choix des mots, le rythme et la syntaxe relèvent de l'énonciation; la voix est caractérisée à la fois par les choix opérés lors de la conceptualisation et par l'énonciation. Les conventions linguistiques concernent les processus linguistiques (énonciation et encodage). Enfin, un [septième] trait, ajouté tardivement au modèle, porte sur la présentation du texte. Il relève de la matérialisation (p.65-66).

Si l'écriture hypertextuelle couvre ces composantes de l'écriture, d'autres activités didactiques à l'aide d'albums peuvent également être utiles pour leur enseignement, de manière un peu plus isolée.

2.4.2.3.1. La conceptualisation

En débutant par la conceptualisation, nous notons qu'elle se retrouve souvent imbriquée dans les productions métatextuelles et hypertextuelles évoquées précédemment. De fait, comme la conceptualisation concerne la génération des idées et de l'intention d'écriture en fonction des destinataires, elle semble rarement étudiée indépendamment, puisque, peut-être plus encore que les autres, elle est concomitante aux autres composantes. Par ailleurs, même si Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) affirment que tous les enseignants observés abordent chacune des composantes, il semble que la conceptualisation soit légèrement moins présente. En effet, de leurs observations à tous les cycles, 11 tâches la concernent, tandis que l'encodage et l'énonciation sont abordés dans 12 tâches et la matérialisation dans 15 tâches. De plus, si des tâches précises sur d'autres composantes sont décrites, celles concernant la conceptualisation sont moins explicites. Cela peut être dû à son caractère simultané énoncé précédemment ainsi qu'à sa qualité plus immatérielle. Toutefois, nous estimons que les albums qui présentent des sujets précis, des idées claires et des détails foisonnants peuvent être considérés pour conceptualiser. Cela se rapporte au premier trait d'écriture de Culham (2005) : les idées.

2.4.2.3.2. L'énonciation

Puisque « ce qui est imité relève de la structuration énonciative du texte » (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018, p.112), nous sommes d'avis que la plupart des productions hypertextuelles se rapportent à l'énonciation. Par contre, nous croyons important de souligner que, à ce stade-ci, les différentes structures contenues dans les albums n'ont pas encore été relevées comme un critère de choix pertinent pour une utilisation didactique en écriture. De fait, pour écrire à la manière d'un auteur, il est intéressant d'examiner sa façon de contenir l'histoire en présentant le récit selon des structures diversifiées : linéaire, répétitive, cumulative, en boucle, parallèle, alternée ou enchâssée. Par conséquent, nous jugeons que des albums avec ces structures peuvent certainement agir comme textes mentors pour énoncer, même si Culham (2005) ne semble que considérer les structures linéaires pour qualifier l'organisation.

En plus des activités d'écriture inspirées par les auteurs de livres jeunesse, Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) suggèrent l'écriture à partir d'albums sans texte. À leur sujet, ils indiquent que « leur utilisation soutient l'énonciation des élèves, puisqu'elle allège la tâche d'écriture en offrant des idées, des personnages, une intrigue. Les élèves disposent ainsi de plus de ressources cognitives à consacrer à leurs choix énonciatifs » (p.135). Afin de soutenir l'écriture d'élèves de première année, Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) relatent le cas d'une enseignante qui réfère à deux albums sans texte : *Dessine!* de Bill Thompson, pour une lecture interactive et une activité d'écriture, et *Prédateurs* d'Antoine Guilloppé, pour une écriture collective. Selon Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018), lors de cette activité, les élèves « avaient travaillé les choix lexicaux, notamment lors des reprises anaphoriques, et l'enrichissement de phrases par l'ajout d'expansions » (p.119), donc des contenus reliés à l'énonciation.

Toujours sur le plan de l'énonciation, Montésinos-Gelet (2013) affirme que sont impliqués « des choix syntaxiques, lexicaux et de formes verbales » (p.65). Ainsi, plusieurs des activités didactiques pour enseigner la phrase proposée par Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) concernent l'énonciation. Afin de guider le choix des albums pour enseigner l'énonciation, il est intéressant d'examiner la présence soutenue de certains types de phrases (déclarative, impérative, interrogative et exclamative), de certaines formes de phrases (positive et négative, neutre et

empathique, active et passive, personnelle et impersonnelles) et de phrases à constructions particulières (avec des verbes impersonnels, avec des présentatifs, à l'infinitif, sans verbe). Finalement, toujours concernant l'énonciation, nous croyons que des albums où l'auteur recourt à un champ lexical riche peuvent également être utiles, puisqu'ils permettent d'enrichir le vocabulaire, donc d'énoncer plus clairement des idées. Cela se rapporte donc au choix des mots, selon les traits d'écriture tels que définis par Culham (2005).

2.4.2.3.3. L'encodage

En ce qui a trait à l'encodage, certaines recherches s'y intéressent par le biais des orthographes approchées, comme l'observation de Danielle qui utilise un album informatif dans une perspective interdisciplinaire (Charron et Montésinos-Gelet, 2018) ou encore par la description de l'écriture de mots contextualisés grâce à des albums au préscolaire (Morin, Prévost et Archambault, 2009). En bref, les orthographes approchées permettent aux élèves de faire des hypothèses quant à l'écriture de mots contextualisés, par exemple tirés de livres jeunesse, selon une démarche en six étapes, allant notamment du choix du mot, en passant par des tentatives orthographiques, jusqu'au dévoilement de la norme au réinvestissement du mot (Charron et Montésinos-Gelet, 2018).

Toujours relativement à l'encodage, par une approche intégrée basée sur des albums, des romans et des documentaires sous la thématique du loup, Morin, Montésinos-Gelet, Parent et Charron (2005) abordent les performances des élèves relatives à l'orthographe lexicale et grammaticale, et ce, à tous les cycles du primaire. Même si l'encodage à l'aide de livres jeunesse est documenté, nous ne pouvons que constater la rareté des informations concernant la sélection des albums pour travailler spécifiquement cette composante de l'écriture. Par contre, nous croyons que les recommandations concernant les conventions peuvent être utiles. Plus particulièrement celles relatives à la conscience phonologique (Culham, 2005), comme les livres en rimes, en allitérations et en assonances, de même que les abécédaires.

2.4.2.3.4. La matérialisation

Pour terminer notre revue des recherches selon les composantes de l'écriture, référons-nous à Duvin-Parmentier (2018) qui s'intéresse spécifiquement à la matérialisation, et plus spécifiquement à la typographie. Ainsi, elle justifie ses choix d'albums en indiquant qu'elle retient ceux aux

effets macro-typographiques, c'est-à-dire au mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double-page (sans oublier son interaction avec l'image) et [...] [aux] effets micro-typographiques, c'est-à-dire les différents costumes que peuvent revêtir les signes typographiques grâce aux choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux (p.154).

De son étude de cas menée dans cinq classes d'élèves de 8-9 ans, elle conclut qu'« il est possible d'affirmer que l'analyse d'albums à typographie poétique ainsi que l'écriture ont permis par un réel investissement, certes à des degrés divers selon les élèves, d'aboutir à un enrichissement certain de leurs créations » (Duvin-Parmentier, 2018, p.159). L'aspect motivationnel lié à l'exploitation de la typographie dans les productions d'élèves est également documenté par Booker (2012) dans sa description de la mise en place d'un enseignement quotidien alliant lecture d'albums (avec des dispositifs de lectures interactives, d'entretiens de lecture et de lectures personnelles) et écriture à partir de textes mentors. Finalement, Pantaleo (2012) conclut son étude de cas en spécifiant qu'il est essentiel d'enseigner des contenus relatifs à la typographie pour que les élèves puissent lui donner un sens, et éventuellement en produire. Cela confirme que la présence d'une typographie sémantique dans les albums s'avère un critère pertinent pour une utilisation didactique. D'ailleurs, rappelons que Serafini (2015) l'inclut dans ses caractéristiques de l'album postmoderne.

Puisque nous avons terminé notre revue des possibles utilisations des livres jeunesse pour enseigner la langue écrite, selon des dispositifs de lecture diversifiés et des productions écrites variées, attardons-nous aux utilisations didactiques des albums pour développer la compétence à communiquer oralement, la troisième compétence en français selon le PFÉQ (MÉQ, 2001b).

2.4.3. L'enseignement de la lecture et de la communication orale

D'entrée de jeu, précisons que l'enseignement de la communication orale semble négligé par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. D'après Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010), cela peut être attribué à son acquisition préliminaire à l'entrée dans le monde scolaire, à sa transversalité, à sa constante comparaison avec l'écrit et à son manque de précision quant aux tâches. Il est donc essentiel de « distinguer les situations où l'oral est mobilisé et celles où il est travaillé » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p.290). Cependant, dans le cadre d'une utilisation didactique des albums, ou plus largement des livres jeunesse, et dans une posture d'une approche intégrée de la langue, cette discrimination n'est pas toujours aisée. En guise d'exemple, référons-nous aux observations de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) qui révèlent que plusieurs des activités liées à la communication orale se déroulent dans le cadre d'activités de lecture. De fait, des neuf observations effectuées, elles dénombrent six tâches de discussion, cinq tâches de rappel et sept tâches d'appréciation orale. Elles précisent aussi que, pour être classées parmi les usages de l'album pour travailler l'oral, ces pratiques doivent « dépasse[r] le questionnement pour aborder les quatre dimensions au fil d'une lecture » (p.114). Toutefois, rapportées uniquement aux tâches qui touchent la didactique des langues, c'est pour la communication orale que les utilisations didactiques sont les moins fréquentes dans leurs observations. En effet, un total de 18 tâches à l'oral est observé, tandis que pour l'écriture ce sont 50 tâches et 55 pour la lecture.

Malgré la difficulté à départager la place de l'oral, nous proposons tout de même d'aborder certaines recherches selon une division similaire à celle adoptée pour les productions écrites, soit les productions métatextuelles, les productions hypertextuelles, auxquelles nous ajoutons les autres types de productions. Bien que nous adhérions à l'idée que la communication orale touche à la fois la compréhension et la production de messages oraux (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010), nous traitons surtout de sa production, puisque nous considérons que la compréhension est liée à l'intention d'écoute de certains dispositifs de lecture.

2.4.3.1. Les productions orales métatextuelles

Comme nous l'avons démontré précédemment, la production orale est mise à contribution à travers des dispositifs de lecture dans le but de soutenir la compréhension et l'interprétation des élèves. Certaines études l'explorent (Barrentine, 1996 ; Beck et McKeon, 2001 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; McGuire, Belfatti et Ghiso, 2008 ; Serafini, 2005 ; Sipe, 2008). Ces activités orales produites en cours de lecture, notamment pour affiner la compréhension et l'interprétation, peuvent certainement être qualifiées de métatextuelles dans la mesure où elles permettent aux élèves de réfléchir sur ce qui est lu et de construire, et parfois coconstruire, leur compréhension. Toutefois, comme ces échanges oraux visent à enrichir la lecture, nous les avons traités à l'intérieur des dispositifs de lecture. D'ailleurs, cette manière de faire n'est pas sans rappeler la classification des usages des albums dans les observations de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018). Dans ce cas, pour être incluses dans les utilisations de l'album pour enseigner l'oral, les tâches doivent se distancer du travail oral associé aux dimensions de la lecture.

Dès lors, il apparaît que certaines recherches traitent plus explicitement de la communication orale à l'intérieur de dispositifs de lecture. C'est le cas de Dupont (2015) qui s'intéresse spécialement aux échanges oraux d'élèves de deux classes du cours préparatoire³⁵. Bien que les échanges oraux se déroulent dans le cadre de dispositifs de lecture et qu'ils visent la compréhension des albums lus, nous avons choisi de les traiter dans la partie concernant la lecture et la communication orale plutôt que dans la partie traitant de la lecture et de la littérature. En effet, malgré que les enseignantes de ces deux classes se servent des albums comme objet d'étude, elles les utilisent également comme moyen d'enseignement. Le premier objectif de cette recherche touche le cadre participatif dans lequel les échanges oraux ont lieu. Le cadre participatif se résume « comme un espace, inscrit dans une temporalité, dans lequel le langage est donné par la situation, mais dont la contextualisation est créée par le dialogue lui-même » (Dupont, 2015, p.134). Le second objectif se rapporte à la typologie des oraux réflexifs (les oraux de travail, les oraux intermédiaires, les oraux normés) dans le contexte de la compréhension en lecture. Ainsi, même si la recherche concerne la lecture, il nous semble que la communication

³⁵ L'équivalent de la 1^{re} année au Québec.

orale y est centrale. Cette recherche permet de constater qu'il est essentiel de « ritualiser » les échanges oraux pour soutenir la compréhension. Cette ritualisation se concrétise par des oraux participatifs, donc des temps et des lieux dédiés aux échanges oraux par des dispositifs de lecture qui les suscitent. De plus, cette recherche permet de percevoir une progression des oraux réflexifs produits par les élèves.

Les oraux de travail font émerger la question de compréhension et suscitent l'attention conjointe des élèves, les oraux intermédiaires éclairent les tâches proposées et mettent en jeu la question identifiée, les oraux normés correspondent à une mise en discours de la compréhension ou des connaissances des élèves marquant leur capacité d'adopter une posture métacognitive (Dupont, 2015, p.151).

Dans ce cas-ci, le choix des albums repose majoritairement sur le rapport texte/image contradictoire et la présence de points de vue multiples, des points caractéristiques aux textes résistants de Tauveron (2002).

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours au sujet de l'étroite relation que la communication orale entretient avec la lecture et dans une perspective de productions orales métatextuelles, certaines recherches françaises (Butlen et Joole, 2012 ; Chabanne, Desault, Catherine, Dupuy et Aigoïn, 2008 ; Dias-Chiaruttini, 2010) s'intéressent au dispositif du débat interprétatif qui, selon nous, se rapproche des questions et des réponses touchant les quatre dimensions de la lecture lors de lectures interactives. D'ailleurs, pour démontrer la proximité entre les divers débats et le questionnement des lectures interactives, nous proposons d'ajouter entre parenthèses les dimensions de la lecture touchées en suivant la typologie des débats proposée par Butlen, Slama, Bishop et Claquin (2008) :

- les débats liés à l'anticipation (compréhension/interprétation) ;
- les débats suivant la réception du texte (réaction) ;
- les débats centrés sur la compréhension (compréhension) ;
- les débats interprétatifs (interprétation) ;
- les débats sur les valeurs (appréciation).

Conséquemment, un choix de livres basé sur les caractéristiques de l'album postmoderne s'avère utile. Malgré leur proximité avec la lecture interactive, nous abordons tout de même les débats interprétatifs dans la partie consacrée à la communication orale. Nous justifions ce choix par sa

désignation, le *débat* est l'un des genres oraux canoniques de la didactique de l'oral (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010), et par la confusion qu'il représente chez les enseignants. En effet, Butlen et Joole (2012) soutiennent que même si les débats devraient avoir une vocation littéraire, les enseignants de leur enquête semblent plutôt leur attribuer des vertus liées à la communication orale. D'ailleurs, bon nombre d'entre eux déclarent faire des débats diversifiés, qu'ils soient d'opinion, philosophiques ou de goût, plutôt que des débats purement littéraires. Cette constatation du malentendu quant aux débats, tant dans l'appellation que dans la mise en œuvre, transparait également dans les résultats de Lépine (2017). Il souligne que les débats sont présents au troisième cycle, mais l'une des répondantes indique qu'elle suggère aux élèves un « débat sur le dilemme moral » (p.152) avec l'album *Yakouba* de Thierry Dedieu. Cette citation montre bien l'ambiguïté des échanges oraux pour lire et apprécier plutôt que pour communiquer oralement plus spécifiquement.

Au regard de ces précisions, nous constatons tout de même que les productions métatextuelles présentées peuvent avantageusement se positionner dans certains des aspects propres à l'oral, tels que proposés par Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010). En effet, nous jugeons que les activités métatextuelles décrites précédemment se rapportent à la dimension textuelle, c'est-à-dire aux « compétences à raconter, décrire, expliquer, argumenter à l'oral » (p.291). De ce point de vue, les stratégies de lecture oralisées, dont le rappel et la prédiction, peuvent également être intégrées.

2.4.3.2. *Les productions orales hypertextuelles*

Pour ce qui est des productions orales hypertextuelles, elles semblent rarissimes. En effet, Lépine (2017) soutient que seulement 2,3 % des enseignants en suggèrent aux élèves et la théâtralisation semble au cœur de ces activités. Pour consolider l'idée que ces productions sont moins nombreuses, citons Colognesi et Deschepper (2018) qui avancent que

Si l'exploitation des albums jeunesse est connue pour mettre en exergue chez les apprenants des habiletés d'écoute (écouter le texte lu par l'enseignant avec ou sans intention particulière) et de prise de parole (répondre aux questions posées à l'issue de l'écoute, dire ce qu'on a compris du contenu, revenir sur les hypothèses déployées pour les confirmer ou les valider), elle est peu [...] mise à profit pour travailler véritablement les compétences inhérentes à l'oral au-delà de celle qui concerne l'élaboration des contenus (p.126).

Ainsi, ces chercheurs testent un dispositif où un album est au cœur d'une séquence didactique alliant lecture, écriture et communication orale. Pour cette dernière, ce qui est travaillé par les élèves relève notamment des aspects locutoires, c'est-à-dire des « manifestations matérielles de la parole : débit, intensité, articulation, intonation. Ces dimensions sont travaillées principalement à travers des activités de lecture à haute voix, de récitation, de mise en voix théâtrale » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p.291). D'ailleurs, nous croyons que ce sont majoritairement ces aspects qui sont enseignés lors des productions hypertextuelles. Finalement, il ne faut pas négliger le fait que, tel que nous l'avons abordé précédemment, les dispositifs de lecture en duo ou de lecture chorale peuvent également être des options envisageables pour travailler la prosodie. Les critères de choix de livres pour enseigner ces aspects locutoires sont alors analogues, il s'agit des livres dialogués, à deux ou plusieurs personnages, ou encore les livres poétiques, en rimes, en assonances et en allitérations.

2.4.3.3. Les autres types de productions

Finalement, en plus des contenus propres à la didactique de l'oral que nous avons passé en revue précédemment (la dimension textuelle et les aspects locutoires), Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2010) suggèrent que pour enseigner la communication orale, les enseignants devraient proposer des activités qui touchent les points suivants :

- la dimension interactionnelle, c'est-à-dire l'adaptation à l'interlocuteur ;
- les éléments non verbaux, c'est-à-dire la gestuelle ;
- les dimensions phonologiques et phonétiques, c'est-à-dire les compétences liées aux sons ;
- le point de vue syntaxique, c'est-à-dire les caractéristiques de la syntaxe orale comparativement à la syntaxe écrite ;
- le point de vue lexical, les caractéristiques du lexique oral comparativement au lexique écrit.

S'il est certain que ces points sont intéressants, ils nous semblent peu abordés, du moins dans les recherches consultées. Toutefois, nous pouvons certainement faire un rapprochement entre la dimension interactionnelle et la proposition de Dumais (2014) qui suggère d'avoir recours aux livres jeunesse pour « amorcer l'enseignement des actes de parole selon les besoins des élèves et la réalité de ces derniers » (p.13). Ainsi, il propose de faire découvrir les actes de parole par le truchement de livres jeunesse. Selon la classification de Beacco, Bouquet et Porquier (2004 dans Dumais, 2016), ces actes de paroles sont :

- 1) interagir à propos d'information ;
- 2) interagir à propos d'opinions et de position ;
- 3) interagir à propos d'émotions ou de sentiment ;
- 4) interagir à propos d'activités ou d'action ;
- 5) interagir dans des rituels sociaux ;
- 6) structurer son propos ;
- 7) structurer l'interaction verbale.

Poser un regard sur les livres jeunesse à partir des actes de paroles pourrait certainement être utile pour choisir des livres adéquats pour l'enseignement de l'oral. Pour illustrer notre propos, nous nous référons à deux exemples. Notre premier exemple repose sur les verbes de parole qui montrent l'escalade d'une dispute entre Lola et Olga dans l'album éponyme d'Olivier Dunrae. Les verbes suivent la gradation suivante : dit Lola, s'écrie Lola, s'impatiente Lola, s'énerve Lola, hurle Lola. En observant ces verbes, le lecteur voit bien la frustration de Lola monter. Notre second exemple est tiré de l'activité proposée par Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018) avec l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos. Même s'il s'agit d'une activité d'écriture à la manière de Mario Ramos, cet exemple est intéressant, puisqu'il permet de constater l'importance des actes de paroles du loup, non pas par les verbes de parole employés, mais plutôt par le contenu des phrases qu'il utilise. Pour résumer,

le loup réagit aux rencontres [avec différents personnages] en manifestant de plus en plus intensément sa satisfaction d'être considéré comme le plus fort. [...] Au début, flagorneur, il flatte ses interlocuteurs, mais cesse progressivement de le faire et se contente de les intimider et de les insulter (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil, 2018, p.150).

Par conséquent, même si le verbe pour rapporter les paroles du loup est toujours « demande », le contenu rend compte de l'évolution des actes de paroles. D'ailleurs, cette gradation doit être comprise des élèves qui écrivent à la manière de Mario Ramos, car ils doivent ajouter un épisode où le loup entre en relation avec un autre personnage, tout en respectant l'évolution de la prise de parole. Dans ce cas-ci, c'est l'interaction dans les rituels sociaux qui sont illustrés, donc la dimension interactionnelle portée par les personnages.

La dimension interactionnelle est aussi au cœur de la recherche par observation participante de Charras et Blanc (2016), mais cette fois-ci elle n'est pas vue à travers les livres, elle est plutôt portée par les élèves. Ainsi, dans l'étude de Charras et Blanc (2016), la mise en œuvre d'une

séquence d'enseignement en neuf séances permet de dégager différents profils d'élèves dans le cadre de discussions, c'est-à-dire d'échanges où l'enseignant met les élèves dans une situation où il y a une confrontation des points de vue dans les livres. Trois albums servent de support à la discussion. Dans ce cas précis, l'album est alors sélectionné pour son sujet plutôt que pour sa forme. Il semble donc servir de moyen d'enseignement plutôt que d'objet d'étude.

Pour terminer, nous croyons que les dimensions phonologiques et phonétiques peuvent être travaillées à l'aide d'albums où ces éléments sont particulièrement exploités, comme c'est le cas des textes poétiques, où un jeu avec la langue est perceptible, que ce soit par des rimes, des allitérations ou des assonances. De plus, certains albums présentent des transgressions pour respecter le registre de l'oral. Cela peut se traduire par un effet orthographique, comme dans *Le plus malin* de Mario Ramos, où le loup après s'être cassé les dents dit : « Non! F'est pas rigolo! V'ai caffé toutes mes dents! Impoffible d'enlever fette fatanée femise » (p.44), ou par l'utilisation d'un registre populaire, comme *Je suis un lion* d'Antonin Louchard où les personnages dialoguent. L'un d'eux dit : « Hooooooooo! J'te cause, gros! T'es nouveau dans le coin? Tu sais seulement à qui t'as à faire, là? » (n.p.), ou encore par un registre de la langue familier avec des élisions, comme dans *Le chandail de hockey* de Roch Carrier, où la prise de parole du personnage se distingue du narrateur participant : « Les larmes aux yeux, je trouvai assez de force pour dire : - J'porterai *jamais* cet uniforme-là » (n.p.) ». Ces observations permettent de discuter avec les élèves des différences entre les registres de la langue à l'écrit et à l'oral.

2.4.4. L'enseignement de la lecture et des autres disciplines scolaires

Puisque l'enseignant au primaire est généraliste, nous terminons avec l'utilisation d'albums pour enseigner les différentes disciplines scolaires. Pour ce faire, nous avons répertorié certaines recherches qui s'intéressent à l'utilisation didactique des albums auprès d'élèves de tous âges, que ce soit pour enseigner les sciences (Bruguière et Triquet, 2012 ; Soudani et Héraud, 2012), les mathématiques (Bintz et Moore, 2003 ; Bintz, Moore, Wright et Dempsey, 2011), l'histoire (Cariou, 2012 ; Martel, Cartier et Butler, 2015) ou les arts plastiques (Villarreal, Minton et Martinez, 2015). Il est à noter que bon nombre de publications, scientifiques et professionnelles, recommandent des activités didactiques à l'aide d'albums, sans qu'elles soient vérifiées

empiriquement, et ce, pour chacune des disciplines nommées³⁶. Au-delà des disciplines prescrites au PFÉQ, d'autres études couvrent théoriquement ou empiriquement le recours aux albums dans des contextes divers, par exemple pour le développement de la théorie de l'esprit (Mélançon, 2015). Pour notre part, nous ne retenons pas ce type de sujet et nous limitons notre propos autour des disciplines scolaires prescrites par le PFÉQ (MÉQ, 2001b).

En ce qui a trait aux critères pour choisir des albums selon ces différentes utilisations didactiques, force est de constater qu'ils sont nombreux et spécifiques aux intentions. Ainsi, en guise d'exemple en sciences, référons-nous à Brugière et Triquet (2012) qui sélectionnent les albums *Un poisson est un poisson* de Leo Lionni et *La promesse* de Jeanne Willis. Ils qualifient ces albums de « récit de fiction réaliste ». Plus précisément, ces albums présentent une intrigue fictionnelle, mais avec des concepts scientifiques bien réels. Pour reprendre les termes de Brugière et Triquet (2012) au sujet des deux albums :

Dans ce rapport de force entre fiction et réel, les auteurs choisissent de laisser les lois biologiques du développement et de la prédation prendre le dessus sur celles de la fiction. Les « impossibles scientifiques » deviennent alors déterminants sur les « possibles fictionnels » (p.205).

Pour les mathématiques, nous retenons le cas précis de Bintz et Moore (2003) qui décrivent l'observation de l'utilisation de l'album *Le pot magique : une aventure mathématique* de Mitsumasa Anno. L'album est utilisé pour enseigner la notation factorielle dans une classe de sixième année. Nous retenons cet exemple, car il démontre bien ce que Lépine et ses collaborateurs (2015) mentionnent dans une proposition théorique, c'est-à-dire que l'intrigue de l'histoire doit reposer sur un problème mathématique. Au regard de cette précision, la similarité dans le choix de livre pour enseigner les mathématiques et pour enseigner les sciences semble tacite. En effet, dans les deux cas le respect de la réalité scientifique ou mathématique est au cœur de l'histoire.

Dans le cas de l'enseignement de l'univers social, et plus particulièrement de l'histoire, Martel, Cartier et Butler (2015) comparent une situation d'apprentissage par la lecture à l'aide de

³⁶ En guise d'exemple, Serge Gagnier suggère des albums pour travailler les sciences dans plusieurs numéros de la revue *Le Pollen*.

manuels scolaires ou de livres jeunesse, dont des albums. Ces derniers sont : *Mao et moi* de Chen Jiang-Hong, *Le piano rouge* d'André Leblanc et *Terre rouge, Fleuve jaune : un récit de la Révolution culturelle* d'Ange Zhang. Dans tous les cas, l'action se déroule dans un contexte non démocratique, un contenu prescrit en univers social au troisième cycle du primaire (MÉQ, 2001b). Cette adéquation entre le contenu et les prescriptions ministérielles semble être le critère le plus important dans le choix des albums.

Pour ce qui est des arts plastiques, si Villarreal, Minton et Martinez (2015) rendent compte d'une recherche où elles observent et analysent le recours à des albums mentors dans des productions visuelles d'élèves de quatrième année, elles ne proposent aucun critère spécifique pour les arts et soutiennent que tout album de qualité permet de travailler une composante du livre dans son ensemble, comme le paratexte, la relation texte/image et la mise en pages, ou une composante spécifique de l'image, soit la perspective, la position des personnages ou les lignes et les couleurs. Ainsi, pour des critères propres à une utilisation didactique des albums en arts plastiques, nous croyons que l'analyse de contenu³⁷ de différents albums par Sipe (2001) est une excellente avenue. De fait, associée à l'histoire de l'art, sa typologie se divise de la façon suivante :

- albums qui parodient des tableaux célèbres (le terme *intericonicité* est utilisé dans francophonie) ;
- albums qui portent sur des artistes célèbres ;
- albums qui se déroulent dans les musées ;
- albums qui sont illustrés dans un style qui imite un artiste ou un courant de l'histoire de l'art.

Pour terminer, notons que la discipline éthique et culture religieuse (MELS, 2008) est peu couverte par la recherche. Pour le volet éthique, même s'ils abordent la philosophie pour enfants, les travaux de Chirouter (2011, 2013) peuvent servir de point de départ. Toutefois, deux écueils majeurs se présentent : l'incompatibilité des thèmes traités³⁸ et le manque d'information quant aux critères. En effet, Chirouter (2011) suggère de nombreux exemples de titres de livres

³⁷ L'analyse de contenu est basée sur un échantillon de convenance de 62 titres tirés d'une consultation de trois revues spécialisées en littérature jeunesse, sur une période de 5 ans. Les livres évalués répondent aux critères d'inclusion suivants : disponibilité du livre, allusion à l'histoire de l'art, livre de fiction.

³⁸ Les thèmes abordés par Chirouter (2011) sont : l'amitié, l'amour, la différence, l'égalité entre les êtres ; grandir, vieillir, mourir ; l'art, le beau ; l'ignorance, la connaissance ; le travail, l'argent (p.49), ce qui ne correspond pas aux thèmes prescrits (MELS, 2008).

jeunesse pour reproduire en classe le dispositif qu'elle propose, mais elle donne peu d'informations relatives à ces choix. Selon elle, « [l]es textes choisis permettent de traiter les différents aspects des problématiques, de multiplier les points de vue, de montrer d'autres façons de regarder le monde et de considérer les problèmes posés » (Chirouter, 2011, p. 50). Il est à noter qu'à ce stade-ci de notre recherche nous ne détenons pas de référence dédiée particulièrement et exclusivement à l'enseignement de l'éthique. Pour ce qui est de la culture religieuse, nous avons relevé certaines propositions professionnelles, comme celle de Bertrand et ses collaboratrices (2018) pour enseigner les célébrations en famille, un contenu relatif à la culture religieuse au premier cycle du primaire. Dans ce cas, le choix est orienté par la thématique. En plus du thème, dans un article professionnel précédent nous avons souligné que « souvent les livres abordant les religions le font dans une perspective confessionnelle [...] il faut éviter ceux qui s'adressent aux élèves dans une perspective de foi » (Bertrand et DeRoy-Ringuette, 2016, p.15). Ainsi, nous retenons que les livres choisis doivent respecter les thèmes prescrits par le MELS (2008) et que ceux édités par des maisons d'édition religieuses sont à proscrire.

2.4.5. La synthèse de l'utilisation didactique et les critères de choix des albums au primaire

Pour conclure, nous ne pouvons que constater la diversité des utilisations didactiques des albums, ou des livres jeunesse de manière plus générale. Que ce soit pour enseigner divers aspects de la langue ou d'autres contenus, ces utilisations variées impliquent également des critères de choix diversifiés. Si l'intention didactique de l'enseignant doit toujours être la priorité, il n'en demeure pas moins que certaines caractéristiques des textes ou des illustrations contenus dans les albums permettent d'effectuer des choix plus pertinents que d'autres, en fonction de ladite intention. Rappelons d'ailleurs à ce sujet que Serafini (2005) évoque la non-universalité des critères, puisque les intentions varient. Toutefois, un critère semble plus transversal, peu importe l'intention. Il s'agit de la qualité des livres sélectionnés pour enseigner. En effet, implicitement ou explicitement, la plupart soulignent la qualité, notamment Atwell (2017a) et Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin (2012) qui mentionnent la pertinence de vérifier si les titres choisis sont dans des outils de sélection ou des listes de prix reconnus. À ce sujet, notons que Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011) proposent des critères sous forme de grille

pour évaluer la qualité des livres. Cette grille se divise en six sections. Nous estimons que quatre d'entre elles rejoignent plus directement des critères similaires à ceux évoqués pour la lecture interactive. Il s'agit des sections qui concernent les concepts littéraires, les illustrations, le rapport texte/image, les intérêts pédagogiques. D'ailleurs, certains points sont inspirés de Tauveron (1999) et Tsimbidy (2008). Ensuite, une section est consacrée aux six traits d'écriture, en référence à Olness (2005). La dernière section quant à elle touche la reconnaissance, et ce sont alors huit ressources qui sont nommées pour vérifier la qualité extrinsèque des livres évalués.

Pour terminer cette synthèse, rappelons que les critères annexés aux différentes utilisations didactiques que nous avons détaillées dans l'ensemble de la partie 2.4. guident les choix des enseignants et, éventuellement, peuvent leur permettre d'évaluer les livres qu'ils possèdent. De manière analogue, en les rapportant à notre contexte de recherche, ces critères peuvent orienter le choix des responsables des didacthèques dans le but d'offrir une collection d'albums liée aux besoins didactiques des étudiants au BEPEP, en plus de servir de critères d'évaluation d'une collection déjà en place.

2.5. La formation à l'enseignement : BEPEP

Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement doivent respecter certaines conditions pour être approuvés. Deux des points majeurs pour l'approbation sont le développement des compétences professionnelles des étudiants et l'adoption d'une organisation par l'approche-programme (CAPFE, 2012). Nous abordons brièvement ces deux points afin de comprendre la place des didacthèques dans le cheminement des étudiants au BEPEP. À ce sujet, notons que dans le document *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement, premier cycle* (CAPFE, 2012), les didacthèques sont classées parmi les ressources informationnelles de l'approche-programme sans toutefois être définies. Pour dégager les caractéristiques des didacthèques, nous nous référons principalement aux normes et aux écrits américains. Précisons que de manière générale, le terme *curriculum material center* est employé : « *Curriculum Materials Center (CMC) is the generic name for resource centers that support teacher education programs* » (Carr, 2001, p.viii), et ce, même si, dans la pratique professionnelle, bon nombre de termes sont également utilisés comme « *Teachring Materials Center, Education Resource*

Commons, Curriculum Laboratory, Learning Resource Center » (ACRL, 2015, p.2). Pour notre part, nous privilégions toujours le terme *didacthèque*, puisque c'est le terme le plus usuel dans les universités québécoises. Par rapport aux didacthèques, nous abordons comment elles peuvent répondre aux besoins de la communauté qu'elles servent, notamment par le truchement d'une des tâches centrales des bibliothécaires qui y travaillent : le développement des collections. Puisque les références sur les collections spécifiques d'albums sont rarissimes et que nous souhaitons tout de même être en adéquation avec le sujet de notre recherche, notre recension des écrits concerne les collections de livres jeunesse dans les didacthèques, sans nous restreindre aux albums.

2.5.1. Le développement des compétences professionnelles des étudiants en enseignement

Ces dernières années, la pédagogie de l'enseignement supérieur s'est transformée, passant du paradigme de l'enseignement, qualifié de transmissif, puisque l'enseignant donne des cours magistraux et les étudiants sont plutôt passifs, au paradigme de l'apprentissage, qualifié de participatif et actif, puisque l'implication de l'étudiant pour développer ses compétences est sollicitée par des tâches qui reposent sur des principes issus du constructivisme et du socioconstructivisme (Berthiaume et Rege-Colet, 2013a ; Ménard et Saint-Pierre, 2014). Par conséquent, les étudiants universitaires n'acquièrent plus uniquement des savoirs, mais ils développent des savoir-faire, ou compétences professionnelles (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000). Ce changement se trouve alors en adéquation avec l'implantation de l'approche-programme où les compétences professionnelles occupent une large part.

Généralement, les compétences professionnelles « expriment des gestes professionnels génériques que les diplômés devront être capables de poser » (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009, p.20). Spécifiquement à la formation à l'enseignement, elles sont déjà établies par des documents prescriptifs (MÉQ, 2001a; MÉQ, 2020), sous l'influence des 10 compétences pour enseigner de Perrenoud (1999). Selon le récent *Référentiel de compétences professionnelles* (MÉQ, 2020), cinq assises sont à la base des compétences professionnelles en enseignement : la culture, la langue, la relation enseignant-élèves, le professionnalisme et la collaboration. Pour cette recherche, nous considérons surtout les deux premières. Ces deux assises sont non seulement fondatrices « parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles : toutes

les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées » (MÉQ, 2020, p.47), mais elles sont à la source des deux premières compétences « Agir en tant que professionnelle ou professionnel cultivé, à la fois interprète, médiateur et critique d'éléments de culture dans l'exercice de ses fonctions » et « Communiquer de manière appropriée dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans l'ensemble des contextes liés à l'exercice de ses fonctions » (MÉQ, 2020).

Si la deuxième compétence est au cœur de notre recherche par son sujet ancré en didactique de la langue, nous proposons de clarifier en quoi la première est importante dans notre recherche. De manière succincte, précisons que l'approche culturelle annonce un enseignant cultivé qui intègre des objets culturels à son enseignement. En référence à Dumont (1968), les objets culturels sont issus des deux conceptions de la culture : la culture première (ancrée dans le quotidien) et la culture seconde (réfléchi et portée par des œuvres). Mais les enseignants, et par extension les étudiants en enseignement, doivent non seulement initier les élèves à divers objets culturels, mais ils doivent eux-mêmes agir en tant que « passeurs culturels » (Zakhartchouk, 1999), à la manière d'un guide qui amène les élèves vers la découverte de divers objets culturels.

Il va sans dire que la lecture, notamment par le biais des livres jeunesse, est un excellent moyen pour les enseignants d'agir en passeur culturel. En effet, par l'exploitation d'œuvres variées, incluant une diversité d'albums et d'autres types de livres, les enseignants initient les élèves à diverses réalités culturelles, que ce soit des éléments de la culture première ou seconde. Cela étant mentionné, l'enquête par questionnaire de Dionne (2010) auprès d'étudiants dans les baccalauréats en enseignement ($n=195$) révèle que, si la majorité affirme aimer lire (52,3 % beaucoup et 34,4 % moyennement), 35 % affirment n'avoir lu aucun livre pour le plaisir au cours des trois mois précédents l'enquête et la majorité (62,5 %) dit consacrer moins de deux heures par semaine à la lecture pour le plaisir. Rappelons qu'à l'aide de données basées sur la recherche, plusieurs affirment que les enseignants qui aiment lire influencent positivement leurs élèves dans leurs rapports à la lecture (Applegate et Applegate, 2004 ; Barone, 2011 ; Dreher, 2003 ; Gambrell, 1996 ; Gutherie, 2015 ; Ruddell, 1995). Les résultats de Dionne (2010) nous amènent à croire que pour être un passeur culturel, spécifiquement à l'aide des livres jeunesse, il est essentiel de développer le goût de lire de futurs enseignants. Dans ce cas, la didactique semble

un lieu propice, puisque Dionne (2010) rapporte que la bibliothèque universitaire est fréquentée par 85,1 % des répondants à son enquête. Toutefois, Dionne (2010) ne précise pas s'il s'agit de la didacthèque, ou d'autres bibliothèques universitaires.

En bref, en ce qui concerne le sujet de notre recherche, il nous semble manifeste que si les étudiants ont accès à des albums à fort potentiel didactique au cours de leur formation, ils pourront acquérir des connaissances déclaratives et développer des compétences relatives au choix d'albums à utiliser en classe, alliant ainsi culture et langue, deux des assises des compétences professionnelles.

2.5.2. L'approche-programme dans les programmes à la formation enseignante

En plus du changement qui concerne le passage d'un modèle centré sur l'enseignement vers un davantage ciblé sur l'apprentissage dans le but de développer des compétences, l'enseignement supérieur connaît un autre changement qui est plutôt organisationnel. D'ailleurs, de manière générale et non exclusive aux programmes à la formation enseignante, le développement des compétences professionnelles fait partie d'une organisation par l'approche-programme (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Ainsi, certaines facultés, dont celles d'éducation, transitent de l'approche-cours vers l'approche-programme. Cette dernière se définit par « [une] façon d'envisager l'enseignement au supérieur qui privilégie le point de vue du programme formé de plusieurs cours et géré par une équipe d'enseignants » (Berthiaume et Rege Colet, 2013b, p.324). Nous ne reprenons pas ici exhaustivement l'ensemble des éléments qui distinguent les deux approches, mais afin de tout de même les comparer brièvement, nous nous référons à un tableau que nous avons proposé dans une publication antérieure (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019). Dans ce dernier, nous avons repris les points distinctifs entre l'approche-programme et l'approche-cours nommés par Sylvestre et Berthiaume (2013) et Prégent, Bernard et Kozanitis (2009) et nous les avons subdivisés selon quatre catégories : le programme d'études, le corps professoral et les autres acteurs dans la formation, l'enseignant et les méthodes ainsi que les étudiants.

Tableau 8 : Distinction entre l'approche-programme et l'approche-cours (Sylvestre et Berthiaume, 2013 ; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009), tiré de DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019, p.8

Approche-programme	Approche-cours
Programme d'études	
Approche novatrice	Approche traditionnelle
Développement de compétences	Acquisition de savoirs
Liens tangibles entre les cours	Peu de liens entre les cours
Corps professoral et autres acteurs	
Logique collaborative	Logique individualiste
Responsabilité des cours partagée entre les enseignants	Enseignant seul responsable de son cours
Enseignant et méthodes	
Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Méthode basée sur des étudiants actifs	Méthode basée sur des étudiants passifs
Près des intérêts et caractéristiques psychosociales des étudiants actuels	Loin des intérêts et caractéristiques psychosociales des étudiants actuels
Étudiants et apprentissages	
Connaissances procédurales	Connaissances déclaratives
Préparation au milieu professionnel	Peu axé sur le milieu professionnel

Si nous avons proposé ce tableau qui permet de reconnaître certains points de comparaison entre les deux approches, nous l'avons également nuancé en spécifiant que, dans la pratique réelle, cette dichotomie n'est pas si limpide et que, dans les faits, il est fort possible que des membres du corps professoral d'un « programme structuré en approche-cours collaborent pour assurer une logique entre les cours et aient des méthodes en phase avec le paradigme de l'apprentissage » (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019, p.8). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons surtout aux ressources informationnelles qui soutiennent l'approche-programme, c'est-à-dire les didacthèques, par les collections qu'elles offrent et le bibliothécaire qui y travaille, surtout s'il agit selon les principes du bibliothécaire intégré. Rappelons que même si les albums pourraient être intégrés dans plusieurs cours du parcours des étudiants au BEPEP, notre recherche se centre surtout sur les besoins des étudiants dans les cours de didactique de la langue et, de manière plus minoritaire, de didactique des autres disciplines.

2.5.3. Les didacthèques, la pédagogie de l'enseignement supérieur et le bibliothécaire intégré

De manière plus spécifique aux facultés d'éducation, il est suggéré que l'approche-programme s'articule autour des contenus (cours, stages et autres activités non créditées) et des ressources (professorales et informationnelles) (CAPFE, 2012). C'est à l'intérieur des ressources informationnelles que les didacthèques sont explicitement nommées, sans être détaillées.

En accord avec les principes de la pédagogie de l'enseignement supérieur axé sur le développement des compétences et situé du côté de l'apprentissage et de la planification de tâches authentiques pour faire le pont entre l'université et la vie professionnelle et ainsi faciliter le transfert des apprentissages, deux études de cas récentes (Ayton et Capraro, 2021; Correll et Bornstein, 2018) montrent comment une collaboration entre des membres du corps professoral des facultés d'éducation et des bibliothécaires permettent aux étudiants de faire des tâches concrètes, en lien avec différents aspects de la didacthèque. Ainsi, Correll et Bornstein (2018) relatent comment, dans le cadre d'un cours sur l'aménagement des classes, les étudiants en enseignement ont été amenés à redessiner les espaces de travail de la didacthèque, le tout dans une tâche signifiante et authentique. Cette dernière est très près des recommandations de Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) avec leur modèle « Apprentissage et enseignement contextualisé authentique » pour l'enseignement supérieur qui impose deux principes : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif.

Dans une expérience similaire, Ayton et Capraro (2021) s'appuient également sur des principes de résolution de situations problèmes où les étudiants sont actifs dans leurs apprentissages pour leur proposer d'améliorer la didacthèque, sur le plan de l'aménagement, comme Correll et Bornstein (2018), mais également sur le plan de la collection offerte. En bref, dans le projet d'Ayton et Capraro (2021) les étudiants se basent sur des constats du corps professoral sur l'obsolescence de la collection de la didacthèque afin de procéder à une évaluation, documents en main. Les critères pour que les étudiants évaluent la collection sont les suivants : « 1. *Item age and its copyright date*; 2. *Physical condition*; 3. *“Classic” or “Not a Classic”*; 4. *Perpetuation of stereotypes*; 5. *For textbooks: Common Core / Next Generation Science Standards alignment* » (p.8). Au terme de leur évaluation, les étudiants ont recommandé que la didacthèque se dote de documents qui représentent mieux la diversité, l'équité et l'inclusion. Cette tâche inspirée des principes actuels en pédagogie de l'enseignement supérieur démontre comment une collaboration entre les membres du corps professoral et les bibliothécaires des didacthèques contribue à la formation des compétences professionnelles des étudiants.

Ces deux exemples ne sont pas sans rappeler les propositions de DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante (2019) où les didacthèques peuvent avantageusement se positionner dans la

formation des étudiants au BEPEP, si le bibliothécaire adopte une posture de bibliothécaire intégré, c'est-à-dire où « *the librarian becomes a member of the customer community rather than a service provider standing apart* » (Shumaker, 2009, p. 240). Sans reprendre ici toutes les caractéristiques pour qualifier un bibliothécaire intégré, résumons en indiquant que deux tendances se dégagent : la collaboration avec le corps professoral et la présence physique et virtuelle (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019). La définition de ce rôle se positionne sur un continuum entre ces pôles.

Puisque l'approche-programme induit une collaboration entre les divers intervenants auprès des étudiants (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009) et que le rôle du bibliothécaire intégré en milieu universitaire sous-tend qu'il prend une part active dans la formation des étudiants, comme dans l'élaboration des programmes d'études (Shumaker, 2012), la place de la didacthèque devient plus claire. En effet, selon Caspers (2013), le bibliothécaire intégré et les membres du corps professoral devraient se demander quels sont leurs buts communs par rapport au cours et comment leur collaboration peut contribuer à la réussite des étudiants. Cela est par ailleurs en concordance avec deux des caractéristiques qui qualifient l'innovation dans l'enseignement supérieur : l'étudiant est au centre des activités et le corps professoral travaille dans un esprit de partage et de collaboration (St-Pierre, Bédard et Lefebvre, 2012).

Pour faire ressortir le lien entre les futurs enseignants et les didacthèques, et plus particulièrement leurs collections de livres jeunesse, référons-nous à Loftis et Knight (2013) qui avancent que

through collaboration between faculty and library staff, a children's literature collection can become an essential academic resource that reflects the changing needs of teacher education programs. Such collections provide a high quality example of what teacher education students' own classroom libraries could look like and allow those future teachers to develop the skills needed to establish their own collections, collections that will play a star role in the education of P-12 students (p.41).

D'ailleurs, d'après Catalano (2015) au regard de ses entrevues auprès des responsables des didacthèques, la collection de livres jeunesse est la plus utilisée et la plus importante. Son succès reposerait surtout sur la collaboration avec le corps professoral, non pas uniquement pour développer la collection par des suggestions, mais également par la proposition d'activités

dédiées aux livres jeunesse, que ce soit par des exemples de son utilisation en classe ou par la présentation aux étudiants des nouveaux titres récemment intégrés à la collection.

Enfin, le *National Council for Accreditation of Teacher Education*³⁹ (2008) suggère que pour atteindre le plus haut niveau d'acceptabilité pour l'accréditation, les professeurs et les étudiants doivent avoir accès à une « bibliothèque exemplaire ». Même si les didacthèques ne sont pas explicitement nommées, à la manière de Catalano (2015) nous croyons que celles-ci sont visées. En effet, de manière générale, les bibliothèques universitaires ont pour mission de soutenir la communauté universitaire dans leurs besoins informationnels, notamment en leur offrant une collection adéquate. Avant de nous attarder spécifiquement au développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques, il convient de définir ce qu'est le développement des collections en bibliothéconomie.

2.5.4. Le développement des collections : analyser, sélectionner, acquérir, évaluer

D'après Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) « *regardless of the type, one of the primary purposes of libraries is to assist people in locating and accessing useful information* » (p.21).

Pour arriver à donner accès à cette information, laquelle est contenue à l'intérieur de documents variés, une collection de documents diversifiés est développée et gérée. Simplement, une collection se définit par « tous les documents mis à la disposition des usagers par la bibliothèque » (ISO, 2013, p.16), qu'ils soient physiques ou numériques.

Afin de clarifier notre propos, nous souhaitons préciser ce que nous entendons par *développement des collections*. Selon Johnson (2014), les expressions *gestion des collections* et *développement des collections* peuvent parfois être utilisées comme des synonymes. Malgré cela, il semble que ce ne soit qu'un quasi-synonyme, puisque Johnson (2014) suggère que la *gestion des collections* agit comme un terme parapluie, puisqu'il inclut le *développement des collections*. Ce changement de terminologie, de *développement* à *gestion*, s'expliquerait par un contexte où le financement des bibliothèques est réduit et les besoins des communautés sont en évolution (Johnson, 2014). Dès lors, l'utilisation à bon escient des ressources financières pour répondre de manière adéquate aux besoins de la communauté semble intrinsèque à cette transformation terminologique. Enfin,

³⁹ Il s'agit de l'organisme américain analogue au CAPFE au États-Unis.

pour terminer sur les propos de Johnson (2014) quant à l'influence des aspects budgétaires dans la transformation du terme, précisons que si celles-ci sont effectivement non négligeables dans la pratique professionnelle des bibliothécaires, nous croyons que *développement des collections* est plus adéquat pour cette recherche. Ainsi, à la manière d'Evans et Zarnosky-Saponaro (2012), nous retenons quatre tâches principales dans le développement des collections physiques : l'analyse des besoins, la sélection des documents, l'acquisition de ces documents et l'évaluation de la collection. Pour conclure notre choix d'utiliser *développement des collections*, à la lumière des explications de Johnson (2014) quant aux justifications budgétaires, nous percevons dans le terme *gestion* une certaine connotation administrative, et ce, même si *gestion* agit comme un terme parapluie et, qu'au final, il permet également d'inclure d'autres tâches aux quatre proposées par Evans et Zarnosky-Saponaro (2012), comme l'élagage. Enfin, précisons qu'une politique documentaire régit normalement les activités de développement des collections d'une bibliothèque (ENSSIB, 2012). Jacquinet (2013) ajoute que « les politiques documentaires s'élaborent en fonction des publics, des collections déjà existantes, des budgets attribués, de la production disponible dans le domaine, etc. » (p.163). Par conséquent, les activités de développement des collections y sont intimement liées.

2.5.4.1. *L'analyse des besoins de la communauté*

L'analyse des besoins concerne la connaissance des besoins de la communauté servie par la bibliothèque, usagers ou non (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012). D'ailleurs, nous privilégions ici le terme *communauté*, puisqu'il est plus inclusif qu'*usager*. De fait, ce dernier laisse supposer que seuls ceux qui fréquentent la bibliothèque sont concernés, alors qu'il est essentiel de répondre aux besoins de l'ensemble de la communauté, qu'ils aient recours ou non aux services. Dans le cas qui nous préoccupe, la communauté est composée des étudiants au BEPEP et du corps professoral, plus spécifiquement les professeurs et les chargés de cours dont les tâches d'enseignement se rapportent à la didactique du français. Pour notre recherche, les besoins de cette communauté se traduisent par l'accès à des albums susceptibles d'être utilisés à des fins didactiques dans les classes du primaire. De manière générale, l'analyse des besoins permet de passer efficacement à la deuxième étape du développement des collections : la sélection des documents.

2.5.4.2. La sélection de documents

La sélection des documents se résume simplement au choix des documents à acquérir. Disher (2014) soutient que la politique documentaire fait le pont entre les buts et les objectifs de la bibliothèque et la sélection de documents. Ainsi, la politique documentaire permet d'orienter la sélection, ce qui est en accord avec Jacquinet (2013) qui note l'importance, dans une bibliothèque, « d'objectiver ses choix, de formaliser son rôle par rapport à son environnement, en exprimant une politique documentaire clairement définie. [...] elle doit tenir compte des publics à desservir. » (p.163). Cela est complètement en accord avec le fait que les budgets n'étant pas illimités, les bibliothécaires doivent faire une sélection pertinente, en fonction des besoins de la communauté, dans le but d'acquérir des documents. Il s'agit de la tâche centrale du développement des collections dont le but principal est de répondre de manière adéquate aux besoins de la communauté (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012). C'est donc à cette étape que se fait le choix des documents à intégrer à la collection.

Pour effectuer efficacement la tâche de sélection, de nombreux critères sont à considérer lors de l'inclusion d'un document à une collection. À ce sujet, Johnson (2014) établit une distinction entre deux visions de l'évaluation des documents pour la sélection. L'une est nommée *assessment*, qui fait référence à la sélection des documents en fonction de leur capacité à répondre aux besoins de la communauté, tout en prenant compte la collection existante, la mission de la bibliothèque et le réseau dans lequel elle se situe, le cas échéant. L'autre est simplement nommée *evaluation* et elle se rapporte à la sélection des documents en fonction de leurs qualités intrinsèques. Johnson (2014) soutient que normalement le bibliothécaire adopte ces deux visions simultanément lorsqu'il sélectionne un document. De leur côté, à la suite d'une revue des écrits comparée sur le développement de collection, selon diverses époques, Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) regroupent douze principes à considérer lors de la sélection des documents. Ils les ont organisés selon l'ordre du processus de sélection. Nous les reprenons au tableau 9 et nous indiquons si ces principes sont en accord avec l'*assessment* ou à l'*evaluation*, au sens de Johnson (2014).

Tableau 9 : Douze principes à considérer lors de la sélection des documents (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012) en fonction du type d'évaluation (Johnson, 2014)

Principes de sélection de documents (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012)	Type d'évaluation (Johnson, 2014)	
	<i>Assessment</i>	<i>Evaluation</i>
L'adéquation avec la mission de la bibliothèque	x	
La reconnaissance des besoins et des intérêts de la communauté	x	
L'utilisation de ressources pour identifier les documents à sélectionner (ex. les bibliographies)		x
Le fait de connaître ce qui est disponible dans la collection	x	
Le fait de connaître ce qu'il manque dans la collection	x	
Le respect de la politique documentaire quant à la profondeur et la couverture des sujets	x	
L'attention portée à la langue, en lien avec la communauté servie	x	
L'évaluation globale de la qualité des documents		x
Le ratio coût/prévision d'utilisation	x	
L'évaluation du coût en fonction des budgets disponibles		x
La disponibilité des documents ailleurs (ex. dans d'autres établissements du réseau)	x	
La prise en compte des priorités quant aux documents à acquérir.	x	

En consultant ce tableau, il est juste d'admettre que l'*assessment*, ou le fait de connaître les besoins de la communauté, la collection et les politiques de la bibliothèque, est majoritairement représenté dans les principes de sélection de documents. Pour ce qui est de l'*evaluation*, Johnson (2014) indique certains critères souvent évoqués. Ces critères de qualité concernent notamment le sujet, la réputation de l'auteur (ou de l'éditeur), la véracité, la récence, l'écriture, la langue, les qualités physiques, la fréquence du document dans des bibliographies, etc. Il est à noter que les critères de choix pour sélectionner les documents proposés par Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) et Johnson (2014) sont généraux et applicables à tout type de documents physiques et tout type de bibliothèques. Nous abordons ultérieurement les critères de choix spécifiques aux didacthèques (voir 2.5.5.2.), tels qu'ils sont proposés actuellement. Mais concluons en spécifiant que, de manière générale, les critères de choix dans les bibliothèques sont en lien direct avec la politique documentaire et qu'ils servent autant à orienter la sélection qu'à diminuer la part de subjectivité que pourrait induire le choix de documents (Tuleu, 2013).

2.5.4.3. L'acquisition de documents

D'après Evans et Zarnosky-Saponaro (2012), la troisième tâche du développement des collections est l'acquisition. Il s'agit de la concrétisation de la sélection, c'est-à-dire l'achat des documents. À la suite de cette acquisition, pour être accessible à la communauté, le document entre dans la phase du traitement documentaire. Habituellement, à cette phase, le document est

décrit, classé, indexé et condensé (Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest, 2009). Même si notre recherche ne concerne pas directement le traitement documentaire, nous estimons pertinent et plus clair de le résumer. Référons-nous alors sommairement à Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest (2009) qui définissent les étapes du traitement documentaire. Il est à noter que l'ensemble du traitement fait sur un document permet de le repérer et de le rendre accessible.

Pour débiter, la description des documents concerne la description physique (p. ex., le titre, le nombre de pages). Ces informations sont intégrées dans une notice bibliographique unique, créée pour chacun des documents. Cette notice bibliographique est l'élément de base dans lequel d'autres informations concernant les documents seront ajoutées au cours du traitement documentaire.

Ensuite, la classification se résume par « l'opération qui consiste à regrouper en classes les documents semblables ou liés, en les séparant des documents avec lesquels ils n'entretiennent aucun lien. Plusieurs critères peuvent être employés, seuls ou en combinaison, comme base de regroupement » (Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest, 2009, p.69). Concrètement, cette étape consiste à attribuer au document une cote de classification pour le classement en rayons.

Souvent l'indexation représente l'étape où des descripteurs sont attribués au document afin de dégager son contenu. Ces descripteurs reposent sur le système de vedettes-matières, « un langage documentaire précoordonné » (Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest, 2009, p.87), où des termes génériques servent à qualifier le document. Ces termes sont généralement annexés à d'autres termes afin de représenter un aspect spécifique du document. En guise d'exemple, prenons *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, souvent utilisé dans des recherches en didactique. Selon le catalogue *Sofia* de l'UdeM (juillet, 2021), voici les vedettes-matières attribuées qui lui sont attribuées :

Répertoire de Vedettes-Matière

- Gorille Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse.
- Parcs Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse.
- Chiens Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse.

Répertoire de Vedettes-Matière Genre Form

- Documents pour la jeunesse.

RAMEAU: répertoire d'autorité de matières encyclopédique unifié

- Livres illustrés pour enfants.

Vedettes-matière jeunesse

- Parcs Fiction.
- Classes sociales Fiction.
- Chiens Fiction.

Finalement, la condensation clôt le traitement documentaire. Cette activité s'apparente au résumé dans la mesure où le contenu du livre est décrit textuellement afin de renseigner la communauté. Il semble que cette étape ne soit pas toujours réalisée. Nous croyons que cela peut être attribuable à son caractère chronophage et coûteux. En effet, le processus de condensation comprend : « la lecture, le visionnement ou l'audition du document source; l'analyse de contenu thématique; la sélection des éléments d'information qui seront présentés dans le résumé; la rédaction d'un texte bref, complet et cohérent » (Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest, 2009, p.95). Il est à noter que la condensation peut être réalisée par des humains ou de manière automatique.

2.5.4.4. L'évaluation de la collection

Après cette brève incursion dans le traitement documentaire, revenons à la dernière tâche du développement des collections citée par Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) : l'évaluation de la collection. Cette dernière ne doit pas nécessairement être envisagée comme une étape suivant les trois premières, car elle se fait au fur et à mesure que la collection grandit. D'après Johnson (2014), cette tâche sert notamment à évaluer l'utilité de la collection, donc son efficacité à satisfaire la communauté en fonction des objectifs auxquels elle est destinée. Il y a deux tendances qui guident l'évaluation des collections : les méthodes centrées sur la collection et les méthodes centrées sur l'utilisation (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014). Dans les deux cas, les méthodes peuvent être de nature qualitative ou quantitative.

En bref, le développement des collections se résume à quatre tâches principales : analyser les besoins, sélectionner les documents, les acquérir et évaluer la collection. Ces tâches sont

intimement liées à la politique documentaire et aux besoins de la communauté servie par la bibliothèque, peu importe qu'elle soit universitaire, publique, scolaire ou privée. De plus, le développement des collections est aussi profondément lié au paradigme auquel les bibliothèques adhèrent, soit le paradigme centré sur la collection, où la qualité de la collection se situe au centre des actions de développement, en lien par exemple avec un développement fait à partir de listes d'autorité, ou le paradigme centré sur la communauté, où les besoins de celle-ci sont au cœur des préoccupations, en lien avec une consultation accrue des membres de la communauté (Hughes-Hasell, 2020).

2.5.5. Le développement des collections de livres jeunesse dans les didacthèques

Concernant les didacthèques, même si plusieurs centres de documentation semblables ont vu le jour dès le début des années 1900 (Alteri, 2012), des lignes directrices générales n'ont été disponibles qu'au début des années 2000 (ACRL, 2017). Malgré cela, et curieusement, des lignes directrices spécifiques aux collections sont disponibles depuis près de 30 ans⁴⁰ (Fabbi, Bressler et Earp, 2007). En plus de la relative récence de ces documents qui servent à orienter les bibliothécaires, nous remarquons qu'il existe peu de références concernant les didacthèques. Un constat aussi partagé par Catalano (2015). Dès lors, notre recension des écrits nous permet de consulter des études de cas ou des récits d'expérience portant sur les collections de livres jeunesse dans les didacthèques. En fait, « *the research on CMC collections in academics institutions is limited. Many of the published articles on CMCs focus on their composition or creation, or on collaborative experiences with education faculty* » (Catalano, 2015, p.1).

Par conséquent, pour définir les concepts relatifs aux collections des didacthèques nous jugeons opportun de nous référer au document suivant : *Guidelines for curriculum materials centers* (ACRL, 2017). Ces lignes directrices contiennent des informations quant à l'administration, les services, les collections et l'accès. De plus, les termes concernant le matériel didactique, les didacthèques et la communauté servie sont définis. C'est à ceux-ci que nous nous attardons, en plus des informations concernant la collection. Ensuite, nous proposons de traiter certains écrits,

⁴⁰ La deuxième édition de *Curriculum materials center collection development policy* (ACRL, 1993) est la plus ancienne disponible pour une consultation et elle est citée par Fabbi, Bressler et Earp (2007), sans référence à la première édition.

en fonction des tâches du développement des collections présentées précédemment (voir 2.5.4). Nous devons cependant couvrir l'ensemble des livres jeunesse, car les références exclusives aux albums sont quasi inexistantes.

Pour commencer notre revue des concepts tels que décrits par l'ACRL (2017), spécifions que le matériel didactique comprend tous les types de documents utiles à l'enseignement primaire et secondaire. Ensuite, la didacthèque représente l'emplacement physique où est contenue la collection de matériel didactique. Puis, la communauté servie se compose des étudiants à la formation en enseignement et du corps professoral, auxquels d'autres membres de la communauté universitaire peuvent se joindre. Finalement, le responsable de la didacthèque est un bibliothécaire professionnel qui assume les responsabilités relatives à l'aménagement, l'administration, le personnel, les services et la collection.

Toujours selon l'ACRL (2017), qu'ils soient physiques ou numériques, les documents de matériel didactique compris dans la collection se répartissent selon dix catégories : les manuels, les programmes d'enseignement, les livres jeunesse, la littérature professionnelle, les documents de référence, les périodiques jeunesse et professionnels, le matériel multimédia, le matériel d'enseignement (ex. affiches, jeux, etc.), les tests et les ressources en ligne. Plus précisément, à la collection de livres jeunesse :

This collection should include fiction, nonfiction, picture books, folk and fairy tales, plays, poetry, and graphic novels appropriate for preschool through grade twelve. The collection should be consistent with the recommendations of standard reviewing tools and include annual acquisition of award books and books from various notable book lists (ACRL, 2017, n.p.).

Il est à noter que l'ACRL (2017) ne décrit pas plus explicitement ce qui est entendu par le terme *picture books* (album), que ce soit en le distinguant des autres types de livres, ou en l'incluant dans la fiction et/ou le documentaire.

Pour terminer, notons que de manière générale au développement des collections, l'ACRL (2017) indique qu'il est nécessaire que la sélection des documents soit prise en charge par un bibliothécaire professionnel et qu'une politique de développement des collections écrite soit disponible, ce qui n'est pas toujours le cas selon les données obtenues par Locke (2007) en

Australie et par l'ACRL (2015) pour certaines didacthèques américaines et canadiennes⁴¹. Aussi, la collection doit être organisée, c'est-à-dire que les documents sont faciles d'accès et repérables selon un système de classification reconnu. Quant à la taille de la collection, les recommandations sont imprécises, puisque « *the size of the CMC collection should be sufficient to meet the needs of its users* » (ACRL, 2017, n.p.) tout en étant conforme aux normes du ministère de l'Éducation. À ce sujet, notons que lorsque Catalano (2015) rend compte de sa recension des écrits, elle remarque que le développement des collections des didacthèques est très peu abordé en fonction de liens directs au programme de formation scolaire américain, le CCSS. Pourtant, les collections des didacthèques doivent répondre aux besoins de la communauté des facultés d'éducation, notamment aux futurs enseignants qui auront à enseigner selon le programme de formation en vigueur. Ainsi, une collection développée selon le programme est essentielle. Puisque les livres jeunesse sont présents dans les programmes de formation, tant américain et que québécois, nous rendons compte de l'analyse des besoins au regard de ce type de document. Puis nous discutons comment les documents sont sélectionnés et la collection est évaluée.

2.5.5.1. Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : analyser

En débutant par l'analyse des besoins de la communauté servie par les didacthèques afin de développer une collection adéquate, Williams (2011) suggère quelques façons de faire. De celles-ci, nous notons qu'elle propose de récolter des informations auprès du corps professoral par rapport à ses attentes quant à l'utilisation des livres jeunesse par les étudiants. De manière plus précise, elle décline quelques questions utiles pour comprendre les besoins du corps professoral. Ces questions concernent surtout des recommandations par bibliographies, ainsi que des questions générales sur leur utilisation des livres jeunesse dans leurs cours et sur les tâches demandées aux étudiants. Elle propose également de consulter des documents liés au cours, comme les bibliographies et les plans de cours. Par ailleurs, elle conseille de ne pas limiter les

⁴¹ Des six universités canadiennes dans ce répertoire, il n'y a qu'une didacthèque qui n'a pas de politique de développement des collections. Celle de *Mount St-Vincent University* est la seule disponible en ligne et les critères nommés quant à la collection de livres jeunesse sont très généraux (p. ex. l'acquisition de livres jeunesse primés, la variété des types de livres, la présence de classiques, la présence d'ouvrages canadiens) (Mount St-Vincent University, 2019).

questionnements et les consultations à ceux qui enseignent la didactique de la langue, mais également d'élargir aux autres disciplines. Elle propose aussi de vérifier les programmes de formation du primaire et du secondaire, ces derniers incluant parfois des titres de livres jeunesse pertinents. Notons que pour le cas du Québec, le site *Constellations* (MÉQ) compense le fait que le PFÉQ (MÉQ, 2001b) ne contienne pas de liste de titres.

Si les recommandations de Williams (2011) s'avèrent utiles pour analyser les besoins, il appert qu'elles sont également vagues sur les utilisations didactiques précises. En effet, les besoins sont induits à travers des suggestions de listes ou en fonction de l'utilisation du corps professoral, dans leur enseignement ou dans les tâches qu'il propose aux étudiants. Les utilisations didactiques réelles, c'est-à-dire les pratiques effectives dans les classes du primaire et du secondaire ne sont considérées que par le truchement des programmes de formation. Malgré ces imprécisions, nous remarquons tout de même que Williams (2011) tient à se distancer des recommandations générales pour développer la collection de livres jeunesse. En effet, elle souligne qu'il s'agit d'une collection différente de celle des bibliothèques publiques et scolaires. Plus précisément, sur les listes bibliographiques servant à évaluer et parfois également à sélectionner les documents, elle recommande de porter une attention particulière, puisque « *these lists are usually constructed to meet the needs of school and public libraries that serve children, not academic libraries that serve education students* » (Williams, 2011, p.68).

Parallèlement, elle soutient que les responsables du développement des collections des didacthèques « *need an understanding of how education students use juvenile literature, the characteristics of juvenile literature, and the standard tools available for selecting and evaluating children's and young adult collections* » (Williams, 2011, p.58-59). À ce sujet, même s'ils ne sont pas issus de la bibliothéconomie, nous jugeons que les propos de Turgeon (2018) peuvent aisément être associés au rôle des didacthèques. En effet, celle-ci recommande que « la formation initiale aurait avantage à faire connaître davantage les prix littéraires, les médias et les ressources dédiées à la littérature jeunesse aux futurs enseignants et enseignants afin de leur permettre de faire des choix éclairés » (Turgeon, 2018, p.67).

De leur côté, Loftis et Knight (2013) prennent en compte des besoins propres à la communauté servie par les didacthèques, en s'appuyant notamment sur le recours aux textes authentiques pour enseigner. Nous comprenons alors qu'une attention particulière est accordée aux besoins de la communauté. Toutefois, si leur désir de transformer et de faire évoluer la collection de livres jeunesse est venu d'une volonté d'en offrir une plus adéquate, elles ne précisent pas les moyens concrets d'analyse des besoins utilisés, si ce n'est que la discussion et la collaboration avec le corps professoral et leur connaissance personnelle de l'évolution des pratiques enseignantes quant aux livres jeunesse.

2.5.5.2. Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : sélectionner

À la suite de l'analyse des besoins, les tâches suivantes pour développer une collection sont la sélection et l'acquisition des documents. Nous abordons uniquement la sélection, puisque l'acquisition nous apparaît comme une tâche plus technique, moins liée à nos préoccupations de recherche. De plus, elle est peu décrite dans notre recension des écrits.

Fabbi, Bressler et Earp (2007) résument l'étape de sélection comme une activité de prise de décision. Nous constatons que le sujet est majoritairement documenté dans des récits d'expérience ou des études de cas dans le but de guider les bibliothécaires universitaires à la sélection de livres jeunesse (Bay, 2001 ; Williams, 2011), de documents diversifiés (ACRL, 1993 ; Catalano, 2015 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ; Gelber et Uhl, 2002 ; Osa, 2003), de documents ciblés sur une thématique précise, comme la bibliothérapie (Catalano, 2008), ou sur un type de livre particulier, comme les romans graphiques (Williams et Peterson, 2009). Pour Bay (2001) et Williams (2011), le but de ces partages d'expérience est de compenser le manque de formation à la sélection des livres jeunesse chez les bibliothécaires universitaires. Ils soutiennent que les responsables des didacthèques ont certainement suivi des cours généraux de développement de collection, mais rarement des cours portant sur la littérature jeunesse. Ce manque de formation pour développer cette collection précise d'une didacthèque est d'ailleurs bien décrit par Gass Hirsch (2006).

Pour revenir plus précisément à la tâche de sélection de documents dans les didachthèques, Fabbi, Bressler et Earp (2007) évoquent qu'elle s'appuie sur deux principes. Le premier est l'application et la prise en compte de critères, le second est la consultation de listes de références. Nous traitons donc ces deux façons de sélectionner.

En débutant par les critères de sélection, certains en proposent des généraux applicables à tous les documents disponibles dans les didachthèques (ACRL, 1993 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ; Osa, 2003). Dans ces cas, les critères évoqués sont très semblables à ceux répertoriés par Johnson (2014) et cités précédemment (voir 2.5.4.2). Toutefois, certaines distinctions s'appliquent relativement à la communauté servie par les didachthèques. Ces critères, directement liés au monde de l'éducation, impliquent par exemple que les documents sélectionnés doivent répondre à différents styles d'enseignement et d'apprentissage, présenter différentes approches pédagogiques, être en accord avec les courants actuels en éducation et être en adéquation avec les programmes de formation en vigueur, en plus de représenter la diversité socioculturelle (ACRL, 1993 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007). Cela étant mentionné, ces critères sont encore une fois transversaux et applicables aux dix catégories de documents déclinées par l'ACRL (2017). Nous croyons que pour cette recherche il est opportun de retenir uniquement les critères spécifiques aux livres jeunesse, et lorsque possible ceux concernant les albums.

Nous poursuivons donc avec les critères plus spécifiques à la sélection de livres à intégrer dans la collection de livres jeunesse d'une didachthèque. À ce sujet, il est essentiel de souligner que Williams (2011) mentionne que des livres pour la lecture personnelle des élèves doivent être inclus, tout comme des livres pour des lectures à haute voix, et ce, dans le but de répondre aux divers besoins des futurs enseignants. Pour ce faire, elle indique qu'il est crucial de distinguer le niveau de lecture du niveau d'intérêt. Le premier fait référence aux années scolaires auxquelles les élèves peuvent normalement lire le livre sans aide. Le second est lié à l'intérêt du sujet en fonction de l'âge des lecteurs. À propos des albums, elle indique que « *The librarian developing the juvenile collection should be aware that the term picture book describes a book in which the pictures and text are equally important, not necessarily a book that a child can read independently* » (Williams, 2011, p.63). Elle permet alors aux bibliothécaires des didachthèques de s'initier à la notion d'album et d'être attentifs aux difficultés qu'il peut représenter. Pour étayer

son propos, elle fait notamment référence à l'étude de Chamberlain et Leal (1999) qui vise à tester la lisibilité des albums gagnants de la *Caldecott Medal* entre 1938 et 1998 à l'aide de la formule de lisibilité de Fry (1977). Notons que, puisque cette formule est originalement conçue pour les romans, elle ne tient compte que du texte, ce qui pose certainement un problème pour évaluer des albums. Malgré cette limite, Chamberlain et Leal (1999) parviennent à démontrer que les albums lauréats ont un niveau de difficulté supérieur à la capacité de lecture liée à l'âge des lecteurs visé par les livres. Par cette référence à l'étude de Chamberlain et Leal (1999), nous notons que Williams (2011) dégage un certain critère didactique relativement aux albums, sans explicitement le nommer. En effet, il aurait été juste pour Williams (2011) d'associer ses commentaires sur les albums au choix pour des lectures interactives, ce que font Chamberlain et Leal (1999) par ailleurs. En effet, ces dernières conseillent aux enseignants : « *Read aloud good Caldecott books whose reading level goes beyond the students' own reading ability. This will help to expose students to new vocabulary and a wide assortment of topics* » (Chamberlain et Leal, 1999, p.901). Pour terminer avec les considérations didactiques implicites de Williams (2011), elle suggère la sélection de livres géants pour des lectures à haute voix ainsi que d'albums sans texte, puisqu'ils peuvent être utiles à l'enseignement de « *prereading skills like sequencing events from beginning to end* » (Williams, 2011, p.63).

Dans un même ordre d'idées, Catalano (2015) publie *Collecting for the curriculum. The common core and beyond*. Dans cette référence professionnelle, le but avoué est d'aider les responsables des didacthèques à développer une collection en adéquation avec le CCSS. Conséquemment, une partie porte sur le développement d'une collection pour enseigner à l'aide de livres jeunesse, selon l'approche équilibrée en vigueur dans le CCSS. Même si Catalano (2015) soutient que les responsables des didacthèques devraient être en mesure de guider les étudiants des facultés d'éducation à choisir adéquatement des livres, notamment des « textes exemplaires » classés selon l'échelle de Lexile⁴², elle propose peu de critères didactiques, si ce n'est que pour quelques cas précis. En effet, malgré le fait que Catalano (2015) indique que des livres de format géant ont souvent des structures répétitives qui permettent aux élèves de faire des prédictions, que les albums sans texte sont intéressants pour diverses utilisations en classe ou encore que les albums peuvent servir d'amorce à tous les sujets et toutes les disciplines, il n'en demeure pas moins que

⁴² Il s'agit de l'échelle utilisée dans les documents du CCSS pour évaluer le niveau de difficulté des livres.

la plupart de ses suggestions pour sélectionner les livres jeunesse se retrouvent majoritairement dans des listes de prix littéraires ou encore des listes de recommandations, et ce, tant pour les albums que pour d'autres types de livres. Ce constat nous amène à traiter de la seconde méthode pour sélectionner les documents : la consultation de listes bibliographiques (Fabbi, Bressler et Earp, 2007).

Par rapport aux listes servant à sélectionner, il s'avère que le recours aux listes de prix littéraires remis par l'ALA ou ses sections⁴³ est fort souvent cité (Bay, 2001 ; Catalano, 2015 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ; Gelber et Uih, 2013 ; Gass Hirsch, 2006 ; Shipman, 2014 ; Williams, 2011). À ce sujet, Catalano (2015) soutient que la majorité des 27 responsables de didacthèques qu'elle a interviewés déclare que « *The subcategory of award winners was the most essential component of the children's and young adult literature collection* » (Catalano, 2015, p.65). Pour bonifier ces listes de prix, Williams (2011) et Catalano (2015) suggèrent également de se référer à des listes plus utiles aux particularités des didacthèques, notamment celles disponibles dans certains ouvrages professionnels en enseignement primaire, comme *Math through children's literature : Making the NCTM standards come alive* (Braddon, Hall et Taylor, 1993). Cela étant mentionné, ce ne sont que des contributions marginales dans notre recension des écrits.

En plus d'un recensement de listes, Bay (2001) suggère de consulter des enseignants du primaire pour effectuer la tâche de sélection des documents. Cette suggestion est surprenante, puisqu'elle n'est généralement pas mentionnée dans les écrits recensés. Bay (2001) explique sa recommandation en spécifiant que les enseignants connaissent les livres jeunesse, puisqu'ils s'en servent quotidiennement. Nous croyons que cela mérite d'être nuancé dans la mesure où ce ne sont pas tous les enseignants qui connaissent bien les livres jeunesse, et encore moins leurs particularités pour une utilisation didactique. En guise d'exemple, prenons les résultats de l'enquête de Lépine (2017) où près de la moitié des enseignants interrogés aimeraient savoir mieux choisir les œuvres à utiliser en classe.

⁴³ Par exemple la *Newbery Medal*, la *Caldecott Medal*, le *Coretta Scott King Book Awards*, le *Michael L. Printz Award*, etc.

Finalement, il nous semble pertinent de souligner l'étude de Locke (2007) qui rapporte que les répondants ($n=30$) de 25 universités australiennes affirment que la collaboration avec le corps professoral pour sélectionner les documents de la collection est nécessaire pour assurer son succès. L'autre méthode de sélection des documents fréquemment citée par les répondants de cette étude, c'est la prise en compte des demandes des étudiants. Ces deux moyens permettent certainement une bonne réponse aux besoins de la communauté, puisque le corps professoral est concerné, tout comme les étudiants.

2.5.5.3. Le développement de la collection de livres jeunesse dans les didacthèques : évaluer

En ce qui a trait à la tâche d'évaluation des collections, certaines études de cas proposent des évaluations des collections de livres jeunesse selon diverses méthodes. Par exemple, avec un exercice d'inventaire Shouse et Teel (2006) évaluent l'ensemble de la collection de la didacthèque de l'*East Carolina University*. Le but de leur évaluation réside dans la vérification de l'âge de la collection, de sa pertinence et de sa condition matérielle, dans le but de répondre le plus justement possible à la communauté. Les données pour procéder à l'évaluation sont issues d'un exercice d'inventaire effectué à partir des données comprises à l'intérieur d'une liste portant sur l'ensemble des documents. Ces données concernent la description des documents, mais également des statistiques de circulation. La collection est alors évaluée avec des méthodes centrées sur l'utilisation et sur la collection (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014). De cette évaluation, Shouse et Teel (2006) remarquent que la collection de livres jeunesse comporte certains problèmes, dont des lacunes quant aux livres primés. Un financement adéquat a permis de redresser la situation. Toutefois, nous ne pouvons que constater que si les livres primés sont certainement intéressants, la prise en compte de titres à forte pertinence didactique n'est pas considérée dans cette étude de cas.

De son côté, Nevin (1994) emploie une autre méthode pour évaluer la collection de livres jeunesse d'une didacthèque : la vérification par liste bibliographique. Il s'agit cette fois d'une méthode centrée sur la collection (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014). En constatant une certaine insatisfaction de la part des étudiants par rapport à la collection des livres jeunesse, Nevin (1994) procède à une évaluation qualitative et quantitative en fusionnant des

listes diversifiées, souvent peu liées à une utilisation didactique. Plutôt que de confronter l'ensemble de la collection à une liste, Nevin (1994) vérifie un échantillon. Ce dernier est obtenu par la rétention d'un livre tous les trois livres sur l'ensemble de la collection ($n=637$), selon une méthode par balayage de rayons au sens de Disher (2014). Nevin (1994) se limite aux livres publiés sur une période de dix ans et situés aux cotes PZ1 (albums) et PZ7 (littérature jeunesse générale, incluant des albums). Elle confronte alors son échantillon à certaines listes dans le but de vérifier la qualité de la collection et la quantité de titres détenus.

D'une manière différente, nous avons également utilisé la méthode de vérification par liste bibliographique dans une étude antérieure (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018). Les données que nous avons alors obtenues sont utiles pour comprendre les collections actuelles disponibles pour les étudiants en enseignement. Plutôt que de confronter des listes diversifiées à un échantillon, comme le suggère Nevin (1994), nous avons plutôt conçu une liste à partir d'une révision des bibliographies tirées de chroniques d'utilisations didactiques variées ($n=125$) dans les numéros 8 à 23 de la revue *Le Pollen* ($n=16$). De l'ensemble des titres ($n=1793$), notre échantillon ne retient que les titres nommés à deux occurrences et plus ($n=314$). Par cette recherche, nous confrontons les catalogues des didacthèques québécoises ($n=15$) à une liste de 314 titres de livres jeunesse pertinents pour une utilisation didactique dans les classes du primaire. Les albums constituent 95 % de la liste. Nos résultats soulèvent une grande disparité entre les didacthèques québécoises quant à la possession de ces titres. Nous avons fait un exercice similaire en vérifiant la présence d'albums sans texte et d'albums plurilingues dans l'ensemble des didacthèques québécoises (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021b). Dans ce cas, les préoccupations didactiques sont plus ciblées sur l'éveil aux langues et l'enseignement du français langue seconde, de même qu'en contexte de l'enseignement du français, mais dans des milieux où les élèves ont un portrait plurilingue, comme c'est notamment le cas au Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM, 2021).

Un autre cas que nous pouvons considérer comme une évaluation, même si elle est faite par des étudiants en enseignement plutôt que par des bibliothécaires, est celle précédemment décrite dans l'étude de cas de Ayton et Capraro (2021). De fait, dans ce cas-ci, les étudiants mettent en application certains critères dans le but d'évaluer la collection, notamment sur le plan de la

récence, de l'usure, de la qualité par la pérennité des titres et de la présence des stéréotypes. Nous pourrions classer cette méthode d'évaluation parmi celles centrées sur la collection avec une grille de critères prédéterminés qui contribuent à resserrer le jugement, tel que le suggèrent Daudin et Mazen (2012).

Enfin, dans un souci didactique résolument avoué, Strnad et Magnusson Hewitt (2021) rendent compte de cas où le paratexte est altéré dans les documents disponibles aux étudiants. Sans adopter une méthode d'évaluation claire, elles font référence à des cas où l'intégrité des éléments paratextuels n'est pas préservée, et ce, même s'ils sont utiles sur le plan didactique. Ainsi, non seulement elles rendent compte de l'utilité du paratexte en contexte d'enseignement, mais elles exemplifient certains cas où la préparation matérielle des documents disponibles aux étudiants nuit à leurs besoins didactiques. Dès lors, nous pourrions conclure qu'elles ont procédé par un échantillon de convenance en observant si le paratexte est intact. Parmi ceux qui ne répondent visiblement pas à ce critère, elles citent le cas où le code-barres pour les emprunts est apposé sur le nom de l'auteur et sur titre :

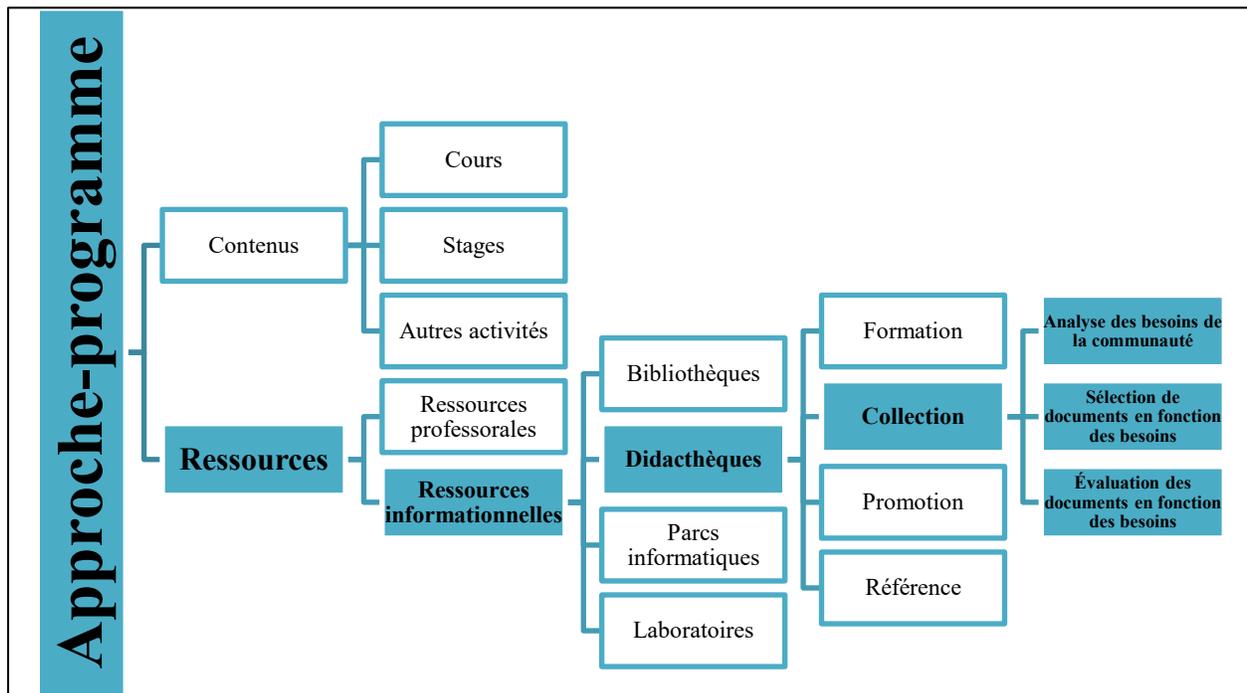
In this example not only is the author's name covered, but the script used for the title was deliberately chosen as an integral part of the design of the book jacket and is hard to decipher due to unfortunate placement. The masking of this information interferes with the ability of the reader to interpret the meaning, setting, and mood that the designer wanted to convey with this choice of script. The specific style and size of type on the cover is part of the constructed overall look, as well as containing the information that the designer wanted the reader to have when they first see the book. In this case, it would be beneficial to have a more flexible barcode placement policy, allowing for slight adjustment that would not be an impediment to understanding (Strnad et Magnusson Hewitt, 2021, p.339).

Cet exemple est éloquent quant aux préoccupations didactiques de la communauté par rapport aux albums disponibles sur les rayons. D'ailleurs, elles concluent en spécifiant que les étudiants en enseignement doivent avoir accès à des albums où l'ensemble de la présentation matérielle est intact, incluant le paratexte, puisque les albums forment un tout où chaque élément est utile à la compréhension et l'expérience de lecture.

2.5.6. La synthèse du développement d'une collection de livres jeunesse dans une didacthèque dans le cadre de l'approche-programme

En guise de synthèse, nous souhaitons rappeler que, d'un côté, les étudiants au BEPEP reçoivent une formation qui leur permet de développer des compétences professionnelles, ce qui concerne le changement de paradigme survenu dans la pédagogie de l'enseignement supérieur. Ils reçoivent également une formation basée sur l'approche culturelle en enseignement dans le but de devenir des passeurs culturels. Ces deux orientations sont au cœur de l'approche-programme, une façon de concevoir un programme de formation universitaire et adoptée par les facultés d'éducation québécoises. Dans ce type d'organisation, différents acteurs impliqués dans la formation des étudiants agissent en collaboration et l'étudiant est au cœur des préoccupations. D'un autre côté, les didacthèques, qui sont nommées par le CAPFE (2012) sans être définies, fournissent divers services à la communauté qu'elles servent. L'un de ces services est d'offrir une collection qui répond aux besoins de la communauté. Pour notre recherche, la communauté est composée du corps professoral, surtout les professeurs et chargés de cours qui agissent pour enseigner la didactique du français, et des étudiants au BEPEP; la collection est celle des livres jeunesse, plus précisément des albums; les besoins sont liés à une utilisation didactique, majoritairement pour la langue, mais aussi pour les autres disciplines. Afin de répondre efficacement à ces besoins cités, les bibliothécaires des didacthèques ont avantage à collaborer pour développer la collection, et ainsi se positionner dans une approche centrée sur les besoins de la communauté. En guise de synthèse, référons-nous à la figure 2 qui reprend les liens entre ces différents concepts.

Figure 2 : Liens unissant l’approche-programme au développement d’une collection centrée sur les besoins de la communauté par un bibliothécaire intégré.



2.6. La synthèse conceptuelle et le lien avec les objectifs de recherche

Pour terminer, nous souhaitons expliciter en quoi les différents concepts traités précédemment nous sont utiles. D’abord, les différentes utilisations didactiques des livres jeunesse, et plus particulièrement des albums, pour la didactique du français et sommairement pour les autres disciplines scolaires, nous permettent de comprendre certains critères didactiques utiles pour l’enseignement au primaire. Ensuite, la prise en considération de concepts relatifs à l’enseignement supérieur, notamment ceux liés à l’approche-programme implantée dans les différentes universités québécoises pour les étudiants au BEPEP, nous permet de mieux comprendre notre contexte d’étude, les didacthèques. De plus, le rôle du bibliothécaire intégré dans une perspective d’approche-programme nous permet de constater la place que peut occuper le bibliothécaire et la didacthèque dans la formation des étudiants au BEPEP. Enfin, les activités de développement des collections dans les bibliothèques, ainsi que les critères qui prévalent pour sélectionner et évaluer des documents, nous aident à mieux comprendre comment et pourquoi des documents se retrouvent sur les rayons, notamment dans les didacthèques.

Avant de rappeler notre objectif général et nos objectifs spécifiques, nous souhaitons préciser que, si nous avons accordé une importance particulière aux besoins de la communauté servie, c'est pour mieux ancrer notre recherche dans le courant actuel qui prévaut en bibliothéconomie. De fait, si la pédagogie de l'enseignement supérieur a connu un changement de paradigme, la bibliothéconomie a connu une réalité similaire. De manière générale, ce changement prend racine dans l'accessibilité aux technologies, c'est-à-dire qu'historiquement la recherche d'information devait passer par des experts, mais cette habileté s'est démocratisée. Conséquemment, les systèmes pour chercher l'information ont subi des transformations, passant d'approches centrées sur le système (*system-centered approaches*) aux approches centrées sur les usagers (*user-centered approaches*) (Nahl, 2009). Même si au départ ce changement concerne les systèmes informatiques, il a une influence sur tous les services de la bibliothéconomie, dont le développement des collections. En effet, Nahl (2009) soutient que « *the expression user-centered has become a maxim—a principle—and represents a new paradigm for defining, measuring, and explaining the behavior of library users, database searchers, and Internet navigators* » (p.5461). Ces précisions nous permettent de mieux comprendre l'adéquation entre ce courant et notre objectif général qui est d'**évaluer à l'aide d'une grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection d'une didacthèque répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP.**

Rappelons que nos objectifs spécifiques sont directement reliés à l'utilisation didactique des albums et l'évaluation d'une collection de livres jeunesse dans une didacthèque. Les voici :

- 1) Dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didacthèques.**
- 2) Élaborer une grille d'évaluation des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français.**
- 3) Mettre à l'essai la grille d'évaluation développée basée sur des critères didactiques sur une collection d'albums d'une didacthèque.**

Évidemment, l'ensemble de ces objectifs sont opérationnalisés à travers divers instruments de collecte de données que nous abordons dans notre chapitre méthodologique, à la suite de la définition du type de recherche choisi : la recherche de développement.

LE CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Le type de recherche que nous effectuons est une recherche de développement et elle s'inscrit dans l'ensemble des recherches appliquées (Anderson et Shattuck, 2012 ; McKenney et Reeves, 2012 ; Van der Maren, 2003). La recherche de développement allie théorie et pratique dans la mesure où elle cherche à régler un problème de nature pratique en développant et en implantant de manière systématique une solution, tout en s'appuyant sur des fondements théoriques (McKenney et Reeves, 2012). Van der Maren (2004) distingue trois types de recherches de développement :

- 1) le développement de concept qui « consiste à chercher à quelles applications ou à quels développements d'outils peuvent conduire certains énoncés théoriques » (p. 179) ;
- 2) le développement personnel, c'est-à-dire une recherche qui vise à améliorer ses propres pratiques ;
- 3) le développement d'objet qui vise à trouver des solutions à des problèmes quotidiens en se basant sur la recherche.

Notre recherche fait partie du dernier type. Notons que la recherche de développement d'objet permet de répondre à des enjeux pragmatiques et de trouver des solutions fonctionnelles (Van der Maren, 2004). Si McKenney et Reeves (2012) rapportent que les chercheurs qui pratiquent la recherche de développement en éducation peuvent créer des produits, des processus, des programmes ou des politiques qu'ils nomment *interventions*, de notre côté nous désignons les produits émergeant des recherches de développement comme des *objets*, en référence à Van der Maren (2004). À notre avis, *objet* est plus inclusif qu'*intervention*, car il nous semble moins évoquer une préoccupation centrée sur des activités d'enseignement et d'apprentissage. Par conséquent, il s'adapte mieux à notre recherche qui se situe en dehors de la classe. Par ailleurs, Loisel (2001) soutient que la recherche de développement a pour but de réaliser des produits pédagogiques variés, un constat appuyé par Anderson et Shattuck (2012) et réaffirmé par Thouin (2014) qui soutient que

la recherche de développement consiste à concevoir, à mettre à l'essai et à améliorer une séquence didactique, un manuel scolaire, un didacticiel, une méthode d'enseignement, un programme d'études, un test ou tout autre matériel didactique au sens large du terme (p.74).

Dans un même ordre d'idées, Loisel et Harvey (2007) expliquent que « la recherche de développement d'objets englobe le développement d'objets matériels (matériel pédagogique,

guides) et les prescriptions guidant l'action (procédés, stratégies, méthodes, modèles) » (p.44). Nous conservons donc le terme générique *objet*, mais spécifions tout de même que, dans notre cas, cet objet prendra la forme d'une grille d'évaluation des albums basée sur des critères didactiques.

Avant d'aborder spécifiquement le déroulement de notre recherche, nous proposons de voir en quoi consiste la recherche de développement en éducation. Puisque notre recherche se situe en didactique, nous jugeons qu'il n'est pas nécessaire d'aborder les démarches de développement d'objet en bibliothéconomie à notre réflexion méthodologique. Cependant, notre revue de différentes démarches pour développer des objets dans ce domaine nous permet de constater un intérêt pour répondre aux besoins de la communauté. Ainsi, même si en bibliothéconomie les démarches comme le *design thinking* (Bell, 2008 ; Howard et Davis, 2011), le *human-centred design* (ISO 9241-210, 2010 ; Heath, 2016) et le *UXdesign* (Daumal, 2012 ; Lallemand et Gronier, 2016 ; Schmidt et Etches, 2014) présentent des similarités avec les étapes de la recherche de développement en éducation, nous choisissons ne pas les énoncer précisément. Toutefois, les principales actions de ces démarches sont disponibles sous la forme d'un tableau à l'annexe B et elles sont confrontées aux démarches de développement d'objet en éducation (Gustafson et Branch, 2002 ; Loiselle, 2001 ; Middleton, Gorard, Taylor et Bannan-Ritland, 2008 ; Van der Maren, 1999, 2003). Même si, à l'intérieur de notre tableau, nous avons choisi de les répertorier sous les quatre phases fédératrices de McKenney et Reeves (2012), qui eux-mêmes pour arriver à leur modèle ont confronté des modélisations schématisées et d'autres types de structures, nous ajoutons notre voix à Daumal (2012) qui, dans une revue des démarches de design, indique :

Il n'est pas vraiment possible de concilier toutes ces représentations [schémas et étapes de démarches de développement] en un seul schéma unificateur. Quelle que soit la représentation que l'on retienne, il reste que la démarche va du plus abstrait au plus concret et vise à appréhender au départ la complexité inhérente au projet, à ouvrir ensuite sur toutes les solutions possibles, puis à resserrer pour sélectionner le candidat le plus prometteur et l'affiner au fur et mesure au moyen de tests (p.25).

Bien qu'elle soit simplifiée, le but de cette confrontation des étapes des différentes démarches est de démontrer les quelques similitudes et différences entre elles lorsqu'il s'agit de développer un objet. Précisons aussi que même si notre revue des étapes se présente sous forme de tableau et de

manière plutôt linéaire, celles-ci ne sont pas nécessairement séquentielles. De fait, il ne faut pas négliger l'aspect itératif des recherches de développement. Cela est certainement la raison pour laquelle plusieurs choisissent de les représenter sous la forme d'un cycle plutôt que de les lister (Bell, 2008 ; Daumal, 2012 ; Howard et Davis, 2011 ; Lallemand et Gronier, 2016 ; Middleton, Gorard, Taylor et Bannan-Ritland, 2008 ; Van der Maren, 1999, 2003).

Après avoir résumé les principales caractéristiques de la recherche de développement en éducation, nous passons en revue ses phases en nous référant à McKenney et Reeves (2012). Par la suite, nous nous attardons brièvement aux méthodes d'évaluation des collections (Evans et Sopanoro, 2012 ; Johnson, 2014). Puis, nous abordons le déroulement de notre recherche, en les reliant aux quatre phases proposées par McKenney et Reeves (2012). Nous terminons avec les considérations éthiques pour cette recherche.

3.1. La recherche de développement

Désignée par bon nombre de termes, la recherche de développement en éducation (*educational design research*) est encore en évolution (McKenney et Reeves, 2012). En guise d'exemple, Harvey et Loiselle (2009) répertorient huit termes utilisés comme synonymes ou quasi-synonymes : *modèles de design pédagogique, ingénierie de la formation des systèmes d'apprentissage, modèle de développement, méthode de développement, séquence de développement, recherche développement, recherche de développement, recherche et développement, ou R&D*. À ceux-ci d'autres peuvent s'ajouter, par exemple l'*ingénierie didactique* (Artigue, 1988), l'*instructional design* (Gustafson et Branch, 2002 ; Dick, Carey et Carey, 2005) ou encore le *designed based research* (*The Designed-Based Research Collective*, 2003 ; Bell, 2004 ; Sandoval et Bell, 2004). Ce dernier est le terme le plus populaire selon Anderson et Shattuck (2012). Pour notre part, nous adoptons le terme *recherche de développement*, puisqu'il s'agit du terme retenu par Van der Maren (2004) qui, comme nous l'avons précédemment indiqué, définit la recherche de développement d'objet à laquelle nous nous référons.

Au sujet du terme *design*, déjà en 1992, Buchanan évoque son caractère interdisciplinaire et sa polysémie ainsi que ses diverses façons de l’entrevoir en fonction des différentes disciplines comme l’ingénierie ou encore le marketing. Nous remarquons que les décennies suivantes ont permis de partiellement clarifier le terme. Toujours quant au terme *design*, précisons que Buchanan (1992) fait une mise en garde relative à l’aspect technologique, ou concret, que le terme sous-tend. Pour se dégager de la matérialité, il préfère orienter la réflexion vers le processus de développement plutôt que sur l’objet final et tangible. À ce sujet, McKenney et Reeves (2012) font la distinction entre deux orientations dans la recherche de développement. L’une est la recherche de développement *sur* l’objet, où « *research focusing explicitly on characteristics of the design of the intervention, and how the intervention works, with whom, under what conditions* » (McKenney et Reeves, 2012, p.24). L’autre est la recherche de développement *par l’entremise* de l’objet, où celui-ci est le contexte d’étude et « *research conducted through interventions [...] is used to describe and explain specific phenomena that the interventions engender* » (McKenney et Reeves, 2012, p. 24). Retenons que notre recherche se situe dans le second courant, puisque, dans notre cas, l’objet développé (la grille d’évaluation des albums) ne constitue pas notre objectif général, mais il est plutôt utile à l’atteinte de cet objectif. D’ailleurs, nous estimons que notre recherche est non seulement une recherche de développement, mais également une étude de cas, parce que nous nous intéressons spécifiquement à une didacthèque, ainsi qu’une recherche descriptive, parce que nous décrivons la collection d’albums à partir des résultats obtenus par la grille que nous avons développée. Autrement dit, nous développons la grille grâce à nos objectifs spécifiques, et nous employons la grille pour répondre à notre objectif général qui est **d’évaluer à l’aide d’une grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection d’une didacthèque répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP.**

Malgré la multiplicité des termes désignant la recherche de développement, McKenney et Reeves (2012) relèvent cinq caractéristiques majeures et consensuelles. La première stipule que la recherche de développement est théorique, c’est-à-dire que, même si elle débute par la reconnaissance d’un problème de nature pratique, elle repose sur des fondements théoriques et elle produit des résultats scientifiques. La deuxième caractéristique met en relief la production d’une *intervention*, terme privilégié par McKenney et Reeves (2012). En effet, la production d’un

objet, ou d'une intervention, est un point central de la recherche de développement, puisque celle-ci vise à développer des solutions didactiques, quelle qu'en soit la forme (méthode d'enseignement, matériel didactique, programmes, etc.). Ultimement, en effectuant ce type de recherche

educational design research team engage in a creative activity of developing solutions informed by existing scientific knowledge, empirical testing, and the craft wisdom of project participant [...] the intention is – alongside the development of theoretical understanding – to make a real change on the ground (McKenney et Reeves, 2012, p.14).

La troisième caractéristique relevée par McKenney et Reeves (2012) concerne l'aspect collaboratif, à divers degrés. La recherche de développement est qualifiée de collaborative dans la mesure où elle ne traite pas uniquement *de* la pratique et ne propose pas seulement des solutions *pour* la pratique. La recherche de développement suppose une participation des acteurs touchés, d'une manière ou d'une autre, par le problème. Ceux-ci sont investis au fil du processus selon diverses modalités et à divers degrés. Si la recherche de développement partage certains points avec la recherche collaborative, ce qui la distingue, outre le fait qu'un objet est développé, c'est que, contrairement à la recherche collaborative, elle ne confère pas un statut de co-chercheurs aux participants et n'inclut pas un volet de formation pour ceux-ci (Thouin, 2014). La quatrième caractéristique de la recherche de développement réside dans le fait que « *The products of educational design research are shaped by participant expertise, literature, and especially field testing* ». (McKenney et Reeves, 2012, p.15). Elle est donc ancrée dans le réel. La cinquième et dernière caractéristique consignée par McKenney et Reeves (2012) est l'aspect itératif de la recherche de développement. En effet, les étapes de ce type de recherche passent par des cycles, plus ou moins longs, à chacune des étapes du développement de l'objet. Nous traitons plus particulièrement de ces cycles ultérieurement (voir 3.2.).

Tandis que ces critères relevés par McKenney et Reeves (2012) émanent d'un certain consensus dénoté par l'analyse de recherches de développement, Anderson et Shattuck (2012), par un exercice similaire, arrivent à des caractéristiques comparables pour ce type de recherche :

- elle se situe en contexte réel ;
- elle se centre sur le développement et l'évaluation d'un objet signifiant, peu importe sa nature ;
- elle repose sur plusieurs itérations ;

- elle exige une collaboration entre les chercheurs et les praticiens ;
- elle a des impacts sur la pratique.

Si ces caractéristiques sont effectivement semblables à celles nommées par McKenney et Reeves (2012), Anderson et Shattuck (2012) en évoquent une autre : l'utilisation de méthodes mixtes. Selon eux les instruments méthodologiques sont variés, authentiques et signifiants. Les chercheurs qui font ce type de recherche n'hésitent donc pas à se référer à plusieurs méthodes, sans qu'il y en ait qui soient consacrées, ou du moins plus traditionnelles. Ainsi, il semble que la recherche de développement autorise une grande liberté quant aux instruments de collecte de données.

À la suite de ces caractéristiques de la recherche de développement en éducation, nous croyons qu'il est intéressant de faire une brève incursion en bibliothéconomie. Ainsi, sans passer en revue l'ensemble des types de recherches et de démarches utilisées dans ce domaine, nous ne pouvons négliger l'apport de Bowler et Large (2008) et Rawson et Hughes-Hassell (2015), puisqu'ils exposent des caractéristiques quant à la recherche de développement en bibliothéconomie. Bowler et Large (2008) font même la supposition que les sciences de l'éducation et certains aspects de la bibliothéconomie partagent des intérêts communs qui admettent le transfert de ce type de recherche. De plus, selon Rawson et Hughes-Hassell (2015), par son côté pratique et ancré dans des préoccupations professionnelles, la recherche de développement peut répondre à deux critiques souvent faites aux recherches en bibliothéconomie, soit le schisme entre la recherche et la pratique ainsi que le manque de théorie dans le domaine.

De manière plus spécifique, Bowler et Large (2008) affirment que « *librarians could think in terms of design-based research that creates and test interventions that help users find, choose, understand, and use information* » (p.44). De plus, ils indiquent que

Design-based research attempts to address the call for user-centered, context-based, evidence-driven practice. [...] It sets out to solve real-life problems with innovative solutions, results in a working product that has been honed to suit the actual needs of its users, and contributes explanatory models or theory (p.45).

Pour conclure, soulignons que Rawson et Hughes-Hassell (2015) se réfèrent au domaine des sciences de l'éducation, et plus précisément à Anderson et Shattuck (2012) et à McKenney et

Reeves (2013) pour tirer des caractéristiques et les appliquer à la bibliothéconomie. Bowler et Large (2008) évoquent des caractéristiques similaires à celles que nous avons déjà mentionnées, c'est-à-dire une recherche basée sur la théorie et la pratique ; réalisée en contexte réel avec la collaboration de praticiens et de chercheurs ; exécutée selon un processus itératif ; appuyée par des méthodes mixtes ; caractérisée par la création d'un objet. Cependant, Bowler et Large (2008) ajoutent de nouvelles caractéristiques à la recherche de développement. Ils font ressortir :

- son aspect longitudinal ;
- sa propension à faire émerger de nouvelles questions de recherche et de nouvelles théories ;
- son intérêt à être centrée sur les usagers.

Soulignons que nous trouvons fort intéressant que Bowler et Large (2008) établissent un parallèle entre la recherche de développement et le paradigme centré sur l'utilisateur. Mais concrètement, comment se déploie la recherche de développement d'objet ?

3.2. Les phases d'une recherche de développement d'objet

Pour cette recherche, nous retenons comme modèle de base celui de McKenney et Reeves (2012), lui-même émergeant de l'étude critique de divers modèles issus de l'*instructional design* et du *curriculum development*. Nous conservons le fil conducteur des quatre étapes de la recherche de développement : 1) Analyse et exploration (*Analysis and exploration*), 2) Développement et construction (*Design and construction*), 3) Évaluation et réflexion (*Evaluation and reflection*), 4) Implantation et diffusion (*Implementation and diffusion*).

3.2.1. La phase 1 – Analyse et exploration

Pour la première phase, McKenney et Reeves (2012) proposent deux actions, l'analyse et l'exploration, déclarant qu'il s'agit d'actions complémentaires dans une même phase. Ils affirment que l'analyse a pour principal but de définir le problème et, pour y parvenir, ils suggèrent ces trois principales activités :

- 1) l'orientation générale de la recherche, qui se fait de manière descriptive et volontairement incomplète avec l'aide de ceux qui vivent le problème, ou encore par un constat théorique ou professionnel ;

- 2) la revue de littérature qui sert à mieux comprendre le problème et orienter la collecte de données ;
- 3) l'enquête sur le terrain, qui permet de s'imprégner du contexte dans lequel se situe le problème.

Selon nous, la première activité est, dans une recherche doctorale, mise en valeur dans le chapitre dédié à la problématique. La deuxième se retrouve majoritairement dans le chapitre consacré au cadre de référence. La dernière activité est quant à elle directement incluse dans la partie méthodologique.

L'exploration, seconde action de la première phase se déroule parallèlement et « *is to seek out and learn from how others have viewed and solved similar problems. Exploration is often conducted through site visits, professional meetings and networking* » (McKenney et Reeves, 2012, p.85). Cette étape est généralement admise comme étant informelle, conséquemment elle est peu documentée.

3.2.2. La phase 2 – Conception et construction

La deuxième phase proposée par McKenney et Reeves (2012) n'implique pas de collecte de données empiriques. Elle est tout de même composée d'activités essentielles qui relèvent de la création et de l'analyse critique, puisque « *the process of design and construction are systematic and intentional, but they also include inventive creativity, application of emerging insights, and openness to serendipity* » (McKenney et Reeves, 2012, p.109). Lors de cette phase, les contributions professionnelles sont mises à profit afin de répondre aux « exigences de la conception », c'est-à-dire aux critères spécifiques à l'objet, à son lieu d'application et aux conditions dans lesquels il doit fonctionner. Les contributions théoriques sont quant à elles utiles pour les « propositions de conception ». En effet, « *based on theoretical understanding, empirical findings, and local expertise, design propositions may further specify what a design should look like, but especially delineate how and why it should have certain characteristics* » (McKenney et Reeves, 2012, p.112). Même s'il n'y a pas de collecte de données à cette phase, il n'en demeure pas moins que certaines stratégies peuvent venir soutenir les activités de conception. McKenney et Reeves (2012) suggèrent essentiellement des stratégies de génération d'idées et d'analyse critique.

Toujours à la phase de conception, dans une séquence itérative, le chercheur explore et redéfinit son objet. Il est même probable qu'il revienne à une revue de littérature, car, selon McKenney et Reeves (2012), celle-ci a deux fonctions dans une recherche de développement : la première, à la phase d'analyse et d'exploration, sert à comprendre le problème ; la seconde, à la phase de conception et de construction, permet de concevoir une solution. Au cours de ce cycle, le chercheur peut créer un canevas afin de planifier la construction de son objet et ainsi rester près de ses objectifs. Ce canevas comprend, classiquement, le matériel à utiliser, les activités proposées et les participants, par exemple les élèves et les enseignants dans le cas d'une séquence didactique.

Pour ce qui est de la construction, il n'y a toujours pas de collecte de données, il s'agit surtout de conserver et d'annoter les différentes versions des prototypes qui s'inscrivent dans un continuum de maturation, puisque « *First, the components that are elaborated in early prototypes generally do not represent all elements of a solution [...]. Second, prototype functionality tends to increase over the time. [...] Third, prototype components gradually transition from temporary versions to more enduring ones* » (McKenney et Reeves, 2012, p.126)

En somme, l'objectif de cette phase est d'arriver à une première version de l'objet. Il est alors recommandé de documenter l'ensemble du processus et l'évolution des idées. Comme McKenney et Reeves (2012) traitent de la recherche de développement dans une perspective où des groupes de recherche sont concernés, les stratégies proposées à cette étape se rapportent à la gestion et la révision en équipe. En fait, ils soulignent que les recherches de développement ont avantage à se faire par des équipes multidisciplinaires. Si la collaboration avec des membres variés est souhaitable à chacune des phases, réalistement dans le cadre d'une recherche doctorale ce n'est pas le cas.

3.2.3. La phase 3 – Évaluation et réflexion

Au cours de cette phase, McKenney et Reeves (2012) proposent deux étapes : l'évaluation, « *to refer to any kind on empirical testing of interventions that have been mapped out (designs) or constructed (prototypes)* » (p.134), elle-même composée de neuf activités, et la réflexion, qui est utile « *to describe the retrospective consideration of findings and observations* » (McKenney et

Reeves, 2012, p.134). Notons que la seconde peut être admise pour tout type de recherche, c'est pourquoi nous nous attardons plus spécifiquement à la première étape, l'évaluation. Par la suite, nous décrivons que très brièvement la réflexion.

Selon McKenney et Reeves (2012), ces neuf activités composent l'étape d'évaluation :

- 1) *Establish the focus;*
- 2) *Frame guiding questions;*
- 3) *Select basic strategies;*
- 4) *Determine specific methods;*
- 5) *Draft and revise a planning document;*
- 6) *Create or seek instruments;*
- 7) *Collect the data;*
- 8) *Analyze the data;*
- 9) *Report the study* (p.133).

Dans le cadre d'une recherche doctorale, mentionnons d'abord que les étapes 5 à 9 sont subséquentes à tout type de recherche empirique, sans être exclusive à la recherche de développement et que pour notre recherche, les étapes 4 à 6 sont explorées plus spécifiquement à la partie concernant le déroulement de la recherche, puisqu'elles concernent les instruments de collecte de données. Précisons d'ailleurs que si la création d'instruments de collecte de données est évoquée à la sixième étape c'est « *Because design research is often conducted to create new solutions to problems, it can be difficult to find suitable instruments* » (McKenney et Reeves, 2012, p.148). Attardons-nous donc maintenant aux trois premières étapes de la phase d'évaluation, telles que suggérées par McKenney et Reeves (2012).

La première activité aide à établir l'objectif (*establish the focus*), c'est-à-dire de rester en phase avec le courant privilégié, celui d'une recherche *sur* l'objet ou encore *par l'entremise* de l'objet, des nuances discutées précédemment (voir 3.1.). Si certaines recherches de grande envergure peuvent s'appuyer sur ces deux courants, pour notre part notre objectif général sous-tend une recherche *par l'entremise* de l'objet. En effet, notre objectif général ne concerne pas le développement de l'objet lui-même, mais plutôt les résultats découverts à l'aide de celui-ci. Par conséquent, nous préférons nommer cette activité (*ré*)établir l'objectif de l'objet développé. En effet, pour notre part nous croyons qu'à ce stade il s'agit plutôt de ré-établir l'objectif qui a peut avoir été négligé lors de la phase de conception et de construction de l'objet.

Toujours à la première activité de l'étape d'évaluation de la phase 3, McKenney et Reeves (2012) proposent trois niveaux de tests à effectuer : 1) les tests alpha, qui visent à évaluer la logique interne de l'objet ; 2) les tests beta, qui permettent d'évaluer l'objet dans son contexte ; 3) les tests gamma, qui servent à mesurer les effets de l'objet. Reprenons ces tests de manière plus spécifique, tout en précisant que ces tests ne sont pas utilisés dans toutes les recherches de développement.

Les tests alpha, qui s'intéressent à la logique interne de l'objet, permettent d'évaluer la justesse (*soundness*), donc de vérifier si l'objet répond à ce qu'il se doit, et la faisabilité (*feasibility*), c'est-à-dire la prise en compte du caractère réaliste de l'objet (coût, temps, ressources humaines, etc.). Quant à eux, les tests beta se centrent sur l'utilisation de l'objet en contexte. Sont alors évaluées, la viabilité locale (*local viability*), donc à savoir si l'objet répond bien au contexte pour lequel il est conçu, et l'institutionnalisation (*institutionalization*), c'est-à-dire la prise en compte du fait que l'objet peut être adopté dans ce contexte. Finalement, les tests gamma sont utiles lors d'une implantation à grande échelle de l'objet développé. Ainsi, ces tests permettent de vérifier l'efficacité (*effectiveness*) et l'impact (*impact*), donc le fait que l'objet atteigne ses objectifs lorsqu'il est implanté et le fait qu'il apporte des changements mesurables.

La deuxième activité de l'étape d'évaluation consiste à formuler des questions qui guident les trois niveaux de test. Même si, selon notre perspective cette étape est forcément incluse dans l'étape précédente, nous expliquons brièvement ces questions en nous référant à McKenney et Reeves (2012). Pour les tests alpha, les questions concernent les intentions de l'objet développé. Les questions des tests beta se réfèrent inévitablement au contexte. Les questions du test gamma touchent l'atteinte des objectifs de l'objet développé.

La troisième activité de la phase d'évaluation repose sur la sélection des stratégies d'évaluation formative qui consistent à vérifier si l'objet répond efficacement à ce pour quoi il a été conçu. Tout comme les questions guides précédemment abordées, ces stratégies sont directement reliées aux tests alpha, beta, gamma. De manière générale, McKenney et Reeves (2012) indiquent que pour les tests alpha, les stratégies les plus utiles concernent le développeur lui-même, ou encore le recours à un expert pour évaluer, dans le but d'obtenir des points de vue différents et d'avoir au

moins un avis extérieur. Les stratégies mises en œuvre pour évaluer l'objet précèdent alors la mise en application finale. Comme elles sont reliées au test alpha, elles visent à vérifier la justesse et la faisabilité de l'objet. La stratégie suivante, l'utilisation d'un pilote, est reliée aux tests beta, et elle vise donc à vérifier la viabilité locale et l'institutionnalisation. Selon McKenney et Reeves (2012) « *The term pilot refers to any field testing of the intervention in settings that approximate, but do not completely represent, the target context* » (p.145). Finalement, la stratégie de mise à l'essai se rapporte aux tests gamma, donc au contexte pour lequel l'objet a été conçu.

Comme mentionné précédemment, les activités 4 à 9⁴⁴ ne concernent pas uniquement la recherche de développement, mais tout type de recherche, nous jugeons donc qu'il n'est pas nécessaire de les expliciter ici

Maintenant, au regard de la seconde étape la phase 3, le but de la réflexion est de faire un retour sur le déroulement de la recherche, ce qui est normalement inclus dans la partie discussion d'une recherche (McKenney et Reeves, 2012). Par cette réflexion, le chercheur voit comment la recherche et l'objet développé contribuent à l'avancement des connaissances, tant théoriques que méthodologiques. Notons qu'à notre avis ce que proposent McKenney et Reeves (2012) à la phase d'évaluation et de réflexion, ne se limite pas à la méthodologie et s'immisce dans le processus de la présentation de la recherche.

3.2.4. La phase 4 – Implantation et diffusion

Même si la quatrième phase en est une en soi, elle est également latente tout au long du processus d'une recherche de développement. En effet, dans la version schématisée de McKenney et Reeves (2012), elle se profile aux phases précédentes, mais pour notre part nous choisissons de l'aborder uniquement en fin de processus, c'est-à-dire pour mettre à l'essai l'objet final développé.

⁴⁴ Pour rappel, ces activités sont : le choix des instruments de collecte de données en fonction des quatre stratégies évoquées ; la création d'un plan de travail ; la recherche ou la création d'instruments de collecte et le choix des participants ; la collecte de données ; l'analyse des données ; la diffusion du rapport final.

Pareillement, aux phases précédentes, celle-ci comprend deux actions : l'implantation et la diffusion (McKenney et Reeves, 2012). Très simplement, l'implantation est la mise en application de l'objet dans la fonction pour laquelle il a été conçu, et ce, selon trois niveaux d'implantation : « *adoption, enactment, and sustained maintenance* » (McKenney et Reeves, 2012, p.160). Pour notre cas, l'implantation est limitée à l'adoption, puisque, selon McKenney et Reeves (2012), une utilisation à des fins d'essai de l'objet développé fait partie de ce niveau. L'adoption sera locale dans la mesure où notre l'objet sera mis à l'épreuve dans notre contexte de recherche, la didacthèque de l'UdeM, dans le but ultime de répondre à notre objectif général. Les niveaux subséquents demandent un plus large bassin de praticiens prêts à recourir à l'objet développé allant même jusqu'à une certaine volonté institutionnelle, voire politique, pour une implantation à grande échelle.

Brièvement, l'étape de diffusion se résume à la publication de la recherche, sous formes variées, et son adoption par les praticiens. Par ailleurs, notons que McKenney et Reeves (2012) proposent quatre caractéristiques susceptibles d'assurer le succès de l'objet développé à cette étape : sa valeur ajoutée par rapport à ce qui existe déjà ; sa clarté d'utilisation ; sa compatibilité entretenue avec les valeurs, la culture, les pratiques et les croyances ; sa capacité à être utilisée dans différents contextes. Ces caractéristiques sont certainement à considérer tout au long du développement de l'objet.

3.3. Les méthodes d'évaluation des collections

Afin de positionner notre recherche de développement en bibliothéconomie, nous reconnaissons l'apport des méthodes d'évaluation des collections : les méthodes centrées sur l'utilisation et les utilisateurs et les méthodes centrées sur la collection (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014). Au sujet des premières, Johnson (2014) indique

Use-and user—based approaches look at who is using the materials, how often, and what their expectations are. Emphasis may be on the use or on the user. A use study focuses on the materials and examines individual titles or groups of titles or subject areas to determine user success in identifying and locating what is needed in using these items. User studies focus on the individuals or groups using the collection and how they are using its various components (p.303).

Quant aux secondes, soit les méthodes d'évaluation centrées sur la collection, Johnson (2014) précise « *Collection-based techniques examine the size, growth, depth, breadth, variety, balance, and coverage of library materials — often in comparaison with an external standard or the holdings of one or more libraries known to be comprehensive in relevant subject area* » (p.302-303). Il s'agit donc de méthodes qui permettent de voir ce qui compose la collection, sans nécessairement faire des liens avec l'utilisation effective des documents qui s'y retrouvent. Les méthodes d'évaluation des collections sont intimement liées à la vision entretenue quant aux modèles de développement des collections, puisque ces derniers sont soit centrés sur la collection, soit centrés sur la communauté. Toutefois, cela n'est pas toujours une équation exacte, comme nous le démontrons avec la posture adoptée pour cette recherche.

Pour notre recherche, et au regard des définitions des méthodes d'évaluation, nous avons choisi de nous appuyer sur des méthodes centrées sur la collection, tout en respectant la prémisse que celle-ci doit répondre aux besoins de la communauté servie par la bibliothèque ciblée, soit la didacthèque de l'UdeM dans notre cas. En fait, au-delà du fait que la collection doive répondre aux besoins de la communauté, nous avons également tiré parti de certains principes des méthodes centrées sur les utilisateurs en sondant les enseignantes expertes et des chargées de cours pour mieux analyser les besoins didactiques des futurs enseignants et, par la suite, créer une grille d'évaluation. Cette dernière a également été évaluée et commentée par ces mêmes participantes, comme nous le détaillons plus amplement à la section 3.4. qui concerne le déroulement de la recherche.

Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) listent quatre vastes catégories pour ces méthodes : la vérification par listes, l'opinion d'un expert, les statistiques de comparaison et la comparaison à des standards. Parmi celles-ci, nous retenons l'opinion d'un expert, qu'Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) nomment également l'*évaluation impressionniste*⁴⁵ (traduction libre). Cette appellation vient du fait que son principal biais est son caractère subjectif. Lorsqu'ils décrivent cette méthode, Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) suggèrent que les experts engagés pour l'évaluation « *employ best or recommended lists as a part of their assessment, but also drew on*

⁴⁵ Traduction libre de « Impressionistic Assessment » (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012, p.139)

their experience and opinions about strengths and weaknesses » (p.139). L'application de la méthode se déroule entre les rayons, par l'observation des documents.

De son côté, Johnson (2014) constate également la subjectivité de la méthode qu'il nomme *l'analyse directe de la collection*⁴⁶ (traduction libre). Même si la terminologie n'est pas la même, la méthode est similaire : il s'agit d'une évaluation par un expert. Essentiellement, ce dernier se fie à son savoir-faire dans le domaine lorsqu'il évalue les documents disponibles sur les rayons. C'est donc par la manipulation des exemplaires trouvés que l'expert se prononce. C'est certainement pour cette raison que Johnson (2014) soutient que la méthode est aussi nommée *balayage de rayons*. Toutefois, nous croyons que ce terme porte à confusion, puisque Disher (2014) l'utilise également et donne certaines indications sur la procédure en suggérant de ressortir un document tous les dix ou quinze documents pour en faire l'évaluation, et ainsi composer l'échantillon. Mais fondamentalement, la méthode demeure la même : évaluer les documents présents sur les rayons, avec un regard expert. Dans notre cas, puisque notre grille d'évaluation de la collection est développée à partir de résultats d'entrevues auprès d'enseignantes expertes et de chargées de cours, en plus des constats théoriques relevés dans notre cadre de référence, nous nous situons à un pas des méthodes centrées sur les utilisateurs. En effet, ici l'expertise est partagée entre l'étudiante-chercheuse, par les critères établis par le cadre de référence, mais également par les participantes à la recherche qui ont partagé leur expertise par le truchement d'entrevues semi-dirigées (voir 3.4.1.). Cela s'approche des sondages auprès des utilisateurs où Disher (2014) et Johnson (2014) évoquent que leur utilisation permet de découvrir l'appréciation et la pertinence de la collection pour les usagers ainsi que certains de leurs besoins insoupçonnés. Toutefois, nous avons plutôt pris le parti de sonder des expertes plutôt que des utilisateurs, c'est-à-dire des étudiants du BEPEP, puisque comme Johnson (2014) le soutient « *many users are uninformed or unaware of actual and possible library collection. They have difficulty in judging what is adequate or appropriate* » (p.326).

Enfin, pour conclure avec le *balayage de rayons*, la manière d'Evans et Zarnosky-Saponaro (2012) et Johnson (2014), Disher (2014) souligne le fait que l'opinion et la subjectivité sont des biais majeurs de cette méthode. Il avance aussi que son principal inconvénient est que les

⁴⁶ Traduction libre de « Direct collection analysis » (Johnson, 2014, p.316)

documents disponibles sur les rayons au moment de l'évaluation sont les seuls considérés, une limite partagée par Johnson (2014). Par conséquent, Disher (2014) et Johnson (2014) proposent de recourir à une liste complète des documents pour y remédier. Les références consultées jusqu'à présent ne font pas mention avec précision du recours à un outil d'analyse pour compiler des données. Nous croyons que d'utiliser un tel outil permettrait de limiter la subjectivité associée à la méthode. D'ailleurs, pour notre part, nous choisissons de retenir le terme de Johnson (2014) : *l'analyse directe de la collection*. La première raison de ce choix est liée à la sémantique. Nous croyons que cette expression évacue le caractère impressionniste, voire subjectif, de la méthode. De fait, nous estimons qu'il est possible d'adopter une posture d'expert tout en étant soutenu par des outils efficaces et objectifs. D'ailleurs, dans notre cas la grille d'évaluation développée pour procéder à l'analyse directe repose non seulement sur l'expertise de l'étudiante-chercheuse, mais également sur celle des participantes à la recherche, que ce soit par les entrevues semi-dirigées qu'elles nous ont accordées ou par leur participation à l'analyse de la grille développée, ce qui correspond respectivement aux phases 1 et 3 de la recherche de développement (McKinney et Reeves, 2012), comme nous le détaillons à la section 3.4.. La deuxième raison repose sur la mise en œuvre de la méthode. Effectivement, contrairement au *balayage de rayons*, *l'analyse directe de la collection* s'éloigne de la nécessité de considérer uniquement les documents présents sur les rayons et elle autorise de recourir à une liste de documents, mais elle suppose tout de même une analyse physique, c'est-à-dire une manipulation des documents. Si la section 3.4.4. donne des renseignements supplémentaires sur cet aspect, indiquons simplement ici que nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire simple à l'aide d'une liste et, par le biais de la grille développée, nous avons procédé à l'analyse directe de la collection. Nous avons alors recueilli des données sur un échantillon d'albums ($n=175$), afin d'avoir un portrait quantitatif des différents aspects qui se trouvent au cœur de notre grille d'évaluation.

Finalement, mentionnons que pour cette recherche nous aurions également pu explorer la voie de l'utilisation et des utilisateurs, par exemple par le truchement d'un sondage auprès de la communauté servie par la didacthèque, mais, comme nous l'avons précédemment mentionné, Johnson (2014) apporte une réserve pertinente par rapport au sondage auprès des utilisateurs en soulignant que ceux-ci peuvent parfois être mal informés et ignorer ce qui est adéquat pour eux.

Ainsi, nous aurions pu consulter les étudiants au BEPEP, à l’instar des suggestions de Hughes-Hassell (2020) qui suggère de consulter les jeunes lorsqu’il s’agit de développer une collection pour eux, mais nous avons pris le parti d’interroger des experts plutôt que des novices afin de cerner des critères didactiques réels et ancrés dans les pratiques enseignantes.

Au terme de cette brève présentation des méthodes d’évaluation des collections, nous admettons que nous avons préféré une méthode centrée sur la collection, mais nous réitérons que nous considérons les besoins de la communauté servie par la didacthèque et que nous avons puisé dans les principes qui guident les méthodes centrées sur les utilisateurs, puisque nous avons procédé à une analyse des besoins auprès de participantes expertes, à la phase 1 de notre recherche, pour bien comprendre les besoins certainement ignorés des étudiants en formation. Ainsi, comme mentionné précédemment, nous estimons qu’il est possible d’avoir une vision du développement des collections centrée sur la communauté, tout en adoptant une méthode qui, *a priori*, semble appartenir aux méthodes centrées sur la collection, mais qui, finalement, répond fidèlement à la prise en compte des besoins de la communauté.

3.4. Le déroulement de la recherche

Afin de présenter le déroulement de la recherche, nous reprenons les étapes de McKenney et Reeves (2012) en dévoilant les instruments de collecte de données privilégiés, les participants et les méthodes d’analyse.

3.4.1. Le déroulement : Phase 1 – Analyse et exploration

Au départ, en accord avec les principes de la recherche de développement exposés précédemment, nous voulons analyser et explorer les besoins. Notre analyse des besoins est d’abord soutenue par les différentes utilisations didactiques des albums répertoriées dans notre cadre de référence, mais notre souhait était aussi de l’approfondir en explorant les utilisations déclarées afin de répondre de manière la plus adéquate possible aux besoins de la communauté servie par les didacthèques, soit les étudiants au BEPEP et le corps professoral qui enseigne la didactique du français. Il est cependant opportun de spécifier que d’après Heath (2016) la communauté servie par une bibliothèque ciblée ne sait pas toujours ce dont elle a besoin. De fait,

users often cannot tell you their latent needs. Latent needs are by definition those that are hidden even from those with the need. The real power of design research is in uncovering unspoken needs that users are not aware of until they see a solution (p.64).

Voilà pourquoi nous avons choisi de ne pas recueillir nos données auprès des étudiants au BEPEP, lesquels sont novices dans l'utilisation didactique des livres jeunesse, mais plutôt auprès d'autres participants, c'est-à-dire les enseignantes expertes dans l'utilisation didactique des albums. Pour représenter le corps professoral, nous avons interrogé des chargées de cours qui utilisent des albums dans leur enseignement⁴⁷.

3.4.1.1. Les entretiens semi-dirigés - collecte de données

En accord avec la troisième activité de l'étape d'analyse suggérée par McKenney et Reeves (2012), l'enquête sur le terrain, nous avons mené des entretiens semi-dirigés dont le but était à la fois de recueillir des exemples déclarés de critères et d'utilisations didactiques des albums. Notre choix a été motivé par le fait que McKenney et Reeves (2012) suggèrent les entretiens à cette phase. De son côté, en bibliothéconomie, Johnson (2014) conseille plutôt les groupes de discussion pour sonder les besoins de la communauté, entre autres pour des raisons d'économie de temps. Mais malgré cette différence, dans les deux cas le but est le même : récolter des données pour mieux comprendre les besoins. Cela est en accord avec la définition choisie de l'entretien, soit « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2003, p.295).

Le but principal de nos entretiens semi-dirigés était de mieux comprendre les critères et les utilisations didactiques des albums auprès de personnes expertes. Ainsi, en accord avec les propos relevés par Heath (2016) sur la méconnaissance des besoins, plutôt que des étudiants au BEPEP nos participantes sont :

- 1) des enseignantes expertes dans l'utilisation didactique de l'album au primaire ($n=7$) ;
- 2) des chargées de cours en didactique du français ($n=5$).

⁴⁷ Seules des chargées de cours ont été interrogées, car aucun professeur n'a répondu à notre invitation.

Pour être considérées comme expertes, les enseignantes devaient être inscrites aux microprogrammes de deuxième cycle offerts à la Faculté d'éducation de l'UdeM ou diplômées de ces programmes : « Littérature jeunesse et différenciation pédagogique » et « La littérature jeunesse pour approcher la langue écrite ». À la manière de Dupin de Saint-André (2011), nous ne retenons pas le nombre d'années d'expérience comme un critère pour qualifier l'enseignant expert, mais nous retenons plutôt le fait qu'il s'implique dans une formation continue.

Nous avons aussi choisi de mener des entrevues semi-dirigées avec des chargées de cours en didactique du français à l'UdeM et qui utilisent l'album dans leur enseignement. Ce choix repose sur la complémentarité des informations que celles-ci peuvent apporter par rapport à notre analyse des besoins. De fait, leur expertise complémentaire à celles des enseignantes a permis de confirmer certains besoins et d'en découvrir d'autres.

Dans le but de recueillir une plus grande variété des comportements, notre souhait était d'obtenir un échantillon à variation maximale en tenant compte du critère suivant : le cycle d'enseignement pour les enseignantes et les intitulés et descriptifs des cours donnés pour les chargées de cours. Dans les faits, nous avons retenu les personnes qui ont répondu à notre sollicitation. Mais tout de même, nos participantes ont des profils variés, puisque pour des enseignantes du primaire :

- une enseigne au préscolaire ;
- une enseigne en 2^e année ;
- une enseigne en 3^e année ;
- une enseigne en 4^e année ;
- une enseigne en 5^e année ;
- deux enseignent en 6^e année.

Pour ce qui est des chargées de cours, trois cours sont représentés : DID 1206 Didactique du français BEPEP 1 ($n=3$), DID 2203 Didactique du français BEPEP 1 ($n=1$) et DID 4301 Didactique du français et diversité linguistique ($n=1$).

Les entrevues semi-dirigées en personne ont eu une durée moyenne de 24 minutes et une médiane de 21 minutes et 12 secondes. Elles se sont déroulées dans les lieux choisis par les participantes. Cela était généralement, mais non exclusivement, dans leur milieu de travail.

Rappelons que le but de nos entrevues semi-dirigées était de recueillir des exemples de critères et d'utilisation déclarés quant à l'album et que l'entrevue semi-dirigée présente certaines contraintes où un plan est prévu en lien avec les thèmes de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, pour assurer une constance, et sous l'inspiration de Yopp et Yopp (2006) qui sondent des enseignants sur la lecture à haute voix en leur demandant d'inscrire le titre du livre lu la veille de la collecte de données, nous avons bâti notre plan d'entrevue avec une consigne aux participantes qui leur stipulait de décrire un exemple d'une utilisation didactique récente d'un album.

Cette demande de départ permettait d'amorcer l'entrevue semi-dirigée, d'installer les intentions et d'instaurer un climat de collégialité entre les participantes et de l'étudiante-chercheuse, mais aussi de recueillir des données. Ensuite, nous avons deux questions guides : « Comment choisissez-vous vos albums ? » et « Comment utilisez-vous les albums en classe ? ». Même si ces questions étaient prévues selon cet ordre et comme le mode de l'entrevue semi-dirigée est conversationnel, nous avons couvert ces deux thèmes avec parfois des allers-retours, ce qui est acceptable (Savoie-Zajc, 2011). Par conséquent, c'est davantage sur le mode de la conversation que les entrevues se sont déroulées, avec des relances et des demandes de précision, mais toujours en lien avec les deux questions de départ et la demande d'exemple d'une utilisation didactique récente à partir d'un album. Ainsi, comme la durée des entrevues précédemment mentionnée le démontre, même si ces deux questions peuvent paraître peu en termes de nombre, elles amènent un développement d'idées imposant de la part des participantes et une discussion riche de réponses.

Même si la première tâche demandée aux participantes se rapproche à certains égards de l'incident critique (Flanagan, 1954), car nous demandions aux participantes de raconter une situation vécue, plus précisément comment ils utilisent un album en classe, elle s'en dissocie, en raison du fait que l'expérience racontée était de nature positive et qu'elle suscitait l'engagement. En effet, d'après Leclerc, Bourassa et Filteau (2010)

Si un incident critique peut être positif, décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment les situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive (p. 17).

3.4.1.2. Les entretiens semi-dirigés - traitement des données

À la suite des entretiens, nous avons transcrit les propos et anonymisé chacune des transcriptions. Puis, nous les avons codées en fonction des critères et des utilisations tirés de notre cadre de référence, en plus des codes émergents dans les deux cas. Les listes de codes sont disponibles à l'annexe C pour les critères didactiques et à l'annexe D pour les utilisations⁴⁸.

Spécifions que la même entretiens est codée une première fois selon les critères didactiques et une seconde fois selon les usages didactiques. Cela a pour conséquence que nous avons pu attribuer plus d'un code à un même passage, soit un code relatif aux usages et un autre relatif aux critères. Nous avons pris cette décision, puisque, parfois, les deux étaient concomitants dans les discours des participantes. Pour exemplifier ces propos, voici deux extraits qui se retrouvent à la fois dans l'attrait personnage et dans le dispositif de réseau littéraire : « Là, on a travaillé un réseau sur le loup » (Enseignante E) et « tu vois le petit réseau littéraire sur les mamans, j'ai trouvé des livres sur les mamans » (Enseignante F). Ces deux exemples sont éloquentes pour comprendre qu'il est parfois ardu de diviser les propos. Par conséquent, ces extraits se retrouvent à la fois dans le critère « personnage » des éléments littéraires et dans l'usage didactique « réseau » des dispositifs de lecture. Enfin, nous avons choisi de ne pas comptabiliser le nombre d'occurrences dans le discours, mais plutôt le fait que le critère ou l'utilisation a été nommé. Par exemple, pour le critère didactique qui fait référence au fait de retrouver l'album sur le site *J'enseigne avec la littérature jeunesse*, l'enseignante C y fait trois fois référence, tandis que l'enseignante F y fait une fois référence, mais ce ne sont pas quatre mentions qui sont comptabilisées, mais plutôt deux, puisque ce sont deux participantes qui nomment la ressource. Cette manière de faire permet de ne pas surreprésenter certains critères ou certaines utilisations si elles sont nommées plusieurs fois par une participante.

3.4.1.3. Les entretiens semi-dirigés - validité du traitement des données

Afin de vérifier la validité de notre traitement des données, nous avons procédé à une vérification avec une autre personne, en l'occurrence la directrice de cette recherche. Nous avons choisi de porter notre regard sur les cas litigieux. En commençant par les données traitées en fonction des

⁴⁸ En guise de rappel, un glossaire en annexe A clarifie plusieurs des termes de ces listes de codes.

critères didactiques, ce sont 590 passages qui ont été codés pour les 12 entrevues. De ceux-ci, 49 ont été discutés, soit 8,3 % de l'ensemble des passages (49/590). Des 49 unités vérifiées :

- 71,4 % (35/49) ont été jugés de la même manière ;
- 16,3 % (8/49) ont été classés parmi l'un des choix qui étaient au cœur du litige ;
- 8,2 % (4/49) ont été déplacés vers de nouvelles propositions après des discussions sur les cas ;
- 4,1 % (2/49) ont été enlevés, puisqu'ils étaient finalement trop généraux.

Ainsi, ce que nous retenons comme façon de calculer, c'est l'addition des deux premiers cas, puisqu'il y a des ententes, pour un taux d'accord de 87,8 % (43/49). Cela s'approche des recommandations rapportées par Bourgeois (2016), en référence à Miles et Huberman (2003), selon lesquelles l'indice de fidélité devrait être de 70% avant les ajustements et 90% après les ajustements.

Pour ce qui est des utilisations didactiques, nous avons procédé de la même manière pour vérifier la validité du traitement des données relevant de cet aspect. Ainsi, des 418 passages tirés des 12 entrevues, 65 qui ont été soumis à une discussion, soit 15,5 % de l'ensemble des passages (65/418). Des 65 unités vérifiées :

- 53,8 % (35/65) ont été jugés de la même manière ;
- 26,2 % (17/65) ont été classés parmi l'un des choix qui étaient au cœur du litige ;
- 10,8 % (7/65) ont été déplacés vers de nouvelles propositions après des discussions sur les cas ;
- 3,1 % (2/65) ont été enlevés, puisqu'ils étaient finalement trop généraux.

De la même manière, ce que nous retenons comme façon de calculer c'est l'addition des deux premiers cas, puisqu'il y a des ententes, pour un taux d'accord de 80 % (52/65).

Rappelons que ces données recueillies et traitées servent à répondre à notre premier objectif spécifique qui est de **dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didachthèques.**

3.4.2. Le déroulement : Phase 2 – Conception et construction

Les résultats obtenus à la phase 1 ont notamment servi à **élaborer une grille d'évaluation des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français** (deuxième objectif

spécifique) en accord avec la phase 2 de la recherche de développement. Comme nous l'avons exposé précédemment, cette phase ne comporte pas de réelle cueillette de données (McKenney et Reeves, 2012). Indiquons simplement que nous avons alors élaboré une version 0 de la grille, c'est-à-dire un premier essai sur le logiciel Excel qui s'est avéré inutile, notamment en raison du manque d'ergonomie dans la présentation des questions. C'est donc à partir de la version 1 élaborée sur l'application *Web Google Formulaires* que nous pouvons commencer à traiter des itérations propres à la recherche de développement. À la phase 2, nous avons produit la version 1 et la version 2.

3.4.3. Le déroulement : Phase 3 – Évaluation et réflexion

Lorsque nous avons jugé notre prototype comme étant satisfaisant, c'est-à-dire la version 2 de la grille élaborée, nous avons procédé à l'évaluation de l'objet. Cette évaluation cherche à répondre aux analyses alpha et beta (McKenney et Reeves, 2012). Puisque les tests gamma servent lors d'une implantation à grande échelle, dans le but de mesurer les effets de l'objet, nous jugeons que, pour le cas de cette recherche, ils correspondent à la mise à l'essai finale.

3.4.3.1. La première évaluation - version 2 de la grille

Pour l'analyse alpha, soit la vérification de la logique interne de l'objet (McKenney et Reeves, 2012), nous avons demandé aux participantes d'évaluer un des six albums les plus souvent cités dans *Le Pollen* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018)⁴⁹ ainsi qu'un album au choix, à l'aide de la version 2 de la grille. Puisque la tâche a été donnée en mars 2020, soit au début de la pandémie de COVID-19, ce ne sont que 66,7 % des participantes (8/12) qui ont répondu et nous leur avons accordé environ un mois pour faire les tâches, plutôt que les deux semaines prévues au départ.

⁴⁹ Ces albums sont 1) Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. La Pastèque, 2) Van Hout, M. (2011). *Aujourd'hui je suis...* Minedition, 3) de Pennart, G. (2004). *Chapeau rond rouge*. Kaléidoscope, 4) Ramos, M. (2010). *Le code de la route*. L'école des loisirs, 5) Ramos, M. (2011). *Le plus malin*. L'école des loisirs, 6) Rascal (2009). *Comme mon père me l'a appris*. L'école des loisirs.

Nous avons ensuite procédé à des accords interjuges sur les albums évalués ($n=14$)⁵⁰, non seulement dans le but de vérifier la validité interne de la grille, mais aussi afin de repérer les écueils et les difficultés, puisque cet accord interjuge sert à une éventuelle refonte de la grille dans le but de développer un outil optimal. Pour cet accord interjuge, nous avons établi un système de pointage en fonction du type d'item à répondre dans la grille.

- Item à réponse ouverte :
 - 1 point lorsque la réponse de l'étudiante-chercheuse était la même que celle des participantes ;
 - 0,5 point lorsque la réponse était partiellement similaire ;
 - 0 point lorsque c'était un désaccord total.
- Item à réponse fermée :
 - 1 point lorsque la réponse de l'étudiante-chercheuse était la même que celle des participantes ;
 - 0,5 dans les cas où la question, les choix de réponses ou l'œuvre semblaient ambigus ou quand il y avait des possibilités de répondre « autres » ;
 - 0 point lorsque c'était un désaccord total.
- Item à réponses sur une échelle :
 - 1 point pour un accord parfait ;
 - 0,8 pour une différence d'un échelon ;
 - 0,6 pour une différence de deux échelons,
 - etc.
- Item à réponses à choix multiples :
 - 1 point lorsque la réponse de l'étudiante-chercheuse était la même que celle des participantes ;
 - X points pondérés en fonction du nombre de réponses (p. ex. si à une question une participante a coché quatre choix et que nous en avons coché trois, et que ces trois se trouvent dans les quatre nommés, nous avons attribué 0,75. Par contre, si seulement deux sont pareils, nous avons attribué 0,5).

Enfin, en plus de la mise à l'essai de la grille, nous avons distribué à nos participantes un court questionnaire sur l'objet développé et sept ont répondu. En nous inspirant de la méthode d'analyse critique des chapeaux de de Bono (2005), nous avons posé des questions ouvertes qui ont permis d'analyser l'objet selon divers modes de pensée :

- En portant votre chapeau blanc, quel(s) fait(s) pouvez-vous dégager quant à votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille ?
- En portant votre chapeau rouge, et sans explication, quelle émotion avez-vous ressentie lors de votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille ?

⁵⁰ Huit participantes ont évalué un album obligatoire, sept participantes ont évalué un album au choix et un des choix a été retranché, puisqu'il ne s'agit pas d'un album, au sens de la définition de DeRoy-Ringuette (2019).

- En portant votre chapeau noir, quel(s) points négatifs relevez-vous quant à votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille et par rapport à la grille elle-même ?
- En portant votre chapeau jaune, quel(s) points positifs relevez-vous quant à votre expérience d'évaluation avec la grille de deux albums et par rapport à la grille elle-même ?
- En portant votre chapeau vert, que suggérez-vous pour améliorer la grille elle-même ?

Notons que même si McKenney et Reeves (2012) suggèrent des méthodes d'analyse critique comme celle de de Bono (2005) à la phase précédente pour susciter des réflexions constructives et critiques lors de l'élaboration d'un objet, nous croyons que le transfert à la troisième phase est acceptable dans la mesure où nous effectuons la phase 2 en solitaire et non pas avec une équipe de recherche. Ainsi, plutôt que de solliciter l'analyse critique des participantes en cours de développement, nous y avons recours à l'évaluation.

À la suite de la réception de ces résultats, nous avons traité les données liées aux six questions afin de faire ressortir les différents points de vue sur l'objet développé, et ce, en fonction de chaque couleur de chapeau et de critères émergents répartis selon six catégories de commentaires :

- 1) Ceux propres à la recherche ou à l'étudiante-chercheuse ;
- 2) Ceux liés aux informations, aux exemples ou aux options de la grille ;
- 3) Ceux en lien avec l'intérêt d'une telle grille d'évaluation pour le milieu scolaire ;
- 4) Ceux se rapportant à la complexité de la tâche ;
- 5) Ceux liés à la formation sur les albums et leurs diverses utilisations didactiques ;
- 6) Ceux relatifs aux fonctionnalités du logiciel choisi.

Puisque la recherche de développement est itérative, nous avons apporté des ajustements à la suite de l'expérience d'évaluation des albums des participantes et de leurs commentaires. Ainsi, nous avons produit une version 3 de la grille.

3.4.3.2. La deuxième évaluation - version 3

Pour la version 3, nous avons eu recours à la même démarche, mais cette fois-ci avec une bibliothécaire. À ce moment-ci, nous jugeons qu'il s'agit d'une analyse beta, au sens de McKenney et Reeves (2012), puisque la vérification de l'utilisation de l'objet s'effectue dans son contexte auprès d'une représentante des usagers finaux de la grille développée.

Ainsi, en juin 2020, la bibliothécaire a évalué un album tiré de DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante (2018) et un au choix. Elle a bénéficié d'environ deux semaines pour effectuer les tâches, puis nous avons procédé à un accord interjuge pour les évaluations d'albums, selon le même système de pointage (voir 3.4.3.1.). La bibliothécaire a également répondu au même questionnaire basé sur les chapeaux de de Bono (2015) et ses réponses ont été classées selon les mêmes catégories que celles précédemment exposées. Nous avons ensuite procédé à l'élaboration de la version 4 de notre grille d'évaluation (voir 3.4.3.1.).

3.4.3.3. La troisième évaluation - versions 4 et 5 de la grille

Dans ce cas-ci, nous souhaitons d'une part revenir à l'analyse alpha, soit la vérification de la logique interne de l'objet (McKenney et Reeves, 2012), et d'autre part nous assurer de notre stabilité d'analyse. Ainsi, nous avons nous-même mis à l'essai la version 4 de la grille sur un échantillon aléatoire de documents de la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse ($n=54$). Cela nous a permis d'apporter de nouvelles modifications (version 5). Avec la version 5, nous avons procédé à un accord intrajuge sur un échantillon de 15 % des documents évalués ($n=8$). Pour nous assurer de notre stabilité d'analyse, nous avons fonctionné avec le même système de pointage pour les albums évalués en interjuge (voir 3.4.3.1.).

De ces résultats, nous avons relevé les derniers détails à ajuster et nous avons conçu notre objet final : la version 6 de la grille. Il s'agit de la version pour la mise à l'essai dans la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM.

3.4.4 Le déroulement : Phase 4 - Implantation et Diffusion

Puisque notre recherche de développement en est une *par l'entremise* de l'objet (McKenney et Reeves, 2012), nous avons utilisé la grille dans le contexte pour lequel elle a été développée, et ce, dans le but de répondre à notre troisième objectif spécifique : **mettre à l'essai la grille d'évaluation développée basée sur des critères didactiques sur une collection d'albums d'une didacthèque**. Par conséquent, la version 6 de la grille devient un instrument de collecte de données sur un échantillon d'albums disponibles à la didacthèque de l'UdeM par la méthode d'analyse directe de la collection (Johnson, 2014). Pour extraire notre échantillon, nous avons

procédé à un échantillonnage aléatoire simple. D'après Schaub (2008), l'échantillonnage aléatoire simple est « un échantillon où chaque individu de la population a la même chance d'être choisi chaque fois que l'on fait une observation » (p.19). Dans notre cas, chaque document de la collection ciblée a la même chance d'être choisi.

Concrètement pour procéder à cet échantillonnage aléatoire simple, en juillet 2020 nous avons demandé au service des bibliothèques de l'UdeM d'extraire la liste des documents de la collection des livres jeunesse de la didacthèque contenus entre les classes Dewey de 000 à 999. La liste contient 21 745 documents. Cette liste a été triée aléatoirement à l'aide du logiciel Excel. Ensuite, nous avons évalué les documents, livres en main. Ceux qui ne répondaient pas à nos critères d'inclusion étaient rejetés. Ces critères d'inclusion portent sur l'intentionnalité du destinataire par le secteur d'édition de l'album (Prud'homme, 2005), la correspondance à la définition de l'album (DeRoy-Ringuette, 2019) et l'accessibilité des documents sur les rayons de la didacthèque. Il s'agit des trois premiers items à répondre de notre grille d'évaluation.

Nous avons sciemment fait le choix de vérifier l'ensemble de la collection plutôt que de nous restreindre dès le départ aux albums, puisqu'aucune vedette-matière du catalogue *Sofia* ne nous permet d'extraire une liste par type de livres. À la manière de Nevin (1994) qui se limite aux cotes PZ1 (albums) et PZ7 (littérature jeunesse générale, incluant des albums) selon la classification de la Library of Congress (LC), nous aurions pu nous limiter à la classe 800 (Littérature) de la classification décimale de Dewey qui est largement constituée d'albums, mais cette façon de faire posait deux écueils majeurs. Le premier est que plusieurs albums intéressants pour une utilisation didactique n'auraient pas été répertoriés. Le second concerne la transférabilité de la méthode dans d'autres milieux, puisque si l'ensemble de la collection des livres jeunesse de la didacthèque de l'UdeM est classée selon la classification Dewey, il n'en va pas de même pour tous les établissements. Pour exemplifier ce propos, dans le tableau 10 nous prenons les trois titres tirés de la revue *Le Pollen* les plus détenus dans les didacthèques (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018) et un album fortement utilisé dans les recherches consultées, *Une histoire à quatre voix* (Chirouter, 2013 ; Lépine, 2017 ; Louichon, 2008 ; McGuire, Belfatti et Ghiso, 2008 ; Serafini, 2005 ; Villarreal, Minton et Martinez, 2015). Dans le but de démontrer clairement la variation des cotes et de l'organisation entre les établissements

(UdeM, Université Laval, Université de Sherbrooke, Université du Québec à Montréal (UQÀM) et Université du Québec en Outaouais - campus de Saint-Jérôme (UQO-St-J)⁵¹), nous reprenons l'exercice dans le catalogue du Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) et dans le catalogue Nelligan de la Ville de Montréal, succursale Marc-Favreau.

Tableau 10 : Exemples de classification d'albums, selon différentes bibliothèques

Bibliothèques	Cotes des albums en fonction des bibliothèques			
	Trois titres les plus détenus dans les didacthèques			Album fortement cité par la recherche
	<i>Léon et les expressions</i>	<i>Le grand voyage de Monsieur Caca</i>	<i>La petite rapporteuse de mots</i>	<i>Une histoire à quatre voix</i>
UdeM	448.2 G876L 2004 448.2 G876L 2007	612.3 D342g	843.54 S5884p 2007	823.914 B882ha
Université Laval	448.2 G876 2004	Queb. 800 Q2 A1 C3143 D342 2002 612.3 D342 2013	Queb. 800 Q2 S588 2007	800 K14 B882h 1998
Université de Sherbrooke⁵²	AL 417 G876R5 2004	Q38C4 4	Q38 49	K35 124
UQÀM	PC 2460 G726 .2004		PZ 23 S55 P48 .2014	PZ 7 B76 V614 .1998
UQO- St-J	PC 2460 G76 .2004	PS 8557 E43 G73 2005	PS 8587 I43 P48 2007	PR 6102 R69 V6514 2006
Bibliothèque Marc-Favreau	448.2 G	612.3 D	C SIM	BRO
CSSDM	448.2 GRO	612.3 DEL	C SIM	BRO

L'observation de ce tableau nous permet non seulement de constater une grande variation dans la classification, mais également la présence d'albums intéressants en dehors de la classe 800 de la classification Dewey et, par conséquent justifier notre choix de traiter l'ensemble de la collection.

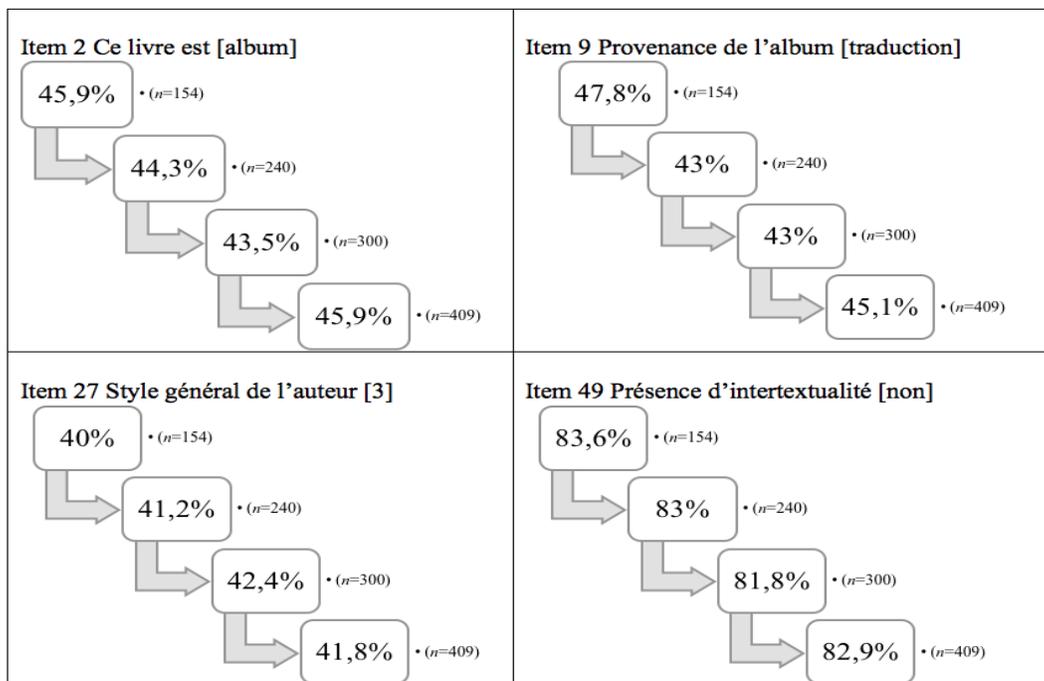
Avec la liste complète triée aléatoirement, nous avons demandé au personnel de la didacthèque de l'UdeM de nous fournir les documents. Nous n'avons pas pu prendre nous-mêmes les livres sur les rayons, puisque les bibliothèques étaient en accès restreint en raison des mesures sanitaires liées à la COVID-19. Nous avons toujours vérifié, livre en main, si le document correspondait à celui de la liste, ce qui a toujours été le cas. Cette première vérification étant faite, lorsque les documents correspondaient aux critères d'inclusion, nous les évaluons à l'aide de la version 6 de

⁵¹ Pour le réseau des universités du Québec, nous avons choisi le catalogue de UQO, campus de Saint-Jérôme car il s'agit de l'établissement qui détient le plus de titres tirés de la revue *Le Pollen* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet, Laplante, 2018).

⁵² Le Centre des ressources pédagogiques de l'Université de Sherbrooke utilise une « classification maison ».

la grille. Nous avons donc retenu 175 albums des 409 premiers documents obtenus de manière aléatoire. Nous avons établi ce nombre parce que lors de nos évaluations, il semblait que nous arrivions à une certaine saturation des données. De fait, en comparant les résultats obtenus à différents intervalles, les résultats étaient similaires. À la figure 3, nous avons choisi quelques items pour exemplifier notre propos et ces items ont été sélectionnés en raison de leur simplicité d'analyse et leur représentation efficace dans l'application Web Google Formulaires, en fonction des traces que nous avons conservées.

Figure 3 : Évolution des résultats à certains items choisis pour exemplifier la saturation des données



Enfin, avec un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur de plus ou moins 7,4 %, en fonction du type de réponse induit par les différents items évalués⁵³, c'est avec une certaine prudence que notre échantillon permet de généraliser à l'ensemble de la collection les données recueillies, et ce, dans le but de répondre à notre objectif général qui est d'évaluer à l'aide d'une

⁵³ Rappelons que les items de la grille sont des items à répondre soit par des réponses ouvertes, fermées, à échelle ou à choix multiples.

grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection d'une didachthèque répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP.

Mentionnons qu'au terme de notre évaluation des albums de la didachthèque de l'UdeM, nous avons procédé à un dernier remaniement de notre grille afin d'en proposer une 7^e version. Comme cela est entendu à la phase 4 (McKinney et Reeves, 2012), cette nouvelle grille permet de toucher à l'étape de diffusion. Elle est maintenant disponible pour un plus large public via l'article *Présentation d'une grille d'évaluation d'albums jeunesse pour soutenir le développement des collections* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021a).

3.5. Les considérations éthiques

Sur le plan éthique, nous n'avons pas nous-mêmes sollicité les participantes. Pour les enseignantes expertes, nous avons plutôt demandé à la responsable des microprogrammes de le faire, via une liste de diffusion. Pour les chargées de cours, ce sont les professeurs responsables de cours au BEPEP qui ont transmis l'invitation. Les participantes intéressées devaient répondre à un sondage en ligne pour manifester leur intérêt.

Par la suite, nous avons contacté par courriel les personnes intéressées et nous leur avons distribué un formulaire de consentement décrivant brièvement la recherche, les modes de diffusion envisagés et le droit de se retirer à n'importe quel moment de la recherche. De plus, afin de préserver la vie privée et la confidentialité, nous avons anonymisé les propos des enseignantes expertes et des chargées de cours ainsi que de la bibliothécaire. Un exemple de formulaire de consentement ainsi que le certificat éthique sont disponibles à l'annexe E⁵⁴.

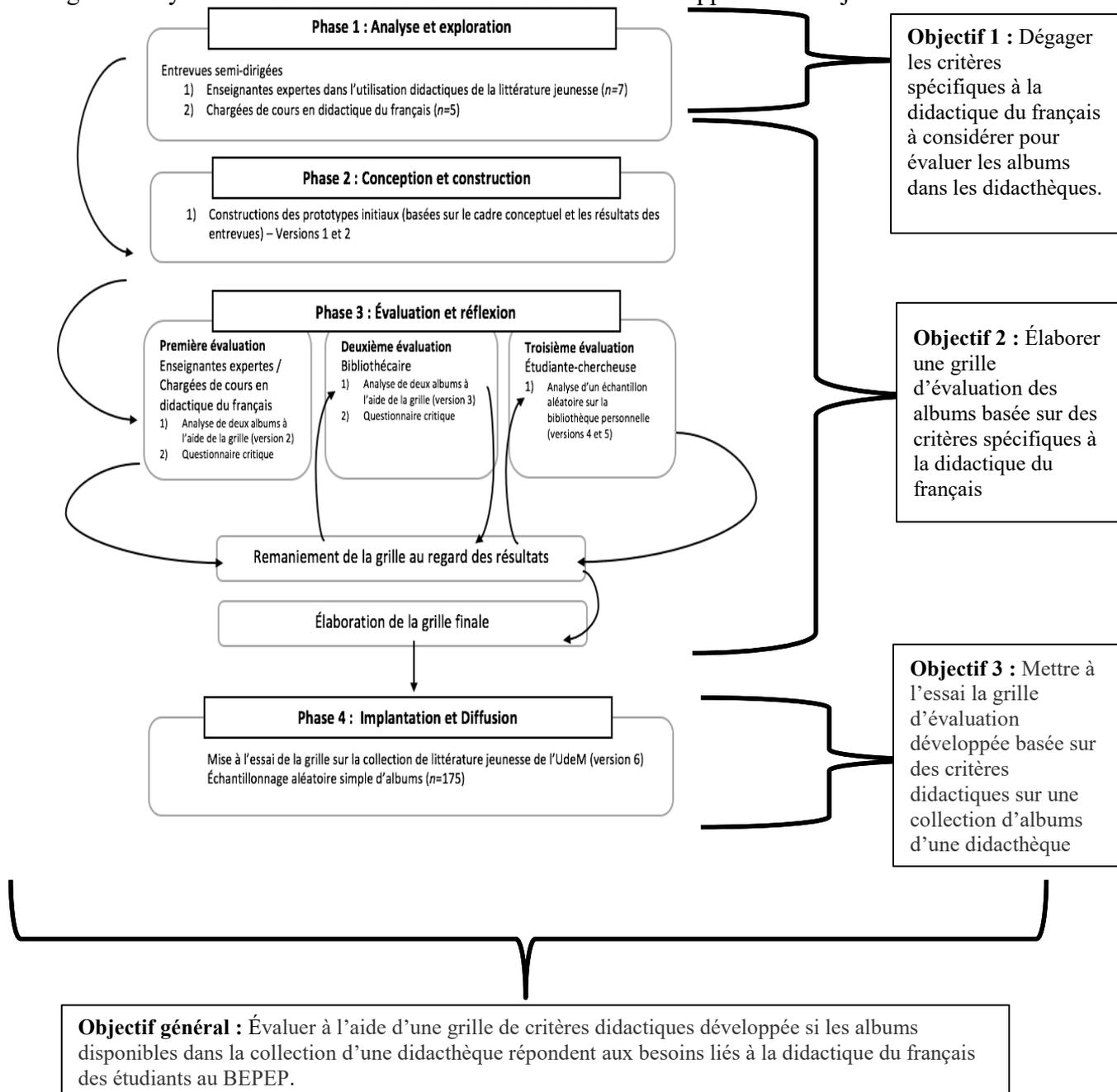
3.6. La synthèse de la méthodologie

Pour terminer, en accord avec Lacelle, Boutin et Lebrun (2017) qui avancent que la recherche de développement est idéale pour les domaines de recherche émergents et comme nous ne

⁵⁴ Bien que nous ayons produit trois formulaires pour nos trois catégories de participantes, un seul (celui des enseignantes) est reproduit à l'annexe E.

connaissions pas d'outils d'évaluation des collections propres aux didachthèques, nous jugeons qu'il est opportun de développer un objet pour atteindre notre objectif général. La figure 4 reprend les grandes étapes de notre recherche, en lien avec nos objectifs spécifiques et nos instruments de collecte de données.

Figure 4 : Synthèse de notre démarche de recherche de développement d'objet



LE CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES DONNÉES

Dans ce chapitre, les données recueillies aux différentes étapes de la recherche sont présentées. Afin de respecter les phases de la recherche de développement de McKenney et Reeves (2012), les données se répartissent selon l'ordre suivant : 1) l'analyse et l'exploration, 2) la conception et la construction, 3) l'évaluation et la réflexion, 4) l'implantation et la diffusion. À la fin, la septième version de la grille est dévoilée.

4.1. La phase 1 – Analyse et exploration

À cette première phase, les données recueillies concernent les résultats d'entrevues auprès d'enseignantes expertes dans l'utilisation de la littérature jeunesse ($n=7$) et de chargées de cours en didactique du français ($n=5$) pour un total de 12 participantes. Cette phase vise essentiellement à répondre à notre premier objectif spécifique qui est de **dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didachthèques**. Les entrevues semi-dirigées traitaient d'une part des critères didactiques pour choisir des albums et d'autre part des usages didactiques à l'aide d'albums. Puisque les entrevues ont une double intention, les transcriptions intégrales des entrevues sont codées selon ces deux pôles. Comme indiqué au chapitre 3 (voir 3.4.1.2), la même entrevue est codée une première fois selon les critères didactiques et une seconde fois selon les usages didactiques⁵⁵, ce qui est en lien avec les deux questions qui ont guidé les échanges lors des entrevues soit : « Comment choisissez-vous vos albums ? » et « Comment utilisez-vous les albums en classe ? ».

4.1.1. Les critères didactiques : résultats d'entrevues

Afin de classer les critères didactiques des entrevues, nous dégageons quatre types de critères :

- 1) ceux qui sont reliés à l'album dans son ensemble ;
- 2) ceux qui sont en lien avec des aspects textuels ;
- 3) ceux qui concernent des critères extrinsèques à l'œuvre ;
- 4) ceux qui contiennent des éléments reliés à d'autres disciplines que le français.

⁵⁵ Rappelons que les termes soulignés dans ce chapitre sont définis dans un glossaire disponible à l'annexe A.

Ces grands ensembles servent de base à l'élaboration de notre grille d'évaluation des albums. Les codes utilisés sont liés au cadre de référence alors que d'autres sont émergents⁵⁶.

4.1.1.1. Les critères reliés à l'album dans son ensemble

À propos des critères reliés à l'album dans son ensemble, sept grandes catégories se dégagent des propos des 12 participantes :

- les références spécifiques ;
- la disponibilité ;
- l'âge et les niveaux scolaires ;
- la provenance de l'œuvre ;
- le paratexte ;
- le rapport texte/image ;
- les attraits du livre ;
- les éléments littéraires.

Les points plus spécifiques sont répertoriés dans le tableau 11. Afin de mieux comprendre ce tableau et les suivants, il est à noter que les éléments à l'intérieur des catégories sont classés en ordre décroissant, selon le pourcentage des participantes ayant mentionné l'élément, sans égard au nombre d'occurrences. Le tableau 11 présente les résultats des entrevues avec les participantes pour les critères reliés à l'album dans son ensemble. Précisons que la colonne de droite permet de distinguer le nombre d'enseignantes par rapport au nombre de chargées de cours, tandis que les résultats en pourcentage ne font pas de distinction et se rapportent à l'ensemble des 12 participantes.

⁵⁶ La liste des codes est disponible à l'annexe C et un glossaire se trouve à l'annexe A.

Tableau 11 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour les critères reliés à l'album dans son ensemble

	Pourcentage (n=12)	Répartition (7 E - 5 Ch ⁵⁷)
RÉFÉRENCES SPÉCIFIQUES		
Titre(s) nommé(s)	100 %	7 E 5 Ch
Créateur(s) nommé(s)	83,3 %	7 E 3 Ch
DISPONIBILITÉ		
Disponibilité sur le marché	16,7 %	1 E 1 Ch
Disponibilité dans un réseau de bibliothèques	16,7 %	1 E 1 Ch
Disponibilité en livre audio	16,7 %	2 E 0 Ch
Disponibilité dans sa bibliothèque personnelle	8,3 %	0 E 1 Ch
Disponibilité en numérique	0 %	0 E 0 Ch
ÂGES ET NIVEAUX SCOLAIRES		
Adaptable à différents niveaux scolaires	33,3 %	3 E 1 Ch
Approprié pour un niveau scolaire	8,3 %	1 E 0 Ch
PROVENANCE DE L'ŒUVRE		
Œuvre québécoise	16,7 %	1 E 1 Ch
Œuvre de la francophonie	8,3 %	0 E 1 Ch
Œuvre traduite	8,3 %	0 E 1 Ch
PARATEXTE		
Paratexte extérieur	41,7 %	4 E 1 Ch
Longueur de l'œuvre	16,7 %	1 E 1 Ch
Paratexte intérieur	8,3 %	1 E 0 Ch
Format	8,3 %	1 E 0 Ch
Matérialité	0 %	0 E 0 Ch
RAPPORT TEXTE/IMAGE		
Sans texte	83,3 %	5 E 5 Ch
Collaboration	25 %	1 E 2 Ch
Redondance	16,7 %	0 E 2 Ch
Contradiction	8,3 %	0 E 1 Ch
ATTRAITES DU LIVRE		
Registre	75 %	5 E 4 Ch
Style	75 %	6 E 3 Ch
Personnage	50 %	5 E 1 Ch
Intrigue	16,7 %	2 E 0 Ch
Cadre	8,3 %	1 E 0 Ch
Rythme	0 %	0 E 0 Ch
ÉLÉMENTS LITTÉRAIRES		
Thème	91,7 %	7 E 4 Ch
Résistant	75 %	5 E 4 Ch
Genre littéraire	58,3 %	5 E 2 Ch
Créateur général	50 %	5 E 1 Ch
Narrateur	33,3 %	2 E 2 Ch
Intertextualité	16,7 %	2 E 0 Ch
Intericonicité	0 %	0 E 0 Ch

⁵⁷ E correspond à *enseignantes expertes* et Ch à *chargées de cours*.

Afin de spécifier quelques catégories, indiquons que les titres et les créateurs nommés par les participantes réfèrent aux mentions pour exemplifier leurs propos non seulement à la première question de l'entrevue où elles devaient présenter un cas exemplaire, mais aussi à d'autres endroits dans leur discours. Ainsi, toutes les participantes signalent d'autres titres en plus du premier requis et 10 d'entre elles réfèrent à des créateurs de manière générale (83,3 %).

Concernant le paratexte extérieur, la première de couverture et ce qu'elle contient (le titre, le nom de l'auteur et le nom de l'illustrateur) ont été déclinés tandis que la quatrième de couverture a été évoquée de manière plus générale, c'est-à-dire sans décortiquer ses caractéristiques. Nous avons donc préféré conserver le terme *paratexte extérieur* plutôt que de décliner l'ensemble des lieux paratextuels. Voici les extraits codés :

- Enseignante B : « je vais parler de la page couverture, de l'auteur, de l'illustrateur »
- Enseignante C : « on exploite le paratexte. Donc, on parle du titre, de la page de couverture, de la quatrième de couverture »
- Enseignante F : « quand on travaille un album, on regarde toujours la première de couverture, la quatrième, ils vont dire « Est-ce que c'est associé [Enseignante F] ? ». »
- Enseignante G : « explorent les pages de couverture »
- Chargée de cours A : « donc juste à partir du titre, avant de l'ouvrir. Qu'est-ce que les enfants peuvent dire de l'œuvre » ; « on peut parler de la couverture ».

Le dernier exemple où la chargée de cours A a deux propos en lien avec le paratexte extérieur illustre ce à quoi nous référons quand nous précisons que ce n'est pas le nombre d'occurrences qui est considéré, mais la présence dans le discours.

Pour poursuivre, après l'album dans son ensemble, il convient d'entrer plus spécifiquement dans l'œuvre et de s'attarder aux textes.

4.1.1.2. Les critères reliés aux textes contenus dans les albums

En ce qui a trait aux critères plus spécifiques aux textes contenus dans les albums, les réponses des participantes peuvent être regroupées selon trois grandes catégories :

- les types de textes ;
- les structures de récits ;
- les phénomènes liés à la langue.

Chacune de ces catégories est détaillée dans le tableau 12, selon la même présentation qu'au tableau 11.

Tableau 12 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les critères reliés au texte

	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
TYPES DE TEXTES		
Importance de varier les types d'albums	41,7 %	3 E 2 Ch
<u>Dialogal</u>	33,3 %	3 E 1 Ch
<u>Descriptif</u>	25 %	2 E 1 Ch
<u>Narratif</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>Argumentatif</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>Explicatif</u>	0 %	0 E 0 Ch
STRUCTURES DE RÉCITS		
<u>Linéaire</u>	41,7 %	3 E 2 Ch
<u>Répétitive</u>	41,7 %	3 E 2 Ch
<u>En liste</u>	33,3 %	1 E 3 Ch
<u>Fin ouverte</u>	33,3 %	3 E 1 Ch
<u>Point de chute</u>	33,3 %	2 E 2 Ch
<u>Structure atypique</u>	16,7 %	1 E 1 Ch
<u>Parallèle</u>	16,7 %	0 E 2 Ch
<u>À relais</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>En boucle</u>	8,3 %	0 E 1 Ch
<u>Alternée</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>Cumulative</u>	0 %	0 E 0 Ch
<u>À rebours</u>	0 %	0 E 0 Ch
<u>De relance</u>	0 %	0 E 0 Ch
<u>Enchâssée</u>	0 %	0 E 0 Ch
PHÉNOMÈNES LIÉS À LA LANGUE		
Lexique et vocabulaire	66,7 %	4 E 4 Ch
Types et formes de phrases	50 %	5 E 1 Ch
<u>Plurilingue</u>	25 %	2 E 1 Ch
Sonorité des mots	25 %	2 E 1 Ch
Registre de la langue	16,7 %	1 E 1 Ch

Nous avons classé l'importance de varier les albums dans la variété des types de textes, puisque cela nous apparaissait l'endroit le plus pertinent. De fait, les participantes (41,7 % ; 5/12) n'ont pas nécessairement déployé leurs idées sur cette variation. Parmi les participantes qui affirment qu'il est important de varier les types de textes lors des choix d'albums à présenter aux élèves, trois enseignantes et deux chargées de cours le disent explicitement. Par exemple, elles disent : « j'essaie d'intégrer aussi différents types de texte. Donc, c'est pour ça que je ne vais pas juste utiliser l'album littéraire, mais l'album documentaire aussi » (Enseignante E) ou « Je présente aussi des textes informatifs, je ne suis pas juste dans le narratif » (Chargée de cours D). Ici, malgré un certain raccourci, les oppositions marquent surtout la différence entre les textes narratifs, souvent attribués à la fiction et la littérature, et les textes explicatifs, descriptifs ou

argumentatifs, souvent associés aux textes informatifs. D'ailleurs, comme la PDA (MELS, 2009a) présente aussi des confusions quant à ces termes, il apparaît alors normal que cela transparaisse dans le discours des participantes.

Concernant les structures de récits, les plus souvent nommées sont les structures linéaires dans 41,7 % des cas (5/12), avec des propos comme « je montre le récit en cinq temps dans certains albums de cet auteur-là » (Enseignante D) ou « quel genre de livre on pourrait présenter comme modèle et axé sur les péripéties. Donc, je prends un peu le schéma du récit » (Chargée de cours D). Les structures répétitives sont mentionnées dans une même proportion, soit pour 41,7 % des participantes (5/12), comme en témoignent ces deux exemples : « comme c'est répétitif, c'est un animal, voyons, la sorcière qui vole un aliment, un légume. Puis après elle va voir un autre personnage, puis un autre » (Enseignante E) ou « ceux avec des structures très répétitives » (Chargée de cours C). D'autres structures demeurent mineures dans les discours, mais nous désirons tout de même les conserver pour notre grille.

En dehors de l'album dans son ensemble et des textes qu'il contient, il convient aussi d'observer les critères extrinsèques à l'œuvre qui se rapportent notamment à sa légitimation, que ce soit de manière générale ou plus spécifiquement sur le plan de la didactique.

4.1.1.3. Les critères extrinsèques à l'œuvre

Pour ce qui est des critères extrinsèques à l'œuvre, trois catégories générales peuvent être dégagées. Ce sont les suivantes :

- La reconnaissance de l'œuvre ;
- La reconnaissance didactique de l'œuvre ;
- L'éventuelle possibilité d'utilisation didactique de l'œuvre.

Chacune de ces catégories est détaillée dans le tableau 13, toujours selon les mêmes modalités de présentation.

Tableau 13 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour les critères extrinsèques à l'œuvre

	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
RECONNAISSANCE DE L'ŒUVRE		
Goût personnel	100 %	5 E 7 Ch
Recommandations de collègues immédiats	41,7 %	3 E 2 Ch
Recommandations de bibliothécaires	16,7 %	2 E 0 Ch
Recommandations de libraires spécialisés	8,3 %	1 E 0 Ch
Collection « Coup de poing » des bibliothèques de la Ville de Montréal	8,3 %	1 E 0 Ch
Prix littéraires	0 %	0 E 0 Ch
RECONNAISSANCE DIDACTIQUE DE L'ŒUVRE		
<i>Le Pollen</i>	50 %	3 E 3 Ch
Recommandation dans le parcours universitaire	50 %	4 E 2 Ch
<i>Livres ouverts</i>	16,7 %	2 E 0 Ch
<i>J'enseigne avec la littérature jeunesse</i>	16,7 %	2 E 0 Ch
Collections « Ateliers d'écriture » et « Ateliers de lecture »	16,7 %	2 E 0 Ch
<i>Élodil</i>	8,3 %	0 E 1 Ch
<i>Enseigner la phrase par la littérature jeunesse</i>	8,3 %	0 E 1 Ch
Sites de commissions scolaires	8,3 %	1 E 0 Ch
<i>LIMIER</i>	8,3 %	1 E 0 Ch
Inclus dans du matériel didactique	8,3 %	1 E 0 Ch
POSSIBILITÉS DIDACTIQUES		
Lié à l'intention didactique de l'enseignante	100 %	5 E 7 Ch
Utile à plusieurs fins didactiques	41,7 %	2 E 3 Ch

Notons que nous avons choisi d'extraire la collection « Coup de poing » des recommandations plus générale des bibliothécaires, car il est possible de procéder à une vérification par liste de ces titres. De plus, les recommandations des bibliothécaires sont indiquées de manière assez vague par les participantes, sans distinction claire entre les bibliothécaires scolaires ou publiques : « dans mon école, [...] nous avons une bibliothèque pas mal bien fournie. Donc, au début, je me référais beaucoup à la bibliothécaire » (Enseignante A) ou « Des fois, on demande aux bibliothécaires de sortir des livres, ça fait comme une ligne directrice » (enseignante E). Alors que pour la collection « coup de poing », la référence est explicite : « livres coups de poing » (enseignante E).

Il est intéressant de noter dès à présent le fait que les goûts personnels des participantes et l'importance de leurs intentions didactiques soient relevés de manière unanime dans les discours.

À la suite de ces critères extrinsèques, il est opportun d'observer le potentiel didactique selon les différentes disciplines scolaires.

4.1.1.4. Les critères disciplinaires

Toujours en fonction des critères didactiques pour les albums à utiliser en classe, les participantes nomment des critères disciplinaires. Ils se classent parmi les critères de choix plutôt que parmi les usages didactiques, car avant de penser intégrer un album pour un enseignement disciplinaire, il faut d'abord le choisir. De fait, comme nous le présentons au tableau 18, certaines participantes nomment des usages didactiques en fonction de disciplines, sans nécessairement donner des critères sur les albums choisis. Par exemple, dans l'ensemble d'un passage de l'enseignante G, la première partie est classée pour les usages didactiques en sciences : « Mais en sciences, une fois de temps en temps, avec une autre collègue, on essaie de trouver des titres qui pourraient avoir un lien. Je me rappelle, il y a deux trois ans, [...] je leur avais lu un album qui s'appelait *Quel génie*. » Alors que le reste est classé parmi les critères, car il est non plus question de l'enseignement des sciences, mais de l'album lui-même, par son intrigue, qui est efficace pour les sciences : « La petite fille essayait de faire une super invention, mais elle n'avait pas d'idée précise de l'invention qu'elle veut faire. Elle finit par explorer toutes les étapes de la démarche scientifique parce qu'elle passe par toutes les étapes de découragement, d'essais-erreurs, tout ça ». C'est d'ailleurs ce qui explique les différences entre les critères disciplinaires (tableau 14) et les usages disciplinaires (tableau 18). Les réponses des participantes sont ici classées en fonction des différentes disciplines scolaires du PFÉQ (MÉQ, 2001b).

Tableau 14 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour les critères reliés aux disciplines scolaires

	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
AUTRES DISCIPLINES SCOLAIRES		
Mathématiques	25 %	2 E 1 Ch
Univers social	25 %	3 E 0 Ch
ÉCR	25 %	2 E 1 Ch
Sciences	16,7 %	2 E 0 Ch
Éducation à la sexualité	8,3 %	1 E 0 Ch
Arts	0 %	0 E 0 Ch
Interdisciplinarité ⁵⁸	0 %	0 E 0 Ch

Ce tableau nous permet de constater que les participantes décrivent des albums particuliers pour éventuellement enseigner certaines disciplines scolaires, que ce soit par leur intrigue, comme dans l'exemple des sciences précédemment donné par l'enseignante G, ou par leur thème, comme

⁵⁸ Le terme *interdisciplinarité* est utilisé lorsque deux disciplines ou plus sont mentionnées par les participantes.

le mentionne l'enseignante C : « j'ai des albums qui font le lien avec ce que j'enseigne en univers social. Donc, je parle des deux grandes guerres en sixième année ».

4.1.2. Les usages didactiques : résultats d'entrevues

En ce qui a trait aux usages didactiques, nous regroupons les réponses des participantes ($n=12$) en fonction de trois types d'usages. Les premiers sont ceux en français, langue d'enseignement, selon les dispositifs de lecture, les quatre dimensions de la lecture, l'enseignement de l'écriture et l'enseignement de la communication orale. Ensuite, il y a les usages en fonction des autres disciplines. Finalement, il y a ceux qui ont trait à la planification de l'enseignement. Encore une fois, nos résultats se classent en fonction de concepts relevés au cadre de référence et de codes émergents des entrevues qui nous apparaissent intéressants à relever⁵⁹. Il est à noter que les tableaux répertoriant les résultats d'entrevue suivent la même présentation que ceux des critères didactiques (voir 4.1.1.).

4.1.2.1. Les usages relatifs à la lecture

Puisque les albums sont d'abord des œuvres à lire, il est normal de commencer par les dispositifs de lecture nommés par les participantes. Le tableau 15 les regroupe.

Tableau 15 : Résultats des entrevues avec les participantes ($n=12$) pour les usages relatifs aux dispositifs de lecture

Dispositifs de lecture	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
<u>Lecture interactive</u>	91,7 %	7 E 4 Ch
<u>Réseau littéraire (macrodispositif)</u>	83,3 %	7 E 3 Ch
<u>Lecture personnelle</u>	58,3 %	4 E 3 Ch
<u>Lecture partagée</u>	58,3 %	5 E 2 Ch
<u>Lecture offerte</u>	41,7 %	3 E 2 Ch
<u>Lecture en duo</u>	41,7 %	5 E 0 Ch
<u>Cercle de lecture</u>	25 %	2 E 1 Ch
<u>Entretien de lecture</u>	25 %	3 E 0 Ch
Lecture en collaboration avec la famille	25 %	1 E 2 Ch
<u>Écoute de la lecture</u>	16,7 %	2 E 0 Ch
<u>Enseignement réciproque</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>Lecture chorale</u>	0 %	
<u>Lecture feuilleton</u>	0 %	

⁵⁹ La liste des codes est disponible à l'annexe D et un glossaire se trouve à l'annexe A.

Ces résultats nous renseignent surtout sur la prédominance de la lecture interactive (91,7 % ; 11/12) et du macrodispositif de réseau littéraire (83,3 % ; 10/12).

Colligés au tableau 16, les prochains résultats touchent l'enseignement des quatre dimensions de la lecture, sans nécessairement être liés à un dispositif spécifique. Précisons que nous avons codé certains passages sous le terme *compréhension – générale*, car le discours des participantes ne permet pas de détailler davantage. Il s'agit de la dimension de la lecture la plus présente dans le discours. Voici quelques exemples parmi les 91,7 % (11/12) :

- Enseignante A : « Ensuite, c'est de travailler les stratégies parce que depuis la première année, nos microprogrammes, ce que j'ai pu remarquer c'est que les élèves qui performant moins sur les tests standards » ;
- Enseignante C : « Un exemple simple pour ma pratique de l'examen du ministère. J'ai pris un ancien examen, ça parle du cirque. Donc, je m'assure, là-bas j'ai *Le fantôme du cirque d'hiver*. Donc, je m'assure d'avoir un ouvrage ou deux ou trois sur le thème qu'on est en train de faire » ;
- Chargée de cours A : « Le cours #9 ce que j'ai trouvé c'est l'album sans texte. Je me suis dit que ce serait ma trame de fond l'album sans texte pour travailler la compréhension de lecture » ;
- Chargée de cours E : « Pour ce qui est de la compréhension en lecture, je me sers de plusieurs types d'albums ».

Tableau 16 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour les quatre dimensions de la lecture

Quatre dimensions de la lecture	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
<u>Compréhension – Générale</u>	91,7 %	6 E 5 Ch
<u>Compréhension – Inférences</u>	75 %	5 E 4 Ch
<u>Compréhension – Stratégie de prédiction</u>	41,7 %	2 E 3 Ch
<u>Compréhension – Conscience phonologique</u>	25 %	1 E 2 Ch
<u>Compréhension – Stratégie de rappel</u>	8,3 %	1 E 0 Ch
<u>Compréhension – Visualisation</u>	0 %	
<u>Réaction</u>	66,7 %	5 E 3 Ch
<u>Appréciation</u>	66,7 %	6 E 2 Ch
<u>Interprétation</u>	25 %	1 E 2 Ch
<u>Quatre dimensions de la lecture</u>	41,7 %	4 E 1 Ch

À la manière de la compréhension générale, les participantes (41,7 % ; 5/12) ne déclinent pas les dimensions de la lecture, mais elles les nomment globalement, comme c'est le cas par exemple de l'enseignante F : « Aller chercher de bonnes questions pour vraiment justement exploiter les dimensions ».

Enfin, 25 % des participantes (3/12) nomment l’observation des congénères, soit les similarités entre les mots dans différentes langues, mais comme cet usage n’est pas explicité afin de pouvoir le placer en lecture, en écriture ou à l’oral, nous avons choisi de le placer en lecture, puisque l’album est d’abord une œuvre à lire avant d’être employée à d’autres fins. De plus, même si d’une certaine façon cette pratique est reliée au français, langue d’enseignement, elle est surtout reliée à la découverte des autres langues, ce qui n’est pas au PFÉQ, mais qui fait partie des pratiques intéressantes à adopter en contexte plurilingue et dans une perspective d’éveil aux langues.

4.1.2.2. Les usages relatifs à l’écriture

Si pour l’enseignement de la lecture les réponses des participantes peuvent aisément être classées selon des dispositifs précis et des références quant aux quatre dimensions de la lecture, celles concernant l’écriture et l’oral manquent de précision. Par conséquent, dans le tableau suivant, des dispositifs peuvent être présentés aux côtés d’autres habiletés ou de types de productions. Dès lors, le tableau 17 réunit à la fois des types de productions écrites, des contenus plutôt liés à la grammaire, un dispositif d’écriture et une composante de l’écriture : la matérialisation.

Tableau 17 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour l’enseignement de l’écriture

Enseignement de l’écriture	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
<u>Productions hypertextuelles</u>	100 %	7 E 5 Ch
Enseignement du vocabulaire	75 %	6 E 3 Ch
Enseignement de la phrase	66,7 %	4 E 4 Ch
<u>Productions métatextuelles</u>	33,3 %	3 E 1 Ch
<u>Orthographes approchées</u>	25 %	1 E 2 Ch
Enseignement des dialogues	25 %	2 E 1 Ch
<u>Matérialisation</u>	16,7 %	2 E 0 Ch

Le tableau 17 nous renseigne notamment sur l’importance des productions hypertextuelles dans le discours des participantes. De fait, chacune d’entre elles les nomme et elles sont variées. Voici un extrait pour chacune d’entre elles.

- Enseignante A : « Cette œuvre aussi, c’était la conclusion, la dernière de notre réseau littéraire qui allait nous permettre d’écrire une œuvre à la manière de l’auteur ».
- Enseignante B : « J’ai trouvé ça et avec les enfants ça été d’aller continuer l’histoire ».

- Enseignante C : « Je n'utilise pas cet album-ci [*Le gentil facteur* ou *Lettres à des gens célèbres*] pour ce qui est de l'interprétation, mais vraiment pour apprendre à écrire une lettre ».
- Enseignante D : « L'écriture d'une histoire à partir de l'album sans texte ».
- Enseignante E : « Partir d'un titre que je n'ai pas lu, de partir d'une première de couverture, demander aux élèves « Ok, on a vingt minutes ». Et là, on essaie d'écrire un texte à partir du titre »
- Enseignante F : « Il y a une histoire qu'ils ont dû terminer que je n'ai pas lu au complet, ils devaient trouver la suite et présenter ».
- Enseignante G : « Je leur avais proposé de réécrire le conte du Petit Chaperon rouge à leur sauce, d'en faire une réécriture ».
- Chargée de cours A : « J'ai présenté dans le fond l'histoire d'Harris Burdick, l'éditeur qui reçoit ces dessins-là. J'ai présenté ça aux étudiants et je leur ai dit qu'ils avaient dix minutes pour choisir une œuvre et aller écrire eux-mêmes l'histoire de l'affiche ».
- Chargée de cours B : « Je parle aussi de la dictée à l'adulte ou avec des élèves plus vieux, on pourrait leur donner des livres sans texte et c'est à eux d'écrire des histoires ».
- Chargée de cours C : « J'ai choisi *Dessine* parce qu'il y avait une possibilité grandiose de faire écrire en disant « Toi, si tu as des craies, qu'est-ce que tu vas faire ? » ».
- Chargée de cours D : « Pour vous inspirer, je vais vous lire *Le Grand Antonio*. Vous, ensuite, allez dégager dans une biographie, les informations importantes. À partir du tableau d'ancrage que je vais vous faire à l'avant, vous devez écrire une biographie de la personne qui est à côté de vous ».
- Chargée de cours E : « C'est vraiment d'imaginer la journée de Noël de la souris vu que ça se finit la veille ».

À la suite de ces utilisations en écriture, il convient d'observer comment les albums sont utiles à l'enseignement de la communication orale, selon les participantes interviewées.

4.1.2.3. *Les usages relatifs à la communication orale*

Pour ce qui est de la communication orale, elle plus minoritaire dans les propos des participantes. En effet, seulement 41 % d'entre elles (5/12) nomment la communication orale au service des dispositifs de lecture (3 enseignantes et 2 chargées de cours). Par exemple « toute la communication orale à partir de la littérature jeunesse. On en a fait beaucoup. Les questions précises ciblées sur un album. En équipe on en discute sur cet album-là » (Chargée de cours A). Aussi, une chargée de cours (8,3 % ; 1/12) fait mention de l'enseignement des registres de la langue, alors qu'aucune n'a mentionné le dispositif de débat (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) ou l'enseignement des actes de parole (Dumais, 2014), deux usages pourtant présents dans notre cadre de référence.

4.1.2.4. Les usages relatifs aux autres disciplines que le français, langue d'enseignement

Toujours concernant les usages didactiques, mais cette fois-ci en s'éloignant du français, langue d'enseignement, les participantes en mentionnent en lien avec d'autres disciplines.

Tableau 18 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) pour l'enseignement des autres disciplines.

Utilisations didactiques disciplinaires	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
Éthique et culture religieuse	50 %	4 E 2 Ch
Interdisciplinarité	50 %	5 E 1 Ch
Arts plastiques	33,3 %	4 E 0 Ch
Mathématiques	25 %	2 E 1 Ch
Univers social	25 %	3 E 0 Ch
Sciences et technologies	16,7 %	2 E 0 Ch
Éducation à la sexualité	8,3 %	1 E 0 Ch

Ce qui est intéressant à constater dès à présent dans ce tableau, c'est que les enseignantes, qui sont généralement généralistes, puisqu'elles enseignent toutes les matières, ont été plus nombreuses à faire référence aux usages disciplinaires que les chargées de cours, qui elles donnent des cours axés principalement sur la didactique du français. Cependant, il faut absolument souligner que quelques-unes des enseignantes interrogées n'enseignent pas certaines disciplines scolaires, dont les sciences qui sont peu présentes dans leur discours.

4.1.2.5. La planification des usages didactiques

Lors des entrevues, des préoccupations quant à la planification sont soulevées. Le tableau 19 les répertorie. Encore une fois, il semble utile de préciser que ces commentaires sont majoritairement exprimés par les enseignantes du primaire.

Tableau 19 : Résultats des entrevues avec les participantes (n=12) quant à la planification

Éléments relatifs à la planification	Pourcentage	Répartition (7 E - 5 Ch)
Importance de la variété des tâches didactiques	41,7 %	4 E 1 Ch
Différenciation pédagogique	41,7 %	4 E 1 Ch
Souci des prescriptions ministérielles	16,7 %	1 E 1 Ch

Le tableau 19 nous renseigne sur le fait que l'importance de varier les tâches didactiques et la différenciation pédagogique sont nommées par 57,1 % des enseignantes (4/7) alors que cela est soulevé par 20 % des chargées de cours (1/5). Cela est certainement relié à la nature des tâches quotidiennes de chacune où les premières enseignent directement aux élèves du primaire, alors que les secondes enseignent aux étudiants du BEPEP.

4.2. La phase 2 – Conception et construction

La conception de la grille est basée à la fois sur des constats théoriques, empiriques et pratiques relevés au cadre de référence, mais également en fonction des réponses données par les participantes et présentées à la section précédente. L'objectif de cette phase, comme pour la prochaine, est **d'élaborer une grille d'évaluation des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français**. Il s'agit du deuxième objectif spécifique.

Ainsi, concrètement, nous avons noté les éléments phares de notre cadre de référence et nous avons dégagé les principaux résultats obtenus. Mais comme mentionné précédemment, il est possible que certains éléments qui n'ont pas été nommés par les participantes se soient tout de même retrouvés dans la grille, puisqu'ils sont importants sur le plan théorique, comme certaines structures de récits complexes (voir le tableau 12 pour des exemples).

Une version initiale de la grille a d'abord été conçue dans le logiciel Excel. Mais voyant que cette forme était difficile à manipuler, la migration s'est rapidement faite vers l'application *Web Google Formulaires*. Ce sont les versions développées dans cette application qui sont décrites ici.

4.2.1. La version 1 de la grille

La version 1 de la grille a été conçue au cours du mois de janvier 2020. Ce ne sont pas tous les allers-retours et chacune des réflexions qui sont présentées ici, puisque parfois ces changements se font sans laisser de traces, mais la première version satisfaisante est décrite dans les prochains paragraphes.

Cette première version de la grille, qui est en fait le prototype que nous avons jugé le plus satisfaisant⁶⁰, comprend d’abord un texte pour guider les participantes dans l’utilisation de la grille d’évaluation des albums dans le but de la mettre à l’essai sur un des six albums les plus souvent cités dans *Le Pollen* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018) et un album au choix. Cette version 1 contenait 63 items à compléter par des réponses, divisées selon six thématiques, lesquelles étaient réparties en 11 sections. Le tableau 20 résume ces thématiques et ces sections. Le nombre d’items pour chacune d’elles est indiqué entre parenthèses.

Tableau 20 : Thématiques et sections dans la version 1 de la grille d’évaluation des albums

Thématiques	Sections
Critères reliés à l’album dans son ensemble (39)	Identification de l’album (7) Paratexte (9) Rapport texte/image (1) Attraits du livre (16) Éléments littéraires (6)
Critères reliés au texte (10)	Informations macro (2) Informations micro (8)
Critères reliés au potentiel didactique (7)	Français, langue d’enseignement (6) Autres disciplines (1)
Critères reliés à la reconnaissance (2)	Ressources didactiques (1) Lieux de légitimation (1)
Critères bibliothéconomiques (5)	Usure (1) Coût (1) Sujets (1) Cote Dewey (1) Statistiques de prêt (1)

Trois items offrent des exemples concrets pour guider les participantes :

- 1) celle sur la provenance de l’album, dans la section identification de l’album ;
- 2) celle sur les types de rapport texte/image, avec le continuum allant de mot à image basé sur la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) ;
- 3) celle sur l’échelle des plans, dans la section sur les attraits du livre, où une image permettait de comprendre le concept.

C’est sur la base des termes qui nous semblaient les moins familiers ou moins faciles d’accès que nous avons décidé d’accompagner de définitions certains items et certaines réponses (p. ex. la phrase incidente, le type de texte dialogal) ou encore ceux qui nous apparaissaient équivoques (p. ex. la prédominance du genre de l’album : biographie, historique, légende, policier). Les définitions provenaient de sources diverses, comme Tsimbidy (2008), alors que d’autres étaient

⁶⁰ Il est à noter que les six versions de la grille, incluant celle de la mise à l’essai, sont réunies et disponibles à l’annexe K.

des paraphrases de l'étudiante-chercheuse. Pour finir, soulignons qu'il y a au total 11 items selon des réponses ouvertes (réponses courtes), 34 items à répondre selon des choix fermés, 17 items selon des réponses multiples et un item à positionner sur une échelle de Likert.

4.2.2. La version 2 de la grille

Avant de faire parvenir la grille à nos participantes, nous avons décidé de laisser un temps pour prendre un pas de recul vis-à-vis de celle-ci afin de la critiquer. Le tableau 11 reprend sommairement, d'un point de vue quantitatif, les modifications apportées entre la version 1 (janvier 2020) et la version 2, c'est-à-dire celle envoyée aux participantes (février 2020). Une version qualitative et plus complète de ce tableau est disponible à l'annexe E. Les changements effectués item par item y sont expliqués. Il est à noter que le texte de présentation de la grille n'est pas inclus dans le tableau 11 ni les textes de présentation de chacune des sections. Ce tableau concerne donc uniquement les items qui serviront potentiellement et ultimement à évaluer les albums de la didacthèque. De plus, les items qui n'ont pas été modifiés ne sont pas répertoriés, ni ceux dont les seuls changements résident dans la reformulation (ex. « Nombre de pages » pour la version 1 et « Cet album contient » pour la version 2).

Tableau 21 : Nombre de différences entre les versions 1 et 2 de la grille, par section

CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE
Identification de l'album (n=0)
Aucun changement
Paratexte (n=8)
6 items ajustés (format, pages couverture, quatrième de couverture, pages de garde, dédicace) 2 items ajoutés (pages de garde, épigraphe)
Rapport texte/image (n=1)
1 item ajusté (rapport texte/image)
Attraits du livre (n=10)
7 items ajustés (style d'album, style de l'auteur, style de l'illustrateur (2), personnage (stéréotype), cadre (lieu), cadre (époque)) 1 item retranché (personnage (position schéma actantiel)) 1 item divisé (typographie – micro et macro) 1 item ajouté (cadre (temps naturel))
Éléments littéraires (n=3)
1 item ajusté (prédominance) 1 item retranché (textes résistants) 1 item ajouté (narration visuelle)
CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE
Informations macro (n=1)
1 item ajusté (type de texte)
Informations micro (n=4)
4 items ajustés (lexique et vocabulaire, autres langues, types de phrases, formes de phrases)
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE
Français, langue d'enseignement (n=1)
1 item ajusté (dispositifs de lecture)
Autres disciplines (n=2)
1 item ajusté (autres disciplines) 1 item ajouté (domaines généraux de formation)
CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM
Légitimation (n=1)
1 item ajusté (lieux de légitimation)

En bref, entre les versions 1 et 2, il y a eu 31 modifications :

- 23 ajustements ;
- 5 ajouts ;
- 2 retraits ;
- 1 division.

Ce sont donc 67 items qui ont été présentés aux participantes :

- 11 à réponses ouvertes (réponses courtes) ;
- 34 à choix de réponses fermés ;
- 19 à choix de réponses multiples ;
- 3 à positionner sur des échelles de Likert.

Après ces ajustements, nous avons fait parvenir la grille aux douze participantes afin qu'elles évaluent deux albums, un imposé et l'autre au choix. Elles avaient également à faire une tâche d'analyse pour commenter la grille et l'expérience avec celle-ci.

4.3. La phase 3 – Évaluation et réflexion

Pour cette phase, afin de faire évoluer la grille, les 12 participantes ont été sollicitées pour évaluer deux albums chacune, donc pour une possibilité de 24. Toutefois, ce ne sont que 14 albums qui ont été évalués par huit participantes⁶¹. Rappelons que nous avons fait cette collecte des données au début de la crise sanitaire de COVID-19, ce qui a certainement influencé le taux de réponse.

En bref, la tâche était d'évaluer un album parmi les plus souvent cités dans la revue *Le Pollen* selon DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante (2018), soit

- Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. La Pastèque.
- Van Hout, M. (2011). *Aujourd'hui je suis...* Minedition.
- de Pennart, G. (2004). *Chapeau rond rouge*. Kaléidoscope.
- Ramos, M. (2010). *Le code de la route*. L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2011). *Le plus malin*. L'école des loisirs.
- Rascal (2009). *Comme mon père me l'a appris*. L'école des loisirs

Le second album à évaluer était au choix des participantes.

Ainsi, les enseignantes ($n=5$) ont toutes choisi le même livre parmi la liste des six albums suggérés (*Le lion et l'oiseau* de Marianne Dubuc), deux des trois chargées de cours ont choisi le même titre (*Le code de la route* de Mario Ramos) et l'autre a choisi *Chapeau rond rouge* de Geoffroy de Pennart. Parmi les titres au choix, un de ceux évalués par une participante n'a pas été retenu pour cette recherche, car à notre avis il s'agit d'une bande dessinée. Les albums choisis par les chargées de cours sont :

- *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne ;
- *Pas facile d'attendre* de Mo Willems ;
- *Le livre qui parlait toutes les langues* d'Alain Serres et Alain Sochard.

⁶¹ Huit participantes ont évalué un album obligatoire, sept participantes ont évalué un album au choix et un des choix a été retranché, puisqu'il ne s'agit pas d'un album, au sens de DeRoy-Ringuette (2019).

Ceux choisis par les enseignantes expertes sont :

- *Faites la queue !* de Tomoko Ohmura ;
- *Il faudra* de Thierry Lenain et Olivier Tallec ;
- *Le journal secret de Lulu Papino* de Lucie Papineau et Virginie Egger.

4.3.1. Les résultats aux évaluations des albums avec la grille

Dans le but de vérifier la validité interne de la grille et de repérer les écueils et les difficultés, ainsi que les points forts, nous avons procédé à l'évaluation des mêmes albums que les participantes. Rappelons donc que cet accord interjuge sert à une éventuelle refonte de la grille dans le but de développer un outil optimal. Le tableau 22 montre les sections, le nombre total d'items par section, le pourcentage et le nombre d'items ayant un score moyen de moins de 0,8, les moyennes des sections et les médianes. Les résultats complets se trouvent à l'annexe G. Rappelons que le calcul des points est effectué en fonction du type de formulation de l'item et des types de réponses qui en découlent. La présentation de ce calcul est disponible dans la partie méthodologie (voir 3.4.3.1).

Tableau 22 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord interjuges, entre les participantes et l'étudiante chercheuse pour les albums évalués ($n=14$)

Nombre total d'items	Items avec un pointage inférieur à 0,8	Moyenne de la section	Médiane de la section
1. Identification de l'album			
6	0 % (0/6)	0,982	1
2. Paratexte			
11	27 % (3/11)	0,891	1
3. Rapport texte/image			
1	100 % (1/1)	0,429	0
4. Attraits du livre			
17	53 % (9/17)	0,755	1
5. Éléments littéraires			
6	33 % (2/6)	0,821	1
6. Texte – macro			
2	100 % (2/2)	0,625	0,8
7. Texte – micro			
8	100 % (8/8)	0,596	1
8. Didactique du français			
6	83 % (5/6)	0,58	0,6
9. Autres disciplines et domaines généraux de formation			
2	100 % (2/2)	0,261	0
TOTAL			
59	54 % (32/59)	0,66	1

En observant les médianes, cela nous renseigne sur le fait que le rapport texte/image (section 3) et les utilisations didactiques (sections 8 et 9) ont posé plus de problèmes lors des accords interjuges. Pour la section 3, les difficultés conceptuelles peuvent en être la cause, et pour les sections 8 et 9, cela peut s'expliquer entre autres par le caractère plus subjectif de ces réponses et par la manière d'attribuer les points pour les questions à réponses multiples (voir 3.4.3.1.). L'analyse de ces erreurs sera dévoilée au tableau 23 tandis que les mesures pour atténuer ces résultats en vue de la version 3 de la grille sont exposés à l'annexe I.

Il est à noter que dans le tableau 22 nous avons retranché l'item 7, puisqu'il demandait de vérifier dans des sources externes et que nous avons omis d'outiller adéquatement les participantes pour

bien y répondre. Elle était formulée ainsi : « Disponibilité (plusieurs réponses peuvent être cochées) » et les choix de réponses étaient :

- Sur le marché (à la date de la vérification) ;
- En livre audio (dans une autre édition ou sur les sites de Radio-Canada ou BAnQ) ;
- En numérique ;
- Dans un autre réseau de bibliothèque que la bibliothèque de l'Université de Montréal (Nelligan ou BAnQ).

Cet oubli nous a permis d'apporter une amélioration à notre grille, c'est-à-dire d'intégrer des hyperliens vers les ressources pour trouver les informations. Pour les mêmes raisons, nous avons enlevé du tableau 22 les items liés à la reconnaissance de l'album (section 10), car les participantes ne détenaient pas assez d'informations pour pouvoir y répondre convenablement. Nous avons aussi retranché les items bibliothéconomiques (section 11), puisque les enseignantes expertes et les chargées de cours ne pouvaient pas y répondre correctement. Les conditions n'étant pas optimales pour ces items, il était vain de tenter de les analyser. Rappelons que l'annexe G reprend l'intégralité des items et des pointages résumés au tableau 22.

Puisque les résultats des accords interjuges nous apparaissent faibles (tableau 22 ; Annexe G), nous avons tenté de classer les erreurs d'évaluation dans le but de comprendre ces écarts afin de nous permettre de jeter un regard critique à la grille et apporter des modifications pertinentes.

En observant chacun des items et des réponses, nous avons relevé cinq catégories d'erreurs :

1) l'ambiguïté, que ce soit par rapport à la formulation des items, aux exemples donnés pour les appuyer, aux choix de réponses proposés, ou encore par rapport à l'œuvre choisie pour l'évaluation (p.ex. item 23 style de l'illustrateur : Chargée de cours A « Au crayon puis coloriage à l'ordinateur avec Photoshop » et Étudiante-chercheuse « À la gouache (ou à l'acrylique) - album *Chapeau rond rouge*) ;

2) le manque de connaissance des participantes, soit par un manque de maîtrise des concepts, des oublis par rapport à ces derniers ou un manque de formation par rapport à ceux-ci (p. ex. item 43 type de texte : Enseignante F : « narratif » et Étudiante-chercheuse : « dialogal » - album *Faites la queue !*) ;

3) l'inattention, l'évaluation des œuvres est complexe et il est possible de ressentir une fatigue ou de faire une mauvaise manipulation en cochant le mauvais choix de réponse (p.ex. item 15 dédicace : Enseignante E « présente sans lien avec l'histoire » et Étudiante-chercheuse « Absente » - album *Le lion et l'oiseau*) ;

4) la désirabilité, en voulant s'assurer de faire une évaluation complète, il est possible que certaines participantes aient fait une surenchère dans leurs réponses (p. ex. item 55 dimensions de la lecture : Enseignante F « compréhension – conscience phonologique, compréhension – inférences, compréhension – stratégies de rappel, compréhension – stratégies de prédiction, compréhension – visualisation » et Étudiante-chercheuse : « compréhension – inférences, réaction, appréciation » - album *Faites la queue !*);

5) le biais du chercheur, dans ce cas-ci, ce sont les biais de l'étudiante-chercheuse qui sont à questionner par exemple, puisqu'elle se situe plus du côté de la théorie que de la pratique (p. ex. item 59 autres disciplines : Enseignante E « Les arts plastiques, L'éthique et culture religieuse » et Étudiante-chercheuse « L'éducation à la sexualité » - album *Le journal secret de Lulu Papino*).

Sans égard du statut des participantes, la répartition complète de ces catégories d'erreurs, sur les sections qui ont un score de moins de 0,8 (voir 3.4.3.1) est disponible en annexe H. Le tableau 23 présente le résumé pour les 32 items au score de 0,8 et moins, en fonction de l'évaluation des 14 albums.

Tableau 23 : Brève classification des erreurs ($n=227$) en fonction des scores de moins de 0,8.

Nombre d'items au score de moins de 0,8	Ambiguïté	Manque de connaissance	Inattention	Désirabilité	Biais du chercheur	Nombre de désaccords
2. Paratexte						
3	4	1	10	0	0	15
3. Rapport texte/image						
1	2	6	0	0	0	8
4. Attraites du livre						
9	25	17	14	0	0	56
5. Éléments littéraires						
2	1	4	3	0	0	8
6. Texte – macro						
2	5	6	3	0	0	14
7. Texte – micro						
8	9	13	4	20	2	48
8. Didactique du français						
5	9	4	11	11	20	55
9. Autres disciplines et domaines généraux de formation						
2	0	0	0	8	15	23
TOTAL						
32	55	51	45	39	37	227

Ce tableau nous permet de constater que :

- 24,2 % des désaccords sont attribuables à l'ambiguïté (55/227) que ce soit de l'œuvre ou de la grille ;
- 22,4 % au manque de connaissance (51/227) ;
- 19,8 % à l'inattention (45/227) ;
- 17,1 % à la désirabilité (39/227) ;
- 16,3 % en fonction du biais du chercheur (37/227).

Ces répartitions ont contribué à guider les refontes de la grille. Même si les erreurs relevant de l'inattention et la désirabilité semblent difficiles à déterminer avec certitude sans le point de vue des participantes, nous croyons avoir été en mesure de les déceler. Pour les premières, c'est surtout lorsque l'album présente assurément l'item analysé et que la participante ne l'a pas coché et pour les secondes, c'est notamment dans le cas où toutes les réponses sont cochées, sans un réel souci didactique. Cela apparaît par exemple pour les types de phrases présentes dans les albums. Nous avons tenté de remédier à cela dans la version 3 de la grille en ajoutant des précisions pour les questions les plus touchées par ce type d'erreurs (voir l'annexe I). En somme, il s'agit de l'ajout suivant : « Concernant [...], et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de [...] (plusieurs réponses peuvent être cochées) »

En plus de cette analyse des erreurs et des résultats aux accords interjuges, les réponses des participantes au questionnaire réflexif sur la grille et l'expérience ont permis d'apporter d'autres changements.

4.3.2. Les résultats aux questions réflexives

Pour ce qui est des questionnaires de rétroaction réflexive, elles contribuent à faire évoluer la grille vers les versions suivantes. Ce sont sept participantes qui ont répondu aux questions en fonction des cinq chapeaux de de Bono (2005). Les voici :

- En portant votre chapeau blanc, quel(s) fait(s) pouvez-vous dégager quant à votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille ?
- En portant votre chapeau rouge, et sans explication, quelle émotion avez-vous ressentie lors de votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille ?

- En portant votre chapeau noir, quel(s) points négatifs relevez-vous quant à votre expérience d'évaluation de deux albums avec la grille et par rapport à la grille elle-même ?
- En portant votre chapeau jaune, quel(s) points positifs relevez-vous quant à votre expérience d'évaluation avec la grille de deux albums et par rapport à la grille elle-même ?
- En portant votre chapeau vert, que suggérez-vous pour améliorer la grille elle-même ?

Les réponses à ce questionnaire de rétroaction sont classées selon six catégories :

- 1) Les commentaires sur la grille, mais qui s'avèrent être propres à la recherche ou à l'étudiante-chercheuse, par exemple des commentaires sur l'exhaustivité, la rigueur, la clarté de la structure, etc. (p. ex. Chargée de cours C : « impressionnée par la qualité d'informations présentées dans le questionnaire ») ;
- 2) Les commentaires liés aux informations, aux exemples ou aux options qui se trouvent dans la grille ou qui auraient avantage à s'y retrouver (p. ex. Enseignante C : « nécessite la consultation de plusieurs sources non précisées ») ;
- 3) Les commentaires relatifs à l'intérêt d'une telle grille d'évaluation pour le milieu scolaire (p. ex. Enseignante C : « Ce serait formidable si tous les albums pouvaient être catalogués selon ces critères ») ;
- 4) Les commentaires en lien avec la complexité de la tâche, par exemple le temps requis pour faire la tâche, l'ambiguïté de certains items, l'énonciation de certains items ou choix de réponses, etc. (p. ex. Enseignante G : « Il faut un certain entraînement pour bien comprendre et utiliser adéquatement le vocabulaire employé ») ;
- 5) Les commentaires liés à la formation reçue sur les albums et leurs diverses utilisations didactiques ou sur l'envie de poursuivre cette formation (p. ex. Enseignante F : « Chanceuse d'avoir suivi et complété les 2 microprogrammes de littérature jeunesse à l'UdeM ») ;
- 6) Les commentaires relatifs aux fonctionnalités du logiciel choisi (p. ex. Enseignante G : « J'aurais peut-être aimé avoir un aperçu global de mes réponses à la fin du processus »).

Le tableau 24 expose les réponses reçues en fonction de ces six catégories de réponses.

Tableau 24 : Répartition des commentaires ($n=61$) au questionnaire réflexif

Propre à la recherche ou à l'étudiante-chercheuse	Informations, exemples et options sur la grille	Intérêt pour le milieu	Complexité de la tâche	Formation	Fonctionnalités du logiciel	Nombre total par chapeau
Chapeau blanc						
5	1	3	4	0	0	13
Chapeau rouge						
1			4	5		10
Chapeau noir						
1			7		1	9
Chapeau jaune						
3	2	6		1	1	13
Chapeau vert						
1	11		2		2	16
Total						
11	14	9	17	6	4	61

Plus précisément, ce tableau nous indique que les commentaires négatifs (chapeau noir) sont les moins nombreux et que les suggestions (chapeau vert) sont les plus nombreuses. La majorité des commentaires, soit 27,9 %, sont relatifs à la complexité de la tâche (17/61). Ensuite, 23 % des commentaires traitent des informations et des exemples contenus dans la grille (14/61). Ces deux grandes catégories de commentaires sont utiles au remaniement de la grille. Cependant, le taux de commentaires de 18 % concernant les considérations propres à la recherche (11/61), comme ceux portant sur l'« analyse trop cérébrale » (enseignante E) ou la tâche qui représente « un travail de grande envergure » (chargée de cours A), sont plus difficiles à intégrer aux prochains prototypes, car cette grille est développée dans un contexte de recherche doctorale. D'ailleurs, le décalage ici s'explique certainement par le fait que certaines participantes sont issues du milieu professionnel et non de la recherche. C'est pour cela que nous avons considéré les commentaires pour exemplifier davantage, pour raffiner les choix de réponses et pour réduire les ambiguïtés, car à terme nous souhaitons que les professionnels puissent utiliser la grille (voir l'annexe I pour les explications concernant les changements entre les versions 2 et 3, en lien avec les accords interjuges 4.3.1. et les questionnaires réflexifs 4.3.2.). D'ailleurs, nous croyons que l'ajout des définitions et des exemples contribuera à l'autoformation des utilisateurs, surtout dans la version 7 de la grille d'évaluation.

4.3.3. Le premier remaniement de la grille

À la suite des résultats quant aux évaluations des albums par les participantes et de leurs commentaires réflexifs, la grille a à nouveau subi des transformations, et ce, dans le but d'être évaluée par une autre participante⁶². Cette dernière n'est pas de celles ayant participé aux premières phases de notre étude. Il s'agit d'une bibliothécaire. Le double but de recruter cette participante est 1) de voir si à ce stade-ci l'outil développé peut répondre aux besoins relatifs à l'évaluation d'une collection en contexte bibliothéconomique ; 2) d'apporter à l'outil de nouvelles améliorations avant la mise à l'essai finale.

Il est à souligner que le nombre de sections ainsi que le nombre d'items ont évolué entre les versions 2 et 3. Comme annoncé précédemment (voir 4.3.2.), la liste des changements ayant été apportés à la grille sur la base des résultats obtenus aux accords interjuges des évaluations d'albums et des questionnaires réflexifs, avec justifications, est disponible en annexe I. Sommairement, et d'un point de vue quantitatif, notons que la version 2 comprend 63 items à répondre tandis que la version 3 (soumise à la bibliothécaire en juin 2020) en contient 75 (ou 79 en incluant les sous-items). Certains items ont été ajoutés et d'autres subdivisés pour plus de clarté. En plus de ces ajouts, ce sont 59 items qui ont subi des modifications, que ce soit dans la formulation, dans les choix de réponses ou dans l'ajout de précisions ou de restrictions. De ces 59 items retravaillés, 32 avaient été litigieux lors de l'accord interjuge avec un taux inférieur à 0,8. Finalement, un item à répondre a été retranché, soit celui concernant les statistiques de prêts, puisque l'information n'était pas accessible. En bref, ces changements visaient à réduire l'ambiguïté et à donner encore plus d'informations pour pallier le manque de connaissances. De plus, certaines suggestions faites par les participantes ont été intégrées.

4.3.4. Les résultats des évaluations des albums avec la grille

Tout comme nous l'avons fait avec les enseignantes expertes et les chargées de cours, nous avons demandé à une bibliothécaire d'évaluer deux albums avec notre nouvelle grille (version 3). Encore une fois, dans le but de vérifier la validité interne de la grille et d'éventuellement repérer

⁶² Rappelons que toutes les versions de la grille, de la première à celle mise à l'essai sur la collection de la didacthèque, sont réunies à l'annexe K.

d'autres problèmes afin d'améliorer à nouveau notre prototype, nous avons procédé à l'évaluation des deux mêmes albums que notre participante. À ce stade-ci, l'évaluation de l'accord interjuge sert à planifier une probable refonte de notre grille avant de la mettre à l'essai. Aussi, notre participante n'étant pas une experte dans l'utilisation didactique des albums, puisqu'elle est formée en bibliothéconomie, cela nous donne un regard renouvelé et permet de s'approcher du cadre d'utilisation pour lequel la grille a été développée. Le tableau 25 résume les résultats des accords interjuges entre la bibliothécaire et l'étudiante-chercheuse. Le système de pointage est le même que pour l'accord interjuge précédent (voir 3.4.3.1). L'analyse complète des items, avec la raison des écarts, est disponible en annexe J.

Tableau 25 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord interjuge, entre la participante ($n=1$) et l'étudiante chercheuse

Nombre total d'items	Items avec un pointage inférieur à 0,8	Moyenne de la section	Médiane de la section
1. Inclusion			
1	0 % (0/1)	1	1
2. Identification de l'album			
8	0 % (0/8)	1	1
3. Paratexte			
12	8 % (1/12)	0,9583	1
4. Rapport texte/image			
1	100 % (1/1)	0,5	0,5
5. Attraits du livre			
20	45 % (9/20)	0,6815	1
6. Éléments littéraires			
8	40 % (2/8)	0,7969	1
7. Texte – macro			
2	100 % (2/2)	0,375	0,25
8. Texte – micro			
9	55 % (5/9)	0,778	1
9. Didactique du français			
6	83 % (5/6)	0,6708	0,625
10. Autres disciplines et domaines généraux de formation			
2	100 % (2/2)	0,325	0,15
11. Légitimation			
4	50 % (2/4)	0,8125	1
12. Bibliothéconomie			
6	17 % (1/6)	0,9583	1
TOTAL			
79	37 % (29/79)	0,738	1

Au regard de ce tableau, nous souhaitons nuancer le résultat obtenu quant aux critères bibliothéconomiques. L'item n'ayant pas eu un score parfait est celui sur les vedettes-matières du catalogue. Toutefois, il est essentiel de mentionner que la bibliothécaire a fait ses évaluations avec le catalogue *Atrium* (ancien catalogue de l'UdeM) tandis que l'étudiante-chercheuse a procédé aux évaluations avec le nouveau catalogue *Sofia*, qui réunit toutes les bibliothèques

universitaires et qui a un système de vedettes-matières fusionné. Voici un exemple de cette différence pour *Le lion et l'oiseau* de Marianne Dubuc.

- Bibliothécaire (catalogue *Atrium*) : *Amitié -- Fiction Entraide -- Fiction Espérance -- Fiction Générosité -- Fiction Lésions et blessures -- Fiction Lion -- Fiction Oiseaux -- Fiction Saisons -- Fiction Séparation (Psychologie) -- Fiction*
- Étudiante-chercheuse (catalogue *Sofia*) : *Lion Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse. Oiseaux Romans, nouvelles, etc. pour la jeunesse. Vögel Löwe Freundschaft Helfen Amitié Ouvrages pour la jeunesse. Saisons Ouvrages pour la jeunesse. Amitié. Lésions et blessures Fiction. Entraide Fiction. Générosité Fiction. Amitié Fiction. Saisons Fiction. Séparation (Psychologie) Fiction. Espérance Fiction. Lion Fiction. Oiseaux Fiction. Ouvrages pour la jeunesse. Littérature.*

Enfin, notons que la moyenne des sections est 0,738 comparativement à la moyenne des sections avec les enseignantes expertes et les chargées de cours qui est de 0,66. Cette augmentation, avec une participante plus néophyte, nous permet de croire que notre remaniement de la grille est bénéfique, notamment en ce qui concerne les précisions apportées et les limitations dans les choix.

4.3.5. Les résultats aux questions réflexives

Tout comme pour les précédentes, cette participante a également eu à répondre à un questionnaire basé sur les chapeaux de de Bono (2005). Nous reprenons ici les mêmes codes de classification pour ses réponses.

Pour le chapeau blanc, la participante n'a pas répondu à la consigne, c'est-à-dire qu'elle a commenté les albums évalués plutôt que la grille ou l'expérience vécue : « Marianne Dubuc est une auteure-illustratrice qui fait des albums forts et réfléchis ». Toutefois, nous pouvons dégager de son commentaire que d'utiliser la grille lui a permis de constater la richesse des albums choisis, puisqu'ils ont été analysés sous des angles diversifiés.

Pour le chapeau rouge, le commentaire émotionnel, en reprenant les codes déjà évoqués, nous pourrions soit le classer dans le manque de formation ou encore dans la complexité de la tâche. Comme un seul mot est utilisé « incertitude », sans autre contexte, il est difficile de le classer.

Pour ce qui est du chapeau noir, trois commentaires ont été émis : deux relèvent de la complexité de la tâche (p. ex. « J'ai eu de la difficulté à répondre aux questions 25 et 26 visant à déterminer quel était le style de l'illustrateur ») et un est en lien avec le manque d'information « la question 67 demande beaucoup de vérifications de la part du participant ».

Le chapeau jaune révèle l'appréciation des exemples et des définitions pour effectuer la tâche : « J'ai apprécié que la grille comporte des définitions et des images pour m'aider à la compléter ».

La réponse au chapeau vert tient compte de la longueur et du temps nécessaire pour remplir la grille (« La grille est très complète, mais prend un certain temps à remplir »), ce qui est propre à cette recherche, car nous recherchons une analyse complète. D'ailleurs, comme d'autres précédemment, cette participante suggère de faire une version courte de la grille. Nous sommes en accord avec cette proposition et c'est dans cette éventualité que nous l'avons divisée en sections bien distinctes pour que, possiblement, une personne qui souhaite évaluer un seul aspect des albums d'une collection d'une bibliothèque puisse le faire. D'ailleurs, une note à cet effet apparaît dans la version 7, soit celle subséquente à la mise à l'essai. Évidemment, évaluer seulement quelques aspects des albums aurait une conséquence sur les résultats d'ensemble, c'est pourquoi nous n'avons pas considéré cette option pour la recherche. Mais en fonction de l'intention d'évaluation, dans le milieu professionnel lors d'une diffusion plus large, cela est toujours possible.

4.3.6. Le deuxième remaniement de la grille

Pour poursuivre les améliorations de la grille en fonction des résultats et des commentaires des participantes, nous avons procédé à un deuxième remaniement. Il va sans dire que celui-ci est moins imposant, puisque de très nombreux changements ont été apportés à la suite des commentaires et des évaluations des premières participantes. L'annexe K reprend l'ensemble des changements apportés à la version 3, soumise à la bibliothécaire, vers une version 4⁶³, visant à être mise à l'essai sur la collection personnelle d'œuvres de l'étudiante-chercheuse. En bref, ce sont quatre items qui ont subi des changements :

⁶³ Cette version de la grille est disponible avec les autres à l'annexe N.

- un item a été précisé (item 13 a) ;
- un item a été déplacé (item 19 vers item 46) ;
- un choix de réponse a été ajouté (item 57) ;
- un item a été retranché (item 74).

Après avoir fait ce léger remaniement, nous avons choisi de tester cette grille d'évaluation avant de procéder à la mise à l'essai finale sur la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM. Nous avons alors l'impression qu'il était important de procéder à cet exercice principalement pour trois intentions.

La première intention visait à vérifier la logique interne, pour une troisième fois (les deux autres ont été faites par d'autres personnes que l'étudiante-chercheuse). Même si nous avons utilisé la grille lors des évaluations précédentes pour accords interjuges ($n=16$), nous voulions tenter l'expérience avec la nouvelle version.

La seconde intention visait à essayer la méthode d'échantillonnage aléatoire simple à partir d'une liste. Par conséquent, l'échantillonnage dans la collection de livres de l'étudiante-chercheuse s'est fait de la même manière que pour la collection de la didacthèque, donc à partir d'une liste des livres jeunesse disponibles et triés aléatoirement, dans le but de tester le critère d'inclusion « album ».

La troisième intention était de procéder à un accord intrajuge après un délai d'une semaine, à partir de 15 % de l'échantillon analysé et trié de manière aléatoire. Le but était de vérifier la stabilité de l'étudiante-chercheuse et, au besoin, de faire une autre version de la grille, avant de procéder à la mise à l'essai finale dans la collection de la didacthèque.

4.3.7. Le troisième remaniement de la grille

Après avoir analysé 54 livres, dont 33 albums, nous avons jugé que nous arrivions à une saturation des données quant aux possibilités d'ajouts, de retraits ou d'autres changements à effectuer sur la grille. En effet, grâce à cette évaluation des 33 albums sur notre propre collection nous avons procédé à de nouveaux ajustements. L'ensemble des changements apportés est disponible à l'annexe L. Notons que nous avons choisi de faire ces changements avant de procéder à l'accord intrajuge, puisque nous étions d'avis que cette grille représentait la version finale et nous voulions la tester avant de procéder à la mise à l'essai sur la collection de la didacthèque. Les 40 changements apportés se rapportent aux choix de réponse, c'est-à-dire des ajouts, des retraits, des changements ou des divisions dans les options ($n=30$), l'ajout d'items ($n=9$) et l'ajout de définitions pour préciser certains concepts ($n=1$).

4.3.8. Les accords intrajuges

Dans le but de vérifier la stabilité de l'étudiante-chercheuse, puisqu'elle seule est responsable de l'évaluation de l'échantillon tiré de la collection de la didacthèque de l'UdeM, ce qui est en accord avec la méthode d'analyse directe de la collection (Johnson, 2014), nous avons procédé à un accord intrajuge sur 15 % de l'échantillon provenant de la bibliothèque personnelle de l'étudiante-chercheuse ($n=54$). Ainsi, de manière aléatoire, huit livres ont passé à l'accord intrajuge. Il est à noter que les grilles utilisées ne sont pas exactement les mêmes, puisque la première évaluation a été faite avec la version 4 et la deuxième avec version 5⁶⁴, dont les différences sont exposées à l'annexe L. Malgré ces différences, nous croyons qu'il est pertinent de vérifier l'accord intrajuge, puisqu'il est possible de repérer aisément les modifications, les ajouts et les changements. Le tableau 26 montre sommairement les résultats d'accord intrajuge. Il est à noter que la moyenne tient compte uniquement des items présents dans les deux versions. Les résultats complets de l'accord intrajuge sont disponibles à l'annexe M, avec les raisons des écarts.

⁶⁴ Tout comme les versions précédentes, cette version est disponible à l'annexe K.

Tableau 26 : Aperçu des items ayant obtenu un pourcentage inférieur à 0,8 à l'accord intrajuge

Nombre total d'items		Items avec un pointage inférieur à 0,8	Moyenne de la section	Médiane de la section
Version 4	Version 5			
1. Inclusion				
1	3	0 % (0/1)	1	1
2. Identification de l'album				
8	8	0 % (0/8)	1	1
3. Paratexte				
11	14	18 % (2/11)	0,955	1
4. Rapport texte/image				
1	1	0 % (0/1)	1	1
5. Attraits du livre				
20	20	10 % (2/20)	0,943	1
6. Éléments littéraires				
8	8	0 % (0/8)	1	1
7. Texte – macro				
3	3	33 % (1/3)	0,9	1
8. Texte – micro				
9	9	44 % (4/9)	0,889	1
9. Didactique du français				
6	6	50 % (3/6)	0,644	0,5
10. Autres disciplines et domaines généraux de formation				
2	5	50 % (1/2)	0,85	1
11. Légitimation				
4	4	0 % (0/4)	1	1
12. Bibliothéconomie				
5	6	0 % (0/5)	1	1
TOTAL				
78	87	17 % (13/78)	0,93	1

D'après ces résultats, tant par les moyennes que par les médianes, il semble que l'évaluation soit plutôt stable et l'accord intrajuge satisfaisant. Plus finement, le tableau 27 reprend chaque album analysé ainsi que sa moyenne d'accord.

Tableau 27 : Moyennes pour les accords intrajuges sur les albums évalués ($n=5$)

Albums évalués en accord intrajuge	Moyenne totale d'accord
<i>Little Lou. La route du Sud</i> , Jean Claverie, Gallimard jeunesse	91 %
<i>Philipok</i> , Léon Tolstoï et Gennady Spirin, Gautier-Languereau	91 %
<i>Émile et le joint de culasse</i> , Vincent Cuvelier et Ronan Badel, Gallimard jeunesse	92,3 %
<i>Hochelaga, mon quartier</i> , Collectif et Rogé, La Bagnole	96,8 %
<i>Rêvasser au soleil</i> , Urszula Palusinska, Les 400 coups	93,8 %

Malgré un degré de satisfaction et des résultats d'accords intrajuges élevés, nous avons procédé à quelques dernières modifications.

4.3.9. Le quatrième et dernier remaniement avant la mise à l'essai

Pour arriver à la version 6, en vue de la mise à l'essai, voici les derniers ajustements mineurs qui ont été apportés. Ils se rattachent tous, de différentes manières, à la cohérence. Que ce soit :

- 1) pour adopter la même logique, à l'item 71 sur les repères culturels, le choix « aucun » a été ajouté pour être identique aux items précédents sur les usages didactiques ;
- 2) pour atténuer les erreurs d'inattention afin d'éviter de laisser des items sans réponse, aux items 15 (a), 21 (a), 23 et 71 (a) le choix « ne s'applique pas » a été intégré ;
- 3) pour être en accord avec des items précédents,
 - a. le choix « mot de l'auteur-illustrateur » a été ajouté à l'item 23, dans l'éventualité où l'album est le travail d'un seul créateur (comme cela est précisé à l'item 7) ;
 - b. le choix « écoute de la lecture » a été intégré à l'item 63, puisque la disponibilité dans des supports audio est demandée à l'item 11 ;
 - c. le type de réseau « personnage stéréotypé » a été modifié pour « personnage », puisque les items sur les personnages sont plus vastes que simplement sur l'aspect du stéréotype.

Puisque nous avons enfin jugé la grille satisfaisante⁶⁵, notamment en raison des forts accords intrajuges et des derniers remaniements, elle a pu être mise à l'essai sur la collection de la didacthèque de l'UdeM.

⁶⁵ Cette grille, comme les précédentes, est disponible à l'annexe K.

4.4. La phase 4 – Implantation et diffusion

Pour cette phase, c'est la version 6 de la grille qui a été mise à l'essai dans la collection de la didacthèque de l'UdeM. Il s'agit donc dans cette partie de présenter les résultats obtenus en lien avec notre troisième objectif spécifique : **mettre à l'essai la grille d'évaluation développée basée sur des critères didactiques sur une collection d'albums d'une didacthèque.**

Voici donc l'analyse des résultats pour les 12 sections de la grille développée. Rappelons que notre population ($n=21\ 745$) est l'ensemble des documents disponibles à la didacthèque de l'UdeM, entre les cotes de classification Dewey 000 et 999 qui incluent également d'autres types de documents que des albums. Nous avons procédé à un échantillonnage aléatoire simple à l'aide d'une liste de tous ces documents, dans le but de former un ensemble représentatif (voir 3.4.4.). Des 409 premiers documents triés aléatoirement, ce sont donc 175 albums qui ont été conservés. Cet échantillon a un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur de plus ou moins 7,4 %, en fonction du type de réponse⁶⁶ induit par les différents items évalués.

4.4.1. Les critères d'inclusion

Les trois premiers items de notre grille d'évaluation auxquels il faut répondre concernent l'inclusion des documents.

Le premier critère d'inclusion porte sur l'intentionnalité du destinataire, au sens de Prud'homme (2005). Il concerne l'édition non scolaire et consacrée délibérément aux enfants. 94,4 % (386/409) des albums y répondent.

Parmi les 5,6 % qui ont été exclus (23/409) :

- 1,2 % (5/409) sont des œuvres publiées par un éditeur généraliste dans une collection grand public ;
- 4,4 % (18/409), des livres publiés par un éditeur scolaire.

⁶⁶ Ces réponses peuvent être ouvertes, fermées, à choix multiples ou selon une échelle.

Parmi les 94,4% (386/403) :

- 69,7 % sont édités par des éditeurs qui se consacrent exclusivement à la littérature jeunesse (269/386) ;
- 30,3 %, par des éditeurs généralistes, dans une collection pour la jeunesse (117/386).

L'étape suivante consistait à exclure des 386 documents ceux qui ne correspondent pas des albums. Pour ce faire, la définition d'album retenue (DeRoy-Ringuette, 2019) a été utilisée comme critère d'inclusion. 209 documents ont ainsi été retirés de l'ensemble. Le tableau 28 reprend les types de documents exclus, qui représentent 54,1 % (209/386), et les types de documents inclus, qui représentent 45,9 % (177/386).

Tableau 28 : Répartition des documents ($n=386$) concernant le deuxième critère d'inclusion relatif à la définition de l'album

Critères	Nombre	Pourcentage
Un roman (ou un mini-roman)	84	21,8 %
Un documentaire	77	19,9 %
Toute autre forme qui ne correspond pas à la définition de l'album	24	6,2 %
Un recueil	16	4,1 %
Une bande dessinée	8	2,1 %
Total des exclus	209	54,1 %
Un album	177	45,9 %
Total des inclus	177	45,9 %

Nous remarquons ici que les albums occupent le plus grand pourcentage parmi les autres types de documents.

Enfin, la dernière étape consistait à retirer les documents n'étant pas accessibles directement sur les rayons de la didacthèque. Nous avons ainsi retranché deux albums classés à l'annexe, pour un échantillon final de 175 albums.

4.4.2. L'identification de l'album

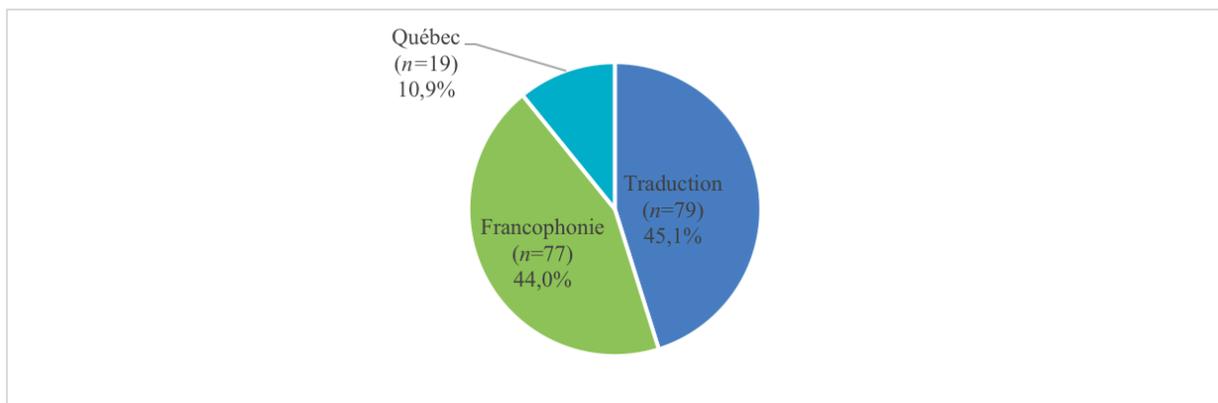
La première section de la grille, à la suite des critères d'inclusion, tient compte de l'identification des albums. Les items 4, 5, 6 et 8 se rapportent au titre, à l'auteur, à l'illustrateur et à l'éditeur. Ces données pour les 175 albums sont disponibles en annexe O. Par exemple, l'item 8 qui concerne les éditeurs a permis de constater que trois d'entre eux comptent pour plus de 40 % de

notre échantillon : L'école des loisirs⁶⁷ (21,7 % ; 38/175), Scholastic (12,6 % ; 22/175) et Seuil (8,6 % ; 15/175).

L'item 7 a permis de déterminer si le créateur est un auteur-illustrateur, ce qui est le cas pour 41,1 % des titres (72/175), mais cela représente en fait 37,7 % des créateurs (66/175), puisque 6 d'entre eux ont deux titres évalués : Mitsumasa Anno, Claude Boujon, Claude K. Dubois, Marie-Louise Gay, Birthe Müller et Max Velthuijs. Dans un même ordre d'idées, huit auteurs ont également deux livres ou plus dans l'échantillon pour 19 titres, puisque trois d'entre eux ont trois titres : Bertrand Gauthier, Carl Norac et Alain Serres. Aussi, quatre illustrateurs ont deux albums et plus dans l'échantillon pour un total de huit albums. La liste de ces créateurs et des titres évalués est disponible à l'annexe P. Il est toutefois à noter qu'une illustratrice, Claude K. Dubois, a aussi un total de trois albums, dont deux où elle est auteure-illustratrice et l'autre où elle est uniquement illustratrice. Aussi, deux binômes récurrents de collaboration entre auteurs et illustrateurs se trouvent dans les cas à deux occurrences dans l'échantillon : Bertrand Gauthier (auteur) et Daniel Sylvestre (illustrateur) ; Rascal (auteur) et Peter Elliott (illustrateur).

L'item 9 nous a permis de dresser un portrait de la provenance des albums qui constituent notre échantillon et les résultats sont présentés au graphique 1.

Graphique 1 : Répartition quant à la provenance des albums évalués (n=175)



⁶⁷ Dans les faits, 18 sont édités par L'école des loisirs, 16 par Pastel « la griffe belge de l'école des loisirs a été créée en 1988 à Bruxelles. Elle se veut fidèle à l'exigence de qualité littéraire et graphique qui a toujours animé l'école des loisirs ainsi qu'au respect de l'enfant lecteur » (site internet de l'éditeur) et 4 par Kaléidoscope. « Depuis 2019, Kaléidoscope a rejoint l'école des loisirs, son partenaire et diffuseur historique qui avait déjà repris de nombreux titres de la maison dans sa collection d'albums poche les Lutins » (site internet de l'éditeur).

De ce graphique, nous constatons que les albums québécois sont minoritaires, avec un peu plus de 10 % de notre échantillon. Mais il faut souligner que ces données sont établies selon la règle où nous classons la provenance en fonction de deux créateurs sur trois. Ainsi,

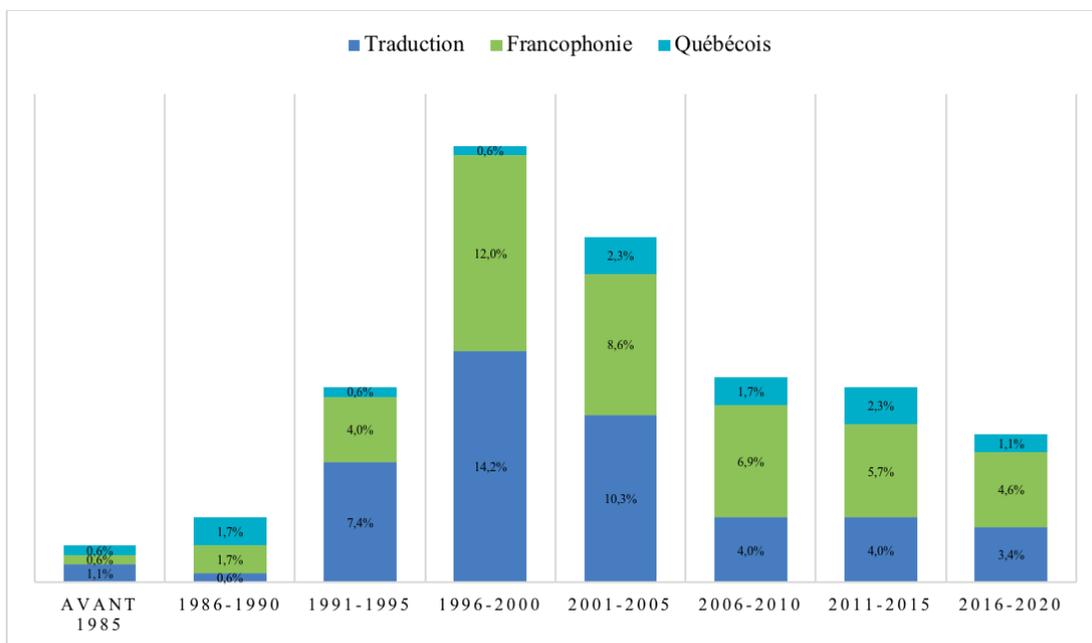
- 3 albums d’illustrateurs québécois (Isabelle Arsenault, Luc Melanson, Stéphane Poulin) sont classés dans la francophonie, car ils sont édités par des maisons d’édition européennes avec des auteurs issus de la francophonie ;
- 3 albums d’illustrateurs québécois (Ginette Beaulieu, Marisol Sarrazin et Guillaume Perrault) sont classés dans les traductions, car ils accompagnent des auteurs anglophones dans une maison d’édition ontarienne ;
- 1 album publié par un éditeur québécois est classé dans les traductions, car il est effectivement édité au Québec par Comme des géants, mais les créateurs sont Britanniques.

L’item suivant de la grille d’évaluation porte sur l’année d’édition des albums évalués.

Le graphique 2 dresse un portrait de l’échantillon selon l’année d’édition et la provenance.

L’année médiane de publication des albums évalués est 2002, mais la majorité des albums se situe dans l’intervalle de 1996 à 2000 (26,9 % ; 47/175). Nous observons ici une relative stabilité des albums québécois à travers le temps et une inversion des tendances pour les albums traduits par rapport aux albums de la francophonie au cours des 15 dernières années. Ils sont proportionnellement moins nombreux depuis 15 ans, alors que de 1991 à 2005 c’était le contraire.

Graphique 2 : Années d’édition et provenance des albums évalués ($n=175$)



Toujours en lien avec l'identification de l'album, l'item suivant touche la disponibilité en librairie au moment de la vérification. Il s'avère que 60 % des albums (105/175) ne sont plus disponibles sur le marché. Et des 40 % disponibles (70/175), 42,8 % sont issus de la francophonie (30/70), 38,5 % sont des traductions (27/70) et 18,5 % (13/175) sont québécois. Ainsi, malgré une faible représentation dans l'échantillon, les albums québécois sont assez disponibles sur le marché.

Finalement, pour ce qui est de la disponibilité sur le marché des albums de l'échantillon selon un support multimédia :

- 3 sont disponibles sur support audio dans la même édition ou dans une autre (2,7 %) ;
- 1 est disponible sur le site d'écoute de BAnQ⁶⁸ (0,6 %) ;
- 7 sont disponibles en numérique (4 %) et ils sont tous québécois.

Parmi ces différents supports, neuf sont québécois, un est traduit, l'autre provient de la francophonie. Les sept en numérique sont québécois. La liste des albums disponibles sur des supports multimédias se trouve à l'annexe Q.

Afin de poursuivre notre évaluation des albums, nous nous attardons dès maintenant au paratexte, suite logique des considérations générales jusqu'à présent évoquées.

4.4.3. Le paratexte

Pour le paratexte⁶⁹, la grille d'évaluation comprend 12 items à répondre et deux sous-items.

L'item 12 concerne les formats et les résultats se déploient comme suit :

- 52 % des albums ont un format à la française selon un mode de lecture à l'horizontale (91/175) ;
- 27,4 % ont un format carré (48/175)⁷⁰ ;
- 20 % ont un format à l'italienne, selon un mode de lecture à l'horizontale (35/175) ;
- 0,6 % est à l'italienne, selon un mode de lecture verticale⁷¹ (1/175) ;
- 0 % est à la française, selon un mode de lecture à la verticale.

⁶⁸ La grille permet de vérifier si les albums sont disponibles sur le site d'écoute de BAnQ *R@conte-moi une histoire*: <https://jeunes.banq.qc.ca/pj/ecouter/raconte/>

⁶⁹ En guise de rappel, des définitions pour les termes soulignés sont disponibles dans le glossaire, à l'annexe A.

⁷⁰ Dont un album est un leporello qui aurait également pu être classé dans l'option « autres » vu sa particularité, mais nous lui avons préféré le format carré, ce qui est également juste.

⁷¹ Dans les faits, il serait plus juste d'indiquer que nous avons fait le choix à l'italienne, car il n'y avait pas d'option de carré avec un mode de lecture à la verticale.

Le tableau 29 reprend les résultats selon le format, en les combinant à la matérialité des pages couvertures où nous remarquons que la majorité des albums sont à couverture cartonnée, dans un format à la française.

Tableau 29 : Matérialité des pages couvertures et répartition par format dans les albums évalués (n=175)

Matérialité des couvertures		Format		
		À l'italienne	À la française	Carré
Couverture cartonnée	78,3 %	17,1 %	41,1 %	20 %
Souple sans rabat	19,4 %	2,9 %	10,3 %	6,3 %
Souple avec rabat	0,6 %			0,6 %
Entièrement cartonnée	0,6 %		0,6 %	
En tissu	0,6 %	0,6 %		
Matelassée	0,6 %			0,6 %

Toujours en lien avec les pages couvertures, mais en ouvrant l'album, il apparaît que 77 % sont dissociées (135/175) et 23 % sont associées (40/175), c'est-à-dire qu'elles présentent une image complète une fois déployée.

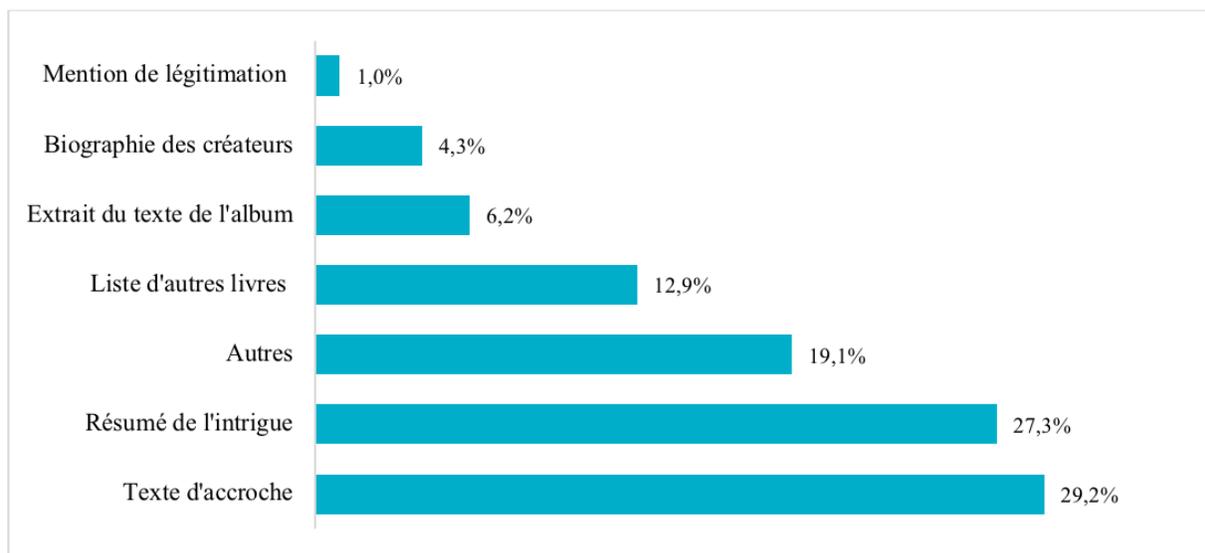
Plus spécifiquement à la quatrième de couverture, les prochains résultats portent sur les éléments suivants : la composition de la quatrième de couverture (item 15) et la nature du texte, s'il y en a un (sous-item 15 (a)). Le tableau 30 reprend les résultats de l'item 15.

Tableau 30 : Répartition selon les éléments des quatrièmes de couverture dans les albums évalués (n=175)

Sans texte 24,6 %			Avec texte 75,4 %		
Vide	Illustration seulement	Couvertures d'autres titres de la série	Avec du texte seulement	Avec du texte et des illustrations	Avec du texte et des images variées
9,7 %	14,3 %	0,6 %	25,1 %	48,6 %	1,7 %

Nous pouvons ici constater que les quatrièmes de couverture avec du texte sont les plus nombreuses parmi l'échantillon. Si les résultats détaillés du sous-item 15 (a) quant à la nature des textes présents sur les quatrièmes de couverture sont disponibles à l'annexe R, le graphique 3 résume les grandes catégories qui guident les réponses dans la grille. Notons que 132 albums ont du texte à la quatrième de couverture, mais 209 unités sont codées, puisqu'il y a parfois plusieurs textes différents disponibles sur ce lieu paratextuel, donc selon des réponses à choix multiples. Le graphique 3 ne tient pas compte des diverses combinaisons et reprend la répartition des 209 réponses données dans la grille d'évaluation.

Graphique 3 : Catégories de textes des quatrièmes de couverture ($n=209$) dans les 175 albums évalués



De ce graphique, nous constatons la forte présence des textes d'accroche et des résumés de l'intrigue, tout en relevant que les mentions de légitimation sont plutôt rares.

Toujours pour le paratexte, mais en entrant à l'intérieur de l'album, les pages de garde se révèlent être :

- identiques, dans 58,9 % des cas (103/175) ;
- différentes, dans 41,1 % des cas (72/175).

Toutefois, ces données sont à nuancer, puisqu'en cours d'évaluation, nous avons constaté une lacune dans la grille élaborée concernant les albums souples, par conséquent les deux options « D'une page vide et de la page titre » et « D'une page vide et d'une illustration » n'ont pas réellement été employées en raison de leur manque de précision quant au début et à la fin de l'album ; c'est l'option « autres » qui a alors été privilégiée. Les tableaux 31 et 32 résument les données recueillies, mais l'ensemble des cas « autres » est disponible en annexe S.

Tableau 31 : Composition des pages de garde identiques ($n=103$) dans les albums évalués

	Cartonnées⁷²	Souples
D'illustrations ou de motifs originaux, sans agir comme prologue ou épilogue	26,2 %	1 %
D'illustrations ou de motifs tirés de l'album	4,9 %	
D'illustration ou de texte qui agit comme prologue ou épilogue à l'album		1 %
D'illustration originale pour présenter le(s) personnage(s)	1,9 %	
D'illustration originale pour présenter le contexte géographique	4,9 %	
D'une couleur unie	50,4 %	1,9 %
Autres	7,8 %	

Tableau 32 : Composition des pages de garde différentes ($n=72$) dans les albums évalués

	Cartonnées	Souples
D'illustrations ou de motifs originaux, sans agir comme prologue ou épilogue	9,7 %	
D'illustrations ou de motifs tirés de l'album	1,4 %	
D'illustration ou de texte qui agit comme prologue ou épilogue à l'album	12,5 %	
D'illustration originale pour présenter le(s) personnage(s)	1,4 %	
D'illustration originale pour présenter le contexte géographique	4,2 %	
Autres	27,8 %	43,1 %

De ces deux tableaux, nous remarquons la forte présence des couleurs unies identiques dans les albums à couvertures cartonnées (tableau 31) et la forte présence des cas autres pour les albums souples (tableau 32), comme cela a été précédemment justifié.

En poursuivant l'évaluation du paratexte intérieur des albums de notre échantillon, considérons la page de faux-titre qui est absente dans 81,1 % des cas (142/175). Voici ce qu'elle contient lorsqu'elle est présente (18,9 % ; 33/175) :

- 100 % des pages de faux-titres contiennent le titre (33/33) ;
- 33 % des pages de faux-titres contiennent des illustrations (11/33)⁷³ ;
- 9 % les noms des créateurs (3/33) ;
- 6 % des dédicaces (2/33)⁷⁴.

⁷² Pour ce tableau et le suivant, les albums entièrement cartonnés, les couvertures recouvertes de tissus ou matelassées sont inclus dans « cartonnés » et les albums souples avec ou sans rabat sont réunis sous « souples ».

⁷³ Ces illustrations se répartissent ainsi : tirée de l'album ($n=5$), originale qui n'agit pas comme prologue ($n=4$), originale pour présenter le contexte géographique ($n=1$) et tirée de la quatrième de couverture ($n=1$).

⁷⁴ 49 unités ont été codées pour les 33 albums, puisque cet item permet le choix multiple.

Ensuite, concernant la double page où se situe la page titre, plusieurs combinaisons sont possibles. Le tableau 33 reprend les plus fréquentes et l'annexe T regroupe les cas « autres ».

Tableau 33 : Répartition des combinaisons des éléments présents sur la double page titre dans les albums évalués (n=175)

Combinaisons des éléments de la double page titre (nombre d'éléments présents)	Pourcentage d'albums
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album (3)	16,6 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue (3)	14,9 %
Autres (variés)	12,6 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s) (3)	10,9 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s) (4)	8,6 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre (2)	7,4 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration tirée de l'album (4)	7,4 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue (4)	5,1 %
Il n'y a pas de page titre (0)	4,0 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration agissant comme prologue (3)	4,0 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace (3)	3,4 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de la première de couverture (3)	2,3 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration originale pour présenter le contexte géographique (3)	1,7 %
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace (3)	1,1 %

De ce tableau, nous pouvons dégager que 4 % des albums n'ont pas de page titre (7/175), 12 % (21/175) présentent uniquement du texte à la double page titre tandis que 71,4 % (125/175) ont une combinaison de textes et d'illustrations. Le reste représente des pages titres contenant uniquement du texte.

Pour terminer sur ce point, les cas « autres », qui représentent 12,6 % (22/175) des albums, sont déclinés à l'annexe T. Précisons que certains éléments mentionnés dans le champ « autres » nous laissent croire qu'il serait pertinent de les ajouter à une septième version de la grille. Il s'agit des deux champs suivants :

- 1) mention d'intertextualité, pour les cas où les références intertextuelles sont explicitement nommées, comme dans l'album *Histoire du lutin qui veut raconter son histoire* de Dominique Maes où tous les contes présents dans l'histoire sont nommés ;

- 2) liste de titres des créateurs (auteur/illustrateur/éditeur), comme dans *Le pompier Totof* de Lionel Koechlin, où les autres titres de ce créateur sont listés.

Toutefois, la mention de l'illustration tirée de la quatrième de couverture qui est aussi présente dans les cas « autres » est évacuée de la version 7, puisque nous nous concentrons davantage sur ce qui est représenté que sur le caractère original ou repris de l'illustration, tel que cela est expliqué à la section 4.5.

Les données suivantes se rapportent toujours au paratexte et plus spécifiquement à certains éléments susceptibles de se retrouver dans différents lieux paratextuels. Ce n'est pas leur emplacement qui est analysé ici, mais bien leur présence ou leur absence. Pour commencer, nous observons que 53,7 % des albums ne comprennent pas de dédicace (94/175). Des 46,3 % qui en contiennent (81/175), la dédicace est sans lien apparent avec le récit dans la majorité des cas (67,9 % ; 55/81). Les albums ayant une dédicace liée au récit ne représentent donc que 32,1 % des albums avec une dédicace (26/81) et 14,9 % du nombre total d'albums évalués (26/175).

En ce qui a trait aux épigraphes, peu importe où elles se situent dans l'album, nous relevons que quatre albums en contiennent (2,3 %). Ce sont :

- deux citations tirées d'autres œuvres, l'une au début de l'album l'autre à la fin ;
- une citation d'un chant traditionnel ;
- une phrase qui, sans être une citation, est en mise en exergue pour expliquer l'esprit de l'album.

Pour ce qui est des biographies des créateurs, 92,6 % des albums n'en présentent pas. Les 7,4 % restant se divisent comme suit : 5,1 % en sont dotés sur la quatrième de couverture (9/175) et 2,3 % les présentent à d'autres endroits (4/175), de manière égale entre le début et à la fin de l'album.

Finalement, pour terminer l'évaluation paratextuelle, notons qu'une très forte majorité des albums de l'échantillon ne contient pas de préface ou de postface, puisque cela représente 89,7 % des cas (157/175). Pour les 10,3 % des albums qui en incorporent (18/175) :

- 72,2 % présentent des postfaces (13/18);
- 16,7 % des préfaces (3/18);
- 11,1 % les deux (2/18).

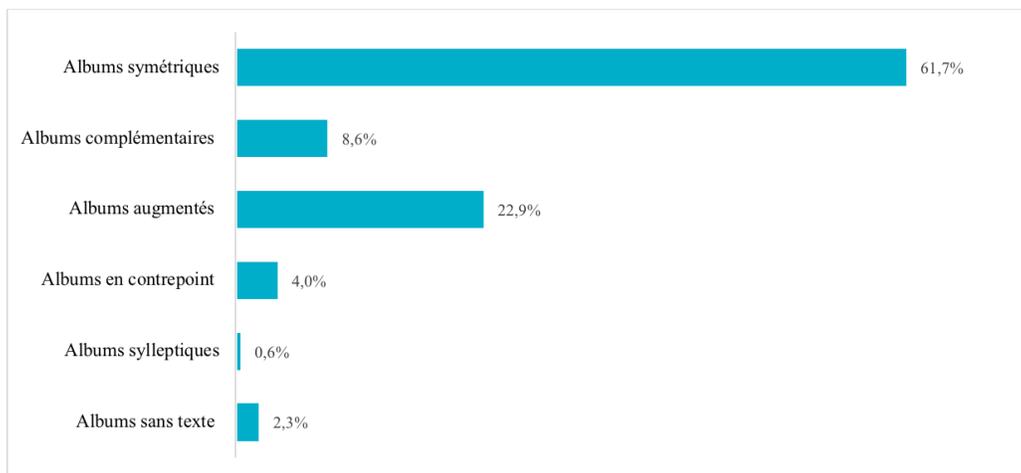
L'annexe U offre une analyse plus détaillée des contenus.

Puisque la présentation des résultats du paratexte est complétée, il est dès à présent opportun de ne pas rester sur le seuil des albums avec le paratexte et d'entrer plus loin en s'attardant à des éléments qui concernent le texte et les illustrations.

4.4.4. Le rapport texte/image

Pour commencer les évaluations relatives au texte et aux illustrations, nous nous attardons au seul item que compte la section du rapport texte/image de la grille : « Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement... ». Il s'agit d'un item à choix fermé avec six possibilités. La répartition des albums évalués selon ces options est présentée dans le graphique 4, et ce, en suivant l'ordre de la grille d'évaluation qui correspond à la gradation de Nikolajeva et Scott (2006). Le graphique 4 nous permet entre autres de constater la prévalence des rapports texte/image symétriques.

Graphique 4 : Rapports texte/image dans les albums évalués (n=175)



Afin de continuer les évaluations du texte et des images dans les albums, nous poursuivons avec la section suivante de notre grille, celle qui se rapporte aux attraits du livre.

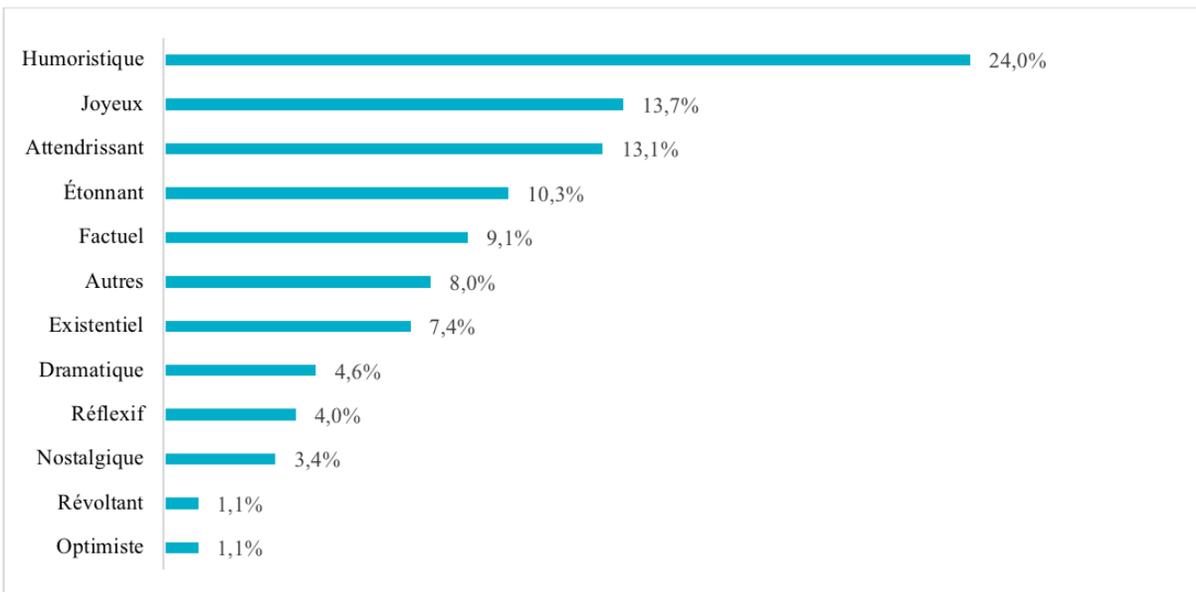
4.4.5. Les attraits du livre

Concernant les attraits du livre, notre grille ayant servi à la mise à l'essai contient un nombre variable d'items par attrait. En bref, 20 items (de 25 à 44) se répartissent de la manière suivante : un pour le registre, huit pour le style, six pour les personnages, un pour l'intrigue, trois pour le cadre et un pour le rythme. L'analyse des résultats pour chacun suit.

4.4.5.1. Le registre

En débutant par le registre, le graphique 5 montre la répartition des albums de notre échantillon. Étant donné la forte présence dans le champ « autres » de la catégorie émergente que nous avons nommée *factuelle*, cette option a été créée *a posteriori*. Elle est au cinquième rang des registres dominants et elle fait maintenant partie de la version 7 de la grille.

Graphique 5 : Registres dominants dans les albums évalués ($n=175$)



En dehors du registre factuel, les registres « autres » sont répartis de la façon suivante : quatre moralisateurs, deux sympathiques et un album pour chacun des registres suivants : cruel,

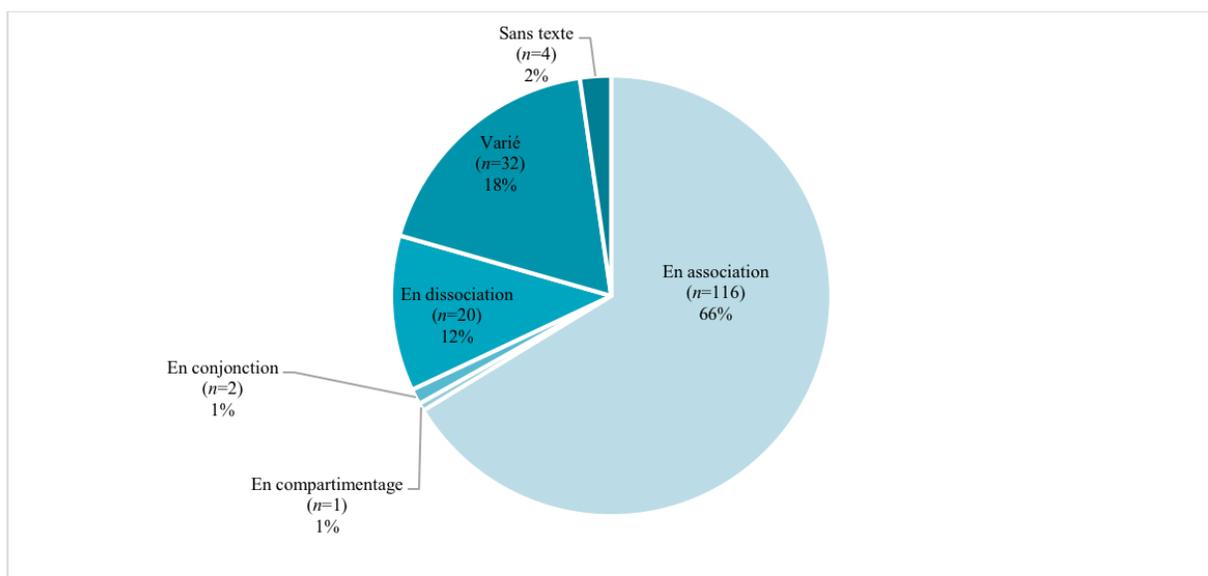
mystérieux, mythique, optimiste (enchâssant) et révoltant (enchâssé)⁷⁵, prosélyte, satirique⁷⁶, espoir et trépidant. Notons qu'aucun album ne s'est vu attribuer le choix « épeurant » pourtant inclus dans notre grille.

Comme le registre compte qu'un seul item à répondre, nous décrivons maintenant le prochain attrait : le style.

4.4.5.2. *Le style*

Le premier des six éléments évalués relativement à l'attrait du style se rapporte au style de l'album, c'est-à-dire à la mise en pages. Le graphique 6 résume les résultats où les mises en pages en association sont les plus fréquentes.

Graphique 6 : Types de mises en pages dans les albums évalués (n=175)



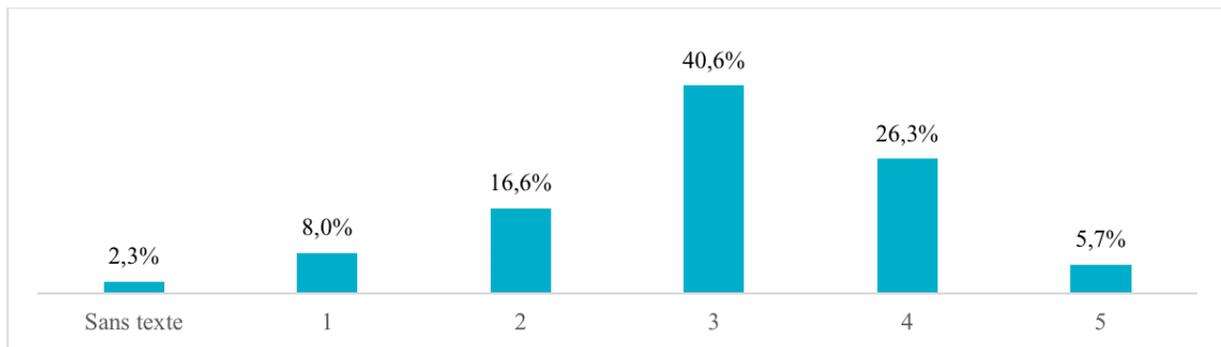
Ensuite, toujours par rapport à l'attrait du style, mais relativement au style de l'auteur, un seul item à répondre se trouve dans cette section et il est en lien avec la difficulté globale du texte. Ce choix a été fait, puisque d'autres points d'évaluation concernant le texte se situent ailleurs dans la

⁷⁵ Notons qu'un seul album à récit enchâssé à nécessiter la distinction de deux registres. Pour les autres, les registres étaient les mêmes pour le récit enchâssant et le récit enchâssé.

⁷⁶ Cet album pourrait également être classé dans le registre plus inclusif « humoristique ».

grille (4.4.7. et 4.4.8.). Ainsi, le graphique 7 expose les résultats d'une échelle de Likert où 1 correspond au plus facile et 5 au plus difficile sur le plan des choix lexicaux et syntaxiques. Nous y remarquons une répartition relativement constante, du milieu vers les extrémités.

Graphique 7 : Degré de difficulté du texte se rapportant au style de l'auteur, selon une échelle de Likert allant de (1) facile à (5) difficile, dans les albums évalués (n=175)



Les quatre autres éléments de style portent sur celui de l'illustrateur. Le premier item traite des techniques d'illustrations privilégiées. La répartition des réponses est présentée au tableau 34, où deux techniques de peinture dominant : la gouache (ou la peinture acrylique) et l'aquarelle.

Tableau 34 : Techniques d'illustrations privilégiées dans les albums évalués (n=175)

Techniques	Pourcentage d'albums
La gouache (ou la peinture acrylique)	34,2 %
L'aquarelle	28,0 %
La technique mixte	14,3 %
L'ordinateur	11,4 %
La peinture à l'huile	4,0 %
Le pastel	2,9 %
La photographie	1,7 %
Le crayon de bois	1,1 %
La peinture sur bois	0,6 %
La reproduction d'un tableau connu	0,6 %
Le collage	0,6 %
Le fusain	0,6 %

Puis, en ce qui a trait à l'utilisation ou non de cadres pour délimiter l'illustration sur la page ou la double page, il s'avère que c'est le style à fond perdu (où aucun cadre ne délimite l'illustration) qui domine avec 64,6 % (113/175). Concernant les diverses manières de cadrer les illustrations, les albums se répartissent ainsi :

- 11 sont cadrés sans bordure apparente (6,3 %) ;
- 8 sont cadrés avec bordure apparente (4,6 %) ;
- 1 album est cadré avec des bordures décoratives (0,6 %).

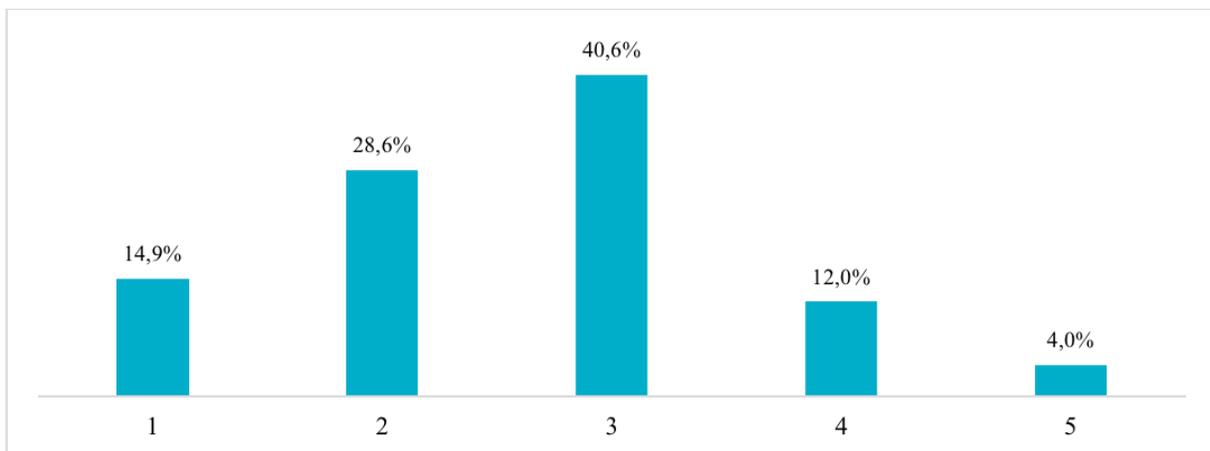
Concernant les sorties de cadre, 2,9 % des albums en présentent (5/175), qu'ils soient cadrés avec ou sans bordure apparente. Il est à noter que 20,6 % des albums ont une composition variée (36/175) et qu'un album entre dans l'option « autres » (0,6 % ; 1/175), puisqu'il contient trois côtés à fond perdu et un côté cadré sans bordure apparente.

Pour ce qui est l'utilisation des plans, qui peut osciller entre le gros plan et le plan général, la répartition dans notre échantillon des trois choix qui les caractérisent est la suivante :

- 51,4 % similaires (90/175) ;
- 42,9 % variés (75/175) ;
- 5,7 % toujours pareils (10/175).

Enfin, à la manière du style de l'auteur, une échelle de Likert permet d'évaluer le style de l'illustrateur, mais cette fois-ci c'est sur le plan de la densité où 1 correspond à « épuré » et 5 à « foisonnant ». Le graphique 8 reprend les résultats où les albums épurés sont plus nombreux que les foisonnants.

Graphique 8 : Degré de densité des illustrations se rapportant au style de l'illustrateur, selon une échelle de Likert allant (1) d'épuré à (5) foisonnant, dans les albums évalués (n=175)



Toujours par rapport à l'attrait du style, mais cette fois-ci pour la typographie, elle est généralement classique. Le tableau 35 reprend les résultats pour la macro-typographie, donc la disposition des mots sur la page, et la micro-typographie, donc les choix typographiques sur les mots.

Tableau 35 : Répartition des albums évalués, en fonction de la typographie (n=175)

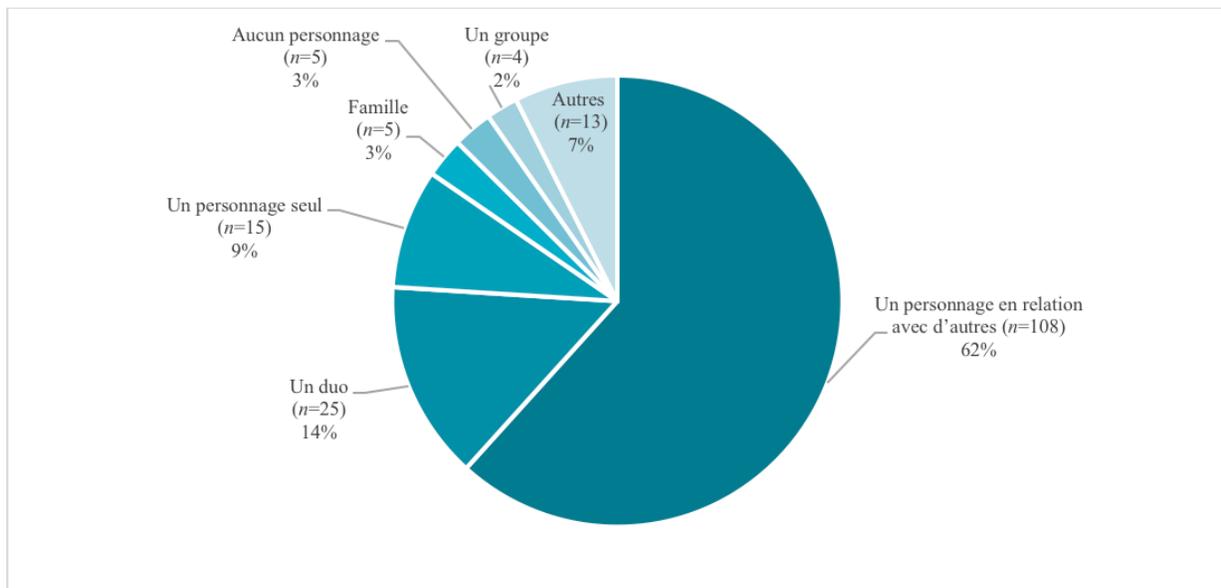
Types	Macro-typographie	Micro-typographie
Classique, c'est-à-dire conventionnelle et qui ne surprend pas	92,6 %	89,1 %
Sémantique	1,1 %	2,9 %
Variée	4 %	5,7 %
Ne s'applique pas (album sans texte)	2,3 %	2,3 %

À la suite des huit items liés au style, le prochain attrait analysé traite des personnages.

4.4.5.3. Les personnages

Le troisième attrait porte sur les personnages et renferme six éléments qui s'y rapportent, où seul le personnage principal est considéré. D'abord, l'item 34 de la grille vise à déterminer s'il y a effectivement un personnage principal et si celui-ci est seul ou s'il s'agit d'un duo, d'une famille, d'un groupe, ou d'un autre cas de figure. Le graphique 9 permet de constater la répartition.

Graphique 9 : Répartition des personnages principaux dans les albums évalués (n=175)



Parmi les choix « autres », notons que 92,3 % (12/13) pourraient être qualifiés de « galerie de personnages », c'est-à-dire que les albums mettent en scène plusieurs personnages qui ne sont pas des familles ni des groupes, mais qui, par exemple, vivent les actions à tour de rôle. Ce choix est ajouté à la version 7 de la grille. Pour le treizième cas, le personnage principal est une œuvre d'art : la toile *Guernica* dans *Voyage dans un tableau de Picasso* de Claire D'harcourt.

L'item 35 est guidé par une réponse ouverte et il vise à spécifier davantage le personnage principal, parfois en lui accolant un qualificatif. Les résultats de cet item se trouvent en annexe V. En guise d'exemple comparatif, nous notons que quatre albums présentent des fillettes curieuses (*Le jardin de Meredith* de Dyan Sheldon et Gary Blythe, *Mysère dans l'île* de Margaret Frith et Julie Durelle, *Capitaine Rosalie* de Timothée de Fombelle et Isabelle Arsenault et *Bonne nuit, les étoiles volantes* de Jo Ellen Bogart et Ginette Beaulieu) alors que ce qualificatif est attribué à un seul garçon (*Le jardin de mon enfance* de Tomek Bogacki). Toutefois, comme nous n'avons pas systématiquement donné un qualificatif, les comparaisons demeurent difficiles.

Pour poursuivre avec les personnages principaux, les éléments suivants traitent du genre et de la diversité ethnique. Le tableau 36 reprend les résultats des items 36 et 37 se rapportant à ces deux éléments. Mais soulignons déjà que pour notre échantillon, lorsqu'il y a un seul personnage principal humain, peu importe le groupe ethnique :

- 25,1 % des albums présentent des récits mettant en vedette des personnages masculins (44/175) ;
- 14,9 % ont des actions portées par des personnages féminins (26/175) ;
- 8 % sont des duos ou autres groupes (14/175).

Tableau 36 : Diversité ethnique et genre des personnages dans les albums évalués (n=175)

Groupes ethniques	Total	Genres (ou autres) pour chaque groupe ethnique
Ne s'applique pas	49,1 % (86/175)	53,4 % animaux <u>anthropomorphes</u> (46/86) 24,4 % animaux aux comportements propres à son espèce (21/86) 7 % créatures imaginaires (6/86) 5,8 % aucun personnage (5/86) 3,5 % ours en peluche (3/86) 3,5 % mixités entre animaux et humains (3/86) 1,2 % forme géométrique (1/86) 1,2 % émotion personnifiée (1/86)
Blanc	37,1 % (65/175)	52,3 % masculins (34/65) 32,3 % féminins (21/65) 7,7 % duos masculins-féminins (5/65) 3 % créatures imaginaires (2/65) 1,5 % groupe (1/65) 1,5 % famille (1/65) 1,5 % difficile à discerner (bébé) (1/65)
Noir	3,4 % (6/175)	50 % masculins (3/6) 33,3 % féminins (2/6) 16,7 % duo masculin-féminin (1/6)
Multiethnique	3,4 % (6/175)	100 % galeries de personnages humains masculins-féminins (6/6)
Ne se distingue pas	2,3 % (4/175)	75 % masculins (3/4) 25 % créature imaginaire (1/4)
Arabe	1,1 % (2/175)	100 % masculins (2/2)
Asiatique	1,1 % (2/175)	100 % féminins (2/2)
Latino-Américain	1,1 % (2/175)	50 % masculin (1/2) 50 % duo masculin-féminin
Autochtone	0,6 % (1/175)	100 % féminin (1/1)
Touareg	0,6 % (1/175)	100 % masculin (1/1)

Concernant les héros sériels, ils sont peu présents, puisque 14,9 % des albums évalués en mettent en scène (26/175). Donc c'est 82,3 % des albums qui présentent des personnages à aventure unique (144/175), puisque 2,9 % des albums n'ont pas de personnage (5/175).

Finalement, le dernier item à répondre relativement aux personnages se rapporte à leur stéréotypie littéraire, donc s'ils sont des personnages canoniques avec les caractéristiques qui leur sont généralement attribuées, pour reprendre l'exemple de la grille, un stéréotype pourrait être « un ogre dévoreur d'enfants ». Pour 58,9 % des albums (103/175), ce concept ne s'applique pas, tandis que, au sens littéraire du terme, 37,1 % des albums présentent des personnages stéréotypés (65/175) et 4 % contiennent des personnages contre-stéréotypés (7/175).

Puisque ces personnages vivent des événements, il est à propos de considérer l'item du prochain attrait : l'intrigue.

4.4.5.4. L'intrigue

En ce qui a trait à l'intrigue, les albums ont été classés en deux catégories. La répartition entre les catégories est la suivante :

- intrigue de révélation 52,6 % (92/175);
- intrigue de résolution 29,1 % (51/175).

L'option « ne s'applique pas » a été assignée aux 18,3 % restants (32/175). Une échelle de Likert aurait certainement été plus avantageuse ici, car certains albums ne se classaient pas franchement dans cette dichotomie, cette modification apparaît d'ailleurs dans la version 7 de la grille.

Enfin, comme cette distinction est la seule qui touche à l'intrigue, nous croyons judicieux d'ajouter à la version 7 de la grille la notion de nœuds narratifs (nous y revenons plus amplement au point 4.5). Nous poursuivons notre présentation des résultats relatifs aux attraits en observant le cadre.

4.4.5.5. Le cadre

Trois items de la grille se rapportent au cadre. L'un traite des lieux et les deux autres du temps.

En débutant par les lieux, notons que :

- 87,4 % se situent dans des lieux réalistes (153/175) ;
- 2,9 % se situent dans des lieux fantaisistes (5/175) ;
- 2,3 % basculent entre des lieux fantaisistes et réalistes (4/175) ;
- 6,3 % sont sans lieu (11/175) ;
- 0,6 % prend comme décor une œuvre d'art (1/175) ;
- 0,6 % se déroule dans pratiquement tous ces cas de figure (1/175).

L'annexe W permet de détailler les différents lieux, selon qu'ils sont uniques ou multiples, et selon qu'ils sont génériques ou identifiables pour les lieux réalistes.

Le temps se distingue quant à lui en deux aspects. Le premier concerne l'époque tandis que le second relève du temps naturel. Le tableau 37 résume les résultats liés à l'époque obtenus au moyen de l'item suivant : « Concernant le temps (époque), cet album se déroule », selon un choix de réponse fermé.

Tableau 37 : Répartition des albums évalués, selon les époques où ils se déroulent ($n=175$)

Époques	Pourcentage
À une époque indéterminée, mais contemporaine	42,3 %
Sans indice d'époque	42,3 %
À une période historique précise	5,7 %
À une époque indéterminée, mais éloignée	4,6 %
Autres	5,1 %
Sur deux époques (enchâssés) contemporaine et passé indéterminé	2,3 %
À plusieurs époques	1,1 %
À une époque indéterminée ni contemporaine ni trop éloignée	1,1 %
À plusieurs époques historiques précises	0,6 %

Pour ce qui est du second aspect relatif au temps, c'est-à-dire au temps naturel (moments de la journée et moments de l'année), l'item de notre grille est formulé selon des réponses à choix multiples. Par conséquent, plusieurs réponses peuvent être données pour un même album. Nous avons alors obtenu 403 réponses pour les 175 albums. La répartition du nombre de choix, en ordre décroissant, se décline comme suit :

- 93 albums contiennent deux choix (53,1 %) ;
- 36 albums contiennent trois choix (20,5 %) ;
- 28 albums contiennent un choix (16 %) ⁷⁷ ;
- 10 albums contiennent quatre choix (5,7 %) ;
- 7 albums contiennent cinq choix (4 %) ;
- 1 album contient six choix (0,6 %).

Les fréquences de ces combinaisons se retrouvent à l'annexe X, mais spécifions simplement ici que la plus fréquente est « Saison imprécise, Le jour », et ce, dans 25,7 % des albums de notre échantillon (45/175).

Comme le temps naturel tient à la fois compte du moment de la journée et de celui de l'année, précisons que 42,7 % des réponses (172/403) se rapportent aux saisons et 50,4 % sont relatives au temps de la journée (203/403). Enfin, 6,9 % des réponses concernent le fait qu'il n'y a pas du tout d'indice de temps (28/403), donc cela ne peut être classé dans la journée ou dans le temps de

⁷⁷ Dans tous les cas, ce choix correspond à « sans indice de temps naturel ».

l'année. Nous présentons les résultats concernant les saisons dans le tableau 38 et le temps de la journée au tableau 39, et ce, même si cela n'est pas nécessairement en parfaite cohérence avec notre grille d'évaluation. Nous faisons ce choix parce que nous avons décidé de scinder cet aspect dans la version 7 de la grille et que cette présentation nous semble plus pertinente.

Tableau 38 : Répartition de saisons ($n=172$) dans les 175 albums évalués

Saisons	Pourcentage
Printemps	6,4 %
Été	20,3 %
Automne	9,3 %
Hiver	11,6 %
Saison imprécise	52,3 %

Rappelons qu'un album peut se dérouler sur plus d'une saison et qu'il en va de même pour les temps de la journée montrés dans le tableau suivant. Les indices temporels peuvent se trouver dans le texte ou dans les illustrations, ou encore dans les deux simultanément.

Tableau 39 : Répartition du temps naturel concernant le moment de la journée ($n=203$) dans les 175 albums évalués

Moment de la journée	Pourcentage
Matin	0,5 %
Jour	58,1 %
Soir	20,7 %
Nuit	7,4 %
Moment de la journée imprécis	5,9 %

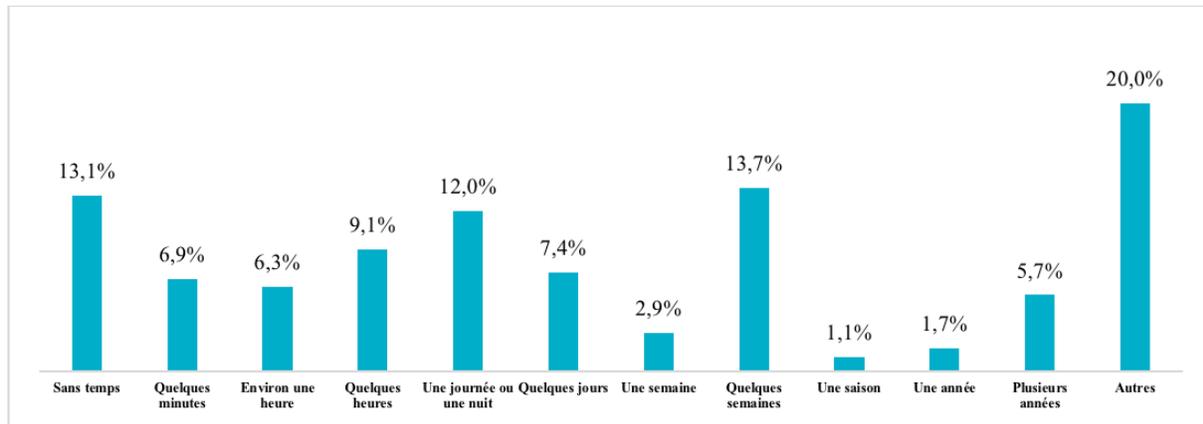
Pour demeurer dans un aspect temporel, le prochain attrait se rapporte à la durée du récit, soit le rythme.

4.4.5.6. Le rythme

Le dernier attrait analysé est le rythme de l'album. Un seul item le concerne dans la grille d'évaluation : « La durée de cet album est de ». Il possède 11 choix de réponse, classés selon le temps de l'action, ainsi qu'un champ « autres ». Ce dernier contient des cas comme les albums à structure enchâssée où il y a deux durées, comme dans *Max le gourmand* de Rosemary Well la séquence enchâssante est de quelques minutes alors que la séquence enchâssée est d'une journée ; ou des cas selon des choix qui ne sont pas présents dans la grille, mais qui sont clairs dans l'album, comme une durée de deux jours ou de plusieurs siècles. L'ensemble des cas inclus dans le champ « autres » sont fournis à l'annexe Y.

Le graphique 10 suit la logique entre sans temps jusqu'à plusieurs années et les cas autres sont à la fin.

Graphique 10 : Durées des albums évalués (n=175)

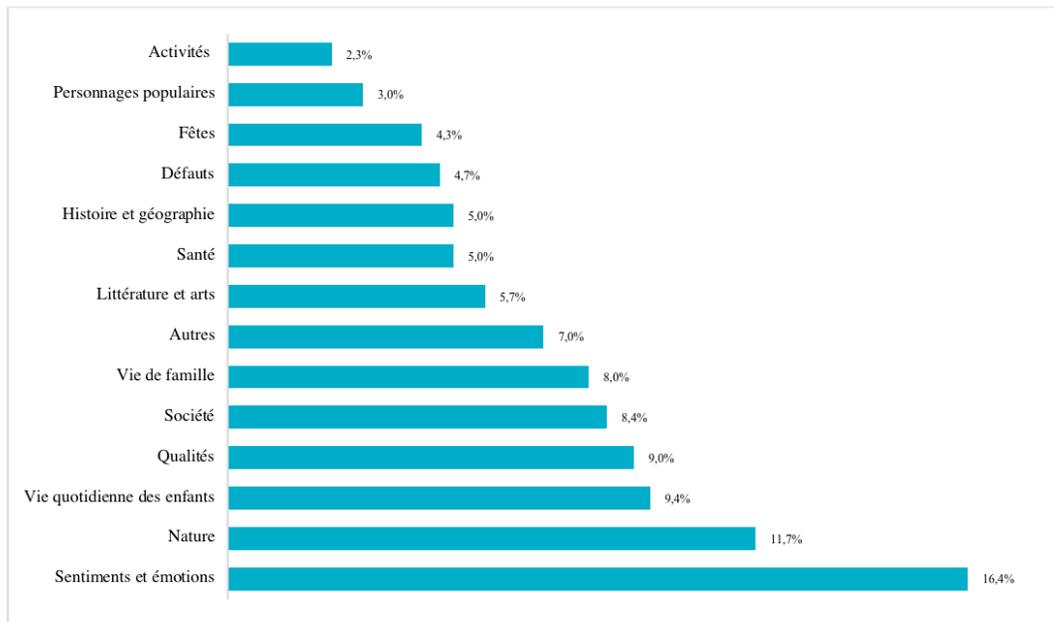


La prochaine section de la grille porte sur d'autres éléments littéraires intéressants à évaluer, mais qui à notre avis lors de la conception de la grille ne s'introduisaient pas dans les attrait. Comme nous le présentons dans la version 7 de la grille, à la section 4.5., cet avis a changé.

4.4.6. Les éléments littéraires

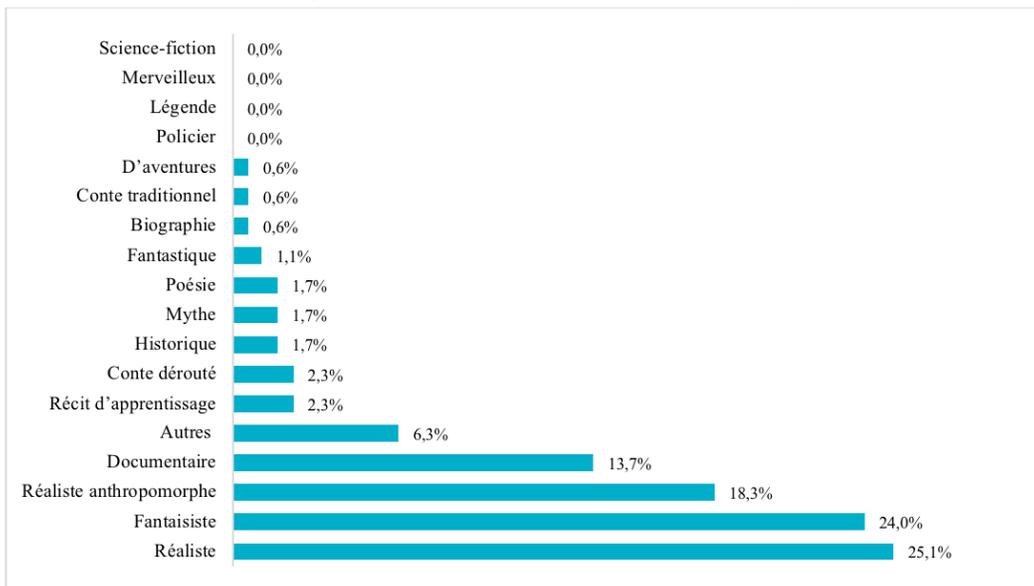
Cette section portant sur les éléments littéraires possède six points d'évaluation. Le premier traite des thèmes des albums, recueillis au moyen d'une question ouverte. Le graphique 11 reprend les 14 grandes catégories de thématiques, où la plus fréquente représente les sentiments et les émotions. Les thèmes précis entrant dans ces catégories sont développés à l'annexe Z. Comme la grille permet de donner deux thématiques à un même album, 299 réponses ont été recueillies et codées. En clair, 29,1 % des albums ont un seul thème (51/175) alors que 70,9 % des albums ont deux thèmes (124/175).

Graphique 11 : 14 catégories de thématiques en lien avec les thèmes spécifiques ($n=299$) présents dans les 175 albums évalués



Le prochain élément littéraire analysé concerne le genre de texte dominant. La répartition des albums évalués selon le genre est présentée au graphique 12. Il est à noter que même s'il n'y a pas d'albums policier, merveilleux, de légende et de science-fiction, ces catégories sont conservées dans le graphique, puisqu'il s'agit de choix de réponses dans la grille.

Graphique 12 : Genres de texte prédominant dans les albums évalués ($n=175$)



Concernant les 11 albums classés dans « autres » (6,3 %), notons que

- 4 ont une mixité trop forte pour être catégorisés ;
- 2 sont des contes, sans qu'ils soient traditionnels ou déroutés, donc en dehors des choix fermés ;
- 1 est une adaptation de classique ;
- 1 est une chanson déroutée ;
- 1 est un chiffrier ;
- 1 est un documentaire fantaisiste ;
- 1 est un livre d'art.

Comme nous le précisons au point 4.5., certains de ces choix sont conservés pour la version 7 de la grille.

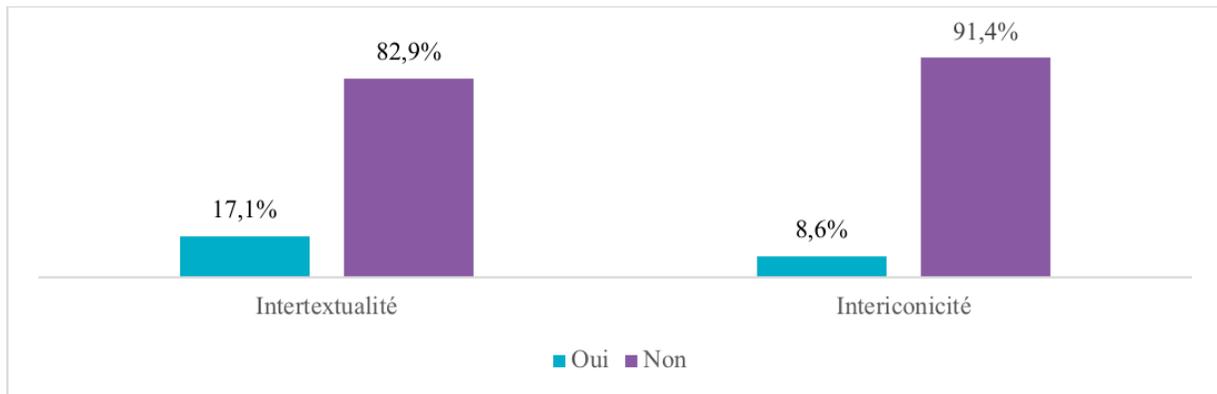
En ce qui a trait au narrateur textuel, la répartition va comme suit, en ordre décroissant :

- 72 % ont un narrateur omniscient (126/175) ;
- 17,7 % ont un narrateur participant (31/175) ;
- 4 % ont une narration entièrement dialoguée (7/175) ;
- 3,4 % se classent dans les cas « autres » (6/175) ;
- 2,3 % n'ont pas de narrateur textuel, puisque ce sont des albums sans texte (4/175) ;
- 0,6 % est une métanarration (1/175), c'est-à-dire avec un narrateur intrusif qui commente l'histoire.

Pour ce qui est du narrateur visuel, une forte majorité à 96 % se présente d'un point de vue externe (168/175) alors que 4 % offrent des points de vue variés (7/175) et aucun ne se déroule entièrement selon un point de vue interne, c'est-à-dire où le lecteur voit l'action comme l'un des personnages.

Finalement, relativement aux éléments littéraires, les deux derniers points d'évaluation sont l'intertextualité et l'intericonicité. Dans la grille, ces deux items à répondre par oui ou non sont accompagnés d'une zone de texte libre permettant de spécifier les liens intertextuels ou intericoniques, le cas échéant. Ces précisions sont disponibles à l'annexe AA. Le graphique 13 montre la répartition des albums qui contiennent, ou pas, de l'intertextualité ou de l'intericonicité. Rappelons que le repérage de ces traces est directement lié au bagage culturel de la personne qui évalue les albums. Par conséquent, il est possible que des liens intertextuels ou intericoniques n'aient pas été relevés. Toutefois, précisons que plusieurs des albums évalués contiennent une liste des œuvres citées, qu'elles soient textuelles ou picturales.

Graphique 13 Présence ou absence d'intertextualité et d'intericonicité dans les albums évalués (n=175)



Même si le détail est disponible à l'annexe AA, précifions ici que pour 53,3 % des albums (16/30) au moins un des liens intertextuels repérés se rapporte aux contes traditionnels européens comme *Le Petit Chaperon rouge*, *Les trois petits cochons*, *Le vilain petit canard*.

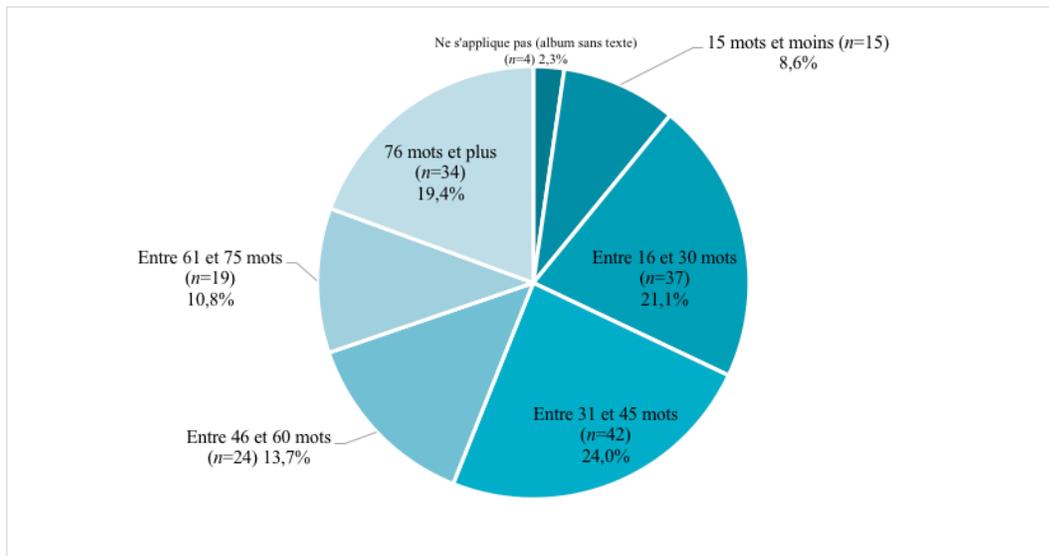
L'ensemble des éléments littéraires contenus dans notre grille étant analysés, nous portons maintenant notre regard sur le texte, d'abord dans ses caractéristiques macro, qui relèvent de l'ensemble du texte, puis dans ses caractéristiques micro, qui s'attardent aux mots et aux phrases.

4.4.7. Le texte - macro

Spécifiquement au texte, mais dans une perspective d'ensemble, trois éléments sont analysés : le nombre de mots par double page, le type de texte dominant et la structure du texte. Les deux premiers items à répondre sont à choix de réponses fermés et le dernier est formulé pour des choix de réponses multiples.

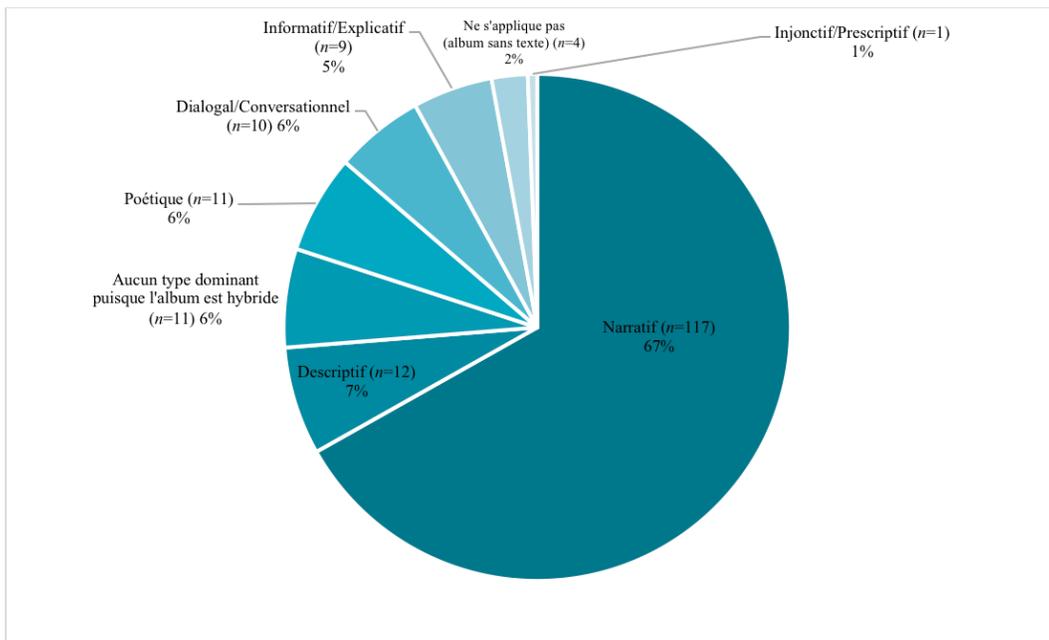
En ce qui concerne le nombre de mots par double page, établi par une moyenne faite à partir de cinq pages prises aléatoirement dans les albums, le graphique 14 montre la répartition selon des échelles de 15 pages. Outre les albums sans texte, le plus bas pourcentage (8,6%) concerne les albums de 15 mots et moins.

Graphique 14 : Moyenne de nombre de mots par page dans les albums évalués (n=175)



Également évalués selon un item à répondre avec des choix fermés, les résultats des types de texte dans les albums se trouvent au graphique 15. Il nous renseigne sur la dominance des textes narratifs. Les autres types de textes se répartissent plutôt équitablement, à l'exception du type injonctif.

Graphique 15 : Types de texte dominant dans les albums évalués (n=175)



Finalement, les structures de texte sont présentées au tableau 40. Comme les albums peuvent avoir plus d'une structure, 266 options ont été cochées pour les 175 albums évalués. Le pourcentage indique la présence totale de ces structures, sans distinguer les compositions à doubles options ou plus. Les structures linéaires sont majoritaires. Les cas « autres » représentent 12,8 % des choix et de ceux-ci deux ont été ajoutés à la septième version de la grille :

- avec une certaine récurrence ;
- avec un retournement.

Tableau 40 : Structures présentes ($n=266$) dans les 175 albums évalués

Structures présentes dans les albums	Pourcentage
<u>Linéaire</u>	45,5 %
<u>En liste</u>	11,7 %
<u>Avec un point de chute</u>	10,5 %
<u>Enchâssée</u>	5,6 %
<u>Avec une fin ouverte</u>	3,8 %
<u>En boucle</u>	3,8 %
<u>Répétitive</u>	2,6 %
<u>Cumulative</u>	2,3 %
<u>En parallèle</u>	1,1 %
<u>À rebours</u>	0,4 %
<u>Alternée</u>	0 %
Autres	12,8 %
Avec une certaine récurrence	9,8 %
Avec un retournement	1,9 %
Avec une courte séquence enchâssée	0,8 %
À relais	0,4 %

Les points concernant le texte dans son ensemble étant présenté, nous nous attardons maintenant aux prochains points d'évaluation liés au texte : les mots et les phrases.

4.4.8. Le texte - micro

Toujours par rapport au texte, mais cette fois-ci selon des observations plus détaillées, c'est-à-dire en considérant le texte dans des unités restreintes comme le mot et la phrase, neuf items à répondre sont proposés dans la grille. La présence des éléments considérés comme « micro » est relevée selon sa pertinence à utiliser l'album en classe pour les enseigner, en lien avec la précision suivante dans la formulation des items « et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de ».

Pour commencer cette section, les éléments relatifs au lexique et au vocabulaire sont explorés. Comme il est possible de sélectionner plus d'une réponse pour un même album, selon des choix de réponses multiples, ce sont 192 réponses qui ont été répertoriées, pour les 175 albums évalués. Plus précisément, 110 albums (62,9 %) n'offrent pas de phénomènes de langue ou de vocabulaire, tels que ciblés par les choix de réponses, puisqu'ils répondent au choix : « Ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure ou absente » (106/175) ou « Ne s'applique pas (album sans texte) » (4/175). Ainsi, il y a 82 manifestations de vocabulaire et de lexique qui se trouvent dans 65 albums et voici la répartition :

- 41,5 % champs lexicaux (34/82) ;
- 22 % onomatopées (18/82) ;
- 20,7 % rimes (17/82) ;
- 4,9 % expressions figées (4/82) ;
- 3,7 % champs sémantiques (3/82) ;
- 3,7 % « autres » (3/82)⁷⁸ ;
- 2,4 % mots-valises (2/82) ;
- 1,2 % synonymes (1/82) ;
- 0 % mots d'une même famille (0/82).

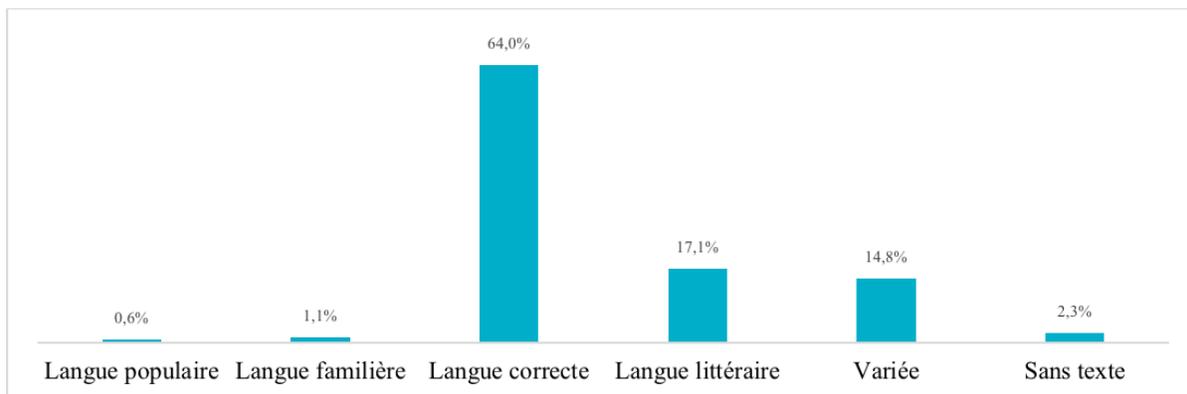
Pour ce qui est des figures de style, 74,3 % des albums (130/175) n'en contiennent aucune ou du moins pas suffisamment pour penser les utiliser afin d'enseigner ces contenus. Au total, 54 figures de style se retrouvent dans 45 albums. Comme il s'agit d'un item à répondre selon des choix multiples, rappelons que plusieurs types de figures de style peuvent être présents dans un même album. Mais ce qui est analysé ici, c'est la répartition, sans compter les combinaisons possibles dans les albums. Dans l'ordre de fréquence, les types de figures de style les plus fréquentes sont :

- 55% l'énumération (30/54) ;
- 22,2% la comparaison (12/54) ;
- 16,7% la métaphore (9/54) ;
- 3,7% l'allitération (2/54) ;
- 1,9% l'assonance (1/54) ;
- 0% les inversions (0/54).

⁷⁸ Cela correspond aux particularités suivantes : mots inventés, québécoisismes et expressions anciennes et transgressions des normes linguistiques.

Pour ce qui est des registres de la langue, la répartition des albums évalués est représentée au graphique 16, selon les six choix fermés et la majorité se situe dans le choix « langue correcte ».

Graphique 16 : Répartition des registres de la langue dans les albums évalués ($n=175$)



Ensuite, toujours par rapport à des considérations liées à la langue, notre évaluation des albums nous renseigne sur le fait que 92,6 % d'entre eux sont unilingues (162/175). La répartition de la présence des autres langues pour les 7,4 % d'albums avec un contenu plurilingue (13/175) se déploie comme suit :

- 60 % intègrent dans le texte des mots tirés d'autres langues qui ne sont pas francisés (9/15)⁷⁹ ;
- 33,3 % en intègrent dans les illustrations (5/15) ;
- 6,7 % sont entièrement plurilingues (1/15).

Quatre points d'évaluation se rapportent aux phrases. Le premier rend compte du type de phrase, ce qui permet de constater que 64 % des albums évalués ne contiennent pas suffisamment des types de phrases ciblées pour en faire une utilisation didactique (108/175) ou sont des albums sans texte (4/175). Par conséquent, 36 % des albums évalués (63/175) contiennent un ou des types de phrases en nombre suffisant et signifiant. Comme cet item est formulé selon des choix multiples, certains albums peuvent posséder plusieurs types de phrases et ce sont donc 81 réponses qui ont été cochées. Voici la répartition des types de

⁷⁹ La différence entre 13 et 15 s'explique par le fait que deux albums ont deux choix cochés, c'est-à-dire qu'ils intègrent des mots en anglais dans le texte et les illustrations.

phrases, sans les combinaisons lorsqu'elles se présentent. Parmi les 63 albums aux types de phrases pertinents pour une utilisation didactique :

- 49,4 % possèdent des phrases exclamatives (40/81) ;
- 37 % des phrases interrogatives (30/81) ;
- 13,6 % des phrases impératives (11/81).

Le deuxième point se rapportant aux phrases concerne la forme. La majorité des albums n'est pas pertinente pour une utilisation didactique de ce contenu, puisque 90,8 % des albums correspondent à : « Ne s'applique pas, car la présence de ces formes de phrases est trop mineure ou absente » (155/175) ou « Ne s'applique pas, album sans texte » (4/175). Précisons qu'aucun album n'a plus d'un choix de réponse coché, même si cet item est à choix multiples. Nous constatons donc que pour une utilisation didactique et selon ce que nous avons jugé comme une quantité suffisante :

- 0 album contient des phrases passives ;
- 2 albums contiennent des formes impersonnelles (1,1 %) ;
- 14 albums contiennent des formes négatives (8 %).

Le troisième point d'évaluation porte sur les phrases à constructions particulières. Ici, ce sont 82,3 % des albums qui ne sont pas concernés (144/175⁸⁰). À cet item à répondre selon des choix multiples, un seul album possède plus d'un de ces choix. Ainsi, pour les 31 albums (17,7 %), voici la répartition des phrases à constructions particulières :

- 81,25 % des phrases sans verbe (26/32) ;
- 9,4 % des phrases à présentatif (3/32) ;
- 9,4 % des phrases infinitives (3/32).

Le dernier point d'évaluation lié aux phrases porte sur d'autres phénomènes divers liés à la phrase (incise) ou à la ponctuation (points de suspension et deux-points). Notons que 68,6 % des albums évalués ne sont pas concernés (120/175), soit parce que ces phénomènes sont absents ou mineurs (116/175) ou parce qu'il s'agit d'albums sans texte (4/175). Parmi les 31,4 % d'albums incluant des phénomènes divers (55/175), 61 choix répartissent pour les 55 albums, puisque cet item permet les réponses multiples. La répartition se présente comme suit :

- 54,1 % contiennent des phrases incisives (33/61) ;

⁸⁰ Plus spécifiquement, pour 140 c'est en raison de la présence est trop mineure ou absente et quatre, puisque ce sont des albums sans texte.

- 41 % contiennent des points de suspension (25/61) ;
- 4,9 % contiennent deux points (3/61).

Enfin, pour conclure cette section en lien avec des éléments précis du texte, le tableau 41 résume les résultats quant à la forme de présentation des dialogues dans les albums évalués. De ce tableau, nous remarquons la présence égale de guillemets et de tirets, ainsi que leur plus forte proportion que pour les autres formes de présentation.

Tableau 41 : Formes de présentation des dialogues dans les albums évalués (n=175)

Formes de présentation des dialogues	Pourcentage
Ne s'applique pas, car la présence de dialogues est trop mineure ou absente	30,9 %
À l'aide de guillemets	27,4 %
À l'aide de tirets	27,4 %
À l'aide de phylactères	3,4 %
À l'aide de guillemets ou de tirets ⁸¹	2,9 %
Aucune marque même si le livre est dialogué ou monologué	2,3 %
Ne s'applique pas (album sans texte)	2,3 %
À l'aide de phylactères ou de guillemets	1,7 %
À l'aide d'un changement typographique	1,1 %
À l'aide d'un changement typographique ou de tirets	0,6 %

Ces dernières observations concluent les critères didactiques et nous amènent à aborder les potentielles utilisations didactiques des albums évalués, soit la neuvième section de notre grille.

4.4.9. La didactique du français

Six items dans notre grille concernent la didactique du français, ce qui permet de classer les albums selon les potentielles utilisations didactiques. Trois tiennent compte de la lecture, une de l'écriture, une autre de la communication orale et une dernière permet de circonscrire le public cible de l'album en fonction des années scolaires pour lesquelles il nous apparaît le plus adéquat.

Pour commencer, le tableau 42 montre la fréquence des dispositifs de lecture les plus pertinents pour les albums évalués. Mentionnons que 57,1 % des albums se sont vus attribuer deux dispositifs (100/175) alors que 42,9 % n'en ont qu'un seul (75/175). De ce fait, nous avons un total de 275 dispositifs répertoriés. Les combinaisons de dispositifs se trouvent à l'annexe AB.

⁸¹ Il est à noter que dans ce tableau le *ou* est inclusif, c'est-à-dire qu'on retrouve les deux formes dans le même album.

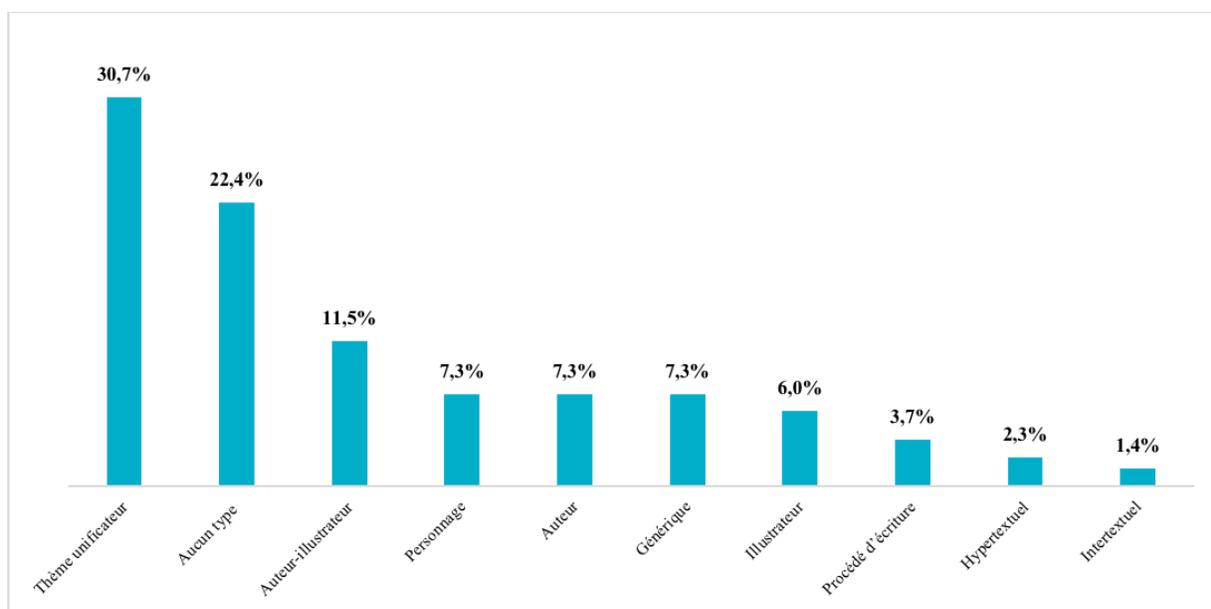
Tableau 42 : Dispositifs de lecture sélectionnés ($n=275$) pour les 175 albums évalués

Dispositifs	Pourcentage
<u>Lecture personnelle</u>	22,2 %
<u>Lecture interactive</u>	18,5 %
<u>Lecture partagée</u>	14,5 %
<u>Lecture offerte</u>	12,7 %
<u>Lecture en duo</u>	9,5 %
<u>Enseignement réciproque</u>	5,5 %
<u>Lecture feuilleton</u>	5,1 %
<u>Entretien de lecture</u>	3,6 %
<u>Lecture chorale</u>	3,3 %
<u>Cercle de lecture</u>	2,9 %
<u>Écoute de la lecture</u>	1,5 %
Autres	0,7 %

Sans considérer les combinaisons possibles comme répertoriées à l'annexe AB, le tableau 42 nous permet de constater que la lecture personnelle est le dispositif le plus souvent attribué, suivi de la lecture interactive.

Le graphique 17 répertorie les possibilités d'élaboration de réseaux littéraires. Précisons que, comme il s'agit d'un item formulé pour des choix multiples, 43 albums sont jugés appropriés pour élaborer deux types de réseaux, ce qui fait qu'on obtient 218 réponses au total.

Graphique 17 : Répartition en fonction des différents types de réseaux littéraires ($n=218$) pour les 175 albums évalués



Sans tenir compte des combinaisons de réponses, le graphique 17 nous renseigne sur le fait que le type de réseau littéraire le plus fréquemment attribué pour les albums de notre échantillon est le thème unificateur. Ce résultat est suivi du choix « aucun type de réseau littéraire ».

L’item suivant concerne les dimensions de la lecture, selon la formulation suivante : « 65. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les dimensions de la lecture qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum) ». Encore une fois, comme il s’agit d’un item à répondre selon des choix multiples, spécifions que nous avons indiqué deux dimensions pour 129 albums (73,7 %). Le tableau 43 reprend les dimensions par fréquence de combinaisons pour les 175 albums. Les dimensions sans combinaison sont en italiques.

Tableau 43 : Fréquence de combinaisons des dimensions de la lecture pour les albums évalués (n=175)

Dimensions de la lecture	Pourcentage
<i>Réaction</i> ⁸²	18,9 %
Compréhension (stratégie de prédiction) et réaction	12,6 %
Appréciation et réaction	9,7 %
Appréciation et compréhension (stratégie de prédiction)	6,9 %
Compréhension (inférences) et réaction	6,3 %
Appréciation et compréhension (inférences)	4 %
Compréhension (inférences) et interprétation	4 %
Appréciation et compréhension (stratégie de rappel)	3,4 %
Compréhension (stratégie de prédiction) et compréhension (stratégie de rappel)	3,4 %
Interprétation et réaction	3,4 %
Appréciation et compréhension (conscience phonologique)	2,9 %
Appréciation et interprétation	2,9 %
<i>Compréhension (inférences)</i>	2,9 %
Compréhension (inférences) et compréhension (stratégie de prédiction)	2,9 %
Compréhension (inférences) et compréhension (stratégie de rappel)	2,9 %
Compréhension (visualisation) et réaction	2,3 %
Compréhension (inférences) et compréhension (visualisation)	1,7 %
Compréhension (stratégie de prédiction) et interprétation	1,7 %
<i>Compréhension (stratégie de rappel)</i>	1,7 %
Compréhension (conscience phonologique) et réaction	1,1 %
<i>Compréhension (stratégie de prédiction)</i>	1,1 %
<i>Compréhension (visualisation)</i>	1,1 %
<i>Appréciation</i>	0,6 %
Appréciation et compréhension (visualisation)	0,6 %
Compréhension (conscience phonologique) et compréhension (inférences)	0,6 %
Compréhension (conscience phonologique) et compréhension (stratégie de prédiction)	0,6 %

⁸² L’utilisation de l’italique permet de distinguer les dimensions de la lecture lorsqu’elles ne sont pas jumelées à une autre dimension.

Il est possible d'évaluer ces données sous un autre angle, en constatant la fréquence totale de chacune des dimensions de la lecture, ce qui représente 304 unités codées. D'abord, la compréhension est présente à 44 % (134/304). Plus finement, ce pourcentage se divise selon les habiletés et les stratégies de la compréhension suivantes :

- 16,8 % prédictions (51/304) ;
- 14,5 % inférences (44/304) ;
- 6,6 % rappel (20/304) ;
- 3,3 % visualisation (10/304) ;
- 3 % conscience phonologique (9/304).

Ensuite viennent la réaction à 31,3 % (95/305), l'appréciation à 17,8 % (54/304) et l'interprétation à 6,9 % (21/304).

Pour poursuivre avec le potentiel didactique des albums, mais cette fois-ci en fonction des dispositifs et des tâches d'écriture, nous constatons que :

- 17,7 % des albums semblent propices à l'utilisation de deux dispositifs ou tâches d'écriture (31/175) ;
- 46,9 % des albums semblent propices à l'utilisation d'un seul dispositif ou tâche d'écriture (82/175)
- 35,4 % des albums ne semblent propices à l'utilisation d'aucun dispositif ou tâche d'écriture (62/175)⁸³.

Le tableau 44 montre les résultats quant aux dispositifs et aux tâches d'écriture et nous pouvons observer que les productions hypertextuelles sont plus souvent attribuées par rapport aux productions métatextuelles.

⁸³ Puisque 31 albums ont deux dispositifs, le total de ce tableau est de 206 dispositifs d'écriture.

Tableau 44 : Dispositifs et tâches d'écriture sélectionnés (n=206) pour les 175 albums évalués

Dispositifs et tâches d'écriture	Pourcentage
Productions métatextuelles (51/206)	24,8 %
Carnet de lecture	21,4 %
Lettre à l'auteur	3,4 %
Productions hypertextuelles (88/206)	42,7 %
Texte mentor	15,5 %
Orthographe approchée	9,7 %
Écrire la suite de l'histoire	6,3 %
Jogging d'écriture pour encoder	5,8 %
Écrire à la manière de	4,4 %
Jogging d'écriture pour matérialiser	1 %
Aucun dispositif (62/206)	30,1 %
Aucun dispositif d'écriture	30,1 %
Autres (5/206)	2,4 %
Écrire un texte informatif	1,4 %
Écrire à un proche	0,5 %
Écrire un résumé	0,5 %

Toujours relativement au lien entre les albums évalués et les utilisations didactiques potentielles, l'élément suivant concerne les utilisations liées à la communication orale. Le tableau 45 expose les résultats pour cette question où :

- 8 % des albums offrent la possibilité d'utiliser deux types de dispositifs (14/175) ;
- 52,6 %, des albums offrent la possibilité d'utiliser un type de dispositifs (92/175) ;
- 39,4 %, des albums offrent la possibilité de n'utiliser aucun type de dispositifs (69/175)⁸⁴.

Tableau 45 : Dispositifs et tâches de communication orale sélectionnés (n=189) pour les 175 albums évalués

Dispositifs de communication orale	Pourcentage
L'oral au service des dispositifs de lecture	30,7 %
Le dispositif de débat	14,3 %
L'enseignement des actes de parole	6,3 %
L'enseignement des registres de la langue	4,8 %
La découverte d'une autre langue et l'observation des congénères.	0,5 %
Aucune activité de communication orale	36,5 %
Autres	
Discussion sans être un débat (esprit de la causerie)	2,7 %
Écoute du film dont le livre est tiré	0,5 %
Mise en voix	3,7 %

Le dernier item de cette section sur les utilisations didactiques potentielles se rapporte aux années scolaires propices pour une exploitation en classe. Pour cet item à choix multiples, seulement quatre albums se sont vus attribuer une seule année scolaire. Le tableau 46 répertorie les

⁸⁴ Puisque 14 albums ont deux dispositifs, le total de ce tableau est de 189 dispositifs de communication orale.

combinaisons d'années, selon l'ordre chronologique. Nous pouvons déjà constater que la majorité des albums ont été évalués pour des élèves de 2^e année et moins.

Tableau 46 : Répartition des années scolaires pour l'utilisation des albums (n=175)

Années scolaires	Pourcentage
Préscolaire	1,7 %
Préscolaire, 1 ^{re} année	16,6 %
Préscolaire, 1 ^{re} année, 2 ^e année	14,6 %
Préscolaire, 1 ^{re} année, 2 ^e année, 3 ^e année	0,6 %
1 ^{re} année, 2 ^e année	17,7 %
1 ^{re} année, 2 ^e année, 3 ^e année	9,7 %
1 ^{re} année, 2 ^e année, 3 ^e année, 4 ^e année	2,9 %
2 ^e année, 3 ^e année	2,9 %
2 ^e année, 3 ^e année, 4 ^e année	6,7 %
2 ^e année, 3 ^e année, 4 ^e année, 5 ^e année	1,1 %
3 ^e année, 4 ^e année	4,6 %
3 ^e année, 4 ^e année, 5 ^e année	6,3 %
3 ^e année, 4 ^e année, 5 ^e année, 6 ^e année	2,9 %
4 ^e année, 5 ^e année, 6 ^e année	3,4 %
5 ^e année, 6 ^e année	5,7 %
6 ^e année	0,6 %
Préscolaire et les 6 années du primaire	0,6 %
Les 6 années du primaire (sans le préscolaire)	0,6 %

Bien que nous ayons choisi de mettre ce dernier item dans la partie concernant la didactique du français, car il s'agit de la discipline principale où un album est généralement employé, il n'en demeure pas moins qu'il est possible d'utiliser les albums pour d'autres contenus relatifs au PFÉQ (MÉQ, 2001b). Ce sont les points d'évaluation présentés dans la prochaine partie.

4.4.10. Les autres disciplines, les domaines généraux de formation et les repères culturels

Toujours dans une perspective d'utilisations didactiques en classe du primaire, la grille permet d'observer les albums sous l'angle des différentes disciplines scolaires, des DGF et des repères culturels.

Le tableau 47 présente les résultats pour les disciplines scolaires, où seulement 4,5 % des albums sont propices à une utilisation pour deux disciplines (8/175) et 51,4 % semblent inadéquats pour un enseignement disciplinaire autre que le français (90/175). Nous avons conservé l'art dramatique, la musique et la danse dans le tableau, même si ces disciplines sont à 0 %, car elles se trouvent dans notre grille d'évaluation.

Tableau 47 : Disciplines scolaires sélectionnées pour les albums ($n=175$)

Disciplines scolaires	Pourcentage
Aucune de ces disciplines	51,4 %
L'éthique et la culture religieuse	22,9 %
Les sciences et la technologie	10,9 %
L'univers social	4 %
Les arts plastiques	4 %
L'éducation à la sexualité	1,1 %
Les mathématiques	0,6 %
L'éducation physique	0,6 %
L'art dramatique	0 %
La musique	0 %
La danse	0 %
Deux disciplines	
L'éthique et la culture religieuse et l'éducation à la sexualité	2,9 %
Les arts plastiques et l'éthique et la culture religieuse	1,1 %
Les sciences et la technologie et l'éducation à la sexualité	0,6 %

En ce qui concerne les cinq DGF, 111 albums ne semblent pas pertinents pour les travailler (63,4 %). Seulement trois des albums sont utiles pour deux DGF (1,7 %) et 61 sont propices à l'enseignement d'un seul (34,9 %). La répartition se trouve au tableau 48.

Tableau 48 : DGF sélectionnés pour les albums ($n=175$)

DGF	Pourcentage
Aucun DGF	63,4 %
Santé et bien-être	24,6 %
Environnement et consommation	4,6 %
Vivre-ensemble et citoyenneté	4,6 %
Orientation et entrepreneuriat	0,6 %
Médias	0,6 %
Deux DGF	
Santé et bien-être, Environnement et consommation	0,6 %
Santé et bien-être, Médias	0,6 %
Santé et bien-être, Vivre-ensemble et citoyenneté	0,6 %

L'item 71 concerne quant à lui des repères culturels et il permet de déterminer s'ils sont :

- absents dans 66,9 % des albums évalués (117/175) ;
- présents dans 33,1 % des albums évalués (58/175).

L'item 71 permet aussi d'observer la répartition des albums en fonction des types de repères. À l'instar des liens d'intertextualité et d'intericonicité, il est possible que certains aient pu échapper à l'étudiante-chercheuse lors de l'évaluation, puisque l'identification des repères culturels est tributaire du bagage culturel de chaque personne. Néanmoins, les types de repères décelés sont répertoriés au tableau 49. Comme un album peut contenir plus d'un type de repère, le nombre

total de réponses inscrites pour les 58 albums est de 85. Précisons déjà que nous avons ajouté le repère événementiel (p. ex. Noël, Halloween) à la version 7 de la grille, comme cela est exposé au point 4.5. Nous avons pris cette décision, puisque ce type de repère apparaît au troisième rang. Il s'agit d'un repère qui a émergé du champ « autres ».

Tableau 49 : Types de repères culturels (n=85) dans les 58 albums qui en contiennent

Types de repères	Pourcentage
Repère géographique	38,8 %
Repère historique	20 %
Repère événementiel (autres)	9,4 %
Repère musical	7,1 %
Repère mythologique (autres)	5,9 %
Repère artistique (autres)	4,7 %
Repère scientifique	4,7 %
Repère médiatique	3,5 %
Repère religieux	2,4 %
Repère mythique (autres)	1,2 %
Repère architectural (autres)	1,2 %
Repère sportif	1,2 %
Repère politique (autres)	1,2 %
Repère mathématique	0 %

L'item 71 est suivi de deux sous-items. Le premier permet d'abord de savoir si les repères sont :

- au cœur du récit (74,1 % ; 43/58) ;
- parsemés dans les illustrations ou dans le texte (19 % des cas ; 11/58) ;
- « autres » (6,9 % ; 4/58), ces cas sont par exemple lorsque le repère est simplement nommé ou si un type repère est au cœur du récit tandis qu'un autre est parsemé dans les illustrations ou dans le texte.

Le second sous-item, qui appelle une réponse ouverte, permet de lister les repères, de la même manière que cela se présente pour les liens d'intertextualité et d'intericonicité. La liste détaillée des différents repères culturels est disponible en annexe AC. Elle inclut également des informations sur les types de repères, de même que sur le fait que ces derniers soient ou non au cœur de l'intrigue. En somme, les éléments de l'item 71 sur les repères et les sous-items qui les détaillent se retrouvent dans cette annexe.

Les critères relatifs aux contenus autres que la didactique du français étant exposés, il convient d'amorcer la présentation des points qui s'approchent des critères bibliothéconomiques, c'est-à-dire ceux qui ont trait à la légitimation, puisque le développement des collections dans les didacthèques se fait souvent à partir de listes diverses (ACRL, 2017; Catalano, 2015).

4.4.11. La légitimation

L'avant-dernière section de la grille concerne la légitimation des albums. Elle est divisée en fonction de la présence dans des ressources de légitimation didactique, des listes de prix littéraires et des ressources d'organismes reconnus.

Concernant la légitimation didactique, 50 albums (28,6 %) se trouvent dans l'une ou l'autre des ressources choisies⁸⁵ et notées dans le tableau 40 qui les résume, sans distinguer les combinaisons possibles, mais plutôt en présentant le pourcentage et le nombre de fréquence de chaque ressource didactique. Précisons que 13,7 % des albums (24/175) se retrouvent dans plus d'une ressource et que l'annexe AD les reprend en fonction des lieux dans lesquels ils sont nommés.

Tableau 50 : Légitimation (n=93) pour les 50 albums cités dans les ressources didactiques

Ressources didactiques	Pourcentage (nombre de présences)
Revue <i>Le Pollen</i> (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique	31,2 % (29/93)
Site <i>Constellations</i>	30,1 % (28/93)
Site <i>J'enseigne avec la littérature jeunesse</i> - mentionné pour une exploitation didactique précise	11,9 % (11/93)
Revue <i>Le Pollen</i> (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise	9,7 % (9/93)
Site <i>J'enseigne avec la littérature jeunesse</i> - mentionné sans exploitation didactique	9,7 % (9/93)
<i>Eduscol</i> (tous cycles confondus)	5,4 % (5/93)
Bibliographie Élodil - <i>Diversité linguistique et culturelle, processus migratoire, contacts, différences et racisme</i>	1,1 % (1/93)
Bibliographie du livre <i>Enseigner la phrase par la littérature jeunesse</i> , Chenelière édition	1,1 % (1/93)
Bibliographie Élodil - <i>Les réfugiés et la guerre. Les parcours migratoires difficiles</i>	0 % (0/93)
Bibliographies des livres de la collection « Ateliers d'écriture », Chenelière édition	0 % (0/93)

En ce qui a trait aux prix littéraires, la grille d'évaluation permet de faire des vérifications selon deux lieux : *Lurelu* pour les prix littéraires canadiens et *Ricochet* pour les prix littéraires internationaux. Deux albums évalués sont lauréats de prix littéraires canadiens (1,1 %) et trois de prix internationaux (1,7 %).

⁸⁵ En tout, comme certains albums sont dans plus d'une ressource, il y a un total de 93 réponses cochées. Aussi, nous avons conservé les deux choix qui sont à 0 %, puisqu'ils sont dans notre grille et qu'ils nous semblent importants dans une perspective d'une utilisation didactique des albums.

Pour conclure la section sur la légitimation, notons que seulement 15 albums (8,5 %) se trouvent dans au moins une des ressources reconnues et retenues :

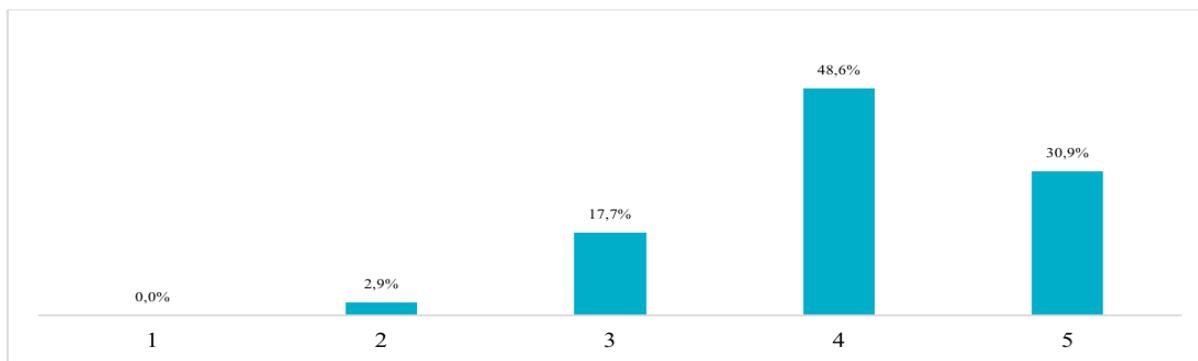
- 8 sont sélectionnés par les rédacteurs de Ricochet (4,6 %) ;
- 6 sont dans les listes de Kaléidoscope (3,4 %) ;
- 3 sont dans la collection « Coup de poing » des Bibliothèques de la Ville de Montréal (1,7 %) ;
- 1 est dans « Coup de poing » et Kaléidoscope (0 ;6 %) ;
- 1 est dans Ricochet et Kaléidoscope (0,6 %).

Si la vérification par liste dans ces diverses ressources de légitimation permet d’amorcer une certaine évaluation bibliothéconomique, le prochain point est complètement ancré dans ce domaine, puisque plusieurs des éléments évalués sont disponibles via le catalogue *Sofia* de l’UdeM⁸⁶.

4.4.12. La bibliothéconomie

Sur le plan bibliothéconomique, le premier item de la section auquel il faut répondre se rapporte aux aspects physiques des albums, plus spécifiquement à l’usure. Les résultats des observations colligées sur une échelle de Likert sont présentés au graphique 18. Dans cette échelle, 1 représente un très mauvais état tandis que 5 signifie un parfait état. L’appréciation de l’usure s’est fait livre en main. À la lumière des résultats colligés au graphique 18, nous constatons déjà que les albums de l’échantillon sont dans un très bon état.

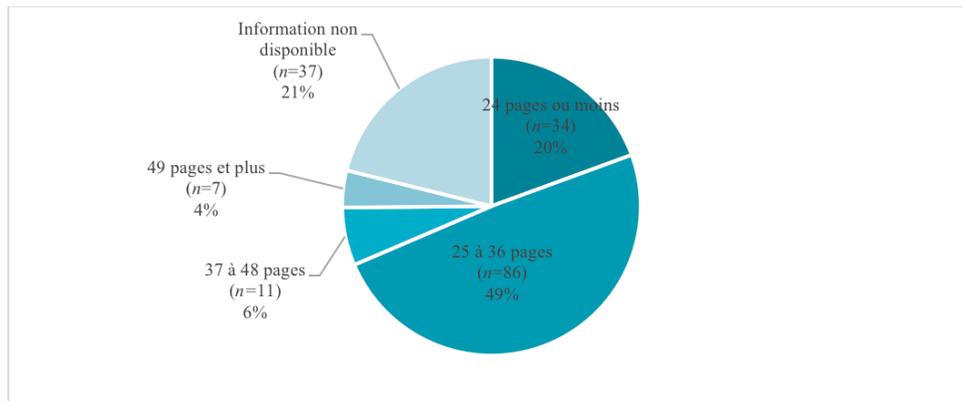
Graphique 18 : Observation de l’usure, selon une échelle de Likert allant de (1) très mauvais état à (5) parfait état, dans les albums évalués (n=175)



⁸⁶ Les données récoltées sont celles disponibles dans le même catalogue qu’un utilisateur, puisque nous n’avons pas accès au système intégré de gestion de bibliothèque (SIGB).

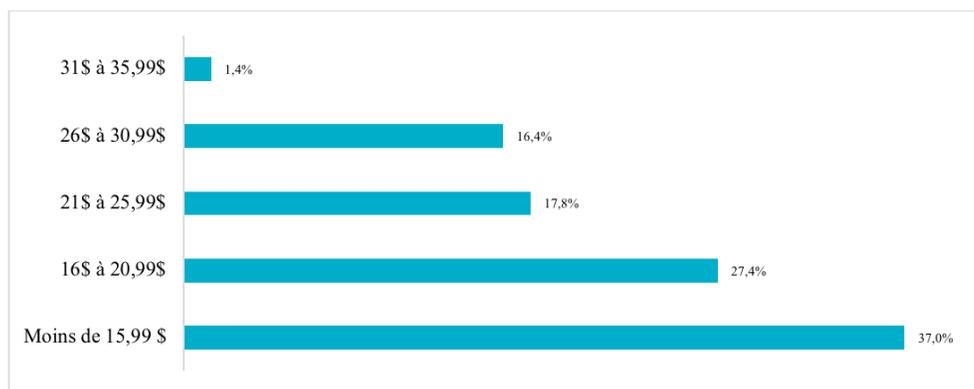
Pour le prochain item, les informations sont fournies par le catalogue *Sofia* de la bibliothèque de l'UdeM. Elle concerne le nombre de pages indiqué dans les données de catalogage. Le graphique 19 montre la répartition des albums en fonction du nombre de pages. Nous remarquons que l'information n'est pas disponible pour 37 albums (21 %).

Graphique 19 : Répartition des albums en fonction du nombre de pages (n=175)



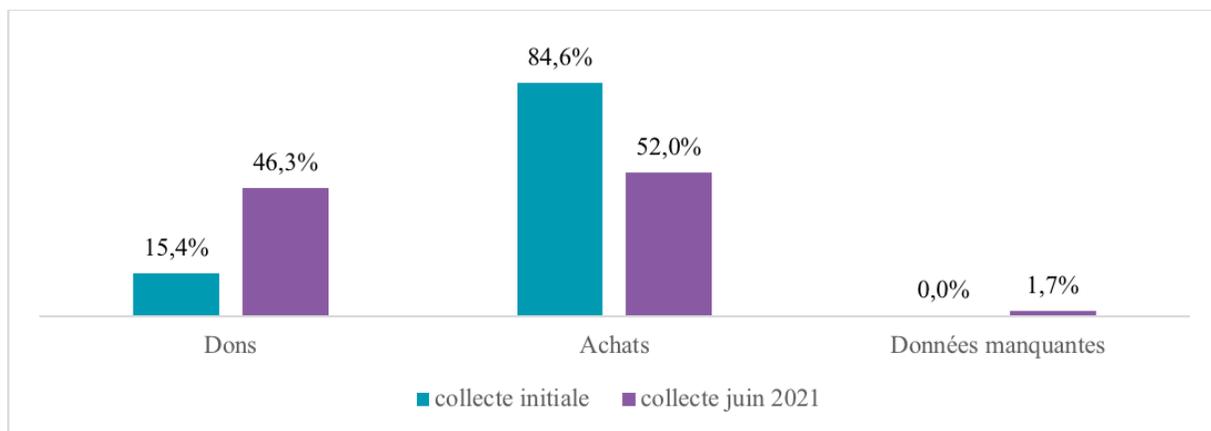
Pour ce qui est de l'item 78, qui traite du coût des albums, les informations ont été tirées du site *Leslibraires.ca*, lorsqu'elles sont disponibles. En effet, comme cela a été mentionné précédemment à la section sur l'identification de l'album (voir 4.4.2.), 60 % des titres ne sont plus disponibles sur le marché (105/175). Par conséquent, l'information quant au prix n'est pas accessible pour 58,3 % des albums (102/175). Pour les autres, soit 41,7 % de notre échantillon (73/175), le graphique 20 montre leur prix de vente. Nous remarquons que la majorité se situe dans une échelle de prix de moins de 15,99 \$.

Graphique 20 : Prix de vente des albums dont l'information est disponible (n=73)



Les données de l’item suivant, qui porte sur les dons, ont d’abord été colligées en fonction des informations disponibles au catalogue avec la formulation suivante : « 79. Selon la description du catalogue de la didacthèque (<https://bib.umontreal.ca>), cet album est un don de l’éditeur ». Toutefois, la manipulation des albums nous a démontré qu’il y a un écart considérable entre ce qui est indiqué au catalogue et les informations disponibles dans l’album (p. ex. une étampe « Don de l’éditeur » située sur la page titre). Le fait que cette information ne soit pas toujours notée dans le catalogue constitue un problème pour cette recherche, car cela fausse les résultats par rapport au développement des collections à l’aide de dons. Ainsi, nous avons repris l’évaluation de cet item, livres en main, afin d’avoir des données véritables sur les dons des éditeurs ou des distributeurs. Le graphique 21 expose les informations initiales tirées du catalogue et les données réelles, collectées albums en main en juin 2021⁸⁷. Nous pouvons y constater l’écart entre les deux, passant de 15,4 % à 46,3 % pour les dons. Cela démontre aussi la forte présence effective de dons, qui constitue près de la moitié de notre échantillon.

Graphique 21 : Répartition des albums ayant été ou non acquis par dons ($n=175$), selon les informations au catalogue (collecte initiale) et selon les informations livres en main (juin 2021)



L’avant-dernier élément analysé pour l’ensemble des albums traite du public cible, comme inscrit dans le champ de notes des notices bibliographiques disponibles dans le catalogue *Sofia*. Le tableau 51 reprend les données recueillies à cet item présenté selon six choix fermés, incluant

⁸⁷ Lors de notre reprise de la cueillette des données pour cet item, trois albums n’étaient pas sur les rayons. Il y a donc trois données manquantes pour les résultats de juin 2021.

« autres ». Nous remarquons que la moitié des albums s'adressent aux 6-9 ans et que seulement trois albums se destinent aux 9-12 ans.

Tableau 51 : Catégories d'âges mentionnées au catalogue *Sofia* pour les albums évalués (n=175)

Catégories d'âge	Pourcentage
Précolaire	37,1 %
6-9 ans	50,9 %
9-12 ans	1,7 %
12 ans et +	0 %
Information non disponible	2,9 %
Autres	7,4 %
4-7 ans	0,6 %
5-8 ans	0,6 %
8-9 ans	5,7 %
Pour enfants	0,6 %

Finalement, le 81^e et dernier item de la grille d'évaluation des albums se rapporte à la classe Dewey dans laquelle a été placé chaque album. Cette information est également tirée du catalogue *Sofia*. Le tableau 52 contient les résultats en fonction des 10 grandes classes de ce système de classification. Soulignons que l'annexe AE présente les résultats pour chacun des titres, selon les divisions pour chaque classe, le cas échéant.

Tableau 52 : Répartition des albums évalués (n=175), selon les 10 grandes classes du système Dewey

Classification Dewey (grandes classes)	Pourcentage
000 : Généralités	0 %
100 : Philosophie et psychologie	0,6 %
200 : Religion	0,6 %
300 : Sciences sociales	3,4 %
400 : Langues	1,1 %
500 : Sciences naturelles et mathématiques	6,3 %
600 : Technologies (Sciences appliquées)	1,7 %
700 : Arts	2,3 %
800 : Littérature	82,3 %
900 : Géographie et histoire	1,7 %

Nous remarquons que, si la majorité des albums se situent dans la classe 800 (Littérature), notre choix de faire un échantillonnage aléatoire simple sur les cotes de 000 à 999 s'avère judicieux, puisque 31 albums (17,7 %) sont repérables à d'autres cotes. Ainsi, les occulter aurait été une limite et nous aurions omis des albums qui font bel et bien partie de la collection de l'UdeM.

Puisque cet item est le dernier de notre grille d'évaluation qui a servi à la mise à l'essai, nous pouvons maintenant présenter la version 7 de notre grille. Cette dernière découle de certains constats faits en cours d'utilisation.

4.5. La version 7 de la grille

La mise à l'essai de la grille sur la collection de la didacthèque de l'UdeM nous a permis de trouver encore quelques points à améliorer pour une utilisation encore plus optimale. Le tableau 43 résume quantitativement à quelles sections les 44 derniers changements ont été effectués entre la version 6 et la version 7. Il rapporte le nombre d'items et de changements pour chacune des sections. Toutefois, à la manière des précédentes versions remaniées à la phase 3 de cette recherche, nous détaillons en annexe de manière qualitative les changements apportés, hormis les corrections qui concernent la langue ou d'autres changements de surface, ainsi que les brèves raisons de ces changements. L'ensemble des changements est disponible à l'annexe AF.

Tableau 53 : Répartition des changements ($n=44$) effectués entre les versions 6 et 7

Version 6 Nombre d'items et de sous-items	Version 7 Nombre d'items et de sous-items	Nombre d'items où des changements ont été apportés
CRITÈRES D'INCLUSION		
3 items	2 items	1
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE		
Identification de l'album		
8 items	8 items	0
Paratexte		
12 items 2 sous-items	12 items 2 sous-items	7
Rapport texte/image		
1 item	2 items	1
Attraits du livre		
20 items	32 items 2 sous-items	23
Éléments littéraires		
6 items 2 sous-items	0 item	0
CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE		
Informations macro		
3 items	3 items	1
Informations micro		
9 items	9 items 1 sous-item	2
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE		
Français, langue d'enseignement		
6 items	6 items	2
Autres disciplines		
3 items 2 sous-items	3 items 2 sous-items	2
CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM		
4 items	5 items	3
CRITÈRES BIBLIOTHÉCONOMIQUES		
6 items	7 items	2
TOTAL		
81 items 6 sous-items	89 items 7 sous-items	44

Pour rendre le processus de modification encore plus transparent, à la manière d'un journal de bord, des commentaires complémentaires concernant d'éventuels changements et pris en cours d'évaluation sont disponibles à l'annexe AG. Ils contiennent notamment des exemples de difficultés rencontrées en cours d'expérience. En effet, lors d'une recherche de développement, il est suggéré de prendre des notes concernant les éventuelles améliorations de l'objet développé. Toutefois, si ces commentaires sont disponibles, il est impératif de préciser qu'ils ne sont pas

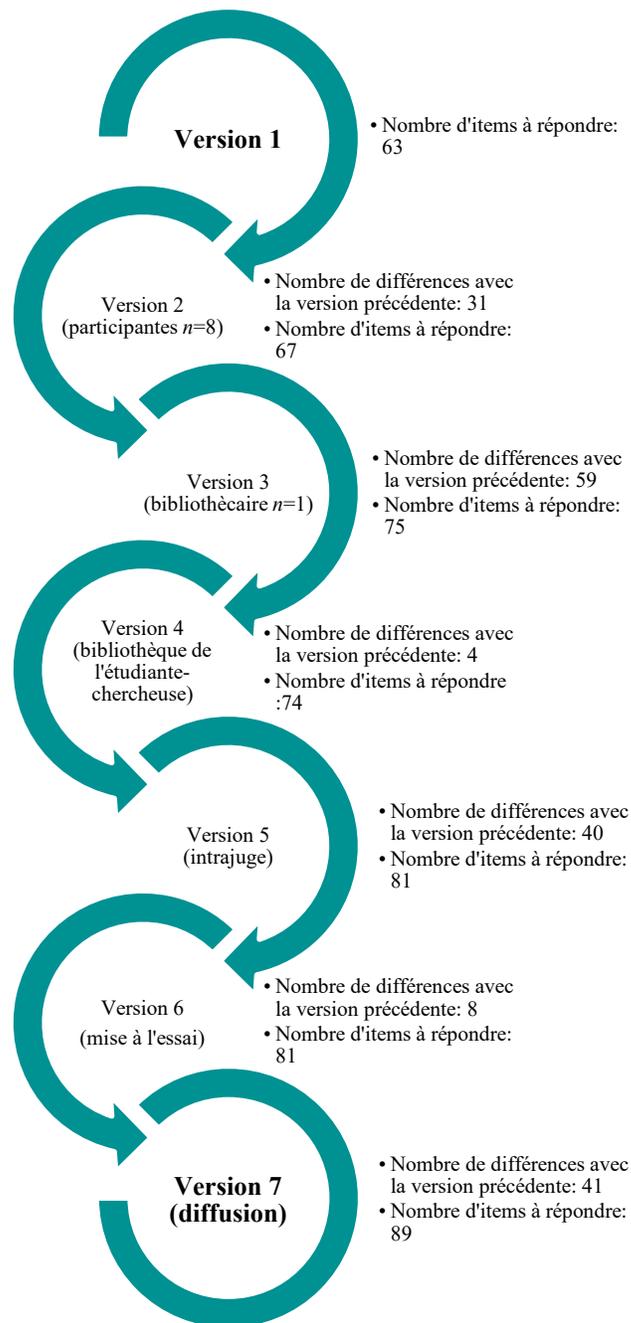
analysés et qu'ils permettent simplement de rendre compte de ce que nous avons vécu comme expérience.

Pour terminer, précisons que la septième version se dégage un peu de son contexte de mise à l'essai dans la mesure où elle est plutôt axée vers une diffusion dans des contextes variés, comme les bibliothèques scolaires, mais également vers des publics variés comme les enseignants du primaire ou les étudiants au BEPEP, les chercheurs, les éditeurs, les libraires, ou toute autre personne désireuse d'évaluer des albums selon divers critères didactiques. Aussi, même si cette grille est conçue pour être remplie en entier, il est possible de compléter seulement certaines sections ciblées en fonction de ce qui est à évaluer. La version 7 de la grille, telle que présentée sur l'application *Web Google Formulaires*, est disponible à l'annexe AH. Pour les milieux professionnels précédemment cités, elle est également disponible dans le numéro spécial « Milieux scolaires et information documentaire » de la revue *Documentation et bibliothèques* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021a).

4.6. La synthèse de l'analyse des données

À la suite de cette analyse des données, nous pouvons dégager que les premiers résultats (phase 1) ont été utiles pour mieux cerner les besoins, en termes de critères et d'utilisations didactiques, de même que pour les confronter à nos constats théoriques dans le but d'élaborer la première version de notre grille. L'analyse des entrevues semi-dirigées nous a permis de mieux comprendre les pratiques. Les deux versions de la grille élaborées à la phase 2 nous ont permis de bâtir un prototype satisfaisant pour une évaluation par nos participantes. Ce sont les résultats de la phase 3 qui nous ont permis d'améliorer significativement notre grille. De fait, nos analyses des évaluations d'albums des participantes, de même que leurs réponses au questionnaire critique nous ont permis de faire évoluer notre grille. Par la suite, nos propres essais et évaluations d'albums ont contribué à l'amélioration, jusqu'à la version qui a servi à l'évaluation des albums à la didacthèque de l'UdeM (phase 4). La figure 5 reprend quantitativement l'évolution de notre grille, jusqu'à la version 7, qui a été créée à partir de certains constats tirés de la mise à l'essai finale dans la didacthèque de l'UdeM.

Figure 5 : Évolution quantitative des sept versions de la grille



Enfin, l'analyse des résultats de notre évaluation des albums de la didacthèque de l'UdeM, issus de la phase 4, sert à mieux comprendre quels sont les albums disponibles, selon diverses caractéristiques didactiques et bibliothéconomiques. Ils permettent de répondre à notre objectif général à savoir si ces albums répondent aux besoins didactiques des étudiants au BEPEP.

LE CHAPITRE V : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre vise à interpréter et à discuter les résultats présentés au chapitre précédent. Nous nous limitons aux résultats obtenus lors de la mise à l'essai de la grille (phase 4). Nous considérons les points saillants qui permettent de répondre efficacement à notre objectif général de recherche qui est **d'évaluer à l'aide d'une grille de critères didactiques développée si les albums disponibles dans la collection d'une didacthèque répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP**. Rappelons que notre grille développée et mise à l'essai aux objectifs spécifiques a pour finalité d'évaluer la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM et, par conséquent, que notre recherche de développement par l'entremise d'un objet (McKinney et Reeves, 2012) sous-tend également qu'il s'agit d'une étude descriptive d'un cas. Notre évaluation des critères didactiques (5.1.), des utilisations didactiques (5.2.)⁸⁸ et des critères bibliothéconomiques (5.3.) repose sur un échantillon de 175 albums disponibles entre 000 et 999 de la classification de Dewey⁸⁹.

Le but de ce chapitre est de savoir si la didacthèque de l'UdeM répond aux besoins de la communauté qu'elle sert, en mettant davantage l'accent sur les étudiants au BEPEP, même s'il ne faut pas se désintéresser du corps professoral. En fait, non seulement notre objectif général est directement lié aux étudiants, mais la didacthèque fait partie des ressources informationnelles utiles aux étudiants au BEPEP (CAPFE, 2012), lesquelles sont complémentaires aux ressources professorales. Ainsi, selon la perspective d'approche-programme déjà exposée précédemment, particulièrement en lien avec les cours de didactique du français, et dans une moindre mesure les cours de didactique des autres disciplines, ainsi que dans une vision où le bibliothécaire adopte une posture de bibliothécaire intégré, ces ressources devraient être mises à contribution pour répondre adéquatement aux étudiants. De plus, si les besoins des étudiants sont comblés, ceux du corps professoral devraient par extension l'être aussi. En effet, agissant comme courroie de transmission entre les albums et les étudiants, avec les cours offerts et les travaux demandés, le

⁸⁸ Rappelons que les termes soulignés au fil de ce chapitre sont disponibles dans le glossaire de l'annexe A.

⁸⁹ Selon une extrapolation, la didacthèque de l'UdeM contiendrait 9 304 albums. De fait, notre échantillon est constitué de 42,8 % d'albums (175/408) et le nombre total de documents classifiés selon le système Dewey est de 21 745 titres.

corps professoral risque d'avoir des besoins similaires concernant la collection de la didacthèque. Nous continuons donc d'utiliser le terme *communauté*, sans distinction entre étudiants et corps professoral, mais en priorisant les étudiants. Comme l'affirme Osa (2003) relativement au développement des collections des didacthèques : « *The education librarian who has the responsibility to choose high quality materials relevant to the objectives and processes of the teacher education programs has a significantly important task* » (p. 133). Il est alors nécessaire de savoir si la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM est utile pour assurer un enseignement supérieur de qualité en fonction du programme choisi par les étudiants.

5.1. Les critères didactiques

Les critères didactiques utilisés pour évaluer les albums et qui représentent le cœur de la grille élaborée couvrent le paratexte (5.1.1.), le rapport texte/image (5.1.2.), les attraits du livre (5.1.3.), les éléments littéraires (5.1.4.) ainsi que le texte (5.1.5.). Nous revenons sur chacune de ces catégories de critères dans cette section.

5.1.1. Le paratexte

Le paratexte contient plusieurs éléments. Nous divisons ici notre propos entre le paratexte extérieur et le paratexte intérieur. En fonction de notre cadre de référence et des entrevues menées, nous avons sélectionné les items les plus pertinents sur le plan didactique. Sur le plan bibliothéconomique, même si cela aurait pu être considéré, nous n'avons pas observé si les lieux paratextuels sont altérés par la préparation matérielle faite en bibliothèque (p. ex., étiquette d'identification sur les pages de garde, retrait des jaquettes), comme l'ont fait Strnad et Magnusson Hewitt (2021). Toutefois, de notre expérience, le fait que nous avons pu évaluer correctement les lieux paratextuels, nous amène à croire qu'il ne s'agit pas d'un enjeu majeur, à tout le moins pas dans le cas des documents faisant partie de notre échantillon.

5.1.1.1. Le paratexte extérieur

En débutant par le paratexte extérieur, il importe de souligner que près de la moitié des participantes en entrevue à la phase 1 les mentionnent explicitement (voir tableau 11, 4.1.1.1.)

comme critère didactique pertinent. Plus précisément, elles donnent des exemples de ce que contient la première de couverture (le titre, le nom de l'auteur et le nom de l'illustrateur) et elles abordent la quatrième de couverture de manière plus générale, sans décortiquer ses caractéristiques.

Pour notre part, dans un souci didactique, nous choisissons d'abord de nous concentrer sur les pages couvertures déployées où environ le quart de notre échantillon présente des pages couvertures associées. En accord avec nos participantes dans les entrevues, nous estimons que ces dernières peuvent avoir potentiel très intéressant pour entrer dans l'œuvre. En effet, lorsque le lecteur observe les pages couvertures ouvertes, il plonge dans le cadre, il découvre les personnages, il savoure le style de l'illustrateur, pour reprendre quelques attraits du livre. À cet effet, les propos de l'enseignante F illustrent bien comment les éléments paratextuels peuvent être fort importants, notamment pour travailler les prédictions :

Quand on travaille un album, on regarde toujours la première de couverture, la quatrième, ils [les élèves] vont dire : « Est-ce que c'est associé [Enseignante F] » ? Ils sont en mesure de me dire si c'est associé, ils vont aller chercher des éléments du paratexte pour essayer de découvrir des indices sur le livre.

Tiré de notre échantillon et comme exemple de potentielle utilisation didactique pour faire des prédictions sur les personnages et les lieux, la couverture déployée de l'album *Alejandro et ses amis du désert* de Richard E. Albert et Sylvia Long donne des informations liées aux personnages et au cadre. Ces dernières servent à compléter le titre. Dans ce cas-ci, aucun texte n'est inscrit sur la quatrième de couverture. En classe, les prédictions doivent donc se faire entièrement à l'aide des pages étalées. De la même manière, la couverture entière de l'album *Le chapeau de l'épouvantail* de Ken Brown présente au lecteur le cadre ainsi que les personnages-animaux présents dans le récit. Contrairement au précédent exemple, un extrait et un texte d'accroche complètent la quatrième de couverture. Les éventuelles prédictions peuvent alors être raffinées dès l'exploration du paratexte. Aussi, au terme de la lecture, le choix du titre et de l'illustration peut être discuté avec les élèves pour travailler l'interprétation. Au bout du compte, même s'il ne s'agit pas d'un élément toujours significatif pour juger de la pertinence sur le plan didactique, dans la mesure où certains albums à couvertures dissociées peuvent également être appropriés pour une exploration paratextuelle riche, connaître des données relatives à cet aspect demeure utile en vue de répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Toujours en lien avec le paratexte extérieur, mais spécifiquement aux quatrièmes de couverture, nous remarquons que les trois quarts des albums de notre échantillon présentent un ou plusieurs textes ce qui peut également contribuer à faire des prédictions, surtout lorsqu'il s'agit de textes d'accroche et de résumés, les deux textes les plus présents (voir tableau 30 et graphique 3, 4.4.3.). D'ailleurs, nous pouvons affirmer que les quatrièmes de couverture sont importantes pour les enseignantes expertes quant à l'utilisation de la littérature jeunesse, donc importantes à considérer sur le plan didactique. De fait, Cuerrier (2019) rapporte, dans ses descriptions de 10 séquences d'enseignement et apprentissage auprès de deux enseignantes expertes, que huit incluaient une lecture et une exploration de la quatrième de couverture. Ainsi, connaître la composition de ce lieu paratextuel est pertinent lorsqu'il est temps de fournir des albums adéquats pour la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Pour conclure sur le paratexte extérieur, concernant le format, il n'est pas surprenant de voir qu'à l'exception de l'album *Les animaux des mers profondes* de Momoaki Tomita et Takashi Okutani⁹⁰, tous les albums de notre échantillon ont un mode de lecture à l'horizontale. Ce format à la verticale sied parfaitement au sujet, puisque dans cet album, le lecteur est invité à descendre dans les abysses. En effet, ce type de retournement contribue à accroître l'effet voulu (Tsimbidy, 2008 ; Van der Linden, 2007). Toutefois, comme le souligne Van der Linden (2007), rarement « les illustrateurs renversent le sens d'appréhension du livre » (p.53), mais lorsque cela est fait, un effet de surprise en découle. En classe, ces présentations matérielles sont avantageuses pour travailler la compétence à apprécier des œuvres littéraires, donc il est souhaitable que la didacthèque de l'UdeM en détienne pour répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert. Pour reprendre les mots de Lépine (2018)

Lorsqu'il est question de construction des sens et des significations (en lecture) ainsi que de formulation de jugements (en appréciation), l'enseignant peut amener les élèves à être attentifs, pour tous les livres qu'ils rencontreront dans leur parcours de lecteur, au format même du livre et aux effets créés par ce format (p.74).

⁹⁰ Cet album a été classé comme à l'italienne selon un mode de lecture verticale, même s'il est plutôt carré. Ce dernier choix est maintenant intégré à la version 7 de la grille.

5.1.1.2. *Le paratexte intérieur*

En ce qui a trait au paratexte intérieur, nous proposons de nous concentrer sur les pages de garde, la page titre, les dédicaces et les épigraphes.

La recension des écrits révèle que les pages de garde sont avantageuses en classe pour travailler la compréhension, notamment les prédictions, ou l'interprétation (Lépine et Émery-Bruneau, 2019 ; Turgeon, 2013). À titre d'exemple, lors de nos entrevues, l'enseignante B spécifie que d'observer le paratexte aide les enfants du préscolaire à faire des hypothèses sur le contenu, que cela leur donne en quelque sorte un horizon d'attente. Elle évoque également les pages de garde dans le but de faire des productions écrites hypertextuelles, par exemple à la manière de l'illustrateur. Évidemment, pour ces deux usages didactiques, il faut que les pages de garde soient riches et variées.

En effet, des pages de garde aux couleurs unies s'avèrent moins utiles pour proposer ce genre d'activités aux élèves, pourtant celles-ci représentent près du tiers des albums de notre échantillon. De plus, la moitié des albums de notre échantillon ont des pages de garde identiques. Nous retrouvons donc que très peu de cas où ces pages servent de prologue ou d'épilogue. Pourtant, des pages de garde différentes offrent un contexte propice pour interpréter (p. ex. Pourquoi l'illustrateur a fait un tel choix?) ou pour prédire, comme l'enseignante B le mentionne en évoquant les hypothèses des élèves. Par exemple, la page de garde du début de l'album analysé *Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive* de Debi Gliori montre au début le duo de personnages principaux, un renard anthropomorphe qui semble triste et sa maman au loin. Le cadre spatio-temporel indique que c'est le jour et que l'action se déroule à l'extérieur de la maison. À la page de garde de la fin, le lecteur retrouve le personnage de l'enfant renard heureux, dans les bras de sa maman, à l'intérieur de la maison à observer les étoiles. Entre les deux, la mère du renard anthropomorphe l'a rassuré sur son amour inconditionnel. Ces pages de garde sont certainement à valoriser lors d'une utilisation didactique, notamment en lien avec les traits des personnages, du cadre et du rythme, et ce, dans le but de faire des prédictions, des rappels ou de chercher à interpréter les choix des créateurs. Ainsi, même si on ne peut pas juger l'ensemble du potentiel didactique d'un album sur ses pages de garde, un plus grand nombre d'albums avec des pages de garde utiles à des activités didactiques serait à considérer pour mieux répondre aux

besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. De tels albums pourraient par ailleurs être utilisés dans le cadre d'une exposition visant à mettre en valeur des albums de la didacthèque qui présentent des pages de garde originales et pertinentes pour enseigner au primaire.

Pour poursuivre avec la notion de prologue pour entrer dans l'histoire, à la manière des pages de garde, les pages titres se révèlent également utiles pour enrichir les pratiques didactiques avec les albums. Très peu d'albums évalués présentent un prologue à cet endroit. Prenons le cas de l'album *Le loup de la 135^e* de Rebecca Dautremer et Arthur Leboeuf où l'histoire s'amorce à la page titre. À cet endroit, le lecteur voit un vieil homme qui approche d'un autre et qui semble l'interpeller. Ensuite, la première double page de l'histoire débute par une prise de parole d'un des deux hommes. Autrement dit, l'action commence à la page titre étant donné qu'il s'agit de la rencontre entre les deux hommes, avant que la discussion s'enclenche pour le reste de l'album. Une telle présentation aide à la fois le travail sur la compréhension et l'appréciation, donc elle est utile sur le plan didactique et la collection de la didacthèque de l'UdeM devrait pouvoir en fournir un nombre suffisant à la communauté qu'elle sert.

Toujours concernant les pages titres, il nous semble pertinent de relever que l'évaluation que nous avons faite des albums de notre échantillon a montré que, pour environ un album sur 10, la page titre est ornée d'illustrations originales pour présenter le(s) personnage(s), tandis que dans une bien plus faible proportion, c'est le contexte géographique qui est dévoilé. En classe, cela aide encore une fois au lecteur à se créer un horizon d'attente sur deux attraits : les personnages et le cadre. Précisons cependant que ces attraits sont peut-être davantage présents, puisque les choix « une illustration tirée de la première de couverture » et « une illustration tirée de l'album » ne permettent pas de discriminer ce qui est représenté, mais plutôt le caractère original ou reproduit de l'illustration. Par conséquent, en reprenant l'exemple de *Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive* de Debi Gliori, l'affirmation choisie lors de l'évaluation de cet album est « une illustration tirée de l'album », ce qui est juste, mais cette illustration représente le renardeau, donc le personnage principal. Cet exemple démontre des choix de réponses proposés dans la version de la grille mise à l'essai, ainsi que les raisons des changements apportés dans la septième version de la grille. Pour cette dernière version, c'est ce qui est représenté dans l'illustration qui a été retenu

plutôt que le caractère original ou repris de celle-ci. Par conséquent, notre évaluation de la collection concernant cet item présente des lacunes et il est plus difficile de spécifier s'il répond aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Comme d'autres éléments paratextuels, les dédicaces liées au récit contribuent à construire du sens, ainsi qu'à apprécier des œuvres littéraires. D'ailleurs, pour cette compétence il est inscrit dans la PDA (MELS, 2009a) que les élèves du primaire doivent être en mesure de relever les éléments de la page couverture, de la quatrième de couverture et des pages de garde, mais aussi de la dédicace. Si ces prescriptions ministérielles indiquent que l'élève doit uniquement les repérer, dans la pratique il est opportun d'évaluer les dédicaces plus en profondeur afin de toucher aux quatre dimensions de la lecture. Aussi, elles peuvent servir comme texte mentor, comme le propose Dupin de Saint-André (2020a) et de manière connexe à la pratique sur l'imitation des pages de garde, telle que suggérée précédemment par l'enseignante B. Enfin, dans les pratiques d'enseignantes expertes, la lecture de la dédicace aux élèves est très courante (Cuerrier, 2019). Il semble donc judicieux d'avoir des albums aux dédicaces évocatrices sur les rayons de la didacthèque. Or, si près de la moitié des albums en contiennent, ce n'est que dans moins de 15 % des albums que cela est lié au récit, pour l'un ou l'autre des créateurs. Par exemple, dans *Pablo trouve un trésor* d'Andrée Poulin et Isabelle Malenfant, la dédicace de l'auteure se qualifie comme personnelle et non liée au récit « À mon amie/auteure Mireille Messier », alors que celle de l'illustratrice est en lien direct avec la conclusion de l'histoire « À mon oncle Jacques, pour qui tous les livres sont des trésors ». À la suite de cet exemple, il est à propos de spécifier que nous avons procédé à une division dans la septième version de la grille pour discriminer les albums qui ont une ou deux dédicaces pertinentes. Cette précision permet d'encore mieux évaluer les albums dans une collection et de cerner les usages didactiques potentiels en lien avec la dédicace. De cette manière, les étudiants peuvent être critiques par rapport à celles-ci et évaluer leur pertinence lors de la préparation des lectures à faire auprès d'élèves du primaire.

Même si les épigraphes ne font pas partie des prescriptions ministérielles, il est important de s'y attarder, puisque celles-ci permettent à la fois de mieux comprendre l'œuvre et d'augmenter le bagage culturel des élèves, donc d'affiner l'appréciation littéraire. D'après Dupin de Saint-André

(2020b), les épigraphes peuvent avoir différentes fonctions : clarifier le titre, préparer à la lecture, clore la lecture (souvent pour amener le lecteur à parcourir à nouveau le livre), mettre en valeur le thème du livre, conseiller le lecteur et cerner l'essence du message de l'auteur. Toutefois, comme il n'y a que quatre albums évalués qui ont des épigraphes dans notre échantillon, cela réduit les possibilités didactiques et la classification dans ces fonctions. D'un autre côté, il semble que cette pratique soit plutôt rare, même dans les albums à fort potentiel didactique. En effet, si nous nous référons aux résultats obtenus lors de la phase 3 de cette recherche, seul un album au choix évalué par les participantes en contient une : *Il faudra* de Thierry Lenain et Olivier Tallec. Tout comme lors de la mise à l'essai dans la bibliothèque personnelle de l'étudiante-chercheuse où seul *Je suis là, je suis là* de Marie-Francine Hébert et Mathilde Cinq-Mars en présente une.

Au terme de la description de ces quatre lieux paratextuels intérieurs, il semble qu'ils sont plutôt déficients. De fait, les albums dotés d'éléments pertinents sur le plan paratextuel pour une utilisation en classe représentent bien peu de cas sur l'ensemble de notre échantillon. Par contre, pour nuancer ces propos, il faut souligner que parfois, l'absence d'éléments utiles à poser un horizon d'attente dès le paratexte peut être une conséquence de l'ensemble de la présentation de l'album. Par exemple, *À l'intérieur de mes émotions* de Clotilde Perrin est un album fort intéressant pour une utilisation en classe, notamment parce qu'il contient des liens intertextuels et des repères culturels, mais, puisque l'album ne contient que 10 pages, il présente des éléments paratextuels pauvres. De fait, les pages de garde sont absentes, tout comme la page titre ou l'épigraphe, mais il y a tout de même une dédicace liée au contenu du livre. Ainsi, si le fait d'observer le paratexte apparaît comme une option digne de mention pour déterminer le potentiel didactique des albums et orienter les choix, il ne faut certainement pas s'y limiter. D'ailleurs, Turgeon (2013) propose de faire cette exploration de manière facultative si l'album semble riche sur d'autres plans liés à l'interprétation et l'exclut dans la version courte de son outil pour évaluer le potentiel interprétatif des albums. Pour notre part, notre grille en tient compte dès le début, mais plusieurs autres points d'évaluation s'y ajoutent et ils sont résolument complémentaires. Dans une perspective d'évaluation d'une bibliothèque, cela nous semble en phase avec le document *Information et documentation, indicateurs de performance ISO 11620* (2014) qui sert à évaluer des bibliothèques selon différentes formules statistiques pour des critères ciblés (p. ex. les horaires, les documents aux rayons fermés, les coûts par utilisateur, l'efficacité du service de

référence). En effet, le collectif d'auteurs rapporte qu'il est préférable de combiner les indicateurs pour faire une évaluation plus complète. Même si ce qui est à évaluer est différent, nous croyons que ce principe s'applique également à notre grille d'évaluation où isolément les items nous apportent des éléments de réponses, mais combinés ils prennent souvent encore plus de valeur. D'ailleurs, malgré que nous apportions cette précision ici, elle vaut pour l'ensemble de notre grille.

5.1.2. Le rapport texte/image

Le deuxième critère didactique que nous souhaitons discuter est le rapport texte/image. Les résultats obtenus par notre échantillon montrent une forte proportion d'albums aux rapports en redondance. Cela n'apparaît pas surprenant, car il semble s'agir d'un type de rapport fréquent. Pour étayer notre propos, nous comparons les résultats de la didacthèque de l'UdeM à ceux obtenus dans la bibliothèque personnelle de l'étudiante-chercheuse. Dans les deux cas, les albums avec ce type de rapport composent deux tiers de l'échantillon. Puisque peu de données existent sur cet aspect, cette comparaison des résultats nous aide à mieux comprendre la production éditoriale et à voir l'importance de ce rapport dans les albums, même s'il est jugé plus pauvre. En effet, selon Tauveron (2002) les autres rapports ont un plus fort potentiel didactique, notamment pour travailler la compréhension (voir tableau 2, 2.4.1.1.2.).

En revanche, nous estimons que le rapport texte/image est un élément parmi d'autres et qu'un album en redondance peut tout de même être très pertinent en classe. Par exemple, tiré de notre échantillon⁹¹ et évalué en redondance par Van der Linden (2007), l'album *La chaise bleue* de Claude Boujon est l'un des plus cités par des ressources didactiques ($n=5$). Cet exemple démontre bien que les albums avec des rapports de redondance, bien que souvent considérés comme plus faciles, peuvent être avantageux en classe. *A contrario*, *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet est l'autre album tiré de notre échantillon et cité dans une même proportion que le précédent dans les ressources didactiques, et Van der Linden (2007) le cite en

⁹¹ Avec la typologie de Nikolajeva et Scott (2006), nous l'avons classé comme symétrique, c'est-à-dire où « la narration textuelle et visuelle est redondante » (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre). Par conséquent, le texte et l'image annoncent la même chose, tout comme pour le rapport en redondance de Van der Linden (2007).

exemple comme un rapport texte/image de disjonction⁹². Diamétralement opposés sur le plan des rapports texte/image, mais identiques sur le plan de la reconnaissance didactique, ceux deux exemples démontrent bien que le potentiel didactique d'un album ne repose pas uniquement sur le rapport texte/image. En fait, nous croyons que les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM sont plutôt bien comblés dans la mesure où même si les rapports de redondance sont majoritaires, il y a tout de même une certaine variété sur les rayons (voir graphique 4, 4.4.4).

5.1.3. Les attrait du livre

Selon Saricks (2005, 2009) par rapport à l'aide au lecteur en bibliothéconomie et repris par Montésinos-Gelet (2018) en didactique de manière spécifique aux albums, il y a six attrait du livre. Nous les présentons ici en fonction de ceux qui relèvent du fond (le registre, les personnages, l'intrigue, le cadre) et de la forme (le rythme et le style). Nous discutons de certains des résultats les concernant et obtenus grâce à notre échantillon.

5.1.3.1. *Le registre*

En commençant par le registre, le principal constat est la présence du registre humoristique au premier rang dans notre échantillon, ce qui concerne près du quart des livres évalués. Même si l'humour est la deuxième raison évoquée par les enseignantes du préscolaire pour justifier un coup de cœur (Turgeon, 2018) et que ce registre plaît assurément aux élèves, en plus de favoriser la réaction, il nous semble surreprésenté. Pour raffiner les résultats obtenus, il pourrait être à propos de les analyser afin de constater s'il y a une variété dans les registres humoristiques (absurde, satirique, transgressif et comique), tel que suggéré par la typologie de Montésinos-Gelet, DeRoy-Ringuette et Dupin de Saint-André (2021). Cela permettrait possiblement de voir

⁹² Avec la typologie de Nikolajeva et Scott (2006), nous l'avons classé en contrepoint, car contrairement à Van der Linden (2007), nous ne sommes pas d'avis que *Mon chat le plus bête du monde* de Gilles Bachelet est une réelle disjonction, dans la mesure où l'éléphant illustré, mais le chat dans le texte, fait les actions en images de ce qui est indiqué dans le texte. Par conséquent, c'est l'alliance des deux messages, mutuellement dépendants, qui fait rire et réagir. Pour bien comprendre, voici un extrait où le texte indique : « Quand mon chat ne mange pas, il dort. Quand mon chat ne dort pas, il mange. Quand il ne mange pas, il dort » et l'illustration montre un éléphant, et non un chat, qui fait réellement toutes ces actions. Voilà pourquoi le contrepoint nous semble plus à propos. D'ailleurs, cet exemple aide à mieux comprendre pourquoi la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) est préférée à celle de Van der Linden (2007) dans cette recherche.

que, si l'humour apparaît fort présent, il est peut-être diversifié. Par contre, à ce stade-ci, nous jugeons que si nous avons ressenti le besoin de distinguer un seul des albums humoristiques⁹³, c'est probablement parce que c'est le seul qui présente un registre aussi distinct. Mais cela demeure une hypothèse.

Regorgeant d'histoires qui évoquent le bonheur et le plaisir, le registre joyeux et le registre attendrissant, respectivement aux deuxième et troisième rangs, ont des proportions similaires. Combinés, ils représentent un peu plus du quart des livres évalués. Ces deux registres convoquent aussi la dimension réagir, notamment par l'identification du lecteur. D'ailleurs, les thèmes fortement présents dans les albums se trouvent souvent adéquation avec ces registres, que ce soit les sentiments et les émotions (1^{er} des thèmes), la vie quotidienne des enfants (3^e rang des thèmes) ou la vie de famille (6^e rang des thèmes).

La collection d'albums de la didacthèque semble alors un peu à contre-courant des registres nommés par les participantes lors des entrevues menées à la phase 1. Par conséquent, ils sont plus loin des besoins potentiels des étudiants au BEPEP. En effet, même si le registre de l'humour arrive au premier rang parmi les albums évalués dans notre échantillon, seulement deux des 16 passages d'entrevue concernant l'attrait du registre le concernent. Le registre dramatique se présente quant à lui dans près de la moitié des passages d'entrevue avec des termes pour qualifier les albums comme *poignant* (Enseignante D) ou *coup de poing* (Chargée de cours B). Or, le registre dramatique se trouve dans seulement huit albums évalués.

Deux autres exemples de discordance entre les propos des participantes et les albums évalués sont ceux où deux registres sont explicitement nommés par des chargées de cours, lesquelles agissent directement auprès des étudiants au BEPEP et font partie de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Le premier est le registre réflexif, nommé par la chargée de cours E. Ce registre ne représente que sept albums de l'échantillon. Le second registre se rapporte aux albums « à teneur inspirante » (Chargée de cours D). Selon notre proposition qui émerge du champ « autres », cela pourrait concerner les albums qualifiés de registre *optimiste*. Or, seulement deux

⁹³ *Maman, je veux être top modèle* d'Alain Serres et Véronique Deiss est spécifié comme satirique, dans le champ « autres » et non dans le champ « humoristique ».

albums de ce registre sont disponibles dans notre échantillon. Au regard de ces décalages entre les registres nommés par les participantes et les résultats de l'échantillon, force est d'admettre que la collection n'est pas tout à fait en lien avec les besoins de la communauté qu'elle sert.

5.1.3.2. *Le personnage*

Pour ce qui est du personnage, nous l'observons selon divers aspects, mais toujours en circonscrivant les propos autour du personnage principal. Nous discutons ici certains de nos résultats des plus à-propos pour une utilisation didactique : la diversité relative au genre, la diversité ethnique, la stéréotypie littéraire et le recours aux personnages anthropomorphes.

Deux résultats importants relatifs aux personnages dans nos évaluations semblent liés à la présence dominante d'albums publiés il y a plus de 20 ans : la proportion des personnages principaux en fonction de leur genre et la visibilité de la diversité culturelle (voir tableau 36, 4.4.5.3). Ainsi, des 175 livres évalués, seuls 70 présentent des personnages humains dont le genre est défini. Les personnages masculins sont presque deux fois plus présents. Si cela est en accord avec Brugeilles, Cromer et Panissal (2009) qui dégagent un déséquilibre où « il y a 258 personnages masculins et seulement 114 personnages féminins parmi les protagonistes des histoires » (p.127) dans leur échantillon tiré de la liste de l'Éducation nationale – cycle 3⁹⁴, cela est loin des résultats obtenus par DeRoy-Ringuette et Courchesne (2018) sur un échantillon d'œuvres québécoises⁹⁵. Ces dernières avancent que les personnages principaux, lorsqu'ils portent seuls l'action, les genres sont présents dans des proportions quasi égales : 47 % masculins et 45 % féminins.

En ce qui a trait à la diversité culturelle, notre échantillon nous révèle la plus grande présence de personnages blancs, et ce, dans plus de trois quarts des livres⁹⁶. Ensuite, les personnages principaux noirs ne sont présents que dans 1 album sur 15 environ. Les albums ont des galeries de personnages multiethniques, dans une même proportion. C'est le cas dans l'album évalué *Les*

⁹⁴ L'échantillon ne se limite pas aux albums et ne contient pas uniquement des œuvres récentes.

⁹⁵ Dans ce cas-ci, l'échantillon comprend des œuvres récentes et diversifiées, incluant des albums, mais sans s'y limiter.

⁹⁶ Ici nous avons retranché les 86 albums présentant des animaux, qu'ils soient anthropomorphes ou non, les créatures imaginaires, les peluches, etc. et les 4 albums où le groupe ethnique ne se distingue pas.

13 fantômes de l'Halloween de Robin Muller et Patricia Storm qui présente une bande d'enfants aux origines diverses. Après, deux albums mettent en scène des personnages arabes, deux autres des personnages asiatiques et deux autres des personnages latino-américains. Un seul album présente un personnage autochtone et un autre met en scène un personnage touareg. Ainsi, nous pouvons arriver à la conclusion que trois quarts des albums mettent en scène des personnages blancs tandis que les autres ethnies se divisent le quart restant.

Les résultats obtenus pour ce point d'évaluation ne semblent pas surprenants et concordent avec d'autres études. Par exemple, dans les années 1990, Pouliot (1994) avance que si les personnages présentant une certaine diversité culturelle dans les romans sont en augmentation, ceux-ci ne sont pas des personnages principaux. Trente ans plus tard, Courchesne et DeRoy-Ringuette (2015) en arrivent à des constats similaires. Cette perspective historique nous amène à avancer que le caractère vieillissant de la collection de la didacthèque explique peut-être les résultats obtenus.

En effet, ces dernières années, même très récemment, il semble y avoir une croissance des personnages aux divers profils ethniques dans les livres jeunesse. En guise d'exemple, *The Cooperative Children's Book Center* de la Faculté d'éducation de *Wisconsin University* relate des résultats d'une étude basée sur des œuvres publiées en 2015. Il apparaît alors que 73,3 % des personnages sont blancs, mais en 2018 ce pourcentage chute à 50 %. Pour les autres groupes ethniques, en 2015 les personnages sont à 7,6 % noirs, 3,3 % asiatiques, 2,4 % latino-américains et 0,9 % autochtones et en 2018 les proportions augmentent : 10 % sont noirs, 7 % asiatiques, 5 % latino-américains et 1 % autochtones. Ces données nous amènent à penser que nos résultats sont tributaires des années de publication des albums évalués. De fait, comme plus de la moitié des albums de notre échantillon a été publiée entre les années 1991 et 2005, la diversité ethnique est moins présente.

Une collection plus récente permettrait de mettre en valeur des personnages aux profils ethniques différents et ainsi mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Il est essentiel de souligner qu'à Montréal les enseignants œuvrent dans des classes où 27,6 % des élèves sont nés ailleurs qu'au Québec (CSSDM, 2021). Par conséquent, le portrait pluriethnique est varié. L'un des intérêts à connaître les proportions quant à la diversité des

genres et des ethnies est de les rapporter au contexte scolaire du point de vue de l'identification, que peuvent avoir les élèves envers le personnage, d'autant que dans l'échantillon évalué la dimension réagir est fortement convoquée dans les albums. Pour reprendre les mots de Turgeon (2013) concernant la fonction affective des livres jeunesse, et par extension la dimension réagir, : « Au cours de sa lecture, le jeune ressent des sentiments, des émotions et apprend, à travers les personnages, des façons d'être et d'agir, propres à certaines situations » (p.10).

Afin de poursuivre notre discussion sur les personnages, référons-nous aux stéréotypes littéraires.

Dufays (1994) indique que

la lisibilité d'un texte l'est avant tout en fonction de sa stéréotypie, de sa teneur en schémas reconnaissables. Et s'il existe une limite à la liberté interprétative, c'est parce que le nombre de stéréotypes dont une société dispose pour interpréter n'est jamais infini (non paginé).

Giasson (2000) soutient pour sa part qu'un personnage stéréotypé est celui qui adopte des traits génériques et souligne son utilité en expliquant qu'il est rapidement compris du lecteur.

Ainsi, s'il apparaît d'intérêt de s'attarder aux stéréotypes littéraires en classe, notamment pour enseigner le point suivant : « identifier les stéréotypes (idées toutes faites sur les personnages) (ex. : méchant loup, bonne fée) » (MELS, 2009a, p.70), au terme de notre expérience avec la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM, nous croyons maintenant surtout pertinent de repérer la présence de personnages stéréotypés, sans se limiter aux stéréotypes littéraires. Afin de faire une évaluation plus efficace et plus appropriée, un peu à la manière de l'expérience d'Ayton et Capraro (2021) dans leur évaluation de la collection de la didacthèque du *Rhode Island College* qui retiennent le critère « *Perpetuation of stereotypes* » (p.8), nous avons un nouvel item dans la septième version de la grille (voir annexe AE). Cet item à répondre en oui ou non est le suivant :

48. PERSONNAGE : L'album contient des personnages qui véhiculent des stéréotypes, lesquels se définissent comme : « le résultat d'un processus de condensation et de schématisation, généralisant à un ensemble d'individus les mêmes opinions simplifiées à l'extrême, parfois jusqu'à la caricature » (Dictionnaire de sociologie, 2011, p.276).

Conséquemment, plutôt que de simplement identifier les stéréotypes littéraires, qui se limitent aux personnages canoniques dans la littérature, ce nouvel item est plus centré sur le concept général de stéréotype. D'autant que les stéréotypes littéraires peuvent être déduits par d'autres

items de notre grille, comme la qualification du personnage principal (item 44) ou la possibilité de faire un réseau littéraire sur un personnage stéréotype (item 71). En fait, nous croyons que de savoir déceler des stéréotypes plus généraux dans un album s'avère non seulement une piste intéressante sur le plan didactique, mais aussi sur le plan bibliothéconomique. De fait, un des critères d'élagage dans les didachthèques porte précisément sur ce point « *Materials that contain outdated illustrations that perpetuate sexist or cultural stereotypes* » (Fabbi, Bressler et Earp, 2007, p.22). Par conséquent, d'inclure cet aspect de manière franche dans la septième grille d'évaluation pourra permettre de mieux répondre aux besoins de la communauté servie par une didachthèque et, éventuellement, à ceux des autres utilisateurs de la grille développée.

Afin d'illustrer pourquoi nous avons fait le choix d'élargir au concept de stéréotype général, voici un exemple tiré de notre évaluation de l'échantillon des albums de la didachthèque de l'UdeM. Dans *Une abeille dans le vent* d'Yves Pinguilly, le lecteur rencontre un « Indien » avec des plumes qui s'appelle Nuage-Rouge et qui fume le calumet de la paix. Il s'agit ici d'un stéréotype culturel, donc lié à la caricature de traits culturels, et non d'un stéréotype littéraire, c'est-à-dire à un personnage canonique de la littérature. Notre nouvel item 48 aide alors d'une part à dégager si ce livre véhicule des stéréotypes et, d'autre part, à être au fait de la présence de ceux-ci pour décider d'utiliser ou non l'album à des fins didactiques ou, pour les bibliothécaires, de le conserver ou non dans la collection d'albums de la didachthèque.

Le dernier point que nous souhaitons traiter par rapport aux personnages porte sur la présence des personnages anthropomorphes. Environ le quart des albums mettent en scène des personnages anthropomorphes. Selon Armengaud (2017), le recours aux personnages animaux permet au lecteur de « se reconnaître et [de] reconnaître les autres, que ce soit dans des situations quotidiennes ou insolites, paisibles ou conflictuelles » (p.188). À cela, elle ajoute que ces personnages participent à

1) une identification ancrée dans la vie quotidienne, qu'elle illustre en citant *Devine combien je t'aime* de Sam McBratney qui à certains égards peut ressembler à l'album *Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive* de Debi Gliori évoqué précédemment ;

2) une identification héroïque ou initiatique, qu'elle illustre en citant *Le long voyage du pingouin vers la jungle* de Jean-Gabriel Nordmann qui pourrait certainement être comparé à *Petit-Bond et le vaste monde* de Max Velthuis dans notre échantillon ;

3) une identification facilitante, avec des thèmes plus difficiles où les enfants apprennent à vivre avec certaines situations qui peuvent être jugées comme complexes, tels que l'homoparentalité avec *Jean a deux mamans* d'Ophélie Texier ou le divorce avec *Les deux maisons de Petit Blaireau* de Marie- Hélène Delval et qui pourraient être comparés à certains ouvrages de notre échantillon portant sur le thème de l'estime de soi et l'acceptation de soi, comme *Howard B. la bougeotte écoute son cœur* d'Howard Binkow et Susan F. Cornelison.

En bref, bien qu'anthropomorphes les personnages vivent souvent des situations réalistes près des enfants ou susceptibles d'être vécues dans le monde qui les entoure, sans que cela soit exclusif, puisque certains albums fantaisistes présentent également ce type de personnages. Présenter des personnages anthropomorphes en contexte scolaire peut donc s'avérer utile, notamment pour « vivre diverses expériences par procuration (ex. : identification à un personnage) » (MELS, 2009a, p.75) de la dimension réagir. En conséquence, que la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM contienne des albums présentant de tels personnages est positif quant à la réponse aux besoins de la communauté servie.

5.1.3.3. *L'intrigue*

En ce qui a trait à l'intrigue, notre formulation des réponses pour l'item qui sert à notre évaluation se présente selon la dichotomie suivante : « Résolution (les événements sont centraux) » et « Révélation (les personnages sont centraux) ». De cela, nous constatons que la moitié des albums de notre échantillon porte des intrigues de révélation. Il est à propos de les mettre en parallèle avec des contenus de formation de la PDA (MELS, 2009a) liés au personnage, puisque, selon l'angle de notre analyse dans ce type d'intrigue, ce dernier est central. Ainsi, les élèves de chaque année du primaire doivent : « identifier les caractéristiques des personnages : aspect physique, traits de caractère, rôle et importance dans l'histoire, actions accomplies » (MELS, 2009a, p.68-69). D'un autre côté, les intrigues de résolution, qui correspondent au schéma narratif canonique sont présentes dans environ le tiers des albums. Pourtant, toujours selon la PDA (MELS, 2009a) de la 1^{re} à la 3^e année, les élèves doivent étudier le récit en trois temps et de la 4^e à la 6^e c'est plutôt le récit en cinq temps. Par ailleurs, cinq de nos participantes évoquent clairement les temps du récit lors des entrevues semi-dirigées menées à la phase 1 pour analyser les besoins didactiques quant aux albums.

Comme les personnages (révélation) et les actions (résolution) sont deux aspects importants, puisqu'ils demeurent tout au long du primaire, il serait possiblement préférable de trouver des proportions similaires dans la collection de la didacthèque de l'UdeM. Deux moyens semblent utiles pour rétablir les proportions : élaguer des titres de révélation ou acquérir des albums bien marqués sur le plan de la résolution. Toutefois, à terme, nos résultats sont à prendre avec des précautions, puisque, dans les faits, l'intrigue de révélation peut permettre de révéler d'autres attraits du livre, comme les lieux. Un exemple de cela est *Une histoire sombre, très sombre* de Ruth Brown où il n'y a pas résolution, mais où ce n'est pas le personnage qui est révélé, mais plutôt le cadre qui est central et dévoilé lentement au lecteur (Dupin de Saint-André, 2018c). Par conséquent, notre analyse éclaire les intrigues en tenant compte des personnages et des événements, mais cela pourrait être encore discuté selon d'autres points de vue.

5.1.3.4. *Le cadre*

Commençons en rappelant que le cadre réfère à deux éléments : le lieu et le temps. Il est utile de les évaluer dans les albums disponibles dans une didacthèque, puisque les élèves doivent identifier les lieux et le temps, par l'explicite ou l'implicite (MELS, 2009a). Pour ce faire, ils peuvent recourir au texte ou aux illustrations de l'album. Voilà pourquoi il est important d'offrir à la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM des albums variés sur cet aspect. En effet, les étudiants au BEPEP doivent fréquenter des albums qui proposent différents types de lieux et de temps pour être prêts à enseigner ces contenus.

Le principal constat issu de nos résultats, c'est l'imprécision qui caractérise les lieux et le temps (voir l'annexe T pour les lieux et les tableaux 37, 38 et 39 pour le temps, 4.4.5.5.). En fait, le seul élément du cadre pour lequel il y a plus de précision, c'est le moment de la journée et la majorité se déroule le jour. Bien que nos résultats nous amènent à constater que les albums de la didacthèque de l'UdeM semblent imprécis, connaître ces éléments s'avèrent d'intérêt, puisque l'important dans les didacthèques est non seulement d'offrir de la variété, mais aussi de mettre en valeur les documents (Brownson, 2012 ; Farthing et Gregor, 2012 ; Shipman, 2014). En connaissant le cadre, il est plus facile de prévoir la promotion d'albums qui suivent la logique des réseaux littéraires où les livres sont mis en commun en fonction d'une intention didactique, ici en faisant une mise en valeur des albums qui se déroulent l'hiver. Nous choisissons cet exemple,

puisque environ un album sur 10 se déroule en entier ou en partie en hiver et que ce thème peut être intéressant à travailler en classe (Courchesne, 2015 ; Dupin de Saint-André, 2017). Cet exemple sert à démontrer comment la connaissance de l'attrait du cadre participe ultimement à répondre aux besoins de communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

5.1.3.5. *Le rythme*

Le rythme dans les albums évalués paraît assez diversifié et relativement équitable entre les choix de réponses sur la durée qui couvrent de quelques minutes à plusieurs années (voir graphique 10, 4.4.5.6.). Cela est encore une fois en lien avec l'identification du temps par l'implicite et l'explicite, un élément de contenu de la compétence « Lire des textes variés » (MELS, 2009a). En lien avec cette prescription ministérielle, il est clair que de présenter aux élèves des albums qui couvrent différents laps de temps est nécessaire, entre autres pour travailler la compréhension. Conséquemment, les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent à cet avis, du moins selon l'échantillon évalué. Mais, pour faire ressortir cela, il serait bien d'informer la communauté de cet aspect particulier. Un moyen serait de faire la promotion de ces albums en fonction de cet attrait spécifique, plutôt que sur des aspects généraux et moins pertinents sur le plan didactique, comme la promotion des nouvelles acquisitions telle que proposée par Charnigo et Suther (2007). Tirés de notre échantillon et cités dans ce chapitre pour exemplifier d'autres propos, les albums suivants, qui se déroulent sur quelques minutes seraient présentés ensemble : *Les 13 fantômes de l'Halloween* de Robin Muller et Patricia Storm, *Où es-tu, lune ?* d'Émile Jadoul, *Alice la fée* de David Shannon, en plus des neuf autres albums classés ainsi. Cet exemple sert à montrer que les albums peuvent être regroupés et mis en valeur sous un angle peu commun, mais utile pour les étudiants au BEPEP, afin de les familiariser avec la durée, un contenu qu'ils auront ultimement à enseigner.

5.1.3.6. *Le style*

Dans notre grille, relativement au style, nous avons choisi de séparer celui de l'album, de l'auteur, de l'illustrateur et de la typographie. Sans reprendre chacun des items, nous en sélectionnons quelques-uns pour rendre compte du portrait de la didacthèque de l'UdeM.

Pour ce qui est du style de l'auteur, de manière générale, les résultats de notre échantillon par nos échelles de Likert nous laissent voir que près de la moitié des albums se retrouvent à mi-chemin entre facile et difficile, soit à échelon 3 (voir graphique 7, 4.4.5.2.). Ensuite la répartition vers le facile (échelons 1 et 2) est quasi égale avec la répartition vers le difficile (échelons 4 et 5). Cela semble plutôt surprenant, puisque selon nos résultats issus du catalogue de la bibliothèque, près de 9 albums sur 10 s'adressent à des enfants de 9 ans et moins, dont plus du tiers qui visent le préscolaire. Par conséquent, il serait attendu que des albums qualifiés de faciles soient plus représentés. Mais, comme nous l'explorerons au point 5.2.6., notre évaluation diffère quant aux publics cibles et nous estimons que plusieurs titres dont le public inscrit dans les notes de l'UdeM mériteraient d'être révisés afin de mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque.

Contrairement au style de l'auteur, les résultats obtenus par les échelles de Likert qui nous renseignent sur le style de l'illustrateur sont davantage en adéquation avec les publics ciblés, puisque près de la moitié des albums se trouvent entre les échelons 1 et 2, où 1 correspond à épuré. Comme la capacité d'attention des élèves du préscolaire lors de la lecture est moins élevée que celles des élèves du primaire (Kiefer, 2010), il est à propos que les images soient épurées afin de moins dévier leur attention. Une participante, qui enseigne au préscolaire, relève en entrevue le caractère épuré des illustrations d'Émile Jadoul. Ses propos démontrent l'importance d'avoir des livres jugés épurés dans la collection de la didacthèque de l'UdeM. D'ailleurs, un des titres d'Émile Jadoul fait partie de notre échantillon. Il s'agit d'*Où es-tu, lune ?* Nous l'avons évalué comme étant épuré sur le plan des illustrations (échelon 1), ce qui est en parfaite adéquation avec les propos de notre enseignante experte et le public visé par cet album, le préscolaire et la 1^{re} année selon notre évaluation. Malheureusement, aucune note quant au public n'est inscrite au catalogue, nous ne pouvons donc pas confronter cet aspect.

Brièvement, pour conclure sur le style de l'illustrateur, les prochains points saillants nous renseignent sur un certain classicisme des albums de notre échantillon, principalement en fonction de trois items. D'abord, par la technique où nous relevons que deux tiers des albums sont illustrés à la peinture (voir tableau 34, 4.4.5.2.). Ensuite, parce que les albums présentent des illustrations à fond perdu dans une proportion très semblable (4.4.5.2.). Enfin, parce que des plans

similaires se retrouvent dans environ la moitié des cas (4.4.5.2.). Lorsque nous observons des albums souvent nommés comme ayant un fort potentiel didactique, une variété quant aux techniques d'illustrations, aux cadres et aux plans est souvent plus marquée. En guise d'exemples, au contraire des albums de notre échantillon, l'album le plus cité dans *Le Pollen* (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018), *Le lion et l'oiseau* de Marianne Dubuc offre des cadres variés, différents plans et est exécuté au crayon de bois. Des albums avec des caractéristiques similaires, donc jugés moins classiques sur le plan du style de l'illustrateur, répondraient encore mieux aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

En ce qui a trait à la typographie, c'est sans surprise qu'elle est majoritairement classique. Pourtant, la typographie est jugée comme un critère didactique important par au moins une des participantes qui mentionne son utilisation des typographiques porteuses d'informations quant aux émotions des personnages. Le caractère conventionnel des résultats est peut-être lié à la mention sémantique de la typographie, comme entendu par Duvin-Parmentier (2018) dans la formulation de notre item à répondre. En effet, si nous avions eu le choix de la typographie variée, sans la précision que cela doit être sémantique, les résultats auraient été autres. Voilà pourquoi la septième version de la grille contient un choix « changeant » qui évacue le côté sémantique. Malgré cet écueil de notre grille, nous pouvons tout de même affirmer que la typographie est classique dans les albums évalués, puisqu'un peu plus de 9 albums sur 10 le sont sur le plan de la macro-typographie et une proportion similaire, mais légèrement plus faible sur le plan de la micro-typographie.

Au terme de ces quelques points saillants par rapport à l'attrait du style, il se dégage de nos résultats que les albums de la didacthèque de l'UdeM demeurent plutôt classiques. Pour relativiser ce constat, même s'il est préférable d'avoir des albums qui répondent aux critères de résistance (Tauveron, 2002) ou postmodernes (Serafini, 2008), la chargée de cours E dit en parlant du style général de l'album : « j'ai lu beaucoup sur les albums postmodernes. [...] et ça prend aussi des albums plus conventionnels ». Si nous sommes d'accord avec ces propos, la proportion de ceux dont le style est plus convenu offerts à la didacthèque de l'UdeM serait certainement à repenser.

5.1.4. Les éléments littéraires

Lors de notre mise à l'essai à l'aide notre sixième version de la grille, nous avons évalué les albums selon certains éléments littéraires. Ces derniers sont maintenant intégrés aux différents attrait de la septième version de la grille. Ce changement a été fait afin de les évaluer plus efficacement. Néanmoins, malgré ce changement, nous les discutons ici dans la section originale de la grille : les éléments littéraires. Voici les points saillants concernant les thèmes, les genres littéraires et la présence d'intertextualité et d'intericonicité.

5.1.4.1. Les thèmes

Afin de vérifier si les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent aux besoins didactiques de la communauté, référons-nous aux thèmes explicitement nommés par au moins une des participantes lorsqu'elles évoquent la constitution de réseaux littéraires thématiques. En ordre, la fête de Noël (Chargée de cours D) représente 3 % des thèmes attribués aux albums de la didacthèque, l'alimentation (Enseignante E), incluant la malbouffe, représente 1,3 %. Ensuite, dans une même proportion, il y a la peur (Enseignante E). La guerre (Enseignante D) quant à elle se retrouve dans *Les peurs de David* de Lia Levi et Emanuela Orciari, *Capitaine Rosalie* de Timothée de Fombelle et Isabelle Arsenault et *Voyage dans un tableau de Picasso* de Claire D'Harcourt, soit 1 % des thèmes octroyés. Enfin, nous pouvons considérer que l'album *Tu vois la lune ?* d'Agnès de Lestrade qui a les thèmes d'exil et de parcours migratoire, selon les thèmes que nous avons privilégiés, pourrait être inclus dans le réseau de l'immigration nommée par la chargée de cours D. Même si ces pourcentages semblent peu élevés, rappelons que le thème le plus fréquent est l'amitié à 3,7%⁹⁷. Donc, de voir dans notre échantillon les thèmes utiles à des réseaux littéraires selon nos participantes est réjouissant, même si c'est en nombre restreint.

Par contre, il faut aussi souligner que trois thèmes propices à l'élaboration de réseaux littéraires et nommés par les participantes sont absents des albums évalués : les vers de terre (Enseignante B), la rentrée scolaire (Chargée de cours A) et la persévérance (Chargée de cours D). Toutefois, comme notre grille permettait d'indiquer un maximum de deux thèmes, il est possible que certains albums de notre échantillon traitent de ces sujets, sans que ce soit le cœur du récit. Par

⁹⁷ L'annexe Z permet de voir l'ensemble des thèmes octroyés aux albums.

exemple, c'est le cas de la persévérance qui, en fin de compte, aurait pu être ajoutée à *Capitaine Rosalie* de Timothée de Fombelle et Isabelle Arsenault, en plus de ceux ciblés et qui nous apparaissaient les plus pertinents : *la Première Guerre mondiale et la lecture*. D'ailleurs, deux enseignantes expertes font une proposition en ce sens sur le blogue *J'enseigne avec la littérature jeunesse* : « Capitaine Rosalie : Une lecture feuilleton pour aborder la persévérance » (Bécharde et Kanozayire, 2019). Soulignons que lors de notre évaluation, nous avons également attribué à ce titre la lecture feuilleton comme dispositif de lecture.

Par conséquent, malgré les difficultés liées à l'attribution des thèmes, il semble que les potentiels besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM semblent partiellement comblés. Mais il faudrait voir sur l'ensemble de la collection si ces thèmes sont suffisamment présents pour constituer des réseaux littéraires, ce qui demande d'avoir un vaste choix d'œuvres, selon des points de vue variés (Boutevin et Richard-Principalli, 2008 ; Dupin de Saint-André, 2015a ; Tauveron, 1999, 2002).

5.1.4.2. Les genres littéraires

En ce qui concerne les genres littéraires, il y a peu de consensus pour les classer. Pour cette recherche, retenons que, lorsque nous traitons d'albums réalistes, nous sommes dans le courant du socioréalisme (Giasson, 2000) et plus précisément celui de Boutevin et Richard-Principalli (2008) qui sert de définition dans notre choix de réponse : « Réaliste : Récit qui « ne cherche pas à idéaliser la réalité, mais veut la reproduire telle qu'elle est » (Boutevin et Richard-Principalli, p.216) ». En fait, nous aurions pu diviser notre propos entre les littératures réalistes (p. ex. policier, historique, aventures) et imaginaires (p. ex. fantaisiste, science-fiction, conte), mais ce n'est pas le choix effectué.

Cette précision étant apportée, qu'ils soient réalistes (Boutevin et Richard-Principalli, 2008), réalistes anthropomorphes⁹⁸ ou récits d'apprentissages⁹⁹ près de la moitié des albums sont

⁹⁸ Voici la définition du choix de réponse dans notre grille : « Réaliste anthropomorphe : Récit qui correspond à la définition du réalisme, c'est-à-dire qui la reproduit telle qu'elle est, mais qui met en scène des animaux personnifiés ».

⁹⁹ Voici la définition du choix de réponse dans notre grille : « Récit d'apprentissage: Récit où le personnage poursuit une quête initiatique et évolue intérieurement ».

considérés comme réalistes. Encore une fois, la dimension réagir est convoquée par ce genre littéraire, puisqu'il favorise généralement une forte identification (Giasson, 2000), surtout s'il s'agit de textes miroirs. Cependant, pour reprendre la typologie de Botelho et Rudman (2009), en plus des textes miroirs pour se reconnaître, il y a des textes fenêtres pour connaître l'autre et des textes portes qui invitent à l'action et à la justice sociale. Par conséquent, les albums réalistes peuvent susciter la réaction par l'identification au sens de la PDA (MELS, 2009a), mais pas uniquement. Ensuite, plutôt du côté des littératures de l'imaginaire, les albums fantaisistes comme *Tremolo* de Tomi Ungerer sont également très présents et représentent environ le quart des cas. Nous pourrions peut-être même affirmer que les récits réalistes et fantaisistes sont surreprésentés par rapport aux autres genres présents dans notre échantillon, comme nous le traitons dès maintenant.

Même si dans la PDA (MELS, 2009a) les genres littéraires se retrouvent à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » pour « découvrir différentes catégories de romans » (p.79), nous soutenons qu'il est essentiel de voir leur répartition dans les albums. En effet, comme les romans ou les bandes dessinées, l'album peut accueillir tous les genres. Des exemples de genres littéraires cités dans la PDA (MELS, 2009a), nous avons déjà évoqué la présence accrue des albums réalistes. Puis, en ordre de fréquence, mais tout de même avec une faible présence, il y a trois albums historiques, deux albums fantastiques, un album d'aventures, aucun de science-fiction et aucun policier. Ce constat est alarmant dans la mesure où, à cet égard, la didacthèque de l'UdeM ne répond pas adéquatement aux besoins de la communauté qu'elle sert. En effet, si les futurs enseignants doivent faire découvrir ces genres aux élèves qui leur seront confiés, il serait opportun qu'ils puissent eux-mêmes être mis en contact avec ceux-ci lors de leur parcours universitaire. Ainsi, sur les rayons de la didacthèque, il serait à propos de trouver davantage d'albums aux genres littéraires diversifiés, en procédant à des acquisitions ciblées, notamment pour des albums de genre policier et de science-fiction, mais aussi certainement en élaguant des albums réalistes.

Les autres genres littéraires, nommés à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » pour « découvrir des œuvres du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs » (p.79) sont

- les contes, notre évaluation rend compte d'un conte traditionnel et de quatre de contes déroutés¹⁰⁰ ;
- les légendes, où aucune n'a été répertoriée ;
- les fables, qui ne se trouvaient pas dans la grille, mais qui n'ont pas été mentionnées dans le champ « autres »¹⁰¹.

Enfin, bien que les mythes ne soient pas nommés dans les exemples de la PDA (MELS, 2009a), ils pourraient aisément se retrouver ici, surtout que nous en avons répertorié trois. La faible présence des œuvres du patrimoine littéraire dans notre échantillon est encore une fois préoccupante par rapport à l'adéquation entre les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM et la collection d'albums.

Au regard de ces constats, il semble clair que les albums de la didacthèque de l'UdeM auraient avantage à être plus diversifiés sur le plan des genres pour répondre aux besoins de la communauté. D'autant que, dans nos entrevues, une participante a nommé explicitement faire des réseaux littéraires sur le genre policier (enseignante D) et deux autres sur les contes (Enseignantes E et G), qui combinent ceux qui sont traditionnels et ceux qui sont déroutés.

5.1.4.3. L'intertextualité et l'intericonicité

En ce qui a trait à l'intertextualité, rappelons que Tauveron (2002) l'inclut dans ses caractéristiques des œuvres résistantes, de même que Serafini (2014) dans ses caractéristiques des albums postmodernes. Il s'avère que 30 albums de notre échantillon contiennent des liens intertextuels, implicitement ou explicitement. De ceux-ci, nos résultats indiquent que près de la moitié font des liens intertextuels avec des contes traditionnels européens (voir annexe X). Cela est d'intérêt d'un point de vue didactique, puisque comme précédemment mentionné les réseaux sur les contes sont cités explicitement par les enseignantes E et G lors des entrevues. De plus, cette pratique est documentée empiriquement, notamment par Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) qui relatent une observation où l'enseignant expert aime faire vivre à ses élèves des réseaux hypertextuels autour des contes classiques et qu'il apprécie

¹⁰⁰ Rappelons que deux autres contes sont classés dans « autres », puisqu'ils ne sont ni traditionnels ni déroutés. Dans la version 7, nous avons ajouté les contes étiologiques et les contes de sagesse.

¹⁰¹ Nous avons ajouté ce genre littéraire à la version 7 de notre grille.

pouvoir changer de conte d'année en année. Par conséquent, pour être en phase avec ce genre de pratique, il faudrait que la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM puisse avoir accès à un grand nombre de contes déroutés, ou du moins d'albums avec des liens intertextuels variés.

Cependant, il faut noter que la présence de l'intertextualité est très variable dans les albums évalués, passant des contes déroutés comme *Le loup de la 135^e* de Rebecca Dautremer et Arthur Leboeuf, où le lien intertextuel avec *Le Petit Chaperon rouge* suit la trame narrative, aux citations évanescences comme dans *Marine et Louisa* de Carl Norac et Claude K. Dubois où le même conte est seulement nommé. Cela nous amène à souligner que les liens intertextuels se présentent ailleurs que dans les contes déroutés, et ce, à des degrés de pertinence variés. Justement, dans *Marine et Louisa* de Carl Norac et Claude K. Dubois, qui se classe comme un récit d'apprentissage, le conte nommé n'apporte finalement rien de plus à l'histoire que la première comparaison avec la couleur des canaris, si ce n'est que d'aider le lecteur à comprendre que l'enfant regarde une télévision en noir et blanc.

Rappelons, comme cela est mentionné dans la grille d'évaluation, que le repérage des liens intertextuels dépend du bagage de chacun lorsqu'ils ne sont pas nommés explicitement. Par exemple, pour *Le livre qui parlait toutes les langues* d'Alain Serres et Alain Sochard qui non seulement fait partie de notre échantillon, mais qui a également fait l'objet d'une évaluation à la phase 3, une participante n'a pas relevé le lien intertextuel avec *Le Petit chaperon rouge*, par le fait que le personnage est vêtu de rouge et qu'il rencontre un loup, ni celui avec *Les 1001 nuits*, par le fait que, à l'instar de Shéhérazade, le petit garçon retarde son destin d'être mangé en racontant des histoires. Cet exemple nous apparaît éloquent quant au bagage de chacun pour déceler les liens intertextuels implicites. Malgré ce biais subjectif, nous croyons que nos résultats sont fiables.

Pour conclure sur l'intertextualité, si la proportion d'albums avec un contenu intertextuel nous semble plutôt satisfaisante, environ la moitié d'entre eux ne se trouve plus sur le marché. En même temps, nous pouvons voir cela comme un aspect positif, car c'est moins que pour l'ensemble de l'échantillon (5.3.1.5). Ainsi, cela contribue non seulement à répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM avec des albums au contenu intertextuel,

mais en plus les futurs enseignants qui fréquentent et aiment certains de ces albums pourront, s'ils le souhaitent, se les procurer en vue d'éventuelles utilisations didactiques dans leur classe du primaire.

En ce qui concerne l'intericonicité, elle est moitié moins présente que l'intertextualité, puisque seulement 15 albums sont concernés. En tentant de catégoriser les références aux œuvres d'art en prenant la typologie de Sipe (2001), nous apercevons que :

- 3 albums parodient des tableaux célèbres [ou des images connues] ;
- 2 albums portent sur des artistes célèbres [ou œuvres] ;
- 2 sont illustrés dans un style qui imite un artiste ou un courant de l'histoire de l'art ;
- 0 se déroule dans les musées.

À cela, nous ajouterions la combinaison des points 1) et 4), soit la cohabitation entre la parodie et l'imitation du style, pour quatre albums. Les autres cas se répartissent selon une même proportion¹⁰². Ainsi, en considérant le potentiel didactique, il est pertinent de constater que la parodie des tableaux, l'imitation du style et la combinaison des deux représentent un peu plus de la moitié des cas d'intericonicité. Cela est certainement utile pour une utilisation didactique centrée sur l'album comme mentor. Ainsi, il est possible d'amener les élèves à faire des productions plastiques à la manière de (Frohardt, 1999) et même faire de l'appréciation d'œuvres plastiques, une compétence prescrite dans le PFÉQ (2001b). Comme cela est également le cas pour l'intertextualité, la présence d'intericonicité et sa reconnaissance dans les albums contribuent à ce que l'enseignant puisse agir comme médiateur culturel, en phase avec la compétence 1 en enseignement (MÉQ, 2020).

5.1.5. Le texte

Pour le texte de l'album, notre grille d'évaluation comprend deux sections qui permettent de le voir d'un point de vue macro, donc dans son ensemble, et d'un point de vue micro, plus restreint aux mots et phrases.

¹⁰² Plus spécifiquement, des quatre albums parmi les autres, deux sont proches de l'intertextualité, un est une combinaison de parodie et de reprise des œuvres tel quel et un est un cas où les références sont nommées et illustrées. Nous croyons ces réponses auraient eu plutôt avantage à se retrouver dans une section dédiée à l'autoréférentialité, comme cela est maintenant le cas dans la version 7 de la grille.

5.1.5.1. Le texte - macro

Les trois points d'évaluation en lien avec le texte dans son ensemble, d'un point de vue macro concernent : la moyenne de mots par double page, le type de texte et les structures de récit. Nous retenons ici les deux derniers, car ils sont davantage liés aux préoccupations énoncées par les participantes à la phase 1, lors de l'analyse des besoins.

Par rapport au type de texte dominant, c'est la forte présence de textes narratifs qui est à soulever. Ils représentent les deux tiers de l'échantillon, ce qui est bien d'un côté, puisque les « textes qui racontent » pour reprendre les termes de la PDA (MELS, 2009a) sont à voir tout au long du primaire, mais il semble tout de même que la répartition soit disproportionnée par rapport aux autres types de textes (voir graphique 15, 4.4.7.). De fait, les autres types de textes se répartissent de manière mineure, mais assez équitable, à l'exception des textes injonctifs/prescriptifs. Tiré de notre échantillon, il y a en effet un seul album réaliste portant sur la sécurité au titre évocateur : *Fais bien attention* de Kathy Schulz et Katherine Potter. Cela étant mentionné, il n'est pas surprenant de retrouver ce bas taux, puisque, selon notre expérience, les albums injonctifs/prescriptifs nous semblent plutôt rares dans l'offre éditoriale. D'ailleurs, aucun n'a été répertorié à la phase 3 dans la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse. En fin de compte, il est plutôt juste d'affirmer que dans une certaine mesure les albums disponibles à la didacthèque de l'UdeM peuvent répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert, parce que les albums narratifs y sont majoritaires et parce que tous les types de textes peuvent être retrouvés. Toutefois, il serait certainement avantageux que la collection de la didacthèque de l'UdeM offre de plus de titres autres que narratifs, puisque, rappelons-le, presque la moitié des participantes à cette recherche indiquent l'importance de la variété de textes à présenter aux élèves et que tous les types de textes répertoriés dans notre grille d'évaluation se retrouvent prescrits à tous les cycles du primaire (MELS, 2009a).

En ce qui concerne les structures de récit, mentionnons que parmi les structures attribuées aux 175 albums évalués, près de la moitié représente des structures linéaires (voir tableau 40, 4.4.7.). Il est plutôt réjouissant de voir une forte proportion de textes de cette structure canonique, dans la mesure où les récits en trois et cinq temps sont à voir tout au long du primaire (MELS, 2009a). Aussi, ils sont souvent nommés par les participantes lors des entrevues. Par contre, il est plus

alarmant de constater la marginalité des structures répétitives parce qu'environ la moitié des participantes les nomme et qu'elles apparaissent très utiles sur le plan didactique, par exemple pour écrire à la manière d'un auteur (Chénard-Guay, 2010). Toutefois, pour nuancer ce résultat, nous remarquons qu'un peu plus d'albums sont évalués selon le nouveau choix « avec une certaine récurrence ». Pour reprendre notre définition de la septième version de la grille, cela veut dire que « sans être une répétition complète, le scénario présente des éléments qui reviennent ».

En somme, nous estimons que pour bien répondre aux besoins de la communauté servie, il serait à propos de trouver encore plus d'albums à structures répétitives ou du moins récurrentes sur les rayons de la didacthèque de l'UdeM et d'en faire la promotion, en lien avec de potentiels usages didactiques.

Un autre point de divergence entre les potentiels besoins de la communauté induits par les réponses des participantes et la collection de la didacthèque de l'UdeM, c'est la faible présence d'abécédaires. En effet, si les albums en liste sont les deuxièmes plus présents à la didacthèque et que le tiers des participantes les mentionnent aussi dans les entrevues, il faut souligner que celles-ci nomment explicitement et unanimement les abécédaires pour cette structure. Or, seulement un abécédaire fait partie des structures en liste de notre échantillon.

Un fait que nous avons trouvé surprenant, c'est la relativement grande présence d'albums à structure enchâssée, l'un des critères de Tauveron (2002) et de Serafini (2016) pour classer des récits qui posent de potentielles difficultés de compréhension. De fait, 5,6 % des albums de l'échantillon présentent ce type de structures. À titre de comparaison, le site *Constellations* (MÉQ, 2021) répertorie 2,8 % des albums pour le préscolaire et le primaire avec cette structure¹⁰³ et l'évaluation de la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse montre un taux de 11,1 % des structures enchâssées. Ainsi, l'évaluation de l'échantillon de la didacthèque de l'UdeM se situe entre les deux, ce qui nous semble plutôt adéquat et en phase avec les besoins de la communauté, puisqu'il s'agit un critère didactique important. Cependant, selon la PDA (MELS, 2009a) cette structure doit être vue au 3^e cycle du primaire et sur les 15 albums ayant cette structure, nous avons jugé qu'un peu plus de la moitié d'entre eux ne s'adressent pas à ce cycle. Il y a donc un

¹⁰³ Sur le site *Constellations* (MÉQ, 2021), le mot-clé pour trouver ces albums est *emboîtement (procédés)*.

certain décalage entre les structures des albums et les années scolaires pour lesquelles ils sont utiles.

En ce qui concerne les fins, qu'elles soient ouvertes ou en point de chute, puisqu'elles sont chacune nommées par quatre de nos participantes, nous croyons qu'il est pertinent de les détailler. En effet, leur présence montre une certaine adéquation avec les besoins anticipés de la communauté et les albums disponibles à la didacthèque de l'UdeM. Toutefois, contrairement à ce qui est souvent reçu, où les fins ouvertes sont propices à l'interprétation (Turgeon, 2013), les albums évalués dans notre échantillon qui ont ce type de fin nous amènent plutôt à voir que seulement le tiers de ces albums se classent comme étant utiles pour cette dimension de la lecture: *Carré* de Mac Barnett et Jon Klassen, *Une journée sans Max* de Martine Laffon et Fabienne Burckel et *La course au renard* de Géraldine Alibeu. Pour ce qui est des albums avec un point de chute, le tiers d'entre eux sont répertoriés dans au moins une ressource didactique incluse dans la grille d'évaluation. Ces derniers sont certainement adéquats pour des utilisations didactiques, mais pour encore mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, ils auraient probablement avantage à être valorisés et promus.

Pour conclure, nous sommes d'avis que s'il y a effectivement des albums qui contiennent des structures intéressantes pour une utilisation didactique, il serait important de les faire connaître aux étudiants au BEPEP. Il serait aussi sûrement à propos d'élaguer certains albums à structure linéaire, pour conserver les plus pertinents et les plus riches sur le plan didactique. Il serait également à-propos de développer la collection de manière à acquérir des albums qui contiennent différentes structures, en phase avec les propos des participantes qui, en plus de la structure linéaire, en nomment neuf autres.

5.1.5.2. Le texte - micro

Pour commencer, il nous semble important de rappeler que deux tiers de nos participantes citent des critères relatifs au lexique et au vocabulaire, c'est-à-dire que c'est le critère le plus important parmi ceux liés aux divers phénomènes de langue. De plus, dans les usages didactiques, la majorité dit recourir aux albums pour enseigner le vocabulaire. Si les albums présentent tous du vocabulaire, puisqu'ils ont minimalement un titre, cela ne suffit pas pour qu'un livre soit

didactiquement intéressant pour l'enseignement lexical. Dans les albums évalués, près du deux tiers ne présentent pas un grand intérêt pour un tel usage (p. ex. synonymes, champs sémantiques, expressions figées). De plus, environ les trois quarts ne sont pas intéressants pour enseigner des figures de style diverses (p. ex. comparaisons, métaphores, énumération). Dans ces cas-ci, les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM ne semblent pas en voie d'être comblés, puisqu'il y a une distance entre les besoins exprimés par les participantes et les résultats obtenus avec l'échantillon. L'une des hypothèses pour expliquer cela pourrait être que les albums ont relativement grand nombre de mots par double page, en effet près de la moitié des albums ont 46 mots et plus (voir graphique 14, 4.4.7.). Il est donc plus difficile de circonscrire des phénomènes de langue pertinents pour une utilisation didactique quand ceux-ci se trouvent dans un grand ensemble de mots moins pertinents.

Pour appuyer cette hypothèse, référons-nous à l'étude de Cuerrier (2019) où, lorsqu'il est temps d'enseigner les synonymes, une des enseignantes expertes utilise *La souris qui rugit* de Rachel Bright et Jim Fields. En appliquant la même technique pour compter le nombre de mots, cet album se situe à 16 mots par double page, ainsi la présence des synonymes est saillante. De son côté, la chargée de cours C dit recourir à *Au secours !* de Michaël Escoffier et Matthieu Maudet pour les mêmes usages relatifs à l'enseignement de la synonymie : « dedans c'est toujours une proie qui court après son prédateur puis il y a *picorer*, c'est plein de synonymes de *manger* [...]. On voit qu'il y a des mots qui ont l'air moins violents que d'autres ». Cet album, selon nos calculs, a une moyenne de 15 mots et moins. Dans notre échantillon, le seul livre noté pertinent pour l'enseignement des synonymes est *Une faim de fourmi* de Paul Dowling, lequel contient une moyenne qui se situe entre 31 et 45 mots. Ce bref exemple de l'enseignement de la synonymie permet de mieux comprendre la relation que nous supposons entre le nombre de mots et le potentiel pour enseigner des phénomènes de langue.

Pour ce qui est des phrases dans les albums, le constat est similaire à celui fait par rapport aux mots. Effectivement, si la majorité des albums évalués semblent peu porteurs des phénomènes lexicaux ciblés dans la grille, et par conséquent qu'ils sont peu liés aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, il en va de même pour un éventuel enseignement des phrases. En effet, la moitié des participantes disent avoir les types et les formes

de phrases en tête lorsqu'il est temps de discuter de leurs critères de choix et les deux tiers d'entre elles mentionnent en entrevue des utilisations didactiques relatives à l'enseignement de la phrase. Mais selon nos résultats tirés de notre échantillon, les albums de la didacthèque ne sont pas en mesure de combler ces besoins. De fait, les deux tiers sont inadéquats pour enseigner les types de phrases et d'autres phénomènes de phrases ciblés (incises, points de suspension et deux-points), car ces albums n'en présentent pas en nombre suffisant et pertinent pour une utilisation didactique. Pour les phrases à constructions particulières et les formes de phrases, c'est la majorité qui semble inutile : environ 8 albums sur 10 pour les premières et 9 albums sur 10 pour les secondes.

De ces constats, afin d'exemplifier pourquoi ces aspects sont importants à considérer en contexte de didacthèque, prenons uniquement la forme négative qui est présente dans 14 albums. Nous choisissons cet exemple non seulement parce qu'il est explicitement nommé par une de nos participantes « ça m'arrive de dire que ce livre-là est super intéressant [pour] la phrase négative. Donc, je vais le prendre, je vais aller l'exploiter juste pour ça » (Enseignante E), mais aussi parce selon la PDA (MELS, 2009a) « connaître différentes façons de marquer la négation » (p.43) fait partie des apprentissages tout au long du primaire à la compétence « Écrire des textes variés » tandis que « repérer les mots ou les groupes de mots qui servent à marquer la négation » (p.71) fait partie de la compétence « Lire des textes variés » également pour les six années du primaire. Ces deux arguments démontrent pourquoi, lorsqu'il est temps de faire l'acquisition d'albums pour bien servir la communauté d'une didacthèque, considérer les phrases est important.

Notre grille d'évaluation nous amène également à distinguer les différentes manières de présenter les dialogues. Les guillemets et les tirets sont les marques les plus présentes, avec un peu plus de la moitié des cas (voir tableau 41, 4.4.8.). Comme ces deux modes se trouvent dans la PDA (MELS, 2009a) pour « vérifier les signes de ponctuation qui servent à rapporter les paroles dans les dialogues » (p.55), dans la section « Syntaxe et ponctuation » de la compétence « Écrire des textes variés », nous pouvons penser que les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent aux besoins de la communauté servie. De plus, deux des trois participantes évoquent explicitement le recours aux albums pour enseignement des dialogues traitent de ces signes : « travailler le

dialogue... en fait, lire, remarquer quels signes de ponctuation [sont] utilisés dans un dialogue ou à quel moment » (Enseignante E).

Toutefois, l'enseignante B parle quant à elle du recours aux phylactères dans les dialogues. Ainsi, un étudiant au BEPEP qui voudrait se servir des albums de la didacthèque de l'UdeM serait moins bien servi. De fait, selon notre échantillon, seulement six albums contiennent des phylactères et trois proposent une combinaison de phylactères et de guillemets.

En ce qui concerne la présence d'albums plurilingues, presque tous sont unilingues. Un seul est entièrement plurilingue : *Le livre qui parlait toutes les langues* d'Alain Serres et Alain Sochard. Afin de nuancer les conclusions qui pourraient nous laisser supposer que la didacthèque de l'UdeM ne répond pas aux besoins de la communauté servie sur le plan des albums plurilingues, notons qu'à la suite d'une vérification par liste bibliographique, parmi les didacthèques québécoises, celle de l'UdeM détient le plus grand nombre d'albums plurilingues (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021b). Ainsi, ce constat complémentaire nous amène à croire que, dans une certaine mesure, la collection d'albums permet de répondre aux besoins de la communauté. En effet, il importe que la didacthèque de l'UdeM ait des albums plurilingues, non seulement parce que le quart de nos participantes l'évoquent, par exemple en disant : « on travaille aussi l'observation, l'analyse d'une langue à l'autre, les congénères » (Chargée de cours B), mais aussi parce que les étudiants de cette université risquent d'enseigner dans la région montréalaise et que, à titre d'exemple, au Centre de services scolaires de Montréal 50 % des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle (CSSDM, 2021).

5.2. Les utilisations didactiques

En ce qui a trait à la didactique du français, notre grille permet d'évaluer les albums selon les quatre dimensions de la lecture de même que selon les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement. Comme la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » est reliée à ces trois compétences (MÉQ, 2001b), elle est touchée grâce aux différentes dimensions de la lecture et aux divers dispositifs de lecture. Ensuite, puisque les enseignants du primaire sont des généralistes, l'évaluation des albums au regard des autres disciplines scolaires, des DGF et des

repères culturels fait également partie de notre grille. Le dernier point concernant les utilisations didactiques relève d'une estimation des années scolaires auxquelles l'album peut être utile.

Mentionnons que pour les réponses ayant trait aux utilisations didactiques, elles peuvent parfois être empreintes d'un biais de la part de l'étudiante-chercheuse. De fait, même si les utilisations didactiques sont guidées par certains critères, il arrive que l'album soit si riche qu'il y présente trop de possibilités pour la limitation à deux choix, ou à l'inverse que l'album ait trop peu de qualités et qu'il soit difficile de lui attribuer des dispositifs didactiques. Lorsque nous jugeons nos résultats susceptibles d'être porteurs de subjectivité, nous l'indiquons.

5.2.1. Les quatre dimensions de la lecture

Pour commencer, nous remarquons que la dimension réagir est la plus fortement présente dans notre échantillon. De fait, un peu plus de la moitié des albums suscitent la dimension réagir seulement ou couplée avec une autre dimension (voir tableau 43, 4.4.9.). Malgré notre légère déception quant à ce résultat, puisque nous trouvons cette dimension surreprésentée, il faut admettre qu'il est cohérent avec la lecture personnelle, soit le dispositif de lecture le plus fréquemment attribué (5.2.2.), de même qu'avec les thèmes (5.1.4.1.) et les genres littéraires (5.1.4.2.) les plus fréquents, comme nous les avons précédemment détaillés. Aussi, il ne faut pas négliger que deux tiers des participantes nomment cette dimension lors des entrevues de la phase 1. Si, dans une certaine mesure, nous pouvons voir ici une conformité entre les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'Université de Montréal et les albums de l'échantillon, il faut également se demander si cette dimension de la lecture n'est pas proportionnellement trop offerte par rapport aux trois autres.

En effet, la réaction occupe près du tiers de l'espace de l'ensemble des unités codées, ce qui la place au deuxième rang. Avec ses cinq stratégies ou habiletés, la compréhension est pour sa part présente dans près de la moitié des cas. Cela nous semble plutôt rassurant, puisque non seulement lorsqu'un élève lit, il doit comprendre, mais aussi la compréhension, de manière générale, est citée par la quasi-totalité de nos participantes. Mais en regardant plus finement les cinq stratégies ou habiletés, nous constatons un certain écart entre celles mentionnées par les participantes lors des entrevues et celles à potentiellement travailler avec les albums de l'échantillon. En ordre, les

participantes ont premièrement nommé les inférences qui se trouvent au deuxième rang parmi les habiletés de compréhension dans les albums de l'échantillon. Elles ont ensuite nommé la prédiction et cette stratégie de compréhension arrive en premier. Jusqu'ici, ces résultats sont plutôt près des besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Le plus grand décalage concerne la conscience phonologique qui est nommée en troisième lieu par les participantes, mais qui occupe le cinquième rang parmi les habiletés de compréhension attribuées aux albums de l'échantillon. Ensuite, une seule participante nomme le rappel, ce qui le classe au quatrième rang, mais il se trouve au troisième rang parmi les albums évalués. Enfin, si la visualisation n'est pas du tout nommée par les participantes, elle arrive au quatrième rang des stratégies de compréhension à travailler avec les albums. Ici, nous présumons que cet écart est dû à la méconnaissance de cette stratégie par les participantes et le biais de l'étudiante-chercheuse qui l'affecte particulièrement en présence de séquences descriptives, en accord avec les recommandations de Gear (2007).

Avec ces résultats, afin d'être au diapason avec les propos de nos participantes, nous croyons que la communauté de la didacthèque de l'UdeM devrait pouvoir trouver davantage d'albums qui suscitent les habiletés à inférer, mais surtout ceux pour pratiquer la conscience phonologique. D'ailleurs, il est curieux que ces livres ne soient pas plus présents, puisque, selon le catalogue *Sofia*, un peu plus du tiers des albums s'adressent à un public d'âge préscolaire (voir tableau 51, 4.4.12.), l'âge où la conscience phonologique doit explicitement être travaillée (Giasson, 2003).

Pour poursuivre avec les dimensions de la lecture, l'appréciation est nommée par les deux tiers de nos participantes, pareillement à la réaction, mais elle demeure beaucoup moins attribuée aux albums de la didacthèque de l'UdeM selon notre évaluation. En effet, elle est presque deux fois moins présente que la réaction dans le nombre total des dimensions. Dès lors, il serait utile de balancer l'offre, notamment en développant la collection pour avoir une plus grande variété de registres, de personnages, de structures de récits, de types de textes et de genres littéraires, bref en observant la collection sous l'angle des attraits du livre (5.1.3), des éléments littéraires (5.1.4.) et des caractéristiques reliées au texte, sur le plan macro (5.1.5.1), c'est-à-dire des contenus en accord avec les prescriptions ministérielles disponibles dans la PDA (MELS, 2009a).

Une autre façon de s'assurer de couvrir la dimension apprécier serait de poursuivre l'acquisition d'albums de créateurs avec plusieurs titres de qualité (5.2.1.3) dans le but par exemple de faire des réseaux littéraires. À titre d'exemple, lors d'observations de pratiques, Robert propose à ses élèves un réseau sur l'univers de l'auteur-illustrateur Eric Carle (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau, 2015) alors que Marie-Claude travaille l'univers d'Emily Gravett, également auteure-illustratrice (Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André, 2018). Si des œuvres de ces deux créateurs sont disponibles au catalogue *Sofia*, aucun n'est ressorti dans notre échantillon. À ce sujet, l'élagage des titres créés par des créateurs moins pertinents pour une didacthèque, dont de nombreux qui suscitent uniquement la dimension réagir, permettrait peut-être à ces créateurs forts didactiquement d'être plus en vue.

Pour conclure avec les dimensions de la lecture, le quart de nos participantes mentionnent explicitement l'interprétation, la plaçant alors au dernier rang des dimensions nommées. Elle est également au dernier rang des dimensions attribuées aux divers albums de l'échantillon. Le plus souvent, parmi les combinaisons, elle couplée avec la compréhension (inférences), ensuite avec la réaction, puis avec l'appréciation et enfin avec la compréhension (stratégie de prédiction). En additionnant le tout, c'est environ un album sur 10 qui peut être utile pour l'interprétation. Nous jugeons que la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM a un nombre raisonnable d'albums au potentiel interprétatif, puisque, comme cela est démontré par Turgeon (2013), ils semblent peu nombreux. De fait, dans sa recherche de développement pour élaborer un répertoire d'œuvres québécoises utiles pour interpréter, c'est aussi environ un album sur 10 de ceux qu'elle a consultés qui a un bon potentiel pour travailler l'interprétation. Nous pouvons donc peut-être considérer ce pourcentage pour déterminer si la collection de la didacthèque de l'UdeM est adéquate et en accord avec les besoins de la communauté qu'elle sert. Dans une perspective de développement de la collection d'albums pour améliorer sa réponse aux besoins de la communauté, acquérir les titres tirés des listes proposées par Turgeon (2013 ; 2021) serait une avenue à considérer.

5.2.2. L'enseignement de la lecture et de la littérature

Dans cette section, nous discutons des faits saillants concernant les dispositifs de lecture et le macrodispositif de réseau littéraire.

5.2.2.1. *Les dispositifs de lecture*

Le dispositif de lecture le plus octroyé aux albums de notre échantillon est la lecture personnelle. Parfois, nous l'avons privilégié lorsqu'aucun autre n'était adéquat, car la lecture personnelle est un dispositif où l'élève choisit un livre en fonction de ses intérêts. Les lectures choisies par les élèves ne sont pas nécessairement incluses dans des activités didactiques structurées, bien qu'elles soient essentielles au développement des habiletés à lire, comme le soutiennent Gambrell, Malloy, Marinak et Mazzoni (2015).

Afin de voir si cela est conforme aux besoins de la communauté servie par la didacthèque, soulignons qu'une très grande majorité des enseignants québécois l'intègre à leur enseignement, que ce soit quotidiennement ou hebdomadairement (Lépine, 2017) et que nos participantes l'ont nommée au deuxième rang des pratiques déclarées¹⁰⁴. Ceci dit, les albums propices à une lecture personnelle n'ont pas nécessairement un potentiel didactique très élevé, dans la mesure où ils n'ont pas à répondre à des critères didactiques précis : « ce qu'on veut c'est que l'enfant entre dans son livre et trouve sa zone de lecture » (Enseignante F). Cet extrait démontre que les livres doivent être au niveau des élèves et répondre à leurs intérêts.

Voici un exemple d'album où la lecture personnelle est le seul dispositif attribué. Il s'agit de *Kitou Scrogneugneu à l'école de Julien* d'Ann Rocar et Marino Degano, publié en 1989. Selon nos évaluations, il n'a pas d'élément paratextuel pertinent pour une utilisation didactique, il est dans un registre humoristique et il présente un personnage sériel : une créature imaginaire. Toujours selon notre évaluation, le style de l'auteur et de l'illustrateur sont considérés comme moyens, puisqu'ils ont tous les deux 3 sur les échelles de Likert. Le genre est fantaisiste, le type de texte est narratif et la structure est linéaire. L'ensemble de ces caractéristiques aide de mieux

¹⁰⁴ En fait, ce dispositif est au troisième rang, mais nous choisissons ici de retrancher les résultats qui concernent les réseaux (tableau 15), au véritable deuxième rang, puisque notre grille consacre un item uniquement sur le sujet et que nous le traitons spécifiquement ultérieurement.

comprendre quels albums peuvent correspondre au dispositif de lecture personnelle uniquement dans le cadre de cette recherche. En toute franchise, plusieurs ne correspondent pas nécessairement aux principes d'Atwell (2017a) où les livres pour la lecture personnelle doivent également être des livres de grande qualité, par exemple en étant référencés dans des listes reconnues ou des listes de prix littéraires.

De leur côté, les albums ayant un autre dispositif accolé en plus de la lecture personnelle ont un plus grand potentiel didactique. Plus précisément, de tous ceux codés selon le dispositif de lecture personnelle, un peu moins de la moitié a une combinaison de lecture personnelle avec un autre dispositif. Dans la plupart des cas, c'est la combinaison lecture offerte à haute voix et lecture personnelle. À la manière de Montésinos-Gelet (2012) qui rend compte que les choix des élèves sont en accord avec l'enseignement reçu, cela permet aux élèves de relire un album que l'enseignant aurait d'abord sélectionné pour offrir un moment de plaisir, comme dans le cadre d'un réseau littéraire.

Par exemple, les albums *Zunik et le wawazonzon* de Bertrand Gauthier et Daniel Sylvestre, *Le cirque de Charlie Chou* de Marie-Louise Gay ou *Alice la fée* de David Shannon ont tous cette combinaison (lecture à haute voix et lecture personnelle), en plus d'avoir été évalués pour leur potentiel à intégrer un réseau littéraire sur le créateur. Par conséquent, outre la lecture personnelle, les albums qui ont un autre dispositif de lecture répondent davantage aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, puisqu'ils ont un potentiel didactique plus fort et qu'ils sont généralement de meilleure qualité. Il est donc préoccupant de constater que le pourcentage le plus élevé quant aux dispositifs de lecture est le choix unique lecture personnelle (voir tableau 42, 4.4.9.).

Par contre, ce constat est atténué par le fait que le dispositif de lecture qui se trouve au deuxième rang est la lecture interactive. Cela se rapproche des besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, puisque l'utilité de la lecture interactive en classe est bien documentée, notamment par Dupin de Saint-André (2011). Aussi, lors de nos entrevues, ce dispositif arrive au premier rang avec une mention quasi unanime des participantes. Ainsi, que la didacthèque de

l'UdeM possède des albums utiles pour faire des lectures interactives est souhaitable pour les étudiants au BEPEP.

Ensuite, outre l'inversion entre la lecture interactive et la lecture personnelle dans la comparaison entre les pratiques déclarées des participantes et les dispositifs de lecture potentiels des albums évalués, il apparaît qu'il y a une certaine adéquation entre les besoins exprimés et les albums tirés de notre échantillon. Les positions de troisième, quatrième et cinquième rang sont équivalentes entre les pratiques déclarées et les dispositifs attribués aux albums : lecture partagée, lecture offerte et lecture en duo.

Après le cinquième rang, nous observons un décalage entre les autres dispositifs nommés par les participantes et ceux attribués aux albums de la didacthèque. Mais comme ils sont dans moins du quart des préoccupations dans le discours des participantes et moins du dixième dans les dispositifs choisis pour les albums évalués (15/275), cela nous semble raisonnable. Un exemple de biais de subjectivité ici serait possiblement en lien avec le cercle de lecture, qui est nommé au sixième rang par les participantes, mais qui se trouve au dixième rang des dispositifs potentiels. Nous pouvons supposer ici qu'il peut y avoir un décalage entre la pratique enseignante et les dispositifs privilégiés par l'étudiante-chercheuse qui peut associer les cercles de lecture aux romans, puisque c'est souvent le cas dans la recherche, notamment avec les travaux d'Hébert (2013).

5.2.2.2. Les réseaux littéraires

Pour ce qui est des réseaux littéraires, ils apparaissent au second rang des pratiques déclarées par les participantes lors des entrevues. Dans notre grille, nous avons décidé de leur consacrer un item à répondre de manière spécifique plutôt que de les inclure à l'intérieur des dispositifs de lecture, surtout en raison du fait que nous le considérons comme un macrodispositif, puisqu'il inclut plusieurs dispositifs de lecture ainsi que des dispositifs d'écriture, voire de communication orale et d'intégration des disciplines scolaires, ce qui est notamment en accord avec la proposition de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015).

Selon nos résultats, le premier type de réseau qui convient, c'est le réseau thématique. S'il est parfois associé avec un autre type de réseau, il apparaît le plus souvent seul. Le fait que le réseau thématique soit prioritaire est digne de mention, puisque, parmi les éléments littéraires cités par les participantes dans les critères didactiques, le thème arrive au premier rang. Toutefois, nos constats précédents quant aux thèmes dans les albums (5.1.4.1.) nous indiquent qu'ils ne semblent pas très variés et que certains nommés par les participantes sont peu présents. Conséquemment, il semble que les albums soient utiles pour faire des réseaux thématiques, mais que la variété des thèmes pourrait être améliorée pour mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Ensuite, les résultats nous informent que le quart des albums de l'échantillon paraissent propices à découvrir l'univers d'un créateur, et ce, en combinant les trois types de réseaux suivants : auteurs-illustrateurs, auteurs et illustrateurs. Cela est intéressant quant à l'adéquation entre la collection d'albums et les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, puisque, selon la PDA (MELS, 2009a), lorsqu'ils explorent des œuvres à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires », les élèves doivent « prendre appui sur [leurs] connaissances sur les auteurs, les illustrateurs, les genres » (p.81). Par conséquent, il est utile que les étudiants au BEPEP fréquentent une variété d'œuvres produites par bon nombre de créateurs de qualité.

En observant cette énumération, la faible proportion des albums au potentiel fort pour constituer des réseaux génériques est à relever. En effet, le réseau générique est choisi dans moins de 10 % des cas, et l'étudiante-chercheuse peut être responsable d'un biais dans ce résultat. En effet, des 16 albums qui ont la possibilité d'être intégrés à un réseau générique, six sont des albums documentaires. Puisque l'étudiante-chercheuse a un intérêt particulier pour ce genre, comme en témoigne son article *Documentaire ou album documentaire ? Telle est la question ?* (DeRoy-Ringuette, 2020), il est possible que cela ait affecté les résultats. Les autres possibilités de réseaux concernent d'autres genres littéraires, notamment les contes. Pour conclure sur les réseaux génériques, comme nous l'avons précédemment abordé au point 5.1.4.2., le fait qu'ils soient peu variés dans l'échantillon a forcément une incidence sur les possibilités à faire ce type de réseaux. Par conséquent, l'acquisition d'albums aux genres littéraires bien marqués serait à envisager pour mieux servir la communauté de la didacthèque de l'UdeM.

En ce qui a trait à la possibilité de créer des réseaux littéraires quant à un procédé d'écriture, nous constatons avec une certaine surprise que parmi la faible proportion des albums où ils pourraient y être intégrés, aucun n'a le procédé de la lettre. Ce dernier est pourtant nommé par l'enseignante C, il fait partie des réseaux cités dans l'étude de cas de Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Bourdeau (2015) et il nous semble assez populaire dans les publications professionnelles, avec par exemple Noël, Joyal, Janson, Pageau et Labelle (2017) publient deux réseaux sur le site *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. Par conséquent, d'acquérir et de mettre en valeur des albums pour faire des réseaux sur ce procédé littéraire spécifique serait certainement à considérer pour mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Enfin, le résultat le plus surprenant, voire décevant, réside dans le constat où un peu plus du quart des albums a été évalué selon le choix « aucun type de réseau ». Il apparaît donc que des améliorations seraient à apporter pour mieux répondre aux besoins de la communauté servie afin de constituer des réseaux littéraires diversifiés, de même que pour songer à des mises en valeur déjà préparées en réseaux, en fonction de thématiques certes, mais aussi d'autres types, comme ceux proposés trois fois par année et pour les trois cycles du primaire dans la revue *Le Pollen* édité à l'UdeM. D'ailleurs, Shipman (2014) expose l'importance de bien développer la collection, notamment avec une politique documentaire efficace, mais aussi d'organiser des activités de promotion dans un esprit collaboratif avec les membres de la Faculté d'éducation. Par conséquent, de faire une mise en valeur de réseaux littéraires diversifiés semble en accord avec ces recommandations. À la manière de Brownson (2012) qui expose l'importance de la promotion de la collection de littérature jeunesse par les bibliothécaires de didacthèques, non seulement dans une perspective de réseaux littéraires (*units*), mais également de formation aux milieux documentaires en vue d'établir un réflexe de consultation de bibliothécaires scolaires lorsque les étudiants seront des enseignants.

A CMC staff member serves as a cheerleader advocating the use of children's literature in the classroom. By modeling the behavior of a school library media specialist and by promoting the value of the school library, the CMC staff member can show preservice teachers the way school library media specialists can help them find children's literature as they develop units in the curriculum (Brownson, 2012, p.55).

Cet extrait montre l'importance des didacthèques dans le parcours des futurs enseignants, et cela est encore plus marqué si le bibliothécaire responsable adopte une posture de bibliothécaire

intégré dans une structure d'approche-programme (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2019).

5.2.3. L'enseignement de la lecture et de l'écriture

À la suite des utilisations didactiques en lecture, notre grille d'évaluation contribue à vérifier le potentiel des albums pour enseigner l'écriture. Nos résultats obtenus grâce à notre échantillon sont acceptables dans la mesure où plus de la moitié des albums semblent utiles pour au moins un dispositif ou une tâche d'écriture. De fait, un peu moins de la moitié des albums en ont au moins un d'accolé, tandis que près du cinquième en ont deux (31/175). Ce sont les productions hypertextuelles qui arrivent au premier plan. Cela est très satisfaisant au regard de l'adéquation avec les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, puisque les participantes les ont unanimement mentionnées en entrevue.

En observant les propos des participantes tirés des entrevues, nous constatons que trois d'entre elles disent recourir à des textes mentors, au premier rang parmi les productions hypertextuelles attribuées aux albums évalués ; trois font référence à écrire la suite de l'histoire, au troisième rang parmi les productions hypertextuelles ; deux traitent d'écrire à la manière d'un auteur, au cinquième rang parmi les six possibilités de productions hypertextuelles. C'est sans surprise que parmi ces possibilités didactiques le texte mentor arrive devant l'écriture à la manière d'un auteur, puisque les albums pour exécuter le premier dispositif contiennent moins d'exigences quant à la structure et au nombre de mots (Montésinos-Gelet, 2019).

Sinon, pour près de la moitié des participantes interviewées, il est surtout question d'utilisation des albums pour faire des tâches d'écriture, notamment à l'aide d'albums sans texte. Comme ces albums représentent un très faible pourcentage de l'échantillon, des albums sans texte pour soutenir les productions écrites seraient à acquérir. Toutefois, pour nuancer ces propos, selon une vérification par liste bibliographique, la didacthèque de l'UdeM, comme celle de l'Université Laval, possède le plus grand nombre d'albums sans texte parmi les didacthèques québécoises (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2021b). Dans ce cas, c'est peut-être davantage une mise en valeur alliant les albums sans texte et leur potentiel pour des activités d'écriture qui serait à considérer pour que les étudiants au BEPEP puissent voir les possibilités didactiques de

ces albums. De cette manière, les ressources de la didacthèque contribueraient directement à la formation des étudiants. Cela serait réellement dans l'esprit de l'approche-programme où l'ensemble des ressources des facultés d'éducation s'arriment et s'articulent autour du développement des compétences des étudiants au BEPEP (CAPFE, 2012).

Concernant les productions écrites métatextuelles, Lépine (2017) avance qu'elles sont les plus fréquentes chez les enseignantes québécoises, notamment le carnet de lecture pour l'évaluation. Mais selon nos résultats, le carnet de lecture représente un peu moins du quart des possibilités de notre échantillon. Par contre, un biais de l'étudiante-chercheuse est peut-être que ce dispositif n'est pas assez souvent attribué. De fait, il semble que dans la pratique tout livre est pertinent pour rédiger ses pensées et ses appréciations, comme pour cette enseignante citée par Lépine (2017) : « Carnet de lecture utilisé par tous mes élèves où ils doivent noter sur une liste chaque livre lu. Ils doivent ensuite choisir un livre sur trois livres lus, le présenter et faire une courte appréciation à l'écrit » (p.142) ou l'enseignante E de notre recherche :

Ils l'écrivent dans leur carnet. Je vais faire le retour cette semaine [en disant] « bon, ton commentaire de réaction, est-ce que c'est poussé ? Est-ce que t'as donné un exemple du texte ? Est-ce que t'as fait un lien avec ta vie ? », etc. Puis, on va comparer les commentaires, essayer de les bonifier [...] Donc, voilà, mais il a toujours des traces dans leur carnet.

Ces extraits démontrent que certaines enseignantes ont recours au carnet, peu importe les livres lus. Dans cette optique, ce dispositif aurait pu être attribué pour tous les albums. Pour notre cas, plus en accord avec les propos de Giasson (2000) sur le carnet de lecture, nous avons surtout opté pour des albums qui suscitent plus fortement l'appréciation, l'interprétation, les réactions qui ne sont pas uniquement reliées à l'identification, etc. Au terme de ces explications, il semble difficile d'établir si les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent efficacement aux besoins de la communauté qu'elle sert, dans la mesure où lorsqu'il est question de productions métatextuelles, dont fait partie le carnet de lecture, les opinions peuvent diverger entre les enseignantes en pratique et l'étudiante-chercheuse.

5.2.4. L'enseignement de la lecture et de la communication orale

Pour la communication orale, un peu plus de la moitié des albums évalués peut servir à au moins un dispositif ou une tâche, et la majorité et en lien avec les dispositifs de lecture avec le choix « L'oral au service des dispositifs de lecture » dans la grille d'évaluation. Ce haut taux de fréquence est en accord avec les pratiques des participantes, car près de la moitié d'entre elles signale cette tâche de communication orale, ce qui en fait la plus fortement citée. Le dispositif de débat est au deuxième rang des dispositifs de communication orale attribués aux albums de la didacthèque de l'UdeM. Bien qu'aucune des participantes ne nomme explicitement ce dispositif, il est assez agréable de constater que, parmi les albums évalués, une proportion non négligeable d'entre eux sont propices à la mise en œuvre d'un débat, puisqu'il s'agit d'un genre majeur en didactique de l'oral (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

Pour ce qui est de l'enseignement des actes de paroles, ce choix est marginal parmi les albums de notre échantillon. Cette utilisation didactique des albums nous apparaît en émergence et pour être en accord avec les utilisations didactiques novatrices, il serait bien que la didacthèque de l'UdeM se dote de titres propices à l'enseignement des actes de parole (Dumais, 2014, 2016 ; Dumais et Nolin, 2018 ; Dumais et Soucy, 2020) afin de mieux servir sa communauté.

5.2.5. L'enseignement de la lecture et des autres disciplines

Si le choix d'évaluer les albums sous l'angle disciplinaire est d'intérêt du point de vue didactique pour enseigner les autres disciplines que le français, cela s'approche également d'une méthode d'évaluation qualitative centrée sur la collection proposée par Johnson (2014) dans le monde des bibliothèques scolaires et, par extension, qui peut certainement s'appliquer aux didacthèques. Il s'agit de la cartographie des collections (*collection mapping*). En bref, « *This approach begins with a curriculum map. The school library media specialist creates a chart that lists key topics divided by subject and grade level. [...] The library's collection is then mapped against the curriculum map to show areas of concentration and gaps visually* » (p.311). Ainsi, à certains égards, cette section de notre grille s'inscrit directement dans cette visée.

Le premier résultat que nous souhaitons relever en ce qui a trait aux albums évalués, c'est que parmi les 85 albums utiles pour un enseignement disciplinaire, environ la moitié semble propice à l'enseignement de l'éthique et culture religieuse. Cela va de pair avec les propos de six participantes qui la nomment en entrevue. Par conséquent, pour cette discipline, les albums de la didacthèque de l'UdeM semblent répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert.

Après, il y a un certain décalage entre les pratiques déclarées de nos participantes et les résultats obtenus par notre échantillon. En effet, celles-ci déclarent recourir aux albums pour les arts plastiques dans le tiers des cas. Or, nous avons répertorié seulement neuf albums utiles pour cette discipline. Cet écart peut certainement s'expliquer par les différences entre les pratiques enseignantes et le jugement de l'étudiante-chercheuse plus axé sur des critères disciplinaires, comme ceux exposés au cadre de référence (2.4.4.).

En effet, lorsque nous observons les déclarations des enseignantes sur leur utilisation des albums à des fins d'enseignement des arts plastiques, les propos peuvent :

- être assez vagues, « à partir de cet album, il y avait une création plastique qui allait avec » (Enseignante A) ;
- laisser entendre que les élèves font des créations à la manière de « ils ont fait des œuvres à la manière de Rogé qui ont été exposées » (Enseignante D) ;
- traiter de la compétence à apprécier des œuvres d'art « en arts plastiques, l'appréciation, c'est [...] le langage plastique » (Enseignante D) ;
- être un ensemble de tout cela « ce que j'adore faire, c'est au niveau des arts plastiques, [...] c'est d'aller apprécier [...] des illustrations par des illustrateurs d'albums X qu'on a déjà travaillés. Ça peut être à la manière de ou aller apprécier tout simplement, donc aller travailler le langage plastique (Enseignante E).

Ces propos démontrent bien que les albums servent ici aux arts plastiques à la façon de Villarreal, Minton et Martinez (2015) qui suggèrent de se servir d'albums de qualité comme œuvre mentor, sans critère spécifique. Pour notre part, nous avons plutôt analysé les albums en accord avec la typologie de Sipe (2001). Cela peut certainement contribuer à apporter des éléments de réponses quant à l'écart entre les résultats. De fait, des neuf albums que nous avons évalués comme propices aux arts, un fait notamment des parodies des tableaux célèbres, trois portent sur des

artistes ou des œuvres célèbres, quatre semblent imiter un courant de l'histoire de l'art. Un dernier ne correspond pas à la typologie de Sipe (2001), mais il invite à faire des créations plastiques.

Il semble alors que nos résultats diffèrent des propos des participantes. Par conséquent, il devient difficile d'affirmer si les albums sont en adéquation avec les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, puisque cela dépend de la manière dont les étudiants au BEPEP et le corps professoral perçoivent l'enseignement des arts avec les albums. Il s'agit d'un autre exemple de la subjectivité de l'étudiante-chercheuse.

En étant plus près des pratiques des enseignantes, ou en suivant la façon de faire de Frohardt (1999) qui propose des activités pour enseigner les arts à l'aide d'albums primés, nous aurions pu choisir d'inclure les albums des cinq créateurs récipiendaires du volet illustration du Prix Hans Christian Andersen¹⁰⁵ ou même les illustrateurs québécois récompensés par le Prix du Gouverneur général du Canada (volet illustration), comme Stéphane Poulin ou Isabelle Arsenault. En intégrant ces nouveaux titres, plus d'albums de notre échantillon seraient utiles pour enseigner les arts et nous pourrions conséquemment juger que la communauté est mieux servie par la collection d'albums disponibles à l'UdeM.

Pour conclure avec les disciplines, nous remarquons qu'il y a une certaine distance entre les résultats obtenus de notre évaluation des 175 albums de la didacthèque de l'UdeM et les pratiques de nos participantes par rapport aux sciences. En effet, la deuxième discipline la plus présente dans notre échantillon pour un enseignement disciplinaire avec les albums, c'est la science et la technologie. Or, cette discipline n'est nommée que par deux nos participantes. En revanche, certaines d'entre elles n'enseignaient pas cette discipline au moment de l'entrevue, ce qui évidemment peut contribuer à expliquer cet écart. Pour notre part, nous voyons d'un bon œil que le quart des albums évalués est propices à l'enseignement de la science. Cela participe à répondre à ce besoin précis de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Par contre, si nous comparons les albums évalués et les contenus du PFÉQ (2001b), il semble que la grande majorité contribue à l'enseignement des contenus relatifs à l'univers vivant. Même que la quasi-totalité de

¹⁰⁵ Mitsumasa Anno, Kveta Pacovska, Tomi Ungerer, Max Velthuijs et Rotraut Susan Berner

ces livres traite des animaux et de divers contenus de la PDA relatifs à l'« interaction entre les organismes vivants et leur milieu » (MELS, 2009b, p.12). Les autres titres apparaissent plutôt en lien avec les concepts de la Terre et l'espace, alors qu'aucun ne soutient l'univers matériel. Par conséquent, pour répondre encore plus adéquatement aux besoins de la communauté, il serait pertinent de développer la collection d'albums de la didachthèque de l'UdeM en fonction des contenus prescrits pour ces deux champs de l'enseignement des sciences.

5.2.6. L'enseignement de la lecture et des DGF

Outre les disciplines, les enseignants du primaire doivent traiter des DGF, et même si nos participantes ne les ont pas mentionnés et que les observations de Montésinos-Gelet et Dupin de Saint-André (2018) rendent compte que les enseignants les couvrent peu, il n'en demeure pas moins qu'ils sont dans le PFÉQ (MÉQ, 2001b). C'est pour cette raison que nous les conservons dans notre grille d'évaluation. D'ailleurs, comme l'enseignement à l'aide de livres jeunesse gagne en popularité, nous croyons que de promouvoir l'enseignement des DGF à l'aide d'œuvres littéraires, au même titre que pour les disciplines scolaires, est une avenue prometteuse dans laquelle la didachthèque de l'UdeM pourrait s'aventurer auprès de la communauté qu'elle sert afin d'être au premier plan dans l'intégration de cette pratique.

En observant les albums évalués, un réel écart se dessine entre les cinq DGF présents dans les albums. De fait, parmi le tiers des albums qui sont pertinents pour les aborder en classe, la majorité d'entre eux traitent de la santé et du bien-être. Ensuite, dans des proportions beaucoup plus faibles, viennent l'environnement et la consommation ainsi que le vivre-ensemble et la citoyenneté. Pour ce qui est du DGF consacré aux médias, il se trouve seulement dans l'album *Si j'étais comme toi !* d'Hubert Flattinger et Anja Koener. Avec ce dernier, l'enseignant pourrait faire des parallèles avec les émissions de vedettes instantanées, en lien avec l'axe de développement « Conscience de la place et de l'influence des médias dans sa vie quotidienne et dans la société » (MÉQ, 2001b, p.49). Aucun album ne correspond au DGF portant sur l'orientation et l'entrepreneuriat. À la limite, nous aurions pu l'attribuer à *Bienvenue chez BigBurp* d'Élise Gravel, mais nous lui avons préféré les deux choix suivants : Santé et bien-être, Environnement et consommation.

Cette courte analyse nous invite à penser qu'une répartition plus équitable entre les cinq DGF serait souhaitable pour atténuer la dominance de celui dédié à la santé et au bien-être et ainsi mieux répondre aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Est-ce que d'élaguer certains titres qui font du bruit pourrait contribuer à les faire ressortir dans un échantillon aléatoire ? Est-ce que des albums plus récents traiteraient davantage d'environnement et consommation, de vivre-ensemble et citoyenneté ainsi que de médias et, par conséquent, ils répondraient plus adéquatement aux besoins de la communauté ? Est-ce que de combiner les méthodes d'évaluation des collections, par exemple avec une liste de titres pertinents pour enseigner les DGF, nous amènerait à constater qu'il est plus judicieux de regarder avec prudence les résultats obtenus ? L'ensemble de ces questions demeure des hypothèses.

5.2.7. L'enseignement de la lecture et des repères culturels

Afin d'aider la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM à développer la première compétence professionnelle, qui est considérée comme fondatrice, soit « Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture » (MÉQ, 2020), le fait d'avoir des albums qui contiennent des repères culturels forts apparaît essentiel, au même titre que ceux qui ont des liens intertextuels et intericoniques précédemment cités au point 5.1.4.3. Cela permet aussi d'initier les étudiants au BEPEP au rehaussement culturel et l'intégration de la dimension culturelle à l'école (Gouvernement du Québec, 2003).

Lors de l'élaboration de notre grille, nous avons cerné différents types de repères culturels en choix de réponse, tout en intégrant le choix « autres » pour les repères émergents. Cela s'avère finalement un bon choix, puisque le troisième type de repère le plus fréquent est justement émergent. En fait, les repères les plus présents appartiennent aux catégories géographique et historique. Pour approfondir l'analyse, il serait judicieux de distinguer les endroits du monde les plus souvent cités dans les albums, à la manière de DeRoy-Ringuette et Courchesne (2019), ou encore quelles périodes historiques se trouvent plus souvent explorées.

Les repères émergents que nous avons qualifiés d'événementiels se trouvent au troisième rang. Ce que nous avons traité comme tels ce sont les références aux fêtes, comme Noël, l'Halloween

et la Saint-Valentin. Puisque les fêtes sont au cœur de la vie des enfants et de la vie scolaire, il est souhaitable d'en retrouver un grand nombre dans les albums de la didacthèque de l'UdeM.

Nous regrettons toutefois que seulement le tiers de notre échantillon contienne des repères culturels. Bien sûr certains albums sont riches en repères diversifiés au cœur de l'intrigue, comme *Ce jour-là* de Mitsumasa Anno qui est classé selon des repères historiques, géographiques, musicaux, médiatiques et architecturaux, en plus des liens intertextuels et intericoniques qu'il contient, mais pour d'autres albums les repères culturels trouvés semblent beaucoup plus implicites et parsemés dans le texte ou dans les illustrations. Par exemple, dans *Carré* de Mac Barnett où nous avons trouvé une allusion au mythe de Narcisse, lorsque le personnage nommé Carré invite le personnage Cercle à se mirer dans un étang. Le texte indique : « C'est absolument splendide. C'est absolument envoûtant. C'est parfait, dit Cercle. » Cet exemple est possiblement obscur et relève peut-être de davantage de l'interprétation, mais il contribue à justifier que la détection des repères culturels demeure propre à chacun, en fonction de son bagage culturel, comme cela est indiqué dans le libellé de la grille à l'item concernant les repères culturels.

Puisque la découverte des repères culturels sous-tend une part de subjectivité, il est possible que nous ayons omis d'indiquer des repères. Mais nous estimons tout de même nos résultats valides, surtout que dans certains cas les repères sont clairement indiqués dans les albums. Enfin, notons que dans trois quarts des cas, les repères culturels se trouvent au cœur de l'intrigue, ils sont donc plus difficiles à omettre que ceux « parsemés en clin d'œil, dans les illustrations ou dans le texte », pour reprendre l'expression de la grille.

5.2.8. Les années scolaires

Par rapport aux années scolaires, il faut d'abord souligner qu'il y a parfois des divergences entre nos évaluations et les publics cibles inscrits au catalogue *Sofia*. Pour exemplifier ce décalage, voici deux cas extrêmes : *Sire hibou et Dame chat* d'Edward Lear et Stéphane Jorisch et *Le loup de la 135^e* de Rebecca Dautremer et Arthur Leboeuf. Nous les classons tous les deux pour le 3^e cycle, mais selon le catalogue, aux notes de l'UdeM, ces albums s'adressent au préscolaire. Puisque ces albums sont répertoriés sur le site *Constellations* (MÉQ, 2021), nous pouvons comparer les publics cibles. Sur ce site, le premier album est destiné aux élèves de 2^e à 5^e année,

alors que le second est destiné aux élèves de 5^e année jusqu'au 2^e secondaire. Dans les deux cas, les indications d'années scolaires sont plus près de nos évaluations que de celles inscrites au catalogue *Sofia*. Ces exemples ont surtout pour but de montrer que lorsqu'il est temps de classer les albums par âge, cela peut être en lien avec l'intention didactique, mais aussi avec la conception que chacun peut se faire de l'enfance et de la littérature qui lui est destinée (Poslaniec, 2008). Ces deux exemples servent aussi à montrer le décalage qui peut être perçu entre notre évaluation, qui est appuyée par une autre ressource dans ces cas-ci, et le catalogue *Sofia*. Dans une certaine mesure, ce contraste entre l'âge des lecteurs attribué sans perspective didactique et les réelles possibilités en classe est en accord avec Chamberlain et Leal (1999) qui constatent que les albums gagnants de la *Caldecott Medal* ont un niveau de difficulté supérieur à la capacité de lecture liée à l'âge des lecteurs visés, mais aussi avec la comparaison que nous avons présentée pour l'album *Les loups* d'Emily Gravett (tableau 1, 2.1.).

Ce type de divergence étant exposé, nous arrivons à un certain accord avec les données du catalogue *Sofia* sur le fait que la majorité des titres s'adressent au préscolaire et au premier cycle, et ce, malgré une différence dans les manières de regrouper les âges. De fait, les données recueillies dans le catalogue *Sofia* supposent qu'environ le tiers des albums de notre échantillon s'adressent au préscolaire et la moitié s'adressent aux enfants de 6-9 ans. C'est donc près de neuf albums sur 10 qui visent les 9 ans et moins. Selon notre évaluation, légèrement plus de la moitié de l'échantillon s'adresse aux enfants à l'éducation préscolaire jusqu'aux élèves de 1^{re} et 2^e année¹⁰⁶ et un peu moins du tiers de l'échantillon s'adresse aux élèves de deuxième cycle, incluant parfois le premier cycle, à l'exception de deux titres qui s'étendent jusqu'en 5^e année¹⁰⁷. Ainsi, ce sont autour de huit albums sur 10 qui s'adresseraient aux 9 ans et moins.

Dans les deux cas, nous constatons que le préscolaire est surreprésenté. Cela est possiblement lié au fait que, classiquement, les albums ont les plus jeunes comme destinataires alors que de plus en plus d'albums publiés sont adéquats pour les élèves plus vieux. De plus, dans les pratiques enseignantes, il semble que l'album se taille une place avantageuse aux deuxième et troisième cycles (Lépine, 2017). Par conséquent, il est impératif que la didacthèque de l'UdeM offre des

¹⁰⁶ À l'exception de *Le chapeau de l'épouvantail* de Ken Brown que nous avons classé de préscolaire à 3^e année.

¹⁰⁷ *Les pieuvres* d'Alain M. Bergeron et Sampar et *Et avec Tango, nous voilà trois!* de Justin Richardson, Peter Parnell et Henry Cole.

albums autrement que pour les plus jeunes afin d'être en accord avec les besoins de la communauté qu'elle sert. Mais nous estimons que ce n'est pas uniquement de développer la collection avec des albums pour les plus vieux qui pourrait aider à mieux répondre aux besoins de la communauté servie, mais aussi de rétablir les publics cibles dans le catalogue *Sofia* pour certains titres.

En effet, concernant le public cible inscrit au catalogue *Sofia*, en prenant uniquement ces données factuelles, sans notre évaluation, il apparaît qu'il y a un réel débalancement entre les publics ciblés avec seulement trois albums de l'échantillon classés pour les 9-12 ans. Par conséquent, un étudiant au BEPEP qui devrait produire un travail sur un album pour le troisième cycle et qui se fierait uniquement aux données inscrites au catalogue *Sofia* risquerait de rater plusieurs albums pertinents. En effet, si les trois albums inscrits comme étant adéquats pour le troisième cycle dans le catalogue *Sofia* le sont aussi par notre évaluation¹⁰⁸, cet étudiant risque de ne pas considérer un titre comme *L'étrange zoo de Lavardens* de Thierry Dedieu classé pour les 6-9 ans et jugé pour le 3^e cycle selon notre évaluation.

À l'inverse, un étudiant au BEPEP qui voudrait intégrer un album dans son stage au préscolaire et qui se fierait uniquement sur les données du catalogue *Sofia* pourrait présenter aux enfants des albums complexes et peu adaptés à leurs besoins, comme *Sire hibou et Dame chat* d'Edward Lear et Stéphane Jorisch précédemment cité.

Ces mises en situation hypothétiques servent à démontrer que les étudiants BEPEP devraient mettre à contribution leur jugement professionnel et, comme ils sont en cours de formation, il serait nécessaire qu'ils soient bien épaulés par les ressources de l'université, surtout dans une perspective d'approche-programme où toutes les ressources convergent pour aider l'étudiant à développer ses compétences professionnelles.

¹⁰⁸ *Ruby tête haute* d'Irène Cohen-Janca et Marc Daniau, *Les misérables* de Luc Lefort (d'après Victor Hugo) et Gérard Dubois et *Capitaine Rosalie* de Timothée de Fombelle et Isabelle Arsenault.

5.3. Les critères bibliothéconomiques

Maintenant que les critères et les utilisations didactiques ont été détaillés, nous proposons de discuter les critères bibliothéconomiques. Plus spécifiquement, nous divisons notre propos entre trois aspects, lesquels sont liés aux tâches de développement des collections (voir 2.5.4.). Comme il s'agit d'un aspect important de la gestion des collections, où les préoccupations budgétaires sont fondamentales et complémentaires aux tâches de développement des collections (Johnson, 2014), le premier aspect auquel nous nous attardons concerne l'acquisition des documents¹⁰⁹. Nous y traitons du coût des albums et des dons. Le deuxième aspect que nous couvrons concerne le traitement documentaire, puisqu'après l'acquisition le document entre dans cette phase afin d'être accessible à la communauté qu'elle sert. Pour le dernier aspect, même si en fin de compte l'ensemble de notre grille est lié à l'évaluation de la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM¹¹⁰, nous détaillons des points qui nous semblent plus en lien avec des méthodes d'évaluation centrées sur la collection : l'évaluation à l'aide de listes bibliographiques (Johnson, 2014), pour explorer la légitimation de notre échantillon, et le balayage de rayons (Disher, 2014), pour observer l'usure des albums.

5.3.1. L'acquisition des documents

Dans cette section, nous tentons de comprendre comment sont acquis les documents et nous jetons un regard sur les aspects budgétaires. Ces points d'évaluation sont tirés de notre grille, mais avouons d'emblée que pour compléter ces données des entrevues avec des membres de la Direction des bibliothèques de l'UdeM ou spécifiquement de la didacthèque, présents ou passés, seraient complémentaires et résolument éclairantes.

¹⁰⁹ Troisième tâche du développement des collections selon Evans et Zarnosky-Saponaro (2012)

¹¹⁰ Quatrième tâche du développement des collections (Zarnosky-Saponaro, 2012)

5.3.1.1. Les coûts

Pour trouver les informations quant au coût des albums, nous avons consulté le site Leslibraires.ca¹¹¹. Sans égard au fait que les albums soient des dons ou non, nous avons relevé que parmi les albums où les informations sont disponibles, la majorité d'entre eux ont un prix de vente inférieur à 20,99 \$, même de 15,99\$ et moins. À titre de comparaison, en faisant l'exercice avec les albums des 18 titres cités 5 fois et plus dans *Le Pollen* répertoriés par DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante (2018) et en privilégiant les formats originaux, plutôt que les formats de poche ou à couverture souple moins pertinents dans le contexte des bibliothèques, il s'avère que les résultats sont plus près de ceux de l'échantillon de la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse (phase 3) que de la didacthèque de l'UdeM. Le tableau 54 détaille ces résultats comparatifs.

Tableau 54 : Comparaison des intervalles des prix de vente entre les albums de la didacthèque, d'une sélection de la revue *Le Pollen* et la bibliothèque de l'étudiante-chercheuse.

	Didacthèque de l'UdeM	<i>Le Pollen</i> (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018)	Bibliothèque de l'étudiante-chercheuse
Moins de 15,99 \$	37 % (27/73)	11,7 % (2/17 ¹¹²)	23,1 % (6/26 ¹¹³)
16 \$ à 20,99 \$	27,4 % (20/73)	52,9 % (9/17)	46,2 % (12/26)
21 \$ à 25,99 \$	17,8 % (13/73)	29,4 % (5/17)	27 % (7/26)
26 à 30,99 \$	16,4 % (12/73)	5,9 % (1/17)	3,8 % (1/26)

Même s'il est hasardeux de faire une corrélation entre le coût d'achat et le potentiel didactique d'un album, et par extension sa qualité, cette comparaison peut tout de même orienter les réflexions quant au budget à prévoir pour les nouvelles acquisitions de la didacthèque de l'UdeM. En effet, il serait judicieux de prévoir que les albums pouvant éventuellement répondre aux besoins de la communauté servie se situent plus dans un intervalle de prix entre 16 \$ et 20,99 \$, voire aussi entre 21 \$ et 25,99 \$, plutôt que dans les 15,99 \$ et moins. Nous n'avons pas trouvé de normes ou de comparatifs quant aux budgets à allouer aux collections de livres jeunesse, et

¹¹¹ Pour des raisons d'accessibilité, nous avons utilisé le site Leslibraires.ca plutôt que l'outil Memento de la Banque de titres de langue française, même si ce dernier est certainement plus fiable, tant pour les coûts que pour la disponibilité (5.3.1.5). En fait, notre idée d'utiliser le site internet des librairies indépendantes est de se rapprocher au maximum d'un contexte d'utilisation de la grille en dehors de cette recherche doctorale, donc en pensant aux bibliothécaires scolaires, aux enseignantes, aux étudiants au BEPEP, etc. qui n'auraient pas accès à Memento.

¹¹² Comme nous n'avons pas d'information pour un des 18 albums, nous établissons notre calcul sur les 17 dont nous avons des données.

¹¹³ Comme nous n'avons pas d'information pour 7 des 33 albums, nous établissons notre calcul sur les 6 dont nous avons des données.

encore moins spécifiquement aux albums. Cependant, selon l'ACRL (2009), les didacthèques devraient avoir une politique de développement des collections claire avec des répartitions budgétaires spécifiques pour ses différentes collections (p. ex., les manuels scolaires, le matériel de manipulation, les jeux, les livres jeunesse). Comme la politique de développement des collections spécifique à la didacthèque de l'UdeM n'est pas accessible, nous ne pouvons pas présupposer des répartitions budgétaires. Par contre, en nous référant à l'expérience de Teel (2008), qui a évalué la collection de la didacthèque de l'*East Carolina University*, pour améliorer l'accessibilité, la pertinence et la qualité, et qui a bâti un plan quinquennal pour pallier ses constats (p. ex. élagage pour contrer la désuétude de la collection, achats rétroactifs pour combler l'absence de titres lauréats de prix littéraire), nous estimons qu'une politique documentaire claire permet d'améliorer la collection et mieux servir la communauté. D'ailleurs, Teel (2008) rapporte certains changements à la suite de l'implantation de son plan, notamment sur l'augmentation des budgets alloués et sur l'augmentation des statistiques de circulation.

5.3.1.2. *Les dons*

En ce qui concerne nos résultats tirés de notre échantillon et relatifs aux dons, il est d'abord essentiel de souligner le manque de fiabilité dans le catalogue *Sofia* concernant cette information. En effet, lors de notre collecte de données, nous avons suivi les directives de notre grille d'évaluation qui stipulent à l'item 79 : « Selon la description du catalogue de la didacthèque (<https://bib.umontreal.ca>), cet album est un don de l'éditeur ». Les réponses se divisent entre oui ou non. Cependant, livres en main, nous avons constaté que parfois les albums contiennent des marques physiques révélant qu'ils sont des dons, comme une étampe « don de l'éditeur », mais que cette information est absente du catalogue *Sofia*. Comme nous jugions cette donnée trop instable, mais également fort importante, nous avons repris la collecte de données en juin 2021 pour cet aspect seulement. Ainsi, si au départ c'est moins du quart de l'échantillon qui était constitué de dons, il s'avère que c'est finalement près de la moitié qui est effectivement acquise par dons (voir graphique 21, 4.4.12.).

Cette différence est considérable et mérite d'être soulignée. De fait, si la politique de développement des collections semble être en accord avec le fait que la didacthèque de l'UdeM reçoive des dons, nous nous questionnons sur le fait que près de la moitié des albums évalués

soient acquis de cette manière. De fait, la *Politique sur les dons de documents* (Direction des bibliothèques, 2021) stipule que les dons sont acceptés et ils servent à « enrichir ses collections [et ils] constituent une façon pour les bibliothèques de développer leurs collections ; aussi doivent-ils répondre aux mêmes critères de choix que les documents acquis par les processus réguliers » (p.1). Ce que nous comprenons, c'est que tout don ne devrait pas être systématiquement intégré aux collections, ce qui est en accord avec les principes soulevés par Johnson (2014). Mais la forte présence de dons nous amène à nous poser un minimum de trois questions auxquelles nous avons que trop peu de réponses.

Premièrement, est-ce que les dons sont une façon de pallier des coupes dans le financement des acquisitions ? En effet, les bibliothèques vivent avec un accroissement des coûts pour les abonnements aux périodiques électroniques (Bibliothèque de l'UdeM, 2021).

Deuxièmement, est-ce que le fait d'avoir un si grand nombre de dons nuit à une représentation diversifiée des éditeurs, des créateurs et des provenances ? En guise d'exemple, à la didacthèque de l'UQÀM, il y a explicitement une entente avec l'éditeur québécois pour la jeunesse Dominique et compagnie pour agrandir la collection d'œuvres jeunesse disponible à la communauté servie par cette université (UQÀM, 2021). Ainsi, une certaine partie du fonds documentaire de la littérature jeunesse est littéralement commandité, une pratique qui affecte certainement la bibliodiversité.

Troisièmement, est-ce que ces dons faits à la didacthèque de l'UdeM répondent réellement aux besoins de la communauté qu'elle sert ? Pour répondre partiellement, nous constatons que seulement le quart des dons se trouve dans les ressources utilisées pour vérifier la légitimation didactique (voir tableau 50, 4.4.11.). Toutefois, il importe de relever le fait que cela représente 40 % des albums qui se trouvent dans lesdites ressources (20/50). Avec cette brève observation, nous ne pouvons pas négliger l'importance des dons pour le développement de la collection de la didacthèque de l'UdeM, mais nous pouvons nous demander si tous les albums acquis de cette manière répondent aux besoins de la communauté qu'elle sert.

Finalement, nous ne possédons pas d'informations convaincantes quant au financement spécifique de la didacthèque¹¹⁴. Néanmoins, la présence accrue des dons et la caducité relevée par notre échantillon¹¹⁵ nous laissent supposer que le budget alloué est possiblement insuffisant pour répondre adéquatement aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Nous comprenons donc qu'une acceptation des dons contribue à agrandir la taille de la collection. Cependant, il semble que la vision tournée vers l'abondance pour juger positivement les collections tend à s'amenuiser chez les professionnels, puisque, souvent, cela privilégie la quantité au détriment de la qualité des ouvrages. Intner (2003) le résume de cette façon : « *More of what the public wants is better, but more of what they do not use is not* » (p. 344). Par conséquent, par rapport à notre recherche, nous pourrions dire qu'il serait judicieux d'acquérir plus d'albums à fort potentiel didactique et moins d'albums inutiles. Encore une fois, l'élagage fait certainement partie de la solution, de même qu'une observation minutieuse des dons avant de les intégrer à la collection de la didacthèque de l'UdeM.

5.3.2. Le traitement documentaire

Le deuxième point que nous souhaitons aborder dans la section dédiée aux critères bibliothéconomiques est la suite logique de l'acquisition. En bref, après avoir été acquis, le document entre dans la phase de traitement documentaire où il est

- 1) décrit, c'est-à-dire que des informations physiques sont intégrées dans une notice bibliographique (p. ex. le titre, l'auteur, l'éditeur) ;
- 2) classé, c'est-à-dire qu'une cote de classification est attribuée au document (p. ex. la cote de classification Dewey) ;
- 3) indexé, c'est-à-dire que des descripteurs sont attribués au document, notamment par un système de vedettes-matières ;
- 4) condensé, c'est-à-dire qu'un résumé décrit le contenu du document (Hudon, Arsenault, Da Sylva et Forest, 2009).

Ainsi, nous traitons ici de la section de notre grille d'évaluation qui se rapporte à l'identification des albums (titres, créateurs, provenance des albums, années de publication, disponibilité sur le

¹¹⁴ Les rapports disponibles concernent l'ensemble des bibliothèques de l'UdeM. À titre d'exemples, pour toutes les bibliothèques, en 2019-2020 le budget d'acquisition était de 12 665 131\$ et 14 674 livres imprimés ont été acquis (contre 56 032 périodiques électroniques qui occupent la plus grande part). Rien ne permet de distinguer les types de livres imprimés, ni les lieux où ces livres sont disponibles.

¹¹⁵ La médiane des albums évalués est l'année 2002 et l'intervalle de cinq ans avec le plus grand nombre d'albums de la collection se situe entre 1996 et 2000 avec un peu plus du quart des résultats.

marché et sur des supports multimédias). En effet, nous soutenons que, même si nous l'avons catégorisée comme étant didactique dans notre grille d'évaluation, cette section est aussi connexe à la description, au sens de la bibliothéconomie. Nous discutons également des données tirées de notre échantillon qui concernent la classification Dewey. Cette dernière est intégrée aux critères bibliothéconomiques dans notre grille d'évaluation.

5.3.2.1. Les titres

Concernant l'identification des albums, en commençant par les titres, nous observons que parmi les 12 initialement nommés par les participantes en cas de figure, aucun d'entre eux ne fait partie de notre échantillon. Cependant, un des titres nommés en cours d'entrevue est ressorti des 175 albums évalués (*On a volé le coffret à bisous* de Muzo). En guise de complément, selon une vérification au catalogue en juin 2021, des 80 titres nommés par les participantes à un moment ou l'autre des entrevues, plus des trois quarts se trouvent à la didacthèque de l'UdeM. Malgré que cette donnée ne soit pas directement recueillie par notre grille d'évaluation, nous croyons qu'elle reste pertinente à constater, puisqu'elle aide à voir sous un autre angle la collection de titres offerts à la didacthèque de l'UdeM. Puisque nous pouvons déduire que les albums nommés par les participantes ont un fort potentiel didactique, il semble que, sur ce point précis et utilisant une méthode de vérification par liste bibliographique (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014) plutôt que notre grille d'évaluation, la collection de la didacthèque de l'UdeM répond de manière assez adéquate aux besoins de la communauté qu'elle sert.

5.3.2.2. Les créateurs

Par rapport aux créateurs, les participantes à la phase 1 de notre recherche en nomment quelques-uns, donc certains deux fois : Marianne Dubuc et Élise Gravel (parmi les 10 Québécois), Rascal, Michel Van Zeveren, Michaël Escoffier et Geoffroy de Pennart (parmi les 11 francophones) et Chris Van Allsburg (parmi les cinq traduits). Un seul est cité trois fois : Mario Ramos, un auteur-illustrateur de la francophonie. Selon Lépine (2017), plusieurs de ces créateurs se trouvent au cœur des pratiques enseignantes. En prenant les résultats de notre échantillon, nous relevons que deux titres de Rascal s'y retrouvent, un d'Élise Gravel, un de Michaël Escoffier, un de Mario Ramos et un de Chris Van Allsburg, pour un total de six albums. Cela semble encourageant quant

à la présence de ces créateurs à la didacthèque de l'UdeM et à l'adéquation avec les besoins de la communauté qu'elle sert.

De plus, parmi les auteurs-illustrateurs présents à deux occurrences et plus dans notre échantillon, certains s'avèrent des créateurs de grande qualité sur le plan littéraire. C'est le cas notamment de Mitsumasa Anno, gagnant du prix Hans Christian Andersen en 1984 pour l'ensemble de son œuvre, et de Marie-Louise Gay double lauréate, en français en anglais, du Prix de littérature de jeunesse du Conseil des Arts du Canada, aussi en 1984. Cependant, certains des créateurs semblent avoir peu de notoriété ou nous sont inconnus. Puisque les livres utilisés en contexte scolaire doivent être de qualité (MÉQ, 2001b), il serait pertinent de poursuivre l'exploration des créateurs, que ce soit pour faire l'acquisition de titres manquants pour certains créateurs de grande qualité, ou pour élaguer les livres des créateurs de moindre renommée. D'ailleurs, de manière générale, la réputation de l'auteur est un critère admis et commun en bibliothéconomie (Calenge, 1994 ; Disher, 2004 ; Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014).

En ce qui a trait aux éditeurs, que nous considérons également comme des créateurs, nous notons que près de la moitié des albums évalués proviennent de trois éditeurs, soit le groupe français L'école des loisirs¹¹⁶, l'éditeur ontarien Scholastic et l'éditeur français Seuil. Les 51 autres éditeurs se distribuent plus équitablement en ayant entre six et un titres dans l'échantillon. D'un autre côté, il ne faut pas négliger le fait que les catalogues de L'école des loisirs et de Scholastic représentent une grande quantité de livres pour la jeunesse, dont certains avec un bon potentiel didactique. Au sujet de L'école des loisirs, Butlen et Joole (2012) rapportent d'ailleurs sa prévalence dans les utilisations didactiques des enseignants enquêtés. De plus, notre étude antérieure nous indique que parmi les 18 titres les plus cités dans *Le Pollen*, 10 éditeurs sont représentés, mais plus de la moitié des albums sont édités à L'école des loisirs ($n=5$), chez Kaléidoscope ($n=4$) et chez Pastel ($n=1$) (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet, Laplante, 2018). Par conséquent, l'abondance de titres de ces éditeurs n'est pas complètement un aspect négatif pour répondre adéquatement aux besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM, même si une répartition plus juste serait souhaitable pour varier les voix éditoriales. Même s'il ne semble pas y avoir de normes pour cet aspect dans les didacthèques, mentionnons que dans les

¹¹⁶ Ce groupe réunit L'école des loisirs, Pastel et Kaléidoscope.

Guidelines for Curriculum Materials Centers (ACRL, 2009) il est suggéré que les manuels scolaires intégrés aux collections des didacthèques devraient provenir d'éditeurs variés, nous estimons que cela est transférable aux livres jeunesse.

5.3.2.3. *La provenance des albums*

Pour ce qui est de la répartition de la provenance des albums de notre échantillon, le constat le plus étonnant est celui où environ 10 % des albums sont québécois, tandis que les proportions sont similaires pour ceux qui proviennent de la francophonie et des traductions pour les 90 % restant. Pourtant, à la compétence « Apprécier des œuvres littéraires » il est indiqué

Tout au long de sa scolarité, l'élève explore et apprécie des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres proviennent d'abord du Québec, puis de la francophonie ou de la littérature internationale traduite en français (MÉQ, 2001b, p.84).

En tenant compte de ces prescriptions ministérielles, et afin d'être en adéquation avec les futures pratiques des étudiants au BEPEP, il serait pertinent de retrouver davantage d'albums québécois, puisque les œuvres québécoises se trouvent citées en premier lieu. Bien entendu, la production éditoriale du Québec est plus réduite que celle de la francophonie et de la traduction, mais il apparaît tout de même surprenant de constater un pourcentage aussi faible dans notre échantillon. En revanche, une recherche sur *Constellations* (MÉQ, 2021) nous informe que 17,6 % des albums répertoriés pour le préscolaire et le primaire sur le site sont québécois (367/2089). Par conséquent, même s'il s'avère parfois imprudent de faire des statistiques de comparaison, notamment parce que « *Comparaisons between libraries will need to take into account differences in the constituencies of the libraries and library attributes, with a good understanding of the indicators used, limitations to comparisons, and careful interpretation of data* » (ISO 11620, 2014, p.1), nous estimons qu'il serait approprié que la didacthèque de l'UdeM atteigne au moins ce pourcentage afin de se rapprocher lentement des besoins de la communauté qu'elle sert. Enfin, par rapport aux statistiques de comparaisons, il semble que le principal écueil se trouve dans la recherche d'une bibliothèque équivalente, mais à notre avis la collection de *Constellations* (MÉQ, 2021) peut certainement servir d'étalon pour une didacthèque québécoise,

en accord avec Intner (2003) qui souligne que « *Comparisons don't have to be identical to be useful and productive* » (p.341).

Toujours sur la présence des albums québécois, soulignons que si lors des entrevues la provenance est peu mentionnée par nos participantes, c'est tout de même le fait d'avoir accès à des œuvres du Québec qu'elles évoquent le plus souvent. Aussi, en observant les 12 titres nommés en début d'entrevue, ils se répartissent quasi équitablement : trois sont québécois, quatre sont de la francophonie, quatre sont traduits et un album sans texte est en anglais non traduit. Puis, parmi ceux nommés en cours d'entrevue, le quart sont québécois, viennent ensuite les albums traduits pour le tiers et la majorité sont des albums de la francophonie. Ces données recueillies auprès des participantes ont avantage à être considérées ici pour mieux comprendre l'importance d'avoir accès à des albums québécois dans les didacthèques, de même que d'avoir une répartition plus équitable entre les provenances.

5.3.2.4. Les années de publication

En ce qui a trait aux années de publication, les résultats obtenus nous démontrent que les deux tiers de notre échantillon ont été publiés avant 2005, et l'intervalle de cinq ans le plus important est celui de 1996 à 2000. L'année médiane est quant à elle 2002, soit il y a environ 20 ans. Ces données affectent certainement plusieurs points d'évaluation précédemment vus. Par exemple, cela peut contribuer à mieux comprendre pourquoi le pourcentage d'albums québécois est si faible, en se rapportant notamment aux statistiques de publication générale pour la jeunesse qui nous renseignent sur le boom de publications des dernières années passant de 595 titres en 2003 (BAnQ, 2007) à 1830 titres en 2018 (BAnQ, 2018). Même si ces statistiques ne concernent pas uniquement les albums, elles donnent un éclairage nouveau et des éléments de réponses pour comprendre nos résultats.

D'autres facteurs qui pourraient expliquer le vieillissement de la collection sont peut-être attribuables à la gestion de la didacthèque et son financement. Nous possédons très peu d'informations à ce sujet, mais en consultant différents rapports annuels, « l'intégration de la Didacthèque de la Faculté des sciences de l'éducation à la Direction des bibliothèques » (p.5, UdeM, 2003) est soulignée, de même que l'achèvement de la migration vers le catalogue général

en 2006 (UdeM, 2007). Ces informations laissent supposer que précédemment aux années 2000 le modèle de gestion était différent, probablement en accord avec celui privilégié au départ par Dussault, Dumas et Chaput (1974) où les didacthèques se trouvent financées et gérées par les Facultés d'éducation plutôt que par la Direction des bibliothèques. D'ailleurs, aux États-Unis et au Canada anglais, il semble que certaines didacthèques ont également subi ce type de transformation. En guise d'exemples, dans des études de cas à perspective historique, Alteri (2009) retrace l'histoire de la bibliothèque d'éducation de *Wayne State University*, de ses modestes débuts dans un sous-sol en 1881 à l'école normale de Détroit jusqu'à sa fusion avec la bibliothèque générale en 1986, alors que Brydges (2009) relate le cas de la *Doucette Library of Teaching Resources* de l'*University of Calgary* qui « *Since its origins in 1909, [...] has borne many names, been housed in at least seven locations, and had varying mandates in response to changing philosophies about teaching and teacher education* » (p. 4). Malgré ces cas de figure qui nous ont permis de poser notre hypothèse, elle demeure incertaine, car nous n'avons pas accès à l'information pour nous permettre de la confirmer.

L'autre possibilité est que le vieillissement de la collection soit dû à des questions de financement. De fait, selon le site internet de la Bibliothèque de l'Université de Montréal (2021), une explosion des coûts pour les abonnements aux périodiques électroniques a cours depuis quelques années. Cela a certainement une incidence sur le développement des collections d'ouvrages papier, dont les albums pour la didacthèque. Comme nous avons traité de ce sujet précédemment avec les dons (5.3.1.2.), nous ne nous y attardons pas davantage. Puisque, à terme, peu importe les raisons pour lesquelles la collection des albums date, retenons surtout les résultats obtenus par notre échantillon nous amènent à croire que la collection de la didacthèque est plutôt vieillissante et que cette désuétude affecte de nombreux résultats. De surcroît, cela a un impact sur la qualité de collection offerte à la communauté servie et conséquemment leurs besoins sont moins bien comblés.

Enfin, il semble que le vieillissement de la collection ne soit pas unique au cas de la didacthèque de l'UdeM. Par exemple, dans une étude récente Ayton et Capraro (2021) relatent la désuétude des documents de la didacthèque du *Rhode Island College*, tandis qu'il y a une quinzaine d'années Shouse et Teel (2006) remarquaient que le vieillissement de la collection des documents

de la didacthèque de l'*East Carolina University* nuisait à la réponse adéquate aux besoins de cette communauté. Ces deux exemples nous démontrent que les enjeux liés à la récence des documents ne sont pas que locaux.

5.3.2.5. *La disponibilité*

Un des exemples où le fait que les années de publication ont une incidence sur d'autres points d'évaluation de la collection de la didacthèque de l'UdeM concerne la disponibilité. En effet, puisque la majorité des albums évalués datent de 15 ans et plus, il n'est pas étonnant de voir que plus de la moitié d'entre eux ne sont plus disponibles sur le marché¹¹⁷. Toutefois, lorsqu'il est temps de penser à l'avenir des étudiants, cette donnée apparaît inquiétante, puisque s'ils découvrent des albums pertinents dans leur parcours, il est à parier qu'ils voudront s'en servir, donc éventuellement se les procurer en vue de leur future carrière. D'ailleurs, les participantes à nos entrevues le confirment, elles se servent de livres qu'elles connaissent et qu'elles aiment. Si elles évoquent peu la disponibilité sur le marché, il ne faut pas négliger le fait que la moitié d'entre elles disent que de connaître le créateur demeure un critère de choix et dans une même proportion elles affirment se fier aussi sur des recommandations faites lors de leur parcours universitaire. Ces deux derniers résultats d'entrevue nous permettent de croire qu'il est préférable que la didacthèque de l'UdeM soit munie d'albums que les étudiants pourront retrouver en librairie après leur parcours afin de les intégrer à leur pratique.

Afin de faire preuve de prudence par rapport aux résultats sur la disponibilité, il est essentiel de souligner la rapidité du marché du livre et, par conséquent, que certains titres ont une durée de vie très courte. En reprenant la même démarche que pour les albums québécois, mais cette fois-ci en considérant les titres épuisés, il semble que 12,5 % des albums pour le préscolaire et le primaire du site *Constellations* (MÉQ, 2021) ne soient plus disponibles sur le marché (262/2089). Encore une fois, est-ce que ce pourcentage pourrait servir de ligne directrice pour la didacthèque de l'UdeM ? Si oui, est-ce que l'élagage de certains albums serait profitable pour mieux répondre aux besoins de la communauté servie ?

¹¹⁷ Encore une fois, nous avons utilisé le site *leslibraires.ca* plutôt que l'outil Memento de la BTLF, pour les mêmes raisons que celles précédemment évoquées.

Pour ce qui est des résultats concernant le numérique et les versions audio, la provenance ainsi que les années d'édition, et par extension la disponibilité sur le marché, ont une incidence sur les résultats obtenus. Par exemple, certains des lieux ciblés dans la grille pour trouver des versions numériques et audio ne concernent que les œuvres québécoises ou canadiennes (Ohdio, BAnQ et Télé-Québec). Avec si peu d'œuvres québécoises et un échantillon comportant des albums inactuels, les résultats sont forcément minimes. Un seul album est disponible sur la plateforme d'écoute de BAnQ : *Le joueur de mandoline* de Nathalie Somers et Lydie Baron. Concernant l'offre numérique, s'il est vrai que le pourcentage semble peu élevé, avec 4 % des albums disponibles en PDF ou en Epub, il ne faut pas négliger le fait que les albums sur support numérique semblent plus rares que les romans. Pour étayer notre propos, prenons appui sur les données du site *Constellations* (MÉQ, 2021). Cette collection présente 4,5 % d'albums pour le préscolaire et le primaire disponibles en numérique, tandis que ce pourcentage monte à 21,2 % pour les romans destinés à la même clientèle. Par ailleurs, nos participantes n'ont pas manifesté de besoins quant aux albums numériques. Mais, comme les entrevues ont été menées avant la crise sanitaire de COVID-19 et l'enseignement en ligne qui en a découlé, les résultats seraient vraisemblablement différents maintenant. Par conséquent, bien que nous considérions très peu l'offre numérique dans cette recherche, nous croyons qu'il serait judicieux de s'y attarder pour voir si les besoins de la communauté sont bien comblés par ces documents accessibles en ligne à l'UdeM. D'autant que les albums numériques peuvent être utiles pour soutenir des dispositifs de lecture que nous avons ciblés dans cette recherche, comme la lecture partagée pour que les élèves puissent bien voir le texte, ou la lecture interactive pour que les élèves puissent interpréter les illustrations, le cas échéant.

5.3.2.6. *La classification Dewey*

Concernant la classification Dewey, notre grille vise essentiellement à constater la présence d'albums en dehors de la division 800, c'est-à-dire celle réservée à la littérature. En effet, contrairement à Nevin (1994) qui fait une évaluation d'une collection avec des cotes LC plus dédiées à la littérature (PZ1 et PZ7), nous voulions explorer par cet item de notre grille d'évaluation le fait que des albums peuvent se trouver sous d'autres cotes. Même si environ huit albums sur 10 de notre échantillon se trouvent à la division 800, il aurait été une erreur d'y limiter notre recherche, comme cela pourrait être naturel. En nous y circonscrivant, nous aurions par

exemple omis des albums classés dans la division 500, soit celle des sciences naturelles et des mathématiques. Ces albums représentent un nombre limité de cas, mais tout de même intéressant sur le plan didactique.

Enfin, soulignons que, de manière générale pour les didacthèques, procéder à la classification par le système Dewey nous apparaît comme une façon de répondre aux besoins des communautés servies. Par exemple, Gelber et Uhl (2012) défendent le système Dewey pour les didacthèques « *to familiarize education students with same system they will be using in a school media center* » (p.57). Par une enquête, Lare (2001) indique que plusieurs la préfèrent pour les mêmes raisons. Toutefois, les données de l'ACRL (2015) nous informent que le tiers de didacthèques ayant répondu au sondage utilise ce système. Pour notre part, nous sommes en accord avec Lare (2001) qui soutient que « *some feel that the Dewey system seems to lend itself better to PK-12 curriculum topics in general and to children's books particularly better than LC, for example* » (p.70). De fait, même si ce n'est pas toujours une équation exacte, les livres de certaines sections peuvent être utiles pour certaines disciplines. Pour reprendre l'exemple des albums classés dans la division 500, même si les 11 évalués sont effectivement utiles pour enseigner les sciences, d'autres albums, classés dans les divisions 600 et 800, le sont tout autant.

Pour conclure sur la classification, nous estimons que le système Dewey privilégié à l'UdeM permet de répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert. Toutefois, nous nous interrogeons sur les possibilités de mettre en valeur les albums classés dans d'autres cotes que le 800 pour leur assurer une plus grande visibilité. Des promotions par réseaux littéraires disciplinaires pourraient peut-être être envisagées.

5.3.3. Les méthodes centrées sur la collection

Pour cette section, nous proposons de traiter des trois types de listes de notre grille : la légitimation didactique, les prix littéraires et les autres organismes reconnus dans le milieu de la littérature jeunesse. Mais indiquons déjà que nous avons été surpris des résultats obtenus, surtout en considérant que le développement des collections à l'aide de listes est une pratique suggérée en bibliothéconomie générale (Johnson, 2014) et dans les didacthèques (Williams,

2011 ; Catalano, 2015). Ensuite, comme il s'agit d'un bon complément à la vérification par listes, puisque cela permet de prendre conscience de l'état physique des titres détenus, nous traitons de l'usure de la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM.

5.3.3.1. La légitimation didactique

En commençant par les résultats obtenus pour la légitimation didactique, notre étonnement provient du fait que seulement un peu plus d'un quart des albums évalués se trouvent dans l'une ou plusieurs des ressources didactiques ciblées (voir tableau 50, 4.4.11.). Mais nous supposons que ce qui peut expliquer ces résultats relève des années de publication des albums et leur disponibilité sur le marché.

En effet, en observant les 125 albums non répertoriés dans les ressources didactiques ciblées, lesquelles datent toutes des années 2010 et plus¹¹⁸, nous constatons que les trois quarts ne se retrouvent plus sur le marché et qu'ils datent tous de 2015 et moins. Donc, au-delà même d'un jugement de valeur sur le plan de la qualité et du potentiel didactique des albums, leur obsolescence fait en sorte qu'ils ont peu de chance d'être répertoriés dans des ressources didactiques actuelles. Par conséquent, il est certainement plus difficile de répondre adéquatement aux besoins de la communauté qui consulte ces ressources didactiques. Un élagage pour actualiser la collection permettrait certainement aux albums forts didactiquement de ressortir. De fait, en l'évaluant avec une liste de titre à fort potentiel didactique, la collection de la didacthèque de l'UdeM est parmi les plus performantes (DeRoy-Ringuette, Montésinos-Gelet et Laplante, 2018). Est-ce que de confronter les listes bibliographiques des différentes ressources ciblées pour notre recherche au catalogue *Sofia* plutôt que de se limiter à notre échantillon donnerait d'autres résultats ? Probablement, mais pour l'instant, le constat que nous faisons est celui où les albums désuets font du bruit par rapport aux albums plus récents qui ont un potentiel didactique. Afin d'expliquer notre propos, nous croyons que la méthode MUSTIE pourrait orienter l'élagage (Johnson, 2014). Selon le procédé de l'acrostiche où chaque lettre permet de composer l'abréviation, les lignes directrices sont les suivantes :

Misleading (factually inaccurate)
Ugly (worn beyond mending or rebinding)

¹¹⁸ À l'exception de *Constellations* qui a été mis en ligne au début des années 2000 sous le nom *Livres ouverts*.

Superseded (by a new edition or by a better book on the same subject)
Trivial (of no discernible literary or scientific merit)
Irrelevant (unrelated to the needs and interests of the library's community)
Elsewhere (it is easily obtainable from another library) (Johnson, 2014, p.199)

Ainsi, pour mieux répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert, nous croyons qu'un élagage à la didacthèque de l'UdeM selon les critères *Trivial* et *Irrelevant* serait nécessaire pour certains titres afin de faire ressortir plus distinctement ceux avec un fort potentiel didactique, afin de mieux répondre aux besoins de la communauté qu'elle sert. Il ne faut d'ailleurs pas oublier que l'élagage est très important dans le développement des collections (Johnson, 2014). Spécifiquement aux didacthèques australiennes et dans une enquête par sondage, Locke (2007) rapporte que 27 % des responsables élaguent chaque année ou aux deux ans, 60 % à chaque trois ou cinq ans et 13 % à plus de cinq ans. Il serait souhaitable de connaître les pratiques d'élagage à la didacthèque de l'UdeM afin de mieux comprendre les pratiques et les positionner par celles soulevées par Locke (2007).

5.3.3.2. La légitimation littéraire

Afin de poursuivre l'évaluation de la collection en ayant recours à des listes, mais cette fois-ci quant à la légitimation par prix littéraires, nous avons opté pour une vérification des albums lauréats, sans considérer s'ils sont finalistes. Pour limiter les recherches, nous avons ciblé deux lieux pour trouver les informations : le site internet de la revue *Lurelu* (prix littéraires canadiens et québécois) et le site *Ricochet* (prix à l'international). Sachant que les pratiques de développement des collections des didacthèques passent très fréquemment par les listes de prix (ACRL, 2017 ; Bay, 2001 ; Catalano, 2015 ; Fabbi, Bressler et Earp, 2007 ; Gelber et Uhl, 2012 ; Loftis et Knight 2013 ; Shipman, 2014 ; Teel, 2008 ; Uhl, 2007 ; Williams 2011), c'est avec une certaine stupéfaction que nous avons relevé que seulement cinq titres de notre échantillon ont obtenu des prix littéraires. Cependant, les informations récoltées concernent les titres évalués et non le créateur et l'ensemble de sa carrière, comme c'est le cas avec un nouvel item dans la version 7 de la grille d'évaluation. D'ailleurs, si nous appliquons cet item, nous constatons que cinq créateurs des 175 albums évalués sont gagnants du Prix Hans Christian Andersen. Considérer cela permet de nuancer le point de vue sur l'excellence de la collection, et d'être un peu plus en phase avec l'un des besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM,

celui d'avoir des livres de qualité. Encore une fois, la confrontation des listes de prix littéraire sur l'ensemble de la collection par le catalogue *Sofia* permettrait de compléter notre jugement.

5.3.3.3. *La légitimation par des organismes reconnus*

Pour compléter les listes à vocation didactique et celles plus littéraires, nous avons sélectionné trois organismes reconnus et ayant des missions différentes. Moins du dixième des albums se trouve dans au moins une de ces ressources : huit albums sont dans la liste des rédacteurs de Ricochet, six dans les listes de Kaléidoscope du YWCA et trois dans la collection « Coup de poing » des Bibliothèques de la Ville de Montréal. Il est à noter que deux albums se trouvent dans deux listes. Encore une fois, c'est avec une certaine surprise que nous avons reçu ces résultats, mais comme pour d'autres critères, des vérifications au catalogue *Sofia* nous mèneraient probablement vers d'autres résultats. Sans être à visée didactique, les choix des albums de ces organismes nous permettent de supposer qu'ils peuvent être pertinents en classe. Par conséquent, il serait bénéfique pour les étudiants au BEPEP et le corps professoral que la didacthèque de l'UdeM en possède un plus grand nombre.

5.3.3.4. *L'usure*

L'évaluation physique, livres en main, concerne l'usure et est inspirée de la méthode par balayage de rayons qui permet de voir la collection telle que les usagers la voient (Disher, 2014 ; Johnson, 2014). Soulignons que cette évaluation peut contenir certains biais car, pour reprendre les mots de Disher (2014), « *What one collection evaluator perceives as ratty and dirty, another evaluator might classify as well-used and acceptable* » (p.28). Mais comme notre évaluation est plutôt positive, dans la mesure où les résultats de notre échantillon montrent une collection en bon état, ce biais ne semble pas être à considérer. Effectivement, des albums évalués nous avons constaté que la majorité est jugée en très bon état. Cela nous semble surprenant vu l'âge de la collection et, pour compléter les résultats obtenus, il serait certainement judicieux d'avoir des données de circulation pour comprendre si les albums sont en bon état parce que la communauté est respectueuse ou si cela est plutôt dû à un faible taux de circulation.

Enfin, pour donner un cas où l'élagage serait de mise non pas en raison du potentiel didactique, mais en raison de l'état physique, prenons l'album *Théo grands-pieds* de Jon Blake et Axel Scheffler. Il est l'un des cinq que nous avons jugés comme étant pratiquement en « très mauvais état »¹¹⁹. Puisque cet album est maintenant édité chez Comme des géants, sous le titre *Léo tête-en-l'air*, et que cette nouvelle édition est disponible sur les rayons de la didachthèque de l'UdeM, il serait sûrement à considérer d'élaguer *Théo grands-pieds*, en accord avec Fabbi, Bressler et Earp (2007) qui soulignent la pertinence d'élaguer les documents abîmés. Cela n'est pas non plus sans rappeler le critère d'élagage *superseded* de la méthode *MUSTIE* proposée par Johnson (2014).

Au terme de notre évaluation de l'usure des albums, il est clair que la communauté servie par la didachthèque de l'UdeM a accès à des livres en bon état, mais est-ce suffisant pour déterminer si cela répond à leurs besoins?

5.4. La synthèse de la discussion

À la suite de cette discussion des résultats obtenus par notre échantillon, nous souhaitons reprendre en sept points, certains constats quant à l'adéquation entre les besoins didactiques de la communauté, et plus spécifiquement des étudiants au BEPEP, et la collection d'albums de la didachthèque de l'UdeM.

Premier point : il est indéniable que la collection d'albums de la didachthèque de l'UdeM présente des forces et des faiblesses, et ce, dans une quasi-parité. Les forces se situent dans la présence :

- d'albums variés sur le plan des rapports texte/image ;
- d'intrigues de révélation utiles pour cerner les personnages ;
- de cadres (lieu et époque) variés, même s'ils sont souvent imprécis ;
- de la relative équité quant à l'attrait du rythme ;
- de thèmes utiles à la constitution de réseaux littéraires ;
- de références intertextuelles avec des contes classiques ;
- de procédés d'intericonicité multiples ;
- de tous les types de textes, dans des proportions satisfaisantes ;
- de certains albums au contenu plurilingue ;

¹¹⁹ Considérant que « très mauvais état » correspond à 1 de notre échelle de Likert, cet album comme les quatre autres évoqués sont jugés à 2.

- d'un nombre raisonnable d'albums au potentiel interprétatif ;
- d'albums pertinents pour des lectures interactives ;
- d'albums utiles aux activités d'écriture hypertextuelles ;
- d'albums intéressants pour travailler la communication orale par le biais des dispositifs de lecture ;
- d'albums utiles pour enseigner l'éthique et culture religieuse ainsi que les sciences ;
- de créateurs forts sur le plan didactique ;
- d'albums classés en dehors de la division 800 du système de classification Dewey ;
- de la présence, bien que mineure, de certains titres légitimés sur les plans didactique, littéraire et selon des organismes reconnus ;
- de l'état matériel des albums.

Les faiblesses concernent quant à elles :

- le manque quant à certains lieux paratextuels pertinents pour des usages didactiques ;
- la dominance de l'humour dans les registres ;
- les lacunes de représentativité quant aux personnages (diversité sexuelle et ethnique) ;
- le classicisme général relatif au style (album, auteur, illustrateur, typographie) ;
- l'absence ou la rareté de certains genres littéraires prescriptifs ;
- la faible proportion de structures non linéaires, à l'exception de la structure enchâssée ;
- la rareté des albums pour travailler spécifiquement des contenus relatifs au vocabulaire et à la phrase ;
- la forte présence de la dimension réagir ;
- la rareté des albums pour travailler la conscience phonologique ;
- l'abondance d'albums utiles uniquement pour des lectures personnelles ;
- le grand nombre d'albums inutiles pour la constitution de réseaux littéraires, autres que thématiques ;
- le manque de diversité quant aux disciplines scolaires ;
- le quasi-monopole du DGF santé et bien-être ;
- la rareté de repères culturels diversifiés ;
- la divergence entre les années scolaires potentielles et celles indiquées au catalogue ;
- la dominance des albums pour les élèves plus jeunes (préscolaire et 1^{er} cycle) ;
- la faible proportion d'albums québécois ;
- le coût moyen des albums et leur non-disponibilité sur le marché ou sur d'autres supports (numérique et audio) ;
- le recours aux dons inégaux quant à leur qualité didactique ou littéraire ;
- la prépondérance de certains éditeurs, malgré que certains aient des albums avec de forts potentiels didactiques ;
- le vieillissement de la collection, qui est selon nous la source de plusieurs des faiblesses mentionnées ci-haut.

Ces constats étant faits, il devient difficile d'affirmer si effectivement les albums disponibles à la didacthèque de l'UdeM répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au

BEPEP, puisque tout est nuance. Un élagage permettrait peut-être de mieux répondre aux besoins de la communauté servie, car les albums les plus pertinents ressortiraient plus facilement.

Deuxième point : Nous présentons ici une évaluation globale, mais il est plus riche de combiner les différents items évalués, à la manière des suggestions *ISO 11620* (2014) mentionnées précédemment. Ainsi, il serait pertinent de poursuivre la discussion en combinant encore plus les différents items afin de dégager d'autres points forts ou d'autres faiblesses, et ainsi comprendre plus en profondeur la collection d'albums, de même que son éventuelle adéquation avec les besoins de la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM.

Troisième point : Comme nous l'avons mentionné, le manque de récence de la collection peut expliquer certaines de ses faiblesses. Mais ce qui peut l'expliquer aussi, c'est l'innovation de cette recherche. De fait, nous avons observé et évalué les albums selon des aspects novateurs et peu, voire pas, documentés par la recherche (p. ex., le paratexte, les six attraits du livre, les repères culturels, les disciplines scolaires). Ainsi, ces nouveaux besoins peuvent être latents chez la communauté servie par la didacthèque de l'UdeM. Par exemple, il est assez récent qu'au Québec les albums jeunesse soient considérés pour certains enseignements disciplinaires, comme les mathématiques. Par conséquent de les retrouver en petit nombre devient presque normal. Mais pour être en phase avec ce nouveau besoin, la collection de la didacthèque de l'UdeM devrait posséder un nombre substantiel d'albums sur le sujet.

Quatrième point : Dans l'état actuel des choses, où plusieurs points forts se dégagent, il serait judicieux d'en faire la promotion auprès des étudiants au BEPEP. Ces derniers pourraient voir non seulement les albums qui sont disponibles pour eux, avec leurs avantages, mais aussi comment il est possible de les utiliser sur le plan didactique. Ainsi, il serait pertinent de considérer la mise en valeur des albums en fonction de chacun des critères et des usages didactiques, surtout dans une perspective d'approche-programme où les ressources de la didacthèque doivent concourir à développer les compétences professionnelles des futurs enseignants, avec le support du corps professoral et des diverses ressources disponibles. Au sujet de la promotion et de la collaboration avec les membres de la Faculté d'éducation, après avoir

entrepris une série d'actions à la didacthèque de l'*Appalachian State University*, Farthing et Gregor (2012) arrivent à une conclusion fort intéressante :

Many CMC librarians realize that the most exemplary library collection cannot make a difference in the education preservice teachers and graduate students if these students do not know it exists. [...] They must be encouraged or required to use these resources by education faculty, who must also come to understand the value and use of CMC resources [...]. These efforts [promotion and collaborative actions] have helped faculty understand how CMC resources and services enhance classroom teaching and contribute to the success of preservice teachers in their coursework and in their professional careers (p.73).

Cinquième point : Il serait judicieux d'outiller les bibliothécaires pour repérer le potentiel didactique des albums afin de faire de futures acquisitions pertinentes. Cette recherche tente d'y contribuer, surtout par le truchement de la grille développée. De fait, avec ses définitions et ses exemples, la grille d'évaluation des albums agit comme un outil d'autoformation. Dès lors, avec un personnel qualifié pour reconnaître certains critères didactiques et évaluer le potentiel didactique, la communauté risque d'être mieux servie par la collection d'albums. D'ailleurs, certains responsables de didacthèques comme Gass Hirsch (2006) ont auparavant témoigné par des récits de pratique de leurs lacunes quant au développement de la collection de livres jeunesse, en soulignant le fait qu'elle est particulière, puisqu'elle ne correspond pas à une collection jeunesse d'une bibliothèque publique, ni tout à fait à celle d'une bibliothèque scolaire.

Sixième point : En adhérant au concept du bibliothécaire intégré « *the librarian becomes a member of the customer community rather than a service provider standing apart* » (Shumaker, 2009, p. 240). Conséquemment, le bibliothécaire intégré n'est plus au service du corps professoral, mais qu'il fait partie de celui-ci (Reale, 2016), il est alors plus en mesure de constater leurs besoins et éventuellement de proposer des albums qui peuvent les combler. Par extension, en comblant les besoins du corps professoral pour soutenir leurs activités d'enseignement, le bibliothécaire d'une didacthèque rencontre plus de chance de répondre aux besoins des étudiants au BEPEP.

Septième point : Pour faire une évaluation encore plus efficace, qui permettrait conséquemment de mieux répondre à notre objectif général, il serait judicieux de combiner les méthodes d'évaluation de la collection. Par exemple, en employant la méthode qui vise à documenter les

données de circulation, nous pourrions comprendre les tendances d'emprunts de la communauté et les sections sous-utilisées ou surutilisées (Disher, 2014). D'un point de vue pratique, en lien avec les politiques documentaires, ce genre de statistiques contribue à distinguer les parties de la collection qui répondent le mieux à la communauté dans le but de développer davantage une partie ou encore d'élaguer, de remiser, de freiner les acquisitions dans les sections les moins populaires (Johnson, 2014). Par conséquent, évaluer par les statistiques de prêts serait un complément utile.

Concluons en indiquant que notre recherche de développement a permis de répondre de manière satisfaisante à nos objectifs spécifiques, puisque nous avons développé et mis à l'essai une grille d'évaluation utile. Mais les résultats qui concernent notre objectif général doivent certainement être nuancés et d'autres recherches permettraient d'y répondre. Voilà pourquoi nous souhaitons traiter des limites et des apports de notre recherche, ainsi que d'autres pistes possibles pour des travaux ultérieurs.

LA CONCLUSION

Au terme de cette recherche, rappelons que notre problématique se situe principalement sur le fait que l'enseignement à l'aide des livres jeunesse gagne en popularité et que nous souhaitons savoir si ceux disponibles aux étudiants au BEPEP dans les didachthèques répondent à leurs besoins spécifiques, d'autant plus que ces bibliothèques dédiées au matériel didactique font partie des ressources informationnelles utiles aux étudiants dans le cadre de l'approche-programme (CAPFE, 2012).

Pour mener notre recherche, nous avons élaboré un cadre de référence axé sur deux points, un qui concerne la didactique à l'aide des livres jeunesse et l'autre le développement des collections pour soutenir les communautés servies par une didachthèque. Pour le premier point, nous nous sommes principalement intéressée aux albums et à leurs utilisations didactiques diverses en classe du primaire, de même qu'aux critères de choix. Pour le second point, nous avons resserré notre propos autour des didachthèques, d'abord quant à leur place dans l'approche-programme et ensuite en lien avec le développement des collections qui les concernent. Ces deux points nous ont permis de dégager trois objectifs spécifiques autour desquels notre recherche de développement s'est articulée.

Pour opérationnaliser notre recherche de développement, nous avons choisi de suivre les quatre phases proposées par McKinney et Reeves (2012). Pour la phase 1, nous avons mené des entrevues semi-dirigées afin de dégager les critères et les utilisations didactiques d'enseignantes expertes et de chargées de cours. Ces résultats nous ont permis de passer à la phase 2 pour développer notre outil : une grille d'évaluation des albums qui tient compte des critères et des utilisations didactiques. À la phase 3, nous sommes entrée dans un processus d'itération pour améliorer notre grille. Nous avons donc tenu compte des commentaires de nos participantes initiales et d'une bibliothécaire, de même que leurs respectives mises à l'essai de la grille d'évaluation. Ensuite, nous avons poursuivi les itérations en mettant la grille à l'essai sur une collection autre que celle de la didachthèque de l'UdeM, soit celle de l'étudiante-chercheuse. Quand nous avons enfin obtenu une version qui nous semblait optimale, soit la version 6 de notre grille, nous avons procédé à la mise à l'essai. À ce moment-là, nous avons amorcé la phase 4 de

la recherche, soit l'utilisation dans le contexte pour lequel l'objet a été développé. Les résultats obtenus par l'entremise de la grille nous ont permis de répondre à notre objectif général, en lien avec l'évaluation des albums de la didacthèque de l'UdeM et de leur adéquation avec les besoins de la communauté qu'elle sert.

Nous avons par la suite présenté les résultats pour chacune des phases, afin de bien comprendre comment l'objet s'est développé. Puis, nous avons aussi présenté les résultats obtenus par l'utilisation de la sixième version de la grille dans la collection d'albums de la didacthèque de l'UdeM.

Enfin, nous avons limité notre discussion aux résultats obtenus lors de la mise à l'essai, puisque ce sont ceux-ci qui nous permettent de répondre à notre objectif général. De ceux-ci, nous avons constaté que les albums de la didacthèque de l'UdeM répondent en partie aux besoins de la communauté qu'elle sert, tout en ayant des lacunes. Nous croyons que la principale est la désuétude de la collection, puisque de celle-ci plusieurs constats de faiblesses s'ensuivent. Cela étant mentionné, la didacthèque de l'UdeM répond aussi à certains des besoins de la communauté qu'elle sert. Ainsi, nous croyons qu'une mise en valeur de certains albums avec des points forts didactiquement, ainsi qu'une intégration encore plus grande des bibliothécaires, par des activités organisées dans le cadre des cours, comme celles d'Ayton et Capraro (2021), permettrait certainement d'encore mieux répondre aux besoins de la communauté servie. Aussi, une politique de développement des collections d'albums directement liés à des critères didactiques, incluant un volet spécifique pour l'élagage, aiderait à encore mieux répondre aux besoins.

En ce qui a trait aux limites de notre recherche, nous souhaitons diviser notre propos en deux, selon celles qui concernent le type de recherche et les instruments utilisés et selon celles inhérentes à nos résultats obtenus par la grille développée.

Pour ce qui est des limites de la recherche de développement, conséquence du fait que le développement d'activité et de matériel pédagogique est au cœur des activités professionnelles des enseignants, Loiseau et Harvey (2007) tout comme Van der Maren (2003) soutiennent qu'il peut être parfois difficile de distinguer en quoi une recherche de développement est scientifique. Néanmoins, si les enseignants développent « de manière intuitive et artisanale » (Van der Maren,

2003, p.107), les chercheurs doivent s'assurer de la rigueur de la démarche, ce que nous estimons avoir fait pour cette recherche.

Par sa nature, la recherche de développement n'est pas généralisable, mais nous souhaitons tout de même qu'elle soit transférable, en accord avec les indications de Loiselle et Harvey (2007). De surcroît, notre recherche de développement est également une étude de cas exploratoire et inductive dont le but est de comprendre un phénomène. Pour reprendre les mots de Van der Maren (1996), l'étude de cas est « une situation-cible, un cas que l'on circonscrit dans un espace-temps déterminé, et que l'on examine sous le plus grand nombre d'aspects possible afin de le comprendre » (p.237). Par conséquent, cela accentue les limites quant à l'éventuelle généralisation de notre recherche. Enfin, une autre limite abordée quant à la recherche de développement, et ce, tant par Barab et Squire (2004) que Loiselle et Harvey (2007), c'est la certaine subjectivité du chercheur, puisque celui-ci fait partie de la recherche et qu'il prend part aux décisions. De fait, comme cette recherche sous-tend des prises de décision, dans ce cas-ci faites par l'étudiante-chercheuse, il y a des risques de biais de subjectivité.

En ce qui concerne les limites des instruments de collecte, les entrevues semi-dirigées (phase 1) ont également un caractère non généralisable, notamment en raison du petit nombre de participantes ainsi que du fait que ces dernières soient expertes dans l'utilisation des albums à des fins didactiques. Par conséquent, elles ne représentent pas les membres novices en la matière dans la population ciblée. Aussi, elles ne représentent pas la communauté servie par la didacthèque, soit les étudiants du BEPEP, mais bien une forme d'idéal à atteindre. Même si, comme Heath (2016) le mentionne, la communauté servie n'est pas toujours celle qui peut efficacement cerner ses besoins, *a fortiori* dans le cas qui nous préoccupe où les étudiants sont novices dans l'utilisation didactique des albums, des entrevues avec des étudiants auraient tout de même pu apporter un éclairage nouveau. Enfin, notons que les entrevues semi-dirigées effectuées auprès des participantes tiennent compte de pratiques déclarées, ce qui peut engendrer de la désirabilité sociale de la part des participantes. D'ailleurs, le fait que l'étudiante-chercheuse en connaissait quelques-unes peut aussi avoir contribué au biais de désirabilité. Ces constats de limites s'appliquent également au questionnaire réflexif distribué (phase 3).

Pour ce qui est des évaluations d'albums à l'aide des versions 2 ou 3 de la grille, les participantes ont aussi pu exécuter la tâche avec un biais de désirabilité sociale (p. ex., pour montrer que rien n'est oublié, qu'elles connaissent bien tous les concepts). *A contrario* la tâche a pu être effectuée malgré des connaissances lacunaires sur certains des concepts employés, mais avec une grande volonté. Ces deux biais sont par ailleurs analysés au point 4.3.1., puisqu'ils nous ont permis d'apporter des améliorations aux versions subséquentes de la grille d'évaluation des albums.

Même si notre grille développée (version 6) est un instrument de collecte de données (phase 4), nous choisissons de considérer ses limites à part. La première raison est que malgré le fait qu'elle ait été utilisée à l'intérieur d'un cas, soit sur la collection de la didacthèque de l'UdeM, nous croyons ses résultats généralisables à l'intérieur de ce cas. En clair, nous savons que nous ne pouvons pas généraliser les résultats à d'autres établissements similaires, comme les autres didacthèques québécoises, mais ce que nous avons obtenu comme résultats par notre échantillon nous apparaît représentatif de la collection évaluée. C'est notre méthode par échantillonnage aléatoire qui nous permet de soutenir son caractère généralisable. Toutefois, force est de constater qu'un échantillon plus grand, avec un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur plus petite nous aurait permis d'affirmer avec plus de certitude que les résultats obtenus à l'aide de notre grille sont réellement généralisables. Rappelons que même si nous supposons une possible généralisation de nos résultats obtenus à l'aide de la grille, il faut être prudent, puisque, avec un niveau de confiance à 95 % et une marge d'erreur de plus ou moins 7,4 % en fonction du type de réponse, l'échantillon représente 1,9 % de l'ensemble des documents (409/21 745).

Pour terminer sur les limites de la grille d'évaluation développée, voici les quatre principales :

- Le fait de coupler des critères didactiques, qui sont plus objectifs, à des utilisations didactiques, qui sont plus subjectives : Les premiers sont plus facilement repérables dans l'album, alors que les secondes demandent à l'étudiante-chercheuse de porter un jugement plus personnel, quoique guidé par le cadre de référence ;
- La longueur de la grille et de son temps requis pour évaluer les albums : Le temps estimé pour évaluer un album se situe entre 20 et 30 minutes, par conséquent une certaine fatigue peut s'installer lorsque plusieurs albums sont évalués dans une même journée ;
- La formulation de certains items ou de certaines réponses : Même si cela est corrigé à la version 7, ces écueils étaient présents dans la version 6. En guise d'exemple, prenons

l'item 17 pour évaluer les pages de garde. Les choix de réponse étant inadéquats, cela a eu une influence sur les résultats aux évaluations (voir tableaux 31 et 32 et annexe S) ;

- L'adéquation aux destinataires finaux quant aux concepts dans la grille : Même si nous avons donné des exemples et des définitions dans le but d'alléger les incompréhensions, des lacunes peuvent subsister quant à la compréhension des différents concepts.

Au terme de cette recherche, nous pourrions indiquer que la plus grande limite repose sur la catégorisation des livres jeunesse par des items à répondre. En effet, nous croyons que si notre grille est très utile pour dégager un portrait général d'une collection ciblée, la catégorisation à tout prix des albums met de côté certaines exceptions dignes de mention, et ce, malgré les champs « autres » disponibles à plusieurs endroits. Cela peut paraître contradictoire à la suite d'une recherche consacrée à l'élaboration d'une grille d'évaluation critériée, mais cette remarque nous semble essentielle pour la suite des choses, car nous sommes consciente de son caractère général, mais ne souhaitons pas occulter le caractère spécifique et original de certains albums.

Cette prise de conscience nous amène à traiter des apports de cette recherche. D'abord, justement sur les critères que nous avons choisis et intégrés à notre grille. Nous croyons que cela sera utile pour évaluer des albums, et ce, pour diverses intentions et dans différents contextes. Bien sûr, vu sa longueur, la grille pourra être divisée et utilisée en fonction de certains critères uniquement, mais nous sommes assurée qu'elle pourra aider les chercheurs et les professionnels de l'éducation et de la bibliothéconomie à évaluer, voire à sélectionner, des albums au fort potentiel didactique.

Un autre apport de cette recherche se situe dans l'analyse des besoins, à la phase 1. De fait, ces entrevues semi-dirigées nous permettent de constater certaines pratiques déclarées de même que certains critères de choix cités. Cela contribue à mieux comprendre les tendances actuelles quant à l'utilisation des albums en classe.

D'autres apports concernent l'exploration de critères novateurs, comme les attrait du livre, ou la combinaison de perspectives didactiques et bibliothéconomiques. Aussi, comme cette recherche prend en compte les étudiants au BEPEP, elle permet d'éclairer un pan de cette formation sous angle novateur. De plus, comme les didacthèques sont très peu couvertes par la recherche, le fait d'avoir choisi ce lieu pour notre expérimentation contribue à l'avancement des connaissances.

D'ailleurs, nous croyons que cette recherche permet d'amorcer une réflexion quant à la place des didacthèques dans le parcours des étudiants dans une perspective d'approche-programme, surtout au regard des cours en didactique du français, et dans une moindre mesure d'autres cours (p. ex. didactique des sciences, didactique des mathématiques, didactique des arts), et si le bibliothécaire qui y travaille et revêt le rôle de bibliothécaire intégré.

Pour conclure, comme la recherche de développement émerge et prend de plus en plus d'espace en didactique, la nôtre, comme chacune d'entre elles, permet de mieux les comprendre et de les légitimer.

Notre recherche étant terminée, il est indéniable qu'elle nous suggère des suites. Parfois inspirées d'écrits antérieurs, voici les douze principales :

1. poursuivre l'évaluation de la didacthèque de l'UdeM à l'aide d'autres méthodes, qu'elles soient centrées sur la collection (p. ex., vérification par liste bibliographique) ou sur les utilisateurs (p. ex., statistiques de circulation) (Evans et Zarnosky-Saponaro, 2012 ; Johnson, 2014) ;
2. analyser d'autres aspects de la didacthèque de l'UdeM (p. ex., mise en valeur des documents, activités de promotion) (Catalano, 2008 ; Charnigo et Suther, 2007) ;
3. décrire l'évaluation de la collection par des expériences d'étudiants de l'UdeM à la formation initiale ou continue (Ayton et Capraro, 2021) ;
4. observer le comportement informationnel des étudiants au BEPEP lorsqu'ils choisissent un album pour une activité de stage ;
5. sonder les responsables des didacthèques québécoises sur divers aspects, notamment ceux relatifs au développement des collections (ACRL, 2015 ; Locke, 2007) ;
6. offrir la possibilité d'intégrer des indications quant au potentiel didactique des albums dans le champ « Notes de l'Université de Montréal » du catalogue Sofia (p. ex., cet album est propice à une lecture interactive, cet album contient des pages de garde qui agissent comme prologue à l'histoire), et ce, afin de faciliter le repérage des albums en fonction des besoins de la communauté servie ;
7. dégager les albums tirés de l'échantillon ($n=175$) les plus riches sur le plan didactique et élaborer des fiches d'activités didactiques, en lien avec les critères retenus, pour soutenir les étudiants du BEPEP dans leurs découvertes du potentiel didactique des albums, à la manière du *Guide éducation interculturelle et diversité linguistique* (Armand et Maraillet, 2013) ;

8. élaborer une version de la grille pour évaluer les documentaires jeunesse disponibles dans les didachthèques (ou d'autres bibliothèques à vocation scolaire) ;
9. mettre à l'essai la grille dans un autre contexte, que ce soit dans une autre didachthèque, dans une bibliothèque d'un Centre de services scolaire ou dans une bibliothèque de classe ;
10. cerner certains critères de la grille et évaluer un corpus d'albums récents pour vérifier si la désuétude de la collection est réellement en cause pour expliquer certaines lacunes sur le plan didactique ;
11. poursuivre l'amélioration de la grille en sondant des enseignants ou des bibliothécaires non initiés pour voir si le volet autoformation disponible à même la grille est adéquat ;
12. observer des situations didactiques réelles à l'aide d'albums pour cerner les critères et les utilisations les plus importants à conserver dans la grille élaborée.

En somme, comme plusieurs des aspects de cette recherche sont novateurs, il reste encore plusieurs possibilités à explorer. Nous souhaitons ardemment poursuivre ces recherches dans un avenir proche afin, d'une part, de contribuer à l'avancement des connaissances en didactique, et plus spécifiquement l'utilisation didactique des albums, mais aussi en bibliothéconomie, en considérant les didachthèques dans la formation des étudiants.

LA BIBLIOGRAPHIE

- ACRL. (2009). *Guidelines for curriculum materials centers*.
<http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinescurriculum>
- ACRL. (2015). *Directory of curriculum materials centers and collections 7th edition*.
<https://libres.uncg.edu/ir/uncc/f/walkerjetaldircu2015.pdf>
- ACRL. (2017). *Guidelines for curriculum materials centers*.
<https://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/acrlsections/ebss/Guidelines%20for%20Curriculum%20Materials%20Centers.pdf>
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan.
- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. (3^e éd.). Armand Collin.
- Allain-Le Forestier, L. (2017). Les albums pour la jeunesse : les usages du péritexte pour un renouvellement de pratiques de littéracie. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie: vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche action en éducation* (p. 6-22). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Alix, Y. (2013). *Le métier de bibliothécaire* (12^e éd.). Éditions du Cercle de la librairie.
- Alteri, S. A. (2009). From laboratory to library: The history of Wayne State University's Education Library. *Education Libraries*, 32(1), 12-16.
<http://digitalcommons.wayne.edu/libsp/5>
- Alteri, S. A. (2012). Curriculum materials laboratories: Blast from the past or institutionally relevant? Dans R. Kohrman (dir.), *Curriculum materials collections and centers: Legacies from the past, visions of the future* (p. 23-41). Association of College and Research Libraries.
- Anderson, T. et Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25. <http://edr.sagepub.com/content/41/1/16>
- Applegate, A. J. et Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
<https://www.jstor.org/stable/20205399>
- AQEP. (2021). *Congrès précédents*. <https://aqep.org/congres-precedents/>

- Ariail, M. et Albright, L. K. (2005). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Literacy Research and Instruction*, 45(2), 69-89.
<https://doi.org/10.1080/19388070609558443>
- Arizpe, E., Farrel, M. et McAdam, J. (2013). Opening the classroom door to children's literature: A review of research. Dans K. Hall, T. Cremin, B. Comber et L. Moll (dir.), *International handbook of research on children's literacy, learning, and culture* (p. 241–257). John Wiley & Sons.
- Armand, F., Gosselin-Lavoie, C. et Combes, E. (2016). Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 9, p.1-5.
https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Litterature_jeunesse/Articles-Scientifiques/Armand_Gosselin-Lavoie_Combes_2016.pdf
- Armand, F. et Maraillet, É. (2013). *Guide éducation interculturelle et diversité linguistique*.
<https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>
- Armand, F. et Maraillet, É. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec Français*, 175, 48-51. <https://id.erudit.org/iderudit/81386ac>
- Armengaud, F. (2017). Enfants et animaux dans la littérature jeunesse. *L'école des parents*, 623(5), 187-208. <https://doi.org/10.3917/epar.s623.0187>
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 243-274.
<http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/RDM9.3M.ArtigueIngenierieDidactique.pdf>
- Atwell, N. (2017a). La liberté de choisir ses lectures. Dans N. Atwell et A. Atwell Merkel (dir.), *La zone lecture. Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (traduit par M. Lépine ; p. 51-72). D'eux.
- Atwell, N. (2017b). Les entretiens individuels : Faire le point avec les lecteurs. Dans N. Atwell et A. Atwell Merkel (dir.), *La zone lecture. Comment former des lecteurs compétents, passionnés et critiques* (traduit par M. Lépine ; p. 95-110). D'eux.
- Ayton, K. et Capraro, K. (2021). Students lead the charge ! Using project-based learning with pre-service teachers to redesign a Curriculum Resource Center. *Education Libraries*, 44(1), 1-19. <https://digitalcommons.ric.edu/facultypublications/596>
- Baillargeon, F. (2008). *Les représentations initiales d'étudiants de l'UQAT en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement* [mémoire de maîtrise, UQAT]. Dépositum.
<http://depositum.uqat.ca/79/1/francinebaillargeon.pdf>

- BAnQ. (2007). *Statistiques de l'édition au Québec*.
https://www.banq.qc.ca/documents/a_propos_banq/nos_publications/nos_publications_a_z/Stats_2007.pdf
- BAnQ. (2014). *Statistiques de l'édition au Québec*.
<http://www.banq.qc.ca/documents/aproposbanq/nospublications/nospublicationsaz/Stats2014.pdf>
- BAnQ. (2018). *Statistiques de l'édition au Québec*.
https://www.banq.qc.ca/documents/a_propos_banq/nos_publications/nos_publications_a_z/Statistiques_edition_quebec_2018.pdf
- BAnQ. (2021). *R@conte-moi une histoire*. <http://jeunes.banq.qc.ca/pj/ecouter/raconte/>
- Barab, S. et Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The journal of the learning sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Baribeau, C. et Lebrun, M. (2005). L'Évolution du devenir professionnel sous l'angle de la relation entre les compétences disciplinaires et les compétences en didactique du français. *Nouveaux cahiers de la recherche en Éducation*, 8(1), 151-167.
<https://id.erudit.org/iderudit/1018163ar>
- Barone, D. M. (2011). *Children's literature in the classroom*. The Guilford Press.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read aloud. *The Reading Teacher*, 50(1), 36–43. <https://www.jstor.org/stable/20201705>
- Bay, M. T. (2001). Selecting children's literature for academic librarians. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 19(2), 1–6. https://doi.org/10.1300/J103v19n02_01
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
<https://www.jstor.org/stable/20205005>
- Béchar, L. et Kanozayire, B. (2019). Capitaine Rosalie : Une lecture feuilleton pour aborder la persévérance. *J'enseigne avec la littérature jeunesse*.
<https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2019/03/16/capitaine-rosalie-une-lecture-feuilleton-pour-aborder-la-perserverance/>
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements des dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques. *Res Academica*, 18(1-2), 21-46. <http://hdl.handle.net/2078.1/78127>
- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. *Educational psychologist*, 39(4), 243-253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6

- Bell, S. J. (2008). Design thinking. *American Libraries*, 39(1/2), 44-49.
<https://scholarshare.temple.edu/bitstream/handle/20.500.12613/125/Bell-JournalArticle-2008-01.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernier, J. (2017). *Pratiques déclarées d'enseignantes de maternelle 5 ans en contexte de lecture interactive à haute voix* [mémoire de maîtrise, UQAR]. Sémaphore.
<http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1349>
- Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013b). Cent notions pour comprendre la pédagogie de l'enseignement supérieur. Dans D. Berthiaume et N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur* (p. 323-335). P. Lang.
- Berthiaume, D. et Rege-Colet, N. (2013a). Introduction. Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 1-8). P. Lang.
- Bertrand, C. et DeRoy-Ringuette, R. (2016). La littérature jeunesse pour un enseignement stimulant et efficace de l'ÉCR. *Vivre le primaire*, 29(3), 14-16.
- Bertrand, C., Estivalèzes, M., Gravel, S., DeRoy-Ringuette, R., Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2018). La littérature jeunesse en ÉCR : un plaisir pédagogique. *Le Pollen*, 25, 308-329.
- Bibliothèques de Montréal (2021). *Catalogue Nelligan*.
<https://nelligandecouverte.ville.montreal.qc.ca/>
- Bibliothèques de l'Université de Montréal (2021). *Catalogue Sofia*. <https://bib.umontreal.ca/>
- Bintz, W. P. et Moore, S. D. (2003). Using literature to teach factorials. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 8(9), 461–465. DOI: 10.5951/MTMS.8.9.0461
- Bintz, W. P., Moore, S. D., Wright, P. et Dempsey, L. (2011). Using literature to teach measurement. *The Reading Teacher*, 65(1), 58–70. DOI:10.1598/RT.65.1.8
- Blachowicz, C. L., et Fisher, P. (2004). Vocabulary lessons. *Educational Leadership*, 61(6), 66-69. http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_352_1.pdf
- Booker, K. (2012). Using picturebooks to empower and inspire readers and writers in the upper primary classroom. *Literacy Learning: the Middle Years*, 20(2), i-xiv.
link.gale.com/apps/doc/A293353346/AONE?u=anon~ad780cc1&sid=googleScholar&xid=624abf11
- Botelho, M. J. et Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows, and doors*. Routledge.

- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry et F. Larose (dir.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (p. 7-20). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littératie au primaire*. (2^e éd. ; traduit par J. Bourgon). Chenièrière éducation.
- Boutevin, C. et Richard-Principalli, P. (2008). *Dictionnaire de la littérature de jeunesse : à l'usage des professeurs des écoles*. Vuibert.
- Boutin, J.-F. (1998). Le problème du corpus de textes littéraires en classe de langue première. Examen des idées de « littérature » et de « littérature d'enfance et de jeunesse ». *Canadian children's literature*, 91-92, 83-102. <http://ccl-lcj.ca/index.php/ccl-lcj/article/view/3596>
- Bromley, K. (2015). Best practices in teaching writing. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction* (5^e éd.) (p. 288–314). The Guilford Press.
- Brownson, A. E. (2012). The Role of Children's Literature. Dans R. Kohrman (dir.), *Curriculum materials collections and centers: Legacies from the past, visions of the future* (p. 45-58). ACRL.
- Bowler, L. et Large, A. (2008). Design-based research for LIS. *Library & Information Science Research*, 30(1), 39-46. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2007.06.007>
- Braddon, K. L., Hall, N. et Taylor, D. (1993). *Math through children's literature: Making the NCTM standards come alive*. Teacher Ideas Press.
- Brugeilles, C., Cromer, S. et Panissal, N. (2009). Le sexisme au programme : Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et sociétés*, 21, 107-129. <https://doi.org/10.3917/tgs.021.0107>
- Bruguière, C. et Triquet, É. (2012). Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 201-223. <https://doi.org/10.4000/reperes.159>
- Brydges, B. (2009). A Century of Library Support for Teacher Education in Calgary. *Education Libraries*, 32(1), 4-11. <http://hdl.handle.net/1880/108903>
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design issues*, 8(2), 5-21. <https://www.jstor.org/stable/1511637>
- Butlen, M. et Joole, P. (2012). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Une enquête dans les Hauts-de-Seine et Val d'Oise. Dans M. Butlen et A. Lorant-Jolly (dir.), *Recherches et formations en littérature jeunesse : État des lieux et perspectives, actes de colloque* (p. 87-100). Bibliothèque nationale de France et Centre national de la littérature pour la jeunesse.

- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M.-F. et Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères Recherches en didactique du français langue maternelle*, 37, 197-226. <https://doi.org/10.4000/reperes.433>
- Butzow, C. M., et Butzow, J. W. (2000). *Science through children's literature: An integrated approach* (2^e éd.). Libraries Unlimited.
- Calenge, B. (1994). *Les politiques d'acquisition : constituer une collection dans une bibliothèque*. Éditions du cercle de la librairie.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratique* (traduit par A.-M. Kallemeyn et D. Bernier-Ouellette). Chenelière éducation.
- Calkins, L. et Hartman, A. (2003). *Authors as mentors*. Firsthand.
- CAPFE. (2012). *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement, premier cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/ministere/organismes/CA/PFEGuideRedactionProgFormEns1ercycle2012.pdf>
- CAPFE. (2015). *Bilan de suivi. Regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/ministere/organismes/CA/PFEBilanVisitesSuivi.pdf>
- CAPFE. (2021). *Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Ministère de l'éducation du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-relevant-du-ministre/capfe/>
- Cariou, D. (2012). Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 163-179. <https://doi.org/10.4000/reperes.154>
- Carr, J. A. (2001). Introduction. Dans J. A. Carr (dir.), *A guide to the management of curriculum materials centers for the 21st century: The promise and the challenge* (p.vii-x). Association of College and Research Libraries.
- Caspers, J. (2013). Building strong relationships with faculty-librarian collaboration. Dans P. Ragains (dir.), *Information literacy instruction that works: A guide to teaching by discipline and student population* (2e éd., p. 23-31). Neal-Schuman.
- Catalano, A. (2008). Making a place for bibliotherapy on the shelves of a curriculum materials center: The case for helping pre-service teachers use developmental bibliotherapy in the classroom. *Education Libraries*, 31(1), 17-22. <https://doi.org/10.26443/el.v31i3.258>

- Catalano, A. (2015). *Collecting for the curriculum. The common core and beyond*. Libraries unlimited.
- CCBC. (2021). *CCBC Diversity Statistics*. The Cooperative Children's Book Center. University of Wisconsin-Madison. <https://ccbc.education.wisc.edu/literature-resources/ccbc-diversity-statistics/>
- CFROP. (2015). *Les quatre stratégies de l'enseignement réciproque*. <http://ressources.cforp.ca/fichiers/geel/pdf-quatrestراتيجيات.pdf>
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 37, 228-260. <https://doi.org/10.4000/reperes.437>
- Chamberlain, J. et Leal, D. (1999). Caldecott medal books and readability levels: Not just "picture" books. *The Reading Teacher*, 52(8), 898-902. <https://www.jstor.org/stable/20204726>
- Charnigo, L. et Suther, C. (2007). Popcorn n'picture books: Promoting children's books in academic libraries. *The Southeastern Librarian*, 55(3), 24-27. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/seln/vol55/iss3/7>
- Charras, É. et Blanc, N. (2016). Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (54), 61-78. <https://doi.org/10.4000/reperes.1087>
- Charron, A. et Montésinos-Gelet, I. (2018). Étude d'une pratique interdisciplinaire reposant sur l'exploitation d'un album au 1er cycle du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 93-108). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Chemla, M.-T., Dreyfus, M. (2002). L'oral « intermédiaire » dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS : Samani, l'indien solitaire. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs* (p. 91-121). PUF.
- Chénard-Guay, C. (2010). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/4935>
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.
- 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), p. 91-117. <https://id.erudit.org/iderudit/1024534ar>

- Cole, J. E. (2002-2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56(4), 326–336. <https://www.jstor.org/stable/20205204>
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2018). BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 125-150). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Correll, M. et Bornstein, J. (2018). Collaboration at the Center: Librarian, Faculty, and Students Partner to Revive Their Curriculum Lab. *Pennsylvania Libraries: Research & Practice*, 6(1), 39-48. DOI 10.5195/palrap.2018.176
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire : la littérature jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Chenelière/McGraw-Hill.
- Courchesne, D. (2015). Mon pays, c'est l'hiver. *Lurelu*, 37(3), 77–78. <https://id.erudit.org/iderudit/73170ac>
- Courchesne, D. et DeRoy-Ringuette, R. (2015). Polaroid de la pluriethnicité dans la littérature jeunesse. *Lurelu*, 38(2), 11–13. <https://id.erudit.org/iderudit/78519ac>
- Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M. et Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in education*, 42, 8–23. DOI: [10.1111/17548845.2007.11912336](https://doi.org/10.1111/17548845.2007.11912336)
- CSSDM. (2021). *Élèves*. Centre de service scolaire de Montréal. <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/eleves/>
- Cuerrier, M. (2019). *Description et analyse de pratiques d'enseignants experts qui utilisent la littérature jeunesse au 1^{er} cycle du primaire pour l'enseignement-apprentissage du vocabulaire* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/23569>
- Culham, R. (2004). *Using picture books to teach writing with the traits: An annotated bibliography of more than 200 titles with teacher-tested lessons: Grades 3–5*. Scholastic.
- Culham, R. (2005). *6+1 Traits of writing. The complete guide for the primary grades*. Scholastic.
- Culham, R. (2014). *The writing thief. Using mentor texts to teach the craft of writing*. International reading association.
- Dardaillon, S. (2009). Quelle place pour l'iconotexte dans les pratiques enseignantes de cycle 3 ? Dans A. Rouxel et B. Louichon (dir.), *La littérature en corpus, corpus implicites, explicites, virtuels* (p. 85-96). Scérén/CRDP Bourgogne.
- Daudin, L. et S. Mazens. (2012). Évaluation des collections en bibliothèque. Dans V. Alonzo et P.-Y. Renard (dir.), *Évaluer la bibliothèque* (p.65-96). Cercle de la librairie.

- Daumal, S. (2012). *Design d'expérience utilisateur: principes et méthodes UX*. Eyrolles.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189. <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2004). Souvenirs de lecture-écriture d'étudiants en formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 30, 167-186. www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2644
- De Bono, E. (2005). *Les six chapeaux de la réflexion*. Eyrolles.
- Demers, D. (1994). *Du Petit Poucet au Dernier des raisins : Introduction à la littérature jeunesse*. Québec Amérique ; Télé-université.
- DeRoy-Ringuette, R. (2019, 17-23 juin). *Proposition d'une définition de l'album* [communication orale]. 33^e congrès mondial du Centre International d'Études Francophones (CIEF), Ottawa. DOI: 10.13140/RG.2.2.35023.20641
- DeRoy-Ringuette, R. (2020). Documentaire ou album documentaire ? Telle est la question?, *Le Pollen*, 31, 134-157.
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2018). Filles et garçons : Égaux ou pas, *Lurelu*, 40(3), 15-19. <https://id.erudit.org/iderudit/87396ac>
- DeRoy-Ringuette, R. et Courchesne, D. (2019). L'ailleurs vu par les auteurs d'ici, *Lurelu*, 41(3), 13-18. <https://id.erudit.org/iderudit/89690ac>
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I. et Laplante, A. (2018, 3-4 mai). *Évaluation des collections d'œuvres de littérature jeunesse offertes dans les didacthèques des universités québécoises au regard des besoins des étudiants au BEPEP* [communication orale]. 5^e Colloque du CRIFPE, Montréal. DOI: [10.13140/RG.2.2.19923.71202](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19923.71202)
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I. et Laplante, A. (2019). La place du bibliothécaire intégré dans la perspective d'approche-programme adoptée par les facultés d'éducation québécoises. *Partnership. revue canadienne de la pratique et de la recherche en bibliothéconomie et sciences de l'information*. <http://dx.doi.org/10.21083/partnership.v14i1.4323>
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I. et Laplante, A. (2021a). Présentation d'une grille d'évaluation d'albums jeunesse pour soutenir le développement des collections, *Documentation et bibliothèque*, 67(4), 48-61.
- DeRoy-Ringuette, R., Montésinos-Gelet, I. et Laplante, A. (2021b). Quels sont les albums sans texte et les albums plurilingues à la disposition des futurs enseignants québécois ? *Le français d'aujourd'hui*, 215.

- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *la didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, 61, 111-119. <https://doi.org/10.4000/ries.2690>
- Dias-Chiaruttini, A. (2008). Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 37, 27-49. <https://doi.org/10.4000/reperes.419>
- Dias-Chiaruttini, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école* [thèse de doctorat, Université de Lille 3]. HAL-Archives ouvertes. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01223578>
- Dick, W., Carey, L. et Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction*. (6^e éd.). Pearson.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428. <https://id.erudit.org/iderudit/1003570ar>
- Direction des bibliothèques. (2004). *Rapport annuel 2002-2003*. Université de Montréal. <https://bib.umontreal.ca/public/bib/communications/rapport-annuel-2002-2003.pdf>
- Direction des bibliothèques. (2008). *Rapport annuel 2006-2007*. Université de Montréal. <https://bib.umontreal.ca/public/bib/communications/rapport-annuel-2006-2007.pdf>
- Direction des bibliothèques. (2020). *Rapport annuel 2019-2020*. Université de Montréal. <https://www.bib.umontreal.ca/publications/rapport-annuel-2019-2020/pdf/bibUdeM-2019-2020.pdf>
- Direction des bibliothèques. (2021). *Politique sur les dons de documents*. Université de Montréal. <https://bib.umontreal.ca/public/bib/faire-un-don/politique-don-livres.pdf>
- Disher, W. (2014). *Crash course in collection development* (2^e éd.). Libraries Unlimited.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating Teachers to Read. *The Reading Teacher*, 56(4), 338-340. <https://www.jstor.org/stable/20205205>
- Drolet, M. (s.d.). *Le continuum en lecture en quelques mots*. <http://www.lecture-ecole.com/dlecture/continuumquelquesmotsvr.pdf>

- Ducrot, V. (2014). L'album muet: Une esquisse de textes dissimulés. *Le français aujourd'hui*, (3), 66-74. <https://doi.org/10.3917/lfa.186.0066>
- Dufays, J.-L. (1994). Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient. Dans A. Goulet (dir.), *Le stéréotype. Crise et transformation* (p.77-89). Presses universitaires de Caen.
- Dufays, J.-L. (1996). Une question de dosage. *Français 2000*, 149-150, 35-42.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27(3), 12-14.
- Dumais, C. (2016, Mai). *La littérature de jeunesse : une ressource incontournable pour enseigner l'oral*. Communication au Centre de diffusion et de formation en didactique du français, Montréal, Québec. Document à l'usage exclusif des participants à la formation.
- Dumais, C. et Nolin, R. (2018). Apprendre à s'excuser au primaire. *Vivre le primaire*, 31(3), 60-62.
- Dumais, C. et Soucy, E. (2020). Comment aborder les actes de parole avec les enfants de la maternelle 4 ans et 5 ans? *Revue préscolaire*, 58 (2), 5-8.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. HMH.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6854>
- Dupin de Saint-André, M. (2015a). Analyser la littérature jeunesse. Créer des réseaux littéraires. *Le Pollen*, 17, 72-73.
- Dupin de Saint-André, M. (2015b). Des réseaux littéraires 2e cycle : Le paratexte. *Le Pollen*, 17, 34-54.
- Dupin de Saint-André, M. (2016). Regard sur l'enseignement. La lecture interactive. *Le Pollen*, 21, 120-136.
- Dupin de Saint-André, M. (2017). Des réseaux littéraires 2e cycle : L'hiver. *Le Pollen*, 24, 6-67.
- Dupin de Saint-André, M. (2018a). Regard sur l'enseignement. La lecture en duo. *Le Pollen*, 25, 191-203.
- Dupin de Saint-André, M. (2018b). Des réseaux littéraires. 1er cycle : Mo Willems. *Le Pollen*, 25, 6-58.

- Dupin de Saint-André, M. (2018c). Les aatriats du livre : le cadre spatio-temporel. *Le Pollen*, 26, 164-178.
- Dupin de Saint-André, M. (2020a). La dédicace. *Le Pollen*, 33, 170-182.
- Dupin de Saint-André, M. (2020b). L'épigraphe. *Le Pollen*, 31, 228-236.
- Dupin de Saint-André, M. et Montesinos-Gelet, I. (2011). *Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse*. <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/20.pdf>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Bourdeau, R. (2015). Intégrer la littérature jeunesse en classe à l'aide de réseaux littéraires. *Documentation et bibliothèques*, 22-31. <https://id.erudit.org/iderudit/1029001ar>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2008). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. Dans L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.), *L'articulation oral-écrit en classe : Une diversité de pratiques* (p. 63-84). Presses de l'Université du Québec.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2012). Influence des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes sur le développement de l'habileté à faire des inférences d'élèves du préscolaire. *Lettrure*, 2, 22-49. <https://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Dupin-de-Saint-André-et-al.-2012.pdf>
- Dupont, P. (2015). Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51, 131-156. <https://doi.org/10.4000/reperes.909>
- Dussault, H., Dumas, P. et Chaput, G. (1974). *La didacthèque : vers un réseau de médiathèques-dossier préliminaire*. Université du Québec. Vice-Présidence aux Communications.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1, 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- Duvin-Parementier, B. (2018). Les effets de la typographie poétique dans les productions écrites en fin d'école primaire : le cas de l'album pour la jeunesse. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 151-160). Université de Montréal, CDFDF. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Éducaloi (2021). *Le droit d'auteur : Pour la protection de la création*. <https://educaloi.qc.ca/capsules/le-droit-dauteur-pour-la-protection-de-la-creation/>

- ÉLODIL. (2016). Bibliographie de littérature jeunesse. Les réfugiés et la guerre. Les parcours migratoires difficiles. <https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/Bibliographies/bibliographie-refugies-fevrier-2016.pdf>
- ÉLODIL. (2019). Bibliographie de littérature jeunesse. Diversité linguistique et culturelle, processus migratoires, contacts, différences et racisme https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Litterature-Jeunesse/Bibliographies/Biblio_2019.pdf
- ENSSIB. (2012). Politique documentaire. <http://www.enssib.fr/le-dictionnaire/politique-documentaire>
- Evans, G. E. et Zarnosky-Saponaro, M. (2012). *Collection management basics* (6^e éd.). Libraries Unlimited.
- Fabbi, J., Bressler, D. et Earp, V. (2007). *A guide to writing CMC collection development policies*. ACRL. <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/publications/booksanddigitalresources/digital/guidetowritingcmc.pdf>
- Farthing, P. et Gregor, M. (2012). Promoting library instruction for education students: A model for CMC/Faculty collaboration. Dans R. Kohrman (dir.), *Curriculum materials collections and centers: Legacies from the past, visions of the future* (p. 59–74). ACRL.
- Fijalkow, E. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation, Des enfants, des livres et des mots*, 1, 109-118. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_1999_num_1_1_883
- Flanagan, J. C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée*, 4(2).
- Fradet-Hannoyer, M. (2015). Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP—étude de cas en analyse de l'activité. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 51, 75-94. <https://doi.org/10.4000/reperes.887>
- Fredericks, A. D. (2000). *More social studies through children's literature. An integrated approach*. Libraries Unlimited.
- Frohardt, D. C. (1999). *Teaching art with books kids love: Teaching art appreciation, elements of art, and principles of design with award-winning children's books*. Fulcrum Publishing.
- Gagnier, S. (2016). Science! On lit ! Enseigner les sciences à partir des œuvres d'Arthur Geisert. *Le Pollen*, 19, 146-151.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25. DOI: 10.1.1.455.4114

- Gambrell, L. B., Malloy, J. A., Marinak, B. A. et Mazzoni, S. A. (2015). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction in the age of the Common Core Standards. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction* (4^e éd.) (p. 3–36). The Guilford Press.
- Gass Hirsch, E. (2006). On becoming a children’s literature librarian in an academic library. *Children’s Literature: The Oregon Way*, 12(2), 2–3. <http://dx.doi.org/10.7710/1093-7374.1112>
- Gear, A. (2007). *Lecteurs engagés, cerveaux branchés : comment former des lecteurs efficaces*. Groupe Modulo.
- Gelber, N. et Uih, J. (2013). Managing a curriculum materials collection: One academic library experience. *Collection Management*, 38(1), 51-66. <https://doi.org/10.1080/01462679.2012.731033>
- Gelzheiser, L., Hallgren-Flynn, L., Connors, M., et Scanlon, D. (2014). Reading thematically related texts to develop knowledge and comprehension. *The Reading Teacher*, 68(1), 53-63. DOI :[10.1002/trtr.1271](https://doi.org/10.1002/trtr.1271)
- Gervais, F. (1996). Didactique du plaisir de lire : didactique de la littérature-jeunesse. *Québec français*, 100, 48-50. <https://id.erudit.org/iderudit/58693ac>
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature : bilan et perspectives* (p. 33-45). Nuit Blanche éditeur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l’école*. Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.) Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d’une enquête au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, 24(2), 197-211. <https://www.jstor.org/stable/1585928>
- Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d’enseignement de la lecture. *Formation et pratique d’enseignement en question*, 1, 37-56. <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l’influence des pratiques d’enseignement de la lecture et de l’écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Université de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Goodman, K. S. (1989). Whole-Language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207–221. <https://www.jstor.org/stable/1002030>

- Gouvernement du Québec (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*,
Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf
- Guérette, C. (1998). *Au cœur de la littérature d'enfance et de jeunesse*. Éditions La Liberté.
- Guérette, C. et Roberge, S. (2005). *Le roman jeunesse au cœur de l'apprentissage : pistes de découverte et exploitations pédagogiques*. Hurtubise HMH.
- Gustafson, K. L. et Branch, R. M. (2002). What is instructional design. *Trends and issues in instructional design and technology*, 16-25.
- Gutherie, J. T. (2015). Best practices for motivating students to read. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction*, (4^e éd.) (p. 61–82). The Guilford Press.
- Heath, P. (2016). Applying human-centred design to the library experience. . Dans A. Priestner (dir.), *User experience in libraries: applying ethnography and human-centred design* (p. 65-83). Routledge.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences ? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
<https://id.erudit.org/iderudit/1024535ar>
- Hervouët, C. (2006). Les loups. *La Revue des livres pour enfants*, 227, 9.
- Howard, Z. et Davis, K. (2011). From solving puzzles to designing solutions: Integrating design thinking into evidence based practice. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 15-21. <https://eprints.qut.edu.au/61297/>
- Hubert, M.-C. (2010). Qu'ont-ils lu ? Études des parcours de lectrices et de lecteurs futurs professeurs d'école. Dans B. Louichon, et A. Rouxel (dir.), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 211-219). Presses universitaires de Rennes.
- Hudon, M., Arsenault, C., Da Sylva, L. et Forest, D. (2009). Le triatement documentaire. Dans J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p. 53-100). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hughes-Hassell, S. (2020). *Collection management for youth: Equity, inclusion and learning* (2e éd.). ALA Editions
- IFLA. (s.d.). *Grandes lignes directrices d'une politique de développement des collections à partir du modèle Conspectus*. <http://www.ifla.org/files/assets/acquisition-collection-development/publications/gcdp-fr.pdf>

- Intner, S. S. (2003). Making your collections work for you: collection evaluation myths and realities. *Library Collections, Acquisitions, and Technical Services*, 27(3), 339–350. [https://doi.org/10.1016/S1464-9055\(03\)00067-8](https://doi.org/10.1016/S1464-9055(03)00067-8)
- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.
- ISO. (2010). *ISO 9241-210: 2010. Ergonomics of human system interaction. Part 210: Human-centred design for interactive systems*. ISO.
- ISO. (2013). *Norme internationale ISO 2789 : statistiques internationales de bibliothèques = international library statistics*. (5^e éd.). ISO.
- ISO (2014). *ISO 11620 Information and documentation, library performance indicators = Information et documentation, indicateurs de performance des bibliothèques* (3^e éd.). ISO
- J'enseigne avec la littérature jeunesse. (s.d.). *Accueil* [page Facebook – groupe privé]. Facebook. Repéré le 20 juillet 2021 à <https://www.facebook.com/groups/610156889079450/>
- J'enseigne avec la littérature jeunesse. (2021). *J'enseigne avec la littérature jeunesse*. <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/>
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G. et Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading psychology*, 21(3), 171–193. <https://doi.org/10.1080/02702710050144331>
- Jacquinet, M.-C. (2013). Politiques documentaires et typologie des collections. Dans Y Alix (dir.). *Le métier de bibliothécaire* (12^e éd.). Éditions du Cercle de la librairie.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Johnson, P. (2014). *Fundamentals of collection development and management* (3^e éd.). ALA Editions.
- Kaléidoscope. (2018). *Kaléidoscope. Lire, rire et grandir. Des albums pour accompagner la petite enfance*. <https://www.editions-kaleidoscope.com>
- Kaywood, J. et Batsiyan, P. (2009). Glossary. Dans L. M. Morrow (dir.), *Literacy development in the early years: helping children read and write* (p. G1-G5). Allyn & Bacon.
- Kiefer, B. Z. (2010). *Charlotte Huck's children's literature*. McGraw Hill.
- Kinnell, M. (2003). Children's literature. Dans J. Feather et P. Struges (dir.), *International Encyclopedia of Information and Library Science* (p. 72–73). Routledge.
- L'école des loisirs. (2021). *L'école des loisirs*. <https://www.ecoledesloisirs.fr/>

- 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.
- Lallemand, C. et Gronier, G. (2016). *Méthodes de design UX. 30 méthodes fondamentales pour concevoir et évaluer les systèmes interactifs*. Eyrolles.
- Lare, Gary. 2001. Providing Effective and Efficient Access to Curriculum Materials. Dans J. A. Carr (dir.), *A guide to the management of curriculum materials centers for the 21st century: The promise and the challenge* (p.69-80). Association of College and Research Libraries.
- Laroui, R. (2011). Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec. *Repères Recherches en didactique du français langue maternelle*, 44, 75-91. <https://doi.org/10.4000/reperes.176>
- Lechner, J. (2009). Children's literature. Dans M. Bates et M. Maack (dir.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (p. 942–965). Taylor and Francis.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et francophonie*, 38(1), 11-32. <https://id.erudit.org/iderudit/039977ar>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2016). La conception de la phrase chez les enseignants et les élèves québécois du primaire. *LIDIL. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 54, 75-91. <https://doi.org/10.4000/lidil.4056>
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, I. et Anctil, D. (2018). *Enseigner la phrase par la littérature jeunesse. Fondements et activités pour soutenir la compétence à écrire au primaire*. Chenelière éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Lepage, F. (2003). Présentation. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse, 1970-2000*. Fides.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/20052>
- Lépine, M. et Émery-Bruneau, J. (2019). Entrer dans la lecture et l'appréciation d'une œuvre littéraire : les pages de garde et de titre. *Vivre le primaire*, 32(1), 79-81.

- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 73-92). CDFDF, Université de Montréal.
https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Lépine, M., Biron, D., Blaser, C., Côté, L., Desharnais, L. et Fauteux-Goulet, L. (2015). Litt.et.maths : Explorer des albums de littérature dans une perspective interdisciplinaire français et mathématiques. *Vivre le primaire*, 28(2), 24-27.
- Lépine, M., Blaser, C. et Desharnais, L. (2016). Litt.et.maths. Vivre avec des pingouins : un nœud littéraire et problème mathématique. *Le Pollen*, 19, 152-160.
- Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire. (s.d.). *Accueil* [page Facebook – groupe privé]. Facebook. Repéré le 20 juillet 2021 à
<https://www.facebook.com/groups/404780216388336/>
- Les libraires. (2021). *Les libraires*. <https://www.leslibraires.ca/>
- Levine-Clark, M. et Carter, T. M. (2013). Children's books. Dans ALA glossary of library and information science (2^e éd.). ALA editions.
- Locke, R.-A. (2007). More than puppets: Curriculum collections in Australian universities. *Australian Academic & Research Libraries*, 38(3), 192–215. DOI: 10.1080/00048623.2007.10721296
- Loftis, C. et Knight, V. R. (2013, Novembre). Children's collections in academic libraries: Views on relevancy and collaboration. *Brick and Click an academic library symposium*, 36–42.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques. Dans M. Anadón (dir.) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p.77-97). Les Presses de l'Université Laval.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(1\)/loiselle.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(1)/loiselle.pdf)
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 37, 51-68. <https://doi.org/10.4000/reperes.420>
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (p. 195-216). Presses universitaires de Namur.
- Lurelu. (2021). *Prix littéraires*. <https://www.lurelu.net/prixlitt.html>

- MÉN. (2013). *La littérature à l'école Listes de référence CYCLE 3*.
<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/80/9/LISTEDEReFeRENCECYCLE32013238809.pdf>
- MÉQ. (2001a). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- MÉQ. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- 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://id.erudit.org/iderudit/1013381ar>
- Martel, V., Cartier, S. C. et Butler, D. (2015). Apprendre en lisant en histoire en recourant au manuel scolaire ou à un corpus d'œuvres documentaires et de fiction. *Revue de Recherche en LMM*, 2, non paginé. <https://id.erudit.org/iderudit/1047319ar>
- Massol, J.-F. et Plissonneau, G. (2008). La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 37, 69-103.
<https://doi.org/10.4000/reperes.422>
- MCC. (1998). *Le Temps de lire, un art de vivre, politique de la lecture et du livre*. Gouvernement du Québec.
- McGuire, C., Belfatti, M. et Ghiso, M. (2008). « It doesn't say how? » Third graders' collaborative sense-making from postmodern picturebooks. Dans L. R. Sipe et S. Pantaleo (dir.), *Postmodern Picturebooks : Play, Parody, and Self-Referentiality* (p. 193–206). Routledge.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2013). Systematic review of design-based research progress: Is a little knowledge a dangerous thing? *Educational Researcher*, 42(2), 97-100.
<https://doi.org/10.3102/0013189X12463781>
- MÉES (2018). *Prix de reconnaissance en lecture*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/concours-prix-et-distinctions/prix-en-lecture/prix-de-reconnaissance/>
- Mélançon, J. (2015). Le potentiel des albums jeunesse pour soutenir la compréhension du monde de la pensée chez l'enfant d'âge préscolaire. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2, non paginé. <https://id.erudit.org/iderudit/1047310ar>
- MELS. (2008). *Éthique et culture religieuse*. Québec: Gouvernement du Québec.

- MELS. (2009a). *Progression des apprentissages au primaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/DA_PFEQ_francais-langue-enseignement-primaire_2011.pdf
- MELS. (2009b). *Progression des apprentissages au primaire. Sciences et technologies*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/DA_PFEQ_science-technologie-primaire_2009.pdf
- MELS. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQfrancais-langue-enseignement-primaire2011.pdf
- MELS. (2014). *Liste orthographique à l'usage des enseignantes et des enseignants*.
<http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/siteweb/documents/dpse/formationjeunes/ListeOrthographiquePrimaire.pdf>
- Ménard, L. et Saint-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard et L. Saint-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 19-34). Association québécoise de la pédagogie collégiale.
- MÉQ. (2004). Approche-programme. Dans *Le grand dictionnaire terminologique*.
http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869821
- MÉQ. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- MÉQ. (2021). *Constellations*. <https://constellations.education.gouv.qc.ca/>
- Middleton, J., Gorard, S., Taylor, C., et Bannan-Ritland, B. (2008). The “compleat” design experiment: From soup to nuts. Dans A.E. Kelly, R.A. Lesh et J.Y. Beak (dir.) *Handbook of design research methods in education: Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching* (p.21-46). Routledge.
- Miller, D.-L. (2012). *Lecteurs pour la vie : insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans* (traduit par J. Saada). Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I. (2012). Les choix de types de livres d'élèves du 1er cycle du primaire lors de la période de lecture personnelle. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.). *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité*. (p.115-127). PUQ.

- Montésinos-Gelet, I. (2013a). Des réseaux littéraires. Préscolaire et premier cycle du primaire. La poésie, *Le Pollen*, 8, 6-27
- Montésinos-Gelet, I. (2013b). Réflexions sur l'écriture. Une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 64-66.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Pleins feux sur... Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*, 21, 146-159
- Montésinos-Gelet, I. (2017). Analyser la littérature jeunesse. Les attrait du livre. *Le Pollen*, 22, 220-226.
- Montésinos-Gelet, I. (2018a). Les illustrations au sein de l'album : réflexions inspirées par l'univers de Stéphane Poulin. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 7-12). Université de Montréal, CDFDF.
https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Montésinos-Gelet, I. (2018b). Analyser la littérature jeunesse. Les attrait du livre — l'intrigue. *Le Pollen*, 25, 166-190.
- Montésinos-Gelet, I. (2019). Écrire à la manière d'un auteur. *Le Pollen*, 29, 207-213.
- Montésinos-Gelet, I., DeRoy-Ringuette, R. et Dupin de Saint-André, M. (2021). Des procédés humoristiques au cœur des albums. *Jeunesse : Young people, texts, culture*, 13 (1), 178-204.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de Saint-André, M. (2018). Les différents usages des albums dans les classes de 9 enseignants du primaire formés quant à l'exploitation didactique de la littérature. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 109-124). Université de Montréal.
https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue des Recherches en LMM*, 2, non paginé. <https://id.erudit.org/iderudit/1047309ar>
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture : rapport de recherche - programme d'actions concertées*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC).
https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/i.montesinos-gelet_rapport_conscience-linguistique-lecture-ecriture.pdf.pdf

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Lavoie, N. (2010). Les pratiques exemplaires de Julie : étude de cas d'une enseignante de 1^{ère} et 2^e année du primaire. *11e Rencontres Des Chercheurs En Didactique Des Littératures*.
http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Montesinos%20Morin%20Lavoie%202010.pdf
- Moran, B. B. et Leonard, E. (2009). Academic librarianship. Dans M. Bates et M. Maack (dir.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. (3^e éd.). (p. 1-10). Taylor and Francis.
- Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup : la littérature de jeunesse pour apprendre à lire et écrire au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J. et Charron, A. (2005). L'impact d'une approche intégrée du français écrit sur les compétences orthographiques au primaire. *Lettre de l'AIRDF*, 37, 24-29. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2005_num_37_2_1668
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation. La littérature à l'école*, 15, 77-88. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2006_num_15_1_1079
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture — écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 17-37. <https://doi.org/10.25757/invep.v1i2.60>
- Morin, M.-F., Prévost, N. et Archambault, M.-C. (2009). Effet de différentes pratiques d'éveil à l'écrit en maternelle sur l'appropriation du français écrit. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 44, 83-100. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2009_num_44_1_1172
- Morrow, L. M. (2009). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (6^e éd.). Pearson.
- Mottet, M. (2006). *Aspects des compétences initiales d'étudiants maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard du français oral, de la culture et de leurs interrelations* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
<http://hdl.handle.net/1866/16474>
- Mount St-Vincent University. (2019). *CRC collection policy*.
https://libguides.msvu.ca/ld.php?content_id=35074598
- Nahl, D. (2009). User-Centered Revolution: 1970–1995. Dans M. Bates et M. Maack (dir.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences*. (3^e éd.) (p. 5461–5495). Taylor and Francis.

- NCATE. (2008). *Professional standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institution* [http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en#:~:text=The%20National%20Council%20for%20Accreditation%20of%20Teacher%20Education%20\(NCATE\)%20is,%2D%20tary%2C%20and%20secondary%20schools](http://caepnet.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/ncate-standards-2008.pdf?la=en#:~:text=The%20National%20Council%20for%20Accreditation%20of%20Teacher%20Education%20(NCATE)%20is,%2D%20tary%2C%20and%20secondary%20schools)
- Nevin, S. (1994). Evaluating the Children's Literature Collection. *Collection Management*, 19(1-2), 127-133. DOI: 10.1300/J105v19n01_08
- Noël, J., Joyal, M., Janson, A., Pageau, A. et Labelle, M.-H. (2017). *Lettre et correspondances : un réseau littéraire clé en main*. J'enseigne avec la littérature jeunesse. <https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2018/02/18/lettre-et-correspondances-un-reseau-litteraire-cle-en-main/>
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction*. International reading association.
- Osa, J. O. (2003). Collection development. *The Acquisitions Librarian*, 15(30), 131-153. https://doi.org/10.1300/J101v15n30_11
- Pantaleo, S. (2002). Children's literature across the curriculum: An Ontario survey. *Canadian Journal of Education*, 27(2-3), 211-230. <https://www.jstor.org/stable/1602221>
- Pantaleo, S. (2012). Middle years students thinking with and about typography in multimodal texts. *Literacy Learning: the Middle Years*, 20(1), 37-50. link.gale.com/apps/doc/A279891025/AONE?u=anon~9fed1e9b&sid=googleScholar&xid=05d56292
- Pasa, L. et Beges, C. (2006). Des livres de jeunesse pour la classe : lesquels et pourquoi faire. *Les sciences de l'éducation. La littérature de jeunesse : enjeux et usages pédagogiques*, 15, 89-101. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2006_num_15_1_1080
- Pastel. (2021). *Pastel*. <https://www.ecoledesloisirs.fr/collection/pastel>
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Gallimard.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. ESF.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Éditions de Minuit.
- Poslaniec, C. (1990). *Le goût de lire*. Le Sorbier.
- Poslaniec, C. (2008a). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Hachette.
- Poslaniec, C. (2008b). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. Gallimard ; Bibliothèque nationale de France.

- Poslaniec, C. et Houyel, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Hachette livre.
- Pouliot, S. (1994). *L'image de l'autre : une étude des romans de jeunesse parus au Québec de 1980 à 1990*. Éditions du CRP.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Pressley, M., Rankin, J. et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 96(4), 363–384. <https://www.jstor.org/stable/1001862>
- Pressley, M. et Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. The Guilford Press.
- Provencher, J. (2020). *Le rôle des stratégies de justification lors de l'élaboration de réponses à la suite d'une lecture : une recherche collaborative menée en 2^e et 4^e année du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/24280>
- Prud'homme, J. (2005). Éléments de poétique de la littérature pour la jeunesse : le personnage de l'enfant-narrateur. Dans S. Pouliot et N. Sorin (dir.), *Littérature pour la jeunesse. Les représentations de l'enfant* (p. 21-31). Acfas.
- Radio-Canada. (2021). *Ohdio. Livres audio*. <https://ici.radio-canada.ca/ohdio/categories/1003063/livres-audio>
- Rawson, C. et Hughes-Hassell, S. (2015). Research by design: The promise of design-based research for school library research. *School Libraries Worldwide*, 21(2), 11. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/research-design-promise-based-school-library/docview/1784872472/se-2?accountid=12543>
- Reale, M. (2016). *Becoming an embedded librarian: making connections in the classroom*. ALA Editions.
- Reutzel, D. R., Clark, S. K. et Flory, M. (2015). Organizing effective literacy instruction: Differentiating instruction to meet students needs. Dans L. B. Gambrell et L. M. Morrow (dir.), *Best practices in literacy instruction, 5th edition* (p. 365–389). The Guilford Press.
- Ricochet. (2018). *Ricochet*. <https://www.ricochet-jeunes.org/>
- Rioux, N. et Larochelle, D. (2014). Du miel plein la tête. Travaillons les structures de texte ! Partie VI. *Le Pollen*, 13, 96-109.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the text, the poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. SIU Press.

- Routman, R. (2007). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel* (traduit par É. Turgeon). Chenelière éducation.
- Rouxel, A. (2010). Usure et renouvellement des corpus : l'école comme instance de classification. Dans B. Louichon et A. Rouxel (dir), *Du corpus scolaire à la bibliothèque intérieure* (p. 115-123). Presses universitaires de Rennes.
- Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48(6), 454–463.
- Sandoval, W. A. et Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201. DOI: 10.1207/s15326985ep3904_1
- Saricks, J. (2005). *Readers' advisory service in the public library* (3^e éd.). American Library Association.
- Saricks, J. (2009). *The Readers' advisory guide to genre fiction* (2^e éd.). American Library Association.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (4^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). ERPI
- Schmidt, A. et Etches, A. (2014). *Useful, usable, desirable: Applying user experience design to your library*. ALA editions.
- Schneider, J.-B. (2008). *Projet lecteur : 11 parcours à travers la littérature jeunesse : 8 à 12 ans*. Accès Éditions.
- SDM. (2004). *Signification des indices d'évaluation*.
http://www.sdm.qc.ca/Politiques/td6/TD6_2/TD6.2.4%20-%20Signification%20des%20indices%20d'evaluation.html
- Serafini, F. (2005). Voices in the Park, Voices in the Classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading research and Instruction*, 44(3), 47–64.
<https://doi.org/10.1080/19388070509558431>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: an introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Shipman, T. (2014). Promoting a juvenile awards approval plan: Using collaboration and selected projects for improved visibility and findability to promote juvenile collections in academic libraries. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 33(4), 76–187. DOI: 10.1080/01639269.2014.964592

- Shouse, D. L. et Teel, L. (2006). Inventory: catalyst for collection development. *Collection Building*, 25(4), 129–133. <https://doi.org/10.1108/01604950610705998>
- Shumaker, D. (2009). Who let the librarians out? Embedded librarianship and the library manager. *Reference & User Services Quarterly*, 48(3), 239-257. <https://www.jstor.org/stable/20865079>
- Shumaker, D. (2012). *Embedded librarian: innovative strategies for taking knowledge where it's needed*. Information Today.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. DeBoeck-Supérieur.
- Sipe, L. (2001). Using picturebooks to teach art history. *Studies in Art Education*, 42(3), 197–213. DOI: 10.1080/00393541.2001.11651698
- Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner's *The Three Pigs* [:] A Case Study. Dans L. R. Sipe et S. Pantaleo (dir.), *Postmodern Picturebooks : Play, Parody, and Self-Referentiality* (p. 223–237). Routledge.
- Soudani, M. et Héraud, J.-L. (2012). De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album *Plouf!*. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 45, 225-244. <https://doi.org/10.4000/reperes.166>
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F. et Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Service de recherche en éducation (SRED). <https://www.ge.ch/document/10221/telecharger>
- Spandel, V. (2005). *Creating writers: Through 6-trait writing assessment and instruction*. Pearson Allyn and Bacon.
- St-Pierre, L., Bédard, D., et Lefebvre, N. (2012). Enseigner dans un programme universitaire innovant: de nouveaux rôles à apprivoiser, des actes pédagogiques à diversifier. *The canadian journal for the scholarship of teaching and learning*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.6>
- Strnad, B., et Magnusson Hewitt, G. (2021). Reading a Book Through Its Cover: The Importance of Preserving Visual and Tactile Information in Children's and Young Adult Literature in the Academic Library. *Collection Management*, 1-16. DOI: 10.1080/01462679.2021.1907008
- Stéréotype. (2011). Dans G. Ferréol (dir.), *Dictionnaire de sociologie* (p.276). Paris : Armand Collin

- Sylvestre, E. et Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme ? . Dans D. Berthiaume et N. Rege-Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Tome 1. Enseigner au supérieur* (p. 103-118). P. Lang.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_19_1_2289
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école : Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? de la GS au CM*. Hatier.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire, ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.
- Teel, L. M. (2008). Applying the basics to improve the collection. *Collection Building*, 27(3), 96–103. DOI 10.1108/01604950810885997
- The Design-based research collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32(1), 5-8. <https://www.jstor.org/stable/3699927>
- Thériault, P. et Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire : un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littératie: vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche-action* (p. 15-35). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Presses universitaires du Mirail.
- Tuleu, B. (2013). Des acquisitions au désherbage : repérer, choisir, éliminer. Dans Y Alix (dir.). *Le métier de bibliothécaire* (12^e éd.). Éditions du Cercle de la librairie.
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/9728>
- Turgeon, É. (2018). Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (p. 53-72). CDFDF, Université de Montréal. https://www.researchgate.net/publication/323227882_Pleins_feux_sur_l%27album

- Turgeon, É. (2021, 9-13 mai). *Une démarche collaborative pour développer et mettre à l'essai une intervention basée sur des pratiques d'émergence des conduites interprétatives* [communication orale]. 89^e congrès de l'Acfas, Sherbrooke.
<https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/88/500/529/c>
- Uhl, J. (2007). The curriculum materials center: library support for a teacher education program. *Collection Building*, 26(2), 44-47. DOI 10.1108/01604950710742068
- Ulma, D. (2010). La construction identitaire de l'enseignant dans son rapport à la littérature : apports d'une comparaison internationale. *Trema*, 33-34, 44-53.
<https://doi.org/10.4000/trema.2532>
- Units of Study. (2021). *Lucy Calkins and TCRWP Colleagues. Units of study*.
<http://www.unitsofstudy.com/>
- Université de Montréal. (2021). *Nouvelle ère pour les collections*. Les bibliothèques.
<https://bib.umontreal.ca/communications/grands-dossiers/collections-nouvelle-ere#c124709>
- UQÀM. (2021). *Littérature jeunesse*. Guides par sujets – Service des bibliothèques.
<http://guides.bibliotheques.uqam.ca/themes/166-Litterature-jeunesse>
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Atelier du poisson soluble.
- Van der Linden, S. (2011). *Je cherche un livre pour un enfant : le guide des livres pour enfants de la naissance à 7 ans*. Éditions de facto.
- Van der Linden, S. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto ; Actes Sud.
- Van der Maren, J. M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Van der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). De Boeck.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). De Boeck.
- Viau, J., Carignan, I. et Montésinos-Gelet, I. (2017). Le rappel de texte au 2^e cycle du primaire : une recherche-développement. Dans M.-C. Beaudry, I. Carignan et F. Larose (dir.), *Création de dispositifs didactiques et enseignement-apprentissage diversifié en littérature: vers une valorisation de la recherche-développement et de la recherche action en éducation* (p. 23-36). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Villarreal, A., Minton, S. et Martinez, M. (2015). Child illustrators. Making meaning through visual art in picture books. *The Reading Teacher*, 69(3), 265–275. DOI:10.1002/trtr.1405
- Weaver, C. (2008). *Grammar to enrich et enhance writing*. Heinemann.

- Williams, V. K. (2011). Building and evaluating juvenile collections in academic libraries. *College & Undergraduate Libraries*, 1(18), 58–76. DOI: 10.1080/10691316.2010.550530
- Williams, V. K. et Peterson, D. V. (2009). Graphic novels in libraries supporting teacher education and librarianship programs. *Library Resources & Technical Services*, 53(3), 166–173. <https://doi.org/10.5860/lrts.53n3.166>
- Yopp, R. H. et Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read aloud at school and home. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 37-51. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_2
- YWCA. (2021). *Kaléidoscope. Livres jeunesse pour un monde égalitaire*. <https://kaleidoscope.quebec/>
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. ESF.

LES ALBUMS CITÉS

- Bland, N. (2007). *J'ai rendez-vous avec un monstre*. Scholastic.
- Brown, R. (2001). *Une histoire sombre, très sombre*. Gallimard.
- Bright, R. (2016). *La souris qui rugit*. Scholastic.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Kaléidoscope.
- Carrier, R. (1984). *Le chandail de hockey*. Livres Toundra.
- Chen, J. H. (2008). *Mao et moi*. L'école des loisirs.
- Claverie, J. (2003). *Little Lou. La route du Sud*. Gallimard jeunesse.
- Collectif et Rogé (2015). *Hochelaga, mon quartier*. La Bagnole.
- Cuvellier, V. et Badel, R. (2018). *Émile et le joint de culasse*. Gallimard jeunesse.
- Delval, M.-H. (1994). *Les deux maisons de Petit blaireau*. Bayard.
- Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Seuil.
- Delaunoy, A. (2002). *Le grand voyage de monsieur Caca*. Les 400 coups.
- Dunrae, O. (2002). *Lola et Olga*. Kaléidoscope.
- Escoffier, M. (2009). *Au secours !* L'école des loisirs.
- Goldstyn, J. (2015). *L'arbragan*. La Pastèque.
- Gravett, E. (2005). *Les loups*. Kaléidoscope.
- Guilloppé, A. (2007). *Prédateurs*. Thierry Magnier.
- Leblanc, A. (2008). *Le piano rouge*. Le Sorbier.
- Lionni, L. (1981). *Un poisson est un poisson*. L'école des loisirs.
- Louchard, A. (2015). *Je suis un lion*. Seuil.
- Macaulay, D. (1995). *Shortcut*. Houghton Mifflin.
- McBratney, S. (1994). *Devine combine je t'aime*. L'école des loisirs.

- McCloskey, R. (2011). *Des myrtilles pour Lily*. Le Genévrier.
- Meschenmoser, S. (2012). *L'écureuil et l'étrange visiteur*. Minedition.
- Mitsumasa, A. (1981). *Dix petits amis déménagent*. L'école des loisirs.
- Mitsumasa, A. (1990). *Le pot magique, une aventure mathématique*. Flammarion.
- Nordmann, J.-M. (2001). *Le long voyage du pingouin vers la jungle*. La Fontaine.
- Palusinska, U. (2019). *Rêvasser au soleil*. Les 400 coups.
- Ramos, M. (1997). Collection *Moi pas, moi aussi*. L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. L'école des loisirs.
- Ramos, M. (2011). *Le plus malin*. L'école des loisirs.
- Robert, N. (2016). *Au-delà de la forêt*. Comme des géants.
- Texier, O. (2004). *Jean a deux mamans*. L'école des loisirs.
- Thompson, B. (2011). *Dessine !*. L'école des loisirs.
- Tolstoï, L. (2007). *Philipok*. Gautier-Langureau.
- Van Allsburg, C. (1995). *Bad Day at Riverbend*. Houghton Mifflin.
- Watt, M. (2006). *Augustine*. Scholastic.
- Willems, M. (2012). *Sam et Pam*. Le Genévrier.
- Willis, J. (2003). *La promesse*. Gallimard.
- Zhang, A. (2005). *Terre rouge, fleuve jaune : un récit de la Révolution culturelle*. Circonflexe.

* Les références des albums cités pour exemplifier nos propos et qui font partie de ceux évalués sont disponibles dans la liste complète à l'annexe O.

LES ANNEXES

Annexe A Le glossaire

Ce glossaire est divisé selon deux sections :

- 1) l'album et ses caractéristiques ;
- 2) les utilisations didactiques.

Dans les deux cas, l'ordre alphabétique est privilégié.

Première section : L'album et ses caractéristiques

Album : Livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes.

Album sans texte : Album où le message est entièrement porté par les illustrations.

Angle de vue : Position du regard dans une illustration qui peut être parallèle au sol, en plongée (scène vue d'en haut) ou en contre-plongée (scène vue d'en bas).

Anthropomorphe : Personnage animal qui adopte les comportements d'un humain.

Association des pages couvertures : Lorsque la première et la quatrième de couverture dévoilent une image complète lorsqu'elles sont déployées, en incluant la tranche.

Attraits du livre : Les six éléments qui peuvent rendre un livre captivant pour un lecteur.

Cadre : Attrait du livre qui concerne le lieu et le temps.

Dédicace : La dédicace est généralement située à l'intérieur de l'album et elle s'adresse à des gens connus ou non des lecteurs. Elle est formulée par les créateurs et elle permet parfois de donner un horizon d'attente sur l'œuvre.

Dissociation des pages couvertures : Lorsque la première et la quatrième de couverture ne sont pas reliées par une illustration.

Échelle des plans : Continuum selon lequel les illustrations se retrouvent entre le plan général qui inclut un vaste décor, sans nécessairement voir un personnage, jusqu'au très gros plan, où l'on voit une partie sélectionnée d'un personnage.

Épigraphe : L'épigraphe est la citation tirée d'un autre texte et choisie par le créateur qui permet de comprendre l'essence du livre.

Fin ouverte : Récit avec une fin qui autorise plusieurs hypothèses, où la scène de conclusion laisse place à plusieurs possibilités.

Format : Le format d'un album représente sa longueur et sa largeur.

Format à l'italienne : Format plus large que haut, avec une reliure sur le côté court, qui peut être lu à l'horizontale ou à la verticale.

Format à la française : Format plus haut que large, avec une reliure sur le côté long, qui peut être lu à l'horizontale ou à la verticale.

Format carré : Format égal de tous les côtés, qui peut être lu à l'horizontale ou à la verticale.

- Illustration à fond perdu :** Illustration qui couvre l'ensemble de la page, sans cadre.
- Illustration cadrée :** Illustration qui est délimitée par une bordure, apparente ou non.
- Intericonicité :** Citation ou référence explicite ou implicite d'une image connue.
- Intertextualité :** Citation ou référence explicite ou implicite d'un texte connu.
- Intrigue :** Attrait du livre qui, dans cette recherche, se divise selon qu'elle est de révélation, où les personnages sont centraux, ou de résolution, où les actions sont centrales.
- Macro-typographie :** Choix de typographie qui concernent la disposition du texte sur la page ou la double page.
- Matérialité :** Densité de la couverture (souple ou rigide) et des pages (papier ou cartonné), présence de découpes, de rabats ou présentation originale, comme les leporellos.
- Métanarration :** Procédé où un personnage ou un narrateur commente la narration en cours.
- Micro-typographie :** Choix de typographie qui concernent les caractères (p. ex. type, taille, couleur, police).
- Mise en pages :** Disposition du texte et de l'illustration sur la page ou la double page.
- Mise en pages d'association :** Le texte est déposé dans un espace qui lui est dédié, selon diverses présentations (p. ex. au bas ou au haut de l'illustration, apposé dans l'illustration dans un espace plus clair).
- Mise en pages de compartimentage :** La présentation se fait selon des séquences d'illustrations cadrées, donc plusieurs illustrations se trouvent sur une même page ou double page à la manière d'une bande dessinée.
- Mise en pages de conjonction :** Le texte et l'image ne sont pas cloisonnés dans les espaces qui leur sont généralement affectés. Le texte est souvent inscrit à même les illustrations.
- Mise en pages de dissociation :** Le texte et l'image sont séparés, l'un sur une page et l'autre sur l'autre page.
- Page de faux-titre :** La page de faux-titre contient généralement uniquement le titre, elle se trouve avant ou après la page titre.
- Page titre :** La page titre est située à l'intérieur de l'album et contient généralement le titre et les noms des créateurs. Elle peut aussi avoir une illustration ou d'autres éléments comme la dédicace.
- Pages de garde :** Les doubles pages de garde sont celles qui se trouvent à l'endos des premières et quatrièmes de couverture. Pour les albums à couverture cartonnée, elles ont pour fonction de lier les pages aux couvertures.
- Paratexte :** Le paratexte est communément admis comme étant tout ce qui entoure le texte contenu dans un livre, à l'intérieur et à l'extérieur. Les différents éléments paratextuels permettent d'établir un horizon d'attente sur l'œuvre utile à la prédiction.
- Paratexte extérieur :** Le paratexte extérieur comprend plusieurs éléments situés à l'extérieur de l'album. Ceux retenus pour cette recherche sont la première de couverture, la quatrième de couverture, le format, la matérialité.

Paratexte intérieur : Le paratexte intérieur comprend plusieurs éléments situés à l'intérieur de l'album. Ceux retenus pour cette recherche sont les pages de garde, la page titre, la page de faux-titre, la dédicace, l'épigraphe, la préface et la postface.

Personnage : Attrait du livre qui concerne les personnages, dans le cas de cette recherche le personnage principal.

Plurilingue : Présence d'au moins deux langues dans l'album, que soit en intégral ou pour quelques mots.

Point de chute : Récit avec une fin surprenante.

Postface : La postface est un texte complémentaire pour conclure l'œuvre.

Préface : La préface permet au créateur de présenter l'œuvre (par ex. le processus de création).

Première de couverture : La première de couverture d'un album comprend généralement un titre, une illustration et les noms des créateurs. Elle peut être associée ou dissociée de quatrième de couverture.

Quatrième de couverture : La quatrième de couverture d'un album peut présenter différents textes ou des illustrations. Elle peut être associée ou dissociée de la première de couverture.

Rapport de collaboration : Rapport où le texte et l'image s'allient pour donner un nouveau sens, un message inédit.

Rapport de contradiction : Rapport où le texte et l'image livrent des messages différents.

Rapport de redondance : Rapport où le texte et l'image sont consensuels, ils portent le même message.

Rapport texte/image : Relations qu'entretiennent les illustrations et le texte pour donner du sens au récit.

Registre : Attrait du livre qui concerne le ton de l'album, l'émotion dominante.

Rythme : Attrait du livre qui, dans cette recherche, concerne la durée du récit.

Sortie de cadre : Illustration dans laquelle certains éléments débordent du cadre, qu'il soit apparent ou non.

Stéréotype littéraire : Personnage ou genre qui revêtent les caractéristiques qui lui sont généralement attribuées.

Structure à rebours : Récit qui revient dans le temps pour identifier la cause d'une situation.

Structure alternée : Récit où différents points de vue sont donnés sur une même situation.

Structure cumulative : Récit où des éléments s'additionnent (p. ex. personnages, actions, objets) avec une certaine répétition.

Structure en boucle : Récit qui se termine comme il a commencé, ou de manière analogue.

Structure en liste : Texte qui s'articule autour du principe d'une liste (ou d'une énumération).

Structure en parallèle : Récit où au moins deux récits se déroulent simultanément.

Structure enchâssée : Récit où un autre récit y est imbriqué, donc avec une séquence enchâssée dans un récit premier.

Structure linéaire : Récit présenté dans un ordre chronologique.

Structure répétitive : Récit qui présente plusieurs situations analogues qui se suivent.

Style : Attrait du livre qui repose sur l'ensemble des caractéristiques qui définissent l'univers littéraire de l'auteur et l'univers pictural de l'illustrateur. Le style peut aussi concerner l'album dans son ensemble par la mise en pages et la typographie.

Texte argumentatif : Type de texte qui vise à convaincre.

Texte descriptif : Type de texte qui détaille les caractéristiques d'un objet, d'un personnage, d'un phénomène, etc.

Texte dialogal : Type de texte qui est formé d'échanges verbaux ou d'un monologue.

Texte explicatif : Type de texte qui vise à faire comprendre.

Texte narratif : Type de texte qui raconte.

Deuxième section : Les utilisations didactiques

Actes de parole : Classification de différents types d'énoncés à l'oral, selon différents contextes de communication.

Appréciation : Dimension de la lecture qui est orientée sur les droits du lecteur à porter un jugement critique en prenant une distance et en ayant un regard sur différentes caractéristiques du texte ou des illustrations, dans le cas des albums.

Cercle de lecture : Dispositif où une discussion est entretenue entre élèves sur une œuvre lue, souvent de manière individuelle, parfois par l'enseignant.

Composantes de l'écriture : Modèle théorique qui regroupe quatre activités lors de productions écrites (conceptualisation, énonciation, encodage, matérialisation).

Compréhension : Dimension de la lecture qui est orientée sur les droits du texte, chaque lecteur doit saisir la même chose.

Conceptualisation : Recherche des idées en vue d'une production écrite.

Conscience phonologique : Aspect de la compréhension qui permet de prendre conscience que les mots sont formés de phonèmes (sons) et de syllabes.

Différenciation pédagogique : Adaptation des méthodes, des contenus et des évaluations en fonction des élèves, de leurs capacités ou des styles d'apprentissage.

Écoute de la lecture : Dispositif d'écoute d'une lecture oralisée par un lecteur expert sur un support audio ou une plateforme de diffusion. Généralement, le livre imprimé est aussi disponible pour consultation.

Écriture à la manière de : Production écrite où l'élève imite tous les traits d'écriture d'un auteur.

Encodage : Application des règles liées aux normes orthographiques lors de l'acte d'écrire.

Énonciation : Transformation des idées en discours écrit, donc mise en mots de ce qui est conceptualisé.

Enseignement (lecture) réciproque : Dispositif où sont enseignées quatre stratégies (prédire, clarifier, questionner et résumer), selon quatre étapes, soit le modelage par l'enseignant, la pratique guidée, la pratique coopérative et la pratique autonome.

Entretien de lecture : Dispositif où la lecture effectuée par l'élève avec l'enseignant. Il y a ensuite une discussion entre l'élève et l'enseignant. Le sujet de la discussion varie en fonction de l'intention didactique.

Inférences : Aspect de la compréhension qui permet de saisir ce qui n'est pas textuellement écrit. Il existe plusieurs types d'inférences, certaines sont nécessaires à la compréhension, d'autres non.

Intention didactique : Objectif poursuivi par le choix du dispositif et des contenus à voir.

Interprétation : Dimension de la lecture qui est orientée sur les droits du lecteur, chaque lecteur peut avoir des réponses différentes, en fonction de son vécu et de ses connaissances. Toute interprétation ne peut être acceptée, puisque des indices sont laissés par le texte et l'illustration.

Lecture chorale : Dispositif où la lecture est portée par les élèves, tous en même temps, et l'enseignant guide le rythme et l'intonation.

Lecture en duo : Dispositif qui sous-tend une lecture entre deux élèves et qui peut prendre plusieurs formes, selon différentes intentions didactiques.

Lecture feuilleton : Dispositif où une la lecture est fractionnée en épisodes, principalement pour travailler la prédiction et le rappel. Cette lecture est portée par l'enseignant.

Lecture interactive : Dispositif où une lecture à haute voix est portée par l'enseignant qui inclut des arrêts planifiés pour questionner les élèves et les amener à co-construire le sens. Les questions couvrent les quatre dimensions de la lecture.

Lecture offerte : Dispositif où une lecture à haute voix est portée par l'enseignant pour faire découvrir une œuvre, pour le plaisir, pour élargir la culture littéraire.

Lecture partagée : Dispositif où l'enseignant se porte en modèle pour démontrer une stratégie de lecture.

Lecture personnelle : Dispositif où une lecture est faite individuellement, avec des livres au choix qui correspondent au niveau et aux intérêts de l'élève.

Matérialisation : Activités physiques de l'acte d'écrire, donc le geste et les traces de ce geste sur le support choisi, comme le papier.

Orthographes approchées : Dispositif où les élèves font des tentatives orthographiques sur des mots entendus dans différents contextes, jusqu'à l'enseignement de la norme et la réutilisation des mots.

Productions hypertextuelles : À l'écrit ou à l'oral, l'élève fait une tâche créative en lien avec l'œuvre lue précédemment.

Productions métatextuelles : À l'écrit ou à l'oral, l'élève fait une tâche réflexive sur l'œuvre lue précédemment.

Quatre dimensions de la lecture : Ces dimensions font partie intégrante des prescriptions ministérielles et sont les suivantes : compréhension, interprétation, réaction, appréciation.

Réaction : Dimension de la lecture qui est orientée sur les droits du lecteur à vivre des émotions face à tel ou tel élément du texte et à s'identifier aux personnages, aux situations vécues.

Réseau littéraire : Macrodispositif où des livres sont mis en commun selon un angle choisi (p. ex. thème, auteur, genre littéraire) et qui intègre une variété de dispositifs de lecture, et parfois d'écriture et de communication orale, et même d'enseignement interdisciplinaire.

Stratégie de prédiction : Aspect de la compréhension où le lecteur est capable de faire des hypothèses sur ce qui sera lu, en se fiant aux indices fournis par le texte, l'illustration et même le paratexte.

Stratégie de rappel : Aspect de la compréhension où le lecteur est capable de reprendre des informations lues précédemment.

Texte mentor : Texte qui sert de modèle pour que les élèves puissent imiter une caractéristique précise (p. ex. une description, un mode de narration, une utilisation des adjectifs).

Visualisation : Aspect de la compréhension où le lecteur met en éveil ses cinq sens lorsqu'il lit.

Annexe B Le tableau comparatif des étapes de développement d'objet (éducation et bibliothéconomie)

Educational design research (McKenney et Reeves, 2012)				
	Phase 1 Analyse et exploration	Phase 2 Développement et construction	Phase 3 Évaluation et réflexion	Phase 4 Implantation et diffusion
Éducation				
Recherche de développement d'objet (Van der Maren, 1999, 2003) – 5 étapes schématisées	Analyse de la demande : Définir le problème par l'analyse des besoins	Cahier de charges ¹²⁰ : Déterminer ce qui sera développé et pour quelles fins, ainsi que le matériel nécessaire pour y parvenir. Conception : Élaborer une première version de l'objet	Préparation : Proposer divers objets et les tester.	Mise au point et diffusion : Faire l'essai clinique du prototype et mise à l'épreuve statistique
<i>The compleat design experiment</i> (Middleton, Gorard, Taylor et Bannan-Ritland, 2008) — 7 étapes schématisées	Appui sur des modèles théoriques et empiriques (traduction libre ¹²¹) : Cerner le problème et formuler des hypothèses	Développement de l'artéfact : Développer une première version Étude de faisabilité : Identifier les problèmes possibles et leurs solutions	Prototype et essais : Débuter une série d'essais et de modifications dans un cycle itératif	Implantation : Implanter la version de l'objet la plus satisfaisante et acceptée par les partenaires Test final : Évaluer de manière définitive l'objet dans le milieu Dissémination et impact : Vérifier les impacts de l'objet développé à plus grande échelle
Démarche de design (Loiselle, 2001) – 4 étapes (1 optionnelle)	Analyse préalable : Cerner les besoins et le public cible de la situation d'enseignement et d'apprentissage et analyser la tâche à faire	Production et planification : Choisir des stratégies et le matériel en fonction de l'analyse préalable	Mises à l'essai : Expérimenter le produit avec plusieurs usagers et à maintes reprises Évaluation et révision : Tenir compte des mises à l'essai effectuées	Diffusion : Implanter le produit dans le milieu
Instructional design (Gustafson et Branch, 2002) – Modèle ADDIE – 6 étapes schématisées	Analyse : Analyser les besoins, identifier le problème et établir les objectifs	Design : Définir des méthodes pour répondre aux objectifs afin de les mesurer Développement : Préparer l'objet pour les enseignants et les apprenants	Évaluation : Faire des évaluations formatives, sommatives et de révision ¹²²	Implémentation : Transférer l'objet dans le contexte pour lequel il a été conçu

¹²⁰ Bien que concomitant à « l'analyse de la demande » par Van der Maren (1999, 2003), nous choisissons de l'intégrer à la deuxième phase de McKenney et Reeves (2012), puisque son rôle est similaire au canevas.

¹²¹ *Grounded models* (p.34)

¹²² Dans le modèle schématisé, la phase d'évaluation se retrouve au centre et est reliée aux quatre étapes.

Annexe B Tableau comparatif des étapes de développement d'objet (éducation et bibliothéconomie) – Suite

	Educational design research (McKenney et Reeves, 2012)			
	Phase 1 Analyse et exploration	Phase 2 Développement et construction	Phase 3 Évaluation et réflexion	Phase 4 Implantation et diffusion
Bibliothéconomie				
<i>Design thinking</i> Bell (2008) ¹²³ — 5 étapes schématisées	<p>Compréhension : Comprendre les besoins et les défis des usagers ciblés et sonder leurs perceptions sur les produits et services.</p> <p>Observation : Observer les usagers en contexte réel pour cerner leurs besoins et mieux y répondre</p>	<p>Visualisation : Penser à de nouvelles idées sur comment la bibliothèque pourrait être utilisée par les usagers</p>	<p>Évaluation – Perfectionnement : Faire des prototypes pour les tester et les raffiner</p>	<p>Implémentation : Offrir le nouveau produit ou service aux usagers</p>
<i>Design thinking</i> Howard et Davis (2011) — 5 étapes schématisées	<p>Définition du problème : Définir le problème à partir de diverses sources (documents, expérience, etc.)</p> <p>Recherche : Faire une recherche dans les sources primaires et secondaires, en alliant revue de littérature et histoires personnelles par observation, entrevue, etc.</p>	<p>Élaboration et test d'un prototype : Générer plusieurs objets et en faire des prototypes dans le but de les tester et obtenir des rétroactions.</p>		<p>Implantation et évaluation : Mettre en place le prototype le plus satisfaisant, déjà testé, et évaluer l'objet par des rétroactions</p> <p>Diffusion : Communiquer ses méthodes et ses résultats afin de documenter le processus et contribuer aux données probantes</p>
<i>Human-centred design</i> ISO 9241-210 (2010) – 7 étapes	<p>Planification : Planifier les étapes de la conception d'un système centré sur l'opérateur humain</p> <p>Analyse : Comprendre et spécifier le contexte d'utilisation du système</p> <p>Définition : Définir le contexte d'utilisation et les besoins des utilisateurs</p>	<p>Production : Produire des solutions qui satisfont les besoins des utilisateurs</p>	<p>Évaluation : Confronter le produit aux besoins ciblés</p> <p>Itération : Reprendre certaines étapes lorsque nécessaire</p>	<p>Production finale : Concevoir le produit qui répond aux besoins des utilisateurs</p>

¹²³ Notons que Bell (2008) reprend les cinq étapes du modèle IDEO (Kelley, 2001) pour les appliquer à la bibliothéconomie.

Annexe B Tableau comparatif des étapes de développement d'objet (éducation et bibliothéconomie) – Suite

	Educational design research (McKenney et Reeves, 2012)			
	Phase 1 Analyse et exploration	Phase 2 Développement et construction	Phase 3 Évaluation et réflexion	Phase 4 Implantation et diffusion
Bibliothéconomie (suite)				
<i>Human-centred design</i> Heath (2016) — 4 étapes	Immersion : Explorer le problème des usagers, observer ce qui doit être résolu dans le contexte véritable	Inspiration : Transformer les observations en idées basées sur les besoins, en se référant à des modèles déjà existants pour faire émerger de nouvelles idées Imagination : Générer, développer, tester des produits basés à la fois sur les observations et les modèles identifiés, en faire un prototype	Invention : Développer un produit ou service concret, le valider et le raffiner avec les usagers	
Le design d'expérience utilisateur Daumal (2012) – 4 étapes schématisées ¹²⁴	Découverte : Collecter des informations pour identifier le problème	Définition : Fixer les fonctionnalités du projet et produire des idées pour résoudre le problème. Prototypage : Réaliser des maquettes tirées des solutions proposées à la phase précédente. Tester et modifier ces propositions.	Réalisation (Livraison) : Réaliser l'objet final, à partir du prototype le plus satisfaisant, pour en arriver à sa livraison.	
Le design d'expérience utilisateur Schmidt et Etches (2014) – 4 étapes	Observation : Connaître le problème à résoudre	Prototypage : Trouver des idées pour résoudre le problème en décomposant les comportements des utilisateurs	Essai(s) : Tester les prototypes et laisser place aux essais et erreurs	Implémentation : Mettre en place le produit
Le design d'expérience utilisateur Lallemand et Gronier (2016) – 5 étapes schématisées	Planification : Comprendre le contexte, débiter les réflexions sur les méthodes utiles pour développer l'objet Exploration : Aller plus en profondeur dans la compréhension des usagers	Idéation : Transformer les données recueillies en possibilités Génération : Proposer des solutions concrètes et de développer des prototypes à soumettre en évaluation	Évaluation : Valider l'objet auprès d'experts ou d'usagers ciblés	

¹²⁴ Basé sur le schéma proposé par le *Design Council* (2005)

Annexe C La liste de codes – critères didactiques

	Catégories génériques	Catégories spécifiques
Critères reliés à l'album dans son ensemble	Références spécifiques	<ul style="list-style-type: none"> • Créateur nommé • Titre nommé • Créateur général
	Disponibilité	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité sur le marché • Disponibilité dans un réseau de bibliothèques • Disponibilité dans la bibliothèque personnelle • Disponibilité pour projection • Disponibilité en livres audio
	Préoccupation du niveau de l'âge	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptable à différents niveaux scolaires • Spécifique à un niveau scolaire
	Préoccupation de la provenance	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvre québécoise • Œuvre de la francophonie • Œuvre traduite
	Paratexte	<ul style="list-style-type: none"> • Paratexte extérieur • Paratexte intérieur • Format • Longueur de l'œuvre
Critères reliés aux aspects intérieurs	Rapport texte/image	<ul style="list-style-type: none"> • Redondance • Collaboration • Contradiction • Sans texte
	Attraits du livre	<ul style="list-style-type: none"> • Registre • Rythme • Personnage • Intrigue • Cadre • Style
	Éléments littéraires	<ul style="list-style-type: none"> • Thème • Genre littéraire • Intertextualité • Narrateur • Résistant • Intericonicité
Critères reliés au texte	Type de textes	<ul style="list-style-type: none"> • Narratif • Dialogal • Descriptif • Argumentatif • Explicatif • Variété

Critères reliés au texte (suite)	Structures	<ul style="list-style-type: none"> • Linéaire • Répétitive • Cumulative • À rebours • À relais • En boucle • De relance • Parallèle • Alternée • Enchâssée • En liste • Fin ouverte • Point de chute • Structure atypique
	Phénomènes liés à la langue	<ul style="list-style-type: none"> • Plurilingue • Types et formes de phrases • Lexique et vocabulaire • Sonorité des mots • Registres de langue
Critères extrinsèques à l'œuvre	Reconnaissance didactique de l'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Le Pollen • Livres ouverts • J'enseigne avec la littérature jeunesse • Élodil • Collections « Ateliers d'écriture » et « Ateliers de lecture » • Enseigner la phrase par la littérature jeunesse • Sites de commissions scolaires • LIMIER • Recommandation dans le parcours universitaire • Inclus dans du matériel didactique
	Reconnaissance de l'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Goût personnel • Conseil de libraires spécialisés • Conseil de bibliothécaires • Conseil de collègues immédiats • Collection « coup de poing » • Prix littéraire
	Possibilités didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Utile à plusieurs fins didactiques • Lié à l'intention didactique
Autres utilisations didactiques	Disciplines scolaires	<ul style="list-style-type: none"> • Mathématiques • Sciences et technologies • Univers social • Arts plastiques • Éthique et culture religieuse • Éducation à la sexualité • Interdisciplinarité

Annexe D La liste de codes – critères liés aux usages didactiques

	Catégories génériques	Catégories spécifiques
Utilisations didactiques en FLE	Dispositifs de lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositif de lecture offerte • Dispositif de lecture interactive • Dispositif de cercle de lecture • Dispositif de lecture en duo • Dispositif de lecture personnelle • Dispositif d'écoute de la lecture • Dispositif de lecture chorale • Dispositif de lecture feuilleton • Dispositif d'enseignement réciproque • Dispositif d'entretien de lecture • Dispositif de lecture partagée • Dispositif de lecture partagée enrichie • Macrodispositif de réseau littéraire
	Quatre dimensions de la lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Compréhension - Conscience phonologique • Compréhension – Inférences • Compréhension – Stratégie de rappel • Compréhension – Stratégie de prédiction • Compréhension - Visualisation • Interprétation • Réaction • Appréciation • Quatre dimensions
	Écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Productions métatextuelles • Poursuite de l'histoire • À la manière de... • Textes mentors • Orthographe approchée • Enseignement de la phrase • Enseignement du vocabulaire • Enseignement des dialogues • Enseignement de la ponctuation
	Communication orale	<ul style="list-style-type: none"> • Communication orale au service des dispositifs de lecture • Dispositif de débat • Enseignement des actes de parole • Enseignement des registres de la langue
Utilisations didactiques dans les autres disciplines que le FLE	<ul style="list-style-type: none"> • Mathématiques • Sciences et technologies • Univers social • Arts plastiques • Éthique et culture religieuse • Éducation à la sexualité • Interdisciplinarité 	
Planifications d'utilisation didactiques	<ul style="list-style-type: none"> • Lié à l'intention didactique • Souci de <i>La progression des apprentissages</i> • Importance de la variété • Différenciation pédagogique 	

Annexe E Les considérations éthiques



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

À l'intention des enseignants du primaire, experts dans l'utilisation de la littérature jeunesse à des fins didactiques

« Évaluation d'albums de littérature jeunesse d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire : une recherche de développement »

Chercheure étudiante : Rachel DeRoy-Ringuette, étudiante au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal
Directrices de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal
Audrey Laplante, professeure agrégée, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information

Cette recherche est financée par le Fonds de recherche – Société et culture.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer si les albums de littérature jeunesse disponibles à la didacthèque de l'Université de Montréal répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Pour ce faire, nous procédons par une **recherche de développement** où nous souhaitons **développer une grille d'analyse basée sur des critères didactiques** nommés par les participants aux entrevues semi-dirigées et des critères basés sur différentes recherches en didactique. Les **trois objectifs spécifiques** sont :

- 1) Dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didacthèques.
- 2) Élaborer une grille d'analyse des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français
- 3) Évaluer une collection d'albums d'une didacthèque à l'aide d'une grille d'analyse basée sur des critères didactiques.

2. Participation à la recherche

Dans un premier temps, votre participation consiste à prendre part à une entrevue semi-dirigée d'une durée de **20 à 30 minutes** qui se tiendra **dans le lieu de votre choix**. Par conséquent, la chercheuse-étudiante ira à votre rencontre. Lors de cette entrevue semi-dirigée, vous **échangerez avec la chercheuse-étudiante sur votre utilisation des albums en classe**. Avec votre permission, l'étudiante chercheuse aura recours à un **enregistrement audio** pour conserver les échanges. Notez que si vous refusez d'être enregistré, vous ne pourrez pas participer à cette recherche. Cet enregistrement sera utile pour retranscrire précisément les propos tenus et ainsi **dégager des critères didactiques pertinents** pour diverses utilisations des albums en classe. Ainsi, les **réponses obtenues lors de cette entrevue seront utiles à l'élaboration d'une grille d'analyse des albums**. Les entrevues réalisées auprès des enseignantes expertes dans l'utilisation didactique des albums nous permettra de répondre à notre premier objectif spécifique, soit de **dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didachthèques**.

Quelques semaines après votre participation à l'entrevue semi-dirigée, lorsque nous aurons développé un prototype de grille d'analyse, vous aurez à **répondre à un questionnaire la concernant** en plus de la **tester sur deux albums de littérature jeunesse**. La grille et le questionnaire vous seront **distribués par courriel** et vous aurez **deux semaines pour effectuer la tâche**. Vos réponses contribueront à affiner notre prototype et ainsi répondre à notre objectif deuxième objectif spécifique qui est d'**élaborer une grille d'analyse des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français**.

À la **suite de vos commentaires** sur la grille et de vos analyses d'albums, en concordance avec les phases d'une recherche de développement, la **grille sera retravaillée** et, de la même manière, **acheminée aux responsables des didachthèques québécoises**. Des données seront également colligées auprès de ceux-ci et la grille sera à nouveau retravaillée pour arriver à la **grille finale**. Celle-ci sera utilisée pour notre troisième objectif spécifique qui est d'**évaluer une collection d'albums d'une didachthèque à l'aide d'une grille d'analyse basée sur des critères didactiques**.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a **pas de risque particulier à participer à ce projet**. Toutefois, si pour une raison ou une autre, vous éprouvez un inconfort, vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou ne pas participer à l'entrevue semi-dirigée. Il en va de même pour la deuxième étape, c'est-à-dire le questionnaire critique et l'analyse de deux albums.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a **pas d'avantage particulier à participer à ce projet**. Vous contribuerez cependant à faire avancer les connaissances sur l'utilisation des albums dans et pour les classes du primaire. En plus de contribuer de manière significative au développement d'une grille d'analyse des albums de littérature jeunesse en fonction de divers besoins didactiques.

5. Confidentialité

Les **renseignements personnels** que vous nous donnerez demeureront **confidentiels**. Ainsi, les **renseignements personnels ne seront pas divulgués** et **nous anonymiserons les réponses**. En fait, les réponses obtenues lors des entrevues semi-dirigées seront considérées davantage dans leur ensemble que de manière particulière dans le but de répondre au premier objectif. Pour la deuxième phase de collecte de données, les réponses au questionnaire tout seront **anonymisées** puisque nous nous intéressons à l'ensemble des réponses plutôt que de manière particulière, et ce dans le but de raffiner notre grille. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée, surtout que nous considérons les réponses dans leur ensemble plutôt que de manière individuelle. Les données seront conservées dans un lieu sûr, soit une armoire du local de recherche E-504 du Pavillon Marie-Victorin, et sur un support numérique exigeant un code. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. De plus, les données de recherche et les formulaires de consentement ne seront pas conservés ensemble. Les seules personnes ayant accès aux données de recherche et aux renseignements identificatoires sont : Rachel DeRoy-Ringuette, chercheuse étudiante, Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal et Audrey Laplante, professeure agrégée, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information.

6. Compensation

Aucune compensation n'est prévue.

7. Droit de retrait

Votre **participation à ce projet est entièrement volontaire** et vous **pouvez à tout moment vous retirer** de la recherche et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante à l'adresse courriel indiquée ci-dessous. Veuillez toutefois noter qu'il sera impossible de retirer vos données puisque, d'une part cela risquerait d'affecter la validité scientifique du projet de recherche et, d'autre part, ces données se retrouveront intégrées parmi celles des autres participants, ce qui rend leur traçabilité plus ardue.

8. Communication des résultats de recherche

Suite au dépôt de la thèse, avec votre consentement, je communiquerai avec vous par courriel pour vous transmettre un bref document synthèse révélant les divers résultats de la recherche.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse étudiante et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage la chercheuse étudiante de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.
- Je fournirai ce formulaire signé lors de l'entrevue semi-dirigée.
- Je donne mon accord à la chercheuse étudiante pour l'enregistrement de l'entrevue semi-dirigée.
- Je donne mon accord pour être contacté à nouveau pour la deuxième partie de la collecte de données : le questionnaire et l'évaluation de deux albums.
- Je donne mon accord pour, au terme de cette recherche, recevoir un courriel qui synthétise les résultats obtenus.

Engagement du participant

En participant à l'entrevue semi-dirigée menée par la chercheuse étudiante Rachel DeRoy-Ringuette, **je m'engage à respecter la confidentialité des propos partagés lors de la rencontre.**

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec les directrices de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Rachel DeRoy-Ringuette à l'adresse courriel rachel.deroy-ringuette@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités de la chercheuse étudiante concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Évaluation d'albums de littérature jeunesse d'une didacthèque en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire : une recherche de développement
Étudiante requérante	Rachel DeRoy-Ringuette , candidate au doctorat, FSE - Département de didactique, Université de Montréal.
Directrice de recherche	Isabelle Montésinos-Gelet , professeure titulaire, FSE - Département de didactique, Université de Montréal
Codirectrice de recherche	Audrey Laplante , professeure agrégée, FSE - Département de didactique, Université de Montréal
Financement	
Organisme	Fonds de recherche – Société et Culture
Programme	Bourse au doctorat en recherche (10A - Pédagogie / Formation / Systèmes d'éducation)
Numéro d'octroi	2019-B2Z-255286

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation
et en psychologie
Université de Montréal

29 janvier 2019
Date de délivrance

1er février 2020
Date limite du prochain
suivi

adresse postale
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

adresse civique
3333, Queen Mary
Local 220-10
Montréal QC H3V 1A2

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cerrep@umontreal.ca
www.cerep.umontreal.ca

Annexe F Les différences entre les versions 1 et 2 de la grille

Version 1	Version 2
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE	
Identification de l'album (aucun changement)	
Paratexte	
Format : item fermé trois choix, sans exemple	Format : item fermé quatre choix (incluant autres), avec exemples en images
Pages couvertures : sans exemple	Pages couvertures : avec exemples en images
Quatrième de couverture : sans exemple	Quatrième de couverture : avec exemples en images et précisions sur les concepts des choix de réponse
Pages de garde : item fermé quatre choix, sans exemple	Pages de garde : item fermé cinq choix (incluant autres), avec exemples en images
	Pages de garde : ajout d'un item fermé, deux choix (identiques ou différentes)
Page titre : item choix multiples cinq choix (incluant autres), sans exemple	Page titre : item choix multiples sept choix (incluant autres), avec exemples en images
Dédicace : sans définition	Dédicace : avec définitions
	Épigraphe : ajout d'un item fermé, deux choix (oui ou non)
Relation texte/image	
Relation texte/image : échelle basée sur la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) allant de mot à image sur un continuum	Relation texte/image : Réduction du « bruit » et conservation des définitions des six choix de réponse.
Attraits du livre	
Style de l'album : item fermé cinq choix, sans exemple	Style de l'album : définitions pour les cinq choix, avec exemples en images
Style de l'auteur : item fermé deux choix	Style de l'auteur : item sur une échelle de Likert 1 à 5 (1=facile, 5= difficile)
Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : item fermé trois choix	Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : item fermé quatre choix, avec exemples en images
Style de l'illustrateur (densité) : item fermé deux choix	Style de l'illustrateur (densité) : item sur une échelle de Likert 1 à 5 (1=épurée, 5= foisonnante), avec exemple en images
Style de typographie : item fermé quatre choix (deux microtypographie, deux macrotypographie)	Style de typographie : item fermé trois choix microtypographie, avec exemples en images
	Style de typographie : item fermé trois choix macrotypographie, avec exemples en images
Personnage (stéréotypes) : item fermé quatre choix	Personnage (stéréotypes) : item fermé quatre choix (incluant autres)
Personnage : place dans l'album	
Cadre (lieu) : item fermé six choix (incluant autres)	Cadre (lieu) : item fermé sept choix
Cadre (époque) : item fermé trois choix	Cadre (temps) : item fermé quatre choix
	Cadre (temps naturel) : item choix multiple six choix
Éléments littéraires	
Prédominance : item fermé 16 choix (incluant autres), certaines non définies	Prédominance : item fermé 16 choix (incluant autres), définitions plus claires et constantes
	Narration visuelle : item fermé deux choix (point de vue externe, point de vue interne)
Textes résistants : item fermé deux choix (réticent, proliférant)	

CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE	
Informations macro	
Type de texte : item fermé cinq choix (Adam, 2005)	Type de texte : item fermé sept choix (Boutevin et Richard-Principalli, 2008)
Informations micro	
Lexique et vocabulaire : item choix multiple neuf choix (incluant autres), avec des définitions d'Allô Prof	Lexique et vocabulaire : : item choix multiple neuf choix (incluant autres), avec des définitions de Dupriez (1984) et (Boutevin et Richard-Principalli, 2008)
Autres langues : item fermé trois choix	Autres langues : item fermé deux choix
Types de phrases : item choix multiple quatre choix, définitions d'Allô Prof	Types de phrases : item choix multiple trois choix, définitions de Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018)
Formes de phrases : item choix multiple huit choix, définitions d'Allô Prof	Types de phrases : item choix multiple trois choix, définitions de Lefrançois, Montésinos-Gelet et Anctil (2018)
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE	
Français, langue d'enseignement	
Dispositifs de lecture : item choix multiple 11 choix (incluant autres)	Dispositifs de lecture : item choix multiple 10 choix
Autres disciplines	
Autres disciplines : item choix multiple six choix	Autres disciplines : item choix multiple sept choix (incluant aucune)
	Domaines généraux de formation : item choix multiple six choix (incluant aucune)
CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM	
Lieux de légitimation : item choix multiple cinq choix (incluant autres)	Lieux de légitimation : item choix multiple quatre choix

Annexe G Les résultats à l'accord interjuge concernant l'évaluation des albums par les participantes ($n=14$)

Numéros des items et sujet en bref	Types de réponse	Résultats
1. Identification de l'album		
Item 1 : Titre	Ouverte	1
Item 2 : Auteur	Ouverte	1
Item 3 : Illustrateur	Ouverte	1
Item 4 : Éditeur	Ouverte	1
Item 5 : Provenance	Ouverte	1
Item 6 : Année de publication	Ouverte	0,893
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,982</i>
2. Paratexte		
Item 8 : Format	Fermée (+ autres)	1
Item 9 : Matérialité	Fermée	1
Item 10 : Pages couvertures association/dissociation	Fermée	1
Item 11 : Quatrième de couverture	Fermée	0,821
Item 12 : Pages de garde	Fermée (+ autres)	0,714
Item 13 : Pages de garde identiques/différentes	Fermée	0,929
Item 14 : Page titre	Choix multiples	0,768
Item 15 : Dédicace	Fermée	0,786
Item 16 : Épigraphe	Fermée	1
Item 17 : Nombre de pages	Fermée	0,857
Items 18 : Nombre de mots par page	Fermée	0,921
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,891</i>
3. Rapport texte/image		
Item 19 : Type de rapport texte/image	Fermée	0,429
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,429</i>
4. Attraits du livre		
Item 20 : Registre	Fermée (+ autres)	0,964
Item 21 : Mise en pages	Fermée	0,429
Item 22 : Style de l'auteur	Échelle	0,864
Item 23 : Style de l'illustrateur (médium)	Fermée (+ autres)	0,607
Item 24 : Style de l'illustrateur (cadrée/fond perdu)	Fermée	0,786
Item 25 : Style de l'illustrateur (plan)	Fermée	0,5
Item 26 : Style de l'illustrateur (densité)	Échelle	0,829
Item 27 : Typographie (macro)	Fermée	0,929
Item 28 : Typographie (micro)	Fermée	0,893
Item 29 : Personnage principal	Fermée (+ autres)	0,679
Item 30 : Personnage principal (qualificatif)	Ouverte	0,964
Item 31 : Personnage principal (stéréotype/série)	Fermée (+ autres)	0,643
Item 32 : Intrigue résolution/révélation	Fermée	0,857
Item 33 : Cadre (lieu)	Fermée	0,643
Item 34 : Cadre (temps époque)	Fermée	0,786
Item 35 : Cadre (temps naturel)	Fermée (+ autres)	0,643
Item 36 : Rythme (durée)	Fermée (+ autres)	0,821
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,755</i>

5. Éléments littéraires		
Item 37 : Thème	Ouverte	0,857
Item 38 : Prédominance (univers littéraire)	Fermée (+autres)	0,643
Item 39 : Narrateur textuel	Fermée	0,786
Item 40 : Narrateur visuel	Fermée	0,929
Item 41 : Intertextualité	Ouverte	0,821
Item 42 : Intericonicité	Ouverte	0,893
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,821</i>
6. Texte – macro		
Item 43 : Type de texte	Fermée	0,786
Item 44 : Structure de récit	Fermée (+autres)	0,464
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,625</i>
7. Texte – micro		
Item 45 : Lexique et vocabulaire	Choix multiples	0,414
Item 46 : Figures de style	Choix multiples	0,357
Item 47 : Registres de langue	Fermée	0,75
Item 48 : Plurilingue	Fermée	0,714
Item 49 : Types de phrases	Choix multiples	0,571
Item 50 : Formes de phrases	Choix multiples	0,571
Item 51 : Phrases à construction particulière	Choix multiples	0,679
Item 52 : Autres phénomènes liés à la phrase	Choix multiples	0,714
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,596</i>
8. Didactique du français		
Item 53 : Dispositif de lecture	Choix multiples	0,463
Item 54 : Réseau littéraire	Choix multiples	0,706
Item 55 : Dimension de la lecture	Choix multiples	0,561
Item 56 : Dispositif d'écriture	Choix multiples	0,518
Item 57 : Dispositif de la communication orale	Choix multiples	0,371
Item 58 : Plus d'un cycle	Fermée	0,857
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,58</i>
9. Autres disciplines et domaines généraux de formation		
Item 59 : Autres disciplines	Choix multiples	0,343
Item 60 : Domaines généraux de formation	Choix multiples	0,179
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,261</i>
MOYENNE TOTALE DES SECTIONS		0,66

Annexe H La classification des erreurs à l'interjuge en fonction des scores de moins de 0,8

Numéros des items et sujet en bref	Ambiguïté	Manque de connaissance	Inattention	Désirabilité	Biais du chercheur
2. Paratexte					
Item 12 : Pages de garde		1	3		
Item 14 : Page titre	4		4		
Item 15 : Dédicace			3		
<i>Total du paratexte</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>10</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
3. Rapport texte/image					
Item 19 : Type de rapport texte/image	2	6			
<i>Total du rapport texte/image</i>	<i>2</i>	<i>6</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
4. Attraits du livre					
Item 21 : Mise en pages	4	3	1		
Item 23 : Style de l'illustrateur (médium)	8				
Item 24 : Style de l'illustrateur (cadré/fond perdu)		3			
Item 25 : Style de l'illustrateur (plan)	1	5			
Item 29 : Personnage principal	1		4		
Item 31 : Personnage principal (stéréotype/série)	2	4			
Item 33 : Cadre (lieu)	4	2	1		
Item 34 : Cadre (temps époque)	3				
Item 35 : Cadre (temps naturel)	2		8		
<i>Total des attraits du livre</i>	<i>25</i>	<i>17</i>	<i>14</i>	<i>0</i>	<i>0</i>
5. Éléments littéraires					
Item 38 : Prédominance (univers littéraire)	1	4			
Item 39 : Narrateur textuel			3		
<i>Total des éléments littéraires</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

6. Texte – macro					
Item 43 : Type de texte		3			
Item 44 : Structure de récit	5	3	3		
<i>Total des aspects macro du texte</i>	5	6	3	0	0
7. Texte – micro					
Item 45 : Lexique et vocabulaire	2	2		5	
Item 46 : Figures de style		6		3	
Item 47 : Registres de langue	2	2			
Item 48 : Plurilingue	4				
Item 49 : Types de phrases			1	5	
Item 50 : Formes de phrases		1		4	1
Item 51 : Phrases à construction particulière	1	1	1	3	
Item 52 : Autres phénomènes liés à la phrase		1	2		1
<i>Total des aspects micro du texte</i>	9	13	4	20	2
8. Didactique du français					
Item 53 : Dispositif de lecture	1	1		7	4
Item 54 : Réseau littéraire	3		4	1	3
Item 55 : Dimension de la lecture	2	2	4	1	1
Item 56 : Dispositif d'écriture	1	1		2	6
Item 57 : Dispositif de la communication orale	2		3		6
<i>Total des usages didactiques</i>	9	4	11	11	20
9. Autres disciplines et domaines généraux de formation					
Item 59 : Autres disciplines				4	7
Item 60 : Domaines généraux de formation				4	8
<i>Total des usages autres que le français</i>	0	0	0	8	15
Total des catégories d'erreurs	55	51	45	39	37

Annexe I Les différences entre les versions 2 et 3, au regard des résultats obtenus par les accords inter-juges aux évaluations d'albums et des questionnaires réflexifs ¹²⁵

Version 2	Version 3	Commentaires quant aux modifications
CRITÈRES D'INCLUSION		
X	Item 1 Ce livre est : réponse fermée 7 choix avec définition (album, bande dessinée, documentaire, recueil, roman, toute autre forme)	- Une participante a analysé une bande dessinée plutôt qu'un album.
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE		
Identification de l'album		
X	Item 5 Cet album est créé par un auteur-illustrateur : choix oui ou non	- Une précision à la suite des albums choisis par les participantes.
Item 7 Disponibilité : 4 choix multiples	Item 9 Disponibilité : changement de formulation d'item, ajout des hyperliens vers les ressources pour trouver les informations, item 6 choix multiples	- Un changement de formulation pour plus de clarté. - Un ajout des hyperliens, à la suite de commentaires sur la complexité de cet item. - Une séparation de deux ressources pour plus de clarté et ajout d'une autre (choix passant de 4 à 6).
Paratexte		
Item 8 Format : réponses fermées 4 choix (incluant autres), avec exemples en images	Item 10 Format : réponses fermées 5 choix, remaniement de la présentation des exemples	- Un ajout dans les choix (à l'italienne et vertical) pour plus de précision. - Un changement de disposition des exemples pour plus de clarté.
Item 9 Matérialité : réponses fermées 3 choix	Item 11 Matérialité : réponses fermées 3 choix + autres	- Un ajout de « autres » à la suite de commentaires des participantes sur les choix de réponses, de manière générale.
Item 11 Quatrième de couverture : réponses fermées 4 choix (incluant autres), avec exemples en images	Item 13 Quatrième de couverture : remaniement de la présentation des exemples, ajout d'un choix « autres »	- Un changement de disposition des exemples pour plus de clarté. - Un ajout de « autres » à la suite de commentaires des participantes sur les choix de réponses, de manière générale.
X	Item 13 (a) Texte de la quatrième de couverture : Item à 6 choix multiples (exemples de textes fréquents sur les quatrièmes de couverture) + ne s'applique pas + autres	- Un ajout des sortes de textes à la suite d'un commentaire d'une participante. - Un ajout de « autres » à la suite de commentaires des participantes sur les choix de réponses, de manière générale.
Item 13 Pages de garde : réponses fermées, 2 choix (identiques ou différentes)	Item 14 Pages de garde : réponses fermées, 2 choix (identiques ou différentes)	- Une inversion des items pour plus de logique.
<i>Item 12</i> <i>Pages de garde : réponses fermées 5 choix (incluant autres), avec exemples en images</i>	<i>Item 15</i> <i>Pages de garde : réponses fermées 7 choix (incluant autres), remaniement de la présentation des exemples</i>	- <i>Des précisions dans les choix de réponses.</i>
<i>Item 14</i> <i>Page titre : réponses choix multiple 7 choix (incluant autres), avec exemples en images</i>	<i>Item 16</i> <i>Page titre : précision dans la formulation de l'item, réponses à</i>	- <i>Des précisions dans les choix de réponses.</i>

¹²⁵ Les items qui ont obtenus moins de 0,8 à la version précédente sont présentées en italique et gras.

	<i>choix multiple 9 choix (incluant autres), avec exemples en images</i>	- Une formulation de l'item plus en adéquation avec l'évaluation de la double page (plutôt que de la page).
Item 15 <i>Dédicace : réponses fermées 3 choix</i>	Item 16 <i>Dédicace : précision dans la formulation de l'item liée à l'emplacement de la dédicace</i>	- Une formulation de l'item visant à réduire l'inattention.
Item 16 Épigraphe : réponse fermée, 2 choix (oui ou non)	Item 18 Épigraphe : réponse fermée, 3 choix, précision dans la formulation de l'item.	- Une dans les choix de réponse en lien avec la précision apportée dans la formulation de l'item.
X	Item 18 (a) Épigraphe : réponse fermée, 5 choix (exemples fréquents d'épigraphe) + autres	- Un item ajouté (avec des exemples) pour déterminer la nature de l'épigraphe.
Item 17 Nombre de pages : réponse fermée, 2 choix (oui ou non)	Item 71 Nombre de pages : changement de place dans la grille et précision dans la formulation de l'item en lien avec le catalogue de bibliothèque de l'UdeM	- Un changement de position pour plus de logique avec les critères bibliothéconomique - Un ajout du lieu pour trouver le nombre de pages.
Item 18 Nombre de mots : Item fermé, 5 choix	Item 19 Nombre de mots : changement dans la formulation de l'item, ajout d'un choix qui était manquant dans la 1 ^{re} version (6 choix)	- Une formulation de l'item plus en adéquation avec l'évaluation de la double page (plutôt que de la page). - Une précision pour réduire le temps d'évaluation (moyenne sur cinq doubles pages), à la suite de commentaires des participantes sur l'aspect chronophage de l'évaluation, de manière générale.
Relation texte/image		
Item 19 <i>Relation texte/image : réponse fermée, 6 choix (basés sur la typologie de Nikolajeva et Scott, 2006)</i>	Item 20 <i>Relation texte/image : Ajout d'exemples illustrés, précisions sur certaines définitions.</i>	- Des précisions pour réduire les méconnaissances et l'ambiguïté relevées chez les participantes.
Attraits du livre		
Item 20 Registre : réponse fermée, 7 choix + autres	Item 21 Registre : réponse fermée, 10 choix + autres	- Des ajouts de nouveaux choix de registre pour plus de précision.
Item 21 <i>Mise en pages : réponse fermée, 5 choix</i>	Item 22 <i>Mise en pages : changement de formulation dans un choix de réponse, remaniement de la présentation des exemples</i>	- Des changements dans le texte et les exemples illustrés pour clarifier le propos et atténuer l'ambiguïté.
Item 23 <i>Style de l'illustrateur (technique d'illustration) : réponse fermée 8 choix + autres</i>	Item 24 <i>Style de l'illustrateur (technique d'illustration) : un changement de formulation dans l'item, réponse fermée 10 choix + autres</i>	- Des ajouts de nouveaux choix de technique pour plus de précision et réduire l'ambiguïté. - Une formulation qui atténue le stress, à la suite de commentaires sur la difficulté à trancher.
Item 24 <i>Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : réponse fermée 4 choix, avec exemples en images</i>	Item 25 <i>Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : réponse fermée 5 choix, précisions de certains choix, remaniement de la présentation des exemples</i>	- Des précisions dans les choix pour réduire le manque de connaissance - Un ajout du choix « varié », en accord avec l'expérience d'évaluation d'albums - Un changement de disposition des exemples pour plus de clarté.
Item 25 <i>Style de l'illustrateur (plans) : réponse fermée 4 choix</i>	Item 25 <i>Style de l'illustrateur (plans) : réponse fermée 3 choix</i>	- Une fusion de deux choix pour plus de clarté.
Item 27	Item 28	- Un changement dans un des choix pour plus de clarté

Style de typographie (microtypographie) : réponse fermée 3 choix, avec exemples en images	Style de typographie : réponse fermée 4 choix, avec exemples en images, précision dans un des choix.	- Ajout du choix « ne s'applique pas (album sans texte) », à la suite de commentaires généraux des participantes sur le choix « ne s'applique pas »
Item 28 Style de typographie (macrotypographie) : réponse fermée 3 choix, avec exemples en images	Item 29 Style de typographie : réponse fermée 4 choix, avec exemples en images, précision dans un des choix.	- Un changement dans un des choix pour plus de clarté - Ajout du choix « ne s'applique pas (album sans texte) », à la suite de commentaires généraux des participantes sur le choix « ne s'applique pas »
Item 29 Personnage : réponse fermée 6 choix (incluant autres)	Item 30 Personnage : réponse fermée 6 choix (incluant autres)	- Aucun changement, problème d'inattention, formulation et choix qui semblent clairs.
Item 31 Personnage (stéréotypes) : réponse fermée 4 choix (incluant autres)	X	- Un item divisé et remanié ailleurs (items 34-35)
X	Item 32 Personnage : réponse fermée 3 choix (sexe, animal anthropomorphe) + autres	- Des choix plus en phase avec des constats professionnels et empiriques actuels sur les personnages.
X	Item 33 Personnage : réponse fermée 7 choix (diversité ethnique) + autres	- Des choix plus en phase avec des constats professionnels et empiriques actuels sur les personnages.
Voir item 31	Item 34 Personnage sériel (avec exemples) : réponse fermée 2 choix	- Une division de l'item 31 pour réduire l'ambiguïté.
Voir item 31	Item 35 Personnage stéréotypé (avec définitions) : réponse fermée 3 choix (dont ne s'applique pas)	- Des définitions pour réduire le manque de connaissance et l'ambiguïté des concepts. - Un choix « Ne s'applique pas », à la suite de commentaires généraux des participantes sur cette option
Item 33 Cadre (lieu) : réponse fermée 7 choix	Item 37 Cadre (lieu) : réponse fermée 7 choix + autres	- Un ajout du choix « autres » pour réduire l'ambiguïté quand le cas de l'album ne se trouve pas dans les choix.
Item 34 Cadre (temps) : réponse fermée 4 choix	Item 38 Cadre (temps) : réponse fermée 4 choix + autres	- Un ajout du choix « autres » pour réduire l'ambiguïté quand le cas de l'album ne se trouve pas dans les choix.
Item 35 Cadre (temps naturel) : réponses choix multiple 6 choix	Item 39 Cadre (temps naturel) : réponses choix multiple 7 choix (ajout d'un choix qui était manquant dans la 1^{re} version)	- Aucun changement, problème d'inattention, formulation et choix qui semblent clairs.
Item 36 Rythme : réponse fermée 10 choix + autres	Item 40 Rythme : réponse fermée 11 choix + autres	- Un ajout de choix intermédiaire entre « quelques minutes » et « quelques heures », « environ une heure ».
Éléments littéraires		
Item 38 Prédominance : réponse fermée 16 choix (incluant autres) avec définitions	Item 42 Prédominance : réponse fermée 18 choix (incluant autres) avec définitions	- Une atténuation de « socio-réaliste » (dimension sociale), pour les choix « réaliste », « réaliste » et « récit d'apprentissage », dans le but de réduire l'ambiguïté et de donner des définitions plus claires de ce qui appartient au réalisme.
Item 39 Narration textuelle : réponse fermée 3 choix	Item 43 Narration textuelle : réponse fermée 5 choix (incluant autres)	- Un ajout des choix « ne s'applique pas » et « autres ».

Item 40 Narration visuelle : réponse fermée 2 choix	Item 44 Narration visuelle : réponse fermée 3 choix	- Un ajout du choix « varié », pour plus de précision.
Item 41 Intertextualité : réponse ouverte	Item 45 Intertextualité : réponse ouverte, changement de formulation	- Une formulation qui atténue le stress, dans le cas où les traces d'intertextualité sont difficiles à déceler ou que la personne ne les voit pas.
X	Item 45 (a) Intertextualité : réponse ouverte sur les œuvres cités	- Un ajout pour plus de précision et de complétude sur l'intertextualité.
Item 42 Intericonicité : réponse ouverte	Item 46 Intericonicité : réponse ouverte, changement de formulation	- Une formulation qui atténue le stress, dans le cas où les traces d'intericonicité sont difficiles à déceler ou que la personne ne les voit pas.
X	Item 46 (a) Intertextualité : réponse ouverte sur les œuvres cités	- Un ajout pour plus de précision et de complétude sur l'intericonicité.
CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE		
Informations macro		
Item 43 Type de texte : réponse fermée 7 choix	Item 47 Type de texte : réponse fermée 9 choix	- Un ajout quant à l'hybridité des textes, donc sans dominance, et un ajout « ne s'applique pas » pour les albums sans texte. Dans les deux cas dans le but de réduire l'ambiguïté et d'élargir les possibilités.
Item 44 Structure de récit : réponses à choix multiple 14 choix (incluant autres)	Item 48 Structure de récit : réponses à choix multiple 12 choix (incluant autres)	- Une fusion entre deux structures similaires et un retrait d'une structure qui portait à confusion, dans les deux cas dans le but de réduire l'ambiguïté
Informations micro		
Item 45 Lexique et vocabulaire : réponses choix multiple 9 choix (incluant autres)	Item 49 Lexique et vocabulaire : réponses choix multiple 12 choix (incluant autres), reformulation de l'item plus axé sur la pertinence de la présence des particularités lexicales et de l'utilisation didactique	- Une reformulation de l'item en ajoutant « dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire » et « contient un nombre suffisant et pertinent de » ainsi que « ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure » vise à réduire la désirabilité. - Un choix « ne s'applique pas » pour les albums sans texte permet de préciser les choix.
Item 46 Figures de style : réponses choix multiple 6 choix (incluant autres)	Item 50 Figures de style : réponses choix multiple 9 choix (incluant autres), reformulation (voir item 49)	- Une reformulation de l'item et l'ajout de « ne s'applique pas » pour des raisons de pertinence (voir item 49) - Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49) - Un ajout de la figure de style « énumération », pour préciser les choix et être en accord avec les figures de style souvent présentes dans les albums.
Item 47 Registre de langue : réponse fermée 4 choix	Item 51 Registre de langue : réponse fermée 6 choix	- Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49) - Un ajout de « varié » pour élargir les possibilités et réduire l'ambiguïté.

Item 48 <i>Plurilingue : réponse fermée 2 choix</i>	Item 52 <i>Plurilingue : réponse fermée 3 choix, définitions et exemples pour les choix</i>	- Un ajout du choix « ne s'applique pas » pour éviter d'occulter l'item et rendre la grille plus cohérente. - Un ajout des définitions et des exemples pour réduire l'ambiguïté, préciser les concepts et augmenter les connaissances.
Item 49 <i>Types de phrases : réponses à choix multiple 3 choix</i>	Item 53 <i>Types de phrases : réponses à choix multiple 5 choix et reformulation (voir item 49)</i>	- Une reformulation de l'item et l'ajout de « ne s'applique pas » pour des raisons de pertinence (voir item 49) - Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49)
Item 50 <i>Formes de phrases : réponses à choix multiple 3 choix</i>	Item 54 <i>Formes de phrases : réponses à choix multiple 5 choix et reformulation (voir item 49)</i>	- Une reformulation de l'item et l'ajout de « ne s'applique pas » pour des raisons de pertinence (voir item 49) - Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49)
Item 51 <i>Phrases à constructions particulières : réponses à choix multiple 3 choix</i>	Item 55 <i>Phrases à constructions particulières : réponses à choix multiple 5 choix et reformulation (voir item 49)</i>	- Une reformulation de l'item et l'ajout de « ne s'applique pas » pour des raisons de pertinence (voir item 49) - Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49)
Item 52 <i>Autres phénomènes liés à la phrase : réponses à choix multiple 3 choix (incluant autres)</i>	Item 56 <i>Autres phénomènes liés à la phrase : réponses à choix multiple 5 choix et reformulation (voir item 49)</i>	- Une reformulation de l'item et l'ajout de « ne s'applique pas » pour des raisons de pertinence (voir item 49) - Un ajout pour les albums sans texte (voir item 49)
X	Item 57 Présentation des dialogues : réponses à choix multiple 6 choix (incluant autres)	- Un item ajouté pour préciser des préoccupations décrites dans les entrevues.
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE		
Français, langue d'enseignement		
Item 53 <i>Dispositifs de lecture : réponses à choix multiple 10 choix</i>	Item 58 <i>Dispositifs de lecture : réponses à choix multiple 11 choix (incluant autres), restriction du nombre de choix dans la formulation de l'item</i>	- Une restriction à deux choix plutôt que sans restriction permet de réduire la désirabilité sociale. - Un choix « autres » vise à élargir les possibilités non envisagées par l'étudiante-chercheuse et réduire son biais.
Item 54 <i>Réseau littéraire : réponses à choix multiples 8 choix</i>	Item 59 <i>Réseau littéraire : réponses à choix multiples 9 choix, restriction du nombre de choix dans la formulation de l'item</i>	- Une restriction à deux choix (voir item 58) - Un ajout « réseau auteur-illustrateur », pour être en accord avec les albums choisis par les participantes et pour réduire l'ambiguïté.
Item 55 <i>Dimensions de la lecture : réponses à choix multiples 8 choix</i>	Item 60 <i>Dimensions de la lecture : restriction du nombre de choix dans la formulation de l'item</i>	- Une restriction à deux choix (voir item 58)
Item 56 <i>Dispositifs d'écriture : réponses à choix multiples 7 choix (incluant autres)</i>	Item 61 <i>Dispositifs d'écriture : réponses à choix multiples 10 choix (incluant autres), restriction du nombre de choix dans la formulation de l'item</i>	- Une restriction à deux choix (voir item 58) - Trois choix de dispositifs ajoutés pour préciser et être en accord avec des résultats obtenus précédemment.
Item 57	Item 62	- Une restriction à deux choix (voir item 58)

Dispositif de l'oral : : réponses à choix multiples 5 choix (incluant autres)	Dispositif de l'oral : : réponses à choix multiples 6 choix (incluant autres), restriction du nombre de choix dans la formulation de l'item	- Un choix ajouté pour préciser des préoccupations décrites dans les entrevues.
Item 58 Exploitation sur plus d'un cycle : réponse fermée 2 choix	Item 63 Exploitation sur plus d'un cycle : reformulation de l'item (années scolaires) et choix multiples 7 choix	- Un changement d'une formulation à répondre en « oui/non » vers des réponses à choix multiple sur les années scolaires à choisir, dans le but de préciser les années scolaires visées et l'étendue de l'utilisation didactique, ce qui réduit l'ambiguïté.
Autres disciplines		
Item 59 Autres disciplines : réponses à choix multiple 7 choix (incluant aucune)	Item 64 Autres disciplines : reformulation de l'item	- Une partie de la reformulation concerne l'accord avec les prescriptions ministérielles, pour réduire la désirabilité et le biais de l'étudiante-chercheuse. - Une partie de la reformulation vise la restriction à deux choix (voir item 58).
Item 60 Domaines généraux de formation : réponses à choix multiple 6 choix (incluant aucune)	Item 64 Domaines généraux de formation : reformulation de l'item	Idem
CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM		
Item 61 Ressources didactiques : réponses à choix multiple 6 choix (incluant autres)	Item 66 Ressources didactiques : réponses à choix multiples 8 choix (incluant autres), ajout des hyperliens pour trouver les informations	- Un des choix supplémentaires est la division des bibliographies ÉLODIL et l'autre est l'ajout du site « J'enseigne avec la littérature jeunesse ». - Un ajout des hyperliens permet de trouver l'information plus rapidement et ainsi réduire le temps de complétion de la grille, de même qu'il contribue à diminuer l'ambiguïté quant aux ressources ciblées.
Item 62 Lieux de légitimation : réponses à choix multiple 4 choix	Item 67 Lieux de légitimation : réponse fermée 2 choix, restriction aux prix littéraires québécois et canadiens, ajout d'un hyperlien pour trouver les informations	- Une division de l'item 62 en trois items distincts apporte de la précision et de la clarté, ce qui réduit l'ambiguïté. - Un ajout d'hyperlien (voir item 66)
X	Item 68 Lieux de légitimation : réponse fermée 2 choix, restriction aux prix littéraires internationaux, ajout d'un hyperlien pour trouver les informations	<i>Idem</i>
X	Item 69 Lieux de légitimation : réponses à choix multiple 3 choix, ajout des hyperliens vers les ressources	- Un ajout d'une ressource par rapport à la version précédente (Kaléidoscope) - Un ajout des hyperliens (voir item 66)

CRITÈRES BIBLIOTHÉCONOMIQUES		
Item 64 Coût de l'album : réponse à choix fermé 6 choix	Item 72 Coût de l'album : réponse à choix fermé 8 choix (incluant autres), ajout d'un hyperlien pour trouver l'information	- Un ajout de « information non disponible » et « autres », en accord avec des commentaires généraux des participantes. - Un ajout d'un hyperlien (voir item 66)
X	Item 73 Don : réponse fermée 2 choix	- Un item important relativement au développement des collections.
Item 65 Sujets : Item ouvert	Item 74 Sujets (vedettes-matières) : Reformulation, exemple, ajout d'un hyperlien pour trouver l'information	- Une reformulation pour préciser que ce sont les sujets dans le catalogue de la didacthèque de l'UdeM. - Un exemple pour pallier le manque de connaissance. - Un ajout d'un hyperlien (voir item 66)
Item 66 Cote Dewey : réponse ouverte	Item 75 Cote Dewey : reformulation, exemple, ajout d'un hyperlien pour trouver l'information	<i>Idem</i>
Item 67 Statistiques de prêts : réponse fermée 5 choix	X	- Un retrait de cet item qui nécessite la consultation de ressources auxquelles nous n'avons pas accès et qui est ne permet pas de répondre à notre objectif de recherche.

Annexe J Les résultats à l'accord interjuge concernant l'évaluation des albums de la participante bibliothécaire avec la raison des écarts¹²⁶

Numéros des items et sujet en bref	Types de réponses	Résultats	Raison de l'écart
Inclusion			
Item 1 : Album	Fermée	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>1</i>	
2. Identification de l'album			
Item 2 : Titre	Ouverte	1	
Item 3 : Auteur	Ouverte	1	
Item 4 : Illustrateur	Ouverte	1	
Item 5 : Auteur-illustrateur	Fermée	1	
Item 6 : Éditeur	Ouverte	1	
Item 7 : Provenance	Ouverte	1	
Item 8 : Année de publication	Ouverte	1	
Item 9 : Disponibilité	Choix multiples	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>1</i>	
3. Paratexte			
Item 10 : Format	Fermée (+ autres)	1	
Item 11 : Matérialité	Fermée (+ autres)	1	
Item 12 : Pages couvertures association/dissociation	Fermée	1	
Item 13 : Quatrième de couverture	Fermée (+autres)	1	
Item 13 (a) : Texte de la quatrième de couverture	Choix multiples	0,5	Ambiguïté
Item 14 : Pages de garde identiques/différentes	Fermée	1	
Item 15 : Pages de garde	Fermée (+ autres)	1	
Item 16 : Page titre	Choix multiples	1	
Item 17 : Dédicace	Fermée	1	
Item 18 : Épigraphe (lieu)	Fermée	1	
Item 18 (a) : Épigraphe (type)	Fermée (+ autres)	1	
Item 19 : Nombre de mots par pages	Fermée	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,9583</i>	
4. Rapport texte/image			
Item 20 : Type de rapport texte/image	Fermée	0,5	Manque de connaissance
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,5</i>	
5. Attraits du livre			
Item 21 : Registre	Fermée (+ autres)	1	
Item 22 : Mise en pages	Fermée	0	Manque de connaissance
Item 23 : Style de l'auteur	Échelle	0,9	
Item 24 : Style de l'illustrateur (médium)	Fermée (+ autres)	0	Manque de connaissance
Item 25 : Style de l'illustrateur (cadre/fond perdu)	Fermée	0,5	Ambiguïté de l'œuvre Manque de connaissance
Item 26 : Style de l'illustrateur (plan)	Fermée	0,5	Inattention
Item 27 : Style de l'illustrateur (densité)	Échelle	0,9	
Item 28 : Typographie (macro)	Fermée	1	
Item 29 : Typographie (micro)	Fermée	1	
Item 30 : Personnage principal	Fermée (+ autres)	1	
Item 31 : Personnage principal (qualificatif)	Ouverte	0,875	
Item 32 : Personnage principal (sexe/anthropomorphe)	Fermée (+ autres)	1	
Item 33 : Personnage principal (ethnie)	Fermée (+ autres)	0,5	Inattention
Item 34 : Personnage principal (série)	Fermée	1	

¹²⁶ Comme il n'y a que deux albums évalués, il est parfois difficile de classer les erreurs, ainsi cela peut être dû à deux raisons. Nous reprenons les mêmes catégories d'analyse que pour les participantes précédentes, mais en ajoutant « choix restreints », une conséquence d'un changement dans la nouvelle version de la grille.

Item 35 : Personnage principal (stéréotype)	Fermée	0	Manque de connaissance
Item 36 : Intrigue résolution/révélation	Fermée	1	
Item 37 : Cadre (lieu)	Fermée (+ autres)	0,375	Ambiguïté Inattention
Item 38 : Cadre (temps époque)	Fermée (+ autres)	0,5	Ambiguïté
Item 39 : Cadre (temps naturel)	Fermée (+ autres)	0,58	Inattention
Item 40 : Rythme (durée)	Fermée (+ autres)	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,6815</i>	
6. Éléments littéraires			
Item 41 : Thème	Ouverte	1	
Item 42 : Prédominance (univers littéraire)	Fermée (+autres)	0,5	Manque de connaissance
Item 43 : Narrateur textuel	Fermée (+autres)	0	Manque de connaissance Inattention
Item 44 : Narrateur visuel	Fermée	1	
Item 45 : Intertextualité	Fermée	1	
Item 45 (a) : Intertextualité – œuvres citées	Ouverte	0,875	
Item 46 : Intericonicité	Fermée	1	
Item 46 (a) : Intericonicité – œuvres citées	Ouverte	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,7969</i>	
7. Texte – macro			
Item 47 : Type de texte	Fermée	0	Manque de connaissance Ambiguïté
Item 48 : Structure de récit	Fermée (+autres)	0,75	Manque de connaissance
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,375</i>	
8. Texte – micro			
Item 49 : Lexique et vocabulaire	Choix multiples	0,5	Désirabilité
Item 50 : Figures de style	Choix multiples	0,5	Désirabilité
Item 51 : Registres de langue	Fermée	0,75	Ambiguïté
Item 52 : Plurilingue	Fermée	1	
Item 53 : Types de phrases	Choix multiples	1	
Item 54 : Formes de phrases	Choix multiples	1	
Item 55 : Phrases à construction particulière	Choix multiples	0,5	Inattention
Item 56 : Autres phénomènes liés à la phrase	Choix multiples	0,75	Manque de connaissance Vérifier avec le livre en main – élément incident ?
Item 57 : Dialogues	Choix multiples	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,778</i>	
9. Didactique du français			
Item 58 : Dispositifs de lecture	Choix multiples	0,625	Choix restreint Manque de connaissance
Item 59 : Réseau littéraire	Choix multiples	0,75	Choix restreint Manque de connaissance
Item 60 : Dimension de la lecture	Choix multiples	0,625	Choix restreint Manque de connaissance
Item 61 : Dispositif d'écriture	Choix multiples	0,625	Choix restreint Manque de connaissance
Item 62 : Dispositif de la communication orale	Choix multiples	0,5	Choix restreint Manque de connaissance
Item 63 : Années scolaires	Choix multiples	0,9	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,6708</i>	
10. Autres disciplines et domaines généraux de formation			
Item 64 : Autres disciplines	Choix multiples	0,15	Biais du chercheur Manque de connaissance
Item 65 : Domaines généraux de formation	Choix multiples	0,5	Biais du chercheur Manque de connaissance
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,325</i>	

11. Légitimation			
Item 66 : Ressources didactiques	Choix multiples	0,75	Ambiguïté
Item 67 : Prix littéraires québécois et canadiens	Fermée	1	
Item 68 : Prix littéraires internationaux	Fermée	1	
Item 69 : Sélections organismes	Choix multiples	0,5	Inattention
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,8125</i>	
12. Bibliothéconomie			
Item 70 : Usure	Échelle	1	
Item 71 : Nombre de pages	Fermée	1	
Item 72 : Coût	Fermée (+ autres)	1	
Item 73 : Don	Fermée	1	
Item 74 : Sujets (vedettes-matières)	Ouverte	0,75	Ambiguïté
Item 75 : Dewey	Ouverte	1	
<i>Moyenne de la section</i>		<i>0,9583</i>	
MOYENNE TOTALE DES SECTIONS		0,738	

Annexe K Les différences entre les versions 3 et 4, avant une mise à l'essai sur la collection de livres de l'étudiante-chercheuse

Version 3	Version 4	Commentaires quant aux modifications
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE		
Paratexte		
Item 13 (a) Texte de la quatrième de couverture : Item à 6 choix multiples (exemples de textes fréquents sur les quatrièmes de couverture) + ne s'applique pas + autres	Item 13 (a) Texte de la quatrième de couverture : Ajout de précision à « résumé de l'intrigue » et « texte d'accroche »	- Des précisions pour réduire l'ambiguïté relevée dans l'accord interjuge de l'évaluation des albums.
Item 19 Nombre de mots	Item 46 Nombre de mots : changement d'endroit dans la grille, à la section « critères reliés au texte, macro »	- Un changement effectué pour plus de logique, le nombre de mots n'est pas relié au paratexte et mieux vaut compter le nombre de mots lorsque l'évaluation de l'intérieur de l'album est amorcée.
CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE		
Informations micro		
Item 57 Présentation des dialogues : réponses à choix multiple 6 choix (incluant autres)	Item 57 Présentation des dialogues : réponses à choix multiple 7 choix (incluant autres)	- Un ajout du choix « changement typographique », car l'évaluation de l'album de la participante a permis de relever cela dans le champ « autres » et il s'agit d'un procédé souvent utilisé dans les albums.
CRITÈRES BIBLIOTHÉCONOMIQUES		
Item 74 Sujets (vedettes-matières)	X	- Un retrait de cet item s'est imposé, puisque lors de la création de la grille les vedettes-matières étaient plus locales (catalogue Atrium), mais les vedettes-matières sont maintenant dérivées d'un catalogue plus général (Sofia), ce qui est moins pertinent à évaluer.

Annexe L Les différences entre les versions 4 et 5, en vue de l'accord intrajuge

Version 4	Version 5	Commentaires quant aux modifications
CRITÈRES D'INCLUSION		
X	Item 1 Ce livre est intentionnellement écrit pour la jeunesse : réponse fermée 4 choix	- Un ajout de ce critère d'inclusion pour être en phase avec le cadre de référence et exclure les éditeurs généralistes (sans collection jeunesse) et les éditeurs scolaires.
X	Item 3 Cet album est classé à l'annexe : réponse fermée deux choix	- Un ajout quant à l'accessibilité sur les rayons (en lien avec la méthode initialement privilégiée : le balayage de rayons).
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE		
Identification de l'album		
Item 9 Disponibilité : réponses 6 choix multiples	Item 9 Disponibilité : réponses 7 choix multiples	- Un ajout de « aucune de ces réponses » pour ne pas laisser des items sans réponse, pour plus de cohérence et parce que ce choix est très fréquent.
Paratexte		
Item 10 Format : réponse fermée 5 choix	Item 12 Format : réponse fermée 6 choix	- Un ajout dans les choix (à la française et selon un mode de lecture vertical) pour plus de précision, après avoir été confrontée à ce choix pour l'album <i>La promesse</i> , de Jacqueline Willis. - Un ajout en image de cet exemple pour compléter.
Item 11 Matérialité : réponse fermée 3 choix + autres	Item 13 Matérialité : réponse fermée 5 choix + autres	- Une division de couverture cartonnée (avec ou sans jaquette) et de couverture souple (avec ou sans rabat) pour ajouter de la précision.
Item 13 (a) Texte de la quatrième de couverture : Item à 6 choix multiples (exemples de textes fréquents sur les quatrièmes de couverture) + ne s'applique pas + autres	Item 15 (a) Texte de la quatrième de couverture : Item à 6 choix multiples (exemples de textes fréquents sur les quatrièmes de couverture) + autres	- Un retrait de « ne s'applique pas », puisque cet item n'est déjà pas à compléter si cela ne s'applique pas.
Item 15 Pages de garde : réponse fermée 7 choix (incluant autres)	Item 15 Pages de garde : réponse fermée 9 choix (incluant autres)	- Un ajout de deux cas qui sont revenus dans les évaluations « illustrations originales pour présenter le(s) personnages » et « illustrations originales pour présenter le contexte géographique », dans le but d'apporter plus de précision.
X	Item 18 La page de faux titre : réponses à choix multiple 5 choix + ne s'applique pas + autres	- Un ajout de cet item, car plusieurs albums évalués présentaient des pages de faux-titres avec des contenus pertinents pour une utilisation didactique.

Item 16 Page titre : réponses à choix multiple 9 choix (incluant autres)	Item 19 Page titre : réponses à choix multiple 11 choix (incluant autres)	- Un ajout de deux cas, voir item 15.
Item 18 (a) Épigraphe : réponse fermée, 5 choix + autres	Item 21 (a) Épigraphe : réponse fermée, 4 choix + autres	- Un retrait de « ne s'applique pas », voir item 15 (a)
X	Item 22 Biographie des créateurs : réponse fermée, 5 choix + autres	- Un ajout de cet item, voir item 18
X	Item 23 Préface ou postface : réponses à choix multiple 7 choix (incluant autres)	- Idem
Attraits du livre		
Item 20 Registre : réponse fermée, 10 choix + autres	Item 25 Registre : réponse fermée, 11 choix + autres	- Un ajout du choix « optimiste » pour plus de précision.
Item 21 Mise en pages : réponse fermée, 5 choix	Item 26 Mise en pages : réponse fermée, 6 choix	- Un ajout du choix « ne s'applique pas (album sans texte) », pour être en accord avec le libellé de l'item : La mise en pages du texte et des illustrations en est une... ».
Item 25 Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : réponse fermée 5 choix	Item 29 Style de l'illustrateur (illustrations cadrées) : réponse fermée 5 choix + autres	- Un ajout du choix « autres » pour plus de liberté quant aux autres cas possibles.
Item 31 Personnage : réponse fermée 3 choix (sexe, animal anthropomorphe) + autres	Item 36 Personnage : réponse fermée 5 choix + autres	- Un ajout des choix « animal qui a des comportements propres à son espèce » et « créature imaginaire », à la suite des évaluations et de leur présence fréquente de ces cas. Il s'agit d'ajouter de la précision et de limiter les cas « autres ».
Item 38 Cadre (temps naturel) : réponses choix multiple 7 choix	Item 43 Cadre (temps naturel) : réponses choix multiple 11 choix	- Un ajout des choix « saison imprécise », « le matin », « le soir » et « moment de la journée imprécis », voir item 36.
Éléments littéraires		
Item 42 Narration textuelle : réponse fermée 4 choix + autres	Item 47 Narration textuelle : réponse fermée 5 choix + autres	- Un ajout de la présence d'un narrateur et d'une métanarration, voir item 36.
CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE		
Informations macro		
Item 46 Nombre de mots : réponse fermée, 6 choix (de 10 mots et moins à 51 mots et plus, écart de dix mots pour chaque choix)	Item 46 Nombre de mots : réponse fermée, 6 choix + ne s'applique pas album sans texte	- Un changement dans les échelles pour plus de précision en fonction des doubles pages analysées (de 15 mots et moins à 76 mots et plus, écart de 15 mots pour chaque choix)
Informations micro		
Items 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57	Items 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62	- Un ajout de « ou absente » au choix « ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure », dans le but de préciser davantage et réduire la désirabilité ainsi que le biais du chercheur.
Item 52 Plurilingue : réponse fermée 3 choix	Item 57 Plurilingue : réponses à choix multiples 4 choix (incluant ne s'applique pas)	- Une ouverture aux choix multiples pour ne pas restreindre les possibilités et un ajout de l'intégration de mots tirés d'autres langues dans les illustrations, voir item 36.
Item 56	Item 61	- Un ajout de la présence des points de suspension, voir item 36.

Autres phénomènes liés à la phrase : réponses à choix multiple 5 choix	Autres phénomènes liés à la phrase : réponses à choix multiple 6 choix	
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE		
Français, langue d'enseignement		
Item 59 Réseau littéraire : réponses à choix multiples 9 choix	Item 64 Réseau littéraire : réponses à choix multiples 9 choix + aucun	- Un ajout du choix « aucun de ces types de réseaux », puisque parfois des œuvres ne sont pas utiles pour ces types de réseaux.
Item 60 Dimensions de la lecture	Item 60 Dimension de la lecture : ajout de définitions pour trois dimensions (interprétation, réaction, appréciation)	- Un ajout de définitions pour clarifier les concepts.
Item 61 Dispositifs d'écriture : réponses à choix multiples 8 choix + autres	Item 66 Dispositif d'écriture : réponses à choix multiples 8 choix + autres + aucun	- Un ajout du choix « aucun dispositif d'écriture », puisque parfois des œuvres ne sont pas utiles pour cet usage didactique.
Item 62 Dispositifs de communication orale : réponses à choix multiples 5 choix + autres	Item 66 Dispositif d'écriture : réponses à choix multiples 5 choix + autres + aucun	- Un ajout du choix « aucun dispositif de communication orale », idem.
Autres disciplines		
Item 64 Autres disciplines : réponses à choix multiples, 7 choix (incluant le choix « aucune discipline »)	Item 64 Autres disciplines : réponses à choix multiples, 11 choix (incluant le choix « aucune discipline »)	- Un ajout des disciplines suivantes : Art dramatique, musique, danse, éducation physique, même si l'enseignante du primaire n'a habituellement pas à enseigner ces disciplines, il est possible que la communauté servie par la didacthèque puisse avoir besoin d'albums pour ces usages didactiques.
X	Item 71 Repères culturels : réponses à choix multiples, 9 choix (incluant autres)	- Un ajout en lien avec le potentiel didactique des albums et les compétences professionnelles en enseignement. Aussi, cela est complémentaire à la présence d'intertextualité et d'intericonicité.
X	Item 71 (a) Présence de repères culturels : réponse fermée, 2 choix + autres	- Un ajout complémentaire pour savoir si le repère est au cœur de l'intrigue ou parsemé dans le texte ou les illustrations, dans le but d'apporter des précisions.
X	Item 71 (b) Repères culturels : réponse ouverte	- Un ajout complémentaire pour connaître le repère et être en accord avec les items concernant la présence d'intertextualité et d'intericonicité.
CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM		
Item 66 Ressources didactiques : réponses à choix multiples 8 choix (incluant autres), ajout des hyperliens pour trouver les informations	Item 72 Ressources didactiques : réponses à choix multiples 10 choix (incluant autres)	- Une division pour <i>Le Pollen</i> et le site « J'enseigne avec la littérature jeunesse » pour distinguer si le titre est mentionné avec ou sans exploitation didactique, dans le but de préciser et de mieux cerner ces légitimations didactiques.

CRITÈRES BIBLIOTHÉCONOMIQUES		
Item 71 Nombre de pages : réponse fermée, 3 choix (24 pages et moins, 25 à 48 pages, 49 pages et plus)	Item 71 Nombre de pages : réponse fermée, 5 choix	- Un changement dans les écarts de nombre de pages : division du choix 25 à 48 pages en « 25 à 36 pages » et « 37 à 48 pages », dans le but d'être plus près de la production éditoriale et de préciser. - Un ajout de « non paginé », puisque cela arrive parfois dans le catalogue de la didacthèque.
Item 72 Coût de l'album : réponse à choix fermé 8 choix (incluant autres)	Item 72 Coût de l'album : changement des écarts avec la terminaison ,99 \$	- Un changement, puisque certains albums évalués se trouvaient entre deux choix, donc pour éviter les ambiguïtés.
X	Item 80 Public cible selon le catalogue : réponse fermée, 6 choix (incluant autres)	- Un item visant à vérifier l'adéquation entre l'âge, le potentiel didactique et le public ciblé par le catalogue de la didacthèque.

Annexe M Les résultats de l'accord intrajuge concernant l'évaluation des albums de l'étudiante-chercheuse avec la raison des écarts ¹²⁷

Numéros des items et sujet en bref		Types de réponses	Résultats	Raison de l'écart
<i>Version 4</i>	<i>Version 5</i>			
Inclusion				
X	Item 1 : Intentionnellement écrit	Fermée	X	Nouvel item
Item 1 : Album	Item 2 : Album	Fermée	1	
	Item 3 : Annexe	Fermée	X	Nouvel item
<i>Moyenne de la section</i>			<i>1</i>	
2. Identification de l'album				
Item 2 : Titre	Item 4 : Titre	Ouverte	1	
Item 3 : Auteur	Item 5 : Auteur	Ouverte	1	
Item 4 : Illustrateur	Item 6 : Illustrateur	Ouverte	1	
Item 5 : Auteur-illustrateur	Item 7 : Auteur-illustrateur	Fermée	1	
Item 6 : Éditeur	Item 8 : Éditeur	Ouverte	1	
Item 7 : Provenance	Item 9 : Provenance	Ouverte	1	
Item 8 : Année de publication	Item 10 : Année de publication	Ouverte	1	
Item 9 : Disponibilité	Item 11 : Disponibilité	Choix multiples	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>1</i>	
3. Paratexte				
Item 10 : Format	Item 12 : Format	Fermée (+ autres)	1	
Item 11 : Matérialité	Item 13 : Matérialité	Fermée (+autres)	1	
Item 12 : Pages couvertures association/dissociation	Item 14 : Pages couvertures association/dissociation	Fermée	1	
Item 13 : Quatrième de couverture	Item 15 : Quatrième de couverture	Fermée (+ autres)	1	
Item 13 (a) : Texte de la quatrième de couverture	Item 15 (a) : Texte de la quatrième de couverture	Choix multiples (+ autres)	0,7	Ambiguïté (1 album entre texte d'accroche et résumé)
Item 14 : Pages de garde identiques/différentes	Item 16 : Pages de garde identiques/différentes	Fermée	1	
Item 15 : Pages de garde	Item 17 : Pages de garde	Fermée (+ autres)	1	
X	Item 18 : Page de faux-titre	Choix multiples (+autres)	X	Nouvel item
Item 16 : Page titre	Item 19 : Page titre	Choix multiples (+autres)	1	
Item 17 : Dédicace	Item 20 : Dédicace	Fermée	0,8	Inattention (1 album dédicace non répertoriée à la 2^e évaluation)
Item 18 : Épigraphe (lieu)	Item 21 : Épigraphe (lieu)	Fermée	1	
Item 18 (a) : Épigraphe (type)	Item 21 (a) : Épigraphe (type)	Fermée (+ autres)	1	
X	Item 22 : biographie	Fermée (+ autres)	X	Nouvel item
	Item 23 : préface/postface	Choix multiples (+autres)	X	Nouvel item
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,955</i>	

¹²⁷ Il est à noter que des huit livres de cet échantillon, cinq sont effectivement des albums, c'est donc dire que trois ne répondent pas au critère d'inclusion, ce sont les résultats les concernant qui sont ici déployés. Encore une fois, les résultats de 0,8 et moins sont expliqués.

4. Rapport texte/image				
Item 19 : Type de rapport texte/image	Item 24 : Type de rapport texte/image	Fermée	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>1</i>	
5. Attraits du livre				
Item 20 : Registre	Item 25 : Registre	Fermée (+ autres)	1	
Item 21 : Mise en pages	Item 26 : Mise en pages	Fermée	1	
Item 22 : Style de l'auteur	Item 27 : Style de l'auteur	Échelle	0,96	
Item 23 : Style de l'illustrateur (médium)	Item 28 : Style de l'illustrateur (médium)	Fermée (+ autres)	0,6	Ambiguïté de l'œuvre (2 albums : choix différents sur les types de peinture)
Item 24 : Style de l'illustrateur (cadré/fond perdu)	Item 29 : Style de l'illustrateur (cadré/fond perdu)	Fermée	1	
Item 25 : Style de l'illustrateur (plan)	Item 30 : Style de l'illustrateur (plan)	Fermée	1	
Item 26 : Style de l'illustrateur (densité)	Item 31 : Style de l'illustrateur (densité)	Échelle	1	
Item 27 : Typographie (macro)	Item 32 : Typographie (macro)	Fermée	1	
Item 28 : Typographie (micro)	Item 33 : Typographie (micro)	Fermée	1	
Item 29 : Personnage principal	Item 34 : Personnage principal	Fermée (+ autres)	1	
Item 30 : Personnage principal (qualificatif)	Item 35 : Personnage principal (qualificatif)	Ouverte	1	
Item 31 : Personnage principal (sexe/anthropomorphe)	Item 36 : Personnage principal (sexe/anthropomorphe)	Fermée (+ autres)	1	
Item 32 : Personnage principal (ethnie)	Item 37 : Personnage principal (ethnie)	Fermée (+ autres)	1	
Item 33 : Personnage principal (série)	Item 38 : Personnage principal (série)	Fermée	1	
Item 34 : Personnage principal (stéréotype)	Item 39 : Personnage principal (stéréotype)	Fermée	1	
Item 35 : Intrigue résolution/révélation	Item 40 : Intrigue résolution/révélation	Fermée	0,8	Inattention (1 album item omis à la 2^e évaluation)
Item 36 : Cadre (lieu)	Item 41 : Cadre (lieu)	Fermée (+ autres)	0,9	
Item 37 : Cadre (temps époque)	Item 42 : Cadre (temps époque)	Fermée (+ autres)	0,8	Ambiguïté de l'œuvre (1 album entre sans indice d'époque et contemporaine)
Item 38 : Cadre (temps naturel)	Item 43 : Cadre (temps naturel)	Fermée (+ autres)	0,9	
Item 39 : Rythme (durée)	Item 44 : Rythme (durée)	Fermée (+ autres)	0,9	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,943</i>	

6. Éléments littéraires				
Item 40 : Thème	Item 45 : Thème	Ouverte	0,9	
Item 41 : Prédominance (univers littéraire)	Item 46 : Prédominance (univers littéraire)	Fermée (+autres)	1	
Item 42 : Narrateur textuel	Item 47 : Narrateur textuel	Fermée (+autres)	1	
Item 43 : Narrateur visuel	Item 48 : Narrateur visuel	Fermée	1	
Item 44 : Intertextualité	Item 49 : Intertextualité	Fermée	1	
Item 44 (a) : Intertextualité – œuvres citées	Item 49 (a) : Intertextualité – œuvres citées	Ouverte	1	
Item 45 : Intericonicité	Item 50 : Intericonicité	Fermée	1	
Item 45 (a) : Intericonicité – œuvres citées	Item 50 (a) : Intericonicité – œuvres citées	Ouverte	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,988</i>	
7. Texte – macro				
Item 46 : Nombre de pages	Item 51 : Nombre de pages	Fermée	1	
Item 47 : Type de texte	Item 52 : Type de texte	Fermée	0,8	Ambiguïté de l'album (1 album entre hybridité et narratif)
Item 48 : Structure de récit	Item 53 : Structure de récit	Fermée (+autres)	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,9</i>	
8. Texte – micro				
Item 49 : Lexique et vocabulaire	Item 54 : Lexique et vocabulaire	Choix multiples	0,8	Inattention (1 album omission du champ lexical 2^e évaluation)
Item 50 : Figures de style	Item 55 : Figures de style	Choix multiples	1	
Item 51 : Registres de langue	Item 56 : Registres de langue	Fermée	0,8	Ambiguïté de l'album (un album entre correct et varié)
Item 52 : Plurilingue	Item 57 : Plurilingue	Fermée	1	
Item 53 : Types de phrases	Item 58 : Types de phrases	Choix multiples	0,6	Biais du chercheur (1 album entre ne s'applique pas et phrases interrogatives + exclamatives à la 2^e évaluation, 1 album entre phrases interrogatives et ne s'applique pas 2^e évaluation)
Item 54 : Formes de phrases	Item 59 : Formes de phrases	Choix multiples	1	
Item 55 : Phrases à construction particulière	Item 60 : Phrases à construction particulière	Choix multiples	0,8	Biais du chercheur (1 album entre ne s'applique pas et phrases sans verbe 2^e évaluation)
Item 56 : Autres phénomènes liés à la phrase	Item 61 : Autres phénomènes liés à la phrase	Choix multiples	1	
Item 57 : Dialogues	Item 62 : Dialogues	Choix multiples	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,889</i>	

9. Didactique du français				
Item 58 : Dispositifs de lecture	Item 63 : Dispositifs de lecture	Choix multiples	0,6	Inattention Choix restreint Richesse des albums (plusieurs possibilités pertinentes)
Item 59 : Réseau littéraire	Item 64 : Réseau littéraire	Choix multiples	1	
Item 60 : Dimension de la lecture	Item 65 : Dimension de la lecture	Choix multiples	0,5	Idem
Item 61 : Dispositif d'écriture	Item 66 : Dispositif d'écriture	Choix multiples	0,5	Inattention Biais du chercheur (3 albums 1^{re} évaluation = 2 dispositifs et 2^e évaluation = 1 dispositif, 1 album 1^{re} évaluation = 1 dispositif et 2^e évaluation = aucun)
Item 62 : Dispositif de la communication orale	Item 67 : Dispositif de la communication orale	Choix multiples	0,4	Inattention Biais du chercheur (2 albums 1^{re} évaluation = 1 dispositif et 2^e évaluation = aucun) Richesse des albums (plusieurs possibilités pertinentes)
Item 63 : Années scolaires	Item 68 : Années scolaires	Choix multiples	0,864	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,644</i>	
10. Autres disciplines et domaines généraux de formation				
Item 64 : Autres disciplines	Item 69 : Autres disciplines	Choix multiples	0,9	
Item 65 : Domaines généraux de formation	Item 70 : Domaines généraux de formation	Choix multiples	0,8	Inattention (1 album Vivre-ensemble et aucun 2^e évaluation)
X	Item 71 : Repères culturels (présence)	Choix multiples (+ autres)	X	Nouvel item
X	Item 71 (a) : Repères culturels (importance)	Fermée (+autres)	X	Nouvel item
X	Item 71 (a) : Repères culturels (lesquels)	Ouverte	X	Nouvel item
<i>Moyenne de la section</i>			<i>0,85</i>	
11. Légitimation				
Item 66 : Ressources didactiques	Item 72 : Ressources didactiques	Choix multiples (+autres)	1	
Item 67 : Prix littéraires québécois et canadiens	Item 73 : Prix littéraires québécois et canadiens	Fermée	1	
Item 68 : Prix littéraires internationaux	Item 74 : Prix littéraires internationaux	Fermée	1	
Item 69 : Sélections organismes	Item 75 : Sélections organismes	Choix multiples	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>1</i>	
12. Bibliothéconomie				
Item 70 : Usure	Item 76 : Usure	Échelle	1	
Item 71 : Nombre de pages	Item 77 : Nombre de pages	Fermée	1	
Item 72 : Coût	Item 78 : Coût	Fermée (+ autres)	1	
Item 73 : Don	Item 79 : Don	Fermée	1	
X	Item 80 : Public cible	Fermée (+ autres)	X	Nouvel item
Item 74 : Dewey	Item 81 : Dewey	Ouverte	1	
<i>Moyenne de la section</i>			<i>1</i>	
MOYENNE TOTALE DES SECTIONS			0,93	

Annexe N Les six versions de la grille, incluant celle mise à l'essai

La version 1

Disponible au lien suivant :

https://drive.google.com/file/d/1KmNNNJApSx_WRFRDiYni3AsckVJr-4Da/view?usp=sharing

La version 2

24/07/2021

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février2020)

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février2020)

Cette grille d'analyse des albums est développée dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique intitulée : « Évaluation d'albums de littérature jeunesse d'une didactique en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement », sous la direction d'Isabelle Montreinos-Galet, Université de Montréal, Faculté d'éducation, Université de Montréal, et la co-direction d'Audrey Laplante, École de bibliothéconomie et sciences de l'information, Université de Montréal.

Puisque vous avez participé à l'élaboration de cette grille par vos réponses à une entrevue semi-dirigée au printemps 2019, vous êtes sollicités aujourd'hui pour analyser deux albums avec cette grille.

- Le premier album que vous aurez à analyser est l'un des albums suivants *.

Dubuc, M. (2013). Le lion et l'oiseau. Montréal : Le Passtique.
Van Hout, M. (2011). Aujourd'hui je suis... Paris : Mnédition.
de Pennart, G. (2004). Chapeau rond rouge. Paris : Kaléidoscope.
Ramos, M. (2010). Le code de la route. Paris : L'école des loisirs.
Ramos, M. (2011). Le plus malin. Paris : L'école des loisirs.
Rascal (2009). Comme mon père me l'a appris, Paris : L'école des loisirs

* Il s'agit des albums les plus souvent cités dans la revue Le Pollen, entre les numéros 8 à 23 (DeRoy-Ringuette, Montreinos-Galet et Laplante, 2018).

* Si jamais vous n'avez pas accès à l'un des six albums, analysez un autre titre de votre choix.

- Le second album à analyser est l'un de votre choix.

Afin de vous guider dans le choix de l'ouvrage que vous évaluerez, notez que pour cette recherche, la définition de l'album retenue est la suivante : "Livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créé conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes" (DeRoy-Ringuette, 2019).

Les réponses que vous fournirez par l'analyse des deux albums contribueront notamment à la validation des contenus de la grille ainsi qu'à la vérification de sa logique interne (McKenney et Reeves, 2012).

Le questionnaire comprend 5 points d'analyse (critères reliés à l'album dans son ensemble, au texte, au potentiel didactique, à la reconnaissance et à la bibliothéconomie), répartis en 11 sections.

Critères reliés à l'album dans son ensemble :

- Identification de l'album (7 questions)
- Paratexte (11 questions)
- Rapport texte/image (1 question)
- Attraits du livre (17 questions)
- Éléments littéraires (6 questions)

Critères reliés au texte :

- Informations macro, donc le texte et la construction (2 questions)
- Informations micro, donc le vocabulaire et la phrase (8 questions)

Critères reliés potentiel didactique :

- Français, langue d'enseignement (6 questions)
- Autres disciplines et domaines généraux de formation (2 questions)

Critères liés à la reconnaissance (2 questions)

Critères bibliothéconomiques (5 questions)

À la suite de l'analyse des deux albums avec la grille, nous vous demandons de remplir un autre questionnaire concernant votre expérience. Les consignes pour ce questionnaire sont disponibles à même cet autre questionnaire. Le lien est disponible dans le courriel que vous avez reçu.

N'oubliez pas que, ultimement, cette grille servira à évaluer la collection d'albums d'une didactique puisque, en guise de rappel, les objectifs de cette recherche sont :

Objectif général : Évaluer si les albums disponibles dans les didactiques répondent aux besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP.

Objectifs spécifiques :

- 1) Dégager les critères spécifiques à la didactique du français à considérer pour évaluer les albums dans les didactiques.

- 2) Élaborer une grille d'analyse des albums basée sur des critères spécifiques à la didactique du français.

- 3) Évaluer une collection d'albums d'une didactique à l'aide d'une grille d'analyse basée

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchpJanajgOD6stPGRY1_J-cVjMaMvuGVO47gSCWfXzrajg/viewform

1/2

24/07/2021

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février2020)

sur des critères didactiques.

Nous sommes présentement à l'objectif 2 :

*Obligatoire

Adresse e-mail *

Votre adresse e-mail

Suivant

Page 1 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni contrôlé par Google. Signaler un cas d'abus ou une violation - Conditions d'utilisation - Politiques de confidentialité

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSchpJanajgOD6stPGRY1_J-cVjMaMvuGVO47gSCWfXzrajg/viewform

2/2

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février2020)

Critères liés à l'album dans son ensemble - Identification de l'album

Cette section réunit des informations concernant l'album dans son ensemble. Les éléments se retrouvent sur l'album ou encore dans des catalogues de bibliothèque.

Titre de l'album

Votre réponse

Auteur de l'album (Nom, Prénom)

Votre réponse

Illustrateur de l'album (Nom, Prénom)

Votre réponse

Éditeur de l'album

Votre réponse

Provenance de l'album

Pour déterminer la provenance de l'album, il faut considérer l'origine des trois créateurs (auteur, illustrateur, éditeur) en accordant un point à chacun. Voici différents cas de figure :

Titre	Auteur	Illustrateur	Éditeur	Provenance
Le facteur sourit	Marilène Dubuc Québec	Marilène Dubuc Québec	Castelman Francophonie	Québec
Le belle rouge	Carl Norac Francophonie	Stéphane Poulin Québec	Seuil Francophonie	Francophonie
Des filles dans la nuit (jeune fille)	Jane Yolen Traduction	Jane Schepshorn États-Unis	D'Éux Québec	Traduction
Les histoires de Marsal (anglais)	Anthony Browne Traduction	Anthony Browne Angleterre	Kaléidoscope Francophonie	Traduction
L'été	Cécile Claret Francophonie	Qin Leng Ontario	Comme des gens Québec	Francophonie **
Les mots voilés (anglais - français)	Melanie Florence Traduction	Gabrielle Girmand Québec	Scholarlic Traduction (français)	Traduction **

* Dans ce cas-ci, comme le texte est écrit en français et que l'éditeur est Québécois, une province francophone, nous classerions ce titre dans « Francophonie »

** Dans ce cas-ci, comme le texte est une traduction et que l'éditeur est antarien et anglophone, nous classerions ce titre dans « Traduction ».

- Québec
- Francophonie
- Traduction

Année de publication

Dans le cas où il s'agit d'une réédition, il faut indiquer la date de publication originale entre parenthèse puis la date de publication de cet album. Voici un exemple avec Max et les maximonstres : (1967) 2015.

Votre réponse

Disponibilité (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Sur le marché (à la date de la vérification)
- En livre audio (dans une autre édition ou sur les sites de Radio-Canada ou BAnQ)
- En numérique
- Dans un autre réseau de bibliothèque que la didactique de l'Université de Montréal (Naligan ou BAnQ)

Retour

Suivant

Page 2 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. Cliquez sur un lien d'identification abusive - Conditions d'utilisation - Politiques de confidentialité

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participant.e février 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Paratexte

Cette section réunit des informations en lien avec le paratexte. Selon Dupin de Saint-André (2016) "dans les albums, le paratexte comprend les pages de couverture, le titre, le sous-titre, le format de l'ouvrage, la matérialité des pages, les pages de garde, la page titre, l'encartement, la table des matières, la pagination et les éléments reliés au monde de l'édition (code-barre, ISBN)" (p. 34).

De quel format est l'album?



- À la française, "dont la hauteur excède la largeur" (Turgeon, 2013, p. 88)
- À l'italienne, "dont la largeur excède la hauteur" (Turgeon, 2013, p. 88)
- Carré
- Autre : _____

Quelle est la matérialité de l'album?

- Couverture cartonnée
- Entièrement cartonné
- Souple

Les pages couvertures sont



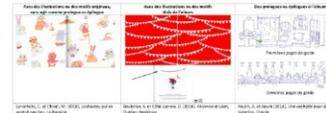
- Associées
- Dissociées

La quatrième de couverture est



- Avec une illustration seulement (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte seulement (incluant les cas où il y a un prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte et une illustration (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Vide (mais peut être l'illustration qui prolonge la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)

Les pages de garde sont



- Avec des illustrations ou des motifs originaux, sans agir comme prologue ou épilogue
- Avec des illustrations ou des motifs tirés de l'album
- Des prologues ou épilogues à l'album
- Unies
- Autre : _____

Les pages de garde sont

- Différentes
- Identiques

La page titre comprend (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Page titre : Description synthétique de l'album (auteur, titre, lieu, thème, etc.)
 Titre : Titre de l'album
 Auteur : Auteur de l'album
 Lieu : Lieu de l'album
 Thème : Thème de l'album
 etc.

Le titre

Une illustration tirée de la première de couverture

Une illustration agissant comme prologue

Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition)

Des illustrations tirées de l'album

Une dédicace

Autre : _____

La dédicace est

Présente et liée à l'histoire
 à la famille de L'homme, qui a écrit de la place chez nous, et dans mon cœur... A.P.
 à ma grande-sœur Sophie, qui est au chômage de ne pas aller au lycée et pour qui j'ai écrit de la place chez nous... S.L.M.
 Dédicace tirée de Paul-L. et Marie-L. (1998). Ne pas de place chez nous. Québec Amérique

Présente et sans lien évident avec l'histoire
 à Marie et Charles, S.C.
 à Guillaume, S.P.
 Dédicace tirée de Thomas, G. et Paul, S. (2005). L'histoire des autres, écrivain et journaliste

Absente

Présente et liée à l'histoire

Présente et sans lien évident avec l'histoire

Cet album contient un épigraphe, c'est-à-dire une « citation placée en exergue au début d'une œuvre ou d'un chapitre pour en expliquer l'esprit » (Dupriez, 1984, p.192)

Oui

Non

Cet album contient

Moins de 24 pages

25 à 48 pages

49 pages et plus

Le nombre de mots par page est approximativement de

10 mots et moins

Entre 11 et 20 mots

Entre 21 et 30 mots

Entre 31 et 40 mots

50 mots et plus

Retour Suivant Page 3 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Politiques de confidentialité

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Rapport texte/image

Selon Turgeon (2013), "le rapport texte/image concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un certain sens" (p.93). Pour cette grille, la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) est retenue.

Dans cet album, le rapport texte/image des double-pages est majoritairement:

- Albums symétriques, "la narration textuelle et visuelle est redondante" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre)
- Albums complémentaires, "les mots et les illustrations combient les lacunes de l'un et de l'autre" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre)
- Albums "augmentés", "la narration visuelle supporte la narration textuelle, la narration textuelle dépend de la narration visuelle" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre)
- Albums en contrepoint, "le choix de l'un des deux aspects de l'icometexte à transporter la charge principale du récit" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.17, traduction libre)
- Albums sylleptiques, il y a "deux narrations ou plus, indépendantes les unes des autres" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre)
- Albums sans texte, où l'histoire est entièrement portée par les illustrations (Kieffer, 2010)

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 4 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Apprenez-en plus d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Revue de confidentialité](#)

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Attraits du livre

Saricks (2005, 2009) propose six attraits du livre : le registre, le style, les personnages, l'intrigue, le cadre et le rythme. Les définitions générales de ces attraits sont :

REGISTRE

- Le registre c'est la "tonalité émotionnelle de l'oeuvre" (Montésinos-Gelet, 2018, p.9)

STYLE

- Le style de l'album, dans le cas de cette grille, concerne la mise en pages.
- Le style de l'auteur "se caractérise par son univers langagier, ses choix lexicaux et syntaxiques, les figures de style qu'il affectionne" (Montésinos-Gelet, 2018, p.9).
- Le style de l'illustrateur se caractérise également par son univers et les éléments suivants sont retenus : la technique d'illustration, le cadre, les plans et la beauté des illustrations.
- Le style de typographe concerne les choix typographiques.

PERSONNAGES

- Les personnages : "les systèmes de personnages varient grandement" (Montésinos-Gelet, 2018, p.9). Dans cette grille, sont considérés les aspects suivants proposés par Dupin de Saint-André (2017) : Un ou plusieurs; Place du personnage, Stéréotype.

INTRIGUE

- L'intrigue : "les récits se distinguent quant à ce qu'ils offrent dans un continuum qui va des récits d'ambiance dans lesquels l'intrigue peut être quasiment absente aux récits comprenant de très nombreuses péripéties" (Montésinos-Gelet, 2018, p.8).

CADRE

- Le cadre : "c'est-à-dire le lieu et l'époque dans lesquels le récit se déroule" (Montésinos-Gelet, 2018, p.8).

RYTHME

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

* Il est à noter que pour cette grille, certains choix ont été faits pour limiter les attraits des albums et certaines caractéristiques liées aux attraits ont été intégrées à d'autres critères. Par exemple, Montésinos-Gelet (2018) inclut les structures de récits dans l'intrigue, mais nous avons préféré les intégrer aux critères reliés au texte - mots.

REGISTRE: Celui qui domine dans l'album est

- Humoristique
- Joyeux
- Étonnant
- Épurant
- Attendant
- Dramatique
- Révoltant
- Autre : _____

STYLE DE L'ALBUM: La mise en pages du texte et de l'illustration en est une



- En association, où « le texte et l'image s'associent ici dans l'espace de la double page. Cette « association » se réalise selon diverses présentations » (Turgeon, 2013, p.92)
- En dissociation, où « le lecteur passe successivement d'une observation de l'image à la lecture de texte, l'un et l'autre se découvrant en alternance. [...] Il en découle un rythme de lecture assez lent » (Van der Linden, 2007, p. 68).
- En compartimentage, où est divisé « l'espace de la page ou de la double page en plusieurs images cadrées. Le texte s'inscrit à proximité de ces vignettes ou bien dans des phylacteres. La séquence en images peut également se passer de texte » (Van der Linden, 2006, p. 69)
- En conjonction, où « le texte et l'image ne sont ici plus cloisonnés dans des espaces réservés et font partie de la même composition plastique. Dans ce type d'album, le texte est inscrit directement dans les images » (Turgeon, 2013, p.92)
- Très variée, où sur l'échelle de l'album plusieurs types de mises en pages sont utilisées

STYLE DE L'AUTEUR: De manière générale, il est

Pour le style de l'auteur, des points beaucoup plus précis sont explorés dans les sections types de textes, structure de récit et phénomènes liés à la langue.

1 2 3 4 5

- Facile (choix lexicaux et syntaxiques simples)
- Difficile (choix lexicaux et syntaxiques complexes)

STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La technique d'illustration est

- Au crayon de bois
- À l'aquarelle
- Au pastel
- À la gouache (ou acrylique)
- Au fusain
- À l'ordinateur
- Au papier découpé
- En collage
- Autre :

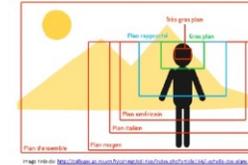
STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les illustrations sont généralement



- À fond perdu
- Cadrées, avec bordure
- Cadrées, sans bordure
- Cadrées, avec ou sans bordure, mais présentant des sorties de cadre

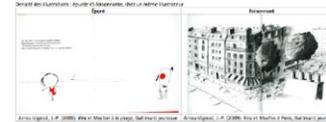
STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les plans dans l'album sont

* Le plan général, qui n'est pas représenté ici, inclurait, par exemple, d'autres montagnes, une ville au loin et le personnage serait tout petit ou même absent...



- Toujours pareils
- Similaires
- Variés
- Très variés

STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La densité des illustrations est

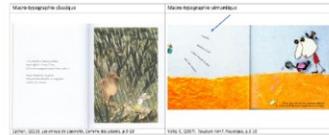


1 2 3 4 5

Épurée

Foissonnante

STYLE DE TYPOGRAPHIE: Dans cet album et de manière générale, la macro-typographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double-page » (Duvvin-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire sobre, qui ne surprend pas
- Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvvin-Parmentier, 2018, p.152).
- Variée

STYLE DE TYPOGRAPHIE: Dans cet album et de manière générale, la micro-typographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvvin-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire sobre, qui ne surprend pas
- Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvvin-Parmentier, 2018, p.152).
- Variée

PERSONNAGE: Comme personnage principal, cet album met en scène

- Un personnage seul
- Un personnage en relation avec d'autres
- Un duo
- Une famille
- Un groupe
- Aucun personnage
- Autre : _____

PERSONNAGE: Qui est le personnage principal?

ici, il s'agit de déterminer brièvement le personnage principal.
Inscrivez par exemple : un garçon, un ogre, Boule d'or, une poule, une famille, un duo d'amis, etc.

Votre réponse _____

PERSONNAGE: Les personnages de cet album sont généralement

- Stéréotypés
- Contre-stéréotypés
- Héros d'une série (personnage sériel)
- Autre : _____

INTRIGUE: Dans cet album, l'intrigue en est une de

- Résolution (les événements sont centraux)
- Révélation (les personnages sont centraux)

CADRE: Concernant le lieu, cet album se déroule

- Dans un lieu réaliste et générique (ex. une forêt, une école, un château)
- Dans un lieu réaliste et identifiable (ex. une ville précise)
- Dans plusieurs lieux réalistes et génériques
- Dans plusieurs lieux réalistes et identifiables
- Dans un lieu fantaisiste
- Dans plusieurs lieux fantaisistes
- Sans lieu

CADRE: Concernant le temps (époque), cet album se déroule

- À une époque indéterminée mais éloignée
- À une époque indéterminée mais contemporaine
- À une période historique précise
- Sans indice d'époque

CADRE: Concernant le temps (temps naturel), cet album se déroule (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- En été
- En automne
- En hiver
- Le jour
- La nuit
- Sans indice de temps naturel

RYTHME: La durée de cet album est de

Quelques minutes
 Quelques heures
 Une journée
 Quelques jours
 Une semaine
 Quelques semaines
 Une saison
 Une année
 Plusieurs années
 Sans temps
 Autre : _____

Page 5 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
 Ce contenu n'est ni édité ni contrôlé par Google. Signalez une utilisation abusive - Conditions d'utilisation -
 Règles de confidentialité

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums
(Participants février 2020)

Critères liés à l'album dans son ensemble - Éléments littéraires

Puisque certains éléments littéraires cités par Tombidy (2008) et La progression des apprentissages (2009) font également partie des arnauds du livre ou encore de la structure du texte, ce ne sont que certains d'entre eux qui sont présentés ici.

Dans cet album, le thème principal est

ici, il s'agit de déterminer brièvement le thème du livre. Inscrivez par exemple : l'amitié, la persévérance, la famille, les chats, la seconde Guerre mondiale, etc.

Votre réponse : _____

La prédominance de cet album est

Biographique: "Genre littéraire qui s'attache à décrire la vie d'une personne déterminée, en évoquant l'évolution intérieure et les actions de cette personne, et en la situant en son époque et en son contexte" (Van Gorp, 2001, p. 71)
 Conte dérivé: "Récit qui revisite les contes classiques, souvent en les parodiant avec humour. Le déroulement, les lieux et les personnages diffèrent de façon marquée de la version originale des contes" (Livres ouverts, 2015)
 Conte traditionnel: "Récit universel, issu de la tradition orale, ayant traversé les siècles" (Livres ouverts, 2015)
 D'aventures: « Récit d'une suite d'événements fictifs ou réels dont le déroulement entraîne le héros dans des aventures » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 231)
 Documentaire: « Type d'écrit à visée informative [...] permet de développer les connaissances du lecteur [...] apportant des connaissances précises sur le monde réel » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 93)
 Fantaisiste: Récit qui relève de l'in vraisemblable et de l'extravagance » (Giasson, 2000, p. 53)
 Fantastique: Récit qui se caractérise par l'intrusion du surnaturel dans un univers fictionnel qui se donne pour réel » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 112)
 Historique: « Récit de fiction qui emprunte à l'histoire ses événements, son cadre géographique, politique, social, ses personnages parfois. » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 232)
 Légende: Récit qui « souvent comme objectif de tenter d'expliquer l'origine d'un phénomène [...] la légende peut également tirer son origine des faits et gestes d'un personnage historique mais les exagérer » (Giasson, 2000, p. 48)
 Merveilleux: Récit qui se déroule dans des mondes parallèles, peuplés de créatures imaginaires ayant souvent un aspect mythique, et où la magie est omniprésente » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 175)
 Mythe: Récit « relatant des événements imaginaires situés dans des temps primordiaux [...] Le mythe renvoie donc à un événement fondateur, qui s'est déroulé dans un temps d'avant l'histoire » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 174)
 Poésie: "Texte souvent court, parfois rimé, qui utilise l'espace de façon particulière. Le plus souvent en vers (réguliers ou vers libres), le poème valorise les images, le choix des mots et le rythme de la phrase" (Livres ouverts, 2015)
 Science-fiction: Récit qui « représente la vie dans le futur en montrant des mondes inconnus, des êtres bizarres. La science-fiction s'appuie sur les progrès scientifiques et techniques pour spéculer sur l'avenir de notre planète » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 240)
 Policier: Récit dont le trame narrative est une enquête policière » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 209)
 Socio-réaliste: « raconte une histoire dans laquelle les lecteurs peuvent se reconnaître [...] Les thèmes abordés peuvent toucher des problèmes à connotation sociale » (Giasson, 2000, p. 56)
 Autre : _____

La narration de cet album est portée par

Un narrateur participant, c'est-à-dire que c'est un personnage qui porte la narration (narrateur "je")

Un narrateur omniscent, c'est-à-dire que le narrateur n'est pas un personnage du récit (narrateur "il")

Une narration entièrement dialoguée par deux ou plusieurs personnages

De manière générale, dans cet album la narration visuelle se fait

D'un point de vue externe, c'est-à-dire que le lecteur voit la scène comme si elle se déroulait devant lui.

D'un point de vue interne, c'est-à-dire que le lecteur voit l'action comme l'un des personnages.

Dans cet album et selon vos connaissances, il y a des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.144), avec ce(s) texte(s)

Voire réponse _____

Dans cet album et selon vos connaissances, il y a des traces d'intericonicité, c'est-à-dire une « présence de références à des œuvres d'art (des peintures, des sculptures, des illustrations, des photographies ou des films) dans les illustrations » (Dupin de Saint-André, 2012, p.28) avec ce(s) oeuvre(s)

Voire réponse _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 6 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février 2020)

Critères reliés au texte - macro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau macro, c'est-à-dire en considérant le texte dans son intégralité.

Le type de texte dominant dans cet album est

Argumentatif, "pour convaincre (connecteurs logiques, présence des pronoms de 1re et 2e personnes, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

Descriptif, "pour représenter (expansions du nom, verbes d'état, imparfait, comparaison et métaphores, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

Dialogal/Conversational, "pour faire entendre (organisation typographique, ponctuation, discours direct, système temporel du présent, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.263). Les correspondances sont incluses dans le type dialogal.

Informatif/Explicatif, "pour informer (vocabulaire spécialisé, présent de vérité générale, organisation en paragraphe, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

Narratif, "pour raconter (marques chronologiques, système temporel du passé, verbes d'action, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

Injonctif/Prescriptif, "pour faire agir (verbes à l'infinitif ou à l'impératif, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

Poétique, "pour jouer sur la langue (figures de style, effets phoniques, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262)

La structure du récit est (plusieurs réponses peuvent être cochées)

À rebours, le récit "ramène le temps en suivant une structure argumentative qui part des effets pour remonter aux causes" (Tsimbidy, 2008, p.147)

Alterné, « les récits, sans être simultanés, s'entremêlent. Le lecteur doit suivre les changements de points de vue du [ou des] narrateur [s] » (Tsimbidy, 2008, p.148)

Avec une fin ouverte, le récit se conclut sur une scène qui laisse place à plusieurs possibilités.

Avec un point de chute, le récit se conclut avec une finale qui surprend.

Cumulative, le « scénario répétitif obéit à une progression » (Tsimbidy, 2008, p.144) et ce qui est accumulé peut être des objets, mais aussi d'autres éléments comme des idées ou des situations.

De relance, le récit a une finale similaire à la situation initiale mais l'histoire semble être relancée vers une autre analogie.

En boucle, le récit « n'a pas de fin parce que la situation finale est la même que la situation initiale » (Tsimbidy, 2008, p.146).

En feedback, "le récit intègre des retours en arrière" (Tsimbidy, 2008, p.147)

En liste, la structure s'articule autour du principe d'une liste (ou énumération) où l'on « passe en revue toutes les manières, toutes les circonstances, toutes les parties » (Dorier, 1984, p.185-186) ou encore sous le format de l'abécédaire.

En parallèle, la structure présente « plusieurs [ou seulement deux] récits se déroulant dans le même temps, ils peuvent être présentés par le texte, mais aussi par les illustrations » (Tsimbidy, 2008, p.147).

Enchâssée, la structure où « un récit intègre un autre récit [...] la séquence enchâssée est insérée dans une séquence enchâssante [ou récit premier] » (Tsimbidy, 2008, p.148-149).

Linéaire, le récit « suit l'ordre chronologique de l'histoire » (Tsimbidy, 2008, p.144).

Répétitive, « le scénario repose sur la répétition d'une même structure » (Tsimbidy, 2008, p.144).

Autre : _____

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février 2020)

Critères reliés au texte - micro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau macro, c'est-à-dire en considérant le texte dans des unités restreintes comme la phrase et le mot.

Concernant le lexique et le vocabulaire, cet album (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Contient des mots-valises, où sont « amalgamés » deux mots sur une base d'une homophonie partielle, de sorte que chacun conserve de sa physionomie lexicale de quoi en être encore reconnu » (Dupriez, 1984, p. 303)

Contient des expressions figées : où « on réserve le terme de figé aux expressions non compositionnelles, autrement dit, aux expressions dont on ne peut pas déduire le sens à partir du sens des combinaisons des mots qui les composent. » (Gross, 1993, p. 36)

Contient un fort champ sémantique, où un « ensemble des emplois possibles d'un mot. L'article de dictionnaire recense ces divers emplois et détermine ainsi la polysémie d'un terme. [Donc] un mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 57)

Contient un fort champ lexical, où un « ensemble de mots relevant du même domaine de signification [est] repéré dans un texte » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 57)

Contient des mots d'une même famille, une famille de mots est un « ensemble de mots dérivés de la même racine et de mots composés avec celle-ci » (OQLF)

Contient une variété de synonymes, « mot qui a le même sens ou presque qu'un autre mot. Les synonymes appartiennent à la même catégorie grammaticale » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 250)

Contient des rimes, « répétition d'un ou plusieurs phonèmes identiques entre deux ou plusieurs mots placés en fin de vers » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 228)

Contient des onomatopées, « formation d'un mot dont le son est imitatif de la chose qu'il signifie » (Dupriez, 1984, p. 314)

Autre :

Concernant les figures de style, cet album (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Contient des comparaisons, « figure de style qui consiste à rapprocher deux réalités différentes appelée comparé et comparant, ayant un point commun (explicite ou implicite) à l'aide d'un outil de comparaison, une conjonction (comme, ainsi que), un adjectif (pareil, semblable), un verbe (ressembler, avoir l'air) » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 70)

Contient des métaphores, « association d'un terme (ce dont on parle) à un autre terme (ce à quoi on le compare) à cause d'une caractéristique commune. Mais, contrairement à la comparaison, ce rapprochement n'est pas explicite: il ne se traduit par aucun outil comparatif (comme, tel, pareil à...) » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 176)

Contient des inversions, « renversement d'un ordre des constituants de la phrase (mots ou groupe de mots) considérés comme normal ou habituel » (Dupriez, 1984, p. 263)

Contient des allitérations, « répétition d'un même phonème consonnantique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 29)

Contient des assonances, « répétition d'un même phonème vocalique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe » (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p. 33)

Autre :

Le registre de la langue, ou niveau de langue, de cet album est

- Langue populaire, « qui englobe des mots escamotés, des jurons, des anglicismes, des emplois incorrects, etc. » (Couillard, 1999, p. 22)
- Langue familière, « qui regroupe des mots utilisés plutôt lors de conversations entre amis, comme des abréviations » (Couillard, 1999, p. 21)
- Langue correcte, aussi nommée neutre ou standard, « qui correspond à l'ensemble des mots que les spécialistes de la langue et les locuteurs jugent comme convenant à la majorité des communications écrites » (Couillard, 1999, p. 21)
- Langue littéraire, aussi nommée soutenue ou soignée, « qui se caractérise par des mots savants, par des figures de style, plus souvent employée par des écrivains » (Couillard, 1999, p. 21)

Selon vos connaissances des autres langues, cet album

- Est entièrement plurilingue
- Intègre des mots tirés d'autres langues que le français

Cet album contient un nombre substantiel de phrases de type (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Phrase impérative, « correspond à une phrase de base dont on a effacé le sujet » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 35)

Phrase interrogative, « peut être construite de plusieurs manières [...] Entre autres possibilités, elle peut correspondre à une phrase de base à laquelle on a ajouté « est-ce que » ou dont on a déplacé le pronom sujet après le verbe » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 35) D'autres structures interrogatives sont également possibles.

Phrase exclamative, « peut être construite de plusieurs manières. Elle peut notamment être formée en déplaçant un groupe de mots et en remplaçant une partie par un mot exclamatif tel qu'un déterminant » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 35)

Cet album contient un nombre substantiel de phrases de forme (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Forme négative, « se reconnaît à la présence de l'adverbe de négation « ne » et d'un autre mot négatif » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 36)

Forme passive, « s'oppose à la forme active en inversant le sujet et le complément direct pour attirer l'attention sur ce dernier » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 36)

Forme impersonnelle, « s'oppose à la forme personnelle en déplaçant le sujet après le verbe et introduisant comme sujet le pronom personnel « il » [...] Tous les verbes ne peuvent être placés à la forme impersonnelle [...] certains verbes ne peuvent être employés qu'à la forme impersonnelle » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 36)

Cet album contient un nombre substantiel de phrases à construction particulières (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Phrases à présentatif, « commencent par des mots ou des locutions que l'on appelle présentatifs : « voici, voilà, il y a (conjugué à tous les temps), il est » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 37)

Phrases infinitives, « sont celles dont le verbe est à l'infinitif » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 38)

Phrases sans verbe, « figurent des exclamations [...], des interrogations [...], des expressions [...] des mots-phrases » (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancit, 2018, p. 38)

Cet album contient d'autres phénomènes liés à la phrase (plusieurs réponses peuvent être cochées)

L'incise, c'est-à-dire une "proposition qu'on introduit à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition afin de signaler qu'on rapporte les paroles ou les pensées d'une personne. L'emploi de la virgule double permet de marquer l'insertion de la proposition incise; on met ainsi une virgule avant et après l'incise, puisqu'il s'agit d'un élément ajouté, qui n'appartient pas syntaxiquement à la phrase où il s'insère" (OQLF).

L'élément incident, c'est-à-dire un "segment de phrase qui permet à la personne qui écrit d'intervenir dans le texte en y apportant un commentaire personnel. L'élément incident se rapproche de la parenthèse, puisqu'on peut l'enlever de la phrase sans modifier le sens de celle-ci" (OQLF)

Autre : _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 8 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms



Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participants février2020)

Critères liés au potentiel didactique - Français, langue d'enseignement

Cette section concerne le potentiel de l'album dans son ensemble à être utilisé pour la discipline: français, langue d'enseignement.

À la suite de la lecture de cet album, choisissez le(s) dispositif(s) de lecture qui vous semble(nt) le(s) plus pertinent(s) (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Lecture offerte à haute voix: "Dispositif au cours duquel l'enseignant lit un livre aux élèves. Ce faisant, il modélise une lecture experte, mais ne cherche pas à construire le sens de l'œuvre avec ses élèves. L'intention pédagogique est ici de mettre les élèves en contact avec une lecture experte, de leur faire découvrir de nouvelles œuvres, de nouveaux auteurs et, d'ainsi, contribuer à bâtir leur culture littéraire." (Dupin de Saint-André, 2016, p. 120)

Lecture interactive: Dispositif de lecture à haute voix où "celle-ci est accompagnée de questions visant à travailler les quatre dimensions de lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Les élèves sont alors engagés dans des discussions de co-construction du sens. Ces discussions peuvent se faire en grand groupe, mais les élèves peuvent aussi être amenés à interagir entre eux, en dyades ou en petits groupes, au cours de cette lecture (Dupin de Saint-André, 2016, p. 120)

Lecture en duo: Dispositif de lecture à deux qui "peut prendre différentes formes. Le plus fréquemment, deux élèves lisent un même livre en se partageant la lecture" (Dupin de Saint-André, 2016, p.190)

Cercle de lecture: Dispositif pour stimuler des interactions entre les pairs, lesquelles permettent d'enchâsser la compréhension des textes par les élèves (Morrow, 2009)

Lecture personnelle: Dispositif où l'élève choisit un livre en fonction de ses intérêts

Lecture chorale: Dispositif où les élèves lisent un texte en même temps que l'enseignant qui les guide dans le rythme et les intonations à adopter

Lecture feuilletton: Dispositif où une lecture est fragmentée et faite sur plusieurs périodes

Enseignement réciproque: Dispositif où les élèves en sous-groupe travaillent quatre stratégies de compréhension : prédire, clarifier, questionner et résumer

Entretien de lecture: Dispositif où l'enseignant observe les stratégies utilisées par les élèves et leur évolution

Lecture partagée: Dispositif où c'est l'enseignant qui lit à haute voix le texte en suivant avec son doigt, en modélisant l'utilisation de différentes stratégies et en invitant les élèves à participer à la lecture quand ils se sentent capables de le faire" (Dupin de Saint-André, 2017, p.173)

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms



À la suite de la lecture de cet album et selon vos connaissances, cet album pourrait faire partie d'un ou des réseaux suivants (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Tableau tiré de Dupin de Saint-Ardé, Montéinos-Gelet et Bourdeau (2015, p.23)

Noms de réseaux	Indicelles
Réseau autour d'un thème unificateur	Cet album autour d'un thème dans le but de répondre à une question (débat)
Réseau d'auteur	Cet album est une action d'un auteur qui présente les particularités de son style de son œuvre
Réseau d'illustrateur	Cet album est une illustration qui dégage un caractère ou une idée
Réseau autour d'un personnage stéréotypé	Cet album est un personnage stéréotypé qui présente une caractéristique ou une idée
Réseau générique	Cet album appartient au même genre littéraire
Réseau hypertextuel	Cet album se rapporte à un texte écrit qu'il se sert et se adapte
Réseau intertextuel	Cet album est une référence à un autre texte (références à d'autres textes) et présente des autres caractéristiques de ce texte
Réseau autour d'un procédé d'écriture	Cet album se rapporte à un ou plusieurs procédés d'écriture

- Réseau autour d'un thème unificateur
- Réseau d'auteur
- Réseau d'illustrateur
- Réseau autour d'un personnage stéréotypé
- Réseau générique
- Réseau hypertextuel
- Réseau intertextuel
- Réseau autour d'un procédé d'écriture

À la suite de la lecture de cet album et selon vos connaissances, cet album pourrait être utile pour travailler l'une ou l'autre des quatre dimensions de la lecture (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Compréhension - Conscience phonologique
- Compréhension - Inferences
- Compréhension - Stratégies de rappel
- Compréhension - Stratégies de prédiction
- Compréhension - Visualisation
- Interprétation
- Réaction
- Appréciation

À la suite de la lecture de cet album, choisissez le(s) dispositif(s) d'écriture qui vous semble(nt) le(s) plus pertinent(s) (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Certains dispositifs ont pour finalité des productions métatextuelles (PM), c'est-à-dire des écrits qui permettent au lecteur de connaître leurs réactions et leurs pensées sur le texte. Le genre de production le plus répandu à son propos est d'autres écrits pour finalité des productions hypertextuelles (PH). D'après Legère (2017), « les activités hypertextuelles incluent les albums à la main de toutes les formes créatives ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux » (p.137).

- Carnet de lecture (PM), ex. consignation de ses réactions
- Joggng d'écriture pour encoder (PH), ex. utiliser un album ou une illustration pour faire produire des phrases
- Joggng d'écriture pour matérialiser (PH), ex. reproduire des effets typographiques
- Écrire à la manière de (PH), chercher à imiter tous les traits d'écriture qu'il adopte dans un texte particulier (Montéinos-Gelet, 2019, p. 207).
- Texte mentor (PH), imiter certains traits de l'auteur et non l'entière
- Orthographe approchée (PH), tentative d'écriture de certains mots
- Autre :

À la suite de la lecture de cet album, choisissez le(s) dispositif(s) de communication orale qui vous semble(nt) le(s) plus pertinent(s) (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- L'oral au service des dispositifs de lecture, où la compétence à communiquer oralement est travaillée à l'intérieur de dispositifs de lecture qui suppose des interactions (ex. lecture interactive, cercle de lecture, etc.)
- Le dispositif de débat, où les élèves donnent leur opinion (thème, interprétation, goût, etc.)
- L'enseignement des actes de parole, où sont explorées les interactions verbales entre les personnages
- L'enseignement des registres de la langue, où l'attention est portée sur les registres propres à la langue orale
- Autre :

Selon votre connaissance, ce livre pourrait être exploité à plus d'un cycle scolaire

- Oui
- Non

[Retour](#) [Suivant](#) Page 9 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Règles de confidentialité

Google Forms

**Version 2 - Grille d'analyse des albums
(Participants février2020)**

Critères reliés au potentiel didactique - Autres disciplines et domaines généraux de formation

Cette section concerne le potentiel de l'album dans son ensemble à être utilisé dans une autre discipline scolaire que le français, langue d'enseignement.

Au meilleur de votre connaissance, cet album est intéressant pour enseigner (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Les mathématiques
- Les sciences
- L'univers social
- Les arts plastiques
- L'éthique et la culture religieuse
- L'éducation à la sexualité
- Aucune autre discipline

Au meilleur de votre connaissance, cet album est intéressant pour enseigner (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Santé et bien-être
- Orientation et entrepreneuriat
- Environnement et consommation
- Médias
- Vivre-ensemble et citoyenneté
- Aucun des domaines généraux de formation

[Retour](#) [Suivant](#) Page 10 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

**Version 2 - Grille d'analyse des albums
(Participants février2020)**

Critères reliés la reconnaissance de l'album

Cette section concerne la reconnaissance externe de l'album par différentes ressources didactiques ou des lieux de légitimation.

Cet album est répertorié par ces ressources didactiques (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Dans la revue Le Pollen
- Sur le site Livres ouverts (MÉES)
- Dans l'un ou l'autre des livres de la collection « Ateliers d'écriture », Cheminère édition
- Dans « Enseigner la phrase par la littérature jeunesse », Cheminère édition
- Dans la bibliographie Élodil (Udém)
- Autre : _____

Cet album est répertorié par ces lieux de légitimation

- Prix littéraire canadien
- Prix littéraire international
- Collection "Coup de poing" de la Ville de Montréal
- Sélection de Ricochet

[Retour](#) [Suivant](#) Page 11 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Version 2 - Grille d'analyse des albums (Participant.e.s février 2020)

Critères reliés à la bibliothéconomie

Comme cette grille est utilisée pour évaluer la collection d'une bibliothèque, certains critères issus des pratiques bibliothéconomiques sont inclus.

Par rapport à l'usage, cet album est en

1 2 3 4 5
Très mauvais état Parfait état

Quel est le coût de cet album (avant taxes)?

- moins de 150
- Entre 160 et 200
- Entre 210 et 250
- Entre 260 et 300
- Entre 310 et 350
- 360 et plus

Selon le catalogue de la bibliothèque, quels sont les sujets de cet album

Votre réponse _____

Selon le catalogue de la bibliothèque, quelle est la cote Dewey de cet album

Votre réponse _____

Selon les statistiques de prêts, cet album a été emprunté

- 0 fois
- 1 fois
- 2 à 5 fois
- 6 à 10 fois
- 10 fois et plus

[Retour](#)

[Envoyer](#)

Page 12 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni contrôlé par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

La version 3

Disponible au lien suivant :

<https://drive.google.com/file/d/1WULLvkCbLpoGLG1OG5Y6duQroDhQOugR/view?usp=sharing>

La version 4

Disponible au lien suivant :

<https://drive.google.com/file/d/1bketdcV3peyn4cdmGo7HfFGoryLHYL1Y/view?usp=sharing>

La version 5

Disponible au lien suivant :

https://drive.google.com/file/d/1e4R152eNKPanUoJwVXfW_gOj2b09W0lg/view?usp=sharing

La version 6

24/07/2021

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Cette grille d'analyse des albums est développée dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique intitulée : « Évaluation d'albums de littérature jeunesse d'une didactique en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP : une recherche de développement », sous la direction d'Isabelle Montreuil-Gaie, Université de Montréal, Faculté d'éducation, Université de Montréal, et la co-direction d'Audrey Laplante, École de bibliothéconomie et sciences de l'information, Université de Montréal.

Cette grille est la version finale et est mise à l'essai sur la collection de la didactique.

Le questionnaire comprend 81 questions réparties en 6 points d'analyse (critères d'inclusion, critères reliés à l'album dans son ensemble, au texte, au potentiel didactique, à la reconnaissance et à la bibliothéconomie).

Critères d'inclusion (3 questions)

Critères reliés à l'album dans son ensemble :

- Identification de l'album (8 questions)
- Paratexte (12 questions)
- Rapport texte/image (1 question)
- Attraits du livre (20 questions)
- Éléments littéraires (6 questions)

Critères reliés au texte :

- Informations macro, donc le texte et la construction (3 questions)
- Informations micro, donc le vocabulaire et la phrase (9 questions)

Critères reliés potentiel didactique :

- Français, langue d'enseignement (6 questions)
- Autres disciplines, domaines généraux de formation et repères culturels (3 questions)

Critères liés à la reconnaissance (4 questions)

Critères bibliothéconomiques (6 questions)

(* Le masculin est utilisé pour alléger le questionnaire.)

Suivant

Page 1 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive. Conditions d'utilisation. Politiques de confidentialité.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfv1JhQBQUXX-g1YYP-3QMhBmZgI8yZgnqr5md_VBosf0Q/viewform

1/1

24/07/2021

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Critère d'inclusion

Cette section permet d'identifier si le livre de l'échantillon peut être inclus dans la recherche.

1. Ce livre est intentionnellement écrit pour la jeunesse, c'est-à-dire qu'il est édité

- Par un éditeur qui se consacre exclusivement aux œuvres jeunesse (ex. Comme des géants) - Dans ce cas, poursuivre l'analyse
- Par un éditeur généraliste, mais dans une collection pour la jeunesse (ex. L'arbragan, La Pastèque) - Dans ce cas, poursuivre l'analyse
- Par un éditeur généraliste, mais dans une collection grand public (ex. Un herbier de Montréal, La Pastèque) - Dans ce cas, arrêter l'analyse
- Par un éditeur scolaire, c'est-à-dire un éditeur qui vise le milieu scolaire avec des manuels et des livrets de lecture (ex. Pearson/ERPI, Grand Duc, CEC, Lidec, etc.) - Dans ce cas, arrêter l'analyse

2. Ce livre est

- Un album : "Livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes" (DeRoy-Ringuette, 2019) - Dans ce cas, poursuivre l'analyse
- Une bande dessinée : "Images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur" (McCloud, 2007, p. 17) - Dans ce cas, arrêter l'analyse
- Un documentaire : Livre à visée informative qui rassemble des informations en fonction d'une certaine organisation (Bouette, Roberge, Baber et Carrier, 2007) Cette organisation concerne l'ouvrage (ex. table des matières, index, etc.) ou le texte (titres, sous-titres, etc.) - Dans ce cas, arrêter l'analyse
- Un recueil : "Ouvrage réunissant divers écrits ou documents d'un ou de plusieurs auteurs" (OQLF, 1986) Un recueil peut être composé de contes choisis, de poèmes, fables, etc. - Dans ce cas, arrêter l'analyse
- Un roman (ou un mini-roman) : « Genre littéraire caractérisé par un récit en prose fictif, mais vraisemblable (cela n'est pas toujours le cas dans la littérature de jeunesse), d'une certaine longueur. Il se distingue en cela du récit documentaire qui n'est pas imaginaire, de la nouvelle qui est brève ou du conte qui est invraisemblable. Le genre romanesque est très varié et peut aborder tous les sujets » (Boulevin et Richard-Prinopati, 2008, p. 230) Le roman est généralement décomposé en chapitre (Chamrand, Emery-Bruneau et Sénéchal, 2015) - Dans ce cas, arrêter l'analyse
- Tout autre forme qui ne correspond pas à la définition de l'album - Dans ce cas, arrêter l'analyse

3. Cet album est classé dans l'annexe et en accès sur demande seulement

- Non - Dans ce cas, poursuivre l'analyse
- Oui - Dans ce cas, arrêter l'analyse

Retour

Suivant

Page 2 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive. Conditions d'utilisation. Politiques de confidentialité.

Google Forms

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfv1JhQBQUXX-g1YYP-3QMhBmZgI8yZgnqr5md_VBosf0Q/formResponse

1/1

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Créées reliés à l'album dans son ensemble - Identification de l'album

Cette section réunit des informations concernant l'album dans son ensemble. Les éléments se retrouvent sur l'album ou encore dans des sources portant sur la disponibilité.

4. Titre de l'album

Votre réponse

5. Auteur de l'album (Nom, Prénom)

Votre réponse

6. Illustrateur de l'album (Nom, Prénom)

Votre réponse

7. Cet album est créé par un auteur-illustrateur

- Oui
 Non

8. Éditeur de l'album

Votre réponse

9. Provenance de l'album

Pour identifier la provenance de l'album, il faut connaître l'origine des mots utilisés dans le «*Texte*», «*Texte*», «*Texte*» et «*Texte*».

Origine	Exemple	Exemple	Exemple	Exemple
Québécois	Québec	Québec	Québec	Québec
français	Paris	Paris	Paris	Paris
anglais	London	London	London	London
espagnol	Madrid	Madrid	Madrid	Madrid
italien	Rome	Rome	Rome	Rome
allemand	Berlin	Berlin	Berlin	Berlin
russe	Moscou	Moscou	Moscou	Moscou
arabe	Dubaï	Dubaï	Dubaï	Dubaï
chinois	Pékin	Pékin	Pékin	Pékin
indien	Mumbai	Mumbai	Mumbai	Mumbai
brésilien	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
américain	New York	New York	New York	New York
canadien	Ottawa	Ottawa	Ottawa	Ottawa
européen	Paris	Paris	Paris	Paris
asiatique	Tokyo	Tokyo	Tokyo	Tokyo
afro-américain	New York	New York	New York	New York
hispanique	Mexico	Mexico	Mexico	Mexico
arabo-islamique	Dubaï	Dubaï	Dubaï	Dubaï
autres	autres	autres	autres	autres

Exemple de mots utilisés dans le «*Texte*», «*Texte*», «*Texte*» et «*Texte*».

- Québec
 Francophonie
 Traduction

10. Année de publication

Dans le cas où il s'agit d'une réédition, il faut indiquer la date de publication originale entre parenthèse puis la date de publication de cet album. Voici un exemple avec *Mix* et les mois en majuscules : (1967) 2015.

Votre réponse

11. À la date de la vérification, que ce soit dans l'édition analysée ou dans une autre édition (ex. format poche, autre éditeur), l'album est disponible (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Sur le marché (selon le site www.leslibraires.ca)
 En livre audio (pour cette édition ou dans une autre édition, selon le site www.leslibraires.ca)
 En livre audio (sur le site de Radio-Canada - <https://ici.radio-canada.ca/breviers/livres-audio/>)
 En livre audio (sur le site de BAiQ - <https://jeunes.baicq.org.ca/je/écouter/raconte/>)
 En numérique - PDF ou ePub (selon le site www.leslibraires.ca)
 En numérique (sur le site de Télé-Québec - <https://emiliasse.telequebec.tv/nos-collectos/>)
 Aucune de ces réponses

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 3 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

De contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Sélectionner un site d'information abstrait](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Paratexte

Cette section réunit des informations en lien avec le paratexte. Selon Dupin de Saint-André (2015) "dans les albums, le paratexte comprend les pages de couvertures, le titre, le sous-titre, le format de l'ouvrage, la manière des pages, les angles de garde, la page titre, l'encadrinement, la table des matières, la pagination et les éléments reliés au monde de l'édition (code-barre, ISBN)" (p.34).

12. Le format de l'album est



- À l'italienne, 'dont la largeur excède la hauteur' (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure est sur le côté court. Selon un mode de lecture à l'horizontale.
- À l'italienne, 'dont la largeur excède la hauteur' (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure est sur le côté court. Selon un mode de lecture à la verticale.
- À la française, 'dont la hauteur excède la largeur' (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure se situe sur le côté long. Selon un mode de lecture à l'horizontale.
- À la française, 'dont la hauteur excède la largeur' (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure se situe sur le côté long. Selon un mode de lecture à la verticale.
- Carré
- Autre : _____

13. La matérialité de l'album est

- Couverture cartonnée
- Couverture cartonnée avec une jaquette
- Entièrement cartonné
- Souple sans rabat
- Souple avec rabat
- Autre : _____

14. Les pages couvertures sont



- Associées
- Dissociées

15. La quatrième de couverture est



- Avec une illustration seulement (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte seulement (incluant les cas où il y a un prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte et une illustration (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Vide (mais peut être l'illustration qui prolonge la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Autre : _____

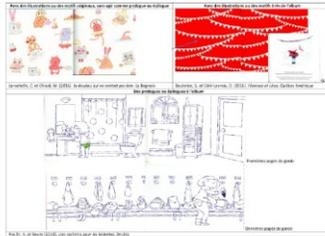
15 (a). Dans le cas où un texte est disponible sur la quatrième de couverture celui-ci est (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Une biographie des créateurs
- Un extrait du texte de l'album
- Une liste d'autres livres du créateur, de la collection ou de l'éditeur
- Une mention de légitimation (prix littéraire, critiques, etc.)
- Un résumé de l'intrigue, c'est-à-dire un texte qui reprend généralement les actions du personnage et le lieu où se déroule l'action (qu'il qu'on' ou?)
- Un texte d'accroche, c'est-à-dire un texte intrigant qui pique la curiosité du lecteur, sans être un résumé
- Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de texte
- Autre : _____

16. Les pages de garde sont (*) est à noter que dans le cas des albums souples l'envers de la première de couverture et la page suivante sont considérées comme les pages de garde)

- Différentes
- Identiques

17. Les pages de garde sont composées



- D'illustrations ou de motifs originaux, sans agir comme prologue ou épilogue
- D'illustrations ou de motifs tirés de l'album
- D'illustration ou de texte qui agit comme prologue ou épilogue à l'album
- D'illustration originale pour présenter le(s) personnage(s)
- D'illustration originale pour présenter le contexte géographique
- D'une couleur unie
- D'une page vide et de la page titre
- D'une page vide et d'une illustration
- Autre : _____

18. La double page où se situe la page de faux titre, c'est-à-dire la page où figure le titre d'un ouvrage figurant seul au recto du feuillet qui précède la page de titre" (OQLF, 1986). contient (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Le titre
- Une illustration agissant comme prologue
- Une illustration tirée de la première de couverture
- Une illustration tirée de l'album
- Une illustration originale qui n'agit pas comme prologue
- Il n'y a pas de page de faux-titre
- Autre : _____

19. La double page où est située la page titre (qui peut inclure la page des crédits ou non) comprend (plusieurs réponses peuvent être cochées)



- Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition)
- Le titre
- Une dédicace
- Une illustration agissant comme prologue
- Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s)
- Une illustration originale pour présenter le contexte géographique
- Une illustration tirée de la première de couverture
- Une illustration tirée de l'album
- Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue
- Un texte agissant comme prologue
- Autre : _____

20. Peu importe son emplacement à l'intérieur de l'album, la dédicace est

- Présente et liée à l'histoire**
 À l'enfant et à son jeu, qui a voulu de la place chez nous... et dans mon cœur... A.F.
 À mes grands-parents Lucien, qui ont eu le plaisir de me voir arriver par train, et pour qui j'ai écrit de la place chez nous... E.L.M.
 (Dédicace tirée de Noël, de M. Maréchal, É. L'Édit., Ne pas se laisser aller, Québec, Éditions)
- Présente et sans lien évident avec l'histoire**
 À Marie et Charles, E.S.
 À Guilhem... S.F.
 (Dédicace tirée de Charles, de et Proulx, S. (2003). L'arbre des saisons, Dominique et compagnie)
- Absente
 - Présente et liée au récit
 - Présente et sans lien évident avec le récit

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

- Oui, au début de l'album
 Oui, à la fin de l'album
 Non

21 (a). Dans le cas où il y a un épigraphe, celui-ci est

Une citation tirée d'une autre œuvre	Une citation reconnue d'une personnalité célèbre	Une définition
« L'album (livre) : la présentation visuelle d'un ensemble de pages, conçues et reliées ensemble, destinées à être lues dans un ordre déterminé. » (OQLF, 2019)	« Une citation reconnue d'une personnalité célèbre : une citation qui a été utilisée par une personnalité célèbre pour exprimer une opinion ou une conviction. » (OQLF, 2019)	« Une définition : une explication ou une description d'un mot ou d'un terme. » (OQLF, 2019)

- Une citation tirée d'une autre œuvre
 Une citation reconnue d'une personnalité célèbre
 Une définition
 Un proverbe
 Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas d'épigraphe
 Autre : _____

22. Une biographie des créateurs est disponible

- Sur la 4e de couverture
 Sur le rabat de la couverture
 Au début de l'album
 À la fin de l'album
 Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de biographie
 Autre : _____

23. L'album contient une préface, c'est-à-dire un "texte présentant sommairement un ouvrage et son auteur" (OQLF, 2015), donc au début de l'album, ou une postface, c'est-à-dire un "texte de commentaire placé à la fin d'un ouvrage" (OQLF, 2019) (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Préface
 Postface
 Mot de l'auteur (ex. processus de création)
 Mot de l'illustrateur (ex. processus de création)
 Mot de l'auteur-illustrateur (ex. processus de création)
 Mot d'un organisme en lien avec le thème exploré dans l'album
 Mot d'un spécialiste du thème exploré dans l'album
 Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de préface ou postface
 Autre : _____

Retour Suivant Page 4 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Politiques de confidentialité

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Rapport texte/image

Selon Turgeon (2013), "le rapport texte/image concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un certain sens" (p. 93). Pour cette grille, la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) est retenue.

24. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement:



- Albums symétriques, "la narration textuelle et visuelle est redondante" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 12, traduction libre). Par conséquent, le texte et l'image annoncent la même chose, dans le cas d'un long texte, une partie seulement peut être reprise par l'illustration.
- Albums complémentaires, "les mots et les illustrations comblient les lacunes de l'un et de l'autre" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 12, traduction libre).
- Albums augmentés, "la narration visuelle supporte la narration textuelle, la narration textuelle dépend de la narration visuelle" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 12, traduction libre). Certains détails dans les illustrations apportent des informations supplémentaires au texte.
- Albums en contrepoint, "les narrations visuelle et textuelle sont mutuellement dépendantes" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 17, traduction libre). Par conséquent, il y a un "choix de l'un des deux aspects de l'iconotexte à transporter la charge principale du récit" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 17, traduction libre).
- Albums sympléctiques, il y a "deux narrations ou plus, indépendantes les unes des autres" (Nikolajeva et Scott, 2006, p. 12, traduction libre). Par conséquent, il n'y a pas de réel point de convergence entre le texte et l'illustration.
- Albums sans texte, où l'histoire est entièrement portée par les illustrations (Kieffer, 2010).

Retour Suivant Page 5 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Politiques de confidentialité

Google Forms

28. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La technique d'illustration utilisée dans cet album semble (même s'il est parfois difficile d'établir la technique, il faut choisir la plus vraisemblable)

- L'aquarelle
- Le collage
- Le crayon de bois
- Le fusain
- La gouache (ou la peinture acrylique)
- La peinture à l'huile
- L'ordinateur
- Le papier découpé
- Le pastel
- Une technique mixte
- Autre : _____

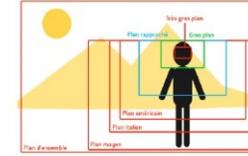
29. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les illustrations sont généralement



- À fond perdu
- Cadrées, avec bordure apparente
- Cadrées, sans bordure apparente
- Cadrées, avec ou sans bordure apparente, mais présentant des sorties de cadre
- Variées
- Autre : _____

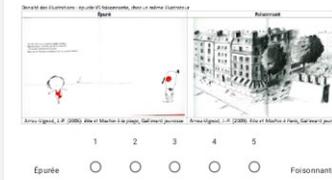
30. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les plans dans l'album sont

* Le plus générique, qui n'est pas représentatif ici, n'aurait, par exemple, d'autres montagnes, une ville au loin et le personnage serait tout petit ou même absent...



- Toujours pareils
- Similaires
- Variés

31. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La densité des illustrations est



32. STYLE DE TYPOGRAPHIE: Dans cet album et de manière générale, la macrotypographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double page » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire conventionnelle et qui ne surprend pas.
- Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.152).
- Variée
- Ne s'applique pas (album sans texte)

33. **STYLE DE TYPOGRAPHIE:** Dans cet album et de manière générale, la micro-typographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvin-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire conventionnelle et qui ne surprend pas.
- Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvin-Parmentier, 2018, p.152).
- Variée
- Ne s'applique pas (album sans texte)

34. **PERSONNAGE:** Comme personnage principal, cet album met en scène

- Un personnage seul
- Un personnage en relation avec d'autres
- Un duo
- Une famille
- Un groupe
- Aucun personnage
- Autre : _____

35. **PERSONNAGE:** Dans cet album, le personnage principal est

Si il s'agit de décrire brièvement le personnage principal par un nom et, si nécessaire, un qualificatif, inscrire par exemple : un garçon ocretraux, un héros, une poule méchante, boucit d'ou, un duo d'amis, etc.

Votre réponse _____

36. **PERSONNAGE:** Le personnage principal de cet album est

- Un garçon (ou un homme)
- Une fille (ou une femme)
- Un animal anthropomorphe, c'est-à-dire un animal personnifié
- Un animal qui a un comportement propre à son espèce (donc non anthropomorphe)
- Une créature imaginaire (ex. lutin, monstre, etc.)
- Autre : _____

37. **PERSONNAGE:** Du point de vue de la diversité ethnique, le personnage principal est

- Arabe
- Asiatique
- Autochtone
- Blanc
- Latino-Américain
- Noir
- Ne s'applique pas
- Autre : _____

38. **PERSONNAGE:** Le personnage principal de cet album fait partie d'une série (ex. Frisson l'écureuil, de Mélanie Watt, Lola, de Carl Norac et Claude K. Dubois, etc.)

- Oui
- Non

39. **PERSONNAGE:** D'un point de vue littéraire, le personnage principal de cet album est

- Stéréotypé, c'est-à-dire qu'il agit selon les comportements généralement attribués à son type de personnage (ex. un ogre dévoreur d'enfants).
- Contre-stéréotypé, c'est-à-dire qu'il agit à l'encontre des comportements généralement attribués à son type de personnage (ex. un ogre gentil).
- Ne s'applique pas

40. **INTRIGUE:** Dans cet album, l'intrigue en est une de

- Résolution (les événements sont centraux)
- Révélation (les personnages sont centraux)
- Ne s'applique pas

41. **CADRE:** Concernant le lieu, cet album se déroule

- Dans un lieu réaliste et générique (ex. une forêt, une école, un château)
- Dans un lieu réaliste et identifiable (ex. une ville précise)
- Dans plusieurs lieux réalistes et génériques
- Dans plusieurs lieux réalistes et identifiables
- Dans un lieu fantaisiste
- Dans plusieurs lieux fantaisistes
- Sans lieu
- Autre : _____

42. CADRE: Concernant le temps (époque), cet album se déroule

À une époque indéterminée mais éloignée

À une époque indéterminée mais contemporaine

À une période historique précise

Sans indice d'époque

Autre : _____

43. CADRE: Concernant le temps (temps naturel), cet album se déroule (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Au printemps

En été

En automne

En hiver

Saison imprécise

Le matin

Le jour

Le soir

La nuit

Moment de la journée imprécis

Sans indice de temps naturel

44. RYTHME: La durée de cet album est de

Quelques minutes

Environ une heure

Quelques heures

Une journée ou une nuit

Quelques jours

Une semaine

Quelques semaines

Une saison

Une année

Plusieurs années

Sans temps

Autre : _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 6 sur 13

N'oubliez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni customisé par Google. [Savoir en cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Pages de confidentialité](#)

Google Forms

Version 6 - Grille d'analyse des albums
(Mise à l'essai- août 2020)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Éléments littéraires

Puisque certains éléments littéraires cités par Tombidy (2008) et La progression des apprentissages (MELS, 2009) font également partie des attraits du livre ou encore de la structure du texte, on ne s'occupe que certains d'entre eux qui sont présents dans cette section.

45. Dans cet album, le thème principal est (si nécessaire, un sous-thème peut être indiqué)

IS, il s'agit de déterminer brièvement le thème du livre. Inscrivez par exemple : l'amitié, la persévérance, la famille, les chats, la seconde guerre mondiale, etc.

Votre réponse _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 7 sur 13

N'oubliez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni customisé par Google. [Savoir en cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Pages de confidentialité](#)

Google Forms

46. La prédominance de cet album est

- Biographique: "Genre littéraire qui s'attache à décrire la vie d'une personne déterminée, en évoquant l'évolution intérieure et les actions de cette personne, et en la situant en son époque et en son contexte" (Van Gorp, 2001, p. 71).
- Conte dérivé: "Récit qui revisite les contes classiques, souvent en les parodiant avec humour. Le déroulement, les lieux et les personnages diffèrent de façon marquée de la version originale des contes" (Livres ouverts, 2015).
- Conte traditionnel: "Récit universel, issu de la tradition orale, ayant traversé les siècles" (Livres ouverts, 2015).
- D'aventures: "Récit d'une suite d'événements fictifs ou réels dont le déroulement entraîne le héros dans des aventures" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 231).
- Documentaire: "Type d'écrit à visée informative [...] Il permet de développer les connaissances du lecteur [...] apportant des connaissances précises sur le monde réel" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 93).
- Fantaisiste: Récit qui "relève de l'inraisemblable et de l'extravagance" (Giasson, 2000, p. 53).
- Fantastique: Récit qui "se caractérise par l'intrusion du surnaturel dans un univers fictionnel qui se donne pour réel" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 112).
- Historique: "Récit de fiction qui emprunte à l'histoire ses événements, son cadre géographique, politique, social, ses personnages parfois" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 232).
- Légende: Récit qui a "souvent comme objectif de tenter d'expliquer l'origine d'un phénomène [...] la légende peut également tirer son origine des faits et gestes d'un personnage historique mais les exagérer" (Giasson, 2000, p. 48).
- Merveilleux: Récit qui se "déroule dans des mondes parallèles, peuplés de créatures imaginaires ayant souvent un aspect mythique, et où la magie est omniprésente" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 175).
- Mythe: Récit "relatant des événements imaginaires situés dans des temps primordiaux [...] Le mythe renvoie donc à un événement fondateur, qui s'est déroulé dans un temps d'avant l'histoire" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 179).
- Poésie: "Texte souvent court, parfois rimé, qui utilise l'espace de façon particulière. Le plus souvent en vers (réguliers ou vers libres), et parfois en prose, le poème valorise les images, le choix des mots et le rythme de la phrase" (Livres ouverts, 2015).
- Science-fiction: Récit qui "représente la vie dans le futur en montrant des mondes inconnus, des êtres bizarres. La science-fiction s'appuie sur les progrès scientifiques et techniques pour spéculer sur l'avenir de notre planète" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 240).
- Policier: Récit "dont la trame narrative est une enquête policière" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 205).
- Réaliste: Récit qui "ne cherche pas à idéaliser la réalité, mais veut la reproduire telle qu'elle est" (Boutevin et Richard-Principalli, p. 216).
- Réaliste anthropomorphe: Récit qui correspond à la définition du réalisme, c'est-à-dire qui la reproduit telle qu'elle est, mais qui met en scène des animaux personnifiés.
- Récit d'apprentissage: Récit où le personnage poursuit une quête initiatique et évolue intérioritairement.
- Autre : _____

47. La narration de cet album est portée par

- Un narrateur participant, c'est-à-dire que c'est un personnage qui porte la narration (narrateur "je")
- Un narrateur omniscient, c'est-à-dire que le narrateur n'est pas un personnage du récit (narrateur "il")
- Une narration entièrement dialoguée par deux ou plusieurs personnages
- Un narrateur (participant ou omniscient) et une métanarration, c'est-à-dire "un procédé stylistique qui consiste à mettre en scène un personnage qui commente la narration" (Montésinos-Gelot, 2018, p. 205)
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Autre : _____

48. De manière générale, dans cet album la narration visuelle se fait

- D'un point de vue externe, c'est-à-dire que le lecteur voit la scène comme si elle se déroulait devant lui.
- D'un point de vue interne, c'est-à-dire que le lecteur voit l'action comme l'un des personnages.
- De manière variée

49. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.144). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intertextualité varie en fonction du bagage littéraire de chacun.

- Oui
- Non

49 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intertextualité, quelles oeuvres sont citées.

Votre réponse _____

50. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intericonicité, c'est-à-dire une « présence de références à des œuvres d'art (des peintures, des sculptures, des illustrations, des photographies ou des films) dans les illustrations » (Dupin de Saint-André, 2012, p.28). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intericonicité varie en fonction du bagage culturel de chacun.

- Oui
- Non

50 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intericonicité, quelles oeuvres sont citées.

Votre réponse _____

[Retour](#)

[Suivant](#)

Page 7 sur 13

N'utilisez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé ni cautionné par Google. [Sélectionner un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Créées reliées au texte - macro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau macro, c'est-à-dire en considérant le texte dans son intégralité.

51. En moyenne, le nombre de mots par double page est de (pour obtenir la réponse, il s'agit de compter le nombre de mots sur 5 doubles pages au hasard et d'en faire une moyenne)

- 15 mots et moins
- Entre 16 et 30 mots
- Entre 31 et 45 mots
- Entre 46 et 60 mots
- Entre 61 et 75 mots
- 76 mots et plus
- Ne s'applique pas (album sans texte)

52. Le type de texte dominant dans cet album est

- Argumentatif, "pour convaincre (connecteurs logiques, présence des pronoms de 1^{re} et 2^e personnes, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Descriptif, "pour représenter (expansions du nom, verbes d'état, imparfait, comparaison et métaphores, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Dialogal/ Conversationnel, "pour faire entendre (organisation typographique, ponctuation, discours direct, système temporel du présent, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.263). Les correspondances sont incluses dans le type dialogal de même que les monologues.
- Informatif/Explicatif, "pour informer (vocabulaire spécialisé, présent de vérité générale, organisation en paragraphe, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Narratif, "pour raconter (marques chronologiques, système temporel du passé, verbes d'action, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Injonctif/Préscriptif, "pour faire agir (verbes à l'infinitif ou à l'impératif, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Poétique, "pour jouer sur la langue (figures de style, effets phoniques, etc.)" (Boutevin et Richard-Principali, 2008, p.262).
- Aucun type dominant puisque l'album est hybride, c'est-à-dire qu'une variété de types de textes se côtoient.
- Ne s'applique pas (album sans texte)

53. La structure du récit est (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- À rebours, le récit "remonte le temps en suivant une structure argumentative qui part des effets pour remonter aux causes" (Tsimbidy, 2008, p.147).
- Alternée, "les récits, sans être simultanés, s'entremêlent. Le lecteur doit suivre les changements de points de vue du [ou des] narrateur [s]" (Tsimbidy, 2008, p.148).
- Avec une fin ouverte, le récit se conclut sur une scène qui laisse place à plusieurs possibilités.
- Avec un point de chute, le récit se conclut avec une finale qui surprend.
- Cumulative, le "scénario répétitif obéit à une progression" (Tsimbidy, 2008, p.144) et ce qui est accumulé peut être des objets, mais aussi d'autres éléments comme des idées ou des situations.
- En boucle, le récit "n'a pas de fin parce que la situation finale est la même que la situation initiale" (Tsimbidy, 2008, p.146). Parfois, la situation finale peut seulement être similaire à la situation initiale et elle semble relancer vers un autre récit analogue.
- En liste, la structure s'articule autour du principe d'une liste (ou d'une énumération) où l'on "passe en revue toutes les manières, toutes les circonstances, toutes les parties" (Dupriez, 1984, p.185-186) ou encore sous le format de l'abécédaire.
- En parallèle, la structure présente "plusieurs [ou seulement deux] récits se déroulant dans le même temps, ils peuvent être présentés par le texte, mais aussi par les illustrations" (Tsimbidy, 2008, p.147).
- Enchâssée, la structure où "un récit intègre un autre récit [...] la séquence enchâssée est insérée dans une séquence enchâssante [ou récit premier]" (Tsimbidy, 2008, p.148-149).
- Linéaire, le récit "suit l'ordre chronologique de l'histoire" (Tsimbidy, 2008, p.144).
- Répétitive, "le scénario repose sur la répétition d'une même structure" (Tsimbidy, 2008, p.144).
- Autre :

Retour

Suivant

Page 8 sur 13

Remarque: jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni customisé par Google. [Signaler un cas d'usage inapproprié](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Critères reliés au texte - micro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau macro, c'est-à-dire en considérant le texte dans des unités restreintes comme la phrase et le mot.

54. Concernant le lexique et le vocabulaire, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Champ sémantique, où un "ensemble des emplois possibles d'un mot. L'article de dictionnaire recense ces divers emplois et détermine ainsi la polysémie d'un terme. [Donc] un mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.57).

Champ lexical, où un "ensemble de mots relevant du même domaine de signification [est] repéré dans un texte" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.57).

Expressions figées : où « on réserve le terme de figé aux expressions non compositionnelles, autrement dit, aux expressions dont on ne peut pas déduire le sens à partir du sens des combinaisons des mots qui les composent. » (Gross, 1993, p.36).

Mots d'une même famille, une famille de mots est un "ensemble de mots dérivés de la même racine et de mots composés avec celle-ci" (OQLF).

Mots-valises, où sont « amalgamés deux mots sur une base d'une homophonie partielle de sorte que chacun conserve de sa physionomie lexicale de quoi en être encore reconnu » (Dupire, 1984, p.303).

Onomatopées, « formation d'un mot dont le son est imitatif de la chose qu'il signifie » (Dupire, 1984, p.314).

Rimes, "répétition d'un ou plusieurs phonèmes identiques entre deux ou plusieurs mots placés en fin de vers" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.238).

Synonymes, "mot qui a le même sens ou presque qu'un autre mot. Les synonymes appartiennent à la même catégorie grammaticale" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.250).

Ne s'applique pas (album sans texte)

Ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure ou absente

Autre : _____

55. Concernant les figures de style, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Allitération, "répétition d'un même phonème consonnantique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.29).

Assonances, "répétition d'un même phonème vocalique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.33).

Comparaisons, "figure de style qui consiste à rapprocher deux réalités différentes appelée comparé et comparant, ayant un point commun (explicite ou implicite) à l'aide d'un outil de comparaison, une conjonction (comme, ainsi que), un adjectif (pareil, semblable), un verbe (ressembler, avoir l'air)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.73).

Inversions, "renversement d'un ordre des constituants de la phrase (mots ou groupe de mots) considérés comme normal ou habituel" (Dupire, 1984, p.243).

Énumération, le fait de "passer en revue toutes les manières, toutes les circonstances, toutes les parties..." (Dupire, 1984, p.189) à l'intérieur d'une phrase ou d'un paragraphe. Sur l'ensemble du livre, cela fait partie de la structure (question 52).

Métaphores, "association d'un terme (ce dont on parle) à un autre terme (ce à quoi on le compare) à cause d'une caractéristique commune. Mais, contrairement à la comparaison, ce rapprochement n'est pas explicite : il ne se traduit par aucun outil comparatif (comme, tel, pareil à...)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.176).

Ne s'applique pas (album sans texte)

Ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure ou absente

Autre : _____

56. Le registre de la langue, ou niveau de langue, de cet album est

Langue populaire, "qui englobe des mots escamotés, des jurons, des anglicismes, des emplois incorrects, etc." (Couillard, 1999, p.22)

Langue familière, "qui regroupe des mots utilisés plutôt lors de conversations entre amis, comme des abréviations" (Couillard, 1999, p.21)

Langue correcte, aussi nommée neutre ou standard, "qui correspond à l'ensemble des mots que les spécialistes de la langue et les locuteurs jugent comme convenant à la majorité des communications écrites" (Couillard, 1999, p.21)

Langue littéraire, aussi nommée soutenue ou soignée, "qui se caractérise par des mots savants, par des figures de style, plus souvent employée par des écrivains" (Couillard, 1999, p.21)

Varié, c'est-à-dire qu'il y a une variation de registres et que, d'une manière ou d'une autre, plusieurs se côtoient à l'intérieur de l'album.

Ne s'applique pas (album sans texte)

57. Selon vos connaissances des autres langues, cet album

Est entièrement plurilingue, c'est-à-dire que l'ensemble du texte est écrit en français et dans au moins une autre langue.

Intègre dans le texte des mots tirés d'autres langues qui ne sont pas francisés (ex. nokum (grand-mère), good bye (au revoir), etc.).

Intègre dans les illustrations des mots tirés d'autres langues qui ne sont pas francisés.

Ne s'applique pas

58. Concernant les types de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Phrase impérative, "correspond à une phrase de base dont on a effacé le sujet" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35).
- Phrase interrogative, "peut être construite de plusieurs manières [...] Entre autres possibilités, elle peut correspondre à une phrase de base à laquelle on a ajouté « est-ce que » ou dont on a déplacé le pronom sujet après le verbe" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35). D'autres structures interrogatives sont également possibles.
- Phrase exclamative : "peut être construite de plusieurs manières. Elle peut notamment être formée en déplaçant un groupe de mots et en remplaçant une partie par un mot exclamatif tel qu'un déterminant" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces types de phrases est trop mineure ou absente

59. Concernant les formes de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Forme négative, "se reconnaît à la présence de l'adverbe de négation « ne » et d'un autre mot négatif" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36).
- Forme passive, "s'oppose à la forme active en inversant le sujet et le complément direct pour attirer l'attention sur ce dernier" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36).
- Forme impersonnelle, "s'oppose à la forme personnelle en déplaçant le sujet après le verbe et introduisant comme sujet le pronom personnel « il » [...] Tous les verbes ne peuvent être placés à la forme impersonnelle [...] certains verbes ne peuvent être employés qu'à la forme impersonnelle" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces formes de phrases est trop mineure ou absente

60. Concernant les phrases à construction particulière, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Phrases à présentatif, "commencent par des mots ou des locutions que l'on appelle présentatifs : « voici, voilà, il y a (conjugué à tous les temps), il est »" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.37).
- Phrases infinitives, "sont celles dont le verbe est à l'infinitif" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.38).
- Phrases sans verbe, "figurent des exclamations [...], des interrogations [...], des expressions [...], des mots-phrases" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.38).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces constructions de phrases est trop mineure ou absente

61. Concernant d'autres phénomènes liés à la phrase, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- D'incises, c'est-à-dire une "proposition qu'on introduit à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition afin de signaler qu'on rapporte les paroles ou les pensées d'une personne
- L'emploi de la virgule double permet de marquer l'insertion de la proposition incise, on met ainsi une virgule avant et après l'incise, puis on ajoute un élément ajouté, qui n'appartient pas syntaxiquement à la phrase où il s'insère" (OQLF).
- Élément incident, c'est-à-dire un "segment de phrase qui permet à la personne qui écrit d'intervenir dans le texte en y apportant un commentaire personnel. L'élément incident se rapproche de la parenthèse, puisqu'on peut l'enlever de la phrase sans modifier le sens de celle-ci" (OQLF)
- De points de suspension qui "expriment de l'inaccompli, de l'inachevé, du non-dit, bref, l'expression incomplète d'une idée. La phrase est laissée en suspens [...], soit parce que le locuteur a été interrompu, soit parce que l'auteur veut marquer une pause: il revient alors au lecteur d'imaginer le suite" (OQLF, 2020). Les points de suspension peuvent être utilisés à diverses fins comme pour une idée incomplète, une énumération inachevée, un non-dit dans un dialogue, une interruption de narration, etc. (OQLF, 2020).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces constructions de phrases est trop mineure ou absente
- Autre :

62. Concernant la forme de présentation des dialogues, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de dialogues présentés (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- À l'aide d'un changement typographique
- À l'aide de phylactères
- À l'aide de guillemets
- À l'aide de tirets
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de dialogues est trop mineure ou absente
- Autre :

Retour Page 9 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [S'inscrire au cours d'utilisation album - Conditions d'utilisation -](#)
Règles de confidentialité

Google Forms

Version 6 - Grille d'analyse des albums (Mise à l'essai- août 2020)

Créères reliés au potentiel didactique - Français, langue d'enseignement

Cette section concerne le potentiel de l'album dans son ensemble à être utilisé pour la discipline: français, langue d'enseignement.

63. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs de lecture qui semblent les plus pertinents pour exploiter cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Cercle de lecture: Dispositif pour stimuler des interactions entre les pairs, lesquelles permettent d'enrichir la compréhension des textes par les élèves (Morrow, 2009).
- Enseignement réciproque: Dispositif où les élèves en sous-groupe travaillent quatre stratégies de compréhension : prédire, clarifier, questionner et résumer.
- Entretien de lecture: Dispositif où l'enseignant observe les stratégies utilisées par les élèves et leur évolution.
- Lecture chorale: Dispositif où les élèves lisent un texte en même temps que l'enseignant qui les guide dans le rythme et les intonations à adopter.
- Lecture en duo: Dispositif de lecture à deux qui "peut prendre différentes formes. Le plus fréquemment, deux élèves lisent un même livre en se partageant la lecture" (Dupin de Saint-André, 2018, p.190).
- Lecture feuilleton: Dispositif où une lecture est fragmentée et faite sur plusieurs périodes.
- Lecture interactive: Dispositif de lecture à haute voix où "celle-ci est accompagnée de questions visant à travailler les quatre dimensions de lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Les élèves sont alors engagés dans des discussions de co-construction du sens. Ces discussions peuvent se faire en grand groupe, mais les élèves peuvent aussi être amenés à interagir entre eux, en dyades ou en petits groupes, au cours de cette lecture (Dupin de Saint-André, 2016, p.120).
- Lecture offerte à haute voix: "Dispositif au cours duquel l'enseignant lit un livre aux élèves. Ce faisant, il modélise une lecture experte, mais ne cherche pas à construire le sens de l'œuvre avec ses élèves. L'intention pédagogique est ici de mettre les élèves en contact avec une lecture experte, de leur faire découvrir de nouvelles œuvres, de nouveaux auteurs et, d'ainsi, contribuer à bâtir leur culture littéraire." (Dupin de Saint-André, 2016, p.120).
- Lecture partagée: Dispositif où c'est l'enseignant qui lit à haute voix le texte en sautant avec son doigt, en modélisant l'utilisation de différentes stratégies et en invitant les élèves à participer à la lecture quand ils se sentent capables de le faire" (Dupin de Saint-André, 2017, p.173).
- Lecture personnelle: Dispositif où l'élève choisit un livre en fonction de ses intérêts.
- Écoute de la lecture: Dispositif où l'élève écoute des livres audios tout en ayant accès au texte écrit.
- Autre : _____

64. À la suite de la lecture de l'album, quels sont le(s) type(s) de réseau(s) pertinent(s) pour intégrer cet album (deux réponses maximum)

Tableau tiré de Dupin de Saint-André, Monténois-Galet et Bourdeau (2015, p.23)

Noms de réseaux	Définitions
Réseau autour d'un thème unificateur	Celui émerge autour d'un thème dans le but de répondre à une intention pédagogique
Réseau d'auteur	Celui émerge d'un auteur afin de décrire les particularités de son style et de son œuvre
Réseau d'illustrateur	Celui émerge d'un auteur-illustrateur afin de décrire un mode d'écriture ou un style
Réseau autour d'un personnage déstabilisé	Celui émerge pour mieux connaître et partager l'histoire de la littérature jeunesse (ex. Le chat, Topsy, la sorcière et le sorcier...)
Réseau générique	Celui émerge pour parler de thèmes généraux
Réseau hypertextuel	Celui émerge se rapportant à un texte source (ex. un conte) et ses adaptations
Réseau intertextuel	Celui émerge entre deux textes (ex. le conte et l'histoire) ou entre un texte et un autre (ex. le conte et l'histoire)
Réseau autour d'un procédé d'écriture	Celui émerge dans lequel on se réfère à un élément d'un texte (ex. le procédé d'écriture)

- Réseau autour d'un thème unificateur
- Réseau d'auteur
- Réseau d'illustrateur
- Réseau d'auteur-illustrateur
- Réseau autour d'un personnage (stéréotype ex. sorcière, ogre, etc., sériel, frisson, l'écureuil, Lola, etc. ou récurrent dans la littérature jeunesse, sans être stéréotype ex. lapin, mètre, etc.)
- Réseau générique
- Réseau hypertextuel
- Réseau intertextuel
- Réseau autour d'un procédé d'écriture
- Aucun de ces types réseaux

65. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les dimensions de la lecture qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Compréhension - Conscience phonologique
- Compréhension - Inférences
- Compréhension - Stratégies de rappel
- Compréhension - Stratégies de prédiction
- Compréhension - Visualisation
- Interprétation, qui « autorise plusieurs sens acceptables » (Turgeon, 2013, p.116). Elle diffuse pour chaque lecteur en fonction de ses connaissances. Elle est tout de même guidée par les indices laissés par le texte et l'illustration.
- Réaction, qui concerne les émotions ou l'identification du lecteur face à tel ou tel élément du texte ou des illustrations
- Appréciation, qui permet au lecteur de « porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui le distingue des autres » (Turgeon, 2013, p.130)

66. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs d'écriture qui semblent les plus pertinents pour exploiter cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

Certains dispositifs ont pour finalité des productions métalinguistiques (PM), c'est-à-dire des écrits qui permettent aux élèves de consigner leurs réactions et leurs pensées sur le texte lu, donc de poursuivre leurs réflexions à son propos et d'autres ont pour finalité des productions hypertextuelles (PH), d'après Lépine (2017), « les activités hypertextuelles incitent les élèves à se servir des textes lus comme mineurs ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux » (p.137).

- Carnet de lecture (PM), ex. pour consigner ses réactions, pour écrire son appréciation
- Lettre à l'auteur (PM), ex. pour questionner l'oeuvre
- Jogging d'écriture pour matérialiser (PH), ex. reproduire des effets typographiques
- Jogging d'écriture pour encoder (PH), ex. utiliser un album ou une illustration pour faire produire des phrases
- Écrire à la manière de (PH), chercher à imiter tous les traits d'écriture qu'il adopte dans un texte particulier (Montésino-Galet, 2019, p.207)
- Écrire la suite de l'histoire (PH)
- Texte mentor (PH), imiter certains traits de l'auteur et non l'entière
- Orthographe approchée (PH), tentative d'écriture de certains mots
- Aucun dispositif d'écriture
- Autre : _____

67. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les activités de communication orale qui semblent les plus pertinentes pour exploiter cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- L'oral au service des dispositifs de lecture, où la compétence à communiquer oralement est travaillée à l'intérieur de dispositifs de lecture qui suppose des interactions (ex. lecture interactive, cercle de lecture, etc.).
- Le dispositif de débat, où les élèves donnent leur opinion (thème, interprétation, goût, etc.).
- L'enseignement des actes de parole, où sont explorées les interactions verbales entre les personnages.
- L'enseignement des registres de la langue, où l'attention est portée sur les registres propres à la langue orale.
- La découverte d'une autre langue et l'observation des congénères. Il est à noter que "les congénères sont des mots de langues différentes ayant sensiblement la même forme à l'oral et/ou à l'écrit et le même sens" (Armand et Marallet, 2015, p.49).
- Aucune activité de communication orale
- Autre : _____

68. À la suite de la lecture de l'album, à quelles années scolaires cet album pourrait être exploité (plusieurs réponses possibles)

- Préscolaire
- 1^{re} année
- 2^e année
- 3^e année
- 4^e année
- 5^e année
- 6^e année

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 10 sur 13

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Politique de confidentialité](#)

Annexe O La liste des albums ($n=175$), classés en ordre alphabétique selon le titre, avec les mentions d'auteurs, illustrateurs et éditeurs

Titre de l'album	Auteur de l'album (Nom, Prénom)	Illustrateur de l'album (Nom, Prénom)	Éditeur de l'album
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	Perrin, Clotilde	Perrin, Clotilde	Seuil jeunesse
<i>À qui sont ces culottes ?</i>	Crahay, Anne	Crahay, Anne	Alice jeunesse
<i>Ah ! Les bonnes soupes</i>	Boujon, Claude	Boujon, Claude	L'école des loisirs
<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>	Norac, Carl	De Boel, Anne-Catherine	Pastel - L'école des loisirs
<i>Alexandro et ses amis du désert</i>	Albert, Richard E.	Long, Sylvia	Autrement jeunesse
<i>Alice la Fée</i>	Shannon, David	Shannon, David	Scholastic
<i>Après l'orage</i>	Romano, Hélène	Day, Adolie	Éditions courtes et longues
<i>Au bain !</i>	Ledu, Stéphanie	Guillerey, Aurélie	Milan
<i>Au dodo, mouton !</i>	Sparrow, Kerry Lyn	Perreault, Guillaume	Scholastic
<i>Auguste et le nez rouge</i>	Fazzi, Maura	Kühner, Peter	Éditions Nord-Sud
<i>Bébé lamantin cherche sa maman</i>	Weidner Zoehfeld, Kathleen	Ptruccion, Steven James	L'école des loisirs
<i>Bienvenue chez BigBurp</i>	Gravel, Élise	Gravel, Élise	Imagine
<i>Bob le loup</i>	Le Pogam, Jean-Luc	Badel, Ronan	Glénat
<i>Bonne nuit, les étoiles volantes !</i>	Bogart, Jo Ellen	Beaulieu, Ginette	Scholastic
<i>Boubi ne veut pas dormir</i>	Chiche, Alain	Chiche, Alain	L'école des loisirs
<i>Bouboule rêve</i>	Lenain, Thierry	Mathis, Jean-Marc	Nathan
<i>C'est chouette d'être un canard !</i>	Rankin, Joan	Rankin, Joan	Pastel - L'école des loisirs
<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>	Rascal	Elliott, Peter	Pastel - L'école des loisirs
<i>C'est pour ça !</i>	Cole, Babette	Cole, Babette	Seuil jeunesse
<i>C'est vrai tout ce qu'on raconte ?</i>	Weigelt, Udo	Dusikova, Maja	Éditions Nord-Sud
<i>Campagnols et champignons</i>	Morin, Patrick	Malineau, Jean-Hugues	L'école des loisirs
<i>Capitaine Rosalie</i>	de Fombelle, Timothée	Arsenault, Isabelle	Gallimard
<i>Carnaval chez les Passiflore</i>	Huriet, Geneviève	Jouannigot, Loïc	Milan
<i>Carré</i>	Barnett, Mac	Klassen, Jon	Scholastic
<i>Ce jour-là</i>	Anno, Mitsumasa	Anno, Mitsumasa	L'école des loisirs
<i>Charivari chez les fourmis</i>	Pinczes, Elinor J.	Mackain, Bonnie	Père Castor - Flammarion
<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	Anno, Mitsumasa	Anno, Mitsumasa	L'école des loisirs
<i>D'Alex à Zoé</i>	Gauthier, Bertrand	Béha, Philippe	Québec Amérique
<i>Des papas et des mamans</i>	Ashbé, Jeanne	Ashbé, Jeanne	Pastel - L'école des loisirs
<i>Dino-bolides</i>	Wheeler, Lisa	Gott, Barry	Scholastic
<i>Dix petits poissons</i>	Wood, Audrey	Wood, Bruce	Scholastic
<i>Dorélicieux</i>	Kann, Victoria	Kann, Victoria	Scholastic
<i>Dors bien mon petit...</i>	Janovitz, Marilyn	Janovitz, Marilyn	PêchePommePoire
<i>Émilie, Guillaume et son câlin</i>	de Pressensé, Domitille	de Pressensé, Domitille	Pocket jeunesse
<i>Et avec Tango, nous voilà trois !</i>	Richardson, Justin et Parnell, Peter	Cole, Henry	Rue du monde
<i>Et moi, Père Noël ?</i>	Mayo, Virginia	Mayo, Virginia	Kaléidoscope - L'école des loisirs
<i>Fais bien attention !</i>	Schulz, Kathy	Potter, Katherine	Scholastic
<i>Georges et Sylvia</i>	Coleman, Michael	Warners, Tim	Mijade

<i>Glissades et Pirouettes</i>	Barkly, Bob	Bracken, Carolyn et Edwards, Ken	Scholastic
<i>Grande-Rousse et Pattemiel</i>	London, Jonathan	Van Zyle, Jon	Père Castor-Flammarion
<i>Histoire du lutin qui veut raconter son histoire</i>	Maes, Dominique	Maes, Dominique	Alice jeunesse
<i>Howard B. la bougeotte écoute son cœur</i>	Binkow, Howard	Cornelison, Susan F.	Scholastic
<i>J'ai attrapé la dyslexie</i>	Sazonoff, Zazie	Sazonoff, Zazie	Éditions du Rouergue
<i>J'ai très peur</i>	Dubois, Claude K.	Dubois, Claude K.	Pastel - L'école des loisirs
<i>Je fais un oiseau pour la paix</i>	Serres, Alain	Franek, Claire	Rue du monde
<i>Je m'ennuie</i>	Dubois, Claude K.	Dubois, Claude K.	Pastel - L'école des loisirs
<i>Je ne suis pas une souris</i>	Ramos, Mario	Ramos, Mario	Pastel - L'école des loisirs
<i>Je suis perdu</i>	Lecaye, Olga	Solotareff, Grégoire	L'École des loisirs
<i>Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive...</i>	Gliori, Debi	Gliori, Debi	Gautier-Langereau
<i>Je veux te faire un câlin !</i>	Zapf	Till, Jochen	Bayard Canada
<i>Jésus pour les petits</i>	Delval, Marie-Hélène	Roca, François	Bayard éditions
<i>Joyeux Noël, Splat !</i>	Scotton, Rob	Scotton, Rob	Nathan
<i>Juste un détail</i>	Mercier, Catherine Jeanne	Mercier, Catherine Jeanne	Seuil jeunesse et Musée d'Orsay
<i>Kiki à la montagne</i>	Solotareff, Grégoire	Solotareff, Grégoire	L'école des loisirs
<i>Kitou Scrogneugneu à l'école de Julien</i>	Rocard, Ann	Degano, Marino	Fleurus
<i>L'activité physique</i>	Gordon, Sharon	Collectif	Scholastic
<i>L'atelier du Père Noël. Une visite guidée en trois dimensions.</i>	Stickland, Paul	Stickland, Paul	Pastel - L'école des loisirs
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	Dedieu, Thierry	Dedieu, Thierry	Seuil jeunesse
<i>L'Halloween de Sami</i>	Labatt, Mary	Sarrazin, Marisol	Scholastic
<i>L'histoire du chien jaune de Mongolie</i>	Laboudigue, Maïté (en collaboration avec Martine Laffon)	Laboudigue, Maïté	De La Martinière jeunesse
<i>L'originaL</i>	Quintin, Michel	Beaudin-Quintin, Chélanie	Michel Quintin
<i>La boîte rouge</i>	Norac, Carl	Poulin, Stéphane	Pastel - L'école des loisirs
<i>La chaise bleue</i>	Boujon, Claude	Boujon, Claude	L'école des loisirs
<i>La course au renard</i>	Alibeu, Géraldine	Alibeu, Géraldine	Autrement jeunesse
<i>La fête de Tomi</i>	Englebert, Jean-Luc	Englebert, Jean-Luc	Pastel - L'école des loisirs
<i>La montagne de livres</i>	Bonilla, Rocio	Bonilla, Rocio	Éditions Père Fouettard
<i>La nouvelle chambre d'Edouard</i>	Grindley, Sally	Thompson, Carol	Pastel - L'école des loisirs
<i>La peinture de Peluchon</i>	Koechlin, Lionel	Petit-Roulet, Philippe	Seuil jeunesse
<i>La pieuvre</i>	Sylvestre, Louise	Jarry, Pierre	Michel Quintin
<i>La princesse Pommeline</i>	Boulangier, Annie	Boulangier, Fabrice	Banjo
<i>La vallée des mille gouttes</i>	Engelking, Katrin	Engelking, Katrin	Ravensburger
<i>La vérité sort toujours de la bouche des enfants</i>	Chabert, Ingrid	Gouny, Nicolas	Frimousse
<i>Laurent, c'est moi !</i>	Deslauriers, Stéphanie	Desprès, Geneviève	Fonfon
<i>Le carrosse des fourmis</i>	de Bourgoing, P.	Calarnou, Y.	Calligram
<i>Le chapeau de l'épouvantail</i>	Brown, Ken	Brown, Ken	Gallimard jeunesse
<i>Le chevalier blanc</i>	Escoffier, Michaël	Sénégas, Stéphane	Frimousse
<i>Le cirque de Charlie Chou</i>	Gay, Marie-Louise	Gay, Marie-Louise	Héritage

<i>Le crocodile amoureux</i>	Kulot, Daniela	Kulot, Daniela	Autrement
<i>Le diabolin</i>	Krings, Antoon	Krings, Antoon	L'école des loisirs
<i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i>	Simard, Rémy	Simard, Rémy	Pierre Tisseyre
<i>Le gardien des océans</i>	Escoffier, Michaël	Guillopé, Antoine	Gautier- Languereau
<i>Le génie de la nuit</i>	Company, Mercè	Asensio, Agustí	Seuil
<i>Le grand voyage de Monsieur Caca</i>	Delaunoy, Angèle	Lafrance, Marie	Les 400 coups
<i>Le jardin de Mérédith</i>	Sheldon, Dyan	Blythe, Gary	Pastel - L'école des loisirs
<i>Le jardin de mon enfance</i>	Bogacki, Tomek	Bogacki, Tomek	Gallimard jeunesse
<i>Le joueur de mandoline</i>	Somers, Nathalie	Baron, Lydie	Les 400 coups
<i>Le lion blanc</i>	Helmore, Jim	Jones, Richard	Comme des géants
<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>	Serres, Alain	Sochard, Alain	Rue du monde
<i>Le loup blanc du Grand Nord</i>	Legendre-Kvater, Philippe	Legendre-Kvater, Philippe	Épigones
<i>Le loup de la 135e</i>	Dautremer, Rébecca	Leboeuf, Arthur	Seuil jeunesse
<i>Le Miam-Miam</i>	Mets, Alan	Mets, Alan	L'école des loisirs
<i>Le Noël de la petite souris</i>	Jeffs, Stephanie	Thorne, Jenny	Héritage- Médiapaul-Sator
<i>Le Noël surprise de Bouchon</i>	Hédelin, Pascale	Duffaut, Nicolas	Petite plume de carotte
<i>Le nouveau bébé</i>	Graham, Bob	Graham, Bob	Père Castor - Flammarion
<i>Le peintre et l'oiseau</i>	Velthuijs, Max	Velthuijs, Max	Nathan
<i>Le perroquet de Princesse Pénélope</i>	Lester, Helen	Munsinger, Lynn	Kaléidoscope - L'école des loisirs
<i>Le pompier Totof</i>	Koechlin, Lionel	Koechlin, Lionel	Seuil jeunesse
<i>Le Saint-Damien de Brandon</i>	Groulx, Diane	Grégoire-Poirier, Dariane	Soleil de minuit
<i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i>	Muller, Robin	Storms, Patricia	Scholastic
<i>Les 7 pyjamas du chat</i>	Foreman, Catherine	Foreman, Catherine	Scholastic
<i>Les animaux des mers profondes</i>	Tomita, Momoaki et Okutani, Takashi	Tomita, Momoaki	L'école des loisirs
<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>	Aceval, Nora	Guilloppé, Antoine	Seuil jeunesse
<i>Les chevaliers</i>	Ledu, Stéphanie	Langlois, Alex	Milan jeunesse
<i>Les clés de Cacou</i>	de Bourgoing, P.	Ronzon, A.	Calligram
<i>Les Grands Lacs</i>	Valzania, Kimberly	Collectif	Scholastic
<i>Les jouets du Père Noël</i>	Passegand, Evelyne	Sacré, Marie-Josée	Duculot
<i>Les misérables</i>	Lefort, Luc (d'après Victor Hugo)	Dubois, Gérard	Nathan
<i>Les petites bottes de la grande Sarah</i>	Bourgeois, Paulette	Clark, Brenda	Scholastic
<i>Les peurs de David</i>	Levi, Lia	Orciari, Emanuela	Milan
<i>Les phases de la lune</i>	Fowler, Allan	Collectif	Scholastic
<i>Les pieuvres</i>	Bergeron, Alain M.	Sampar	Michel Quintin
<i>Les trois cheveux d'or du vieillard- qui-sait-tout</i>	Erben, K.-J.	Franquin, Gérard	Flammarion - Castor Poche
<i>Les trois petits cochons</i>	Marshall, James	Marshall, James	Calligram
<i>Les Trois vœux de Barbara</i>	Hohler, Franz	Berner, Rotraut Susanne	La joie de lire
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	Conicella, Pascal et Montjovent, Pascal	Guttin, Loriane	Kenzan studio
<i>Lou, la brebis</i>	Serres, Karin	Le Goff, Hervé	Père Castor - Flammarion
<i>Lustucru le loup qui pue</i>	Demers, Dominique	Morin, Jean	Dominique et compagnie
<i>Mais que veut donc Bébé ?</i>	Root, Phyllis	Barton, Jill	Kaléidoscope - L'école des loisirs
<i>Maman, je veux être top model !</i>	Serres, Alain	Deiss, Véronique	Rue du monde
<i>Manneken-Pis. L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i>	Radunsky, Vladimir	Radunsky, Vladimir	Seuil jeunesse

<i>Maquillage à gogo</i>	Munsch, Robert	Martchenko, Michael	Scholastic
<i>Marine et Louisa</i>	Norac, Carl	Dubois, Claude K.	Pastel - L'école des loisirs
<i>Max le gourmand</i>	Wells, Rosemary	Wells, Rosemary	L'école des loisirs
<i>Mémoire d'éléphant</i>	Baronian, Jean-Baptiste	Truus	Gallimard jeunesse
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	Bachelet, Gilles	Bachelet, Gilles	Seuil jeunesse
<i>Mon dernier cours de violon</i>	Gutman, Claude	Meurisse, Éric	Nathan
<i>Mon petit frère c'est un ogre</i>	Langlois, Florence	Noël, Geneviève	L'école des loisirs
<i>Mystère dans l'île</i>	Frith, Margaret	Durrell, Julie	Gallimard jeunesse
<i>Naufragé</i>	Edwards, Richard	Williams, Sophy	Kaléidoscope - L'école des loisirs
<i>On a volé le coffret à bisous</i>	Muzo	Muzo	L'école des loisirs
<i>Oops et Ohlala font des courses</i>	Mellow	Graux, Amélie	Talents hauts
<i>Où es-tu, lune ?</i>	Jadoul, Émile	Jadoul, Émile	Pastel - L'école des loisirs
<i>Où est canard ?</i>	Holmes, Janet A.	Bentley, Jonathan	Scholastic
<i>Où se cache le bonheur ?</i>	Gantschev, Ivan	Gantschev, Ivan	Éditions Nord-Sud
<i>Pablo trouve un trésor</i>	Poulin, Andrée	Malenfant, Isabelle	Les 400 coups
<i>Pas de chat au zoo !</i>	Groussard, Valérie	Curiace, Gismonde	Flammarion
<i>Patafa des ennuis</i>	Herbauts, Anne	Herbauts, Anne	Casterman
<i>Pêches du bout du monde</i>	Frank, John	Sylvada, Peter	Éditions du Sorbier
<i>Pégase et Bellérophon</i>	Palluy, Christine	Nouhen, Élodie	Milan
<i>Petit Doux n'a pas peur</i>	Wabbes, Marie	Wabbes, Marie	De la Martinière jeunesse
<i>Petit Lagouin</i>	Billon Spagnol, Estelle	Billon Spagnol, Estelle	Éditions Frimousse
<i>Petit Pierre fait des... cadeaux !</i>	Garros, Dominique	Garros, Dominique	Albin Michel jeunesse
<i>Petit-Bond et le vaste monde</i>	Velthuijs, Max	Velthuijs, Max	Pastel - L'école des loisirs
<i>Pollution ? Pas de problème !</i>	Morichon, David	Morichon, David	Mijade
<i>Poussin noir</i>	Rascal	Elliott, Peter	Pastel - L'école des loisirs
<i>Poux, ah !</i>	Latteux, Catherine	Gambart, Sandrine	Limonade
<i>Probouditi !</i>	Van Allsburg, Chris	Van Allsburg, Chris	L'école des loisirs
<i>Quentin fait son menu</i>	Müller, Birte	Müller, Birte	Éditions Nord-Sud
<i>Raconte-moi une histoire Stella</i>	Gay, Marie-Louise	Gay, Marie-Louise	Dominique et compagnie
<i>Ralph le géant</i>	Müller, Birte	Müller, Birte	Nord-Sud
<i>Rhino est distrait</i>	Andriani, Vincent	Andriani, Vincent	Scholastic
<i>Ruby tête haute</i>	Cohen-Janca, Irène	Daniau, Marc	Éditions des éléphants
<i>Si j'étais comme toi !</i>	Flattinger, Hubert	Koener, Anja	Nord-Sud
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	Lear, Edward (traduit par Lucie Papineau)	Jorisch, Stéphane	Dominique et compagnie
<i>Snif !</i>	Pittau et Gervais	Pittau et Gervais	Seuil jeunesse
<i>Sophie et le relieur</i>	Ise, Hideko	Ise, Hideko	Seuil jeunesse
<i>Théo grands-pieds</i>	Blake, Jon	Scheffler, Axel	Autrement jeunesse
<i>Tim et Charlotte</i>	Ardizzone, Edward	Ardizzone, Edward	Autrement jeunesse
<i>Tom-ti-ra garde sa petite sœur</i>	Gard, Marie	Gard, Marie	Éditions du Sorbier
<i>Totor dernier né de la famille loutre</i>	Potter, Tessa	Lilly, Ken	L'école des loisirs
<i>Tremolo</i>	Ungerer, Tomi	Ungerer, Tomi	L'école des loisirs
<i>Trop de lapins !</i>	Moroney, Trace	Moroney, Trace	Scholastic
<i>Trop grande !</i>	Liddell, Sharen	Cathcart, Yvonne	Scholastic

<i>Tu vois la lune</i>	de Lestrade, Agnès	Barnabé, Anaïs	Anna Chanel
<i>Un livre pour toi</i>	Pacovska, Kveta	Pacovska, Kveta	Seuil
<i>Un monsieur nommé Piquet qui adorait les animaux</i>	Plante, Raymond	Favreau, Marie-Claude	La Courte échelle
<i>Une abeille dans le vent</i>	Pinguilly, Yves	Kœnig, Florence	Autrement jeunesse
<i>Une année avec les chouettes</i>	Müller, Thomas	Müller, Thomas	Petite plume de carotte
<i>Une faim de fourmis</i>	Dowling, Paul	Dowling, Paul	Circonflexe
<i>Une journée sans Max</i>	Laffon, Martine	Burckel, Fabienne	Seuil Jeunesse
<i>Une maman tout entière</i>	Ka, Olivier	Melanson, Luc	Milan
<i>Une vie de libellule</i>	Ottenheimer, Laurence	Toublanc, Élise	Hachette
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	D'harcourt, Claire	Picasso, Pablo	Palette
<i>Zunik</i>	Gauthier, Bertrand	Sylvestre, Daniel	La courte échelle
<i>Zunik dans le wawazonzon</i>	Gauthier, Bertrand	Sylvestre, Daniel	La courte échelle

Annexe P Les auteurs et les illustrateurs ($n=12$) qui ont plus de deux titres parmi les albums évalués ($n=175$).

Auteurs	Titres
de Bourgoing, P.	<i>Le carrosse des fourmis</i>
	<i>Les clés de Cacou</i>
Escoffier, Michaël	<i>Le chevalier blanc</i>
	<i>Le gardien des océans</i>
Gauthier, Bertrand	<i>D'Alex à Zoé</i>
	<i>Zunik</i>
	<i>Zunik dans le wawazonzon</i>
Koechlin, Lionel	<i>La peinture de Peluchon</i>
	<i>Le pompier Totof</i>
Ledu, Stéphanie	<i>Au bain !</i>
	<i>Les chevaliers</i>
Norac, Carl	<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>
	<i>La boîte rouge</i>
	<i>Marine et Louisa</i>
Rascal	<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>
	<i>Poussin noir</i>
Serres, Alain	<i>Je fais un oiseau pour la paix</i>
	<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>
	<i>Maman, je veux être top model !</i>
Illustrateurs	Titres
Elliott, Peter	<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>
	<i>Poussin noir</i>
Guilloppé, Antoine	<i>Le gardien des océans</i>
	<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>
Solotareff, Grégoire	<i>Je suis perdu</i>
	<i>Kiki à la montagne</i>
Sylvestre, Daniel	<i>Zunik</i>
	<i>Zunik dans le wawazonzon</i>

Annexe Q Les titres et la provenance des albums disponibles sur des supports multimédias ($n=11$) parmi les albums évalués ($n=175$)

Titre	Provenance	Supports multimédia
Le livre qui parlait toutes les langues	Francophonie	En livre audio
Lustucru le loup qui pue	Québec	En livre audio
Maquillage à gogo	Traduction	En livre audio
Le joueur de mandoline	Québec	En livre audio (sur le site de BAnQ)
D'Alex à Zoé	Québec	En numérique - PDF ou EPub
L'original	Québec	En numérique - PDF ou EPub
Le grand voyage de Monsieur Caca	Québec	En numérique - PDF ou EPub
Les pieuvres	Québec	En numérique - PDF ou EPub
Pablo trouve un trésor	Québec	En numérique - PDF ou EPub
Zunik	Québec	En numérique - PDF ou EPub
Zunik dans le wawazonzon	Québec	En numérique - PDF ou EPub

Annexe R La nature des textes des quatrièmes de couverture (n=209) disponibles sur les albums qui présentent des textes sur cet endroit paratextuel (n=132)¹²⁸

Catégories	Nature des textes	Pourcentage
Avec du texte seulement	Biographie des créateurs	1,4 %
	Extrait du texte de l'album	1,4 %
	Liste d'autres livres	5,7 %
	Mention de légitimation	0,5 %
	Résumé de l'intrigue	6,7 %
	Texte d'accroche	8,6 %
	Autres	10,9 %
	Titre	0,5 %
	Données des pages de crédits	0,9 %
	Extrait retravaillé	0,5 %
	Texte sur les créateurs (sans être biographique)	0,9 %
	Texte qui présente le thème ou le message	1,4 %
	Texte explicatif du concept (livre ou collection)	3,3 %
Texte dialogal inédit et plausible	0,9 %	
Onomatopée	0,5 %	
Avec du texte et des illustrations	Biographie des créateurs	2,4 %
	Extrait du texte de l'album	4,8 %
	Liste d'autres livres	7,2 %
	Mention de légitimation	0,5 %
	Résumé de l'intrigue	20,1 %
	Texte d'accroche	20,1 %
	Autres	10 %
	Texte sur les créateurs (sans être biographique)	1,4 %
	Texte qui présente le thème ou le message	0,9 %
	Texte explicatif du concept (livre ou collection)	6,2 %
Promotion d'une trousse pédagogique	0,5 %	
Texte vantant la qualité du livre	0,9 %	
Avec du texte et des images variées	Résumé de l'intrigue	0,5 %
	Texte d'accroche	0,5 %
	Biographie des créateurs	0,5 %

¹²⁸ Ici, même s'il y a 132 albums dont la quatrième de couverture a du texte, ce sont 209 unités qui ont été codées, puisqu'il y a parfois plusieurs textes de natures différentes qui sont disponibles sur ce lieu paratextuel.

Annexe S L'ensemble des cas « autres » pour les albums aux pages de garde différentes et identiques (n=59)

1. Ensemble des cas « autres » pour les albums aux pages de garde différentes (n=51)

Titre de l'album	Les pages de garde sont composées
Couverture cartonnée (39,2 %)	
<i>L'atelier du Père Noël. Une visite guidée en trois dimensions.</i>	Du contenu du livre (il n'y a pas de "page de garde" le pop-up débute dès le début)
<i>Juste un détail</i>	Couleur unie (début), Couleur unie et crédits photo avec nom des œuvres reproduites (fin)
<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>	D'artefacts du processus de création (début) et de la finale de l'histoire à interpréter (fin)
<i>Mais que veut donc Bébé ?</i>	D'illustration originale pour présenter le contexte géographique et le temps qui passe (début matin - fin soir)
<i>Le chevalier blanc</i>	D'illustration originale pour présenter le(s) personnage(s) (début) - vide (fin)
<i>Carnaval chez les Passiflore</i>	D'illustrations ou de motifs originaux, sans agir comme prologue ou épilogue - mais une présentation des personnages (texte et illustration) est présente au début
<i>Campagnols et champignons</i>	D'une illustration tirée de l'album (début) ; de la même illustration et d'un index (fin)
<i>Les clés de Cacou</i>	D'une page vide et de la page titre (début) unies (fin)
<i>Les animaux des mers profondes</i>	D'une page vide et de la page titre (début), D'une page vide et de la postface, index, remerciements, note de la traduction et crédits
<i>Le loup blanc du Grand Nord</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'une liste d'œuvres dans la même collection et d'une page vide (fin)
<i>Le carrosse des fourmis</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'une liste des aux titres de la collection et une page vide (fin)
<i>Des papas et des mamans</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; de la fin de l'histoire avec un pop-up (fin)
<i>Pégase et Bellérophon</i>	D'une présentation de la collection, d'illustrations et de la page titre (début) ; De supplément d'information sur le mythe (fin)
<i>Patafa des ennuis</i>	De la page des crédits avec une liste des œuvres de l'auteure chez le même éditeur et de la page titre (début) ; De la fin et d'une page vide (fin)
<i>Je m'ennuie</i>	Début de l'histoire (illustration et texte) (début) ; Pages vides (fin)
<i>Où se cache le bonheur ?</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'une illustration et d'une épigraphe (fin)
<i>Au bain !</i>	D'une page vide et de la page titre (début), D'une page vide et de la présentation des autres titres de la collection (fin)
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	D'une page de texte et d'une illustration avec des rabats, dans les deux cas, mais différentes parce que ce sont deux émotions présentées (début et fin du livre)
<i>Les chevaliers</i>	D'une page vide et de la page titre (début), d'une page vide et les titres de la collection (fin)
<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>	Du début et de la fin de l'histoire
Couverture souple (60,8 %)	
<i>Émilie, Guillaume et son câlin</i>	D'une page vide et de faux-titre (début) et unie (fin)
<i>Les petites bottes de la grande Sarah</i>	D'une page vide et de la page de faux-titre (début) ; De la fin de l'histoire et d'une page vide (fin)
<i>La princesse Pommeline</i>	D'une page vide et de la page de faux-titre (début) ; De la fin de l'histoire et d'une page vide (fin)
<i>Rhino est distrait</i> <i>Au dodo, mouton !</i> <i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i> <i>Pas de chat au zoo !</i> <i>Bonne nuit, les étoiles volantes !</i> <i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i> <i>Dino-bolides</i> <i>Maquillage à gogo</i> <i>Les 7 pyjamas du chat</i> <i>L'Halloween de Sami</i> <i>Raconte-moi une histoire Stella</i> <i>Zunik</i> <i>Dix petits poissons</i> <i>Zunik dans le wawazonzon</i> <i>Alice la Fée</i>	D'une page vide et de la page titre (début) D'une page vide et de la fin (fin)
<i>Les Grands Lacs</i>	D'une page vide et de la page titre (début), D'une page vide et d'un index (fin)
<i>Trop de lapins !</i>	D'une page vide et de la page titre (début), D'une reprise d'une illustration de l'album et d'une page vide (fin)

<i>Le Saint-Damien de Brandon</i>	D'une page vide et de la page titre (début), De la page des crédits et d'une page vide (fin)
<i>Dorélicieux</i>	D'une page vide et de la page titre (début), vide (fin)
<i>Howard B. la bougeotte écoute son cœur</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'illustrations originales + listes d'autres titres de la série et une page vide (fin)
<i>L'activité physique</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'un index et d'une page vide (fin)
<i>Les phases de la lune</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'un index et d'une page vide (fin)
<i>Fais bien attention !</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'une liste de mots et d'une page vide
<i>Glissades et Pirouettes</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; D'une page vide et de questions de "compréhension"
<i>Trop grande !</i>	D'une page vide et de la page titre (début) ; De la fin de l'histoire et de la page des crédits (fin)
<i>Pollution ? Pas de problème !</i>	D'une page vide et une illustration qui présente le contexte géographique (début) d'une illustration tirée de l'album et une page vide (fin)
<i>D'Alex à Zoé</i>	D'une page vide verte et de la page de faux-titre (début) et D'une page vide verte et une illustration d'oiseau
<i>Les trois cheveux d'or du vieillard-qui-sait-tout</i>	De la fin de l'histoire et d'une page vide (page de garde finale)

2. Ensemble des cas « autres » pour les pages de garde identiques (n=8)

Titre de l'album	Les pages de garde sont composées
Couverture cartonnée	
<i>Dors bien mon petit...</i>	De couleurs au pinceau
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	De reproductions de croquis de Léonard de Vinci (ex. Homme de Vitruve, bicyclette, spirale, etc.)
<i>Oops et Ohlala font des courses</i>	Des visages en mosaïque des personnages principaux
<i>Les pieuvres</i>	Détail du logo de la collection
<i>Poux, ah !</i>	Fiche d'identité humoristique du pou (illustration et texte)
<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	Impression de papier parchemin
<i>Après l'orage</i>	Le visage du personnage principal en motif répétitif
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	Un damier en quadrichromie

Annexe T Les combinaisons des 23 cas « autres » des doubles pages où se situent la page titre¹²⁹

Combinaisons des éléments de la double page titre	Nombre d'éléments	Choix tous présents dans la grille
Le titre, Les crédits	2	1/2
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition)	1	1/1
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration agissant comme prologue, Une liste des liens d' intertextualité	5	4/5
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration originale pour présenter le contexte géographique	4	4/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s), Lien avec l' intertextualité de l'album	5	4/5
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une dédicace, Une illustration tirée de la quatrième de couverture	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration du processus de création (chemin de fer)	3	2/3
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration originale pour présenter le contexte géographique, Une illustration tirée de l'album	4	4/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s), Un texte présentant les autres titres de la collection	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s), Une illustration tirée de l'album	4	4/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue, Des remerciements à un spécialiste	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue, Informations pour la réalité augmentée et application	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue, Une liste des livres du même auteur	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration qui complète la première de couverture (intérieur de la découpe)	3	2/3
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album légèrement modifiée	3	2/3
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album, Des autres titres des créateurs	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album, Les crédits au premier créateur	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album, Un texte agissant comme prologue	4	4/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album, Une biographie de la créatrice	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de l'album, Une liste des livres de l'auteur-illustrateur	4	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de la quatrième de couverture	3	3/4
Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition), Le titre, Une illustration tirée de la quatrième de couverture	3	3/4

¹²⁹ En gras apparaissent les champs qui pourraient être ajoutés dans la refonte de la grille.

Annexe U Les détails des contenus des préfaces et des postfaces ($n=18$) parmi les albums évalués ($n=175$)

Titres	Contenus des préfaces et des postfaces
Postfaces ($n=13$)	
Laurent, c'est moi !	Postface, Activités en lien avec le livre et le thème du livre
Totor dernier né de la famille loutre	Postface, Recherche et trouve de plantes et d'animaux, Suggestion d'activité de construction d'un refuge pour animaux
Le livre qui parlait toutes les langues	Postface, Explications quant aux langues présentes dans le livre
Une année avec les chouettes	Postface, Explications sur les chouettes (mœurs et comportements)
Pégase et Bellérophon	Postface, Informations supplémentaires sur le mythe
Campagnols et champignons	Postface, Mise en garde sur les champignons et le fait que l'album n'est pas un guide d'identification
Après l'orage	Postface, Mot d'un spécialiste du thème exploré dans l'album
Les animaux des mers profondes	Postface, Mot de l'auteur (ex. processus de création.)
Grande-Rousse et Pattermiel	Postface, Mot de l'auteur (ex. processus de création.)
Et avec Tango, nous voilà trois !	Postface, Mot de l'auteur (ex. processus de création.)
Comment la terre est devenue ronde	Postface, Mot de l'auteur (ex. processus de création.), Dates et repères culturels importants concernant l'astronomie et l'histoire (de 432 av. J.-C. à 1969)
Bouboule rêve	Postface, Mot de l'auteur (ex. processus de création.), Mot de l'illustrateur (ex. processus de création)
Un livre pour toi	Postface, Mot sur la jaquette qui est une invitation à s'amuser avec le livre
Préfaces ($n=3$)	
Ruby tête haute	Préface, Mot de l'éditeur (processus de création et remerciements)
Ce jour-là	Préface, Mot pour expliquer l'album et donner les références intertextuelles, intericoniques et repères culturels
Jésus pour les petits	Préface ; Mise en contexte du livre (intention-présentation-explication) éditeur ? Pas signé...
Préfaces et postfaces ($n=2$)	
Je fais un oiseau pour la paix	Préface, Postface, Préface : Explications sur l'origine des grues, Postface : Invitation à envoyer sa grue confectionnée à l'éditeur
Bébé lamantin cherche sa maman	Préface, Postface, Préface : informations sur le lamantin comme espèce menacée ; Postface : informations sur les mœurs et comportements des lamantins et sur le Smithsonian

Annexe V Les réponses ouvertes pour qualifier les personnages pour les albums évalués (n=175)

Titre de l'album	PERSONNAGE : Dans cet album, le personnage principal est
Aucun personnage (n=5)	
<i>Un livre pour toi</i>	Aucun - entre abstrait et figuratif
<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	Aucun personnage (la Terre)
<i>Juste un détail</i>	Une galerie d'animaux
<i>Les phases de la lune</i>	Aucun personnage - lune = sujet
<i>Les Grands Lacs</i>	Aucun personnage (sujet les Grands Lacs)
Un duo (n=25)	
<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>	Un loup et un cochon inventés
<i>Je veux te faire un câlin !</i>	Deux amis
<i>Georges et Sylvia</i>	Un couple d'amoureux
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	Un couple d'amoureux
<i>Petit-Bond et le vaste monde</i>	Un duo voyageur
<i>C'est vrai tout ce qu'on raconte ?</i>	Un duo curieux
<i>La chaise bleue</i>	Un duo d'amis
<i>Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive...</i>	Duo (Un enfant et sa mère)
<i>Grande-Rousse et Pattemiel</i>	Une mère ourse et son petit
<i>Bébé lamantin cherche sa maman</i>	Une mère et son petit
<i>Et avec Tango, nous voilà trois !</i>	Un couple de manchots homosexuel
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	Un frère et une sœur
<i>Mémoire d'éléphant</i>	Un éléphant et sa grand-mère
<i>Oops et Ohlala font des courses</i>	Un frère et une sœur d'âge préscolaire
<i>Tim et Charlotte</i>	Un duo de frères
<i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i>	Un garçon imaginaire et son ami imaginaire
<i>Le chevalier blanc</i>	Un chevalier entêté et une princesse dragon
<i>Pablo trouve un trésor</i>	Un frère et une sœur pépénadores
<i>Le peintre et l'oiseau</i>	Un oiseau peint séparé de son artiste
<i>Marine et Louisa</i>	Une fillette et une grande tante
<i>Probouditi !</i>	Un frère et une sœur
<i>Raconte-moi une histoire Stella</i>	Un frère et une sœur
<i>Sophie et le relieur</i>	Une fillette et un vieillard
<i>Le grand voyage de Monsieur Caca</i>	Un loup et une fillette
<i>Une maman tout entière</i>	Un fils et sa mère
Un groupe (n=4)	
<i>Où es-tu, lune ?</i>	Un groupe d'animaux anthropomorphes
<i>Dix petits poissons</i>	Un groupe de poissons
<i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i>	Un groupe d'enfants
<i>L'atelier du Père Noël. Une visite guidée en trois dimensions.</i>	Les employés du Père Noël (nains masculins)
Un personnage en relation avec d'autres (n=108)	
<i>Rhino est distrait</i>	Un rhinocéros distrait
<i>Max le gourmand</i>	Un lapin gourmand
<i>Je ne suis pas une souris</i>	Un éléphant rêveur
<i>Bob le loup</i>	Un loup victime de préjugés
<i>Les trois petits cochons</i>	Le troisième cochon
<i>Théo grands-pieds</i>	Un lapin existentialiste
<i>Une faim de fourmis</i>	Un mangeur de fourmis affamé
<i>Poussin noir</i>	Un poussin différent
<i>Joyeux Noël, Splat !</i>	Un chat enjoué
<i>On a volé le coffret à bisous</i>	Une princesse courageuse
<i>Le génie de la nuit</i>	Une souris serviable
<i>Trop de lapins !</i>	Un lapin grand frère
<i>Boubi ne veut pas dormir</i>	Un ours anthropomorphe
<i>Pollution ? Pas de problème !</i>	Une souris polluée
<i>Ralph le géant</i>	Un rat adopté
<i>Le Miam-Miam</i>	Un cochon gentil
<i>Howard B. la bougeotte écoute son cœur</i>	Un lapin découragé
<i>Kiki à la montagne</i>	Une souris joueuse
<i>La fête de Tomi</i>	Une souris sympathique
<i>Le Noël surprise de Bouchon</i>	Un écureuil farceur
<i>Tom-ti-ra garde sa petite sœur</i>	Un rat responsable
<i>Lou, la brebis</i>	Une brebis rejetée

<i>Lustucru le loup qui pue</i>	Un loup puant
<i>Glissades et Pirouettes</i>	Un gentil chien
<i>La peinture de Peluchon</i>	Un ourson artiste
<i>Où se cache le bonheur ?</i>	Un chat philosophe
<i>Le crocodile amoureux</i>	Un crocodile amoureux
<i>Si j'étais comme toi !</i>	Un hérisson existentiel
<i>Charivari chez les fourmis</i>	Une fourmi meneuse
<i>Le chapeau de l'épouvantail</i>	Une poule déterminée
<i>L'Halloween de Sami</i>	Un chien gourmand
<i>Le gardien des océans</i>	Un requin salvateur
<i>Une abeille dans le vent</i>	Une abeille voyageuse
<i>Le Noël de la petite souris</i>	Une souris curieuse
<i>Snif !</i>	Un crocodile capturé
<i>Le Saint-Damien de Brandon</i>	Un chien conteur
<i>C'est chouette d'être un canard !</i>	Un canard craintif
<i>Et moi, Père Noël ?</i>	Un bébé téméraire
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	Un chat éléphant
<i>Petit Pierre fait des... cadeaux !</i>	Un bébé farceur
<i>Bouboule rêve</i>	Un enfant obèse
<i>Les trois cheveux d'or du vieillard-qui-sait-tout</i>	Un prince en devenir
<i>La nouvelle chambre d'Edouard</i>	Un garçon triste
<i>Les peurs de David</i>	Un garçon juif
<i>Émilie, Guillaume et son câlin</i>	Un garçon triste
<i>Le loup blanc du Grand Nord</i>	Un explorateur
<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>	Un marchand avare
<i>Je m'ennuie</i>	Un garçon impatient
<i>Mais que veut donc Bébé ?</i>	Un bébé capricieux
<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>	Un garçon rusé
<i>Poux, ah !</i>	Un garçon avec des poux
<i>Où est canard ?</i>	Un garçon inquiet
<i>Bienvenue chez BigBurp</i>	Un adolescent travailleur
<i>Un monsieur nommé Piquet qui adorait les animaux</i>	Un monsieur sympathique
<i>Le jardin de mon enfance</i>	Un garçon curieux
<i>Le loup de la 135e</i>	Un vieillard qui raconte un épisode de jeunesse
<i>Les chevaliers</i>	Un chevalier apprenant
<i>Tremolo</i>	Un musicien enchanté
<i>Zunik dans le wawazonzon</i>	Un garçon impatient
<i>Auguste et le nez rouge</i>	Un clown rêveur
<i>Laurent, c'est moi !</i>	Un garçon autiste
<i>Zunik</i>	Un garçon ordinaire
<i>Quentin fait son menu</i>	un garçon gourmand
<i>La montagne de livres</i>	Un garçon lecteur
<i>Les misérables</i>	Un bagnard
<i>Jésus pour les petits</i>	Jésus
<i>Le carrosse des fourmis</i>	Un garçon joueur
<i>Le cirque de Charlie Chou</i>	Un garçon joueur
<i>Le joueur de mandoline</i>	un garçon peureux
<i>Après l'orage</i>	Un garçon inquiet
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	Un vicomte excentrique
<i>Mon dernier cours de violon</i>	Un garçon turbulent
<i>Manneken-Pis. L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i>	Un bébé joueur
<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>	Un garçon désobéissant
<i>Le pompier Totof</i>	Un petit pompier
<i>Au dodo, mouton !</i>	Un garçon qui ne veut pas dormir
<i>À qui sont ces culottes ?</i>	Le roi Dagobert
<i>Nauffragé</i>	Un ours en peluche
<i>Je suis perdu</i>	un ours en peluche perdu
<i>Histoire du lutin qui veut raconter son histoire</i>	Un lutin amoureux
<i>Petit Lagouin</i>	Un lagouin découragé
<i>Kitou Scrogneugneu à l'école de Julien</i>	Un monstre intelligent
<i>Le diabolotin</i>	Un lutin malicieux
<i>Les clés de Cacou</i>	Une "poupée vivante"
<i>Pégase et Bellérophon</i>	Un prince mythique
<i>Les jouets du Père Noël</i>	Un Père Noël déterminé
<i>Maquillage à gogo</i>	Une fillette excessive
<i>Tu vois la lune</i>	Une fillette en exil
<i>Le perroquet de Princesse Pénélope</i>	Une princesse malpolie

<i>Le jardin de Mérédith</i>	Une fillette curieuse
<i>La vallée des mille gouttes</i>	Une fillette exploratrice
<i>Ruby tête haute</i>	Une écolière rejetée
<i>Trop grande !</i>	Une fillette complexée
<i>Le lion blanc</i>	Une fillette craintive
<i>Les petites bottes de la grande Sarah</i>	Une fillette qui grandit
<i>Maman, je veux être top model !</i>	Une fille
<i>La boîte rouge</i>	Une fillette courageuse
<i>Mystère dans l'île</i>	Une fillette curieuse
<i>Mon petit frère c'est un ogre</i>	Une fillette déçue
<i>Capitaine Rosalie</i>	Une fillette curieuse
<i>Pas de chat au zoo !</i>	Une fillette naïve
<i>Bonne nuit, les étoiles volantes !</i>	Une fillette curieuse
<i>Dorélicieux</i>	Une fillette imaginative
<i>J'ai attrapé la dyslexie</i>	Un enfant dyslexique
<i>Les Trois vœux de Barbara</i>	Une fillette mécontente
<i>L'histoire du chien jaune de Mongolie</i>	Une fillette têtue
<i>Carré</i>	Un carré
<i>Petit Doux n'a pas peur</i>	Un ourson en peluche abusé
Un personnage seul (n=15)	
<i>Patafa des ennuis</i>	Un éléphant maladroit
<i>Les 7 pyjamas du chat</i>	Un chat rêveur
<i>La course au renard</i>	Un renard
<i>L'original</i>	Un original
<i>La pieuvre</i>	Une pieuvre
<i>J'ai très peur</i>	Un garçon effrayé
<i>C'est pour ça !</i>	Un adolescent existentiel
<i>Alexandro et ses amis du désert</i>	Un homme solitaire
<i>Ce jour-là</i>	Un voyageur
<i>Ah ! Les bonnes soupes</i>	Une sorcière insatisfaite
<i>Une journée sans Max</i>	Une fillette inquiète
<i>Alice la Fée</i>	Une fillette rêveuse
<i>La vérité sort toujours de la bouche des enfants</i>	Une fillette imaginative
<i>Je fais un oiseau pour la paix</i>	Une fillette imaginative
<i>La princesse Pommeline</i>	Une fillette rêveuse
Une famille (n=5)	
<i>Carnaval chez les Passiflore</i>	Une famille de lapins
<i>Une année avec les chouettes</i>	Une famille de chouettes
<i>Campagnols et champignons</i>	Une famille de campagnols
<i>Totor dernier né de la famille loutre</i>	Un loutron et sa famille
<i>Le nouveau bébé</i>	Une famille qui accueille un nouveau bébé
Autres (n=13)	
<i>L'activité physique</i>	Une galerie de personnages enfants féminins et masculins
<i>Fais bien attention !</i>	Une galerie de personnages féminins et masculins
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	Une galerie de personnages pour représenter 5 émotions
<i>Dors bien mon petit...</i>	Une galerie de personnages animaux aux comportements propres à leur espèce et humains
<i>Au bain !</i>	Une galerie de personnages masculins et féminins
<i>Des papas et des mamans</i>	Une galerie de personnages parent-enfant
<i>D'Alex à Zoé</i>	Une galerie de personnages
<i>Dino-bolides</i>	Une galerie de dinosaures courseurs
<i>Les animaux des mers profondes</i>	Une galerie de personnages poissons réels
<i>Pêches du bout du monde</i>	Une galerie de personnages qui pêchent
<i>Une vie de libellule</i>	Une galerie de personnages libellules réelles
<i>Les pieuvres</i>	Une galerie de pieuvres et de personnages humains
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	La toile Guernica

Annexe W Les lieux présentés dans les albums évalués (n=175)

Lieux	Pourcentage
Fantaisistes	
Dans un lieu fantaisiste	2,3 %
Dans plusieurs lieux fantaisistes	0,6 %
Total fantaisiste	2,9 %
Réalistes	
Dans plusieurs lieux réalistes et génériques	39,4 %
Dans un lieu réaliste et générique (ex. une forêt, une école, un château)	37,1 %
Dans un lieu réaliste et identifiable (ex. une ville précise)	5,7 %
Dans plusieurs lieux réalistes et identifiables	4 %
Dans plusieurs lieux réalistes et génériques et certains identifiables	1,1 %
Total réalistes	87,4 %
Autres cas	
Sans lieu	6,3 %
Dans un lieu réaliste et dans un lieu fantaisiste	2,3 %
Sur une œuvre d'art	0,6 %
Varié : dans plusieurs lieux, fantaisistes ou non, ou sans lieu	0,6 %
Total autres cas	9,7 %

Annexe X La fréquence de combinaisons de temps naturels dans les albums ($n=175$)

Combinaison de temps naturel	Pourcentage d'albums
Saison imprécise, Le jour	25,7 %
Sans indice de temps naturel	16 %
Saison imprécise, Le jour, Le soir	8,6 %
En été, Le jour	8 %
Saison imprécise, Moment de la journée imprécis	4,6 %
Saison imprécise, Le jour, La nuit	4,6 %
Saison imprécise, Le soir	3,4 %
En été, Le jour, La nuit	2,3 %
Saison imprécise, Le jour, Le soir, La nuit	2,3 %
Au printemps, En été, En automne, En hiver, Le jour	2,3 %
En automne, Le soir	1,7 %
En hiver, Le jour	1,7 %
En hiver, Moment de la journée imprécis	1,7 %
Saison imprécise, La nuit	1,7 %
En été, Le jour, Le soir	1,7 %
Au printemps, Le jour	1,1 %
En automne, Le jour	1,1 %
En hiver, La nuit	1,1 %
En été, Le jour, Le soir, La nuit	1,1 %
En hiver, Le jour, Le soir, La nuit	1,1 %
En été, La nuit	0,6 %
En été, Le soir	0,6 %
Au printemps, En automne, Le jour	0,6 %
Au printemps, Le jour, Le soir	0,6 %
En automne, Le jour, La nuit	0,6 %
En été, En automne, Le jour	0,6 %
En été, Le jour, Le soir	0,6 %
En hiver, Le jour, Le soir	0,6 %
En été, En automne, En hiver, Le jour	0,6 %
En été, En hiver, Le jour, La nuit	0,6 %
Au printemps, En automne, En hiver, Le jour, Le soir	0,6 %
Au printemps, En été, En automne, En hiver, Moment de la journée imprécis	0,6 %
Saison imprécise, Le matin, Le jour, Le soir, La nuit	0,6 %
Au printemps, En été, En automne, En hiver, Le soir, La nuit	0,6 %

Annexe Y La présentation des cas « autres » concernant la durée

Cas	Nombre
Récits enchâssés	
Enchâssante : quelques minutes ; Enchâssée : quelques heures	2
Enchâssante : deux jours ; Enchâssée : un an	1
Enchâssante : environ une heure ; Enchâssée : quelques jours	1
Enchâssante : environ une heure ; Enchâssée : une journée	1
Enchâssante : quelques heures ; Enchâssée : plusieurs années	1
Enchâssante : quelques minutes Enchâssée : quelques heures	1
Enchâssante : quelques minutes ; Enchâssée : plusieurs mois	1
Enchâssante : sans temps ; Enchâssée : quelques jours	1
Enchâssante : une journée ; Enchâssé : quelques jours	1
Enchâssante : une journée ; Enchâssé : une nuit	1
Enchâssante : une nuit, Enchâssée : plusieurs années	1
Enchâssante : une nuit ; Enchâssée : une nuit	1
Enchâssante : une nuit ; Enchâssée : quelques heures	1
Enchâssante : quelques minutes ; Enchâssée : une journée	1
Autres choix de durées	
Deux jours	5
Plusieurs mois (entre une saison et une année)	5
Plusieurs siècles	2
Autres choix difficiles à classer	
Grande ellipse	3
Autres raisons	5

Annexe Z Les thèmes précis (n=299) pour les albums évalués (n=175)

Catégories	Nombre	Pourcentage
Sentiments et émotions	49	16,4 %
Amitié	11	3,7 %
Acceptation de soi	8	2,7 %
Peur	4	1,3 %
Amour	3	1 %
Estime de soi	3	1 %
Souvenirs	3	1 %
Connaissance de soi	2	0,7 %
Émotions	2	0,7 %
Bonheur	2	0,7 %
Confiance en soi	2	0,7 %
Émerveillement	2	0,7 %
Découverte de soi	1	0,3 %
Rejet	1	0,3 %
Bien-être	1	0,3 %
Attente	1	0,3 %
Étonnement	1	0,3 %
Identité	1	0,3 %
Solitude	1	0,3 %
Nature	35	11,7 %
Animaux	9	3 %
Animaux marins	5	1,7 %
Lune	2	0,7 %
Mer	2	0,7 %
Insectes	2	0,7 %
Cycle des jours	1	0,3 %
Astronomie	1	0,3 %
Nature	1	0,3 %
Pollution	1	0,3 %
Environnement	1	0,3 %
Pluie	1	0,3 %
Champignons	1	0,3 %
Feux de forêt	1	0,3 %
Oiseaux	1	0,3 %
Animaux en captivité	1	0,3 %
Hiver	1	0,3 %
Humanité	1	0,3 %
Animalité	1	0,3 %
Dinosaure	1	0,3 %
Relation homme/animaux	1	0,3 %
Vie quotidienne des enfants	28	9,4 %
Heure du coucher	6	2 %
Objets transitionnels	5	1,7 %
Jeu	5	1,7 %
Ami imaginaire	2	0,7 %
École	2	0,7 %
Enfance	1	0,3 %
Vie quotidienne	1	0,3 %
Prénoms	1	0,3 %
Comportement des enfants	1	0,3 %
Croissance	1	0,3 %
Jouets	1	0,3 %
Gardiennage	1	0,3 %
Étapes de la vie	1	0,3 %

Qualités	27	9 %
Imagination	8	2 %
Beauté	3	1 %
Partage	2	0,7 %
Ruse	2	0,7 %
Créativité	2	0,7 %
Transmission de connaissances	2	0,7 %
Leadership	1	0,3 %
Gentillesse	1	0,3 %
Détermination	1	0,3 %
Courage	1	0,3 %
Autonomie	1	0,3 %
Solidarité	1	0,3 %
Débrouillardise	1	0,3 %
Optimisme	1	0,3 %
Société	25	8,4 %
Différences	5	1,7 %
Préjugés	4	1,3 %
Conditions sociales	1	0,3 %
Terrorisme	1	0,3 %
Travail des enfants	1	0,3 %
Abus	1	0,3 %
Dénonciation	1	0,3 %
Enfants du monde	1	0,3 %
Droits civiques	1	0,3 %
Racisme	1	0,3 %
Guerre	1	0,3 %
Paix	1	0,3 %
Exil	1	0,3 %
Parcours migratoire	1	0,3 %
Consommation	1	0,3 %
Cruauté animale	1	0,3 %
Langues	1	0,3 %
Relations intergénérationnelles	1	0,3 %
Vie de famille	24	8 %
Relation dans la fratrie	5	1,7 %
Amour maternel	3	1 %
Arrivée d'un bébé	3	1 %
Relation parent-enfant	2	0,7 %
Amour familial	1	0,3 %
Divorce	1	0,3 %
Monoparentalité	1	0,3 %
Homoparentalité	1	0,3 %
Vie de famille	1	0,3 %
Famille	1	0,3 %
Bébé	1	0,3 %
Adoption	1	0,3 %
Déménagement	1	0,3 %
Autres	21	7 %
Rêve	2	0,7 %
Naufrage	2	0,7 %
Chez-soi	1	0,3 %
Fantaisie	1	0,3 %
Vœux	1	0,3 %
Troc	1	0,3 %
Découvertes	1	0,3 %
Voyage	1	0,3 %
Dépaysement	1	0,3 %
Blagues	1	0,3 %
Cadeaux	1	0,3 %
Pompiers	1	0,3 %
Rumeurs	1	0,3 %
Jardins	1	0,3 %
Voyage dans le temps	1	0,3 %
Excentricité	1	0,3 %
Évangiles	1	0,3 %

Alphabet	1	0,3 %
Chiffres	1	0,3 %
Littérature et arts	17	5,7 %
Contes classiques	3	1 %
Histoires	3	1 %
Lecture	3	1 %
Œuvres d'art	2	0,7 %
Musique	2	0,7 %
Livre	1	0,3 %
Peinture	1	0,3 %
Processus de création	1	0,3 %
Mythe	1	0,3 %
Santé	15	5 %
Alimentation	2	0,7 %
Malbouffe	2	0,7 %
Obésité	2	0,7 %
Hygiène corporelle	2	0,7 %
Dyslexie	1	0,3 %
Activité physique	1	0,3 %
Santé	1	0,3 %
Autisme	1	0,3 %
Sécurité	1	0,3 %
Excréments	1	0,3 %
Faim	1	0,3 %
Histoire et géographie	15	5 %
Grand Nord	2	0,7 %
Vie de Jésus	2	0,7 %
Histoire du Québec	2	0,7 %
Moyen-Âge	1	0,3 %
Grands Lacs	1	0,3 %
Désert	1	0,3 %
Première Guerre mondiale	1	0,3 %
Seconde Guerre mondiale	1	0,3 %
Archéologie	1	0,3 %
Autochtones	1	0,3 %
Léonard de Vinci	1	0,3 %
Manneken-Pis	1	0,3 %
Défauts	14	4,7 %
Gourmandise	2	0,7 %
Maladresse	1	0,3 %
Mauvais coups	1	0,3 %
Orgueil	1	0,3 %
Avarice	1	0,3 %
Vengeance	1	0,3 %
Trahison	1	0,3 %
Manigances	1	0,3 %
Désobéissance	1	0,3 %
Distraktion	1	0,3 %
Oubli	1	0,3 %
Caprices	1	0,3 %
Vol	1	0,3 %
Fêtes	13	4,3 %
Noël	9	3 %
Halloween	3	1 %
Anniversaire	1	0,3 %
Personnages populaires	9	3 %
Princesses	2	0,7 %
Chevaliers	2	0,7 %
Monstres	1	0,3 %
Père Noël	1	0,3 %
Fée	1	0,3 %
Sirène	1	0,3 %
Roi Dagobert	1	0,3 %

Activités	7	2,3 %
Cirque	2	0,7 %
Carnaval	1	0,3 %
Origami	1	0,3 %
Course d'auto	1	0,3 %
Pêche	1	0,3 %
Magie	1	0,3 %

Annexe AA Les liens d'intertextualité et d'intericonicité dans les albums évalués (n=175)

1. Liens d'intertextualité dans les albums où ils sont présents (n=30) parmi les albums évalués (n=175)

Titre de l'album	Lien(s) intertextuel(s) – réponse ouverte
<i>Auguste et le nez rouge</i>	Auguste et le nez rouge (mise en abîme dans une illustration) - autoréférentialité ¹³⁰
<i>La boîte rouge</i>	Blanche-Neige
<i>Alice la Fée</i>	Blanche-Neige (miroir, miroir)
<i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i>	Chanson Les 12 jours de Noël
<i>La montagne de livres</i>	Dans les illustrations : Moby Dick (ou Jonas dans la baleine) ; Le Petit prince, Le livre de la jungle
<i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i>	Frankenstein ; Dracula ; Schtroumpf ¹³¹ (illustrés - costumes d'Halloween...)
<i>Les peurs de David</i>	Hansel et Gretel
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	Illustration : Jean de Brunhoff ¹³² , Benjamin Rabier
<i>D'Alex à Zoé</i>	L'homme invisible
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	L'origine des espèces (titre indiqué dans l'illustration)
<i>A qui sont ces culottes ?</i>	La chanson Le roi Dagobert
<i>Raconte-moi une histoire Stella</i>	La soupe aux cailloux, Caramba, Les trois petits cochons, La princesse et le crapaud
<i>Le Noël de la petite souris</i>	Le Nouveau Testament, la Nativité
<i>Le loup de la 135e</i>	Le Petit chaperon rouge
<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>	Le Petit chaperon rouge, les 1001 nuits
<i>Poussin noir</i>	Le vilain petit canard
<i>Ralph le géant</i>	Le vilain petit canard (implicite)
<i>Le chevalier blanc</i>	Les contes classiques, de manière générale
<i>Jésus pour les petits</i>	Les évangiles
<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>	Les trois petits cochons
<i>Les trois petits cochons</i>	Les trois petits cochons (conte dérouté)
<i>Bob le loup</i>	Les trois petits cochons (dans l'illustration)
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	Max et les maximonstres (Maurice Sendak), Le capitaine Haddock, Les méchantes belles-mères, La petite marchande d'allumettes, Avec le temps (Léo Ferré), Ne me quitte pas (Brel), Yesterday (Beatles), Les deux gredins (Roald Dahl), Les fées (Perrault), Peau d'âne (Perrault), Dracula (Bram Stoker), Les sorcières (Roald Dahl), les trois petits cochons, les sept petits chevreux, Gruffalo (Julia Donaldson), Y a d'la joie (Trenet), Le livre de la jungle, Good vibrations 9Beach Boys), Happy (Pharell Williams), What a wonderful world (Louis Armstrong), Don't stop me now (Queen)
<i>Maquillage à gogo</i>	Mmmm, les biscuits ; La princesse dans un sac (dans les illustrations) ¹³³
<i>Max le gourmand</i>	Mythe de Midas
<i>Histoire du lutin qui veut raconter son histoire</i>	Notez sur la page des crédits : Trois petits cochons, Loup, Chasseur, Blanche-Neige, Petit chaperon rouge, Prince charmant, L'ogre, La grand-mère, Le chat Botté, La sorcière, Peau d'âne, Un géant, Merlin l'enchanteur, Pinnochio, le Petit Poucet, Jean de l'Ours et quelques diabolins, dragons ou farfadets
<i>Marine et Louisa</i>	Petit Chaperon rouge (nommé seulement)
<i>Ce jour-là</i>	Plusieurs sont cités dans la préface : Pinnochio, Don Quichotte, Fable de La fontaine, Le joueur de flûte d'Hamelin, Le chat botté, Les animaux de la ville de Brême, Le navet géant, Le petit chaperon roue
<i>L'histoire du chien jaune de Mongolie</i>	Un conte traditionnel mongol portant sur un chien jaune
<i>Sophie et le relieur</i>	Une affiche de Zazie dans le métro (illustration)

¹³⁰ Dans la version 7 de la grille, ceci serait probablement davantage catégorisé comme un lien autoréférentialité iconique.

¹³¹ *Idem*

¹³² *Idem*

¹³³ *Idem*

2. Liens d'intericonicité dans les 15 albums où ils sont présents

Titre de l'album	Lien(s) intericonique(s) – réponse ouverte
<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	Cadre des illustrations rappelle les motifs propres à la Renaissance
<i>La nouvelle chambre d'Edouard</i>	Illustration : Tintin et Milou
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	Illustrations : Sculpture style Nikki de Saint-Phalle, Peinture style Miro, Norman Rockwell (triple autoportrait) ; Boticelli (Vénus) ; Chagall (Le violoniste bleu), Mondrian, Ben, Chirico, Magritte, Picasso, Manet (le joueur de fifre), Cézanne, Miro, Matisse (Nu bleu), Le violon D'Ingres, La Vénus de Milo
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	Inspiration de photos d'époque (portraits et autres)
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	La toile Guernica (c'est le cœur de l'album, est-ce que c'est pertinent de qualifier cela d'intericonicité ?)
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	Le courant surréaliste et une œuvre précise (peut-être de Chirico ?)
<i>Une journée sans Max</i>	Le courant surréaliste. Sont nommés dans les pages de garde : Dali (téléphone aphrodisiaque, Buste de la femme rétrospectif), Magritte (La trahison des images, Le modèle rouge, La philosophie dans le boudoir, Les deux mystères, Le double secret, L'histoire centrale, Le musée d'une nuit, l'avenir des statues, La durée poignardée, La lectrice soumise, La découverte du feu), De Chirico (Chant d'amour, Portrait prémonitoire de Guillaume Appolinaire, Mystère et mélancolie d'une rue, Le duo), Miro (Objet), Cahum (Objet), Pemrose (Le paradis des alouettes), Ernst (La chambre à coucher de Max Ernst cela vaut la peine d'y passer une nuit). Non nommé : des œuvres qui rappellent des portraits chinois
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	Les croquis de Léonard de Vinci (ex. L'homme de Vétruve, bicyclette, etc.), La Joconde, La Vierge Marie (de Vinci)
<i>Manneken-Pis.</i>	Manneken-Pis
<i>L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i>	Mickey Mouse
<i>Ah ! Les bonnes soupes</i>	Mickey Mouse
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	Nommées seulement : Le boxeur (Basquiat), Illustré : Caliméro
<i>Ce jour-là</i>	Plusieurs sont cités dans la préface : La cribluse de blé, La tondeuse de moutons, Les Glaneuses, Le Berger, L'Angélu (Millet) ; La Baigneuse (Renoir) ; Les demoiselles de village, La rencontre (Courbet) ; Un dimanche à la grande Jatte, Une baignade Asnières (Seurat) ; Le pont-Levis (Van Gogh) ; plusieurs clins d'œil à Bruegel
<i>Oops et Ohlala font des courses</i>	Quelques premières de couverture de titres de la série (autoréférentialité)
<i>Ruby tête haute</i>	The problem we all live with, Norman Rockwell
<i>Sophie et le relieur</i>	Une affiche du film Le ballon rouge (illustration)

Annexe AB La répartition des dispositifs uniques et combinaisons de dispositifs pour les albums évalués ($n=175$)

Dispositifs de lecture à privilégier avec l'album	Nombre d'albums	Pourcentage d'albums
Lecture personnelle	32	18,3 %
Lecture interactive	18	10,3 %
Lecture offerte à haute voix et lecture personnelle	11	6,3 %
Lecture offerte	10	5,7 %
Lecture partagée	10	5,7 %
Lecture en duo et lecture partagée	9	5,1 %
Lecture partagée et lecture personnelle	9	5,1 %
Lecture feuilleton et lecture interactive	6	3,4 %
Cercle de lecture et lecture interactive	5	2,9 %
Enseignement réciproque et lecture interactive	5	2,9 %
Entretien de lecture et lecture interactive	5	2,9 %
Lecture en duo et lecture interactive	5	2,9 %
Lecture en duo et lecture offerte à haute voix	5	2,9 %
Enseignement réciproque et lecture partagée	3	1,7 %
Lecture chorale et lecture en duo	3	1,7 %
Lecture chorale et lecture offerte à haute voix	3	1,7 %
Lecture offerte à haute voix et lecture partagée	3	1,7 %
Cercle de lecture et lecture feuilleton	2	1,1 %
Enseignement réciproque et lecture feuilleton	2	1,1 %
Enseignement réciproque et lecture personnelle	2	1,1 %
Entretien de lecture et lecture partagée	2	1,1 %
Lecture chorale et lecture partagée	2	1,1 %
Lecture feuilleton	2	1,1 %
Lecture interactive et écoute de la lecture	2	1,1 %
Lecture interactive et lecture offerte à haute voix	2	1,1 %
Lecture interactive et lecture partagée	2	1,1 %
Lecture personnelle et écoute de la lecture	2	1,1 %
Cercle de lecture et enseignement réciproque	1	0,6 %
Enseignement réciproque et lecture en duo	1	0,6 %
Enseignement réciproque et lecture offerte à haute voix	1	0,6 %
Entretien de lecture	1	0,6 %
Entretien de lecture et lecture en duo	1	0,6 %
Entretien de lecture et lecture personnelle	1	0,6 %
Lecture chorale et lecture personnelle	1	0,6 %
Lecture en duo et lecture feuilleton	1	0,6 %
Lecture en duo et lecture personnelle	1	0,6 %
Lecture feuilleton et lecture personnelle	1	0,6 %
Lecture interactive et lecture personnelle	1	0,6 %
Autres		
• Aucun dispositif de lecture	1	0,6 %
• Lecture en amorce d'une discussion seul à seul (sujet très sensible)	1	0,6 %

Annexe AC Les repères culturels présents dans les albums évalués (n=175)

Titre	Type de repère	Importance dans le récit	Description des repères identifiés
<i>Auguste et le nez rouge</i>	Repère artistique	Au cœur de l'intrigue	Le cirque (Auguste, funambule, chapiteau, etc.)
<i>Juste un détail</i>	Repère artistique ¹³⁴	Au cœur de l'intrigue	Édouard Manet (Stéphane Mallarmé) ; Jean Auguste Dominique Ingres (La Source) ; Henri de Toulouse-Lautrec (La danse mauresque) ; Henri Rousseau (La guerre) ; Édouard Vuillard (Au lit) ; Lucien Lévy-Dhurmer (La sorcière) ; Marie Bashkirtseff (Un meeting) ; Rosa Bonheur (Labourage nivernais) ; Eugène Fromentin (Chasse au faucon en Algérie, la curée) ; Pierre Bonnard (Le Chat blanc) ; Jean-François Millet (La Barrateuse) ; Vincent Van Gogh (portrait de l'artiste)
<i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	Halloween
<i>Georges et Sylvia</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	La fête de la Saint-Valentin
<i>Joyeux Noël, Splat !</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	La fête de Noël
<i>Le diabolin</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	La fête de Noël
<i>Et moi, Père Noël ?</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	La fête de Noël et le Père Noël
<i>Le Noël surprise de Bouchon</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	Noël
<i>L'atelier du Père Noël. Une visite guidée en trois dimensions.</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	Noël (Père Noël)
<i>L'Halloween de Sami</i>	Repère événementiel	Au cœur de l'intrigue	Halloween
<i>Manneken-Pis. L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Bruxelles
<i>Pêches du bout du monde</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Différents endroits où la pêche est pratiquée (Tobago, États-Unis (différents états), Irlande, Nunavut, Japon, Namibie, Nouvelle-Calédonie, Colombie-Britannique)
<i>Tu vois la lune</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	L'Afrique (mais pas de pays précis) puis l'Occident (on imagine la France)
<i>Pablo trouve un trésor</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	L'Amérique latine
<i>L'histoire du chien jaune de Mongolie</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	La Mongolie et le mode de vie des peuples nomades
<i>Alejandro et ses amis du désert</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le désert américain
<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le désert du Sahara (implicite puisque Touaregs)
<i>La course au renard</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le Grand Nord (mais général, Canada ? Finlande ? Russie ?)
<i>Le loup blanc du Grand Nord</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le Grand Nord Canadien
<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le Moyen Orient
<i>La princesse Pommeline</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le Moyen-Orient (époque imprécise, mais passée)
<i>La boîte rouge</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le Québec (Schefferville, Kawawachikamach, Québec, Montréal, le fleuve Saint-Laurent)
<i>Les Grands Lacs</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Les Grands Lacs
<i>Une abeille dans le vent</i>	Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Paris ; Le désert (Sahara ? Touareg) ; Bretagne? ; Indonésie ; Grand Nord canadien ; Chine ; Amérique (Indiens stéréotypés)
<i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i>	Repère géographique	Noms de personnages (sans lien avec le lieu de l'histoire)	Roberval, Dolbeau

¹³⁴ Comme les œuvres d'art sont des reproductions, nous n'avons pas jugé que cela entrerait dans l'intericonicité, mais ce point pourrait être discuté.

<i>Zunik dans le wawazonon</i>	Repère géographique	Parsemés en clins d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Montréal
<i>Sophie et le relieur</i>	Repère géographique	Parsemés en clins d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Paris
<i>Le joueur de mandoline</i>	Repère géographique	pour le décor et conséquemment les personnages	Moyen-Orient
<i>Pas de chat au zoo !</i>	Repère géographique	Ville nommée (à côté de Paris)	Paris
<i>Et avec Tango, nous voilà trois !</i>	Repère géographique, Repère scientifique	Au cœur de l'intrigue	Géographique : New-York (Central Park); Scientifique : Histoire de Roy et Silo les manchots homosexuels
<i>Les chevaliers</i>	Repère historique	Au cœur de l'intrigue	Moyen Âge
<i>Capitaine Rosalie</i>	Repère historique	Au cœur de l'intrigue	Première Guerre mondiale
<i>Les peurs de David</i>	Repère historique	Au cœur de l'intrigue	Seconde guerre mondiale
<i>Les phases de la lune</i>	Repère historique	Parsemés en clins d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Neil Armstrong sur la Lune
<i>Le Saint-Damien de Brandon</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Géographique : Saint-Damien de Brandon et les environs ; Historique : histoire de la région (et du Québec)
<i>Max le gourmand</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Grèce antique (mythe de Midas-intertextualité)
<i>Le jardin de Mérédith</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Historique : Autochtones nomades (tipi, pointes de silex) ; Géographique : Amérique du Nord (Les prairies canadiennes ou américaines)
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Le bombardement de Guernica, La guerre d'Espagne, la toile Guernica de Picasso
<i>Ruby tête haute</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Repère historique : La lutte aux droits civiques (1960 ; Repère géographique : Louisiane (États-Unis)
<i>Les misérables</i>	Repère historique, Repère géographique	Au cœur de l'intrigue	Repère historique : Le 19e siècle ; Repères géographiques : La France
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère artistique : Autoréférentialité - portrait de l'auteur-illustrateur ¹³⁵	Au cœur de l'intrigue	Historique : La fin du 18e - début du 19e siècle ; Géographique : La France, Repère artistique : Autoréférentialité
<i>Je fais un oiseau pour la paix</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère artistique : origami	Au cœur de l'intrigue	Repère historique : Hiroshima, petite Sadako ; Repère géographique : Japon ; Repère artistique : origami
<i>Ce jour-là</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère musical, Repère médiatique, Repère architectural	Au cœur de l'intrigue	Cités dans la préface : Historique : Moyen-Âge jusqu'à une époque plus contemporaine, Géographique : L'Europe, Musical : Beethoven, Cinéma : La Chevauchée fantastique ; Architecture : ferme fortifiée, maison à colombage (et tout autre type de bâtiment typiquement européen comme les maisons normandes ou les cathédrales)
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère scientifique	Au cœur de l'intrigue	Repère historique : Renaissance (1519), François 1er, Charles de Habsbourg ; Repère géographique : France ; Repère scientifique : Léonard de Vinci

¹³⁵ L'autoréférentialité sera classée autrement dans la version 7 de la grille, ce concept peut porter à confusion selon comment il se présente actuellement, entre intertextualité, intericonicité ou repère culturel.

<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère scientifique	Au cœur de l'intrigue	Repères historiques : Périodes de l'Antiquité à Christophe Colomb (cœur de l'album est au Moyen-Âge, ex. d'événements la peste, l'alchimie, les explorateurs.); Repère géographique : L'Europe et particulièrement l'Italie (tour de Pise), l'Allemagne (Copernic, Gutenberg), l'Espagne et le Portugal (les explorateurs); Repères scientifiques : imbriqués aux repères historiques et géographiques (ex. Copernic)
<i>Au bain !</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère scientifique	Clin d'œil (scientifique); Au cœur de l'intrigue (géographique/historique)	Affiche de Louis Pasteur (scientifique); Marseille, Pays scandinaves, Inde, Japon (géographique); Rome antique et époque Louis XIV (géographique/historique)
<i>Le loup de la 135e</i>	Repère historique, Repère géographique, Repère sportif	Au cœur de l'intrigue	New-York; Les années 1950; Babe Ruth
<i>La montagne de livres</i>	Repère médiatique, Repère mythique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Repère médiatique : King Kong; Repère mythique : Le Yéti
<i>Les Trois vœux de Barbara</i>	Repère musical	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Comptines nommées : Frère Jacques; Mon chapeau a trois bosses; Quand trois poules vont aux champs; Alouette, gentille alouette (ou intertextualité?)
<i>Tremolo</i>	Repère musical	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	La flûte enchantée Mozart
<i>Bienvenue chez BigBurp</i>	Repère musical, Repère politique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Musical : Britney Spears, Wilfred Lebouthiller, donne-moi ta bouche, Star Académie; Politique : Georges W. Bush
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	Repère musical, Repère médiatique, Repère mythologique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Repères musicaux : Blind Lemon Jefferson, Bessie Smith; Repères médiatiques : Dark Vador, Hulk, Dumbo, Bambi, Droopy, L'étrange Noël de Monsieur Jack, Repères mythologiques : Les Furies dans la mythologie gréco-romaine, Nuppeppo, Akanamé
<i>C'est pour ça !</i>	Repère musical, Repère mythologique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Ziggi : Nom du personnage qui porte un message pour l'humanité; Personnage de Pégase : symbole de la sagesse
<i>Pégase et Bellérophon</i>	Repère mythologique	Au cœur de l'intrigue	Pégase et Bellérophon (adaptation du mythe)
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	Repère mythologique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Créatures mythologiques (centaure, sirène, cerbère, Minotaure)
<i>Carré</i>	Repère mythologique	Parsemés en clinis d'œil, dans les illustrations ou dans le texte	Narcisse
<i>Jésus pour les petits</i>	Repère religieux	Au cœur de l'intrigue	Jésus (lieux, paroles, actions, etc.)
<i>Le Noël de la petite souris</i>	Repère religieux	Au cœur de l'intrigue	La Nativité

Annexe AD Les albums présents dans plus d'une ressource didactique ($n=24$) parmi les albums évalués ($n=175$)

Titres	Ressources
Présents dans 5 ressources ($n=2$)	
<i>La chaise bleue</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique Eduscol (cycle 3)
Présents dans 4 ressources ($n=2$)	
<i>Probouditi !</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>D'Alex à Zoé</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique
Présents dans 3 ressources ($n=8$)	
<i>Le grand voyage de Monsieur Caca</i>	Bibliographie du livre « Enseigner la phrase par la littérature jeunesse », Chenelière édition Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique
<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>	Bibliographie Élodil - Diversité linguistique et culturelle, processus migratoire, contacts, différences et racisme 2019 Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>Pablo trouve un trésor</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse mentionné sans exploitation didactique
<i>Théo grands-pieds</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>Le lion blanc</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>Et avec Tango, nous voilà trois !</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique
<i>Ruby tête haute</i>	Site Constellations Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné pour une exploitation didactique précise (ex. dans une proposition pour une activité d'écriture) Eduscol (3ecycle)
Présents dans 2 ressources ($n=12$)	
<i>Zunik dans le wawazonzon</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations
<i>Zunik</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site Constellations
<i>Carré</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise Site J'enseigne avec la littérature jeunesse - mentionné sans exploitation didactique
<i>Ce jour-là</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Eduscol (cycle 3)
<i>Poussin noir</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Eduscol (cycle 2)
<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise
<i>Le gardien des océans</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations
<i>Les pieuvres</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations

<i>Le loup de la 135e</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations
<i>Tremolo</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations
<i>Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive...</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site Constellations
<i>Capitaine Rosalie</i>	Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique Site J'enseigne avec la littérature jeunesse- mentionné pour une exploitation didactique précise

Annexe AE La liste des albums (n=175) selon la classification Dewey

Titre de l'album	Cote Dewey
Division 150 : Psychologie	
<i>À l'intérieur de mes émotions</i>	152.4 P458a 2018
Division 230 : Christianisme	
<i>Jésus pour les petits</i>	232.901 D367j
Division 300 : Sciences sociales	
<i>Après l'orage</i>	303.625 R759a 2016
<i>Ce jour-là</i>	307.72 A615c 2013
Division 360 : Problèmes et services sociaux	
<i>Fais bien attention !</i>	363.1 S389f 2005
Division 390 : Coutumes, étiquette, folklore	
<i>Les babouches d'Abou Kassem</i>	398.2 A174b 2007
<i>Les trois cheveux d'or du vieillard-qui-sait-tout</i>	398.2 E65t
<i>Les trois petits cochons</i>	398.2 M367t
Division 440 : Langues romanes, français	
<i>D'Alex à Zoé</i>	441 G276d 2006
<i>Le livre qui parlait toutes les langues</i>	448.6 S4481 2013
Division 520 : Astronomie et sciences connexes	
<i>Les phases de la lune</i>	523.3 F785p
<i>Comment la terre est devenue ronde</i>	525 A615c
Division 590 : Animaux	
<i>Les pieuvres</i>	594.56 B496p 2011
<i>La pieuvre</i>	594.56 S985p
<i>Une vie de libellule</i>	595.733 O89v
<i>Les animaux des mers profondes</i>	597 T657a
<i>Une année avec les chouettes</i>	598.97 M958a 2014
<i>Campagnols et champignons</i>	599.354 M251c
<i>Bébé lamantin cherche sa maman</i>	599.55 Z85b
<i>L'origanal</i>	599.657 Q7o
<i>Totor dernier né de la famille loutre</i>	599.769 P869t
Division 610 : Sciences médicales	
<i>Le grand voyage de Monsieur Caca</i>	612.3 D342g
<i>Au bain !</i>	613.4 L475a 2009
<i>L'activité physique</i>	613.71 G6714a 2006
Division 700 : Arts	
<i>Un livre pour toi</i>	704.9 P121L 2004
Division 730 : Arts plastiques sculpture	
<i>Je fais un oiseau pour la paix</i>	736.982 S488j 2005
Division 750 : Peinture et peintures	
<i>Juste un détail</i>	750.11 M555j 2006
<i>Voyage dans un tableau de Picasso</i>	759.6 P586gu 2008
Division 810 : Littérature américaine	
<i>Pêches du bout du monde</i>	811.54 F828p 2008
<i>Alexandro et ses amis du désert</i>	813.54 A333a
<i>Rhino est distrait</i>	813.54 A572r
<i>Glissades et Pirouettes</i>	813.54 B256g 2003
<i>Le jardin de mon enfance</i>	813.54 B6734j
<i>Bonne nuit, les étoiles volantes !</i>	813.54 B674b
<i>Les petites bottes de la grande Sarah</i>	813.54 B772p
<i>Mystère dans l'île</i>	813.54 F9192m
<i>Dors bien mon petit...</i>	813.54 J34d
<i>L'Halloween de Sami</i>	813.54 L114h
<i>Le perroquet de Princesse Pénélope</i>	813.54 L642p
<i>Trop grande !</i>	813.54 L712t
<i>Grande-Rousse et Pattemiel</i>	813.54 L8475g
<i>Pollution ? Pas de problème !</i>	813.54 M854p 2014
<i>Les 13 fantômes de l'Halloween</i>	813.54 M958t 2007

<i>Maquillage à gogo</i>	813.54 M969mg 2001
<i>Charivari chez les fourmis</i>	813.54 P647c
<i>Alice la Fée</i>	813.54 S5286al
<i>L'atelier du Père Noël. Une visite guidée en trois dimensions.</i>	813.54 S854a
<i>Probouditi !</i>	813.54 V217p 2007
<i>Max le gourmand</i>	813.54 W455m
<i>Dix petits poissons</i>	813.54 W8727d
<i>Carré</i>	813.6 B261c 2018
<i>Howard B. la bougeotte écoute son cœur</i>	813.6 B613h v. 004 2013
<i>Dorélicieux</i>	813.6 K16d 2010
<i>Trop de lapins !</i>	813.6 M868t 2018
<i>Et avec Tango, nous voilà trois !</i>	813.6 R523e 2013
<i>Au dodo, mouton !</i>	813.6 S737a 2018
<i>Dino-bolides</i>	813.6 W563di 2017
Division 820 : Littérature anglaise	
<i>Sire Hibou et dame Chat</i>	821.8 L438s 2008
<i>Tim et Charlotte</i>	823.914 A676c
<i>Théo grands-pieds</i>	823.914 B6362t
<i>Le chapeau de l'épouvantail</i>	823.914 B878c
<i>C'est pour ça !</i>	823.914 C689cp 2007
<i>Georges et Sylvia</i>	823.914 C692g
<i>Une faim de fourmis</i>	823.914 D747u
<i>Naufragé</i>	823.914 E26n
<i>Je t'aimerai toujours, quoi qu'il arrive...</i>	823.914 G561j
<i>Le nouveau bébé</i>	823.914 G738n
<i>La nouvelle chambre d'Edouard</i>	823.914 G866n
<i>Le Noël de la petite souris</i>	823.914 J474n
<i>Et moi, Père Noël ?</i>	823.914 M473e
<i>Manneken-Pis. L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i>	823.914 R132m
<i>C'est chouette d'être un canard !</i>	823.914 R211c
<i>Mais que veut donc Bébé ?</i>	823.914 R783m
<i>Le jardin de Mérédiith</i>	823.914 S544j
<i>Petit-Bond et le vaste monde</i>	823.914 V445p
<i>Petit Doux n'a pas peur</i>	823.914 W112pe
<i>Les 7 pyjamas du chat</i>	823.92 F715s 2011
<i>Le lion blanc</i>	823.92 H4811 2018
<i>Où est canard ?</i>	823.92 H751o 2010
<i>Joyeux Noël, Splat !</i>	823.92 S431s v. 002 2011
Division 830 : Littératures des langues germaniques	
<i>La vallée des mille gouttes</i>	833.914 E57v
<i>Auguste et le nez rouge</i>	833.914 F287a
<i>Si j'étais comme toi !</i>	833.914 F586s
<i>Où se cache le bonheur ?</i>	833.914 G211o
<i>Les Trois vœux de Barbara</i>	833.914 H719t
<i>Le crocodile amoureux</i>	833.914 K958c
<i>Quentin fait son menu</i>	833.914 M958q
<i>Ralph le géant</i>	833.914 M958r
<i>Tremolo</i>	833.914 U57tr
<i>C'est vrai tout ce qu'on raconte ?</i>	833.914 W419ce
<i>Je veux te faire un câlin !</i>	833.92 T574j 2018
<i>Le peintre et l'oiseau</i>	839.31364 V445p
Division 840 : Littérature des langues romanes	
<i>Lustucru le loup qui pue</i>	843.54 D376l 2010
<i>Laurent, c'est moi !</i>	843.54 D4611 2019
<i>Zunik</i>	843.54 G276z 1984
<i>Zunik dans le wawazonzon</i>	843.54 G276zw 1989
<i>Le cirque de Charlie Chou</i>	843.54 G2855cc 1989
<i>Raconte-moi une histoire Stella</i>	843.54 G2855s v. 006 2013
<i>Bienvenue chez BigBurp</i>	843.54 G775b 2005

<i>Un monsieur nommé Piquet qui adorait les animaux</i>	843.54 P7138u 1996
<i>Pablo trouve un trésor</i>	843.54 P874pa 2014
<i>Le drôle de Noël de Roberval Kid</i>	843.54 S5887ro v. 004 1994
<i>La course au renard</i>	843.914 A398c
<i>Des papas et des mamans</i>	843.914 A819d
<i>Mémoire d'éléphant</i>	843.914 B266m
<i>La chaise bleue</i>	843.914 B7625c
<i>Ah ! Les bonnes soupes</i>	843.914 B762ah
<i>La princesse Pommeline</i>	843.914 B763p
<i>Les clés de Cacou</i>	843.914 B773lcc
<i>Le carrosse des fourmis</i>	843.914 B773o
<i>Boubi ne veut pas dormir</i>	843.914 C533b
<i>Le loup de la 135e</i>	843.914 D2445l 2008
<i>L'étrange zoo de Lavardens</i>	843.914 D299e 2014
<i>Je m'ennuie</i>	843.914 D815j
<i>J'ai très peur</i>	843.914 D815ja
<i>La fête de Tomi</i>	843.914 E58f
<i>Tom-ti-ra garde sa petite sœur</i>	843.914 G217to
<i>Petit Pierre fait des... cadeaux !</i>	843.914 G2425pd
<i>Pas de chat au zoo !</i>	843.914 G882p
<i>Mon dernier cours de violon</i>	843.914 G9833m
<i>Patafa des ennuis</i>	843.914 H534p
<i>Les misérables</i>	843.914 H895m
<i>Carnaval chez les Passiflore</i>	843.914 H964c
<i>Où es-tu, lune ?</i>	843.914 J214o
<i>Une maman tout entière</i>	843.914 K1lmt 2008
<i>La peinture de Peluchon</i>	843.914 K77pe
<i>Le pompier Totof</i>	843.914 K77po
<i>Le diablotin</i>	843.914 K92d
<i>L'histoire du chien jaune de Mongolie</i>	843.914 L124h 2009
<i>Une journée sans Max</i>	843.914 L163j
<i>Le loup blanc du Grand Nord</i>	843.914 L51lLo
<i>Bouboule rêve</i>	843.914 L563b
<i>Histoire du lutin qui veut raconter son histoire</i>	843.914 M186h 2007
<i>Le Miam-Miam</i>	843.914 M594m
<i>On a volé le coffret à bisous</i>	843.914 M994o
<i>Mon petit frère c'est un ogre</i>	843.914 N766f
<i>Marine et Louisa</i>	843.914 N822a
<i>Akli prince du désert. Un conte du pays des sables</i>	843.914 N822ak
<i>La boîte rouge</i>	843.914 N822bo 2016
<i>Les jouets du Père Noël</i>	843.914 P287j
<i>Une abeille dans le vent</i>	843.914 P653a 2006
<i>Snif !</i>	843.914 P688s
<i>Émilie, Guillaume et son câlin</i>	843.914 P935e
<i>Je ne suis pas une souris</i>	843.914 R175j
<i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>	843.914 R222co
<i>Poussin noir</i>	843.914 R222po
<i>Kitou Scrogneugneu à l'école de Julien</i>	843.914 R669ka
<i>Maman, je veux être top model !</i>	843.914 S4885mj 1998
<i>Lou, la brebis</i>	843.914 S4886L
<i>Je suis perdu</i>	843.914 S689j
<i>Kiki à la montagne</i>	843.914 S689kmo
<i>Mon chat le plus bête du monde</i>	843.92 B119m 2012
<i>Petit Lagouin</i>	843.92 B635p 2012
<i>La vérité sort toujours de la bouche des enfants</i>	843.92 C426v 2012
<i>Ruby tête haute</i>	843.92 C678r 2017
<i>Les voyages fantastiques de Téo et Léonie : Le collier magique</i>	843.92 C751v v. 001 2017
<i>À qui sont ces culottes ?</i>	843.92 C885a 2009
<i>Le chevalier blanc</i>	843.92 E74che 2017

<i>Le gardien des océans</i>	843.92 E74g 2016
<i>Capitaine Rosalie</i>	843.92 F672c 2018
<i>Le Noël surprise de Bouchon</i>	843.92 H452ns 2013
<i>Poux, ah !</i>	843.92 L364p 2015
<i>Bob le loup</i>	843.92 L598b 2013
<i>Tu vois la lune</i>	843.92 L643t 2010
<i>Oops et Ohlala font des courses</i>	843.92 M527o v. 003 2013
<i>Pégase et Bellérophon</i>	843.92 P169pb 2009
<i>J'ai attrapé la dyslexie</i>	843.92 S275j 2013
<i>Le joueur de mandoline</i>	843.92 S694j 2011
Division 850 : Littératures italienne, roumaine, rhéto-romane	
<i>Les peurs de David</i>	853.92 L664p 2008
Division 860 : Littératures espagnole et portugaise	
<i>Le génie de la nuit</i>	863.64 C737g
<i>La montagne de livres</i>	863.7 B715m 2017
Division 890 : Littérature des autres langues	
<i>Sophie et le relieur</i>	895.636 I78s 2007
Division 940 : Histoire générale de l'Europe	
<i>Les chevaliers</i>	940.1 L475c 2009
Division 970 : Histoire générale de l'Amérique du Nord	
<i>Le Saint-Damien de Brandon</i>	971.4418 G873s 2017
<i>Les Grands Lacs</i>	977.222 V215a 2006

Annexe AF Les différences entre les versions 6 et 7 de la grille

Version 6	Version 7	Brèves explications quant aux modifications
CRITÈRES D'INCLUSION		
3. Cet album est classé dans l'annexe et en accès sur demande seulement	X	Non nécessaire pour cette version qui peut être appliquée plus largement que dans le contexte de la didacthèque de l'UdeM.
CRITÈRES RELIÉS À L'ALBUM DANS SON ENSEMBLE		
Identification de l'album		
Aucun changement concernant les items		
Paratexte		
12. Le format de l'album est	11. - Ajout de choix de réponses	Pour être en accord avec les autres formats et nous avons eu le cas de « Carré, selon un mode de lecture à la verticale » lors de la mise à l'essai.
15 (a). Dans le cas où un texte est disponible sur la quatrième de couverture celui-ci est (plusieurs réponses peuvent être cochées)	14 (a). - Ajout de choix de réponses	Lors de la mise à l'essai, 9,5 % des textes disponibles sur les quatrièmes de couverture ont été codés selon « Un texte explicatif du concept (de l'album ou de la collection) » (20/209)
16. Les pages de garde sont (*il est à noter que dans le cas des albums souples l'envers de la première de couverture et la page suivante sont considérés comme les pages de garde)	15. - Retrait de la note concernant les couvertures souples - Ajout de choix de réponses	Pour réduire les problèmes liés aux pages de garde différentes dans le cas des couvertures souples qui représentent 43,1 % du champ « autres » pour les 72 albums aux pages de gardes différentes.
16. Les pages de garde sont composées de	16. - Changement de la nature des réponses de choix fermé à choix multiples - Divisions de choix parmi ceux déjà dans la grille finale - Ajouts et retraits de choix - Changements dans les exemples	Pour réduire les possibilités « autres » qui comptent pour 33.8 % de nos réponses (59/175), nous optons pour une formulation qui invite aux choix multiples qui permet de combiner des réponses. Ces réponses sont modifiées, divisées ou ajoutées, en fonction des résultats que nous avons obtenus lors de la mise à l'essai.
18. La double page où se situe la page de faux titre, c'est-à-dire la page où figure le "titre d'un ouvrage figurant seul au recto du feuillet qui précède la page de titre" (OQLF, 1986), contient (plusieurs réponses peuvent être cochées)	17. - Modifications et retraits de choix	Pour être en accord avec la page titre, voir les explications ici-bas.
19. La double page où est située la page titre (qui peut inclure la page des crédits ou non) comprend (plusieurs réponses peuvent être cochées)	18. - Ajouts et retraits de choix - Changements dans les exemples	Pour réduire l'ambiguïté nous avons privilégié d'axer les choix de réponses sur ce que les illustrations représentent (ex. personnage) que sur le caractère original ou de reprise de cette illustration. Cela est aussi en accord avec le choix fait à l'item concernant les pages de garde et la page de faux-titre.
20. Peu importe son emplacement à l'intérieur de l'album, la dédicace est	19. - Ajout de choix de réponses	Pour être plus précis lorsqu'une des deux dédicaces des créateurs n'est pas en lien avec le récit, un cas de figure qui s'est présenté lors de la mise à l'essai, sans que nous ayons des données pour chiffrer ces cas.

Rapport texte/image		
X	24. - Ajout de l'item : « Dans cet album, la relation texte/image des doubles pages est majoritairement » Choix : « Constante » ou « Variée »	Pour couvrir cet aspect de manière plus complète, notamment parce nous avons relevé cet aspect lors de la mise à l'essai et parce que c'est plus juste sur le plan théorique.
Attraits du livre		
25. REGISTRE: Celui qui domine dans l'album est	25. - Ajout de choix de réponses	Pour être en accord avec un registre émergent de notre mise à l'essai ou le choix « factuel » est présent pour 9,1 % des albums évalués (16/175)
45. Dans cet album, le thème principal est (si nécessaire, un sous-thème peut être indiqué)	26. - Changement de section pour l'item du thème	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer le thème parmi les items liés au registre.
26. STYLE DE L'ALBUM : De manière générale, la mise en pages du texte et de l'illustration en est une	27. - Retrait d'un choix de réponse	Pour correspondre aux cas où les albums sans texte ont des mises en pages précises ou variées.
46. La prédominance de cet album est	29. - Changement de section pour l'item - Ajout de choix de réponses	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer la prédominance du genre parmi les items liés au style de l'auteur. Nous avons également intégré des choix pertinents qui ont émergé du champ « autres » : « adaptation de classiques », « contes » (que nous avons précisé en « conte de sagesse » et « conte étiologique »), « chiffriers » et « mixité trop forte ». Nous avons aussi ajouté « fable », puisque ce genre fait partie de la PDA.
47. La narration de cet album est portée par	30. - Changement de section pour l'item - Ajout de choix de réponses	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer la narration parmi les items liés au style de l'auteur. Nous avons ajouté le choix « monologue » pour distinguer les dialogues des monologues et rendre cet aspect plus précis à la suite de notre mise à l'essai.
49. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.144). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intertextualité varie en fonction du bagage littéraire de chacun. 49 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intertextualité, quelles œuvres sont citées.	31. - Changement de section pour l'item et le sous-item de l'intertextualité	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer l'intertextualité parmi les items liés au style de l'auteur.
28. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : La technique d'illustration utilisée dans cet album semble (même s'il est parfois difficile d'établir la technique, il faut choisir la plus vraisemblable)	32. - Ajout d'exemples	- Pour accompagner davantage les utilisateurs de la grille, en lien avec les difficultés éprouvées par les participantes lors de la phase 3 de la recherche.

X	33. - Ajout de l'item : « STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : Les illustrations sont majoritairement », selon une échelle de Likert allant d' <i>en aplat</i> à <i>dégradé</i> .	Pour répondre à un besoin émergeant lors de la mise à l'essai, pour enrichir l'évaluation du style de l'illustrateur et pour recueillir des informations pertinentes dans l'optique d'une utilisation didactique en arts plastiques.
29. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : Les illustrations sont généralement	34. - Changement de type de choix de réponses	Pour pouvoir cocher plus d'une option, donc un choix multiple, plutôt que de cocher « varié » en choix fermé et qui apparaît finalement imprécis.
X	36. Ajout de l'item : STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : Le cadrage (angle de vue, en plongée, en contre-plongée et parallèle au sol) des doubles pages est majoritairement	Pour combler cette lacune constater lors de la mise à l'essai et enrichir l'évaluation du style des illustrations.
48. De manière générale, dans cet album la narration visuelle se fait	37. - Changement de section pour l'item	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer la narration visuelle parmi les items liés au style de l'illustrateur.
50. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intericonicité, c'est-à-dire une « présence de références à des œuvres d'art (des peintures, des sculptures, des illustrations, des photographies ou des films) dans les illustrations » (Dupin de Saint-André, 2012, p.28). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intericonicité varie en fonction du bagage culturel de chacun. 50 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intericonicité ou autoréférentialité iconique, quelles œuvres sont citées.	39. - Changement de section pour l'item	Pour être cohérente avec les autres choix d'intégrer les éléments littéraires dans les attraits du livre, nous avons choisi d'intégrer l'intericonicité parmi les items liés au style de l'illustrateur.
X	40. Ajout de l'item : STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : Dans cet album, il y a des traces d'autoréférentialité dans les illustrations, c'est-à-dire des clins d'œil aux œuvres antérieures des créateurs.	Pour réduire l'ambiguïté des traces d'autoréférentialité répertoriées à divers endroits lors de notre mise à l'essai.
32. STYLE DE TYPOGRAPHIE : Dans cet album et de manière générale, la macro-typographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double page » (Duvin-Parmentier, 2018, p.154), est	41. - Ajout de choix de réponses	Pour répondre à un besoin dans la mise à l'essai où des albums ont des changements typographiques, sans qu'ils soient sémantiques.
33. STYLE DE TYPOGRAPHIE : Dans cet album et de manière générale, la microtypographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvin-Parmentier, 2018, p.154), est	42. - Ajout de choix de réponses	Pour répondre à un besoin dans la mise à l'essai où des albums ont des changements typographiques, sans qu'ils soient sémantiques.
34. PERSONNAGE : Comme personnage principal, cet album met en scène	43. - Ajout de choix de réponses	Pour être en accord avec un choix émergeant lors de la mise à l'essai où 92,3 % de nos cas « autres » (12/13) répondaient à ce choix « galerie de

		personnages ». Ce qui correspond à 6,9 % des albums évalués (12/175)
X	47. - Ajout de l'item à réponse ouverte : « 47. PERSONNAGE : Sur le plan de la diversité corporelle ou fonctionnelle, le personnage principal présente (nommer une caractéristique, le cas échéant) »	Pour favoriser l'inclusion en classe en repérant les cas où les personnages principaux peuvent représenter l'un ou l'autre des aspects de la diversité. Par exemple, lors de notre mise à l'essai pour le personnage de <i>Laurent, c'est moi</i> , nous aurions pu indiquer dans le champ ouvert « Trouble du spectre de l'autisme ».
39. PERSONNAGE : D'un point de vue littéraire, le personnage principal de cet album est : Stéréotypé, c'est-à-dire qu'il agit selon les comportements généralement attribués à son type de personnage (ex. un ogre dévoreur d'enfants). Contre-stéréotypé, c'est-à-dire qu'il agit à l'encontre des comportements généralement attribués à son type de personnage (ex. un ogre gentil).	48. - Changement de formulation pour l'item : « PERSONNAGE : L'album contient des personnages qui véhiculent des stéréotypes, lesquels se définissent comme : « le résultat d'un processus de condensation et de schématisation, généralisant à un ensemble d'individus les mêmes opinions simplifiées à l'extrême, parfois jusqu'à la caricature » (Dictionnaire de sociologie, 2011, p.276) ». - Choix de réponse « Oui » ou « Non »	Pour se dégager de la stéréotypie littéraire qui semblait moins pertinente et pour couvrir plutôt les stéréotypes qui peuvent être véhiculés dans les albums, comme nous en avons vu lors de la mise à l'essai, sans réelle manière de les noter.
40. INTRIGUE : Dans cet album, l'intrigue en est une de	50. - Changement de type de choix de réponse : échelle de Likert	Pour répondre à un besoin qui s'est manifesté lors de la mise à l'essai où il était parfois difficile de trancher selon une dichotomie et où une gradation aurait été plus pertinente.
X	51. - Ajout de l'item : « INTRIGUE : Concernant les nœuds narratifs, c'est-à-dire les endroits où de nouvelles situations où péripéties surviennent, cet album contient » Choix de réponses : « Aucun nœud narratif » « Un seul nœud narratif, il s'agit donc une intrigue unifiée » « Plusieurs nœuds narratifs, il s'agit donc une intrigue épisodique »	Pour compléter l'évaluation des intrigues qui nous semblait lacunaire.
41. CADRE : Concernant le lieu, cet album se déroule	52. - Ajout de choix de réponse	Pour améliorer le choix pour les animaux anthropomorphes, à la suite de notre mise à l'essai, nous avons choisi d'intégrer « Dans un lieu réaliste, mais anthropomorphique (ex. un terrier avec du mobilier de chambre d'humain) »
43. CADRE : Concernant le temps (temps naturel), cet album se déroule (plusieurs réponses peuvent être cochées)	54. et 55. - Division de l'item selon le temps de la journée et les saisons	Pour rendre l'évaluation plus précise, ce que nous avons constaté lors de notre évaluation des données.
Éléments littéraires		
Intégration des items de cette section dans la partie dédiée aux attraits du livre		

CRITÈRES RELIÉS AU TEXTE		
Informations macro		
53. La structure du récit est (plusieurs réponses peuvent être cochées)	59. - Ajout de choix de réponse	Pour améliorer le choix lorsque les albums ne sont pas purement répétitifs, mais qu'ils présentent une certaine récurrence, qui compte pour 9,8 % des structures (26/266) et 76,5 % du champ ouvert « autres » (26/34) et pour intégrer l'aspect du retournement qui compte pour 1,9 % des structures (5/266), soit 13,9 % du champ « autres » (5/34).
Informations micro		
X	63 (a). Ajout de l'item à réponse ouverte : « Dans le cas où d'autres langues que le français se trouvent dans les albums, quelles sont-elles ? »	Pour préciser l'aspect plurilingue et se rendre compte des langues présentes dans les albums, en vue d'une potentielle utilisation didactique.
62. Concernant la forme de présentation des dialogues, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de dialogues présentés (plusieurs réponses peuvent être cochées)	68. - Ajout de choix de réponse	Pour donner une option qui est parfois dans les livres dialogués ou monologués : « Aucune marque même si le livre est dialogué ou monologué » qui représente 2,3 % de notre échantillon (4/175), mais que nous savons présente dans certaines œuvres.
CRITÈRES RELIÉS AU POTENTIEL DIDACTIQUE		
Français, langue d'enseignement		
64. À la suite de la lecture de l'album, quels sont le(s) type(s) de réseau(x) pertinent(s) pour intégrer cet album (deux réponses maximum)	71. - Division du choix concernant les personnages	Pour préciser le type de réseau concernant le personnage qui contenait trois choix (stéréotypé, sériel et récurrent).
67. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les activités de communication orale qui semblent les plus pertinentes pour exploiter cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)	73. - Ajout de choix de réponse	Pour améliorer le choix des dispositifs de communication orale où 53,8 % des réponses du champ « autres » (7/13) représentent l'option « Mise en voix ».
Autres disciplines		
69. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quelles sont les disciplines scolaires qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)	75. - Division de l'option « éthique et culture religieuse »	Pour clarifier dans quel volet de la discipline l'album peut être utile.
71. Dans cet album, dans le texte ou les illustrations, il y a des repères culturels, c'est-à-dire « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (Gouvernement du Québec, 2003, p.9). Il ne faut pas considérer ici les repères littéraires (intertextualité) et les repères iconographiques (intericonicité) (items 48 et 49), mais plutôt d'autres types de repères culturels. Il est à noter que la reconnaissance des traces de repères culturels varie en fonction du bagage culturel de chacun.	77. - Ajout de choix de réponse	Pour élargir les choix et intégrer les repères événementiels, qui comptent pour 9,1 % des types repères dégagés (5/99) dans les 58 albums qui en comportent.

CRITÈRES RELIÉS À LA RECONNAISSANCE DE L'ALBUM		
72. À la date de la vérification, cet album est répertorié par ces ressources didactiques (plusieurs réponses peuvent être cochées).	78. - Ajout de choix de réponse	Pour intégrer Éduscol (une ressource didactique importante) et, par souci de cohérence, le champ « Aucune de ces réponses » est ajouté.
X	81. Ajout de l'item : « Selon la liste disponible sur Ricochet (https://www.ricochet-jeunes.org/prix-litteraires/prix-hans-christian-andersen), ce créateur a obtenu le Prix Hans Christian Andersen ? »	Pour faire valoir l'excellence du créateur, en dehors de l'album analysé. Dans notre échantillon, 2,8 % des créateurs sont gagnants de ce prix (5/175), sans que les albums évalués aient nécessairement obtenu un prix littéraire.
75. Cet album fait partie de cette sélection (plusieurs réponses peuvent être cochées)	82. - Ajout de choix de réponses	Pour être cohérente avec les autres items, ajout de « Aucune de ces réponses »
CRITÈRES BIBLIOTHÉCONOMIQUES		
76., 77., 79., 80., 81.	83., 85., 86., 88. - Changement dans le libellé des items	Pour élargir aux autres publics que la didacthèque de l'UdeM, les mentions et références liées à celle-ci ont été changées pour : « bibliothèque analysée ».
80. Selon la description du catalogue de la didacthèque (https://bib.umontreal.ca), dans la section "Notes de Université de Montréal" le public cible de cet album est	87. - Changement vers une réponse ouverte	Pour ouvrir les possibilités, puisque les catalogues des autres établissements n'ont peut-être pas les mêmes catégories d'âge que celui de l'UdeM.
X	89. Avant même les résultats finaux de l'évaluation, il semble que cet album serait à élaguer	Pour voir rapidement, au terme de l'évaluation, que certains des albums pourraient être élagués. Par contre, il ne faut pas voir ce choix comme étant définitif, puisqu'il bénéficie du reste de l'évaluation.

Annexe AG Les notes et les commentaires pris lors de la mise à l'essai, en vue de la version 7 (journal de bord)¹³⁶

Items	Commentaires bruts
16. Les pages de garde sont (*il est à noter que dans le cas des albums souples l'envers de la première de couverture et la page suivante sont considérés comme les pages de garde) 17. Les pages de garde sont composées	Q16-Q17 J'ai vraiment un problème pour qualifier les pages différentes d'albums souples. Des options un peu comme ça auraient été nécessaires : <ul style="list-style-type: none"> • Q16 Différentes parce souples • Q17 D'une page vide et de la page titre (début) et la fin et la page vide (finale)
18. La double page où se situe la page de faux titre, c'est-à-dire la page où figure le "titre d'un ouvrage figurant seul au recto du feuillet qui précède la page de titre" (OQLF, 1986), contient (plusieurs réponses peuvent être cochées) 22. Une biographie des créateurs est disponible 23. L'album contient une préface, c'est-à-dire un "texte présentant sommairement un ouvrage et son auteur" (OQLF, 2015), donc au début de l'album, ou une postface, c'est-à-dire un "texte de commentaire placé à la fin d'un ouvrage" (OQLF, 2019) (plusieurs réponses peuvent être cochées)	Q18 Nécessaire ? Chez moi beaucoup de livres avec pages de faux-titre et ici, semble peu présent... idem pour Q22 et Q23... ou cela veut peut-être dire que mes livres sont plus riches et propices à l'enseignement que ceux analysés jusqu'à présent...
19. La double page où est située la page titre (qui peut inclure la page des crédits ou non) comprend (plusieurs réponses peuvent être cochées)	Q19 Parfois le choix de réponse peut porter à confusion entre Une illustration originale pour présenter le(s) personnage(s) et Une illustration ou un motif original qui n'agit pas comme prologue Ajouter « il n'y a pas de page titre » ça m'est arrivé à quelques reprises...
24. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement :	Q24 Parfois c'est difficile de trancher. Surtout quand les illustrations varient sur l'échelle du livre entre le concret et le symbolique... Aussi parfois c'est un bout complémentaire et un bout redondant... ex. <i>La gourmandise de Max</i> ou <i>Lustucru le loup qui pu</i> , dernière illustration = complémentaire, mais tout le reste est redondant. Mais le « point de chute » = complémentaire...
28. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : La technique d'illustration utilisée dans cet album semble (même s'il est parfois difficile d'établir la technique, il faut choisir la plus vraisemblable)	Q28 Comme mes participantes le soulevaient - très difficile la technique d'illustration, trouver un autre moyen pour les qualifier ? Ou raffiner - gouache en aplat, gouache texturée ? dans une visée complémentaire
29. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR : Les illustrations sont généralement	Q29 Vraiment, il aurait été mieux de pouvoir cocher plus d'une réponse plutôt que « varié » ex. <i>Le génie de la nuit</i> cadré sans bordure + avec sortie de cadre, c'est quand même différent que par exemple à fond perdu et cadré...
32. STYLE DE TYPOGRAPHIE : Dans cet album et de manière générale, la macro-typographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double page » (Duvain-Parmentier, 2018, p.154), est 33. STYLE DE TYPOGRAPHIE : Dans cet album et de manière générale, la microtypographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvain-Parmentier, 2018, p.154), est	Q32-33 Peut-être préciser utilisation des majuscules... parce oui, sémantique, mais quand même pas l'enfer. Donc généralement j'ai mis « classique », mais faudrait distinguer sémantique de majuscules et gras seulement, ça serait plus précis... Il y a un problème dans la gradation de cette question et dans ses choix. Item à revoir... Ex. Pour <i>Bigburp</i> j'ai mis varié, mais ce n'est quand même pas tout à fait ça... cette question est à retravailler. Il faut vraiment changer cette question - voir par exemple <i>Voyage dans un tableau de Picasso</i> . J'ai mis sémantique sans conviction, en même temps ce sont surtout les mots liés à la guerre qui sont dans une typo différente, ça peut convenir. Il y a quelque chose qui me fatigue dans cette question - ex. <i>Manneken-Pis. L'histoire d'un petit garçon qui fit pipi sur la guerre</i> variation de typo sans être nécessairement sémantique tant que ça... Micro un peu plus que macro, j'ai tout de même mis varié au deux, mais peu de sémantique... mais surprenant.

¹³⁶ Il s'agit de données brutes, qui ne sont pas retravaillées et qui permettent de mieux comprendre le cheminement des changements apportés dans la version 7 de la grille.

	Enlever la notion de sémantique. Ex. <i>Dans les 7 pyjamas du chat</i> , il y a un certain jeu typographique, mais ce n'est pas sémantique... Il y a moyen de tourner la question autrement.
34. PERSONNAGE : Comme personnage principal, cet album met en scène	Q34 Ajouter « Une galerie de personnages » comme choix de réponse
39. PERSONNAGE : D'un point de vue littéraire, le personnage principal de cet album est	Q39 Concept de stéréotypie mal vieilli???? Difficile parfois de trancher, surtout par exemple <i>Probouditi</i> : frère stéréotypé, mais pas la jeune fille, il m'a manqué de choix... j'ai mis stéréotypé faute de mieux, car le garçon est peut-être plus « principal » que la fillette, car c'est son histoire, même si le point de chute revient à la fillette En fait, la notion de stéréotype littéraire a mal vieilli, mais il pourrait y avoir une question sur : « est-ce qu'il y a des personnages est stéréotypé ? » sans être de la stéréotype littéraire, comme c'est le cas <i>Une abeille dans le vent</i> où on voit notamment un « indien » avec des plumes qui s'appelle Nuage-Rouge et qui fume le calumet de la paix. Revenir aux définitions de stéréotypes VS stéréotypes littéraires... donc stéréotype sexuel ou culturel, cela permet de dégager si ce livre ne véhicule pas des stéréotypes... donc sensible à ça sur le plan didactique...
40. INTRIGUE : Dans cet album, l'intrigue en est une de	Q40 Parfois très difficile de trancher de manière convaincante... Aussi, quand c'est révélation, c'est parfois difficile d'être précise sur d'autres traits, comme la durée (ex. La description d'un personnage comme dans <i>Ma maman toute entière</i> = le temps de décrire la mère) J'aurais dû faire une échelle comme pour la densité des illustrations, car parfois sans être trépidant, c'est une résolution, mais les personnages ont aussi une grande importance (ex. <i>Le cirque de Charlie Chou</i>) Vraiment une échelle serait nettement plus pertinente ! - À changer impérativement ! Trop tranché
41. CADRE : Concernant le lieu, cet album se déroule	Q41 Ajouter « lieu anthropomorphe » ?
46. La prédominance de cet album est	Q46 Mettre un choix « adaptation de classiques » - ex. <i>Misérables</i> , <i>Pégase</i> et <i>Bellérophon</i> ... Ajouter conte sans qu'il soit traditionnel??? Ex. Akli suit la structure d'un conte, mais je ne suis pas certaine que ce soit un conte traditionnel touareg...
47. La narration de cet album est portée par	Q47 Une narration entièrement dialoguée par deux ou plusieurs personnages Mettre un ou plusieurs personnages, cela permet d'inclure les monologues comme dans <i>La vérité sort toujours de la bouche des enfants</i>
49. Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.144). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intertextualité varie en fonction du bagage littéraire de chacun.	Q49 Spécifier si c'est dans le texte ou dans les illustrations ? (ex. <i>Bob le loup</i> = les trois petits cochons, illustrés, sans que ce soit une intericonicité) – nécessaire ??? Pour <i>Maquillage à gogo</i> je l'ai mis dans intertextualité - mais il serait plus juste de parler d'autoréférentialité - à ajouter???? Pour <i>Auguste et le nez rouge</i> j'ai mis intertextualité, mais c'est plus une mise en abîme, comme je n'ai pas cette catégorie c'est ce qui me semblait le plus juste, mais à ajouter dans la nouvelle version de la grille ou autoréférentialité ??? <i>Pégase et Bellérophon</i> pas intertextualité puisque c'est une adaptation... donc ici aussi il y a peut-être une nuance à faire dans les repères culturels... pour les adaptations... voir où je pourrais mettre ça, je l'ai mis dans les repères culturels faute de mieux, j'ai mis repère mythologique...
53. La structure du récit est (plusieurs réponses peuvent être cochées)	Q53, ne pas hésiter à ajouter : Avec une certaine récurrence Avec un revirement (retournement)
57. Selon vos connaissances des autres langues, cet album	Q57 Préciser la langue... Pour <i>Les animaux des mers profondes</i> , c'est le latin ! Cet ajout de précision de la langue serait sûrement fort utile... Pour la prochaine version de la grille
67. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les activités de communication orale qui semblent les plus pertinentes pour exploiter cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)	Q67 Ajouter La mise en voix avec intonation, ça me semble intéressant non ?

<p>69. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quelles sont les disciplines scolaires qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)</p>	<p>Q69 J'aurais dû séparer éthique et culture religieuse... mais comme nous sommes à l'orée d'un nouveau programme... j'ai comme zappé... ex. Jésus pour les petits... CULTURE religieuse... Faire la séparation avec mes données compilées</p>
<p>71. Dans cet album, dans le texte ou les illustrations, il y a des repères culturels, c'est-à-dire « des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (Gouvernement du Québec, 2003, p.9). Il ne faut pas considérer ici les repères littéraires (intertextualité) et les repères iconographiques (intericonicité) (questions 48 et 49), mais plutôt d'autres types de repères culturels. Il est à noter que la reconnaissance des traces de repères culturels varie en fonction du bagage culturel de chacun.</p>	<p>Q50 (Q71) Dans <i>Juste un détail</i>, je n'ai pas mis intericonicité, car les œuvres sont reproduites intégralement - ce sont plutôt des repères culturels... alors peut-être faire une nuance à la question de repères culturels quant à l'intericonicité...</p> <p>Q71 Repère événementiel Ex. Halloween, je ne sais pas si j'aurais pu attribuer cela à d'autres... oui pour le vieux livre de Noël, mais c'est tout ce qui me vient en tête (31 août) Dans prochaine grille peut-être à ajouter - voir si terme = ok</p>
<p>72. À la date de la vérification, cet album est répertorié par ces ressources didactiques (plusieurs réponses peuvent être cochées)</p>	<p>Q72 Il y aurait dû y avoir un « aucune de ces réponses », par souci de cohérence avec les autres questions</p> <p>J'aurais pu ajouter les listes du ministère de l'Éducation en France à cocher, je le mets donc à la main (un oubli qui m'est revenu au début de ma collecte de données, j'ai pu vérifier les 7 titres déjà complétés et aucun n'y était... j'y ai pensé à <i>Poussin noir</i>) Eduscol (cycle)</p>
<p>74. Selon le site Ricochet (https://www.ricochet-jeunes.org), cet album est gagnant d'un prix littéraire international</p>	<p>Q74 Inclure le Prix Hans Christian Andersen (ex. Anno et Pacovska)</p>
<p>79. Selon la description du catalogue de la didacthèque (https://bib.umontreal.ca), cet album est un don de l'éditeur</p>	<p>Q79 En regardant <i>Trémolo</i>, <i>Lou la Brebis</i>, <i>C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon</i>, <i>On a Volé le Coffret à Bisous</i>, <i>Mais que veut donc bébé ?</i> et <i>C'est vrai tout ce qu'on raconte ?</i> (Et d'autres encore) qui ont l'inscription « service de presse » sans que ce soit indiqué au catalogue, je me demande si ce n'est pas qu'avant une certaine date, cette inscription n'était pas faite et que maintenant. Revoir la question (formulation).</p>
	<p>Avoir une option : « à élaguer » !</p>

Annexe AH La version 7 de la grille (après la mise à l'essai – juin 2021)

31/07/2021

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Cette grille d'évaluation des albums a été développée dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique intitulée : « Évaluation d'albums de littérature jeunesse d'une didactique en fonction des besoins liés à la didactique du français des étudiants au BEPEP - une recherche de développement », sous la direction d'Isabelle Montésinos-Galet, Université de Montréal, Faculté d'éducation, Université de Montréal, et la co-direction d'André Laplante, École de bibliothéconomie et sciences de l'information, Université de Montréal.

Cette grille est la 7e version et elle contient les dernières modifications à la suite de la mise à l'essai sur la collection de la didactique de l'UdeM.

Elle peut maintenant être utilisée pour divers publics : des bibliothécaires de didactiques ou des milieux scolaires, des enseignants du primaire ou des étudiants à la formation initiale au BEPEP, voire des chercheurs, des éditeurs, des libraires ou toute autre personne désireuse d'évaluer des albums selon divers critères didactiques.

Même si cette grille est conçue pour être remplie en entier, il est possible de compléter seulement certaines sections ciblées en fonction de ce qui est à évaluer.

La grille comprend 89 items à compléter par des réponses, lesquels sont répartis en 6 sections (critère d'inclusion, critères reliés à l'album dans son ensemble, au texte, au potentiel didactique, à la reconnaissance et à la bibliothéconomie).

Critère d'inclusion (2 items)

Critères reliés à l'album dans son ensemble :

- Identification de l'album (8 items)
- Paratexte (2 items)
- Rapport texte/image (2 items)
- Attraits du livre (31 items)

Critères reliés au texte :

- Informations macro, donc le texte et la structure de récit (3 items)
- Informations micro, donc le vocabulaire et la phrase (9 items)

Critères reliés au potentiel didactique :

- Français, langue d'enseignement (5 items)
- Autres disciplines, domaines généraux de formation et repères culturels (4 items)

Critères liés à la reconnaissance (5 items)

Critères bibliothéconomiques (7 items)

(* Le masculin est utilisé pour alléger la grille)

Suivant

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [S'inscrire en cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzPjWHt4QYc9S3eVjIIYDkSRlGptW-WmAOCP9m-2-6Q/viewform>

1/1

31/07/2021

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Critère d'inclusion

Cette section permet d'identifier si le livre à évaluer est réellement un album ayant les élèves du primaire comme destinataire.

1. Ce livre est intentionnellement écrit pour la jeunesse, c'est-à-dire qu'il est édité

- Par un éditeur qui se consacre exclusivement aux œuvres jeunesse (ex. Compté des géants) - Dans ce cas, poursuivre l'évaluation
- Par un éditeur généraliste, mais dans une collection pour la jeunesse (ex. L'Arbragan, La Pastèque) - Dans ce cas, poursuivre l'évaluation
- Par un éditeur généraliste, mais dans une collection grand public (ex. Un herbier de Montréal, La Pastèque) - Dans ce cas, arrêter l'évaluation
- Par un éditeur scolaire, c'est-à-dire un éditeur qui vise le milieu scolaire avec des manuels et des livrets de lecture (ex. Pearson/ERPI, Grand Duc, CEC, Lidac, Bordas, etc.) - Dans ce cas, arrêter l'évaluation

2. Ce livre est

Un album : "Livre où, dans son ensemble et sur l'espace de la double page, interagissent un message visuel et un message textuel créés conjointement afin de former un ensemble cohérent. Le message textuel comprend tous les types de textes" (DeRoy-Ringuette, 2019) - Dans ce cas, poursuivre l'évaluation

- Une bande dessinée : "Images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur" (McCloud, 2007, p.17) - Dans ce cas, arrêter l'évaluation
- Un documentaire : Livre à visée informative qui rassemble des informations en fonction d'une certaine organisation (Guérette, Roberge, Bader et Carrier, 2007). Cette organisation concerne l'ouvrage (ex. table des matières, index, etc.) ou le texte (titres, sous-titres, etc.) - Dans ce cas, arrêter l'évaluation
- Un recueil : "Ouvrage réunissant divers écrits ou documents d'un ou de plusieurs auteurs" (DQL, 1996). Un recueil peut être composé de contes choisis, de poèmes, fables, etc. - Dans ce cas, arrêter l'évaluation
- Un roman (ou un mini-roman) : Genre littéraire caractérisé par un récit en prose fictif, mais vraisemblable (cela n'est pas toujours le cas dans la littérature de jeunesse), d'une certaine longueur. Il se distingue en cela du récit documentaire qui n'est pas imaginaire, de la nouvelle qui est brève ou du conte qui est invraisemblable. Le genre romanesque est très varié et peut aborder tous les sujets » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.230). Le roman est généralement découpé en chapitre (Chartrand, Emery-Brunneau et Sénéchal, 2015) - Dans ce cas, arrêter l'évaluation
- Tout autre forme qui ne correspond pas à la définition de l'album - Dans ce cas, arrêter l'évaluation

Retour

Suivant

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [S'inscrire en cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzPjWHt4QYc9S3eVjIIYDkSRlGptW-WmAOCP9m-2-6Q/form/Response>

1/1

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Paratexte

Cette section réunit des informations en lien avec le paratexte. Selon Dupin de Saint-André (2015) "dans les albums, le paratexte comprend les pages de couvertures, le titre, le sous-titre, le format de l'ouvrage, la répartition des pages, les pages de garde, la page titre, l'encadré, la table des matières, la pagination et les éléments reliés au monde de l'édition (code-barre, ISBN)" (p.34). Seulement certains de ces lieux paratextuels sont considérés ici.

11. Le format de l'album est



- À l'italienne, "dont la largeur excède la hauteur" (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure est sur le côté court, selon un mode de lecture à l'horizontale.
- À l'italienne, "dont la largeur excède la hauteur" (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure est sur le côté long, selon un mode de lecture à la verticale.
- À la française, "dont la hauteur excède la largeur" (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure se situe sur le côté long, selon un mode de lecture à l'horizontale.
- À la française, "dont la hauteur excède la largeur" (Turgeon, 2013, p.88) et où la reliure se situe sur le côté court, selon un mode de lecture à la verticale.
- Carré, donc aux côtés égaux, selon un mode de lecture à l'horizontale.
- Carré, donc aux côtés égaux, selon un mode de lecture à la verticale.
- Autre : _____

12. La matérialité de l'album est

- Couverture cartonnée
- Couverture cartonnée avec une jaquette
- Entièrement cartonné
- Souple sans rabat
- Souple avec rabat
- Autre : _____

13. Les pages couvertures sont



- Associées
- Dissociées

14. La quatrième de couverture est



- Avec une illustration seulement (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte seulement (incluant les cas où il y a un prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Avec du texte et une illustration (sans être le prolongement de la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Vide (mais peut être l'illustration qui prolonge la première de couverture dans le cas d'une couverture associée)
- Autre : _____

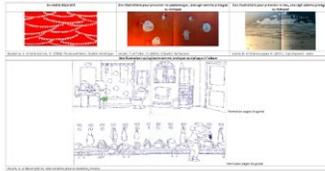
14. (a). Dans le cas où un texte est disponible sur la quatrième de couverture celui-ci est (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Une biographie des créateurs
- Un extrait du texte de l'album
- Une liste d'autres livres du créateur, de la collection ou de l'éditeur
- Une mention de légitimation (prix littéraire, critiques, etc.)
- Un résumé de l'intrigue, c'est-à-dire un texte qui reprend généralement les actions du personnage et le lieu où se déroule l'action (qui? quoi? où?)
- Un texte d'accroche, c'est-à-dire un texte intrigant qui pique la curiosité du lecteur, sans être un résumé
- Un texte explicatif du concept (de l'album ou de la collection)
- Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de texte
- Autre : _____

15. Les pages de garde sont

- Différentes
- Différentes parce qu'il s'agit d'un album à couverture souple
- Identiques

16. Les pages de garde sont composées de (plusieurs choix peuvent être cochés)



- D'une couleur unie
- De motifs décoratifs
- D'une page vide (début)
- De la page titre
- D'une page vide (fin)
- De la fin de l'histoire
- De la page des crédits
- Des illustrations pour présenter les personnages, sans agir comme prologue ou épilogue
- Des illustrations pour présenter le lieu, sans agir comme prologue ou épilogue
- Des illustrations qui agissent comme prologue ou épilogue à l'album.
- Un texte qui agit comme prologue ou épilogue à l'album
- Autre : _____

17. La double page où se situe la page de faux titre, c'est-à-dire la page où figure le titre d'un ouvrage figurant seul au recto du feuillet qui précède la page de titre" (OQLF, 1986). contient (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Le titre
- Des illustrations agissant comme prologue
- Des illustrations pour présenter les personnages, qui n'agissent pas comme prologue
- Des illustrations pour présenter le lieu, qui n'agissent pas comme prologue
- Il n'y a pas de page de faux-titre
- Autre : _____

18. La double page où est située la page titre (qui peut inclure la page des crédits ou non) comprend (plusieurs réponses peuvent être cochées)



- Les noms des créateurs (auteur/illustrateur/maison d'édition)
- Le titre
- Une dédicace
- Des illustrations agissant comme prologue
- Des illustrations pour présenter les personnages, sans agir comme prologue ou épilogue
- Des illustrations pour présenter le lieu, sans agir comme prologue ou épilogue
- D'autres illustrations (ni personnage ni lieu), sans agir comme prologue ou épilogue
- Un texte agissant comme prologue
- Une mention d'intertextualité
- Une liste des autres titres des créateurs (auteur/illustrateur/éditeur).
- Il n'y a pas de page titre
- Autre : _____

19. Peu importe son emplacement à l'intérieur de l'album, la dédicace est

- Présente et liée à Philippe**
 À la lecture de l'album, j'ai le sentiment de le lire chez moi... et dans mon cœur... et j'ai
 à mes grands parents, j'ai eu le plaisir de ne pas arriver par bateau et tout est à la place chez moi... E.L.M.
 Dedicace (non de Noël, le 11 Mars, le 11 Mars, le 11 Mars) (Je ne suis pas chez moi, Québec, Montréal)
- Présente et sans lien évident avec l'histoire**
 À Paris et Charles, S.D.
 À Guillaume, S.D.
 (Dedicace (non de Noël, le 11 Mars, le 11 Mars) (Je ne suis pas chez moi, Québec, Montréal))
- Absente
 - Présente et liée au récit, pour un des créateurs
 - Présente et liée au récit, pour tous les créateurs
 - Présente et sans lien évident avec le récit

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

- Oui, au début de l'album
- Oui, à la fin de l'album
- Non

20 (a). Dans le cas où il y a une épigraphe, celui-ci est

Une citation tirée d'une autre œuvre	Une citation reconnue d'une personnalité célèbre	Une définition

- Une citation tirée d'une autre œuvre
- Une citation reconnue d'une personnalité célèbre
- Une définition
- Un proverbe
- Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas d'épigraphe
- Autre : _____

21. Une biographie des créateurs est disponible

- Sur la 4e de couverture
- Sur le rabat de la couverture
- Au début de l'album
- À la fin de l'album
- Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de biographie
- Autre : _____

22. L'album contient une préface, c'est-à-dire un "texte présentant sommairement un ouvrage et son auteur" (OQLF, 2015), donc au début de l'album, ou une postface, c'est-à-dire un "texte de commentaire placé à la fin d'un ouvrage" (OQLF, 2019) (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Préface
- Postface
- Mot de l'auteur (ex. processus de création)
- Mot de l'illustrateur (ex. processus de création)
- Mot de l'auteur-illustrateur (ex. processus de création)
- Mot d'un organisme en lien avec le thème exploré dans l'album
- Mot d'un spécialiste du thème exploré dans l'album
- Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de préface ou postface
- Autre : _____

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 4 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - [Politique de confidentialité](#)

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Critères reliés à l'album dans son ensemble - Rapport texte/image

Selon Turgeon (2013), "le rapport texte/image concerne le message que chacune des instances propose et la manière dont leur mise en relation produit un certain sens" (p.93). Pour cette grille, la typologie de Nikolajeva et Scott (2006) est retenue.

23. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement:



- Albums symétriques, "la narration textuelle et visuelle est redondante" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre). Par conséquent, le texte et l'image annoncent la même chose, dans le cas d'un long texte, une partie seulement peut être reprise par l'illustration.
- Albums complémentaires, "les mots et les illustrations comblient les lacunes de l'un et de l'autre" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre).
- Albums augmentés, "la narration visuelle supporte la narration textuelle, la narration textuelle dépend de la narration visuelle" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre). Certains détails dans les illustrations apportent des informations supplémentaires au texte.
- Albums en contrepoint, "les narrations visuelle et textuelle sont mutuellement dépendantes" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.17, traduction libre). Par conséquent, il y a un "choix de l'un des deux aspects de l'iconotexte à transporter la charge principale du récit" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.17, traduction libre).
- Albums sympléctiques, il y a "deux narrations ou plus, indépendantes les unes des autres" (Nikolajeva et Scott, 2006, p.12, traduction libre). Par conséquent, il n'y a pas de réel point de convergence entre le texte et l'illustration.
- Albums sans texte, où l'histoire est entièrement portée par les illustrations (Kieffer, 2010).

24. Dans cet album, le rapport texte/image des doubles pages est majoritairement

1 2 3 4 5
Constant Varié

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 5 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. Signaler un cas d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

29. STYLE DE L'AUTEUR: La prédominance de genre de cet album est

- Adaptation de classiques: Texte qui reprend une oeuvre classique de la littérature, mais dans une version abrégée et adaptée au jeune lectorat (ex. l'album Roméo et Juliette adapté par Barbara Kindermann du texte de William Shakespeare et illustré par Christa Linzner)
- Biographique: "Genre littéraire qui s'attache à décrire la vie d'une personne déterminée, en évoquant l'évolution intérieure et les actions de cette personne, et en la situant en son époque et en son contexte" (Van Gorp, 2001, p. 71)
- Chiffrier: Un « chiffrier est un type d'album dans lequel les chiffres – et parfois également des nombres – sont présentés en respectant un ordre le plus souvent croissant, mais à l'occasion décroissant » (Montésinos-Gelet, 2021, p.158).
- Conte dérivé: "Récit qui revisite les contes classiques, souvent en les parodiant avec humour. Le dérivement, les lieux et les personnages diffèrent de façon marquée de la version originale des contes" (Livres ouverts, 2015).
- Conte de sagesse: Récit "fondé sur la réflexion et la philosophie, il a une fonction didactique et constitue une leçon de vie" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 75)
- Conte étologique: Récit qui "propose des réponses imaginaires aux interrogations humaines portant sur la création du monde et des êtres vivants" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 76)
- Conte traditionnel: "Récit universel, issu de la tradition orale, ayant traversé les siècles" (Livres ouverts, 2015).
- D'aventures: "Récit d'une suite d'événements fictifs ou réels dont le déroulement entraîne le héros dans des aventures" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 231).
- Documentaire: "Type d'écrit à visée informative [...] il permet de développer les connaissances du lecteur [...] apportant des connaissances précises sur le monde réel" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 93).
- Fable: "Court récit qui sert à illustrer une morale" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.111)
- Fantaisiste: Récit qui "relève de l'imraisemblable et de l'extravagance" (Glasson, 2000, p.53).
- Fantastique: Récit qui "se caractérise par l'irruption du surnaturel dans un univers fictionnel qui se donne pour réel" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.112).
- Historique: "Récit de fiction qui emprunte à l'histoire ses événements, son cadre géographique, politique, social, ses personnages parfois" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 232).
- Légende: Récit qui a "souvent comme objectif de tenter d'expliquer l'origine d'un phénomène [...] la légende peut également tirer son origine des faits et gestes d'un personnage historique mais les exagérer" (Glasson, 2000, p. 48).
- Merveilleux: Récit qui se "déroule dans des mondes parallèles, peuplés de créatures imaginaires ayant souvent un aspect mythique, et où la magie est omniprésente" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 175).
- Mixte: Dans ce cas-ci, il y a trop de genres qui se côtoient à l'intérieur du texte pour dégager la dominante.
- Mythe: Récit "relatif des événements imaginaires situés dans des temps primordiaux. [...] Le mythe renvoie donc à un événement fondateur, qui s'est déroulé dans un temps d'avant l'histoire" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.179).
- Poésie: "Texte souvent court, parfois rimé, qui utilise l'espace de façon particulière. Le plus souvent en vers (réguliers ou vers libres), et parfois en prose, le poème valorise les images, le choix des mots et le rythme de la phrase" (Livres ouverts, 2015).
- Science-fiction: Récit qui "représente la vie dans le futur en montrant des mondes inconnus, des êtres bizarres. La science-fiction s'appuie sur les progrès scientifiques et techniques pour spéculer sur l'avenir de notre planète" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.240).
- Policier: Récit "dont la trame narrative est une enquête policière" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.205).
- Réaliste: Récit qui "ne cherche pas à idéaliser la réalité, mais veut la reproduire telle qu'elle est" (Boutevin et Richard-Principalli, p.216).
- Réaliste anthropomorphe: Récit qui correspond à la définition du réalisme, c'est-à-dire qui la reproduit telle qu'elle est, mais qui met en scène des animaux personnifiés.
- Récit d'apprentissage: Récit où le personnage poursuit une quête initiatique et évolue intérieurement.
- Autre : _____

30. STYLE DE L'AUTEUR: La narration de cet album est portée par

- Un narrateur participant, c'est-à-dire que c'est un personnage qui porte la narration (narrateur "je")
- Un narrateur omniscent, c'est-à-dire que le narrateur n'est pas un personnage du récit (narrateur "il")
- Une narration entièrement dialoguée par deux ou plusieurs personnages
- Une narration entièrement monologuée
- Un narrateur (participant ou omniscent) et une médianaration, c'est-à-dire "un procédé stylistique qui consiste à mettre en scène un personnage qui commente la narration" (Montésinos-Gelet, 2018, p.205)
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Autre : _____

31. STYLE DE L'AUTEUR: Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intertextualité, c'est-à-dire une « présence effective d'un texte dans un autre » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.144). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intertextualité varie en fonction du bagage culturel de chacun.

- Oui
- Non

31 (a). Dans le cas où il y a des traces d'intertextualité quelles oeuvres sont citées.

Votre réponse

32. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La technique d'illustration utilisée dans cet album semble (même s'il est parfois difficile d'établir la technique, il faut choisir la plus vraisemblable)

Aquarelle	Collage	Crayon de bois	Fusain
Sau, M. H. (2002). <i>Benjour Tchou</i> . Demba/Le Livre de Poésie.	Pepinetti, L. et Egger, V. (2009). <i>Le journal secret de Julie Pétrole</i> . Éditions du Seuil.	Dubuc, M. (2014). <i>L'Autobus</i> . Éditions du Seuil.	Leclercq, E. (2014). <i>Les petits bonheurs</i> . Éditions du Seuil.
Encre (ou peinture acrylique)	Peinture à l'huile	À l'ordinateur	Papier découpé (ou déchiré)
Chavatte, P. (2010). <i>Flouf</i> . Éditions du Seuil.	Dubuc, M. et Pétrole, L. (2009). <i>Le journal secret de Julie Pétrole</i> . Éditions du Seuil.	Goulet, E. (2014). <i>Ada</i> . Éditions du Seuil.	Sau, M. H. (2014). <i>du Temps</i> . Éditions du Seuil.
Pastel	Techniques mixtes	Autres	Autres
Sau, M. H. et Leclercq, E. (2014). <i>Oustak</i> . Éditions du Seuil.	Leclercq, E. et Sau, M. H. (2014). <i>Les petits bonheurs</i> . Éditions du Seuil.	Leclercq, E. et Sau, M. H. (2014). <i>Les petits bonheurs</i> . Éditions du Seuil.	Leclercq, E. et Sau, M. H. (2014). <i>Les petits bonheurs</i> . Éditions du Seuil.

- L'aquarelle
- Le collage
- Le crayon de bois
- Le fusain
- La gouache (ou la peinture acrylique)
- La peinture à l'huile
- L'ordinateur
- Le papier découpé (ou déchiré)
- Le pastel
- Une technique mixte
- Autre : _____

33. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les illustrations sont majoritairement de couleurs en aplat, c'est-à-dire selon "une application d'une teinte de manière uniforme" (Béguin, 1990, p.43) ou des couleurs dégradées, en opposition à l'aplatissement ces couleurs présentent des variations de teintes "la dégradation peut concerner aussi bien le passage de couleurs claires à des couleurs foncées, que le passage de la lumière à l'ombre" (Béguin, 1990, p.354).



1 2 3 4 5

Des couleurs en aplat Des couleurs dégradées

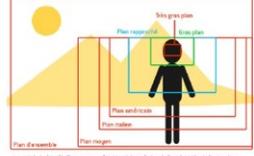
34. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les illustrations sont généralement



- À fond perdu
- Cadrées, avec bordure apparente
- Cadrées, sans bordure apparente
- Cadrées, avec ou sans bordure apparente, mais présentant des sortes de cadre
- Autre : _____

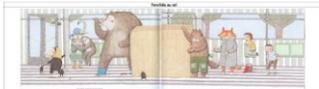
35. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Les plans dans l'album sont

*Le plan général, qui n'est pas représenté ici, inclurait, par exemple, d'autres montagnes, une ville au loin et le personnage serait tout petit ou même absent...



- Toujours pareils
 Similaires
 Variés

36. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Le cadrage (angle de vue, en plongée, en contre-plongée et parallèle au sol) des doubles pages est majoritairement

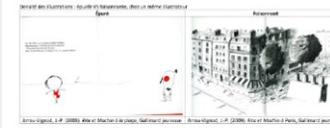


- Toujours pareils
 Similaires
 Variés

37. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: De manière générale, dans cet album la narration visuelle se fait

- D'un point de vue externe, c'est-à-dire que le lecteur voit la scène comme si elle se déroulait devant lui.
 D'un point de vue interne, c'est-à-dire que le lecteur voit l'action comme l'un des personnages.
 De manière variée

38. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: La densité des illustrations est



- 1 2 3 4 5
 Épurée Foisonnante

39. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Dans cet album, il semble y avoir des traces d'intericonicité, c'est-à-dire une « présence de références à des œuvres d'art (des peintures, des sculptures, des illustrations, des photographies ou des films) dans les illustrations » (Dupin de Saint-André, 2012, p.28). Il est à noter que la reconnaissance des traces d'intericonicité varie en fonction du bagage culturel de chacun.

- Oui
 Non

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

Votre réponse

40. STYLE DE L'ILLUSTRATEUR: Dans cet album, il y a des traces d'autoréférentialité dans les illustrations, c'est-à-dire des clins d'œil aux œuvres antérieures des créateurs. Il est à noter que la reconnaissance des traces d'autoréférentialité varie en fonction du bagage culturel de chacun.



Gosselin, J. (2016). *Assasin*. Montréal: La Pastèque, p.15

- Oui
 Non

41. STYLE DE TYPOGRAPHIE: Dans cet album et de manière générale, la macro-typographie, soit le « mode d'inscription de la matière textuelle [...] sur l'espace particulier de la double page » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire conventionnelle et qui ne surprend pas.
 Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.152).
 Variation typographique - « Changement de forme, de place ou de disposition des caractères typographiques » (Dupriez, 1984, p.461), sans que ce soit sémantique.
 Changeante entre le classique et le sémantique
 Ne s'applique pas (album sans texte)

42. STYLE DE TYPOGRAPHIE: Dans cet album et de manière générale, la micro-typographie, soit le « choix des caractères, des graisses, des tailles, des couleurs et des espaces entre eux » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.154), est



- Classique, c'est-à-dire conventionnelle et qui ne surprend pas.
 Sémantique, c'est-à-dire porteuse de sens par sa « matérialité scripturale » (Duvivier-Parmentier, 2018, p.152).
 Variation typographique - « Changement de forme, de place ou de disposition des caractères typographiques » (Dupriez, 1984, p.461), sans que ce soit sémantique.
 Changeante entre le classique et le sémantique
 Ne s'applique pas (album sans texte)

43. PERSONNAGE: Comme personnage principal, cet album met en scène

- Un personnage seul
- Un personnage en relation avec d'autres
- Un duo
- Une famille
- Un groupe
- Une galerie de personnage
- Aucun personnage
- Autre : _____

44. PERSONNAGE: Dans cet album, le personnage principal est

Il s'agit de décrire brièvement le personnage principal par un nom et, si nécessaire, un qualificatif inscrit par exemple : un garçon excentrique, un ogre grec, une poule méchante, Mouchi d'Or, un duo d'amis, etc.

Voire réponse _____

45. PERSONNAGE: Le personnage principal de cet album est

- Un garçon (ou un homme)
- Une fille (ou une femme)
- Un animal anthropomorphe, c'est-à-dire un animal personnifié
- Un animal qui a un comportement propre à son espèce (donc non anthropomorphe)
- Une créature imaginaire (ex. lutin, monstre, etc.)
- Autre : _____

46. PERSONNAGE: Du point de vue de la diversité ethnique, le personnage principal est

- Arabe
- Asiatique
- Autochtone
- Blanc
- Latino-Américain
- Noir
- Ne s'applique pas
- Autre : _____

47. PERSONNAGE: Sur le plan de la diversité corporelle ou fonctionnelle, le personnage principal présente (nommer une caractéristique, le cas échéant)



* Tous les exemples sont tirés de la liste Kallithea. Les albums jeunesse pour un monde équilibré produits par le PACT de Québec (<https://www.kallithea.org/>)

Voire réponse _____

48. PERSONNAGE: L'album contient des personnages qui véhiculent des stéréotypes, les quels se définissent comme: « le résultat d'un processus de condensation et de schématisation, généralisant à un ensemble d'individus les mêmes opinions simplifiées à l'extrême, parfois jusqu'à la caricature » (Dictionnaire de sociologie, 2011, p.276).

- Oui
- Non

49. PERSONNAGE: Le personnage principal de cet album fait partie d'une série (ex. Frisson l'écurie, de Mélanie Watt, Lola, de Carl Norac et Claude K. Dubois, etc.)

- Oui
- Non

50. INTRIGUE: L'intrigue de cet album est de révélation ou de résolution (l'option 0 correspond à "ne s'applique pas").

0 = Ne s'applique pas
1 = Révélation – personnages centraux
5 = Résolution – événements centraux

- 0 1 2 3 4 5
-

51. INTRIGUE: Concernant les noeuds narratifs, c'est-à-dire les endroits où de nouvelles situations ou péripéties surviennent, cet album contient

Aucun noeud narratif

Un seul noeud narratif, il s'agit donc d'une intrigue unifiée

Plusieurs noeuds narratifs, il s'agit donc d'une intrigue épisodique

52. CADRE: Concernant le lieu, cet album se déroule

Dans un lieu réaliste et générique (ex. une forêt, une école, un château)

Dans un lieu réaliste et identifiable (ex. une ville précise)

Dans un lieu réaliste, mais anthropomorphique (ex. un terrier avec du mobilier de chambre d'human)

Dans plusieurs lieux réalistes et génériques

Dans plusieurs lieux réalistes et identifiables

Dans un lieu fantaisiste

Dans plusieurs lieux fantaisistes

Sans lieu

Autre : _____

53. CADRE: Concernant le temps (époque), cet album se déroule

À une époque indéterminée, mais éloignée

À une époque indéterminée, mais contemporaine

À une période historique précise

Sans indice d'époque

Autre : _____

54. CADRE: Concernant le temps (temps naturel- journée), cet album se déroule (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Le matin

Le jour

Le soir

La nuit

Moment de la journée imprécis ou absent

55. CADRE: Concernant le temps (temps naturel- saisons), cet album se déroule (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Au printemps

En été

En automne

En hiver

Saison imprécise ou absente

Autre : _____

56. La durée de cet album est de (réponse).

Quelques minutes

Environ une heure

Quelques heures

Une journée ou une nuit

Quelques jours

Une semaine

Quelques semaines

Une saison

Une année

Plusieurs années

Sans temps

Autre : _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 6 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Statuer un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai - juin 2021)

Créères reliés au texte - macro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau macro, c'est-à-dire en considérant le texte dans son intégralité.

57. En moyenne, le nombre de mots par double page est de (pour obtenir la réponse, il s'agit de compter le nombre de mots sur 5 doubles pages au hasard et d'en faire une moyenne)

- 15 mots et moins
- Entre 16 et 30 mots
- Entre 31 et 45 mots
- Entre 46 et 60 mots
- Entre 61 et 75 mots
- 76 mots et plus
- Ne s'applique pas (album sans texte)

58. Le type de texte dominant dans cet album est

- Argumentatif, "pour convaincre (connecteurs logiques, présence des pronoms de 1^{re} et 2^e personnes, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Descriptif, "pour représenter (expansions du nom, verbes d'état, imparfait, comparaison et métaphores, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Dialogal/ Conversationnel, "pour faire entendre (organisation typographique, ponctuation, discours direct, système temporel du présent, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.263). Les correspondances sont incluses dans le type dialogal de même que les monologues.
- Informatif/Explicatif, "pour informer (vocabulaire spécialisé, présent de vérité générale, organisation en paragraphe, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Narratif, "pour raconter (marques chronologiques, système temporel du passé, verbes d'action, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Injonctif/Précipitatif, "pour faire agir (verbes à l'infinitif ou à l'impératif, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Poétique, "pour jouer sur la langue (figures de style, effets phoniques, etc.)" (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p.262).
- Aucun type dominant puisque l'album est hybride, c'est-à-dire qu'une variété de types de textes se côtoient.
- Ne s'applique pas (album sans texte)

59. La structure du récit est (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- À rebours, le récit "remonte le temps en suivant une structure argumentative qui part des effets pour remonter aux causes" (Tsimbidy, 2008, p.147).
- Alternée, "les récits, sans être simultanés, s'entremêlent. Le lecteur doit suivre les changements de points de vue du [ou des] narrateur [s]" (Tsimbidy, 2008, p.148)
- Avec une certaine récurrence, dans ce cas-ci, sans être une répétition complète, le scénario présente des éléments qui reviennent.
- Avec une fin ouverte, le récit se conclut sur une scène qui laisse place à plusieurs possibilités.
- Avec un point de chute, le récit se conclut avec une finale qui surprend.
- Avec un retournement, contrairement au point de chute, le revirement attendu ne se présente pas à la fin mais plutôt ailleurs dans le récit.
- Cumulative, le "scénario répétitif obéit à une progression" (Tsimbidy, 2008, p.144) et ce qui est accumulé peut être des objets, mais aussi d'autres éléments comme des idées ou des situations.
- En boucle, le récit "n'a pas de fin parce que la situation finale est la même que la situation initiale" (Tsimbidy, 2008, p.146). Parfois, la situation finale peut seulement être similaire à la situation initiale et elle semble relancer vers un autre récit analogue.
- En liste, la structure s'articule autour du principe d'une liste (ou d'une énumération) où l'on "passe en revue toutes les manières, toutes les circonstances, toutes les parties" (Douriez, 1984, p.185-186) ou encore sous le format de l'abécédaire.
- En parallèle, la structure présente "plusieurs [ou seulement deux] récits se déroulant dans le même temps, ils peuvent être présentés par le texte, mais aussi par les illustrations" (Tsimbidy, 2008, p.147).
- Enchâssée, la structure où "un récit intègre un autre récit [...] la séquence enchâssée est insérée dans une séquence enchâssante [ou récit premier]" (Tsimbidy, 2008, p.148-149).
- Linéaire, le récit "suit l'ordre chronologique de l'histoire" (Tsimbidy, 2008, p.144).
- Répétitive, "le scénario repose sur la répétition d'une même structure" (Tsimbidy, 2008, p.144).
- Autre :

Retour

Suivant

Page 7 sur 12

N'utilisez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni édité, ni customisé par Google. Signaler un abus d'utilisation abusive - Conditions d'utilisation - Règles de confidentialité

Google Forms

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai - juin 2021)

Critères reliés au texte - micro

Cette section réunit des informations concernant le texte au niveau micro, c'est-à-dire en considérant le texte dans des unités restreintes comme la phrase et le mot.

60. Concernant le lexique et le vocabulaire, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Champ sémantique, où un « ensemble des emplois possibles d'un mot. L'article de dictionnaire recense ces divers emplois et détermine ainsi la polysémie d'un terme. [Donc] un mot peut avoir plusieurs sens selon le contexte » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 57).

Champ lexical, où un « ensemble de mots relevant du même domaine de signification [est] repéré dans un texte » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 57).

Expressions figées : où « on réserve le terme de figé aux expressions non compositionnelles, autrement dit, aux expressions dont on ne peut pas déduire le sens à partir du sens des combinaisons des mots qui les composent. » (Gross, 1993, p. 36).

Mots d'une même famille, une famille de mots est un « ensemble de mots dérivés de la même racine et de mots composés avec celle-ci » (OQLF).

Mots-valises, où sont « amalgamés deux mots sur une base d'une homophonie partielle de sorte que chacun conserve de sa phonologie lexicale de quoi en être encore reconnu » (Dupire, 1984, p. 303).

Onomatopées, « formation d'un mot dont le son est imitatif de la chose qu'il signifie » (Dupire, 1984, p. 314).

Rimes, « répétition d'un ou plusieurs phonèmes identiques entre deux ou plusieurs mots placés en fin de vers » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 238).

Synonymes, « mot qui a le même sens ou presque qu'un autre mot. Les synonymes appartiennent à la même catégorie grammaticale » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 250).

Ne s'applique pas (album sans texte)

Ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure ou absente

Autre :

61. Concernant les figures de style, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Allitérations, « répétition d'un même phonème consonnantique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 29).

Assonances, « répétition d'un même phonème vocalique à l'intérieur d'un vers ou d'une strophe » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 33).

Comparaisons, « figure de style qui consiste à rapprocher deux réalités différentes appelée comparé et comparant, ayant un point commun (explicite ou implicite) à l'aide d'un outil de comparaison, une conjonction (comme, ainsi que), un adjectif (pareil, semblable), un verbe (ressembler, avoir l'air) » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 73).

Inversions, « renversement d'un ordre des constituants de la phrase (mots ou groupe de mots) considérés comme normal ou habituel » (Dupire, 1984, p. 243).

Énumérations, le fait de « passer en revue toutes les manières, toutes les circonstances, toutes les parties... » (Dupire, 1984, p. 199) à l'intérieur d'une phrase ou d'un paragraphe. Sur l'ensemble du livre, cela fait partie de la structure.

Métaphores, « association d'un terme (ce dont on parle) à un autre terme (ce à quoi on le compare) à cause d'une caractéristique commune. Mais, contrairement à la comparaison, ce rapprochement n'est pas explicite : il ne se traduit par aucun outil comparatif (comme, tel, pareil à...) » (Boutevin et Richard-Principalli, 2008, p. 176).

Ne s'applique pas (album sans texte)

Ne s'applique pas, car la présence de ces particularités est trop mineure ou absente

Autre :

62. Le registre de la langue, ou niveau de langue, de cet album est

Langue populaire, « qui englobe des mots escamotés, des jurons, des anglicismes, des emplois incorrects, etc. » (Couillard, 1999, p. 22)

Langue familière, « qui regroupe des mots utilisés plutôt lors de conversations entre amis, comme des abréviations » (Couillard, 1999, p. 21)

Langue correcte, aussi nommée neutre ou standard, « qui correspond à l'ensemble des mots que les spécialistes de la langue et les locuteurs jugent comme convenant à la majorité des communications écrites » (Couillard, 1999, p. 21)

Langue littéraire, aussi nommée soutenue ou soignée, « qui se caractérise par des mots savants, par des figures de style, plus souvent employée par des écrivains » (Couillard, 1999, p. 21)

Varié, c'est-à-dire qu'il y a une variation de registres et que, d'une manière ou d'une autre, plusieurs se côtoient à l'intérieur de l'album.

Ne s'applique pas (album sans texte)

63. Selon vos connaissances des autres langues, cet album

Est entièrement plurilingue, c'est-à-dire que l'ensemble du texte est écrit en français et dans au moins une autre langue.

Intègre dans le texte des mots tirés d'autres langues qui ne sont pas francisés (ex. nokum (grand-mère), good bye (au revoir), etc.).

Intègre dans les illustrations des mots tirés d'autres langues qui ne sont pas francisés.

Ne s'applique pas

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

Votre réponse

64. Concernant les types de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Phrase impérative, "correspond à une phrase de base dont on a effacé le sujet" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35)
- Phrase interrogative, "peut être construite de plusieurs manières [...] Entre autres possibilités, elle peut correspondre à une phrase de base à laquelle on a ajouté « est-ce que » ou dont on a déplacé le pronom sujet après le verbe" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35). D'autres structures interrogatives sont également possibles.
- Phrase exclamative : "peut être construite de plusieurs manières. Elle peut notamment être formée en déplaçant un groupe de mots et en remplaçant une partie par un mot exclamatif tel qu'un déterminant" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.35).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces types de phrases est trop mineure ou absente

65. Concernant les formes de phrases, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Forme négative, "se reconnaît à la présence de l'adverbe de négation « ne » et d'un autre mot négatif" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36)
- Forme passive, "s'oppose à la forme active en inversant le sujet et le complément direct pour attirer l'attention sur ce dernier" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36)
- Forme impersonnelle, "s'oppose à la forme personnelle en déplaçant le sujet après le verbe et introduisant comme sujet le pronom personnel « il » [...] Tous les verbes ne peuvent être placés à la forme impersonnelle [...] certains verbes ne peuvent être employés qu'à la forme impersonnelle" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.36)
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces formes de phrases est trop mineure ou absente

66. Concernant les phrases à construction particulière, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- Phrases à présentatif, "commencent par des mots ou des locutions que l'on appelle présentatifs : « voici, voilà, il y a (conjugué à tous les temps), il est »" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.37)
- Phrases infinitives, "sont celles dont le verbe est à l'infinitif" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.38)
- Phrases sans verbe, "figurent des exclamations [...], des interrogations [...], des expressions [...], des mots-phrases" (Lefrançois, Montésinos-Gelet et Ancitl, 2018, p.38)
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces constructions de phrases est trop mineure ou absente

67. Concernant d'autres phénomènes liés à la phrase, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- D'incise, c'est à dire une "proposition qu'on introduit à l'intérieur ou à la fin d'une autre proposition afin de signaler qu'on rapporte les paroles ou les pensées d'une personne.
- L'emploi de la virgule double permet de marquer l'insertion de la proposition incise; on met ainsi une virgule avant et après l'incise, puisqu'il s'agit d'un élément ajouté, qui n'appartient pas syntaxiquement à la phrase où il s'insère" (OQLF).
- D'élément incident, c'est à dire un "segment de phrase qui permet à la personne qui écrit d'intervenir dans le texte en y apportant un commentaire personnel. L'élément incident se rapproche de la parenthèse, puisqu'on peut lever de la phrase sans modifier le sens de celle-ci" (OQLF)
- De points de suspension qui "expriment de l'inaccompli, de l'inachevé, du non-dit, bref, l'expression incomplète d'une idée. La phrase est laissée en suspens [...], soit parce que le locuteur a été interrompu, soit parce que l'auteur veut marquer une pause; il revient alors au lecteur d'imaginer la suite" (OQLF, 2020). Les points de suspension peuvent être utilisés à diverses fins comme pour une idée incomplète, une énumération inachevée, un non-dit dans un dialogue, une interruption de narration, etc. (OQLF, 2020).
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de ces constructions de phrases est trop mineure ou absente
- Autre : _____

68. Concernant la forme de présentation des dialogues, et dans une perspective d'une utilisation de l'album pour enseigner ces contenus en classe du primaire, cet album contient un nombre suffisant et pertinent de dialogues présentés (plusieurs réponses peuvent être cochées)

- À l'aide d'un changement typographique
- À l'aide de phylactères
- À l'aide de guillemets
- À l'aide de tirets
- Aucune marque même si le livre est dialogué ou monologué
- Ne s'applique pas (album sans texte)
- Ne s'applique pas, car la présence de dialogues est trop mineure ou absente
- Autre : _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 8 sur 12

N'utilisez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni customisé par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Créères reliés au potentiel didactique - Français, langue d'enseignement

Cette section concerne le potentiel de l'album dans son ensemble à être utilisé pour la discipline français, langue d'enseignement.

69. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs de lecture qui semblent les plus pertinents pour une utilisation de cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Cercle de lecture: Dispositif pour stimuler des interactions entre les pairs, les quelles permettent d'enrichir la compréhension des textes par les élèves (Morrow, 2009).
- Enseignement réciproque: Dispositif où les élèves en sous-groupe travaillent quatre stratégies de compréhension : prédire, clarifier, questionner et résumer.
- Entretien de lecture: Dispositif où l'enseignant observe les stratégies utilisées par les élèves et leur évolution.
- Lecture chorale: Dispositif où les élèves lisent un texte en même temps que l'enseignant qui les guide dans le rythme et les intonations à adopter.
- Lecture en duo: Dispositif de lecture à deux qui "peut prendre différentes formes. Le plus fréquemment, deux élèves lisent un même livre en se partageant la lecture" (Dupin de Saint-André, 2018, p.190).
- Lecture feuilleton: Dispositif où une lecture est fragmentée et faite sur plusieurs périodes.
- Lecture interactive: Dispositif de lecture à haute voix où "celle-ci est accompagnée de questions visant à travailler les quatre dimensions de lecture : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation. Les élèves sont alors engagés dans des discussions de co-construction du sens. Ces discussions peuvent se faire en grand groupe, mais les élèves peuvent aussi être amenés à interagir entre eux, en dyades ou en petits groupes, au cours de cette lecture (Dupin de Saint-André, 2016, p. 120).
- Lecture offerte à haute voix: "Dispositif au cours duquel l'enseignant lit un livre aux élèves. Ce faisant, il modélise une lecture experte, mais ne cherche pas à construire le sens de l'œuvre avec ses élèves. L'intention pédagogique est ici de mettre les élèves en contact avec une lecture experte, de leur faire découvrir de nouvelles œuvres, de nouveaux auteurs et, d'ainsi, contribuer à bâtir leur culture littéraire." (Dupin de Saint-André, 2016, p.100).
- Lecture partagée: Dispositif où c'est l'enseignant qui lit à haute voix le texte en sautant avec son doigt, en modélisant l'utilisation de différentes stratégies et en invitant les élèves à participer à la lecture quand ils se sentent capables de le faire" (Dupin de Saint-André, 2017, p.173).
- Lecture personnelle: Dispositif où l'élève choisit un livre en fonction de ses intérêts.
- Écoute de la lecture: Dispositif où l'élève écoute des livres audios tout en ayant accès au texte écrit.
- Autre : _____

70. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les dimensions de la lecture qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Compréhension - Conscience phonologique
- Compréhension - Inférences
- Compréhension - Stratégies de rappel
- Compréhension - Stratégies de prédiction
- Compréhension - Visualisation
- Interprétation, qui « autorise plusieurs sens acceptables » (Turgeon, 2013, p.116). Elle diffère pour chaque lecteur en fonction de ses connaissances. Elle est tout de même guidée par les indices laissés par le texte et l'illustration.
- Réaction, qui concerne les émotions ou l'identification du lecteur face à tel ou tel élément du texte ou des illustrations
- Appréciation, qui permet au lecteur de « porter un jugement sur les caractéristiques d'une œuvre, à partir de ce qui le distingue des autres » (Turgeon, 2013, p.130)

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

- Réseau autour d'un thème unificateur: "Choix d'œuvres autour d'un thème dans le but de répondre à une intention pédagogique" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau d'auteur: "Choix d'œuvres d'un auteur afin de dégager les particularités de son style et de son univers" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau d'illustrateur: "Choix d'œuvres d'un même illustrateur afin de dégager les caractéristiques de son style" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau d'auteur-illustrateur: Choix d'œuvres pour combiner le style littéraire et le style pictural d'un auteur-illustrateur
- Réseau autour d'un personnage stéréotypé: "Choix d'œuvres pour mieux connaître un personnage stéréotypé de la littérature jeunesse (p. ex. le loup, l'ogre, la sorcière ou le superhéros)" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau autour d'un personnage sériel (Frison l'Écureuil, Lola, etc.): "Choix d'œuvres pour mieux cerner les caractéristiques d'un personnage sériel"
- Réseau autour d'un personnage récurrent dans la littérature jeunesse, sans être stéréotypé (ex. lapin, mère, etc.): "Choix d'œuvres pour mieux connaître un personnage récurrent dans la littérature jeunesse."
- Réseau générique: "Choix d'œuvres appartenant au même genre littéraire" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau hypertextuel: "Choix d'œuvres se rapportant à un texte source (p. ex. un conte et ses adaptations)" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau intertextuel: "Choix d'une œuvre dans laquelle il y a de l'intertextualité (références à d'autres textes) et présentation des autres œuvres auxquelles elle se rapporte" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Réseau autour d'un procédé d'écriture: "Choix d'œuvres dans lesquelles le ou les auteurs utilisent un même procédé d'écriture" (Dupin de Saint-André, Montésinos-Galet et Bourdeau, 2015, p.23)
- Aucun de ces types réseaux

72. À la suite de la lecture de l'album, quels sont les dispositifs d'écriture qui semblent les plus pertinents pour une utilisation de cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

Certains dispositifs ont pour finalité des productions métalinguistiques (PM), c'est-à-dire des écrits qui permettent aux élèves de consigner leurs réactions et leurs pensées sur le texte lu, donc de poursuivre leurs réflexions à son propos et d'aider les autres à poursuivre leurs réflexions. D'autres ont pour finalité des productions hypermédiatiques (PH), d'après Lépine (2017), « les activités hypermédiatiques incitent les élèves à se servir des textes lu comme mineure ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux » (p.137).

- Carnet de lecture (PM), ex. pour consigner ses réactions, pour écrire son appréciation
- Lettre à l'auteur (PM), ex. pour questionner l'oeuvre
- Jogging d'écriture pour matérialiser (PH), ex. reproduire des effets typographiques
- Jogging d'écriture pour encoder (PH), ex. utiliser un album ou une illustration pour faire produire des phrases
- Écrire à la manière de (PH), «chercher à imiter tous les traits d'écriture qu'il adopte dans un texte particulier» (Montésinos-Gelet, 2019, p.207)
- Écrire la suite de l'histoire (PH)
- Texte mentor (PH), imiter certains traits de l'auteur et non l'entiereté
- Orthographe approchée (PH), tentative d'écriture de certains mots
- Aucun dispositif d'écriture
- Autre : _____

73. À la suite de la lecture de l'album, quelles sont les activités de communication orale qui semblent les plus pertinentes pour une utilisation de cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- L'oral au service des dispositifs de lecture, où la compétence à communiquer oralement est travaillée à l'intérieur de dispositifs de lecture qui suppose des interactions (ex. lecture interactive, cercle de lecture, etc.).
- La découverte d'une autre langue et l'observation des congénères. Il est à noter que «les congénères sont des mots de langues différentes ayant sensiblement la même forme à l'oral et/ou à l'écrit et le même sens» (Armand et Marillet, 2015, p.49)
- La mise en voix, lecture en «portant attention aux différents éléments prosodiques (prononciation, volume, intonation, rythme et débit)» (Dupin de Saint-André, 2018, p.191)
- L'enseignement des actes de parole, où sont explorées les interactions verbales entre les personnages.
- L'enseignement des registres de la langue, où l'attention est portée sur les registres propres à la langue orale.
- Le dispositif de débat, où les élèves donnent leur opinion (thème, interprétation, goût, etc.).
- Aucune activité de communication orale
- Autre : _____

74. À la suite de la lecture de l'album, à quelles années scolaires cet album pourrait être utilisé (plusieurs réponses possibles)

- Préscolaire
- 1ère année
- 2e année
- 3e année
- 4e année
- 5e année
- 6e année

[Retour](#) [Suivant](#)

Page 9 sur 12

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai - juin 2021)

Critères reliés au potentiel didactique - Autres disciplines, domaines généraux de formation et repères culturels

Cette section concerne le potentiel de l'album dans son ensemble à être utilisé dans une autre discipline scolaire que le français, langue d'enseignement, pour les domaines généraux de formation ou pour intégrer la dimension culturelle en enseignement.

75. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quelles sont les disciplines scolaires qui semblent les plus pertinentes à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Les mathématiques
- Les sciences et la technologie
- L'univers social
- Les arts plastiques
- L'art dramatique
- La musique
- La danse
- Le volet éthique (ÉCR)
- Le volet culture religieuse (ÉCR)
- L'éducation à la sexualité
- L'éducation physique
- Aucune de ces disciplines

76. À la suite de la lecture de l'album, en fonction des prescriptions ministérielles, quels sont les domaines généraux de formation qui semblent les plus pertinents à travailler avec cet album en classe du primaire (deux réponses maximum)

- Santé et bien-être
- Orientation et entrepreneuriat
- Environnement et consommation
- Médias
- Vivre-ensemble et citoyenneté
- Aucun des domaines généraux de formation

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

Repère historique (ex. 1492, Christophe Colomb en Amérique)

Repère géographique (ex. Le Grand Nord canadien)

Repère sportif (ex. Maurice Richard)

Repère mathématique (ex. La suite de Fibonacci)

Repère musical (ex. Elvis Presley)

Repère scientifique (ex. Albert Einstein)

Repère médiatique (ex. Émission de télévision)

Repère religieux (ex. La grande mosquée de Paris)

Repère événementiel (ex. Noël, Halloween, etc.)

Aucun repère culturel

Autre : _____

77 (a). Dans le cas où l'album contient des repères culturels, ces derniers sont

Au cœur de l'intrigue

Parsemés en diers d'oeil, dans les illustrations ou dans le texte

Ne s'applique pas puisqu'il n'y a pas de repère culturel

Autre : _____

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

Votre réponse _____

[Retour](#) [Suivant](#) Page 10 sur 12

N'emerycz jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni édité, ni cautionné par Google. [Séparez un cas d'utilisation abusive](#) [Conditions d'utilisation](#) [Politique de confidentialité](#)

Google Forms

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Critères liés la reconnaissance de l'album

Cette section concerne la reconnaissance externe de l'album.

78. À la date de la vérification, cet album est répertorié par ces ressources didactiques (plusieurs réponses peuvent être cochées)

Bibliographie Écidi - Les réfugiés et la guerre. Les parcours migratoires difficiles 2014 https://www.ecidi.umontreal.ca/fileadmin/documents/Literature-Jeunesse/Bibliographies/bibliographie-refugiés_fevrier_2015.pdf

Bibliographie Écidi - Diversité linguistique et culturelle, processus migratoire, contacts, différences et racisme 2019 https://www.ecidi.umontreal.ca/fileadmin/documents/Literature-Jeunesse/Bibliographies/Biblio_2019.pdf

Bibliographie du livre « Enseigner la phrase par la littérature jeunesse », Chenelière édition

Bibliographies des livres de la collection « Ateliers d'écriture », Chenelière édition

Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné sans exploitation didactique précise (ex. dans la section complémentaire "Autour de ce réseau", dans les chroniques des différents partenaires, etc.)

Revue Le Pollen (numéros 1 à 30) - mentionné pour une exploitation didactique précise (ex. dans un réseau littéraire, dans la chronique Du miel plein la tête, etc.)

Site Constellations <https://constellations.education.ouy.ac.ca>

Site "Enseigne avec la littérature jeunesse" (<http://enseigneeliteraturejeunesse.com>) - mentionné sans exploitation didactique précise (ex. un coup de cœur de l'équipe)

Site "Enseigne avec la littérature jeunesse" (<http://enseigneeliteraturejeunesse.com>) - mentionné pour une exploitation didactique précise (ex. dans une proposition pour une activité d'écriture)

Listes Éduscol

Aucune de ces réponses

Autre : _____

79. Selon la section des prix littéraires de la revue Lurelu <https://www.lurelu.net/loria/itt.html>, cet album est gagnant d'un prix littéraire canadien

Oui

Non

80. Selon le site Ricochet <https://www.ricochet-jeunes.org>, cet album est gagnant d'un prix littéraire international

Oui

Non

81. Selon la liste disponible sur Ricochet (<https://www.ricochet-jeunes.org/prix-litteraires/prix-hans-christian-andersen>), ce créateur a obtenu le Prix Hans Christian Andersen?

La Médaille Hans Christian Andersen est décernée par l'IBBY (l'International Board on Books for Young People) depuis 1956 aux écrivains d'enfance et de jeunesse pour leur œuvre la plus remarquable écrite à son intention et en collaboration avec les enfants pour l'intégralité de leurs œuvres.

Oui

Non

82. Cet album fait partie de cette sélection (plusieurs réponses peuvent être cochées)



Collection "Coup de poing" de la Ville de Montréal
 (<https://melliohandecouverte.ville.montreal.qc.ca/>)

Sélection de Ricochet
(<https://www.ricochet-jeunes.org/>) - Dans ce cas-ci, l'album ne doit pas être uniquement répertorié, il doit avoir la mention "Sélectionné par les rédacteurs" avec l'icône.



Sélection Kaliéidoscope
(<https://kaliéidoscope.quebec/>)

Aucune de ces réponses

Page 11 sur 12

Retour Suivant

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.
Ce contenu n'est ni rédigé, ni contrôlé par Google. [Signalez un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Politiques de confidentialité](#)

Google Forms

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai- juin 2021)

Critères reliés à la bibliothéconomie

Comme cette grille est utilisée pour évaluer la collection d'une bibliothèque, certains critères issus des pratiques bibliothéconomiques sont inclus.

83. Par rapport à l'usage, cet album tiré de la collection de la bibliothèque évaluée est en

1 2 3 4 5

Très mauvais état Parfait état

84. Selon Les libraires (www.leslibraires.ca), si le livre est toujours disponible sur le marché, dans cette édition ou dans une autre, cet album en format papier coûte (avant taxes)?

moins de 15,99\$

Entre 16\$ et 20,99\$

Entre 21\$ et 25,99\$

Entre 26\$ et 30,99\$

Entre 31\$ et 35,99\$

36\$ et plus

Information non disponible

Autre : _____

85. Selon le catalogue de la bibliothèque évaluée, cet album contient

24 pages et moins

25 à 36 pages

37 à 48 pages

49 pages et plus

Non paginé (information non disponible dans le catalogue)

86. Cet album est un don de l'éditeur (selon la description du catalogue de la bibliothèque évaluée ou selon les informations disponibles, livre en main)

Oui

Non

87. Selon la description disponible au catalogue de la bibliothèque évaluée, le public cible de cet album est

Votre réponse _____

31/07/2021

Version 7 - Grille d'évaluation des albums (Après mise à l'essai - juin 2021)

88. Selon le catalogue bibliothèque évaluée la cote Dewey de cet album est

Exemple de la cote Dewey pour *Fable trouve un trésor*
843.54 P874pa 2014

Exemple de la cote Dewey pour *Devant ma maison*
009.4481 D821d 2010

Votre réponse

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

Oui

Non

Retour

Envoyer

Page 12 sur 12

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) · [Conditions d'utilisation](#) · [Politique de confidentialité](#)

Google Forms



<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfzPxyWHt4QYc9S3eVijIYDjR3RLGptaW-WmAOCP9m-2-6Q/formResponse>



2/2

