

FORMATION DE FUTURES PERSONNES ENSEIGNANTES ET BIBLIOTHÉCAIRES POUR UNE PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ À TRAVERS LA LITTÉRATURE : PRÉSENTATION DE DEUX PROTOTYPES DE DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

CATHERINE GOSSELIN-LAVOIE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

AMÉLIE LEMIEUX
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

MARIE D. MARTEL
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Résumé

Cet article présente deux prototypes de démarches pédagogiques élaborées dans le cadre d'un projet de recherche visant à sensibiliser des personnes enseignantes et bibliothécaires en formation universitaire à la prise en compte de la diversité à travers un objet commun à leur pratique professionnelle : la littérature. Ces démarches ont été élaborées par l'équipe de recherche, puis mises à l'essai dans trois cours universitaires en sciences de l'éducation et en bibliothéconomie. Le présent article ne vise pas à analyser les retombées de leur mise à l'essai, mais plutôt à décrire en détail les fondements de ces démarches. L'élaboration de ces dernières et les suites à donner s'inscrivent dans un questionnement continu qui appelle à la responsabilisation, à l'authenticité et à la vulnérabilité de l'équipe de recherche. Plusieurs des outils présentés dans cet article et leurs fondements pourront être utiles pour les personnes formatrices universitaires de différents domaines des sciences de l'éducation.

Keywords: diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse; littérature; formation universitaire; personnes enseignantes; bibliothécaires en formation

Abstract

This article presents two prototypes of pedagogical approaches that were developed as part of a research project aimed at raising awareness among pre-service teachers and librarians in training on the importance of featuring diversity and inclusion in literature teaching and learning. These approaches were developed by the research team and piloted in three bachelor-level university courses in education sciences and library science. This article aims to describe the theoretical and conceptual foundations of these pedagogical prototypes, including a call for accountability, authenticity, and vulnerability; as opposed to analyzing the impact of the testing. University professors might find these tools, foundations, and approaches insightful and useful in different fields of education sciences and beyond.

Mots-clés : ethnocultural diversity, linguistic and religious; literature; university education; teaching staff; librarians in training

La diversification de la société québécoise, entre autres en termes de diversité linguistique, religieuse, d'identité et d'expression de genre, mène à une réflexion sur les pratiques de la formation universitaire des personnes se destinant à œuvrer dans les milieux éducatifs du préscolaire-primaire au secondaire. La formation universitaire devrait soutenir chez ces personnes le développement d'une réflexivité et de compétences qui leur permettent de mettre en place, dans leur pratique sur le terrain, des environnements inclusifs de tous les élèves. En ce qui concerne la formation des personnes enseignantes, le référentiel de compétences de la profession enseignante (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020), qui guide « l'élaboration des programmes universitaires de formation à l'enseignement et [soutient] le développement professionnel des personnes enseignantes tout au long de leur carrière » (p. 5), met de l'avant l'importance de la mise en place de pratiques qui relèvent de l'inclusion dans les « dimensions » associées à quelques-unes des treize compétences du référentiel. Ces dimensions précisent la façon dont la compétence se concrétise dans le travail de la personne enseignante, soit « à travers ses choix, ses actions, ses engagements, ses manières de faire, etc. » (MEQ, 2020, p. 46). Par exemple, pour la compétence 3 – *Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage*, on lit que la personne enseignante devrait être amenée à « tenir compte de l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel et la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage : diversité de genre, ethnique, socioéconomique, culturelle, religieuse, linguistique ou liée à un handicap; conceptions, besoins et champs d'intérêt des élèves » (MEQ, 2020, p. 55).

Plus encore, les personnes enseignantes sont amenées à « intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage des liens avec des éléments de la vie courante et des repères culturels tirés du bagage des élèves » (p. 65, dimension de la compétence 8 – *Soutenir le plaisir d'apprendre*) ou encore à « dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des

situations d'exclusion et de discrimination » (p. 82, dimension de la compétence 13 – *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession*).

En ce qui concerne la formation des bibliothécaires jeunesse, il n'existe pas de référentiel de compétences. En revanche, ceux qui sont disponibles via l'American Library Association, qui assure l'agrément des écoles en sciences de l'information et des bibliothèques au Québec, accordent une place importante aux dimensions d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI).

Les écrits récents concernant la formation universitaire du personnel scolaire québécois montrent que les personnes formatrices universitaires ne se sentent pas toujours légitimées, outillées ou à l'aise d'aborder certaines thématiques en classe (p. ex. : l'immigration ou les différences culturelles, la discrimination, etc.), et cela, qu'ils s'identifient comme faisant partie du groupe identitaire concerné ou non (Audet et al., 2022; Borri-Anadon et al., 2023a). Qui plus est, Borri-Anadon et ses collègues (2023b), qui ont mené au sein d'une université québécoise une enquête visant à documenter les pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale ou continue du personnel des milieux éducatifs, évoquent des enjeux structurels propres à la prise en compte de ces formes de diversité à travers la formation. Parmi ces enjeux ressortent l'arrimage difficile ou inexistant entre les cours d'un programme, l'absence de consensus sur les contenus et les approches à privilégier ainsi que la faible présence ou même l'absence de tels contenus dans plusieurs programmes de formation.

Nous sentant concernées par ces enjeux dans le cadre de nos fonctions universitaires de professeures intervenant dans la formation initiale et continue du personnel des milieux éducatifs – plus spécifiquement des personnes enseignantes et des bibliothécaires jeunesse en contexte scolaire et dans le réseau public –, nous avons entrepris une collaboration intersectorielle afin de contribuer davantage à la prise en compte de la diversité dans la formation

du personnel des milieux éducatifs autour d'un objet commun à nos enseignements et nos travaux, soit la littérature (Gosselin-Lavoie, Borri-Anadon et Armand, 2025; Lemieux et al., 2023; Cloutier-Marenger et al., 2023). Cette collaboration a mené à l'élaboration de deux démarches pédagogiques mises à l'essai auprès de personnes étudiantes universitaires dans trois cours offerts à l'automne 2023 et à l'hiver 2024. Les fondements de ces deux démarches étaient les mêmes, mais les activités réalisées dans chacune de celles-ci ont différé quelque peu de façon à tenir compte des objectifs des différents cours.

Mentionnons que tout au long de l'élaboration de cette démarche, nous avons été habitées par des réflexions et des questionnements par rapport à notre positionnalité, qui se définit comme « une affirmation de la façon dont on s'inscrit dans notre contexte sociohistorique, dont on est marqué comme sujet par nos choix théoriques et politiques et dont on se place dans notre histoire personnelle » (Couture-Grondin et Huberman, 2021, p. 102). Ainsi, en tant que personnes blanches de descendance coloniale, nous ne nous identifions à aucun marqueur de diversité ethnoculturelle, linguistique ou religieuse, nous n'avons pas vécu de processus inégalitaires en lien avec ces marqueurs, ce qui peut entraîner des angles morts dans notre compréhension de ces enjeux ou dans le ressenti lié à ces expériences (Borri-Anadon et al., 2023a). Par ailleurs, l'une de nous s'identifie à la diversité sexuelle et a vécu des inégalités liées à cette forme de minorité. C'est en étant conscientes de notre positionnalité, tantôt à distance, tantôt à proximité des objets abordés dans cette démarche de formation, que celle-ci a été élaborée. Cette démarche représente un premier pas, modeste, et non une finalité en soi, pour contribuer à la formation initiale à travers la littérature, objet communément utilisé à l'école québécoise (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

Précisons que tout au long des mises à l'essai, des données ont été recueillies auprès des personnes étudiantes qui y ont participé. L'analyse des données ne fait toutefois pas l'objet du présent article, qui vise plutôt la

présentation des fondements qui ont soutenu l'élaboration des prototypes de démarche de formation et des outils utilisés.

CADRE CONCEPTUEL

Une revue des écrits qui s'appuie sur la prise en compte de la diversité, d'une part, dans la formation du personnel scolaire et, d'autre part, à travers la littérature, nous a permis d'établir des balises pour élaborer la démarche présentée ci-après.

Avant de poursuivre, précisons l'implication de l'utilisation du terme « diversité ». En effet, comme l'expliquent Borri-Anadon et al. (2023a), le fait en soi de parler de diversité invoque un rapport de pouvoir entre le « Nous » et « l'Autre », entre le groupe considéré comme « majoritaire » et les groupes considérés comme « minoritaires ». Par ailleurs :

La notion même de « diversité » représente un enjeu en recherche et en formation compte tenu de son caractère polysémique et mouvant ainsi que des risques d'essentialisation encourus, notamment lorsqu'on peine à reconnaître la participation du groupe majoritaire à ce rapport social. (p. 8)

Ainsi, considérant qu'un seul terme ne peut à lui seul traduire toute la complexité d'une réalité (Hirsch et al., 2023, dans Borri-Anadon et al., 2023a), nous employons dans cet article le terme « diversité » tout en étant conscientes de la charge de son utilisation au regard de nos positionnalités respectives.

Formation à la prise en compte de la diversité dans la formation universitaire

Au Canada, la prise en compte des principes d'EDI est une préoccupation à l'échelle du pays, comme le démontre le programme *Dimensions : équité, diversité et inclusion* (Gouvernement du Canada, 2019) qui invite les milieux postsecondaires à opérer des transformations touchant différents secteurs, qu'il s'agisse de

l'excellence en recherche ou des contextes de formation et d'apprentissage, par exemple. En ce qui concerne plus précisément la formation des personnes se destinant à œuvrer dans les milieux éducatifs, dans leur recherche visant à documenter les pratiques de formation universitaire concernant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique auprès du personnel des milieux éducatifs, Borri-Anadon et al. (2023b) ont recensé les pratiques. Elles ont identifié trois niveaux de pratiques de formation : « sur », « par ou avec », et « pour » la diversité. Comme elles le décrivent (p. 10), les pratiques *sur* la diversité visent davantage à favoriser chez les personnes étudiantes l'acquisition de connaissances descriptives à partir des concepts relatifs aux notions de culture et d'identité (p. ex. : statistiques, différences intergroupes, etc.). Les pratiques de formation *par* la diversité mettent l'accent sur les contacts, les relations intergroupes et le dialogue (p. ex. : jumelage, témoignages, incidents critiques). Les pratiques *avec* la diversité valorisent les voix des personnes issues de groupes minorisés dans une perspective contributive, critique et antiraciste. Toujours dans cet esprit critique, les pratiques *pour* la diversité reposent davantage sur la réflexivité des personnes étudiantes et formatrices, notamment par rapport « au rôle du contexte sociohistorique et politique à l'égard de ce qui est considéré comme faisant partie de la diversité », en visant la transformation et l'engagement à agir au sein de sa communauté.

Ces différents niveaux de pratiques de formation peuvent être complémentaires. Néanmoins, il apparaît nécessaire de « favoriser une posture réflexive chez l'ensemble des personnes étudiantes afin de réfléchir à leur position sociale et à des pratiques exemptes de biais » (Potvin, 2018, cité dans Borri-Anadon et al., 2023b, p. 9).

Prise en compte de la diversité à travers la littérature

De façon complémentaire aux écrits sur la formation universitaire à la prise en compte de la diversité, nous avons passé en revue

différents travaux dans le domaine de la littérature et de sa didactique afin de dégager les assises nécessaires au développement d'une proposition de démarche de formation centrée sur la prise en compte de la diversité à travers la littérature. En sont ressortis les trois grands principes que nous présentons ci-dessous : 1) Sélectionner des œuvres qui reflètent l'hétérogénéité des élèves; 2) Sélectionner des œuvres qui permettent d'aborder des thèmes relatifs à la justice sociale et 3) Développer un esprit critique envers les œuvres.

Sélectionner des œuvres qui reflètent l'hétérogénéité des élèves

Comme mentionné supra, les futures personnes enseignantes doivent développer leurs compétences à *Concevoir et planifier des activités et situations d'apprentissage* qui « [tiennent] compte de l'hétérogénéité du groupe dans le choix du matériel et la préparation des situations d'enseignement et d'apprentissage (diversité de genre, ethnique, socioéconomique, culturelle, religieuse, linguistique ou liée à un handicap; conceptions, besoins et champs d'intérêt des élèves) » (MEQ, 2020, p. 55). Dans l'enseignement de la littérature, cela se traduit par une diversification du corpus d'œuvres proposées aux élèves, lesquelles offrent une représentation diversifiée des personnages ainsi que différentes perspectives (Lemieux, 2021).

En 1990, Rudine Sims Bishop signait l'emblématique article *Mirrors, Windows and Sliding Glass Doors*, déplorant l'invisibilisation des enfants afro-américains dans les livres et clamant avec éloquence la nécessité de permettre à tous les enfants l'accès à des œuvres « miroir » dans lesquels ils peuvent se voir, s'identifier et se reconnaître. Lorsque les élèves découvrent ces textes, ils peuvent davantage s'y retrouver. A contrario, lorsqu'il y a invisibilisation de certains élèves ou lorsque l'image d'eux-mêmes qui leur est renvoyée est déformée, négative ou risible, c'est le reflet d'une dévalorisation systémique par la société qui leur est projeté. Bishop (1990) soulignait également que les enfants associés au groupe dominant souffraient du manque d'œuvres « fenêtres », leur permettant de découvrir une réalité autre

que la leur et la nature plurielle de la société dans laquelle ils évoluent. Si le seul reflet qu'ils sont à même d'apercevoir est le leur, il est inévitable qu'ils se développent dans une perspective ethnocentrique, dont les conséquences sont préjudiciables. Ces œuvres fenêtrées peuvent également devenir des « portes coulissantes vitrées » que les lecteurs peuvent traverser pour pénétrer dans l'univers dépeint par les personnes créatrices de l'œuvre. Ils peuvent ainsi s'imprégner activement et pleinement d'autres réalités, ce que nous abordons dans la section suivante.

Sélectionner des œuvres qui permettent d'aborder des thèmes relatifs à la justice sociale

La littérature permet d'engager les élèves dans des réflexions et des échanges qui leur permettent de découvrir comment les structures de pouvoir reproduisent des inégalités afin de prendre une position critique envers des enjeux sociaux (Leland et al., 2020; Vasquez, 2014; Wild, 2023). Cette démarche fait d'ailleurs écho à la compétence intitulée *Agir en accord avec les principes éthiques de la profession*, qui vise à ce que les futures personnes enseignantes se forment à « dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination » (MEQ, 2020, p. 82). À cet égard, les futures personnes professionnelles nécessitent d'être guidées pour développer leurs compétences en vue d'une utilisation authentique et signifiante des ressources littéraires qui permettent d'aborder ces thématiques (Davis et Pearce, 2021). En effet, il ne s'agit pas de simplement mentionner l'importance d'aborder ces sujets dans la préparation des séquences didactiques pour que l'exercice soit effectué de façon responsable. Le risque de recréer des dynamiques d'oppression ou des microagressions est bien présent si les personnes enseignantes ne sont pas sensibilisées à cet effet (Hintz et Tribunella, 2019). Pour cette raison, des enjeux et défis liés à la formation des personnes étudiantes sont mis de l'avant dans la partie suivante.

Développer un esprit critique envers les œuvres

Il est souhaitable que la formation initiale des personnes professionnelles contribue à sensibiliser aux biais ou aux angles morts qui transcendent la sélection et l'utilisation d'œuvres littéraires. Un des risques est d'aborder la diversité uniquement de façon superficielle en utilisant une approche qui se limite à une folklorisation, ce que sous-entend l'expression, en anglais, des « 5 F » : *food, fashion, famous people, festivals and flags* (Leland et al., 2020), ou une essentialisation des différences sans aborder ni remettre en question les rapports de pouvoir et les dynamiques d'oppression. Par ailleurs, la « diversité de façade », expression qui renvoie à une « pratique qui consiste à intégrer des personnes de groupes minoritaires ou sous-représentés dans un groupe ou une organisation pour paraître inclusif ou échapper à des accusations de discrimination » (Gouvernement du Canada, 2023, section Diversité de façade), peut transparaître dans la littérature de jeunesse. Cela peut se traduire de différentes façons. Par exemple, des personnages racisés peuvent être présents, mais seulement en tant que personnages secondaires, comme « jetons de service », au profit d'une soi-disant bonne conscience, d'où l'importance d'utiliser des œuvres dans lesquelles les personnages issus de groupes historiquement marginalisés sont représentés comme *leaders* et avec agentivité (Leland et al., 2020). Par ailleurs, lorsqu'il y a présence de personnages racisés dans les œuvres, il arrive que ceux-ci soient tous dépeints de la même façon stéréotypée plutôt que d'être représentés comme des individus possédant des caractéristiques et des réalités distinctes (Council on Interracial Books for Children et Project SEE, 1998). Les représentations et les illustrations peuvent ainsi véhiculer des stéréotypes erronés et dévalorisants ou encore représenter des points de vue biaisés sur les réalités prétendument dépeintes (Wild, 2023).

Le développement d'un regard critique par rapport à ces éléments peut être soutenu par l'utilisation d'outils tels que des grilles de critères qui fournissent des repères pour une analyse

critique¹. Pour approfondir ce regard critique, il semble également nécessaire d'amener les personnes enseignantes et les bibliothécaires en formation à réfléchir sur leurs identités sociales et à prendre conscience de biais inconscients. Il s'agit donc, en d'autres mots, de prendre conscience de sa positionnalité de façon réflexive pour se décentrer de ses perspectives (Couture-Grondin et Huberman, 2021; Milner, 2007; Lemieux, 2021). L'exercice qui vise à réfléchir à sa positionnalité doit nécessairement comprendre une articulation transparente des privilèges octroyés (Gay, 2018). L'idée ici n'est pas de tomber dans la moralisation ou un sentiment de culpabilité (DeLuca et Maddox, 2015), mais plutôt d'identifier sa posture et de reconnaître ses biais, les rapports de pouvoir, et la relation à son rôle dans la reproduction de systèmes oppressifs au moment de choisir une œuvre à utiliser en classe.

En somme, l'ensemble des écrits présentés dans cette section ont montré la pertinence d'une complémentarité dans les approches de formation à la diversité (« sur », « par ou avec » ou « pour »), mais surtout, ont permis de mettre l'accent sur la nécessité du développement d'une prise de conscience et d'une réflexivité à propos des processus qui reproduisent des inégalités et du développement d'un esprit critique chez les futures personnes enseignantes et bibliothécaires. Il s'agit d'un élément qui apparaît comme central dans le processus d'outillage quant à la sélection et à l'analyse des œuvres mises à la disposition des élèves.

1 Quelques exemples de ces grilles d'analyse : *Clés d'analyse pour les œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones* du Comité M8wwa L J mamu et al., 2023; *Learner-centered selection criteria* de Hughes-Hassell, 2020; *10 Quick Ways to Analyze Children's Books For Racism and Sexism* du California State Department of Education, 1998.

MÉTHODOLOGIE : DÉVELOPPEMENT ET MISE À L'ESSAI D'UNE DÉMARCHE

Fortes de la revue des écrits présentée ci-dessus, nous avons élaboré deux prototypes de démarches pédagogiques à l'attention de personnes étudiantes en éducation et en bibliothéconomie et visant la prise en compte de la diversité à travers la littérature. Afin de tenir compte des objectifs différents des trois cours dans lesquels allait avoir lieu leur mise à l'essai – donnés par les trois professeures de l'équipe de recherche –, différents outils ont été développés. Nous présentons d'abord les orientations des cours dans lesquels ont eu lieu les mises à l'essai, puis nous donnons un aperçu des deux démarches élaborées et mises à l'essai avant d'en décrire en détail les étapes et les outils.

Orientations des trois cours dans lesquels a eu lieu la mise à l'essai des démarches

Deux des cours dans lesquels les démarches ont été mises à l'essai étaient offerts à la Faculté des sciences de l'éducation, tandis que l'autre était offert à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information de l'Université de Montréal.

Les deux cours à la Faculté des sciences de l'éducation

Le cours DID4310 – *Didactique du français et diversité linguistique* est un cours obligatoire de trois crédits offert à la quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. L'objectif du cours est de sensibiliser les futures personnes enseignantes à la présence d'élèves plurilingues dans les classes ordinaires, dont certains en apprentissage du français, et à les outiller pour l'enseignement auprès de ces élèves. Le cours de 45 heures se donne à la session d'automne.

Le cours DID3210 – *Didactique de la littérature au secondaire* est aussi un cours obligatoire de trois crédits, offert à la troisième année du baccalauréat en enseignement du

français au secondaire. L'objectif du cours est d'apprendre aux futures personnes enseignantes de français le développement du goût de la lecture littéraire chez leurs élèves, le processus de production littéraire en contexte de classe, ainsi que les gestes didactiques qui amènent à la compréhension, à l'interprétation, à la réaction et à l'appréciation littéraire. L'appétence pour l'esthétisme littéraire, selon l'élaboration d'intentions didactiques claires, est également couverte. Le cours de 45 heures se donne à la session d'hiver.

Le cours à l'École de bibliothéconomie et des sciences de l'information

Le cours SCI6339 – *Services d'information pour les jeunes* est un cours optionnel de trois crédits, offert dans le cadre du programme de maîtrise en sciences de l'information. L'objectif du cours est de former les futures personnes professionnelles à la conception et à la mise en œuvre d'activités de médiation littéraire critique, en mettant un accent particulier sur la littérature de jeunesse, ainsi que sur les intérêts de lecture et les comportements informationnels des jeunes dans les contextes des bibliothèques publiques et scolaires. Ce cours de 45 heures est offert à la session d'automne.

Aperçu des démarches d'élaboration des outils et de leurs mises à l'essai

Dès le printemps 2023, des rencontres entre les membres de l'équipe de recherche² ont eu lieu pour développer les démarches et réfléchir aux outils qui allaient être mis à profit. Tout au long des deux mises à l'essai qui ont eu lieu aux sessions d'automne 2023 et d'hiver 2024, des rencontres d'équipe ont eu lieu pour discuter des impressions et des défis rencontrés, ce qui a régulièrement mené à des réajustements.

2 L'équipe de recherche est constituée de trois membres issus du corps professoral (Lemieux, Gosselin-Lavoie et Martel) et de deux bibliothécaires (Durnin et Bastien).

Une première démarche de mise à l'essai a été réalisée dans les deux cours qui se donnent à l'automne (DID4310 et SCI6339). Une deuxième démarche a été réalisée dans le cours qui se donne à l'hiver (DID3210). Le tableau 1 ci-dessous propose une vue d'ensemble des étapes et des types d'outils utilisés dans les deux démarches, dont les fondements étaient les mêmes. Le contenu et la forme des outils mis en application dans chacune des deux démarches sont ensuite détaillés.

Précisons qu'un certificat d'éthique délivré par l'université a été obtenu en amont des mises à l'essai. Au début de chacune des deux sessions, le projet de recherche a été présenté aux personnes étudiantes tenues de prendre part aux activités pédagogiques qui s'inscrivaient dans le plan du cours. Elles ont rempli un formulaire de consentement pour indiquer si elles acceptaient que leurs réponses à un questionnaire et l'un de leurs travaux soient analysés. Rappelons toutefois que l'objectif du présent article n'est pas de présenter l'analyse de ces données, mais bien la démarche de formation.

DESCRIPTION DES ÉTAPES ET DES CONTENUS DES DÉMARCHES

Nous décrivons ici les contenus des deux démarches qui sont présentés dans le tableau 1.

Questionnaire sur les conceptions de l'EDI et du rôle professionnel, notamment au regard de l'utilisation de la littérature

Dans les deux démarches, dès le deuxième cours de la session, un questionnaire a permis d'obtenir, dans une optique exploratoire, une meilleure compréhension des conceptions des personnes étudiantes en lien avec les définitions de l'EDI. Le questionnaire, comprenant deux parties, a été élaboré de façon conjointe par les trois chercheuses à l'été 2023 en prenant appui sur un article de Lemieux (2021) proposant des assises théoriques relatives aux questions

Tableau 1 : Aperçu des contenus communs aux deux démarches

	Démarche 1 – Automne 2023 DID4310 (63 personnes étudiantes) SCI6339 (38 personnes étudiantes)	Démarche 2 – Hiver 2024 DID3210 (18 personnes étudiantes)
Étapes et contenus	<ul style="list-style-type: none">• Complétion d'un questionnaire sur les conceptions de l'équité, la diversité, l'inclusion et du rôle professionnel, notamment au regard de l'utilisation de la littérature;• Conférence d'une personne experte pour aborder des enjeux relatifs à la littérature dans une perspective d'équité, de diversité et d'inclusion;• Présentation d'un outil de recherche d'œuvres littéraires;• Présentation d'un outil d'analyse critique d'œuvres littéraires et travail pratique pour réinvestir les contenus abordés;• Démarche de réflexion sur ses identités et sa posture.	

d'EDI et d'accessibilité pour l'enseignement de la littérature avec le numérique ainsi que sur le référentiel des compétences enseignantes.

La première partie, constituée de trois questions, visait à situer la compréhension des personnes étudiantes quant aux concepts d'EDI (*Comment concevez-vous 1) l'équité, 2) la diversité et 3) l'inclusion?*) et à comprendre leur perception de leur rôle quant à ces concepts dans leur pratique professionnelle (*Quels liens entrevoyez-vous avec votre pratique professionnelle et les concepts 1) d'équité, 2) de diversité et 3) d'inclusion?*), particulièrement au regard de l'utilisation de la littérature jeunesse (*Êtes-vous à l'aise d'aborder des œuvres qui ont trait à l'équité, à la diversité et à l'inclusion avec les élèves? Expliquez.*)

La deuxième partie, comprenant quatre questions, visait à recueillir des données sur leurs conceptions et leur posture en lien avec l'utilisation de la littérature dans une perspective d'EDI (*Dans quelle mesure vos identités sociales influencent-elles 1) la sélection des œuvres? 2) leur didactisation?; Quelles pratiques pédagogiques sont utiles pour l'enseignement à partir de la littérature de jeunesse dans une perspective d'ÉDI (animer une séquence, lecture individuelle, accès aux albums dans la bibliothèque de classe); Comment l'utilisation/ l'enseignement/la médiation de la littérature selon une perspective ÉDI permet-elle le développement des compétences en lecture*

(*compréhension, interprétation, réaction, appréciation*)). Les questionnaires ont été remplis individuellement.

La passation de ce questionnaire au début de la session a permis une introduction aux contenus qui allaient être explorés en cours. Cet exercice a permis aux personnes étudiantes d'amorcer une réflexion pour mieux camper certains apprentissages des cours. Par ailleurs, les réponses aux questionnaires ont dès lors permis aux professeures de situer les conceptions et les connaissances des personnes étudiantes en lien avec la thématique.

Conférence d'une personne experte pour aborder des enjeux relatifs à la littérature dans une perspective d'EDI

Dans la première démarche, Gabriela Garbeau, fondatrice de la librairie indépendante Racines³, qui vise à promouvoir la diversité littéraire en mettant de l'avant des œuvres écrites par des personnes autrices autochtones et racisées, a été invitée pour offrir au corps étudiant une conférence d'une heure et demie intitulée *Littérature jeunesse antiraciste : déconstruire*

3 Librairie Racines : https://librairieracines.com/?srsrtid=AfmBOorbPaAcPXF_i_KrMO6y-enwtPqtofn4ULLYvqnS-iO59OQs5M_Vtx

les mythes et promouvoir la diversité. Lors de sa présentation, elle a défini les concepts de personne racisée, de racisme, de stéréotypes, de préjugés et de discrimination. Elle a ensuite expliqué sept arguments justifiant la nécessité de cultiver une approche antiraciste, puis a présenté des stratégies de sélection selon les illustrations et les récits proposés. Elle a également répondu à des questions formulées en amont de la conférence par les personnes étudiantes et l'équipe de recherche (p. ex. : *Je suis une enseignante qui aimerait aborder un album qui traite du racisme afin de sensibiliser mes élèves et déconstruire certains préjugés : est-ce que je peux le faire même si je ne suis pas touchée par cette réalité dans mon quotidien? Est-ce que je risque de heurter et [serait-il] préférable de m'abstenir? Quels seraient les faux pas à éviter?*). Elle a bien mentionné aux étudiantes qu'il s'agissait de sa propre perspective et qu'il existait une diversité de voix en lien avec ces questions. Elle a également proposé une sélection de ressources et de blogues (p. ex. : Mistikrak!⁴) pour aiguiller une sélection représentative de la diversité.

Dans la démarche 2, Selma Guessous, directrice générale de l'organisme à but non lucratif Espace de la diversité⁵, cherchant à faire résonner les voix de personnes autrices de différentes origines et à repenser le rapport à l'autre, est intervenue dans le cours. Elle a présenté les motifs et les stratégies utiles pour discuter, en tant que personne impliquée de loin ou de près dans l'enseignement littéraire, des enjeux d'EDI relatifs à l'enseignement de la littérature en classe au secondaire. Elle a présenté la plateforme interactive du site web de l'organisme, qui regroupe plusieurs guides pédagogiques développés à partir de romans enseignés au secondaire et qui présentent une ou plusieurs composantes de l'EDI. Par exemple, certains des romans sont signés par des personnes autrices issues de la diversité

ou traitent de sujets se rapportant à des expériences positives de personnes racisées, à la diversité linguistique et culturelle, à la marginalisation, etc. Parmi ces ressources, le guide d'enseignement du roman *Là où je me terre* de Caroline Dawson (2020), qui comprend des objectifs pédagogiques, les thèmes abordés dans l'œuvre, la visée didactique en lien avec la justice sociale, et des pistes pour l'enseignement-apprentissage du roman, a été exploré.

Présentation d'un outil de recherche d'œuvres littéraires

En amont des deux démarches, les deux bibliothécaires universitaires collaborant au projet ont élaboré un document de référence proposant des ressources pour soutenir la recherche d'œuvres promouvant la diversité. Dans les deux démarches, l'outil a été présenté par un des bibliothécaires à la suite de la conférence de la personne experte. Des ressources figurant au document ont été présentées : sélections thématiques de Communication jeunesse (p. ex. : *La représentation des personnes racisées dans la littérature jeunesse* ou *Parler des stéréotypes pour agir sur les discriminations!*), bibliographie ÉLODiL de littérature jeunesse : diversité linguistique, vivre-ensemble, différences, racisme, processus migratoires (Gosselin-Lavoie et al., 2025), sélection de lectures sur la différence du Limier, collection Coup de Poing des bibliothèques de la Ville de Montréal, etc. Aussi, il a été modélisé aux personnes étudiantes comment chercher des titres en fonction de leurs besoins en modelant la sélection et l'utilisation de mots clés pour une recherche d'œuvres en lien avec l'EDI à partir du site Constellations (MEQ). Des outils pour porter un regard critique sur la sélection ont ensuite été proposés, comme décrit ci-après.

4 Blogue de Mistikrak! : <https://mistikrak.wordpress.com/>

5 Organisme Espace de la diversité : <https://espacedeladiversite.org/>

Présentation d'un outil d'analyse critique d'œuvres littéraires et travail pratique pour réinvestir les contenus abordés

Dans la première démarche, afin d'outiller les personnes étudiantes à porter un regard critique sur des œuvres de littérature jeunesse à la suite de la conférence de la personne experte, nous leur avons présenté l'adaptation en français⁶ d'une grille de sélection élaborée par Hughes-Hassell (2020). La grille comporte neuf critères : anti-biais, autorité, contenu approprié, portée, précision, traitement, présentation et organisation, comparaison avec d'autres œuvres et qualité physique et accessibilité. Lors de la présentation de la grille aux personnes étudiantes, nous avons mis l'accent sur quatre critères correspondant davantage aux objectifs de notre démarche. D'abord, le critère « anti-biais » propose des questions pour déterminer si l'œuvre est exempte de stéréotypes : *La diversité des expériences vécues par les personnes appartenant à un groupe identitaire spécifique est-elle dépeinte? Comment la ressource traite-t-elle les relations de pouvoir entre les personnes de diverses identités? Les personnes issues de communautés traditionnellement marginalisées sont-elles montrées comme ayant une agentivité ou un pouvoir d'action et résolvant les problèmes sans l'aide des personnes associées à la culture dominante?* Etc. Ensuite, le critère « autorité » propose des questions en lien avec les personnes créatrices de l'œuvre : *Quelles sont les qualifications du créateur ou de la créatrice? Quel est leur niveau de connaissance par rapport au thème/sujet?* Etc. Le critère « précision » propose des questions telles que : *Est-ce que le créateur ou la créatrice de l'œuvre identifie les sources utilisées pour la création de celle-ci? Est-ce que des sources crédibles, incluant des personnes*

spécialistes ou expertes du sujet, sont citées? Etc. Finalement, le critère « comparaison avec d'autres œuvres » permet d'emblée une réflexion sur l'apport de l'œuvre par rapport à une autre, et les possibilités de médiation : *Comment les personnes apprenantes sont-elles susceptibles d'utiliser cette ressource comparativement à, ou en contraste avec une autre? Comment est-ce que les éducateurs et les éducatrices peuvent utiliser cette ressource avec les apprenants comparativement à une autre?* Il a été précisé aux personnes étudiantes qu'il ne s'agissait pas de répondre systématiquement à chacune des questions, car certains questionnements se prêtent moins à certaines œuvres, mais plutôt d'avoir des points de repère pour soutenir la sélection d'une œuvre et porter un regard avisé sur celle-ci. Nous avons réalisé dans nos cours un modelage de l'utilisation de la grille à partir d'un album de littérature jeunesse. Par la suite, les personnes étudiantes ont analysé un album jeunesse au moyen de cette grille. Les consignes du travail sont présentées à l'annexe 1.

Dans la deuxième démarche, qui, rappelons-le, s'adressait à de futures personnes enseignantes au secondaire, les personnes étudiantes se sont approprié les contenus d'une grille d'analyse du roman élaborée par Hébert (2019), la grille LUPIN, comprenant cinq critères d'analyse de l'œuvre : la langue (L), l'univers (U), les personnages (P), l'intrigue (I) et la narration (N). Cette grille n'a pas été conçue pour tenir compte particulièrement de critères d'analyse en lien avec l'EDI. Cependant, afin d'aller plus loin, les personnes étudiantes ont été amenées, dans le cadre d'un travail de session (consignes à l'annexe 2), à sélectionner une œuvre littéraire traitant de sujets relatifs à ces enjeux. La professeure, s'identifiant à la diversité sexuelle, a mis de l'avant ses perspectives sur la sélection des œuvres au regard de cette diversité, ce qui a été abordé de manière plus holistique et informelle tout au long de la session. Elle a également mis de l'avant l'importance de proposer des œuvres écrites par des personnes autrices issues de la diversité ethnoculturelle. Les personnes étudiantes ont dû faire l'analyse de l'œuvre au moyen de la grille LUPIN, tout en justifiant les critères de sélection spécifiquement

6 La grille de Hughes-Hassell (2021) s'intitule Learner-centered selection criteria. Une version traduite et adaptée a été proposée par S. Courchesne, N. Cropsal, J. Legault, M. D. Martel et C. Gosselin-Lavoie avec la permission de l'autrice (Martel et al., sous presse).

liés à l'EDI qui les avaient incitées à sélectionner l'œuvre en question.

Présentation d'un outil de réflexion sur ses identités et sa posture

Dans la première démarche, nous avons considéré qu'une utilisation optimale de la grille d'analyse critique (adaptée de Hughes-Hassell, 2020) devait être accompagnée d'une réflexion sur sa positionnalité. Ainsi, nous avons proposé aux personnes étudiantes un outil emprunté à Derman-Sparks et al. (2020), que nous avons traduit et adapté. L'outil prend la forme d'un tableau à trois colonnes. La première présente des « catégories » d'identités sociales : origine et héritage culturel, âge, genre et orientation sexuelle, structure familiale dans l'enfance et maintenant, etc. La deuxième présente les groupes qui sont généralement définis et représentés comme la norme (figure typique de la culture dominante) et bénéficiant de privilèges sociaux associés à chacune des catégories d'identités sociales de la première colonne (p. ex. : Canadien d'ascendance européenne, adulte en âge de travailler, masculin et hétérosexuel, marié et parent de 1 à 3 enfants). La troisième colonne présente les groupes identitaires, encore pour chacune des catégories d'identités sociales, pouvant être la cible de discriminations systémiques ou institutionnelles (p. ex. : toute origine ou tout héritage culturel autre que canadien d'ascendance européenne, femme, 2SLGBTQ+, enfant, adolescent, femme de plus de 45 ans, homme de plus de 60 ans, sans statut marital, monoparental, divorcé, famille d'accueil, famille recomposée, etc.). Les autrices de l'outil proposent d'encercler les identités auxquelles chacun s'identifie et d'en discuter entre pairs, de décrire de quelle manière chacun a fait l'expérience de privilèges ou de formes de discrimination. Dans le cadre de notre démarche, nous avons expliqué l'outil et l'avons mis à la disposition des membres du groupe sans toutefois exiger qu'ils en discutent entre eux pendant le cours, ce qu'ils pouvaient toutefois faire volontairement.

Dans la deuxième démarche, les personnes étudiantes ont été amenées à réfléchir sur leurs identités de manière plus informelle au regard

des contenus du cours. En guise de déclencheur, la professeure a parlé de son identité en tant que femme queer pour exemplifier les injustices qu'elle a elle-même vécues à l'école à l'adolescence. Elle a expliqué comment, en classe de littérature au secondaire, les œuvres littéraires au programme ne dépeignaient pas les réalités des personnes issues de communautés sous-représentées ou vivant des intersectionnalités. Les personnes étudiantes ont été amenées à examiner leur rapport à la diversité des représentations des protagonistes dans les romans qu'elles ont lus et comment il influence leur sélection et leur didactisation d'œuvres littéraires appelant à l'EDI.

CONCLUSION

Cet article avait pour objectif de décrire une démarche destinée à bonifier la formation universitaire de personnes étudiantes en éducation et en bibliothéconomie en lien avec la prise en compte de la diversité à travers la littérature. Il a permis d'en décrire les étapes, les contenus ainsi que les outils mis à l'essai. Il s'agirait maintenant de documenter les retombées de ces démarches de formation chez les personnes étudiantes, notamment sur le développement d'un esprit critique par rapport à la sélection et à l'utilisation des œuvres de littérature (pour plus de détails, voir l'article de Martel et al., sous presse). Par ailleurs, il serait d'actualité de documenter, au regard de leur positionnalité, l'engagement des personnes étudiantes par rapport à de telles démarches de formation ou encore leurs réticences par rapport à celles-ci, considérant le climat politique ambiant teinté par les polarisations sociales et l'effacement des mesures relatives à l'EDI aux États-Unis (Lederer et Côté, 2025).

Soulignons que notre démarche est engagée dans un « questionnement continu », c'est-à-dire une approche qui appelle à la responsabilisation, à l'authenticité et à la vulnérabilité (Lemieux, sous presse) pour effectuer un réel travail de remise en question et d'affirmation transparente par rapport à notre posture. Les expériences vécues dans l'élaboration de cette démarche et la somme

de notre réflexion soulignent l'importance de l'ouverture et de l'adaptabilité, lesquelles en appellent, pour poursuivre le développement de cette démarche, à l'inclusion de voix diverses pour favoriser un dialogue véritablement constructif et inclusif de différentes perspectives. En d'autres mots, il s'agit de se rapprocher de pratiques menées avec la diversité – valorisant les voix des personnes issues de groupes minorisés dans une perspective contributive, critique et antiraciste et pour la diversité – qui reposent davantage sur la réflexivité des personnes étudiantes et formatrices, notamment par rapport « au rôle du contexte sociohistorique et politique à l'égard de ce qui est considéré comme faisant partie de la diversité » (Borri-Anadon et al., 2023b, p. 10).

À cet égard, nous sommes inspirées par Le Gallo et Millette, 2019 (citées dans Borri-Anadon et al., 2023a, p. 10), qui mettent de l'avant l'importance de :

tenter d'adopter une posture apprenante où, en tant que chercheuses-formatrices, nous reconnaissons que nous devons être à l'écoute d'une pluralité de voix, accepter d'être déstabilisées ou de [nous] tromper, nous ouvrir à la critique et porter un regard réflexif sur nos propres choix afin de ne pas tomber dans une posture normative.

En terminant, bien que les démarches décrites dans cet article étaient centrées sur la littérature, plusieurs des outils et de leurs fondements pourraient être réinvestis par les personnes formatrices de différents domaines des sciences de l'éducation. Comme nous l'avons souligné en introduction, celles-ci ne se sentent pas toujours légitimées ou outillées pour aborder en classe des thématiques liées à la diversité (Audet et al., 2022; Borri-Anadon et al., 2023a). Dans le même ordre d'idées, vu les constats mis de l'avant dans l'enquête de Borri-Anadon et al. (2023b) sur les pratiques de formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale ou continue du personnel des milieux éducatifs – soit l'arrimage difficile ou inexistant entre les cours d'un programme, l'absence de consensus sur les contenus et

les approches à privilégier ainsi que la faible présence ou même l'absence de tels contenus dans plusieurs programmes de formation –, il s'avère d'une réelle importance d'intégrer ces démarches dans différents cours pour en maximiser l'impact et faire en sorte qu'elles se déroulent de manière continue et non ponctuelle (Lemieux, 2021).

REMERCIEMENTS

Les autrices remercient le Centre de recherche interdisciplinaire sur la justice intersectionnelle, la décolonisation et l'équité de l'Université de Montréal pour l'octroi de deux subventions obtenues dans le cadre de ce projet (Lemieux, Gosselin-Lavoie, Martel, Durnin et Bastien, 2023-2025). Elles remercient également les personnes qui ont contribué à la démarche, soit les bibliothécaires de l'équipe de recherche, Jean-François Durnin et Valérie Bastien, ainsi que les personnes expertes qui sont intervenues dans les démarches pédagogiques, Gabriela Garbeau et Selma Guessous.

RÉFÉRENCES

- Audet, G., Hirsch, S., Thibodeau, S. et Morin, G. (2022). En terrain miné? Récits de pratique de professeur.e.s à propos de l'enseignement de thèmes sensibles en contexte universitaire. Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation et Laboratoire Éducation et diversité en région.
- Bishop, R. S. (1990). *Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors. Choosing and Using Books for the Classroom. Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6(3), ix-xi.
- Borri-Anadon, C., Hirsch, S. et Audet, G. (2023a). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108076ar>

- Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Lefevre-Radelli, L. et Cousineau, E. (2023b). La prise en compte de la diversité dans la formation des étudiant.e.s à l'UQTR : état de la situation et leviers d'action. Rapport de recherche non publié. Laboratoire Éducation et diversité en région (LEDiR), UQTR. <http://www.uqtr.ca/ledir/pratiquesformationdiversité>
- Cloutier-Marenger, C., Martel, M. D. et Dufour, C. (2023). Les services jeunesse des bibliothèques publiques québécoises : une prestation à plusieurs mains. *Documentation et bibliothèques*, 69(1), 12-21.
- Comité M8wva L J mamu (avec Edward, K., Blanchet, P.-A., Lavoie, C., Grey, W., Vinet-Béland, M., Dezutter, O. et Desrochers, M.-È.). (2023). Clés d'analyse d'œuvres de littérature jeunesse traitant de savoirs, réalités et cultures autochtones. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Council on Interracial Books for Children et Project SEE. (1988). *10 Quick Ways to Analyze Children's Books for Racism and Sexism*. California State Department of Education. <https://cmascanada.ca/wp-content/uploads/2011/11/article-10-ways-to-analyze-childrens-books-for-sexism-and-racism.pdf>
- Couture-Grondin, É. et Huberman, I. (2021). Relations, positionnalités partagées et critiques anticoloniales : penser les collaborations dans le champ des littératures autochtones francophones. *Voix plurielles*, 18(2), 102-123. <https://doi.org/10.26522/vp.v18i2.3525>
- Davis, J. M. et Pearce, N. (2021). Developing a children's literature course to facilitate pre-service teachers' understanding of culturally relevant texts. Dans D. E. Hartsfield (dir.), *Handbook of research on teaching diverse youth literature to pre-service professionals*. IGI Global.
- Dawson, C. (2020). *Là où je me terre*. Les éditions du remue-ménage.
- DeLuca, J. R. et Maddox, C. B. (2016). Tales from the ethnographic field: Navigating feelings of guilt and privilege in the research process. *Field Methods*, 28(3), 284-299.
- Derman-Sparks, L., Edwards, J. et Goins, C. (2020). *Anti-Biais Education for Young Children & Ourselves*. National Association for the Education of Young Children.
- Edward, K., Lavoie, C., Grey, W. et Lépine, M. (2023). Clés d'analyse d'œuvres de littérature de jeunesse pour inclure les perspectives autochtones dans une classe au primaire. *Revue de la persévérance et de la réussite scolaire chez les Premiers Peuples*, 5, 36-39.
- Gay, R. (2018). *Bad féministe*. Edito.
- Gosselin-Lavoie, C., Roberge, G. et Turcotte, F. (2025). Bibliographie ÉLODiL de littérature jeunesse : « diversité linguistique, vivre-ensemble, différences, racisme, processus migratoires ». <https://elodil.openum.ca/litterature-jeunesse/bibliographie-litterature-jeunesse-diversite/>
- Gosselin-Lavoie, C., Borri-Anadon, C. et Armand, F. (2025). Using Multilingual Books in Kindergarten Classrooms with the ELODiL Multilingual Picture Books Digital Platform: Outcomes and Critical Perspectives. Dans E. Hartmann et A. McGillcuddy (dir.), *Creative Readings of Multilingual Picturebooks. International and Transdisciplinary Perspectives* (p. 122-135). Routledge.
- Gouvernement du Canada (2023). *Guide de la terminologie liée à l'équité, la diversité et l'inclusion*. <https://www.noslangues-ourlangues.gc.ca/fr/publications/equite-diversite-inclusion-equity-diversity-inclusion-fra#lettre-letter-T>
- Gouvernement du Canada (2019). Dimensions : équité, diversité et inclusion Canada. http://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp

- Hébert, M. (2019). *Lire et apprécier les romans en classe : enseignement explicite, journaux et cercles de lecture*. Chenelière.
- Hintz, C. et Tribunella, E. L. (2019). *Reading children's literature. A critical introduction* (2nd ed.). Broadview Press.
- Hughes-Hassell, S. (2020). *Collection management for youth: Equity, inclusion, and learning*. ALA.
- Lederer, V. et Côté, D. (28 février 2025). L'effacement programmé de la diversité en sciences. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/849496/idees-effacement-programme-diversite-science>
- Leland, C. H., Lewison, M. et Harste, J. C. (2020). *Teaching Children's Literature. It's Critical!* (2nd ed.). Routledge.
- Lemieux, A. (sous presse). De l'amour comme engagement : Maximes sur l'authenticité, la transparence et la justice sociale. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(2).
- Lemieux, A. (2021). M/EDIA/tions : Assises théoriques relatives aux questions d'équité, de diversité, d'inclusion et d'accessibilité (EDIA) pour l'enseignement de la littérature avec le numérique. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14, 1-24.
- Lemieux, A., Boyle, L., Simmonds, E. et Rahm, J. (2023). Working towards more socially just futures: Five areas for transdisciplinary literacies research. *Literacy*, 57(2), 185-197.
- Martel, M. D., Gosselin-Lavoie, C., Lemieux, A., Durnin, J.-F. et Bastien, V. (sous presse). Conceptions professionnelles de l'équité-diversité-inclusion et mise à l'essai d'un prototype de démarche de formation pour aiguiller les personnes étudiantes en bibliothéconomie jeunesse dans la sélection et l'analyse d'œuvres littéraires jeunesse. *Éducation et francophonie*.
- Milner, H. R. (2007). Race, culture, and researcher positionality: Working through dangers seen, unseen, and unforeseen. *Educational Researcher*, 36(7), 388-400. <https://doi.org/10.3102/0013189X07309471>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). L'album en classe. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire. Formation générale des jeunes. Bibliothèques et archives nationales du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeg/ressources-pedagogiques/Album-classe.pdf>
- Vasquez, V. M. (2014). *Negotiating critical literacies with young children* (10th anniversary ed.). Routledge.
- Wild, N. (2023). Picturebooks for Social Justice: Creating a Classroom Community Grounded in Identity, Diversity, Justice, and Action. *Early Childhood Education Journal*, 51, 733-741. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01342-1>

ANNEXE 1

CONSIGNES – Travail d’analyse d’un album de littérature jeunesse (démarche 1)

Partie 1 – Choix de l’album (+/- 100 mots)

Fournissez dans un premier temps la référence de l’album et le résumé (il peut être pris sur le site de l’éditeur ou sur la 4^e de couverture), justifiez brièvement le choix de votre œuvre et la démarche utilisée pour la sélectionner (ex. : plateformes utilisées pour la sélectionner; réflexion à la suite de la présentation de G. Garbeau, etc.).

L’album doit respecter les critères suivants :

- La trame narrative ne porte pas spécifiquement sur une thématique en lien avec la diversité linguistique ou culturelle, mais permet à certains élèves de se voir, de se reconnaître;
- Le but de la ressource est de dépeindre une réalité autre que celle associée à la culture majoritaire / dominante (voir le document sur les identités sociales pour référence);
- La ressource traite de questions sociales qui permettent aux élèves de découvrir comment les structures de pouvoir reproduisent des inégalités.

Partie 2 – Analyse de l’album (+/- 400 mots)

Dans un deuxième temps, analysez cet album à l’aide de la **Grille d’analyse d’œuvres de littérature jeunesse dans une perspective d’équité, de diversité et d’inclusion** (traduit et adapté de Hughes-Hassel, 2020). Vous pouvez répondre aux questions directement dans la grille (tel que dans la démarche présentée en cours). Assurez-vous de distinguer le texte des questions de la grille du texte de votre analyse (ex. : utiliser une autre couleur).

*Selon l’œuvre choisie, il est normal que vous ne puissiez pas répondre à toutes les questions de la grille, mais vous devriez être en mesure de commenter chacun des quatre grands aspects de la grille.

Partie 3 – Commentaire évaluatif (+/- 150 à 200 mots)

Au regard de l’analyse menée, faites ressortir les points forts de l’œuvre et la pertinence de l’utiliser auprès des élèves. Est-ce que vous l’utiliserez dans le cadre d’une animation auprès des élèves (Est-ce que l’œuvre nécessite un accompagnement particulier, une mise en contexte spécifique ? Etc.) ou vous la laisseriez plutôt à la disposition des élèves dans la bibliothèque de classe ou par exemple, à utiliser dans un dispositif de lecture autonome, en duo, etc. ? Justifiez.

ANNEXE 2

CONSIGNES – Travail de session (démarche 2)

Consignes du travail (400 mots)

Dans le cadre de ce travail, il vous est demandé de rendre compte d'une réflexion à propos de votre démarche de sélection d'une œuvre de littérature (ex.: roman, albums, BD, documentaire, etc.) vous permettant de traiter de thématiques qui se rapportent à l'équité, à la diversité et à l'inclusion (justice sociale). Dans ce texte de 400 mots, justifiez le choix de votre œuvre, précisez son titre, expliquez brièvement les critères de sélection (**autres que LUPIN**, spécifiquement liés à la JUSTICE SOCIALE) ainsi que les plateformes choisies pour sélectionner votre œuvre **dans une perspective de justice sociale (égalité raciale ou de genre)**. Ce travail est compris dans les évaluations du cours et vaut 10% de votre note finale.