PARTNERSHIP

The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research
Revue canadienne de la pratique et de la recherche en bibliothéconomie et sciences de l'information

vol. 14, no. 1 (2019)
Theory & Research (peer-reviewed)
DOI: <http://dx.doi.org/10.21083/partnership.v14i1.4323>
CC BY-NC-ND 4.0

La place du bibliothécaire intégré dans la structure d'approche-programme adoptée par les facultés d'éducation québécoises

Rachel DeRoy-Ringuette, doctorante en didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, rachel.deroy-ringuette@umontreal.ca

Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, isabelle.montesinos-gelet@umontreal.ca

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

Résumé

L'approche-programme est l'un des changements touchant l'enseignement supérieur, notamment pour les programmes de formation à l'enseignement. Si le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) offre certaines balises (2012), il semble que le rôle du bibliothécaire dans la formation des futurs enseignants soit incertain ; or celui-ci peut avantageusement se positionner et contribuer à l'amélioration de la formation des étudiants. En prenant le cas des collections de littérature jeunesse disponibles dans les didacthèques pour les étudiants au baccalauréat en enseignement primaire et éducation préscolaire, nous explorons comment le bibliothécaire, en adoptant une posture de bibliothécaire intégré et en s'arrimant aux principes qui influencent la pédagogie de l'enseignement supérieur, peut participer à l'approche-programme implantée.

Mots-clés

pédagogie de l'enseignement supérieur ; approche-programme ; bibliothécaire intégré ; didacthèques ; littérature jeunesse

Abstract

The program approach is one of the changes affecting higher education, particularly for teacher programs. While the Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) offers some guidelines (2012), it seems that the role of the librarian in the training of future teachers is uncertain; however, librarians can position themselves advantageously and contribute to improving student training. Taking the example of children's literature collections available in curriculum materials centres (CMC) for undergraduate students in elementary and preschool education, we explore how the librarian, by adopting an embedded librarian role and aligning himself with the principles that influence the pedagogy of higher education teaching, can participate in the established program approach.

Keywords

higher education teaching; program approach; embedded librarian; curriculum materials centres; children's literature

1. Introduction

En 2012 paraissait le *Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement, programmes de premier cycle* (Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement [CAPFE], 2012). Les facultés d'éducation des universités québécoises ont alors dû réviser leurs programmes afin de suivre les recommandations du CAPFE. Celles-ci comprennent l'implantation de l'approche-programme et le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, le tout reposant sur les contenus (cours, stages et autres activités) et sur les ressources professorales et informationnelles. Le bibliothécaire n'est pas explicitement nommé et les ressources informationnelles sont plutôt déclinées comme des lieux physiques : « bibliothèques, didacthèque, parc informatique, laboratoires » (CAPFE, 2012, p. 11), automatisme courant puisque selon Shumaker (2012), les bibliothécaires sont traditionnellement associés aux établissements : les bibliothécaires travaillent dans les bibliothèques ! Afin de confronter ce postulat, nous nous demandons : le bibliothécaire est-il réellement figé dans un lieu et des tâches définies ? Quelle place peut-il occuper dans une structure d'approche-programme où le développement des compétences professionnelles des étudiants est un aspect central ? Comment peut-il s'arrimer à un programme par ses tâches de formation documentaire et de gestion des collections ? Peut-il être inclus dans les ressources professorales plutôt que d'être confiné aux ressources informationnelles ?

Afin de donner des éléments de réponse à ces interrogations, nous divisons notre propos en trois parties¹. La première nous permet d'abord de présenter sommairement

¹ Ce texte est en partie tiré de la communication « Le bibliothécaire intégré et le développement des compétences professionnelles dans les programmes de formation à l'enseignement » présentée lors du

deux courants qui ont transformé la pédagogie de l'enseignement supérieur : le changement de paradigme de l'enseignement vers l'apprentissage et le passage de l'approche-cours à l'approche-programme. Ces deux changements sont directement reliés au développement des compétences professionnelles des étudiants, c'est-à-dire l'approche par compétence. Pour faire suite à ces aspects plus généraux à l'enseignement supérieur, nous nous attardons particulièrement au programme de formation du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire (BEPEP). Dans la deuxième partie, nous décrivons le concept de bibliothécaire intégré en milieu universitaire. Finalement, dans la troisième partie, nous mettons en relief le rôle que peut jouer le bibliothécaire intégré au BEPEP dans une structure d'approche-programme. Nous désirons alors exposer comment le bibliothécaire intégré peut non seulement être un pivot de l'approche-programme, mais également, au même titre que les professeurs, assurer une stabilité au sein des facultés d'éducation où grand nombre de chargés de cours enseignent, se relaient et se substituent. Pour limiter notre propos, nous centrons nos interventions sur les actions du bibliothécaire intégré au regard des collections de littérature jeunesse, qui se retrouvent physiquement dans les didachthèques². Ces dernières se distinguent des bibliothèques des sciences de l'éducation qui comprennent notamment des ouvrages théoriques et des publications savantes. Bien que les didachthèques soient parfois intégrées aux bibliothèques, facultaires ou centrales, il arrive qu'elles soient dans des locaux dissociés. Ne se limitant pas à la littérature jeunesse, leurs collections contiennent majoritairement du matériel à vocation didactique pour l'enseignement au primaire et au secondaire, comme des manuels scolaires, des jeux, du matériel de manipulation, etc. Notre objectif principal est donc de déterminer la place du bibliothécaire intégré dans la structure d'approche-programme adoptée par les facultés d'éducation québécoises, en prenant le cas des collections de littérature jeunesse présentes dans les didachthèques pour les étudiants au BEPEP.

2. Pédagogie de l'enseignement supérieur

Nous amorçons cette partie en présentant deux changements relatifs à la pédagogie de l'enseignement supérieur. Le premier concerne le passage d'un modèle centré sur l'enseignement vers un autre davantage ciblé sur l'apprentissage. Le second s'inscrit dans une évolution organisationnelle, c'est-à-dire le transit de l'approche-cours vers l'approche-programme quant à la structure de certains baccalauréats, dont ceux de la formation à l'enseignement.

4^e colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), le 19 mai 2017 à Montréal.

² Notons que le terme « didachthèque » est utilisé au Québec. Seule l'Université de Sherbrooke emploie le terme « Centre de ressources pédagogiques ».

2.1. De l'enseignement vers l'apprentissage

Depuis un certain temps, la pédagogie de l'enseignement supérieur se transforme, passant du paradigme de l'enseignement, qualifié de transmissif puisque l'enseignant par le truchement de cours magistraux expose des faits, au paradigme de l'apprentissage, qualifié de participatif et actif puisque l'implication de l'étudiant pour développer ses compétences est sollicitée par des tâches³ jugées innovantes. Ces tâches reposent sur des principes issus du constructivisme et du socioconstructivisme (Berthiaume et Rege Colet, 2013a ; Ménard et St-Pierre, 2014). Cette façon de percevoir la pédagogie de l'enseignement supérieur redéfinit les rôles des enseignants⁴ et des étudiants, en plus d'avoir une certaine influence sur les contenus, puisqu'au-delà des connaissances déclaratives, les connaissances procédurales sont mises à contribution. La somme de ces changements permet de développer chez les étudiants universitaires non plus uniquement des savoirs, mais également des savoir-faire, ou des compétences professionnelles (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000). Par conséquent, l'approche par compétence est privilégiée. D'ailleurs, selon Trudeau (2017), l'approche par compétence « modifie profondément la place de l'enseignant dont le rôle consiste à mettre en place les dispositifs qui permettront la construction des apprentissages par les apprenants plutôt que de les transmettre directement » (p. 26).

Pour situer la pédagogie de l'enseignement supérieur du côté de l'apprentissage plutôt que de l'enseignement, et ainsi être en phase avec les transformations récentes citées précédemment, Ménard et St-Pierre (2014) et St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012) déclinent sept catégories d'actes pédagogiques⁵ :

1. « Agir sur les connaissances antérieures », ce qui se rapporte à l'utilisation de ce que les étudiants connaissent pour les amener vers de nouveaux apprentissages ;
2. « Rendre les étudiants actifs », ce qui encourage l'autonomie des étudiants et les place dans des contextes variés ;
3. « Exploiter les interactions », ce qui permet, par exemple, de présenter des points de vue divergents ;

³ Notons que nous choisissons le terme « tâche » mais que dans les écrits les termes « activités », « activités pédagogiques », « dispositifs », « modèles d'enseignement », « pratiques pédagogiques », « situations », « situations d'apprentissage » et « tâches » sont utilisés comme synonymes ou quasi-synonymes.

⁴ Précisons que nous utilisons le terme générique « enseignant » pour désigner toute personne qui enseigne à l'université, c'est-à-dire les professeurs, peu importe leur statut, les chargés de cours, les auxiliaires d'enseignement, etc.

⁵ Legendre (2005) qualifie l'acte pédagogique comme une relation entre l'enseignant et l'apprenant qui implique des interventions par des comportements verbaux et non-verbaux.

4. « Soutenir l'organisation des connaissances », ce qui amène l'étudiant à faire des liens entre ses connaissances antérieures et de nouvelles connaissances ;
5. « Intégrer l'évaluation dans les situations d'apprentissage », ce qui met en relief l'utilisation d'évaluations formatives pour mesurer une évolution dans les compétences plutôt que de centrer l'évaluation sur des connaissances factuelles et ponctuelles ;
6. « Favoriser le transfert », ce qui oriente vers une proposition de tâches qui permettent le réinvestissement des acquis dans d'autres contextes ;
7. « Soutenir le développement de la capacité réflexive », ce qui met l'étudiant dans une posture d'analyse critique sur ses apprentissages.

À la suite de l'exposition de ces différents actes, les propos de Berthiaume et Rege Colet (2013a) et de Ménard et St-Pierre (2014) quant à l'influence des courants constructivistes et socioconstructivistes dans le domaine de la pédagogie de l'enseignement supérieur semblent sans équivoque. En effet, comme Legendre (2005) le souligne, le constructivisme « insiste sur le rôle actif du sujet dans le développement de sa connaissance du monde » (p. 288). L'apprenant est alors mobilisé. Le socioconstructivisme met plutôt les interactions sociales au cœur des apprentissages. L'apprenant s'appuie alors sur ses interactions pour apprendre. Ces principes transparaissent dans les actes pédagogiques exposés, tout comme le souci de développer des compétences professionnelles chez les étudiants.

Par rapport à la planification des tâches, il apparaît que si l'enseignant propose des tâches authentiques aux étudiants, pour faire le pont entre l'université et la vie professionnelle, cela permet de faciliter le transfert des apprentissages. Par ailleurs, plutôt que de nommer et de décrire différentes tâches, Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) développent un modèle nommé « Apprentissage et enseignement contextualisé authentique (AECA) ». Ce modèle impose deux principes : l'authenticité du contexte et le compagnonnage cognitif. Les conditions pour évaluer si une tâche donnée par un enseignant s'inscrit réellement dans un contexte authentique sont évoquées au Tableau 1.

Tableau 1

Conditions associées au principe de l'authenticité du contexte, inspirées de Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) et de Frenay et Bédard (2004)

<u>Principes d'authenticité du contexte</u>	<u>Explications</u>
Respect du contexte de mobilisation	Tâches qui permettent le transfert dans trois types de contextes : 1) à l'intérieur du cours (ex. évaluations) ; 2) à l'intérieur du programme (ex. autres cours, stages) ; 3) à l'extérieur du programme (ex. vie professionnelle, sociale).
Développement de compétences	Tâches qui permettent de développer les compétences où sont incluses connaissances, habiletés et attitudes.
Situations complètes et complexes	Tâches qui tiennent compte de plusieurs facteurs qui sont en interaction.
Contenus pluridisciplinaires	Tâches intégratrices qui présentent des contenus vus dans d'autres cours.
Situations-problèmes multidimensionnelles	Tâches qui permettent de voir différents points de vue sur une situation.
Situations-problèmes diversifiées	Tâches qui couvrent des situations et des niveaux de difficulté variés.
Solutions/conclusions/interprétations multiples	Tâches qui permettent d'emprunter différentes avenues pour arriver à une solution féconde ou non.

Si ces principes aident l'enseignant à planifier des tâches authentiques, celui-ci doit en plus assurer un compagnonnage cognitif (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000). Ce compagnonnage lui permet, en fonction de la tâche, d'endosser différents rôles. Ces rôles sont présentés et explicités au Tableau 2.

Tableau 2

Rôles de l'enseignant dans le compagnonnage cognitif, inspirés de Frenay et Bédard (2004) de St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012)

<u>Rôles de l'enseignant</u>	<u>Explications</u>
<i>Coaching</i> (Guidance)	L'enseignant observe et guide les étudiants dans l'exécution de la tâche.
<i>Scaffolding</i> (Échafaudage)	L'enseignant rappelle les informations et les démarches utiles à la réalisation de la tâche.
<i>Modeling</i> (Modélisation)	L'enseignant extériorise ses processus cognitifs et métacognitifs (« se donne en exemple »).
<i>Fading</i> (Retrait graduel)	L'enseignant retire peu à peu son soutien pour favoriser l'autonomie des étudiants.

Tandis que l'enseignant s'investit dans plusieurs rôles, le compagnonnage cognitif concède trois actions à l'étudiant. Il doit : 1) articuler ses connaissances, pour faire des apprentissages et les réinvestir adéquatement ; 2) réfléchir sur l'action, au moment présent ou *a posteriori* ; 3) généraliser et discriminer, c'est-à-dire juger si les apprentissages sont uniques à une situation ou s'ils peuvent se généraliser. Cependant, pour mettre en œuvre cette dernière action, les deux premières sont nécessaires, tout comme le soutien de l'enseignant (Frenay et Bédard, 2004).

En guise de conclusion, St-Pierre, Bédard et Lefebvre (2012) révèlent que six caractéristiques qualifient l'innovation dans l'enseignement supérieur : 1) l'étudiant est au centre des activités d'enseignement ; 2) la professionnalisation guide les programmes de formation ; 3) les programmes sont décloisonnés ; 4) les évaluations suivent les principes des tâches innovantes ; 5) le transfert des apprentissages est essentiel ; 6) le corps professoral travaille dans un esprit de partage et de collaboration. Si certaines caractéristiques relèvent surtout du changement de paradigme que nous venons d'exposer, la deuxième, la troisième et la sixième s'intègrent davantage dans la mouvance de l'approche-cours vers l'approche-programme.

2.2. De l'approche-cours à l'approche-programme

Pendant que les changements dans la pédagogie de l'enseignement supérieur se répercutent sur les enseignants et les étudiants, les institutions et les facultés ne sont pas en reste. En effet, jusqu'à présent nous avons rapporté des changements sur les plans de l'enseignement et de l'apprentissage, mais les programmes des différentes facultés subissent également des transformations. Celui qui nous préoccupe est l'avènement de la structure de l'approche-programme, qui se définit simplement comme « [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). Par ailleurs, Trudeau (2017) mentionne de manière très juste que « l'approche par compétence serait la philosophie par laquelle un programme serait conçu et l'approche-programme serait le mode d'organisation

effective dans une institution qui serait cohérente avec les principes de l'approche par compétence » (p. 27).

Pour notre part, de la définition proposée par Berthiaume et Rege Colet (2013b), nous percevons que deux notions étroitement liées se détachent : l'aspect collaboratif et la dimension organique. La collaboration entre les divers intervenants à la formation initiale, pivot de l'approche-programme, sous-tend la cohérence entre les activités du programme. À ce sujet, Trudeau (2017) indique que l'approche-programme est « un mode d'organisation qui prend assise sur un projet de formation autour duquel gravite l'équipe des enseignants » (p. 27). Afin de comparer l'approche-programme et l'approche-cours, le Tableau 3 distingue les points opposés. Nous suggérons de diviser les points nommés par Sylvestre et Berthiaume (2013) et Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) selon quatre catégories : le programme d'études, le corps professoral et autres acteurs dans la formation, l'enseignant et les méthodes, ainsi que les étudiants.

Tableau 3

Distinction entre l'approche-programme et l'approche-cours, inspirée de Sylvestre et Berthiaume (2013) et de Prigent, Bernard et Kozanitis (2009)

<u>Catégorie</u>	<u>Approche-programme</u>	<u>Approche-cours</u>
Programme d'études	<ul style="list-style-type: none"> • Approche novatrice • Développement de compétences • Liens tangibles entre les cours 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche traditionnelle • Acquisition de savoirs • Peu de liens entre les cours
Corps professoral et autres acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Logique collaborative • Responsabilité des cours partagée entre les enseignants 	<ul style="list-style-type: none"> • Logique individualiste • Enseignant seul responsable de son cours
Enseignant et méthodes	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigme de l'enseignement • Méthode basée sur des étudiants actifs • Près des intérêts et caractéristiques psychosociales des étudiants actuels 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigme de l'apprentissage • Méthode basée sur des étudiants passifs • Loin des intérêts et caractéristiques psychosociales des étudiants actuels
Étudiants et apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances procédurales • Préparation au milieu professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances déclaratives • Peu axée sur le milieu professionnel

Le Tableau 3 permet de reconnaître le caractère holistique de l'approche-programme vis-à-vis l'approche-cours. L'ensemble domine sur l'unité. Par contre, ces points sont à nuancer dans la mesure où différents cas de figure peuvent se retrouver dans la pratique réelle. Par exemple, il est possible que des enseignants dans 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. Actuellement, plusieurs facultés transitent vers une structure d'approche-programme, celles d'éducation des universités québécoises adoptent notamment ce changement, une condition *sine qua non* à l'agrément imposée par le CAPFE (CAPFE, 2012). Rappelons

que l'approche-programme est un moyen pour arriver à développer des compétences professionnelles chez les étudiants, dans une perspective d'un enseignement basé sur une approche par compétence.

2.3. Formation initiale des étudiants au BEPEP

Comme le suggèrent Bédard, Trudelle, David et Aubé (2003), sous l'impulsion de la réforme de l'enseignement primaire prescrite dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 2001a) basée sur une approche socioconstructiviste et sur le développement des compétences des élèves, les programmes de formation des maîtres doivent également subir des transformations afin de s'arrimer à ces changements.

Comme nous l'avons exposé, les programmes d'études qui répondent aux principes de l'approche-programme favorisent le travail collaboratif des enseignants et visent à rendre les étudiants actifs dans leurs apprentissages ainsi qu'à développer leurs compétences professionnelles. De manière plus particulière aux facultés d'éducation, trois éléments composent le cadre de référence des nouveaux programmes : 1) la concertation de l'équipe d'enseignants ; 2) le partenariat avec le milieu scolaire ; 3) l'intégration du référentiel de compétences et de leur évaluation (CAPFE, 2012). Ces éléments concernent l'approche-programme par l'aspect collaboratif, la préparation au milieu professionnel et le développement de compétences professionnelles. Dans le cas de la formation au BEPEP, les universités n'ont pas à définir quelles sont les compétences professionnelles à développer puisque, sous l'influence des 10 compétences pour enseigner de Perrenoud (1999), le MÉQ (2001b) prescrit 12 compétences professionnelles en enseignement. Celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'une double orientation : la professionnalisation et l'approche culturelle.

3. Bibliothèques universitaires

De manière générale, les bibliothèques universitaires ont pour mission de répondre aux besoins informationnels de la communauté qu'elles servent. Cette communauté est diversifiée puisqu'elle comprend les étudiants de tous les cycles, les chargés de cours, les professeurs et les autres membres du personnel de l'université. Afin de combler les besoins informationnels, les bibliothèques universitaires fournissent des ressources documentaires adéquates, organisées et accessibles, offrent des formations à la maîtrise de l'information liées aux profils d'études et développent des services adaptés à la communauté. Elles disposent d'un environnement et de ressources qui contribuent à la réussite des étudiants et à la qualité de l'enseignement. Elles participent également aux activités de recherche des professeurs et des étudiants aux cycles supérieurs (ACRL, 2013 ; Beaudry, 2012 ; Hoare, 2003 ; Leroux et al., 2009 ; Levine-Clark et Carter, 2013 ; Moran et Leonard, 2009 ; Reitz, 2004). Si parfois les bibliothèques sont centralisées, il arrive que certaines facultés aient des bibliothèques qui répondent spécifiquement à leurs objets d'étude et de recherche. Classiquement, ces bibliothèques sont nommées en fonction des disciplines qu'elles couvrent, par exemple la bibliothèque de droit, la bibliothèque de médecine, etc. Au Québec, tel que brièvement exposé en introduction, le terme « didacthèque » désigne les bibliothèques

donnant accès à des ressources didactiques, incluant des ouvrages de littérature jeunesse. Mais nous reviendrons à ce cas précis ultérieurement. Présentons d'abord le concept de bibliothécaire intégré.

3.1. Bibliothécaire intégré

Il semble que les changements technologiques amènent les bibliothécaires universitaires à ajuster leurs tâches et leurs rôles. De manière générale, Moran et Leonard (2009) expliquent : « Academic librarians have moved from being keepers of collections to serving as links between individuals who need information and the vast resources of knowledge available in the new digital environment » (p. 2). Rappelons que selon Moran et Leonard (2009) :

The primary responsibility of academic librarians is to support the teaching, learning, and research efforts of the parent institution's faculty and students. They fulfill this mission by working with faculty, staff, and students in finding the information they need and by selecting, acquiring, organizing, providing access to, and preserving the library's collection. (p. 1)

De son côté, Shumaker (2012) soutient que le bibliothécaire universitaire, spécialiste d'un sujet, a pour principale tâche de développer une collection et que s'il établit des relations avec les professeurs, c'est souvent dans l'objectif d'avoir leur appui et leur avis sur la collection. Cela étant mentionné, il nuance ces propos en rappelant que, dans la pratique actuelle, bon nombre de bibliothécaires vont au-delà des activités axées principalement sur la collection.

Dans la volonté de changement des tâches et du renouveau de la profession, différentes nomenclatures ont vu le jour. En guise d'exemple, Rudin (2008) en cite quelques-unes, en remarquant que le mot « librarian » (bibliothécaire) est toujours conservé, ce n'est que l'adjectif accolé qui change : « embedded librarian, liaison librarian, blended librarian, outreach librarian, diffuse librarian, disembodied librarian, librarians without walls, and librarians on location » (p. 60). Voulant apporter des clarifications sur les termes qui circulent, Shumaker (2012) en reprend plusieurs, partant du constat que les bibliothécaires veulent de plus en plus se distancier du modèle traditionnel du service de référence où le bibliothécaire attend qu'un usager vienne lui demander de l'aide. Le Tableau 4 reprend et caractérise les termes choisis par Shumaker (2012) pour remplacer la bibliothéconomie traditionnelle, que ce soit en milieu universitaire ou autres.

Tableau 4*Termes pour qualifier les bibliothécaires « non traditionnels » (Shumaker, 2012)*

<u>Termes</u>	<u>Caractéristiques</u>
<i>Virtual librarian</i> (Bibliothécaire virtuel)	<ul style="list-style-type: none"> • Disponible en tout temps dans les espaces virtuels ; • Adopte un mode passif puisqu'il attend les questions des usagers.
<i>Roving librarian</i> (Bibliothécaire nomade)	<ul style="list-style-type: none"> • Se déplace hors les murs à la rencontre de la communauté ; • A des opportunités pour répondre aux questions et créer des liens avec ceux qui sont sur place ; • Ne collabore pas nécessairement avec les professeurs.
<i>Personal librarian</i> (Bibliothécaire personnel)	<ul style="list-style-type: none"> • Est dédié à un groupe, souvent hétérogène ; • A des opportunités pour être proactif, mais ses énergies sont diffuses puisque ses objectifs sont multiples.
<i>Consulting librarian</i> (Bibliothécaire-conseil)	<ul style="list-style-type: none"> • Combine mobilité et proactivité à l'intérieur d'un groupe ; • Est plutôt vu comme un consultant expert, sans être un membre officiel du groupe de travail.
<i>Embedded librarian</i> (Bibliothécaire intégré)	<ul style="list-style-type: none"> • « contributes to a team or an organization through customized, specialized, high-value-added information management and analysis » (p. 17) ; • A des relations de collaborations durables avec les membres de l'équipe en fonction des buts communs ; • Développe une compréhension profonde du sujet traité par l'équipe.

Malgré ces comparaisons, il apparaît qu'un flou conceptuel persiste autour de l'« embedded librarian » ou, le terme que nous utiliserons dorénavant en traduction libre, le « bibliothécaire intégré ⁶ ». Rappelons par ailleurs que le concept de bibliothécaire intégré n'est ni une définition de tâche, ni un titre professionnel, ni une fonction officielle, mais plutôt un rôle. Ainsi, tout bibliothécaire universitaire, peu importe l'appellation de son poste (ex. bibliothécaire disciplinaire, bibliothécaire-conseil, etc.), peut revêtir le rôle de bibliothécaire intégré auprès d'un cours ou d'un programme. Il s'agit d'une façon de redéfinir les rôles professionnels du bibliothécaire (Andrews, 2014).

Selon Schulte (2012), la première mention du terme bibliothécaire intégré (« embedded librarian ») revient à Barbara Dewey (2004) par un emprunt au journalisme militaire (« embedding journalism ») où le journaliste intègre une unité et vit avec elle dans les zones de tension et de combat afin d'avoir un point de vue de l'intérieur. En 2009, Shumaker et Talley tentent de modéliser le concept dans une recherche de grande

⁶ Cette traduction est également utilisée par Labelle et Savard (2014).

envergure, et ce, sans se limiter au milieu universitaire. Cette étude est réalisée en deux phases. La première permet d'identifier les bibliothécaires qui se qualifient d'« intégrés » et la seconde, de sonder spécifiquement ces bibliothécaires afin de conceptualiser le rôle de bibliothécaire intégré. Shumaker et Talley (2009) ont d'abord procédé à un échantillonnage aléatoire (3 000/10 000) de la Special Libraries Association (SLA). Les bibliothécaires ciblés à la phase 1 (961/3 000) se divisent selon les pourcentages suivants : 43 % sont du secteur privé, 19 % du milieu universitaire, 15 % des agences gouvernementales, 14 % d'organismes sans but lucratif, 7 % dans « autres types d'organisations », 2 % des bibliothèques publiques et 0,4 % des bibliothèques scolaires. À la deuxième phase, où il ne reste que les 278 participants s'étant auto-identifiés comme étant des bibliothécaires intégrés, les bibliothécaires universitaires représentent un peu plus du quart, soit 28 %. Nous croyons donc que cette recherche pour cerner le concept est d'intérêt pour notre propos même si elle ne cible pas uniquement la population qui nous intéresse. Par ailleurs, Shumaker et Talley (2009) mentionnent qu'il est surprenant que seulement 28 % des bibliothécaires de leur échantillon final travaillent en milieu universitaire puisque 57 % des cas recensés dans leur revue de littérature se rapportent à ce milieu. Le fait que peu de bibliothécaires universitaires soient membres de la SLA peut évidemment avoir influencé les résultats.

Au terme de leur recherche, Shumaker et Talley (2009) apportent principalement quatre constats pour qualifier le bibliothécaire intégré. Le premier se rapporte au fait que la définition du bibliothécaire intégré ne repose pas uniquement sur son lieu de travail et sa source de financement. Notons que Shumaker et Talley (2009) avaient comme prémisse que les bibliothécaires intégrés se situent hors les murs et sont financés directement par leurs clients⁷ ; la question du financement est plus spécifique aux autres types de bibliothèques qui ont été référées par les membres de la SLA dans l'enquête et moins pertinente en contexte de bibliothèque universitaire. Le deuxième constat fait par Shumaker et Talley (2009) pour définir le bibliothécaire intégré est que la relation de collaboration avec les clients est très importante. Le troisième constat évoqué spécifie que le bibliothécaire intégré a une connaissance accrue des sujets qui intéressent ses clients. Finalement, le dernier constat stipule que l'offre de services des bibliothécaires intégrés est complexe et spécialisée tout en demandant une grande collaboration et une analyse précise.

Malgré cette caractérisation, Drewes et Hoffman (2010) exposent qu'il y a toujours certaines imprécisions par rapport au concept de bibliothécaire intégré et concluent que si le terme est récent, les tâches associées ne le sont pas nécessairement, un constat partagé par Brower (2011). Schutle (2012), dans un état de la question sur les bibliothécaires intégrés, réitère le flou persistant, et ce, tant à propos du terme utilisé que du type d'activités offertes.

⁷ Le terme « client » est ici utilisé, mais en contexte universitaire nous référerons plutôt à la communauté qu'elle sert.

Ainsi, bien que Shumaker et Talley (2009), Drewes et Hoffman (2010) et Schutle (2012) apportent des éléments intéressants, le concept de bibliothécaire intégré demeure difficile à circonscrire et à rendre opérationnel. D'ailleurs, plusieurs (Andrews, 2014 ; Clyde et Lee, 2011 ; Edwards, Kumar et Ochoa, 2010 ; Olivares, 2010 ; Schutle, 2012 ; Wu et Mi, 2013) arrivent également à ce constat.

Au terme de notre propre revue de littérature, nous avons dégagé des tendances et classifié différentes définitions du concept du bibliothécaire intégré selon deux pôles : la collaboration avec les enseignants (Olivares, 2010 ; Reale, 2016 ; Rudasill, 2010 ; Rudin, 2008) et la présence physique et virtuelle (Blake et al., 2016 ; Kesselman et Watstein, 2009 ; Moniz, Henry et Eshleman, 2014 ; Shumaker, 2009). Que ce soit pour l'un ou l'autre des pôles, nous reprenons les propos d'Edwards, Kumar et Ochoa (2010) qui voient le concept de bibliothécaire intégré à deux niveaux : macro (institution, département, programme d'études) et micro (cours spécifiques). Notons qu'en plus des différents niveaux de collaboration et des lieux physiques et virtuels, les autres points qui se dégagent de notre revue de littérature sont la connaissance accrue du sujet et des besoins spécifiques de la communauté et la réponse adéquate aux besoins de celle-ci. Toutefois, comme ces points sont généralisables à l'ensemble des bibliothécaires, nous ne les retenons pas spécifiquement pour le concept de bibliothécaire intégré.

Enfin, Shumaker (2012) admet trois différences intéressantes entre le bibliothécaire traditionnel et le bibliothécaire intégré. Le premier fournit des réponses sans nécessairement connaître le projet final de l'utilisateur, il est interchangeable et ne sait pas nécessairement si les références fournies ont été utiles, tandis que le second a besoin de comprendre en profondeur le projet pour lequel on fait appel à ses services, il fait partie de l'équipe puisqu'il a établi des relations durables et sait si son apport est utile puisqu'il participe activement au projet. De plus, le Tableau 5 permet de distinguer les cinq différences fondamentales entre les bibliothécaires traditionnels et les bibliothécaires intégrés selon Shumaker (2012). Précisons que ces points représentent les extrémités d'un continuum et que, dans les faits, les bibliothécaires peuvent se positionner à différents endroits pour chacune de ces affirmations, n'étant alors ni tout à fait traditionnels, ni tout à fait intégrés.

Tableau 5

Distinction entre le bibliothécaire traditionnel et le bibliothécaire intégré (Shumaker, 2012)

<u>Bibliothécaire traditionnel</u>	<u>Bibliothécaire intégré</u>
« Responsive » (Prêt à répondre) : Attend que l'on lui demande de l'information	« Anticipatory » (Anticipatif) : Prévoit les besoins et trouve des solutions
« Individual customer » (Client individuel) : Aide un usager à la fois	« Team of collaborators » (Équipe de collaborateurs) : Travaille pour et avec une équipe
« Standardized » (Standardisé) : Suit des normes et des procédures établies	« Customized » (Personnalisé) : Se montre flexible en fonction des besoins
« Single transaction » (Transaction unique) : Mesure son efficacité à la référence par le nombre de transactions	« Ongoing projects » (Projets en cours) : Évalue son efficacité par sa valeur ajoutée ou le succès de l'équipe dans les projets
« Service » (Service) : Est centré sur la qualité des services offerts	« Partnership » (Partenariat) : Transcende le service et s'engage pleinement

Finalement, à l'instar de Blake et al. (2016) et Clyde et Lee (2011) nous retenons la simple définition de Shumaker (2009) proposant que « the librarian becomes a member of the customer community rather than a service provider standing apart » (p. 240). Cette définition permet de déceler une collaboration étroite et un mouvement dans les lieux physiques et virtuels. De plus, elle va de pair avec les propos de Reale (2016) qui indique que le bibliothécaire intégré n'est plus au service du corps professoral, mais qu'il fait partie du corps professoral. Un aspect que nous désirons appuyer dans une structure d'approche-programme.

3.2. Bibliothécaire intégré et facultés d'éducation

Avant de démontrer comment le bibliothécaire intégré peut bonifier la formation initiale des étudiants au BEPEP dans une structure d'approche-programme, comme celle prescrite par le CAPFE (2012), nous indiquons d'ores et déjà que notre revue de littérature présente bien peu de cas de bibliothécaires intégrés dans les facultés d'éducation, et ce, même si Shumaker (2012) soutient que « while no comprehensive census of academic embedded librarians exists, their numbers seem to be significant and growing » (p. 43).

Ainsi, si le concept de bibliothécaire intégré dans les facultés d'éducation est parfois nommé dans des écrits scientifiques et professionnels, la plupart d'entre eux concernent le développement des compétences informationnelles des étudiants à la formation initiale, comme on le voit dans les études de cas de McMillen et Fabbi (2010) ou encore de Warner et Templeton (2010). Dans les deux cas, il est question de la mise

en place de modèles pour enseigner les compétences informationnelles par le truchement de cours spécifiques. Mais lorsque nous nous limitons au concept de bibliothécaire intégré avec un certain souci quant à la littérature jeunesse, notre revue de littérature réduit considérablement, jusqu'à retrouver principalement deux cas : Farthing et Gregor (2012), où la littérature jeunesse occupe une place de choix dans l'expérience décrite, et Heider (2010), où la littérature jeunesse est effleurée parmi d'autres actions générales. Toutefois, rappelons que notre revue de littérature se limite aux documents parlant explicitement du concept de bibliothécaire intégré. Or, on peut penser que le concept précis de bibliothécaire intégré n'est peut-être pas encore assimilé car toujours incertain. Il est donc possible que des documents rapportant des cas où des bibliothécaires ont adopté un rôle similaire nous aient échappé, simplement parce que l'expression « bibliothécaire intégré » n'est pas utilisée. À ce sujet, nous notons que l'Association of College and Research Libraries (ACRL) émet plusieurs recommandations que l'on peut assimiler au rôle de bibliothécaire intégré. Elle recommande notamment d'accorder une grande part à la collaboration en précisant qu'elle est souhaitable entre les responsables des didacthèques et les membres des facultés d'éducation, en précisant que cette collaboration doit se retrouver au cœur de l'élaboration de la mission de la didacthèque ainsi que de ses buts et objectifs, de même dans la conception de la politique documentaire et des services offerts, particulièrement ceux qui ont trait à la formation sur place ou à distance (ACRL, 2017). Dans ces recommandations, comme dans plusieurs autres articles que nous avons examinés, le bibliothécaire intégré n'est donc pas explicitement nommé. Par contre, il apparaît que les bibliothécaires des didacthèques accordent une importance à la collaboration dans l'élaboration des services de formation et d'information (Clarke, 1991 ; Dickinson, Cogdell et Gavigan, 2004 ; Walker, 2012) ainsi que dans le développement des collections (Gelber et Uhl, 2012 ; Locke, 2007 ; Madray et Catalano, 2010 ; Meyer, 2012 ; Shipman, 2014 ; Teel, 2008 ; Williams, 2011).

Comme nous l'avons soulevé précédemment, il n'y a pas de consensus sur les tâches et la terminologie du bibliothécaire intégré, cela a certainement une incidence sur le faible nombre d'articles trouvés, tout comme la relative récence du terme. Aussi, nous croyons que la pratique du bibliothécaire intégré est peut-être présente dans les facultés d'éducation, mais qu'elle n'est tout simplement pas documentée. Mais, en référence aux deux articles explicites quant à la littérature jeunesse, soulevons d'abord que Heider (2010), sous la forme d'un récit de pratique, propose dix conseils pour mettre en place un programme de bibliothécaire intégré dans une faculté d'éducation. Ses conseils s'orientent autour de trois thèmes. Le premier est la recherche et l'embauche d'un bibliothécaire intégré, où la description de tâche satisfait le service des bibliothèques et la faculté d'éducation et où l'entretien d'embauche se fait conjointement entre les deux unités administratives. Le deuxième concerne la présence du bibliothécaire à la faculté d'éducation, par exemple dans les réunions facultaires et les cours. Le dernier est lié au travail collaboratif, avec des projets qui incluent les ressources de la bibliothèque, la prise en charge de certains cours ou encore une participation conjointe à des conférences dans des congrès en éducation.

Dans le deuxième article, Farthing et Gregor (2012) décrivent le cas d'une collaboration entre le bibliothécaire et les enseignants dans le cadre d'un cours obligatoire de

littérature jeunesse donné aux étudiants en enseignement primaire. Le rôle du bibliothécaire intégré qui y est décrit consiste à partager la tâche d'enseignement avec l'enseignant, en classe et en ligne ; à collaborer pour élaborer les exigences et les travaux du cours conjointement avec les enseignants ; à développer une collection répondant aux besoins informationnels lié au cours ; à valoriser la collection auprès des enseignants du cours ; à proposer des guides adaptés aux contenus du cours ; et à suggérer des œuvres de littérature jeunesse de qualité.

4. Proposition de la place du bibliothécaire intégré dans une structure d'approche-programme au BEPEP

Comme évoqué précédemment, nous prenons l'exemple de l'intégration du bibliothécaire par le truchement des collections de littérature jeunesse, elles-mêmes disponibles dans les didachthèques, mot-valise proposé par Dussault, Dumas et Chaput (1974) fusionnant « bibliothèques » et « matériel didactique ». Puisque nous n'avons pas trouvé de terme équivalant dans le reste de la francophonie, nous émettons l'hypothèse que les types de documents présents dans les didachthèques québécoises se retrouvent dans les collections plus générales des bibliothèques facultaires ou centralisées. Chez les anglophones, bon nombre de termes désignent les didachthèques. Carr (2001) en recense 17. Toutefois, si les synonymes abondent, les écrits scientifiques et professionnels se repèrent majoritairement sous l'appellation Curriculum Materials Centers (CMC), terme également privilégié par l'ACRL. Malgré une terminologie imprécise, tant du côté francophone qu'anglophone, notons que les didachthèques servent la communauté des facultés d'éducation dans leurs besoins informationnels et qu'elles détiennent des documents qui peuvent être utilisés comme matériel didactique, dont de la littérature jeunesse. Cette collection, comme les autres, devrait être développée et mise en valeur par les responsables des didachthèques en fonction des besoins spécifiques de la communauté, c'est-à-dire dans une perspective d'utilisation didactique. Précisons que certains enjeux particuliers touchent les collections de littérature jeunesse et affectent sa gestion. De ceux-ci, nommons la surabondance des œuvres de moindre qualité (Turgeon, 2013) ; le choix des œuvres de littérature jeunesse motivé par le plaisir, celui de l'enseignant ou de l'élève, plutôt que sur des considérations didactiques (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007) ; l'utilisation accrue d'œuvres de littérature jeunesse à des fins d'enseignement, par exemple avec l'approche équilibrée de la lecture (Giasson, 2003 ; Pressley et Allington, 2015) plutôt qu'un discours scolaire sur la lecture axé sur le plaisir (Gervais, 1996).

Pour ce qui est de l'approche-programme, Prigent, Bernard et Kozanitis (2009) expliquent qu'elle « [...] mise sur la participation, la communication, la concertation et la collaboration des personnes concernées » (p. 22). Force est de constater ici la similitude avec les assises du concept de bibliothécaire intégré, surtout lorsque Shumaker (2012) évoque la possibilité que les bibliothécaires intégrés en milieu universitaire prennent une part active dans l'élaboration des programmes d'études pour trouver de quelle manière leur intégration peut être envisagée. De cette façon, non seulement le bibliothécaire se rapproche, mais il est inclus dans les décisions, ce qui facilite son contact avec les enseignants et lui donne l'occasion de s'immiscer dans les classes et les cours ciblés. Selon Caspers (2013), lors de ces contacts, le bibliothécaire

et l'enseignant devraient se demander quels sont leurs buts communs par rapport au cours et comment leur collaboration peut contribuer à la réussite des étudiants. Ces points sont également en concordance avec deux des caractéristiques qui qualifient l'innovation dans l'enseignement supérieur citées précédemment : 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). Par ailleurs, Cole (2014) suggère aux bibliothécaires de persévérer et d'être constamment à la recherche d'opportunités afin d'intégrer le cursus des étudiants pour, au final, avoir un impact positif dans la mission éducative de l'institution. De ce fait, il apparaît que les bibliothécaires intégrés peuvent avantageusement se positionner dans l'approche-programme, tant au niveau conceptuel qu'organisationnel. Voilà pourquoi nous proposons de situer le bibliothécaire intégré avec les ressources professorales plutôt que dans les ressources informationnelles, là où il est implicitement situé par le CAPFE (2012).

Au regard des enjeux propres aux collections de littérature jeunesse, des éléments exposés sur le rôle du bibliothécaire intégré et des changements au centre de la pédagogie de l'enseignement supérieur, voyons comment les bibliothécaires peuvent jouer un rôle dans la formation initiale des enseignants, particulièrement avec les services de formation documentaire et de gestion des collections de littérature jeunesse disponibles dans les didacthèques. Cela étant mentionné, il est nécessaire de demeurer prudents, car ce ne sont que des exemples. De réelles initiatives demanderaient une collaboration où les activités de formation et les aspects de la gestion des collections seraient décidés et mis sur place dans un esprit communautaire afin de répondre aux buts partagés entre les différents membres du corps professoral, en supposant que le bibliothécaire en ferait partie.

4.1. Bibliothécaire intégré : le service de formation documentaire

Puisque l'enseignement est l'une des tâches fondamentales du bibliothécaire intégré en milieu universitaire (Shumaker, 2012), ce dernier doit forcément s'arrimer aux principes qui guident la pédagogie de l'enseignement supérieur. Turner, Dufour, Laplante, Leroux et Salaün (2009) expliquent que, selon la tendance actuelle, la formation documentaire en milieu universitaire est dispensée tout au long du parcours de l'étudiant, prend des formes variées et a avantage à s'intégrer aux contenus disciplinaires du programme dans un esprit de collaboration. Par ailleurs, Welsh (2006) indique qu'il y a quatre facteurs qui contribuent à la réussite d'une formation documentaire en milieu universitaire : 1) la collaboration de l'enseignant ; 2) l'engagement pédagogique du bibliothécaire ; 3) les besoins de l'étudiant ; 4) la définition de la compétence informationnelle visée par la formation. Les bases de la bibliothéconomie intégrée sont alors pratiquement jetées et les liens avec la pédagogie de l'enseignement supérieur presque tissés. Il nous semble que des formations documentaires par des bibliothécaires intégrés peuvent jouer un rôle pertinent et déterminant dans la formation initiale des étudiants au BEPEP, surtout si elles sont élaborées conjointement avec le corps professoral.

Au regard des enjeux particulièrement liés à la littérature jeunesse nommés précédemment, et en supposant qu'elles soient préparées avec les professeurs, des

formations documentaires peuvent toucher 1) l'exploration de ressources comme le site Livres ouverts⁸ pour sélectionner des œuvres de littérature jeunesse pertinentes parmi l'abondance de titres disponibles sur le marché, 2) la découverte du site Litt.et.maths⁹ pour faire des choix d'œuvres portant sur des critères didactiques en mathématique plutôt que sur l'unique plaisir, 3) l'initiation à des ressources où sont présentées des pratiques exemplaires d'utilisation de la littérature jeunesse à des fins didactiques en classe au primaire comme les capsules vidéo du site ELODIL¹⁰, plutôt que des interventions basées seulement sur le plaisir. Ce ne sont que des exemples, mais ce type de formation permet notamment de se rattacher à deux points liés au contexte authentique des tâches : faciliter le transfert à l'extérieur du programme et développer des compétences, dans ce cas-ci, elles sont relatives à la recherche d'information. D'autre part, un accompagnement dans la découverte de ces ressources externes est certainement utile puisque les étudiants du BEPEP présentent peu d'habiletés quant à la recherche d'information sur internet et lorsqu'ils cherchent c'est dans le but de trouver des ressources relatives à l'enseignement, notamment pour les stages (Dumouchel, 2017). Ainsi, en accompagnant les étudiants dans leurs recherches d'information, le bibliothécaire et les enseignants s'assurent d'une certaine qualité quant aux ressources que les étudiants fréquentent. Puisque, au final, le but de la formation est « de rendre les étudiants plus autonomes dans la recherche et l'évaluation de l'information en affûtant leur esprit critique et d'améliorer leurs compétences en recherche d'information » (Turner, Dufour, Laplante, Leroux et Salaün, 2009, p. 180).

Toujours au sujet de la planification des formations, mais cette fois-ci avec les documents disponibles entre les murs de la didacthèque, le bibliothécaire intégré, en accord avec les objectifs des enseignants, peut certainement s'inspirer de l'AECA (Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay, 2000) puisque les collections des didacthèques et les compétences pour les utiliser présentent forcément des contextes authentiques. En effet, des tâches portant sur la recherche dans le catalogue de la bibliothèque en fonction des besoins spécifiques de certains cours au programme du BEPEP peuvent être envisagées. En guise d'exemple, le bibliothécaire peut planifier une tâche axée sur la recherche d'œuvres de littérature jeunesse en fonction des projets de stage des étudiants. Ceux-ci ont tous des besoins différents, selon ce qu'ils désirent exploiter avec les élèves, mais la démarche générale de recherche d'information demeure sensiblement la même, elle est alors transférable. Ce type de tâche répond aux conditions d'authenticité du contexte de Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) et de Frenay et Bédard (2004) citées précédemment. De plus, à l'instar de l'enseignant, le bibliothécaire doit revêtir les différents rôles du compagnonnage cognitif dans la

⁸ Site internet du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec qui propose une sélection d'œuvres de qualité : www.livresouverts.qc.ca

⁹ Site internet de l'Université de Sherbrooke qui combine enseignement de la littérature et des mathématiques au primaire : www.usherbrooke.ca/litt-et-maths

¹⁰ Site internet de l'Université de Montréal qui propose plusieurs ressources quant à la diversité culturelle et linguistique, notamment en intégrant la littérature jeunesse : <http://www.elodil.umontreal.ca/>

réalisation de certaines tâches liées à son champ d'expertise, comme c'est le cas ici dans la recherche d'œuvres de littérature jeunesse de qualité dans le catalogue en fonction des divers besoins exprimés. Ainsi, par ses tâches habituelles, mais dans une perspective de compagnonnage cognitif et dans une posture de bibliothécaire intégré, le responsable de la didacthèque permet aux étudiants de chercher selon leurs propres besoins, le tout en accord avec les responsables des stages.

4.2. Bibliothécaire intégré : le développement et la mise en valeur des collections

Pour débiter, il apparaît indéniable que si le bibliothécaire intégré fait partie du corps professoral et qu'il participe à l'élaboration du programme d'études, il doit s'intéresser aux contenus des programmes du BEPEP. Par conséquent, il développe une collection d'œuvres de littérature jeunesse qui convient à l'ensemble du programme. En collaborant avec les enseignants, le bibliothécaire s'assure que la collection respecte les objectifs des cours. Il peut également participer à l'élaboration des bibliographies disponibles dans les plans de cours, ayant alors la certitude que des œuvres de littérature jeunesse conformes aux contenus soient présentes pour chacun des cours. En plus d'être incluses dans des bibliographies, des œuvres de littérature jeunesse peuvent être mises en valeur par rapport aux contenus des cours du BEPEP. Ainsi, plutôt que de présenter les œuvres par thématiques (la fête de Noël, la santé, etc.) comme c'est souvent le cas actuellement, le bibliothécaire peut soutenir davantage les contenus des cours. Par exemple, en accord avec les contenus vus en didactique du français, une mise en valeur peut être orchestrée autour des albums sans texte foisonnants et de leur pertinence pour une lecture en tandem (Dupin de Saint-André, 2016) ou encore des abécédaires sont rassemblés pour faire la promotion d'une activité sur le genre des noms, une pratique didactique suggérée par Quevillon Lacasse et Thibeault (2017). De cette manière, la mise en valeur de la collection est en adéquation avec des pratiques didactiques vues dans le cadre du cours. L'enseignant et le bibliothécaire s'entendent donc pour promouvoir la collection en mettant les apprentissages des étudiants au cœur de leur action, en s'appuyant sur leurs connaissances en didactique du français et en les guidant dans un transfert des apprentissages dans une pratique réelle.

Finalement, l'exemple d'un projet collaboratif initié par Heider (2010) est une source d'inspiration qui regroupe des principes évoqués. Dans ce cas-ci, des étudiants en éducation préscolaire lisent à haute voix aux enfants du service de garde de l'université. Par cette tâche authentique, la collection est non seulement utilisée, mais les étudiants apprennent à chercher dans le catalogue, à faire des choix judicieux en fonction d'un besoin précis en plus de s'initier à une pratique d'enseignement et de développer des habiletés de lecture à haute voix. Ce genre d'initiative peut être intégrée au programme du BEPEP en collaboration avec des enseignants dans le but de développer des compétences visées par des cours, notamment en didactique de la lecture, ou encore être considérée comme « activités du type professionnel non créditées », telles que désignées par le CAPFE (2012).

Conclusion

En s'inspirant de ces exemples, des moyens concrets et réalistes, le bibliothécaire intégré peut devenir l'un des éléments centraux dans la mise en œuvre de l'approche-programme au BEPEP et, par conséquent, avoir un rôle réel dans l'amélioration de la formation des étudiants. D'autant plus que, même s'ils ne nomment pas le bibliothécaire, Desjardins et Boutet (2008) soulignent que la formation des enseignants est déjà prise en charge par une multitude de formateurs ayant des tâches diverses et que dans ce contexte la concertation entre ceux-ci est souhaitable. Nous croyons même que s'il semble parfois laissé à l'écart, le bibliothécaire, d'autant plus s'il adopte une posture de bibliothécaire intégré, a une place de choix puisqu'il représente un élément stable au confluent de l'ensemble des cours et qu'il est en relation avec tout le personnel enseignant. Et si Walter (2001) affirme que les didacthèques peuvent jouer un rôle essentiel et compléter la formation des futurs enseignants, nous croyons que le bibliothécaire intégré permet d'aller encore plus loin. Nous soutenons même que l'implication d'un bibliothécaire intégré dans les ressources professorales des facultés d'éducation est souhaitable, voire nécessaire à la formation des futurs enseignants. Les définitions de la pédagogie universitaire et de l'approche-programme, en plus du rôle du bibliothécaire intégré nous permettent d'identifier clairement la place prépondérante que ces bibliothécaires devraient occuper. Même si notre revue de littérature n'expose pas explicitement le concept de bibliothécaire intégré dans les facultés d'éducation, nous croyons que la collaboration s'y retrouve déjà à divers degrés, tout comme un souci de présence en des lieux physiques et virtuels, et que, pour ces raisons, les intentions ne sont pas à négliger. En guise de conclusion, citons Locke (2007) qui exprime que « the strong collaborative partnership between librarians and academics provides a successful key to requiring and teaching students to find, evaluate and then use all types of resources in a classroom » (p. 203), mais ajoutons que si cela est fait dans une posture de bibliothécaire intégré, cette affirmation est d'autant plus renforcée.

Références

- Andrews, C. R. (2014). [An examination of embedded librarian ideas and practices: A critical bibliography](#). *Codex: The Journal of the Louisiana Chapter of the ACRL*, 3(1), 69-87.
- Association of College and Research Libraries. (2013). [Guidelines for university library services to Undergraduate Students](#).
- Association of College and Research Libraries. (2017). [Guidelines for curriculum materials centers](#).
- Beaudry, G. (2012). *Profession, bibliothécaire*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.

- 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.
- Bédard, D., Trudelle, D., David, R. et Aubé, M. (2003). Un modèle pédagogique générique de formation des maîtres, prenant appui sur l'intégration des TIC. *Res Academica*, 21(2), 199-219.
- 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. Tome 1. Enseigner au supérieur* (p. 1-8). Berne, Suisse : Peter Lang.
- 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). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Blake, L., Ballance, D., Davies, K., Gaines, J. K., Mears, K., Shipman, P., ... Burchfield, V. (2016). [Patron perception and utilization of an embedded librarian program](#). *Journal of the Medical Library Association*, 104(3), 226-230.
- Brower, M. (2011). A recent history of embedded librarianship: Collaboration and partnership building with academics in learning and research environments. Dans C. Kvenild et K. Calkins (dir.), *Embedded librarians: Moving beyond one-shot instruction* (p. 3-16). Chicago, IL : Association of College and Research Libraries.
- 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. viii-x). Chicago, IL : 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* (2^e éd., p. 23-31). Chicago, IL : Neal-Schuman.
- Clarke, N. (1991). [The roles and functions of curriculum resources centres in Australia](#). *The Australian Library Journal*, 40(3), 232-241.
- Clyde, J. et Lee, J. (2011). [Embedded reference to embedded librarianship: 6 years at the University of Calgary](#). *Journal of Library Administration*, 51(4), 389-402.
- Cole, J. (2014). Instructional roles for librarians. Dans A. Blevins et M. Inman (dir.), *Curriculum-based library instruction: From cultivating faculty relationship to assessment* (p. 3-10). Lanham, MD : Rowman & Littlefield.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2012). [Guide de rédaction des programmes de formation à l'enseignement : programmes de premier cycle.](#)

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2015). [Bilan des visites de suivi : regard sur l'état actuel de la formation à l'enseignement au Québec.](#)

Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 155-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Dewey, B. I. (2004). [The embedded librarian: Strategic campus collaborations.](#) *Resource Sharing & Information Networks*, 17(1-2), 5-17.

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. Simard, C. Fisher et N. Sorin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dickinson, G., Cogdell, E. A. et Gavigan, K. (2004). [Transitioning from curriculum materials center to school library media center in pre-service teacher education.](#) *Education Libraries*, 27(1), 11-15.

Drewes, K. et Hoffman, N. (2010). [Academic embedded librarianship: An introduction.](#) *Public Services Quarterly*, 6(2-3), 75-82.

Dupin de Saint-André, M. (2016). Analyser la littérature jeunesse : les albums sans texte foisonnants, *Le Pollen*, 19, 92-95.

Dumouchel, G. (2017). [Les compétences informationnelles des futurs enseignants québécois sur le Web.](#) (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

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

Edwards, M., Kumar, S., et Ochoa, M. (2010). [Assessing the value of embedded librarians in an online graduate educational technology course.](#) *Public Services Quarterly*, 6(2-3), 271-291.

Farthing, P. et Gregor, M. N. (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). Chicago, IL : Association of College and Research Libraries.

- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 241-268). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gelber, N. et Uhl, J. (2013). [Managing a curriculum materials collection: One academic library experience](#). *Collection Management*, 38(1), 51-66.
- Gervais, F. (1996). [Didactique du plaisir de lire : didactique de la littérature-jeunesse](#). *Québec français*, 100, 48-50.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Heider, K. L. (2010). [Ten tips for implementing a successful embedded librarian program](#). *Public Services Quarterly*, 6(2-3), 110-121.
- Hoare, P. (2003). Academic libraries. Dans J. Feather et P. Sturges (dir.), *International encyclopedia of information and library science* (2^e éd., p. 3-5). Londres, Angleterre : Routledge.
- Kesselman, M. A. et Watstein, S. B. (2009). [Creating opportunities: Embedded librarians](#). *Journal of Library Administration*, 49(4), 383-400.
- Labelle, P. et Savard, D. (2014). [Bibliothécaires intégrés en milieu postsecondaire : succès, défis et stratégies \[Présentation PowerPoint\]](#).
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Leroux, É., Lemay, Y., Bergeron, P., Dufour, C., Gazo, D., Marcoux, Y., Mas, S. et Salaün, J.-M. (2009). Les professions et les institutions. Dans J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p. 15-52). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Liaison. (2004). J. M. Reitz (dir.), *Dictionary for Library and Information Science*. Westport, CT : Libraries Unlimited.
- Liaison. (2013). Dans M. Levine-Clark et T. M. Carter (dir.), *ALA glossary of library and information science* (4^e éd.). Chicago, IL : ALA editions.
- Locke, R.-A. (2007). [More than puppets: Curriculum collections in Australian universities](#). *Australian Academic and Research Libraries*, 38(3), 192-215.

- Madray, A. et Catalano, A. (2010). [The curriculum material center's vital link to play and learning: What's the connection?](#) *Education Libraries*, 33(2), 11-17.
- McMillen, P. et Fabbi, J. (2010). [How to be an E³ librarian](#). *Public Service Quarterly*, 6(2-3), 174-186.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 19-34). Montréal, Québec : Association québécoise de la pédagogie collégiale.
- Meyer, N. (2012). Collection development and budgets: Methods to keep the curriculum center current. Dans R. Kohrman (dir.), *Curriculum materials collections and centers: legacies from the past, visions of the future* (p. 75-100). Chicago, IL : Association of College and Research Libraries.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). [Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire](#). Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). [La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles](#). Québec, Québec : Ministère de l'éducation.
- Moniz, R., Henry, J. et Eshleman, J. (2014). *Fundamentals for the academic liaison*. Chicago, IL : Neal-Schuman.
- Moran, B. B. et Leonard, E. (2009). Academic librarianship. Dans M. J. Bates et M. N. Maack (dir.), *Encyclopedia of library and information sciences* (3^e éd., p.1-10). New York, NY : CRC Press.
- Olivares, O. (2010). [The sufficiently embedded librarian: Defining and establishing productive librarian-faculty partnerships in academic libraries](#). *Public Services Quarterly*, 6(2-3), 140-149.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- 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*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.
- Pressley, M. et Allington, R. L. (2015). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (4^e éd.). New York, NY : Guilford Press.
- Quevillon Lacasse, C. et Thibeault, J. (2017). Il était une fois la grammaire : enseigner la grammaire de manière progressive grâce à la littérature jeunesse : l'exemple du complément de phrase. *Le Pollen*, 21, 204-219.

- Reale, M. (2016). *Becoming an embedded librarian: Making connections in the classroom*. Chicago, IL : ALA Editions.
- Rudasill, L. M. (2010). [Beyond subject specialization: The creation of embedded librarians](#). *Public Services Quarterly*, 6(2-3), 83-91.
- Rudin, P. (2008). [No fixed address: The evolution of outreach library services on university campuses](#). *The Reference Librarian*, 49(1), 55-75.
- Schulte, S. J. (2012). [Embedded academic librarianship: A review of the literature](#). *Evidence Based Library and Information Practice*, 7(4), 122-138.
- 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), 176-187.
- Shumaker, D. (2009). [Who let the librarians out? Embedded librarianship and the library manager](#). *Reference & User Services Quarterly*, 48(3), 239-242, 257.
- Shumaker, D. (2012). *The embedded librarian: Innovative strategies for taking knowledge where it's needed*. Medford, NJ : Information Today.
- Shumaker, D. et Talley, M. (2009). [Models of embedded librarianship: Final report](#).
- 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), 1-24.
- 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). Berne, Suisse : Peter Lang.
- Teel, L. M. (2008). [Applying the basics to improve the collection](#). *Collection Building*, 27(3), 96-103.
- Trudeau, F. (2017). [La profession d'interprète Langue des signes québécoise-français : Vers un profil de sortie de la formation](#) (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal.
- Turgeon, E. (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.

- Turner, J., Dufour, C., Laplante, A., Leroux, É. et Salaün, J.-M. (2009). Les pratiques des utilisateurs. Dans J.-M. Salaün et C. Arsenault (dir.), *Introduction aux sciences de l'information* (p. 159-182). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Walker, H. J. (2012). Building a successful outreach program. Dans R. Kohrman (dir.), *Curriculum materials collections and centers: Legacies from the past, visions of the future* (p. 127-145). Chicago, IL : Association of College and Research Libraries.
- Walter, S. (2001). Professional Education. Dans J. A. Carr (dir.), *A guide to the management of curriculum materials centers for the 21st century: The promise and the challenge* (p. 1-23). Chicago, IL : Association of College and Research Libraries.
- Warner, S. et Templeton, L. (2010). [Embedded librarianship and teacher education: A neuroeducational paradigm using guided inquiry](#), *Public Service Quarterly*, 6(2-3), 250-258.
- Welsh, L. (2006). Les facteurs de réussite d'une formation documentaire en milieu d'enseignement. *Argus*, 35(2), 7-10.
- Williams, V. K. (2011). [Building and evaluating juvenile collections in academic libraries](#). *College & Undergraduate Libraries*, 18(1), 58-76.
- Wu, L., et Mi, M. (2013). [Sustaining librarian vitality: Embedded librarianship model for health sciences libraries](#). *Medical Reference Services Quarterly*, 32(3), 257-265.