

UNIVERSITÉ DU MANITOBA

COMPORTEMENTS, OPINIONS ET ATTITUDES DES ÉTUDIANTS
DE LA 8^e ANNÉE EN IMMERSION LONGUE EN RAPPORT
AVEC LES CENTRES DE RESSOURCES SCOLAIRES

PAR

CÉCILE S. KHAN

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À LA FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE

MARS 1991



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-76784-7

Canada

*COMPORTEMENTS, OPINIONS ET ATTITUDES DES ÉTUDIANTS
DE LA 8^e ANNÉE EN IMMERSION LONGUE EN RAPPORT
AVEC LES CENTRES DE RESSOURCES SCOLAIRES*

BY

CÉCILE S. KHAN

A thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies of
the University of Manitoba in partial fulfillment of the requirements
of the degree of

MASTER OF EDUCATION

© 1991

Permission has been granted to the LIBRARY OF THE UNIVER-
SITY OF MANITOBA to lend or sell copies of this thesis, to
the NATIONAL LIBRARY OF CANADA to microfilm this
thesis and to lend or sell copies of the film, and UNIVERSITY
MICROFILMS to publish an abstract of this thesis.

The author reserves other publication rights, and neither the
thesis nor extensive extracts from it may be printed or other-
wise reproduced without the author's written permission.

Sommaire

Cette étude a pour but d'examiner les comportements, les opinions et les attitudes des élèves de la huitième année inscrits dans les programmes d'immersion longue de la ville de Winnipeg, envers le centre de ressources scolaires.

La population étudiée comprend 159 étudiants et 8 responsables des centres de ressources scolaires représentant 8 des 12 divisions scolaires de la ville de Winnipeg et des environs immédiats.

L'instrument d'enquête comprend deux questionnaires. Le premier contient 24 questions posées aux élèves en rapport avec les variables d'accessibilité au centre de ressources, du matériel disponible, de l'aide apportée par le personnel et des attitudes des étudiants. Le deuxième, avec 10 questions, s'adresse aux personnes responsables des centres de ressources scolaires.

L'analyse des réponses des élèves et des personnes responsables révèle que la majorité des élèves de la 8^e année en immersion précoce, malgré quelques mécontentements, s'avère relativement positive envers les ressources et les

services fournis par les centres de ressources de leur école. Les implications de ces conclusions pour d'autres recherches sont ensuite discutées.

Remerciements

Nous tenons à remercier tous les étudiants qui ont participé à cette enquête. Sans leur coopération, cette étude n'aurait pu être menée à bien. Nous exprimons notre reconnaissance également à tous les éducateurs, les directeurs d'école et les directeurs généraux qui ont accordé leur appui à cette étude.

Notre gratitude va tout particulièrement à notre directeur de mémoire, M. Hermann Duchesne, D.P.S., professeur agrégé, à qui l'auteur est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Nous remercions enfin les autres membres de notre comité de mémoire, M. Richard Benoit et M. Léo LeTourneau pour leurs conseils et leur participation à l'évaluation de ce document.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	vii
Introduction	1
Chapitre I - Contexte théorique.....	4
La conception de l'apprentissage.....	6
L'approche pédagogique.....	8
L'impact de l'information.....	11
L'importance du centre de ressources.....	13
Facteurs qui influencent les comportements, opinions et attitudes envers les centres de ressources scolaire.....	20
Objectif de la présente recherche.....	30
Chapitre II - Méthodologie.....	33
Échantillon.....	34
Instrumentation.....	37
Déroulement de l'enquête.....	42

Table des matières (suite)

Chapitre III - Analyse des résultats.....	45
L'accessibilité au centre de ressources.....	47
Le matériel disponible au centre de ressources.....	57
L'aide apportée par le personnel du centre de ressources.....	67
Les attitudes des élèves envers le centre de ressources.....	73
Conclusion.....	84
Appendice A - Lettres aux directeurs généraux, aux direc- teurs des écoles et aux parents.....	87
Lettre aux directeurs généraux.....	88
Letter to superintendents.....	89
Lettre aux directeurs des écoles.....	90
Letter to school principals.....	91
Letter to parents.....	92
Appendice B - Consignes aux professeurs coopérants et questionnaires utilisés au cours de l'enquête.....	93
Consignes aux professeurs coopérants.....	94
Questionnaire sur le centre de ressources destiné aux étudiants.....	95
Questionnaire destiné à la personne responsable du centre de ressources	99
Questionnaire intended for the person in charge of the school media resource centre.....	101
Références.....	103

Liste des tableaux

Tableau 1: Regroupement des étudiants par école.....	37
Tableau 2: Caractéristiques des responsables des centres de ressources.....	38
Tableau 3: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable d'accessibilité au centre de ressources (étudiants).....	48
Tableau 4: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable d'accessibilité au centre de ressources (responsables).....	50
Tableau 5: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable du matériel disponible au centre de ressources (responsables).....	59
Tableau 6: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable du matériel disponible au centre de ressources (étudiants).....	60
Tableau 7: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable de l'aide apportée par le personnel au centre de ressources (étudiants)....	69
Tableau 8: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable de l'aide apportée par le personnel au centre de ressources (responsables).....	70
Tableau 9: Nombres et pourcentages de réponses aux questions portant sur la variable des attitudes des étudiants envers le centre de ressources.....	74

Introduction

Dans une société où la libre circulation de l'information contribue largement au développement politique, économique et social, la formation de citoyens responsables implique l'acquisition des habiletés nécessaires à la recherche des informations qui répondent à leurs besoins. Les citoyens d'aujourd'hui et de demain doivent pouvoir en tirer les éléments pertinents qui favorisent leur croissance personnelle et professionnelle. C'est ici que la bibliothèque scolaire peut jouer un rôle important.

Dans le contexte d'une école, la bibliothèque, ou mieux le centre de ressources scolaire, comme on a tendance à l'appeler de plus en plus de nos jours, est l'endroit privilégié où l'on peut trouver les ressources informationnelles qui, avec l'aide d'éducateurs consciencieux, contribuent largement au développement des habitudes de travail et des habiletés essentielles à la récupération de faits et de données susceptibles de satisfaire les besoins éducatifs tout autant que récréatifs des étudiants.

Pour maximiser l'efficacité de cette banque d'outils

informatifs, il faut s'assurer que les attitudes des étudiants envers elle soient positives. Le personnel des centres de ressources scolaire doit continuellement remettre en question la qualité des services offerts et y apporter des améliorations constantes qui incitent les élèves à une utilisation toujours plus fréquente et judicieuse des ressources. La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de cette remise en question et s'intéresse plus particulièrement à l'amélioration des services dans les centres de ressources des écoles d'immersion française du Manitoba.

Ainsi, dans ce mémoire, nous faisons tout d'abord ressortir les principales préoccupations des chercheurs en regard des centres de ressources scolaires. L'importance de ces centres dans le processus éducatif et les facteurs qui contribuent à accroître leur efficacité sont examinés. Ces considérations permettent de mieux cerner l'objectif de cette recherche et d'identifier les variables qui font l'objet de l'enquête.

En deuxième lieu, nous apportons des précisions quant à la méthodologie utilisée. L'échantillon, l'instrumentation et le déroulement de l'enquête sont décrits. Enfin, les résultats de l'enquête sont présentés et analysés.

Chapitre 1
Contexte théorique

De nos jours, on accepte facilement le fait qu'un centre de ressources scolaire efficace contribue à l'atteinte des objectifs de l'école. Il aide les étudiants dans l'obtention du succès et dans la réussite de leurs activités d'apprentissage en offrant la possibilité de consultation d'une collection de matériel éducatif diversifié. Il contribue à la transmission de l'héritage culturel de la société tout autant qu'il encourage le développement des compétences nécessaires à chaque individu pour pourvoir à ses besoins récréatifs, culturels et éducationnels toujours changeants. Toutefois, il n'en a pas été toujours ainsi.

Si l'importance du centre de ressources ou des bibliothèques a été reconnue depuis des siècles, l'accès en a quand même été réservé pendant très longtemps à une certaine élite déjà instruite. Pour les jeunes qui fréquentaient les écoles privées ou publiques, la tendance générale était de limiter la documentation à quelques manuels scolaires et à quelques textes soigneusement sélectionnés au préalable par l'enseignant. L'information

était, en quelque sorte "donnée" aux élèves et il n'était pas question pour ces derniers d'en faire eux-mêmes la découverte. Ce n'est qu'au cours des dernières décennies que cette perception du processus éducatif s'est modifiée de façon relativement radicale entraînant du même coup, un changement dans le rôle des centres de ressources scolaire.

Ce changement est relié, entre autres, à l'évolution de la conception de l'apprentissage et de la pédagogie de même qu'à la prolifération monumentale de l'information dans notre société. Après avoir examiné brièvement la nature de ces transformations, nous tenterons de préciser le rôle des centres de ressources scolaire qui en découle. Nous identifierons ensuite les facteurs susceptibles d'aider ou d'entraver le centre de ressources dans l'accomplissement de son rôle éducatif. Ces discussions nous permettront enfin de préciser le problème de recherche.

La conception d'apprentissage

Du côté des théories de l'apprentissage des penseurs tels que Allport (1970), Maslow (1972) et Rogers (1972) mettent l'emphase sur l'importance du développement d'un concept de soi positif comme étant à la base de tout apprentissage. Les éléments qui contribuent au développement d'un concept de soi positif sont les possibilités d'expérimenter le succès à travers les expériences de la vie

quotidienne dans un environnement positif.

Rogers (1972) insiste sur le fait que l'auto-détermination et le sentiment d'être capable de réussir produisent chez les jeunes enfants des effets positifs dans leur vie quotidienne, transférables d'une situation d'apprentissage à l'autre.

Maslow (1972) préconise que tout individu possède une structure intérieure qui est en partie naturelle, innée et en un sens, inaltérable, ou au moins douée de stabilité. Cette structure repose sur des besoins fondamentaux et si l'être humain se laisse guider par ces besoins, il agira d'une manière saine, fructueuse et bienfaisante.

De son côté, Allport (1970) affirme qu'un enfant qui a des relations fondamentales de confiance avec son environnement est un enfant enthousiaste et prêt à apprendre.

D'après Good (1973), le concept de soi est défini comme étant la perception qui donne à un individu une compréhension de ses habiletés et de ses accomplissements au travail dans toutes les phases de la vie quotidienne. Les études de Strickland et Campbell (1982) expliquent que l'étudiant possédera une perception positive de soi lorsqu'il acquièrera la capacité de travailler selon ses talents et ses insuffisances pour arriver à l'acceptation d'un succès raisonnable.

D'autre part, les données ayant traits au développement

du concept de soi, même si elles mettent en évidence l'importance du foyer et de l'environnement immédiat, et particulièrement du rôle parental, indiquent aussi que les écoles exercent une influence marquante sur le concept de soi. En réalité, quelques chercheurs comme Purkey (1970) affirment qu'après le foyer, l'école est la seule force importante dans la formation du concept de soi chez l'enfant. De plus le rapport entre un concept de soi positif et le succès dans l'apprentissage scolaire est maintenant bien établi.

Puisque les écoles jouent un rôle si important dans le développement du concept de soi, il semblerait impérieux qu'elles fassent vivre aux élèves des expériences qui favorisent le développement d'un concept de soi positif (La Benne et Greene, 1969). L'influence de ces auteurs répercute encore de nos jours en éducation et se laisse voir dans l'importance accordée à la création d'un environnement riche où l'élève peut apprendre selon ses intérêts et selon ses capacités.

L'approche pédagogique

Du côté de la pédagogie, les auteurs des années 1960 tels que Skinner (1968) et LaBenne et Greene (1969), des années 1970 tels que Purkey (1970), Gillespie et Spirt (1973) et des années 1980, tels que Nisbet (1986), deBono

(1984) et Glaser (1984) mettent l'accent sur le rôle de l'enseignant en tant que guide de l'apprentissage qui respecte les différences individuelles et le rythme de chacun. Ces courants de pensée font en sorte que de nos jours, on considère l'éducation comme favorisant le développement des habiletés d'apprentissage. Le mot de passe est "apprendre à apprendre", plutôt qu'une transmission directe de connaissances.

"The most important learning is learning to learn. The most important knowledge is self-knowledge." (Nisbet et Schucksmith, 1986, p.vii)

Des penseurs tels que deBono (1984) et Glaser (1984) mettent l'emphase sur l'interrogation et perçoivent l'étudiant comme un participant actif dans son apprentissage en l'encourageant à manipuler et à utiliser l'information à sa disposition. Ils indiquent également l'importance d'enseigner des stratégies qui renforcent la pensée chez l'étudiant et qui l'amènent à généraliser et à transférer ses connaissances dans sa vie personnelle aussi bien qu'à l'école. Le professeur devient ainsi un facilitateur et un élément déterminant dans le processus d'apprentissage chez l'étudiant.

L'école doit moins se préoccuper de transmettre les connaissances que de donner à l'élève une compréhension de son propre processus d'apprentissage. L'école doit donner à

l'élève une théorie d'apprentissage et des stratégies pour amasser des connaissances de manière efficace.

Pour développer l'habileté à "apprendre à apprendre" chez les élèves, Smith (1975) suggère trois modes d'apprentissage:

- apprendre par l'action ou par l'expérience
- apprendre par l'observation ou par la démonstration
- apprendre en se faisant dire, ou par le langage, en incluant le langage écrit.

De nos jours, les enfants obtiennent une quantité étonnante d'informations par l'intermédiaire des moyens modernes de communication. L'instantanéité et la globalité de cette multitude de connaissances donnent aux étudiants une vision plus systématique du monde. Les relations entre les choses et les personnes sont perçues comme aussi importantes que les choses et les personnes elles-mêmes.

Par conséquent, chaque matière scolaire, tout en ayant ses propres caractéristiques, fait partie d'une structure plus vaste, et partage des éléments communs avec d'autres programmes d'études. Cette vision de concepts interreliés fait en sorte que l'enseignement devient une tentative d'organiser et d'enrichir les connaissances déjà acquises par l'apprenant. C'est en faisant de nos élèves de bons apprenants, que nous parviendrons à leur donner une autonomie grandissante tout au long de leur vie (Charron, 1990).

L'impact de l'information

Enfin, la prolifération de l'information a un impact direct sur le concept de soi et sur l'approche d'enseignement. L'étudiant doit être dirigé et guidé tout en apprenant à s'autodiriger dans un monde changeant.

D'après la définition du Colorado State University (1974), le terme "information" englobe les faits et les idées nécessaires pour accomplir soit un travail scolaire, soit un projet récréatif, soit encore une lecture personnelle. Ce terme réfère donc à tout genre de faits obtenus par l'intermédiaire de livres, de matériaux audiovisuels, et par le truchement de personnes compétentes.

Dans son discours à la 21e Annual Conference of the Institute of Information Scientists, June 5-8, 1979, Garfield mesurait les progrès des Etats-Unis en calculant le nombre d'ordinateurs. De 1959 à 1969 seulement, le nombre d'ordinateurs a augmenté de 1,400 à 415,000. Selon Statistical Abstract of the United States (1990), le nombre d'ordinateurs utilisés aux États-Unis en 1988 s'élevait à 5 millions. Cette augmentation est indicative de la demande toujours croissante pour reproduire et pour relever l'information, de l'attrait de la nouveauté et de l'efficacité de la technologie.

L'ère de l'information est une réalité dans notre société. La nécessité est que nous nous y ajustions tous.

Depuis la fin de la deuxième guerre mondiale, nous assistons à une évolution très rapide. Le transistor a donné un nouvel essor à l'électronique, les scientifiques ont adroitement réarrangé les gènes et l'on a pu pratiquer des transplantations cardiaques en chirurgie humaine. L'homme s'est rendu jusqu'à la lune et les modèles d'ordinateurs avec intelligence artificielle seront bientôt une réalité.

Les innovations de ce genre sont issues d'une grande vague de nouvelles découvertes que nous devons posséder et maîtriser. Pour se maintenir à jour, l'industrie de la publication produit de plus en plus de livres. De 15,000 titres publiés en 1959, elle est passée à 50,000 en 1983 (Alliance for Excellence, 1984).

Cette volumineuse production peut être illustrée par la tendance des bibliothèques vers le gigantesque: la Bibliothèque nationale de France renferme près de 27 millions d'unités documentaires; la Library of Congress compte 73 millions de documents. De plus, environ 100,000 revues de toutes sortes et 2 millions d'écrits scientifiques sont publiés chaque année (Brunel, 1978).

De plus, la télévision et les relais par satellites ont fait écroulé nos horizons. En un instant, on devient spectateurs de la Coupe Mondiale de Soccer ou des Jeux Olympiques d'hiver; un moment après, nous regardons des

soldats à des milliers de kilomètres plus loin, fouillant pour dégager des corps écrasés par une attaque terroriste. Nous demeurons, en réalité, dans un village global, voisin de toute l'humanité.

Étant donné le vaste montant d'information présent dans une société technologique si diversifiée, l'importance du centre de ressources scolaire dans le monde d'aujourd'hui devient encore plus marquant dans la formation d'individu bien intégrés.

L'importance du centre de ressources

Les changements que nous avons identifiés jusqu'ici ont amené plusieurs chercheurs à s'intéresser à la contribution des centres de ressources dans le processus éducatif. Pour ces auteurs, le centre de ressources peut aider au développement d'un concept de soi positif, tout autant qu'au développement des habiletés de recherche, de pensée et d'esprit critique. Dans le processus éducatif, le centre de ressources favorise également le développement de l'autonomie et de la responsabilité, ayant pour résultat la consolidation des attitudes positives envers l'apprentissage, attitudes qui demeurent pour la vie.

Sans doute que l'évolution technologique, économique et éducationnelle pose un problème profond sur la façon de concevoir le rôle social de la bibliothèque scolaire. Celle-ci

n'est plus seulement la gardienne du savoir, mais elle contribue directement à la formation des habitudes de travail et de pensée, tout en répondant aux multiples besoins d'information (Craver, 1986).

Poussé dans l'âge électronique par l'explosion d'information et par le développement rapide de l'ordinateur, le spécialiste en bibliothèque ne peut pas se permettre d'observer avec passiveté et indifférence les changements qui se produisent (Craver, 1984). Le futuriste Toffler (1983), suggère que l'âge électronique récompensera ceux qui s'adaptent rapidement aux changements et qui possèdent des habiletés pour faire un tri au sein de la multitude de faits et de données dont ils ont besoin pour fonctionner dans leur milieu.

Le document intitulé Alliance for Excellence (1984) nous incite à créer une société d'apprentissage. Celui-ci insiste sur le fait que ce n'est réalisable qu'avec l'effort collectif d'administrateurs, de professeurs, de bibliothécaires, de parents et de citoyens de la communauté. Des expériences éducationnelles pourront être fournies à toute personne indifféremment de son âge et de sa position sociale.

Ceci peut être accompli par le truchement de tout genre de bibliothèques: scolaires, universitaires, publiques, ou spécialisées. Ces institutions, avec toute la richesse d'in-

formation qu'elles apportent, ont des capacités extraordinaires permettant la découverte et l'épanouissement des connaissances. Pour les professeurs comme pour les étudiants, le besoin de chercher, de trouver et d'assimiler des informations relatives à leurs besoins éducatifs, fera d'eux des utilisateurs privilégiés du centre de ressources scolaire.

Pour parvenir à ces résultats, les bibliothèques doivent posséder certaines caractéristiques qui permettent aux étudiants de développer des attitudes positives envers elles.

L'étudiant est généralement inconscient de la subtilité de son implication avec le centre de ressources scolaire. La curiosité chez l'adolescent est une qualité innée qui crée en lui un besoin de méthode de recherches pour satisfaire ses besoins d'information (Steinmetz, 1981).

Le besoin d'information n'est jamais aussi grand que pendant les années formatives de l'enfant. La place privilégiée pour obtenir des réponses à ses questions est alors le centre de ressources scolaire. D'après Spirt (1974), les écoles élémentaires et secondaires constituent la plus grande population d'utilisateurs des bibliothèques.

Par conséquent, le centre de ressources scolaire doit faciliter la tâche de tout étudiant pour découvrir et trouver ce dont il a besoin comme information. Ceci peut

être accompli en s'assurant qu'il ne se sente pas intimidé par le centre de ressources et qu'il puisse avoir confiance dans le processus d'aide apporté par le personnel et dans le matériel de ressources.

Le développement d'attitudes et de réactions positives envers le centre de ressources va de pair avec une bonne estime de soi. Celle-ci est fondamentale à l'épanouissement personnel et éducationnel de tout élève.

Dans un effort pour mettre en évidence les contributions du centre de ressources scolaire au programme éducationnel, Williams (1982) a conduit une étude pour identifier les conditions favorables au développement d'un concept de soi positif à l'élémentaire. Pour promouvoir ou rehausser une perception positive de soi chez les étudiants, Williams inclut les conditions suivantes dans son traitement expérimental: coopération, indépendance, succès, environnement positif, défi, sentiment de valeur et d'appartenance.

Les résultats de cette recherche conduisent aux conclusions suivantes: le centre de ressources peut faire une différence notable dans le développement d'un concept positif de soi chez l'individu lorsque les facteurs mentionnés plus haut sont présents. L'arrangement physique du centre de ressources, avec beaucoup d'affiches et de décorations, s'avère un facteur important dans la création d'une ambiance positive. De plus, il apparaît que les

étudiants se sentent estimés lorsque leurs travaux sont exposés et qu'ils ont plusieurs expériences de succès en travaillant avec des matériaux variés. Le centre de ressources offre aux élèves un lieu et des occasions de provocation intellectuelle lorsqu'on leur permet de s'y rendre seul et d'utiliser l'équipement audio-visuel (Williams, 1982).

Les objectifs d'un centre de ressources sont donc compatibles avec les théories d'apprentissage en mettant l'accent sur l'instruction personnelle et individuelle, en encourageant la créativité et l'enquête, tout en y associant le sens de défi, de valeurs et de succès, et enfin en imprégnant l'élève d'un sens positif de soi (Williams, 1982).

Un centre de ressources scolaire efficace contribue à l'atteinte des buts de l'école. Il prête main forte aux étudiants dans l'obtention de leur succès et dans la réussite de leurs activités d'apprentissage en offrant la possibilité de consultation d'une collection diversifiée. Tout en contribuant à la transmission de l'héritage culturel d'une société, le centre de ressources encourage le développement des compétences de chaque individu en l'aidant:

1) dans ses activités récréatives, culturelles et éducationnelles, 2) et dans la recherche d'informations sous diverses formes pour répondre à ses questions (Beilke, 1980).

Pour devenir autonomes, les étudiants doivent apprendre

une séquence d'habiletés en bibliothèque et se préparer à s'impliquer personnellement dans la recherche d'information. Au moment de leur graduation du niveau secondaire, ils doivent avoir acquis des attitudes positives envers les bibliothèques scolaires et publiques et avoir intégré des techniques générales pour chercher l'information requise pour leur épanouissement (Merriam, 1979).

Il est bien évident que plus les étudiants peuvent obtenir des informations, plus ils seront en mesure de satisfaire leurs besoins. Les étudiants doivent apprendre les techniques et les habiletés pour utiliser les outils d'information qui apporteront des solutions à leurs besoins. Broderick (1979) explique bien cet énoncé dans son article Censorship: A Family Affair:

"We must believe that the more information adolescents have, the more responsible will be their decision making." (p. 223)

Beilke (1980) ajoute que les enfants doivent être encouragés à développer des intérêts pour la lecture, aussi bien que des habiletés de recherche en bibliothèque. Possédant des attitudes positives d'apprentissage, les étudiants acquièrent une base solide pour la vie leur permettant de prendre leurs responsabilités dans une société complexe.

Pour mettre en valeur et accélérer l'impact que le centre de ressources peut apporter aux vies des étudiants,

un environnement d'appui et un climat favorable doivent être établis. Il va de soi que pour développer des attitudes positives envers le centre de ressources scolaire, les étudiants doivent y avoir accès. Il est important qu'ils puissent s'y rendre le plus souvent possible pendant la journée scolaire. Il est également primordial que la collection de matériel disponible le soit en qualité et en quantité suffisante. Enfin, le centre doit apporter de l'aide aux étudiants par un personnel qualifié et disponible.

Les conclusions de Beilke (1980) montrent bien la nécessité d'acquérir des attitudes positives et des habiletés en bibliothéconomie. Brièvement, ces habiletés permettent à l'étudiant:

- 1) de communiquer adéquatement;
- 2) d'accepter l'apprentissage des habiletés de recherche comme faisant partie intégrante du processus de développement personnel continu tout au long de la vie;
- 3) de développer des habiletés, des connaissances, des valeurs sociales nécessaires pour devenir un citoyen intégré;
- 4) d'appliquer ses connaissances et ses habiletés à la vie quotidienne.

En somme, plutôt que d'être un endroit centralisé

renfermant une collection de livres et d'autres matériaux, le centre de ressources scolaire prend vie et fonctionne comme partie intégrale de l'enseignement et de l'apprentissage qui prépare les étudiants pour un avenir marqué par le changement. Ils doivent apprendre à penser rationnellement et avec créativité pour pouvoir résoudre les problèmes, tout en manipulant et en recueillant l'information nécessaire pour communiquer efficacement (Mann & Pannell, 1990).

Voyons donc quels sont les facteurs qui contribuent au développement d'attitudes positives envers le centre de ressources.

Facteurs qui influencent les comportements, opinions et attitudes des étudiants envers les centres de ressources scolaire

Dans leurs études, des auteurs tels que Charter (1982), Hodges, Gray et Reeves (1982), Schon, Hopkins, Everett et Hopkins (1983, 1984, 1985) et Miller (1976) font ressortir l'accès et la disponibilité du matériel comme étant des éléments importants, tandis que des auteurs tels que Hambleton (1982) et Gallo (1985) regardent le rôle du bibliothécaire comme facteur affectant les attitudes des étudiants envers le centre de ressources.

L'étude de Charter (1982) examine six programmes scolaires secondaires aux Etats-Unis, en vue d'établir où se

situent les centres de ressources en rapport avec l'accessibilité du matériel et les services offerts aux étudiants.

L'accessibilité a été évaluée à l'aide du PSES: The Purdue Self-Evaluation Survey of School Media Centers (Loestscher et Stroud, 1976). Le questionnaire contient neuf questions rattachées à l'accessibilité. Celles-ci se concentrent sur la disponibilité du centre et de ses ressources pour des classes entières, des petits groupes et des travaux individuels. Les questions s'adressent aux professeurs et aux étudiants.

Pour ce qui est des professeurs, ils se disent satisfaits de l'accessibilité aux services du centre de ressources de leur école.

Toutefois, les étudiants considèrent pitoyables l'accessibilité aux ressources, tout autant que les services eux-mêmes. Ils indiquent un manque de matériel pertinent à leurs études, ainsi que le manque d'occasion pour utiliser le matériel audio-visuel. Ils trouvent que les heures d'ouverture du centre ne sont pas suffisantes. Ils se sentent frustrés parce que le centre n'est pas ouvert assez longtemps avant et après les heures de classe. Plusieurs critiquent la fermeture du centre pendant l'heure du midi. Ils expriment également leur insatisfaction envers les règlements du centre, notamment en ce qui concerne:

- a) les passes d'entrée

- b) le nombre de personnes limité par table
- c) la défense d'apporter des livres de classe pour faire des devoirs.

Malgré ces aspects négatifs, les étudiants sont très positifs envers l'atmosphère du centre de ressources. Ils s'y sentent à l'aise et le trouvent attrayant et favorable à l'étude et à la recherche.

En plus de répondre à l'inventaire PSES (Loertscher et Stroud, 1976) les étudiants ont passé des entrevues sur leurs perceptions du centre de ressources. Les résultats peuvent se résumer comme suit. En rapport avec la disponibilité du matériel, 58,5% des élèves trouvent le matériel nécessaire pour répondre aux exigences de leurs cours, 55% trouvent du matériel qui répond à leurs intérêts personnels et 50,7% disent obtenir de meilleures notes en consultant la documentation du centre. En ce qui concerne le personnel du centre de ressources 50% des élèves connaissent le bibliothécaire et 75% reçoivent de l'aide individualisée.

Puisque les professeurs contrôlent largement l'accessibilité des étudiants au centre de ressources, Charter (1987) recommande fortement de proposer des recyclages aux professeurs en rapport avec l'utilisation et les services du centre, dans l'espoir de les voir accroître la facilité d'accès pour les étudiants.

Une deuxième étude commanditée par le Calgary Board of

Education fut entreprise par Hodges et al. (1982). L'objectif de cette recherche était de vérifier les attitudes des étudiants face au matériel et à l'équipement audio-visuel. Les bibliothécaires, les professeurs et les directeurs de quinze écoles secondaires du district scolaire de Calgary ont répondu au Leisener Inventory (1973, 1976, 1978: voir Hodges et al., 1982) dans le but de décrire les services audio-visuels offerts par les centres de ressources de chaque école. Un questionnaire de vingt-deux questions portant sur les attitudes des étudiants envers le centre de ressources a ensuite été proposé aux étudiants de la douzième année de ces mêmes écoles. Les résultats de cette enquête montrent que:

- 1) 54% des élèves attribuent leur succès académique au fait qu'ils ont accès aux ressources audio-visuelles;
- 2) 59% utilisent le centre et disent que celui-ci rend leur travail plus facile;
- 3) 72% s'y rendent seul pour travailler;
- 4) 59% s'y rendent volontiers dans leurs temps libres.

Le comportement des étudiants envers les programmes audio-visuels implantés pour l'étude de Hodges et al. (1982) fut certainement positif. La disponibilité du matériel et la possibilité d'emprunt augmentèrent la fréquence et la

quantité d'utilisation. Les auteurs ont constaté qu'en ayant le matériel audio-visuel à leur disposition, les étudiants entreprirent une plus grande variété de projets, tels que l'écoute et l'enregistrement individuel sur audio-cassettes, la fabrication de diaporama avec un ami, ou encore le visionnement d'un film avec un groupe.

La composante audio-visuelle est donc perçue comme un facteur enrichissant qui répond à différents styles d'apprentissage. Toutefois, il existe des variations dans la manière dont les services audio-visuels offerts par le centre sont utilisés par les enseignants. Pour les sujets tels que la langue ou les sciences humaines, les professeurs semblent plus enthousiastes à motiver les étudiants à l'utilisation du matériel audio-visuel pour présenter leurs travaux. Ceci encourage la créativité et l'exploration d'autres dimensions de recherche.

Les études de Schon, Hopkins, Everett et Hopkins (1983, 1984, 1985) nous apportent des données intéressantes sur les attitudes des étudiants envers le centre de ressources. Ces auteurs ont entrepris deux recherches avec des étudiants de la sixième année et de la huitième année. Les bibliothécaires d'écoles élémentaires à Phoenix en Arizona, furent invités à participer à cette étude sur les effets d'un programme expérimental d'activités motivantes visant à développer des attitudes positives chez les étudiants envers

l'utilisation de la bibliothèque scolaire et des services du bibliothécaire. Dans les 11 écoles qui ont complété l'étude, les bibliothécaires ont tous présenté un programme d'activités spécifiques en deux parties à des élèves de 6e année:

- 1) activités reliées aux sujets de classe;
- 2) activités non-reliées aux sujets de classe, mais plutôt à l'étude, à l'enquête et aux aspects sociaux.

Les effets du programme sur les élèves du groupe expérimental, analysés par la méthode d'évaluation ANOVA, comprenant quatre facteurs - traitements, bibliothécaires, nombres de semaines et genres d'usage - indiquent que le programme expérimental produit des résultats favorables. Les attitudes envers le centre de ressources et le bibliothécaire semblent s'améliorer, bien que les résultats ne soient pas nécessairement généralisables. Bien que les filles utilisèrent plus souvent le centre et ses ressources et obtinrent des attitudes plus positives envers la lecture, le programme semble avoir un effet égal sur les deux sexes. De plus, la population d'étudiants utilisant le centre de ressources a augmenté de 101% pour les élèves impliqués dans des activités reliées aux sujets de classe et de 103% pour ceux impliqués dans les activités non-reliées aux sujets de classe (Schon et al., 1983, 1984).

L'expérience a été répétée avec les étudiants de la

huitième année et les résultats furent très semblables.

Schon et al., (1983, 1985) apportent deux conclusions pertinentes à ces expériences:

- 1) le bibliothécaire peut influencer les étudiants dans l'utilisation du centre pour des fins scolaires et récréatives;
- 2) l'amélioration des attitudes des étudiants eut un effet positif sur les attitudes des bibliothécaires. Ils se sentent plus motivés à fournir des services et du matériel aux étudiants. En travaillant avec des étudiants plus motivés, les personnes ressources se perçoivent comme étant essentielles et comme remplissant un rôle plus intégré au corps professionnel.

Une autre étude datée de 1976 fut conduite par Miller dans des écoles secondaires au sud-est du Michigan. Un questionnaire fut proposé à 657 étudiants pour déterminer leurs opinions concernant l'accessibilité du matériel dans les centres de ressources scolaire. Les conclusions générales de l'étude font ressortir les points suivants:

- 1) le matériel audio-visuel n'est pas en quantité suffisante pour répondre aux besoins éducationnels et récréatifs des élèves;
- 2) l'utilisation du centre n'est pas permise à tous les niveaux;

3) le manque d'utilisation du centre est représentatif de la faillite des enseignants à donner des devoirs exigeant l'emploi du centre et de son matériel;

4) la personnalité du bibliothécaire a des répercussions très importantes sur les perceptions d'accessibilité au centre.

Considérant le bibliothécaire comme facilitateur des services et de l'accessibilité au centre de ressources, deux autres études nécessitent d'être considérées. Hambleton (1982) et Gallo (1985) examinent plus spécifiquement le rôle du bibliothécaire et son implication sur les attitudes des étudiants.

Hambleton (1982) a pour objectifs d'étudier les perceptions des directeurs, des professeurs et des bibliothécaires de 84 écoles élémentaires en Ontario en rapport avec le rôle du bibliothécaire et sa personnalité. Son étude montre qu'il existe un conflit dans la position du bibliothécaire résultant en une perte d'efficacité envers l'individu et l'organisation éducationnelle: le concept du bibliothécaire comme membre du corps professionnel de l'école n'est pas accepté universellement.

Les perceptions des trois groupes examinés se résument comme suit: 1) les enseignants acceptent le bibliothécaire comme enseignant, mais ne le perçoivent pas comme

personne impliquée dans le développement du curriculum;

- 2) le bibliothécaire est perçu par la majorité des directeurs comme une personne accomplissant des tâches de bibliothèque, plutôt que des tâches d'enseignement;
- 3) en ce qui a trait aux caractéristiques de la personnalité des bibliothécaires, ces derniers sont en général des personnes très prudentes, qui possèdent des traits moins élevés en sociabilité et en relations interpersonnelles, mais qui ont une responsabilité et une stabilité émotionnelle très élevées et qui sont très réceptives à des idées innovatrices et créatives.

Hambleton (1982) termine son étude en disant que les bibliothécaires sont trop prudents et trop insécures dans leur rôle pour donner un message permettant aux bibliothèques scolaires d'accomplir leur tâche à leur potentiel maximum.

Enfin deux études de Gallo (1985), professeur du Central Connecticut State University, nous fournissent de l'information additionnelle à propos des perceptions des étudiants envers les services des centres de ressources scolaire. Ces études donnent des résultats assez négatifs sur le rôle du bibliothécaire.

Il observe, dans une première enquête auprès de 866 étudiants des classes d'anglais, que seulement un petit groupe de 5,5% des élèves considère les suggestions de

livres faites par les bibliothécaires comme ayant une valeur importante pour leur succès scolaire.

Dans une deuxième enquête auprès de 481 étudiants, 63% des élèves répondent qu'ils préfèrent les bibliothèques publiques comme endroits leur offrant une variété plus large de livres et de revues pour une lecture indépendante. Seulement 25% des élèves préfèrent les bibliothèques scolaires.

Ces études montrent que les élèves ont une attitude négative face au centre de ressources de leur école. Ce sont l'imposition du silence et la personnalité du bibliothécaire qui les aggressent le plus. Quelques étudiants décrivent les bibliothécaires comme des personnes méprisables, prétentieuses, capricieuses et d'humeur difficile. Malgré le petit nombre de ce genre de réponses, Gallo (1985) considère qu'elles sont particulièrement importantes, car la personnalité du bibliothécaire est certainement un facteur qui influence les attitudes des étudiants envers le centre de ressources.

Gallo (1985) constate également que lorsque les titulaires de classe donnent peu de temps aux étudiants pour se rendre librement au centre de ressources, ceux-ci réagissent plus négativement envers ce dernier. Le style d'enseignement affecte les réactions et le niveau d'accès au centre. Cet auteur considère aussi la psychologie complexe de l'adolescence comme un facteur primordial, jouant un rôle

important dans les attitudes des étudiants.

En bref, ces diverses recherches suggèrent que pour avoir une contribution importante sur le plan éducatif, un centre de ressources doit être le plus accessible possible, posséder une collection de documentation diversifiée et offrir des services adaptés à la clientèle étudiante.

Ainsi, si l'on veut travailler à l'amélioration des services offerts par les centres de ressources, c'est sur ces variables qu'il faut se pencher.

Objectif de la présente recherche

En possédant plus d'informations, les adolescents deviennent plus responsables et plus habiles à prendre des décisions influençant leur avenir.

C'est ici que la bibliothèque scolaire peut jouer un rôle primordial dans le processus d'apprentissage à long terme. Les outils les plus informatifs et éducationnels - textes, périodiques, films, vidéos, etc. - se retrouvent dans les bibliothèques et il devient essentiel de développer chez les étudiants des attitudes positives envers l'utilisation de ces ressources.

En considérant la popularité des programmes d'immersion française au cours des vingt dernières années, on peut se demander dans quelle mesure les centres de ressources scolaire contribuent à l'éducation des élèves impliqués dans

ces programmes. Comme on le sait, les centres de ressources des écoles d'immersion française poursuivent les mêmes objectifs que ceux de n'importe quelle autre école. Tel qu'énoncé par la Manitoba Teachers' Society (Hersak, 1990), le centre de ressources scolaire est un ingrédient essentiel dans le processus d'apprentissage et il doit contribuer à l'accomplissement des objectifs éducatifs par ses services et ses programmes. Un programme efficace en bibliothéconomie aide aux étudiants à devenir des élèves autodirigés, informés et judicieux, par sa capacité de faciliter l'acquisition de stratégies essentielles pour l'apprentissage continu.

C'est pourquoi l'objectif principal de cette recherche est de vérifier si les ressources et les services offerts par les bibliothèques dans les écoles d'immersion française de la ville de Winnipeg et des environs immédiats répondent convenablement aux besoins des étudiants. Pour atteindre cet objectif, nous examinerons quatre variables jugées importantes: l'accessibilité au centre de ressources, le matériel disponible, l'aide apportée par le personnel du centre de ressources et les attitudes des étudiants.

Dans cette étude, le terme "accessibilité" réfère à la facilité d'accès et à la disponibilité des lieux, soit le centre de ressources lui-même. Ceci inclut les moments de la journée où les étudiants peuvent s'y rendre soit seul, soit

en petits groupes ou encore avec la classe entière, pour travailler, lire ou faire de la recherche.

Le terme "matériel" comprend toutes les ressources disponibles retrouvées dans la collection d'un centre de ressources: livres, films, vidéos, journaux, périodiques, dossiers verticaux, cassettes, etc.

Le terme "aide" est utilisé pour décrire les services apportés par le bibliothécaire à l'individu dans la recherche de ses informations. Cette aide peut se trouver sous forme d'instruction ou sous forme de support pédagogique telles que des suggestions pour guider l'enquête de l'individu.

Le terme "attitude" est défini comme étant une disposition psychologique à l'égard de quelqu'un, le bibliothécaire, ou quelque chose, les ressources et le lieu, qui pousse l'étudiant vers un comportement, ou à émettre une opinion, soit positif, soit négatif.

Afin de préciser les conditions et les détails essentiels de l'enquête, le deuxième chapitre décrira les particularités du déroulement de cette étude.

Chapitre 2
Méthodologie

Ce chapitre décrit successivement l'échantillon, l'instrumentation et le déroulement de l'enquête.

Échantillon

Si l'on veut être en mesure de se prononcer sur la généralisation et la pertinence des résultats de l'enquête, la présentation de la population visée nécessite de bien préciser et d'identifier quel groupe d'individus la recherche étudie (Ouellet, 1987).

Pour réaliser cette étude, nous avons choisi d'interroger un échantillon d'élèves de la huitième année inscrits dans les programmes d'immersion longue (M-12) dans les diverses divisions scolaires de la ville de Winnipeg. Les raisons de ce choix se résument comme suit.

Tout d'abord, les élèves de la huitième année ont déjà eu plusieurs années pour se familiariser avec les services des centres de ressources scolaire et, avec le passage au niveau secondaire, ils auront un besoin encore plus grand d'utiliser ces services pour exécuter les travaux de recherche pertinents à leurs cours. Deuxièmement, ayant un âge moyen de 13 ans, ces élèves sont plus en mesure

d'exprimer leurs perceptions d'une manière consciencieuse et honnête. Enfin, ils possèdent une connaissance suffisante du français pour pouvoir comprendre et répondre au questionnaire dans cette langue. Ainsi, il semble que les élèves de la huitième année possèdent des qualités qui font d'eux des sujets valables pour cette étude.

En ce qui concerne plus spécifiquement la procédure d'échantillonnage, il s'est avéré inopportun de procéder à un échantillonnage purement au hasard. En effet, la ville de Winnipeg et les environs immédiats comptent douze divisions scolaires qui offrent un programme d'immersion longue, et chacune de ces divisions possède ses propres règlements concernant l'utilisation de sujets-étudiants dans le cadre de projets de recherche. Il a donc fallu, dans un premier temps, obtenir l'autorisation officielle des divisions scolaires. Une lettre expliquant les objectifs et le déroulement de l'enquête a été envoyée aux directeurs généraux des divisions scolaires en question en vue d'obtenir leur permission et d'identifier les écoles offrant la huitième année en immersion longue (voir lettre aux directeurs généraux à l'appendice A). Huit divisions scolaires ont répondu positivement à cette demande. Parmi celles-ci, une division scolaire plaça une condition: seulement les élèves avec une permission signée par les parents pouvaient participer à l'enquête (voir lettre aux

parents à l'appendice A). La grande majorité des parents a acquiescé à cette demande.

Nous sommes, par la suite, entré en contact avec les directeurs des huit écoles identifiées, soit une école par division scolaire pour leur demander de choisir un professeur-coopérant et une classe d'élèves de huitième année (voir lettre aux directeurs d'écoles à l'appendice A). Tous les élèves des classes sélectionnées par les directeurs, ainsi que ceux auxquels les parents ont donné la permission de participer, ont été inclus dans l'échantillon. Tel que présenté au tableau 1, l'échantillon ainsi constitué comprend 159 étudiants, dont 59 garçons et 100 filles. Ce nombre est caractéristique des études utilisant des populations institutionnelles qui peuvent comprendre entre 50 et 200 sujets (Sudman, 1983). Si l'on considère qu'en 1989, le nombre total d'étudiants inscrits en huitième année du programme d'immersion longue sur l'ensemble du territoire de Winnipeg s'élevait, selon les statistiques compilées par le Bureau de l'éducation française, à 759, on peut considérer notre échantillon comme représentatif puisqu'il totalise 21% de la population.

Comme complément à l'enquête auprès des étudiants, nous avons interrogé les personnes responsables des centres de ressources scolaire des huit écoles impliquées. De ces huit personnes, sept sont de sexe féminin (voir tableau 2).

Tableau 1
Regroupement des étudiants par école

<u>Écoles</u>	<u>Garçons</u>	<u>Filles</u>	<u>Nombres d'élèves par classe</u>
1	1	11	12
2	10	17	27
3	9	8	17
4	8	13	21
5	6	14	20
6	12	16	28
7	9	11	20
8	4	10	14

Totaux:	59	100	159

Quatre d'entre elles sont bibliothécaires-enseignantes, trois, techniciennes, et une, commis en bibliothèque. Trois personnes ont plus de huit années d'expérience, quatre, de une à cinq années, et une, moins d'une année. Nous avons jugé utile d'obtenir l'avis de ces personnes pour mieux évaluer l'exactitude des réponses des étudiants à certaines questions.

Instrumentation

Étant donné le nombre relativement élevé d'élèves touchés par cette enquête, nous avons choisi de procéder par voie de questionnaire écrit. Un tel questionnaire peut être administré rapidement et facilite la compilation des résultats.

Tableau 2

Caractéristiques des responsables des centres de ressources

<u>Écoles</u>	<u>Sexes</u> ¹	<u>Positions</u> ²	<u>Expérience</u>
1	f	bibl-ens.	de 1 à 5 ans
2	f	tech.	plus de 8 ans
3	f	bibl-ens.	de 1 à 5 ans
4	f	bibl-ens.	de 1 à 5 ans
5	m	tech.	de 1 à 5 ans
6	f	bibl-ens.	plus de 8 ans
7	f	commis	plus de 8 ans
8	f	tech.	moins de 1 ans

¹ "f" = féminin, "m" = masculin

² bibl-ens. = bibliothécaire-enseignant(e)
tech. = technicien(ne) en bibliothèque.

Pour bâtir le questionnaire, nous avons d'abord examiné les instruments utilisés par d'autres chercheurs, particulièrement les trois questionnaires suivants:

1) Purdue Self-Evaluation System for School Media Centers: Junior, Senior High School Catalog (Loertscher et Stroud, 1976),

2) Purdue Self-Evaluation System for School Media Centers: Elementary School Catalog (Loertscher et Stroud, 1976),

3) Case Study Profiles of Six Exemplary Public High School Library Media Programs (Charter, 1982).

Comme aucun de ces questionnaires ne répondait de façon

satisfaisante aux exigences de la présente enquête en rapport avec les variables spécifiques à étudier, nous avons décidé de rédiger nos propres questionnaires. Bien sûr, la majorité des questions formulées s'inspirent des instruments identifiés auparavant, mais il s'y ajoutent quelques questions nouvelles.

Sur le plan du contenu, le questionnaire aux étudiants (voir appendice B) contient 24 questions en tout. Les deux premières servent à l'identification de l'école (question 1) et du sexe de l'élève (question 2). Les autres questions veulent apporter l'information sur les quatre variables à l'étude:

- **accessibilité du centre de ressources:** moments de la journée (question 3), types de visites (question 4), visites seules ou en groupe (question 5), temps disponible (question 6), moments pour l'échange de documentation (question 14), raison des visites (question 21);

- **disponibilité des ressources:** informations pour travaux scolaires (question 8), raisons pour ne pas trouver l'information (question 9), intérêts personnels (question 10), matériel emprunté (question 12), matériel utilisé sur place (question 13);

- **aide apportée par le responsable:** connaissance du bibliothécaire (question 15), individualisation de l'aide (question 16), suggestions d'endroits hors de l'école

(question 17), qui apporte de l'aide le plus souvent (question 18);

- attitudes des étudiants: visites plus fréquentes (question 7), obtention de meilleures notes (question 11), sentiment de bienvenue (question 19), endroit confortable (question 20), utilisation des bibliothèques comme adulte (question 22), aspects positifs (question 23), aspects négatifs (question 24).

Les questions ont été le plus possible regroupées par thème afin d'éviter de donner l'impression aux élèves de tourner en rond, et surtout, pour assurer une progression logique qui facilite la compréhension des questions.

Un questionnaire semblable a été construit à l'intention des responsables des centres de ressources scolaire (voir appendice B). Ce second questionnaire contient 10 questions dont les quatre premières portent sur les caractéristiques des responsables. Les six autres questions se regroupent comme suit:

- accessibilité du centre: heures d'ouverture (question 5), visites à des temps fixes (question 8), visites seul ou en groupe (question 9);

- ressources disponibles: matériel dans la collection (question 6), matériel disponible à l'emprunt (question 7);

- aide apportée: projets en collaboration (question 10).

Il s'agit surtout ici de questions factuelles qui sont, pour la plupart, parallèles à celles posées aux élèves à l'exception de la question 10 qui vise à savoir si les personnes responsables des centres travaillent en collaboration avec les titulaires de classe dans la planification des projets de recherche des étudiants.

Sur le plan de la forme, la majorité des questions sont fermées. Il n'y a que deux questions ouvertes (questions 23 et 24) qui demandent une réponse personnelle de la part de l'élève. Dans les questions fermées, une liste pré-établie de réponses possibles est fournie et le répondant doit cocher la réponse qu'il juge la plus adéquate. Le nombre de questions a été maintenu à un strict minimum afin de ne pas intimider les élèves et de maintenir le plus possible leur motivation.

Une attention particulière a également été accordée au vocabulaire utilisé dans la formulation des questions. Il fallait en effet s'assurer que le niveau de langage soit familier aux élèves de la huitième année en immersion française et qu'il ne cause pas de difficulté de compréhension. Dans ce sens, le questionnaire a été pré-expérimenté auprès d'une classe d'élèves de huitième année en immersion longue. Évidemment, cette classe particulière ne faisait pas partie de l'échantillon retenue pour cette étude. Les résultats de cette pré-expérimentation se sont

avérés positifs dans l'ensemble, et ont permis d'apporter certaines corrections mineures à quelques questions.

Déroulement de l'enquête

Les préoccupations principales dans la planification d'une enquête par voie de questionnaire écrit sont (1) de trouver un moment où les élèves sont dans les meilleures dispositions possibles pour répondre au questionnaire et (2) d'assurer la confidentialité des réponses.

Ainsi, en consultation avec les directeurs des écoles impliquées, il a été jugé opportun de procéder à l'administration du questionnaire pendant la troisième semaine du mois de mars 1989. À cette période de l'année, les élèves ne sont pas particulièrement stressés puisqu'il n'y a pas d'examens au programme des différents cours qu'ils suivent. De plus, comme l'année scolaire est déjà bien avancée, les élèves sont généralement à l'aise avec le fonctionnement de leurs cours et de l'école en général, en incluant bien sûr, les services du centre de ressources scolaire. Comme autre précaution, nous avons exclu les lundi et vendredi comme jours possibles pour l'administration du questionnaire, afin que les élèves ne soient pas dérangés par les événements récents ou anticipés de la fin de semaine. Enfin, nous avons choisi d'administrer le questionnaire pendant l'avant-midi, après la première

période d'enseignement. À cette heure de la journée, les élèves semblent généralement mieux disposés mentalement et physiquement pour accomplir une telle tâche.

En accord avec ces précautions, tous les étudiants ont répondu au questionnaire, soit le mardi matin, soit le mercredi matin, les 21 et 22 mars 1989. La responsabilité de l'administration du questionnaire a été confiée aux titulaires des classes impliquées. Le titulaire devait lire avec les élèves les brèves consignes qui lui avaient été transmises (voir consignes aux professeurs coopérants à l'appendice B), répondre aux questions de clarification des élèves, et accorder vingt minutes pour compléter la tâche. La pré-expérimentation nous avait en effet montré que la très grande majorité des élèves pouvaient accomplir ce travail en moins de dix minutes.

En ce qui concerne les responsables des centres de ressources, le questionnaire a été distribué le même jour que celui des élèves.

Pour assurer la confidentialité, les élèves, tout comme les responsables des centres de ressources, n'avaient pas à inscrire leur nom sur les questionnaires. De plus, les titulaires de classes ont immédiatement placé les questionnaires complétés dans une enveloppe fournie à cette fin, l'ont scellée et déposée dans les plus brefs délais au bureau de l'administration de l'école. La même procédure a

été utilisée auprès des responsables des centres de ressources. Le chercheur a recueilli tous les questionnaires le jour même. Dans l'ensemble, on peut dire que le déroulement de l'enquête s'est fait sans heurt.

Dans le prochain chapitre, nous examinerons les réponses des élèves et des personnes responsables à chacune des questions posées dans les questionnaires.

Chapitre 3

Analyse des résultats

Afin de savoir si les centres de ressources scolaire des écoles d'immersion française de Winnipeg répondent aux besoins éducatifs des étudiants, nous avons mené une enquête par voie de questionnaire auprès des étudiants de huitième année inscrits dans huit écoles et auprès des personnes responsables des centres de ressources.

L'exposé des résultats qui suit se divise en quatre parties en fonction des quatre variables choisies pour cette étude, soit:

- 1) l'accessibilité
- 2) le matériel disponible
- 3) l'aide apportée par le personnel
- 4) les attitudes des étudiants.

Les réponses au questionnaire sont examinées en rapport avec chacune de ces variables. L'analyse se veut essentiellement descriptive, puisqu'elle se base sur les pourcentages de réponses, et elle inclut une brève discussion. De plus, pour éviter les difficultés qui pourraient être causées par une analyse comparative, les résultats sont présentés globalement et ne distinguent pas entre les écoles ou les divisions scolaires particulières.

L'accessibilité au centre de ressources

Il va de soi que le principal service offert par le centre de ressources scolaire est de permettre aux étudiants de consulter sur place ou d'emprunter la documentation dont ils ont besoin. Il apparaît essentiel que pour répondre aux besoins des étudiants dans ce domaine, le centre de ressources doit être accessible ou ouvert le plus longtemps possible pendant la journée scolaire. Nous avons donc examiné ce facteur d'accessibilité au centre de ressources en posant trois questions aux personnes responsables du centre de ressources et six aux élèves. Les tableaux 3 et 4 présentent la répartition des réponses à ces questions.

La première question posée aux personnes responsables des centres de ressources (question 5 du questionnaire des responsables) leur demande d'indiquer les heures d'ouverture du centre dans leur école. Tous les responsables disent que le centre est ouvert avant et après les heures de classes, ainsi que le midi et pendant les classes du matin et de l'après-midi. Il est fort probable que les temps d'ouverture du centre de ressources avant les classes du matin et après les classes de l'après-midi sont très courts dans la plupart des écoles. Les personnes qui travaillent chaque jour au centre de ressources ont des heures fixes de travail correspondant aux heures de cours des élèves, auxquelles s'ajoutent quelques minutes avant les classes et jusqu'à une

Tableau 3

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable d'accessibilité
au centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
3. Quand visites-tu le centre de ressources?	- avant l'école	30	18,9
	- pendant les classes du matin	101	63,5
	- le midi	69	43,4
	- pendant les classes de l'après-midi	118	74,2
	- après l'école	34	21,4
4. Comment te rends-tu au centre de ressources le plus souvent?	- seul	17	10,7
	- en petits groupes	54	34,0
	- avec la classe entière	67	42,1
	- pas de réponse	20	13,2
5. Peux-tu te rendre au centre de ressources quand tu le veux?	- toujours	9	5,7
	- souvent	88	55,3
	- rarement	55	34,6
	- jamais	6	3,8
	- pas de réponse	1	0,6
6. As-tu assez de temps au centre de ressources pour finir tes travaux ou projets?	- toujours	8	5,0
	- souvent	57	35,8
	- rarement	78	49,1
	- jamais	15	9,4
	- pas de réponse	1	0,6

Tableau 3 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable d'accessibilité
au centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
14. As-tu des temps fixes à chaque semaine pour échanger tes livres?	- oui	74	46,5
	- non	80	50,3
a) Si oui, quel(s) jour(s) de la semaine te rends-tu au centre de ressources?	- lundi	18	11,3
	- mardi	17	10,7
	- mercredi	19	11,9
	- jeudi	20	12,6
	- vendredi	19	11,9
b) A quel moment de la journée te rends-tu?	- le matin	28	17,6
	- l'après-midi	30	18,9
	- les deux	26	16,4
21. Quelle est la raison la plus importante pour visiter le centre?	- étudier ou lire	70	44,0
	- faire de la recherche	89	56,0
	- ne pas être au froid	16	10,1
	- être avec des amis	18	11,3
	- le professeur l'exige	13	8,2
	- emprunter un livre	50	31,4

Tableau 4

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable d'accessibilité
au centre de ressources

(Questionnaire des responsables, N = 8)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages¹</u>
5. Quand le centre de ressources est-il ouvert aux étudiants?	- avant l'école	8	100,0
	- pendant les classes du matin	8	100,0
	- le midi	8	100,0
	- pendant les classes de l'après-midi	8	100,0
	- après l'école	8	100,0
8. Les étudiants ont-ils des temps fixes à chaque semaine pour échanger leurs livres?	- oui	6	69,8
	- non	2	30,2
a) Quel(s) jour(s) de la semaine?	- lundi	1	17,0
	- mardi	1	17,0
	- mercredi	1	17,0
	- jeudi	1	17,0
	- vendredi	1	17,0
b) Quel moment de la journée?	- le matin	0	0,0
	- l'après-midi	2	21,4
	- les deux	2	30,2
9. Lorsque les étudiants font des travaux de recherche comment se rendent-ils?	- seul	2	25,6
	- en petits groupes	2	25,6
	- avec la classe entière	8	100,0

¹ Il s'agit du pourcentage d'élèves de l'échantillon appartenant à l'école dont s'occupe la personne responsable.

heure après les classes. Ainsi, dans les huit écoles investiguées, le centre de ressources est ouvert pendant toute la journée scolaire. Toutefois, le fait pour le centre d'être ouvert en tout temps n'implique pas nécessairement que les élèves s'y rendent avec régularité. Nous avons donc demandé aux élèves d'indiquer les moments de la journée où ils visitent le centre de ressources. (voir la question 3 au questionnaire des étudiants). Les réponses ont été regroupées en deux catégories:

1) les temps libres, c'est à dire les périodes qui précèdent les classes du matin, les périodes du midi et les périodes qui suivent les classes de l'après-midi;

2) les périodes de classe du matin et de l'après-midi où habituellement les élèves doivent obtenir la permission du professeur pour se rendre au centre de ressources ou bien sont obligés de s'y rendre pour des projets planifiés par le professeur.

Ainsi, dans la catégorie des temps libres, on constate que 18,9% des élèves disent se rendre au centre de ressources avant l'école, 43,4% à l'heure du midi et 21,4% après les classes de l'après-midi.

Les faibles pourcentages de fréquentation avant et après les classes peuvent s'expliquer par le fait que, d'une part, dans la majorité des écoles, les élèves ne peuvent entrer dans l'école que quelques minutes avant le début des

classes, et d'autre part, les élèves ont un temps limité pour quitter l'école après la fin des classes. Ces moments ne peuvent donc être utilisés que pour des démarches rapides, telles que l'emprunt ou le retour de la documentation. Il n'y a en fait que la période du midi qui peut être utilisée pour la consultation sur place, pour la lecture, pour la réalisation de travaux de recherches, ou bien pour compléter les devoirs, etc. Les résultats indiquent qu'un nombre appréciable d'étudiants utilisent cette période à leur avantage.

Pour ce qui est des périodes de classe, on constate que 63,5% des élèves disent se rendre au centre de ressources le matin et 74,2%, l'après-midi. Les enseignants semblent donc en majorité promouvoir activement l'utilisation du centre de ressources pendant les heures régulières de classe. Ces résultats représentent une répartition assez uniforme entre les visites du matin et celles de l'après-midi, avec une légère préférence pour les visites de l'après-midi. Bien sûr, les visites dépendent des cours et des moments de la journée où ceux-ci sont offerts. Les élèves ne se rendent pas nécessairement au centre de ressources aux mêmes périodes de la journée ou de la semaine. Puisque l'horaire des cours dans les écoles suit un cycle de six jours, les mêmes sujets ne sont pas enseignés aux mêmes heures et aux mêmes jours d'une semaine à l'autre.

Ayant une idée plus exacte des moments de la journée où

les élèves fréquentent le centre de ressources, on peut maintenant se demander quelle est leur motivation. À la question 21 qui vise à faire ressortir la raison principale des visites au centre de ressources, 56% des élèves indiquent qu'ils s'y rendent surtout pour faire de la recherche. Un autre 44,0% des élèves vient pour étudier et lire tandis qu'un autre 31,4% des élèves s'y rend pour emprunter ou retourner de la documentation.

C'est donc pour des raisons plutôt légitimes que la majorité des élèves fréquente le centre de ressources. Pour un petit nombre, toutefois, les raisons sont d'ordre social, puisque 11,3% des élèves indiquent que c'est pour être avec leurs amis. Un autre 10,1% des élèves mentionne qu'il va au centre pour ne pas être dehors au froid. Enfin 8,2% des élèves disent qu'ils se rendent au centre parce que le professeur l'exige. Cependant même si la formulation de la question invitait les élèves à ne choisir qu'une seule réponse, plusieurs ont indiqué plus d'une réponse. Les élèves visitent le centre pour plusieurs raisons, ce qui explique que le total des pourcentages dépasse ici largement le 100%.

Ayant déterminé quand et pourquoi les élèves visitent le centre de ressources, il nous faut aussi examiner comment les élèves se rendent au centre de ressources (voir la question 4 du questionnaire des étudiants). Un groupe de 42,1% des élèves dit qu'il s'y rend le plus souvent avec la

classe entière. Un autre groupe de 38,1% des élèves dit s'y rendre en petits groupes, tandis qu'un plus petit nombre de 10,7% dit s'y rendre seul. Ces chiffres suggèrent que c'est surtout le professeur de classe qui décide comment les élèves peuvent se rendre au centre.

Les résultats de cette question sont confirmés par les réponses des responsables des centres (voir la question 9 du questionnaire des responsables). Tous les responsables répondent que les élèves se rendent au centre de ressources avec la classe entière. Six d'entre eux disent que les élèves (74,8%) s'y rendent exclusivement avec la classe entière. Les deux autres responsables ajoutent que les élèves (25,6%) s'y rendent seuls ou en petits groupes à certaines périodes de la journée.

Malgré le manque de flexibilité pendant les heures de classes, 61,0% des élèves (question 5 aux étudiants), disent qu'ils peuvent toujours et souvent se rendre au centre de ressources quand ils le désirent, alors que 38,4% des élèves répondent qu'ils ne peuvent que rarement ou jamais se rendre au centre de ressources quand ils le veulent. Il semble que la majorité des élèves connaissent les heures d'ouverture du centre et ils savent qu'ils peuvent s'y rendre volontiers pendant leurs temps libres, en plus des visites cédulées pendant les classes du matin et de l'après-midi. Pour les autres élèves, il est possible qu'ils aient interprété la question plus étroitement en excluant les temps libres.

Une autre question ayant trait à la flexibilité d'accès au centre de ressources a été posée aux responsables. À la question 8 concernant l'horaire pour l'échange de documentation, six des huit responsables répondent que les élèves (69,8%) ont des horaires fixes pour échanger leurs livres à chaque semaine. Ils n'identifient toutefois pas les jours de la semaine, sauf dans un cas, ni les périodes de la journée scolaire, sauf dans deux cas. Les responsables indiquent qu'ils suivent un cycle de six jours et que les heures de la journée et les jours de la semaine où les élèves viennent échanger leurs livres, varient en fonction de la journée du cycle.

En réponse à la même question (question 4 du questionnaire des étudiants), seulement 46,5% des élèves disent qu'ils ont des temps fixes chaque semaine pour échanger leurs livres. Ce résultat ne correspond pas tout à fait avec celui des responsables (69,8%). L'origine de cette différence se trouve dans le fait qu'il est possible que les élèves n'aient pas bien compris le sens de la question ou qu'ils ne considèrent pas avoir de temps fixes pour échanger leurs livres à cause des variations de l'horaire sur le cycle de six jours. Certains élèves ont probablement aussi pris en considération les possibilités d'échanges de livres pendant les temps libres. Pourtant 58,0% des élèves indiquent l'une des cinq journées de la semaine comme étant le jour où ils doivent se rendre au centre de ressources

pour échanger leurs livres. La répartition des réponses données pour chacune des cinq journées de la semaine est assez uniforme, ne variant que de 10,7% à 12,6%. Sans doute, l'imposition d'un horaire fixe pour échanger les livres pendant les heures de classe vise à éviter les problèmes d'engorgement dans les écoles qui ont une population étudiante élevée.

Enfin, il nous reste à étudier les résultats à la question 6 posée aux étudiants. Cette question vise à déterminer si les élèves ont assez de temps au centre de ressources pour finir leurs travaux. Les résultats se répartissent de la façon suivante: 58,5% des élèves trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour finir leurs travaux au centre de ressources, dont 49,1% disent rarement et 9,4%, jamais. Un autre groupe de 5,0% affirme avoir toujours assez de temps au centre pour finir les travaux; 35,8% des élèves indiquent avoir souvent assez de temps.

Ce manque de temps peut être expliqué par le peu de temps libre alloué pendant les heures de classe pour venir travailler seul ou en petits groupes au centre de ressources. Il est aussi possible que les périodes de travail où les élèves se rendent au centre de ressources avec la classe entière ne soient pas assez longues ou pas assez fréquentes pour permettre aux élèves de finir leurs travaux.

Les questions posées aux étudiants sur l'accessibilité au centre de ressources semblent donner une idée assez

exacte de l'utilisation de celui-ci par les élèves.

Leurs réponses nous indiquent quand, pourquoi et comment ils se rendent au centre de ressources. C'est surtout pendant les heures de classes, lorsque le professeur l'exige, et le midi, lorsqu'ils peuvent venir librement, que les élèves se rendent au centre de ressources. Les élèves disent visiter le centre de ressources surtout pour des fins éducatives, soit pour faire de la recherche, soit pour lire et étudier, ou bien pour échanger des livres. Les visites se font en majorité avec toute la classe, et plus de la moitié des élèves considèrent ne pas avoir assez de temps pour finir leurs travaux au centre de ressources.

Le portrait de l'accessibilité au centre de ressources qui se dégage dans la majorité des écoles investiguées, révèle un certain manque de flexibilité dans la mesure où c'est surtout l'enseignant qui contrôle de façon relativement stricte les visites des étudiants pendant les heures de classe.

Le matériel disponible au centre de ressources

Il est essentiel pour un centre de ressources scolaire d'offrir une documentation variée et en quantité suffisante pour répondre aux besoins éducatifs et récréatifs des élèves. Cette variable a été examinée en posant deux questions aux personnes responsables et cinq aux élèves.

En premier lieu, tel que présenté au tableau 5, les responsables indiquent tous à la question 6 que la collection du centre de ressources de leur école est constituée fondamentalement de livres de fiction et de non-fiction, de livres de référence, de périodiques, et de cassettes. Sept responsables indiquent aussi que leur collection comprend, en plus, des vidéos, des diapositives et des dossiers verticaux. Tout ce matériel est disponible à l'utilisation sur place à tout moment de la journée scolaire. Toutefois, l'emprunt de certains genres de matériel (voir la question 7 des responsables) n'est pas permis dans quatre des centres. Parmi ce matériel, les livres de référence, ainsi que les ressources audiovisuelles ne peuvent pas être empruntés par les étudiants.

Si l'on s'attarde maintenant aux réponses des élèves, telles que présentées au tableau 6, la question 12 du questionnaire des étudiants porte sur le genre de matériel qui est emprunté par les élèves. Les réponses indiquent que ce sont les livres de fiction (91,8%), les livres de référence (81,8%) et les livres de non-fiction (80,5%) qui sont le plus souvent empruntés. Il est évident que les élèves utilisent plusieurs genres de livres, soit par intérêt personnel, soit pour lire et faire des rapports, soit pour compléter les travaux et les projets exigés par leur professeur. Ceci explique pourquoi les livres de

Tableau 5

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable du matériel disponible
au centre de ressources

(Questionnaire des responsables, N = 8)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages¹</u>
6. Quel genre de matériel forme la collection du centre de ressources?	- fiction	8	100,0
	- non-fiction	8	100,0
	- référence	8	100,0
	- périodiques	8	100,0
	- vidéos	7	89,3
	- films	3	37,7
	- diapositives	7	91,1
	- cassettes	8	100,0
	- dossiers verticaux	7	91,7
- autres	4	48,4	
7. Quel matériel peut être emprunté par les étudiants?	- fiction	8	100,0
	- non-fiction	8	100,0
	- référence	5	57,9
	- périodiques	8	100,0
	- vidéos	3	32,1
	- films	2	16,4
	- diapositives	4	39,6
	- cassettes	4	30,8
	- dossiers verticaux	4	39,6
- autres	5	56,6	

¹ Il s'agit du pourcentage d'élèves de l'échantillon appartenant à l'école dont s'occupe la personne responsable.

Tableau 6

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable du matériel disponible
au centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
8. Trouves-tu les informations que tu cherches pour tes travaux?	- toujours	11	6,9
	- souvent	120	75,5
	- rarement	24	15,1
	- jamais	3	1,9
	- pas de réponse	1	0,6
9. Lorsque tu ne trouves pas ce que tu cherches, quelle en est la raison principale?	- matériel emprunté	55	34,6
	- matériel non disponible	89	56,0
	- personne pour aider	1	0,6
	- autres	4	2,5
	- pas de réponse	10	6,3
10. Trouves-tu du matériel qui répond à tes intérêts personnels?	- souvent	43	27,0
	- parfois	105	66,0
	- jamais	11	9,0
	- pas de réponse	0	0,0
12. Quel genre de matériel as-tu déjà emprunté du centre de ressources?	- fiction	146	91,8
	- non-fiction	128	80,5
	- référence	130	81,8
	- périodiques	91	57,2
	- vidéos	6	3,8
	- films	4	2,5
	- diapositives	8	5,0
	- cassettes	7	4,4
	- dossiers verticaux	39	24,5
	- autres	5	3,1

Tableau 6 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable du matériel disponible
au centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
13. Quel genre de matériel peux-tu utiliser au centre de ressources?	- fiction	142	89,3
	- non-fiction	128	86,8
	- référence	144	90,6
	- périodiques	130	81,8
	- vidéos	29	18,2
	- films	17	10,7
	- diapositives	25	15,7
	- cassettes	35	22,0
	- dossiers verticaux	79	49,7
	- autres	6	3,8

fiction et de non-fiction (c'est à dire, tous les livres documentaires, en excluant les livres de référence) sont fortement empruntés. C'est aussi une indication que ces genres de livres dans les centres de ressources répondent favorablement aux besoins des élèves. En ce qui concerne les livres de référence, il peut paraître surprenant qu'un si fort pourcentage d'élèves disent les emprunter, alors que cinq des responsables des centres affirment que cela n'est possible que pour 57,9% des élèves. Et encore là, l'emprunt

n'est souvent possible que pour quelques heures dans la salle de classe.

Sans doute plusieurs élèves ont mal interprété la question. Il est possible que dans l'esprit de certains étudiants, le terme emprunter signifie l'utilisation de volumes qui ne leur appartiennent pas, indépendamment du fait qu'ils les sortent du centre de ressources ou qu'ils les utilisent sur place. Ils ne perçoivent pas de différence entre l'emprunt et la consultation d'un ouvrage.

L'emprunt des autres types de documentation s'avère plus restreint. Les périodiques attirent 57,2% des élèves. Quand on considère que les périodiques sont des moyens de diffusion des nouvelles les plus récentes et des sujets d'actualités, il est intéressant de constater que bon nombre d'élèves empruntent ce genre de documentation.

Seulement un faible pourcentage de 24,5% des élèves dit emprunter des dossiers verticaux. Les dossiers verticaux renferment souvent du matériel unique ou difficile à obtenir, dans des formats variés tels que dépliants, petits livrets, découpures de journaux, fiches d'informations, etc. Pour cette raison, il n'est généralement pas permis d'emprunter ce genre de matériel, sauf, rappelons-le, dans quatre écoles regroupant environ 40% des élèves de l'échantillon.

L'emprunt du matériel audio-visuel est plutôt marginal

comme l'indiquent les pourcentages suivants: vidéos : 3,8%, films : 2,5%, diapositives : 5,0%, cassettes : 4,4%, et autres : 3,1%.

Ce genre de matériel n'est pas toujours à la disposition des élèves. Il est plutôt réservé aux enseignants. Le format lui-même exige l'utilisation d'appareils spéciaux pour consulter le matériel en question. Ceci le rend souvent impossible à visionner en dehors du centre de ressources. Les coûts de ce genre de matériel sont généralement trop élevés pour permettre d'établir des collections assez représentatives en comparaison avec la documentation écrite.

Une seconde question veut identifier le genre de ressources que les élèves utilisent sur place. Le fort pourcentage de 90,6% des élèves utilisant les livres de référence indique un usage productif du centre de ressources. Les élèves qui utilisent les livres de fiction (89,3%) et de non-fiction (86,8%) sur place constituent un groupe également très nombreux. Généralement, les élèves utilisent la documentation sur place aux moments où ils sont conduits par leur professeur pour exécuter un projet de recherche. La documentation du centre est alors intensivement utilisée puisque les élèves doivent généralement réaliser un travail ou un projet spécifique. Les mêmes raisons peuvent expliquer la forte place des

périodiques (81,8%). Peut-être aussi que ce dernier type de document répond aux besoins de détente ou d'information personnelle des élèves.

L'utilisation sur place des dossiers verticaux par 49,7% des élèves est de deux fois supérieure à l'emprunt. Ce fait est une indication de la valeur et de la nécessité de ce genre de matériel dans un centre de ressources scolaire. Puisqu'il n'est pas toujours permis de sortir les dossiers verticaux du centre de ressources, il devient important de les consulter sur place et donc d'avoir des temps libres pour le faire.

On constate également une augmentation importante dans l'utilisation du matériel audio-visuel sur place par rapport à l'emprunt. Il y a surtout des différences notables à trois endroits: 1) les cassettes passent d'un taux de 4,4% à l'emprunt à un taux de 22,0% de consultation; 2) les vidéos passent de 3,8% à l'emprunt à 18,2% de consultation; 3) les diapositives passent de 5,0% à l'emprunt à 15,7% de consultation.

Enfin, tout autre matériel audio-visuel tels que les jeux, disques, trousse et cartes géographiques (3,8% des élèves) est plus facilement utilisé sur place. Ce matériel doit demeurer au centre de ressources en tout temps dans la majorité des écoles.

Ces chiffres montrent qu'il existe un intérêt pour le

matériel audio-visuel. L'attrait de ces documents s'avère pour certains élèves, un élément qui stimule leur motivation à la découverte d'information et au travail.

Connaissant les genres de matériel que les élèves empruntent et utilisent sur place, il faut voir si ce matériel correspond aux besoins des utilisateurs. Ainsi, nous avons demandé aux élèves s'ils trouvent les informations dont ils ont besoin pour accomplir leurs travaux scolaires. (Voir la question 8 aux étudiants). Un fort pourcentage d'élèves (82,4%) répond positivement. Ces élèves trouvent toujours et souvent ce dont ils ont besoin pour faire leurs travaux. Seulement quelques élèves (15,1%) disent ne trouver que rarement ce qu'ils cherchent. Ceci est une indication que les collections de documentation satisfont raisonnablement aux besoins éducatifs de base des élèves.

Une autre question fut posée aux étudiants (voir la question 10 aux étudiants) pour voir si le matériel disponible au centre satisfait leurs intérêts personnels. Vingt-sept pourcent (27%) des élèves disent trouver souvent du matériel qui répond à leurs intérêts personnels, mais la majorité des élèves (66,0%) indique que cela n'arrive que "parfois". Seulement 9% des élèves ne trouvent jamais ce genre de documentation.

Que ce soit pour leurs travaux scolaires ou pour leur

intérêt personnel, les élèves qui ne trouvent pas ce qu'ils cherchent au centre de ressources, invoquent les raisons suivantes (voir la question 9 aux étudiants): 1) que le matériel est déjà emprunté par quelqu'un d'autre (34,6% des élèves); 2) que le centre de ressources n'a pas ce qu'ils cherchent (56,0%); 3) qu'il n'y a personne pour les aider (0,6%). Quelques autres élèves (2,5%) indiquent une combinaison de ces trois raisons ou encore qu'ils n'utilisent pas le centre de ressources scolaire pour faire leurs travaux.

Sans doute, différentes raisons peuvent expliquer les difficultés rencontrées par les élèves. Entre autres, lorsque des projets sont planifiés par le professeur de classe, en rapport avec certains sujets spécifiques, les livres portant sur ces sujets sont très réclamés et rapidement empruntés par les élèves les plus enthousiastes. Il est possible aussi que le centre de ressources n'ait pas toute la documentation nécessaire pour satisfaire les besoins des élèves. Il arrive également que certains élèves ne savent pas où chercher l'information et hésitent à s'informer auprès des personnes ressources.

En somme, le matériel des centres de ressources examinés apparaît relativement varié avec, comme on pouvait s'y attendre une prépondérance de la documentation écrite. Ce matériel semble assez bien répondre aux besoins éducatifs

de base des élèves, mais beaucoup moins à leurs intérêts personnels, si on en juge par les pourcentages d'emprunt et de consultation sur place des divers types de livres, des périodiques et des dossiers verticaux. Toutefois, le matériel audio-visuel laisse encore beaucoup à désirer.

En ce qui concerne la quantité de matériel on est amené à penser qu'il n'est pas toujours adéquat dans les différents genres et qu'elle ne répond pas suffisamment aux exigences éducationnelles et récréationnelles des élèves.

L'aide apportée par le personnel du centre de ressources

Si l'un des objectifs poursuivis par le personnel du centre de ressources est d'aider les élèves à devenir autonome dans leur recherche d'information, il faut, en plus de permettre l'accès à une diversité de matériel, que le personnel du centre de ressources puisse guider les élèves dans l'utilisation des fiches bibliographiques, des index encyclopédiques, des atlas, etc., tout autant que de les aider à localiser les ressources dont ils ont besoin. Le rôle du personnel du centre de ressources n'est pas uniquement de faire circuler la documentation. La disponibilité de personnes ressources pour répondre aux questions des élèves et même, souvent, pour prévenir les difficultés qu'ils pourraient rencontrer, est un aspect important des services offerts. Pour vérifier le genre

d'aide apportée par le personnel du centre de ressources aux élèves, quatre questions ont été posées aux étudiants et une, aux personnes responsables des centres. Celles-ci sont regroupées aux tableaux 7 et 8.

Une des questions posée aux élèves cherche à déterminer s'ils connaissent le bibliothécaire par son nom. Le haut pourcentage de 90,6% des réponses affirmatives indique clairement que les élèves savent qui est la personne responsable du centre de ressources. Ceci suggère que la très grande majorité des élèves sont familiers avec le personnel du centre de ressources.

Une deuxième question vise ici à savoir de qui les élèves reçoivent de l'aide le plus souvent (question 18 au questionnaire des étudiants). Un groupe de 43,4% des élèves consultent le bibliothécaire le plus souvent pour recevoir de l'aide au centre de ressources. Ce pourcentage paraît relativement peu élevé, considérant que le bibliothécaire est la personne ayant la meilleure connaissance de la documentation du centre de ressources. Mais il est possible que, souvent, le bibliothécaire soit occupé à aider quelqu'un d'autre au moment où un élève désire son aide. Ce fait oblige certains à se retrancher sur d'autres stratégies. Ainsi, quelques étudiants (27,0%) préfèrent demander de l'aide à leurs amis, soit qu'ils se sentent plus à l'aise avec eux, soit qu'ils savent que leurs

Tableau 7

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable de l'aide apportée
par le personnel du centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
15. Connais-tu le bibliothécaire par son nom?	- oui	144	90,6
	- non	14	8,8
	- pas de réponse	1	0,6
16. Est-ce que le bibliothécaire t'aide individuellement?	- toujours	37	23,3
	- souvent	77	48,4
	- rarement	32	21,1
	- jamais	12	7,5
	- pas de réponse	1	0,6
17. Est-ce que le bibliothécaire te suggère parfois d'autres endroits, hors de l'école, pour obtenir tes informations?	- oui	74	46,5
	- non	82	51,6
	- pas de réponse	3	1,9
18. Qui t'aide le plus souvent au centre de ressources?	- bibliothécaire	69	43,4
	- professeur	14	8,8
	- amis	43	27,0
	- autres	4	2,5
	- pas de réponse	27	17,0

Tableau 8

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable de l'aide apportée
par le personnel du centre de ressources

(Questionnaire des responsables, N = 8)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages¹</u>
10. Organisez-vous des projets de recherche en collaboration avec les titulaires de classe?	- souvent	1	17,6
	- parfois	6	69,8
	- rarement	1	12,6
	- jamais	0	0,0

¹ Il s'agit du pourcentage d'élèves de l'échantillon appartenant à l'école dont s'occupe la personne responsable.

amis sont capables de les aider. Un faible pourcentage de 8,8% des élèves a recours au professeur de classe. Dix-sept pourcent (17%) des élèves ne donnent pas de réponse à cette question. Peut-être s'agit-il d'élèves qui ont acquis des habiletés de recherche en bibliothèque et qui sont autonomes sur ce point. Rappelons (question 9c) que seulement 0,6% des élèves disent ne pas trouver ce qu'ils cherchent parce qu'il n'y a personne pour les aider. Pour connaître davantage la disponibilité du bibliothécaire au centre de ressources, les élèves ont eu à répondre à une question (question 16 aux

étudiants) visant à déterminer à quel degré le bibliothécaire offre de l'aide individualisée aux élèves. Un grand nombre d'élèves (71,7%) indiquent qu'ils reçoivent toujours et souvent de l'aide individualisée du bibliothécaire. Cette forte majorité suggère que le bibliothécaire joue un rôle important dans le processus de recherche de documentation par les élèves. Des 20,1% des élèves qui reçoivent rarement de l'aide individualisée du bibliothécaire, quelques-uns savent probablement comment se débrouiller par eux-mêmes au centre de ressources, tandis que d'autres ne sont tout simplement pas intéressés. D'autres encore peuvent préférer l'aide de leurs amis ou du professeur, comme nous l'avons vu plus haut à la question 18.

Un autre service offert par le bibliothécaire est de suggérer d'autres endroits, hors de l'école, pour trouver de la documentation. À la question 17 aux étudiants, 46,5% des élèves répondent que le bibliothécaire leur suggère d'autres endroits, hors de l'école, lorsque la documentation cherchée n'est pas disponible au centre de ressources scolaire. Comme nous l'avons vu à la question 9, ce pourcentage correspond grosso modo à celui des élèves (56,0%) qui disent que la raison principale pour ne pas trouver ce qu'ils cherchent au centre de ressources est que celui-ci ne l'a pas.

Une question supplémentaire fut posée aux responsables

des centres de ressources pour vérifier à quel point ceux-ci s'impliquent dans le processus éducationnel des élèves (voir la question 10 aux responsables). Cinq des huit responsables indiquent qu'ils organisent parfois des projets de recherche en collaboration avec les titulaires de classe. On retrouve 69,8% des élèves de l'échantillon dans ces classes. Deux autres responsables disent accomplir ce travail souvent (17,6% des élèves), alors qu'un dernier responsable ne le fait que rarement (12,6%). Ces chiffres apportent très peu d'indication sur le genre et la qualité du travail coopératif entre les titulaires de classe et les responsables des centres de ressources scolaire. On peut déduire toutefois que, dans la plupart des écoles, les responsables s'intéressent et s'occupent de l'aspect éducatif des étudiants aussi bien que des aspects purement routiniers, tel que la gérance physique du centre.

Dans l'ensemble, ces résultats nous indiquent que les élèves bénéficient d'une aide consistante de la part du personnel du centre de ressources. La grande majorité des élèves connaissent la personne responsable du centre de ressources de leur école, laquelle se rend disponible à eux individuellement. Dans plusieurs situations, l'aide ne se limite pas à ce qui est directement accessible au centre de ressources scolaire, mais inclut des suggestions d'autres endroits pour aller chercher l'information requise. Sans

doute, la qualité des services reçus est responsable du fait que près de la moitié des élèves préfèrent s'adresser au bibliothécaire pour demander de l'aide. Toutefois le petit nombre de questions posées aux élèves et aux responsables des centres en rapport avec cette variable ne donne qu'un aperçu limité des possibilités de services fournis par le personnel du centre de ressources.

Les attitudes des élèves envers le centre de ressources

Une quatrième variable examinée dans cette recherche touche aux attitudes des élèves envers le centre de ressources. Rappelons que les attitudes ne se mesurent pas directement, mais qu'elles se révèlent, entre autres, dans la manière dont les étudiants évaluent certains aspects ou certaines caractéristiques actuelles du centre, dans la perception des bénéfices qu'ils peuvent en retirer, dans leur volonté de continuer à utiliser le centre maintenant et dans le futur. Sept questions ont donc été posées aux élèves pour tenter de qualifier positivement ou négativement leurs attitudes. Le tableau 9 présente la répartition des réponses à ces questions.

Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves s'ils se sentaient bienvenus au centre de ressources (voir question 19 aux étudiants). Plusieurs d'entre eux (41,5%) se sentent bienvenus sans équivoque, puisqu'ils choisissent la

Tableau 9

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable des attitudes des
étudiants envers le centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
7. Si tu avais le choix, viendrais-tu au centre de ressources?	- plus souvent	72	45,3
	- comme maintenant	72	45,3
	- moins souvent	9	5,7
	- jamais	6	3,8
	- pas de réponse	0	0,0
11. Crois-tu qu'en utilisant le centre de ressources tu as de meilleures notes?	- souvent	44	27,7
	- parfois	95	59,7
	- jamais	18	11,3
	- pas de réponse	2	1,3
19. Te sens-tu bienvenu au centre de ressources?	- beaucoup	66	41,5
	- un peu	70	44,0
	- pas du tout	18	11,3
	- pas de réponse	5	3,1
20. Trouves-tu que le centre de ressources est un endroit confortable pour travailler ou lire?	- beaucoup	62	39,0
	- un peu	73	45,9
	- pas du tout	20	12,6
	- pas de réponse	4	2,5
22. Penses-tu continuer d'utiliser les centres de ressources quand tu seras adulte?	- oui	131	82,4
	- non	19	11,9
	- pas de réponse	8	5,0

Tableau 9 (suite)

Nombres et pourcentages de réponses aux questions
portant sur la variable des attitudes des
étudiants envers le centre de ressources

(Questionnaire des étudiants, N = 159)

<u>Questions</u>	<u>Réponses</u>	<u>Nombres</u>	<u>Pourcentages</u>
23. Qu'aimes-tu le plus au centre de ressources?	- bibliothécaire	11	6,9
	- l'atmosphère	16	10,1
	- les livres	75	47,2
	- le silence	14	8,8
	- autres	16	10,1
	- pas de réponse	27	17,0
24. Que détestes-tu le plus au centre de ressources?	- bibliothécaire	20	12,6
	- l'atmosphère	20	12,6
	- les livres	57	35,8
	- silence/règlement	20	12,6
	- autres	21	13,2
	- pas de réponse	21	13,2

réponse "beaucoup". Un nombre semblable (44%) se dit "un peu" bienvenu, alors que 11,3% des élèves ne se sentent aucunement bienvenus. Plusieurs facteurs ont pu influencer les réponses à cette question. Tel que nous l'avons vu précédemment, les réponses positives peuvent s'expliquer par des facteurs tels que: le centre de ressources est ouvert toute la journée et relativement accessible pendant les

temps libres, les ressources documentaires répondent aux besoins de base des élèves et il y a des personnes disponibles pour les aider. Les réponses négatives viennent probablement du sentiment d'être obligé d'aller au centre à certains moments, ou du fait que les centres contiennent peu de matériel qui répond aux besoins personnels.

On peut y ajouter le confort de l'environnement physique, comme l'indiquent les réponses à la question 20 aux étudiants. Encore une fois, plusieurs élèves (39,2%) considèrent le centre de ressources comme un endroit très confortable pour travailler, alors qu'un autre 45,9% trouvent le centre "un peu" confortable.

La disposition physique du centre semble donc satisfaire la grande majorité des élèves. Toutefois pour 12,6% des élèves, le centre de ressources n'est pas du tout confortable.

Étant donné que la majorité des élèves se sent bienvenue et à l'aise au centre de ressources, les élèves viendraient-ils plus souvent s'ils en avaient le choix? La question 7 dévoile les réactions des élèves à ce sujet. La répartition des réponses est la suivante: 45,3% des élèves viendraient plus souvent; un autre 45,3% viendrait comme maintenant; seulement 5,7% des élèves viendraient moins souvent et 3,8%, jamais.

C'est donc en très grande majorité que les élèves

désirent continuer d'utiliser les services du centre de ressources scolaire. Ce résultat se maintient en ce qui concerne les prévisions d'utilisation des centres dans le futur.

À la question 22 qui vise à savoir si les élèves utiliseront les centres de ressources quand ils seront adultes, un grand nombre d'élèves (82,4%) affirme que oui, tandis que 11,9% des élèves disent que non. Sans doute, ces résultats sont une indication que les élèves voient des avantages à continuer d'utiliser les centres de ressources que ce soit pour leurs études ultérieures à l'université ou ailleurs, ou encore, pour se détendre ou pour s'informer sur des sujets d'intérêt personnel.

Dans le contexte des avantages liés à l'utilisation du centre de ressources, nous avons demandé aux élèves si leurs visites au centre de ressources avaient une influence sur leurs résultats scolaires. À la question 11, 27,0% des élèves disent obtenir souvent de meilleures notes à cause de leurs visites au centre de ressources, tandis que 59,7% des élèves considèrent obtenir de meilleures notes "parfois". Seulement 11,3% des élèves affirment que les visites au centre ne leur permettent jamais d'obtenir de meilleures notes. Bien sûr, les notes scolaires sont influencées par de multiples facteurs tels que les méthodes de travail, la motivation, l'intérêt pour la matière, etc. Toutefois, qu'un grand nombre d'élèves perçoivent la consultation de la

documentation du centre de ressources comme ayant une influence positive sur leurs notes scolaires est une indication de la valeur qu'ils accordent à ce service.

En dernier lieu, et sans être de moindre importance, deux questions ouvertes ont été posées aux élèves pour faire ressortir ce qu'ils aiment le plus (question 23) et ce qu'ils détestent le plus (question 24) au centre de ressources. Ces questions offrent aux élèves l'occasion d'exprimer dans leurs propres mots ce qu'ils ressentent envers le centre de ressources. Les réponses ont pu être regroupées en cinq catégories telles qu'indiquées au tableau 9.

Il est évident par les nombreuses réponses des élèves, que ce sont les livres ou la documentation disponible qui les intéressent ou les concernent le plus. Un groupe de 47,2% des élèves aime la sélection des livres du centre de ressources. Quelques-uns précisent certaines préférences, soit les livres de consultation, soit les périodiques, ou soit les livres d'intérêts personnels, tels que les parutions sportives, musicales, ou ayant trait à la sorcellerie, etc. Le 35,8% des élèves qui affirme détester la sélection de livres trouve qu'il n'y a pas assez de livres soit en français, soit en anglais, ou encore trop peu de livres biographiques, ou de livres de poche. Quelques-uns critiquent le fait que les livres sont trop vieux, ou encore qu'ils ne répondent pas à leurs intérêts ou besoins.

Une deuxième catégorie de réponses où les élèves démontrent de la bienveillance d'une part et de l'hostilité d'autre part, s'adresse à la personne du bibliothécaire. Un petit groupe de 6,9% dit aimer le bibliothécaire parce que c'est une personne gentille et toujours prête à aider, tandis qu'un autre groupe d'élèves (12,6%) trouve que le bibliothécaire est une personne trop sévère ou trop stricte. Ils expliquent que le bibliothécaire exige le silence en tout temps au centre de ressources. Certains perdent aussi le privilège de visiter le centre de ressources s'ils sont trop bruyants ou s'ils distraient les autres élèves.

Le silence et les règlements furent mentionnés plusieurs fois de façon positive ou négative. Un pourcentage de 8,8% des élèves aime le silence imposé au centre de ressources. Ceci leur permet de travailler dans une atmosphère tranquille, sans être dérangés par les autres élèves. Mais ce qui est bon pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Un groupe de 12,6% des élèves déteste le silence exigé au centre de ressources, et voudrait avoir plus de liberté pour parler avec les amis. D'autres disent ne pas aimer payer pour les livres perdus ou en retard.

Une quatrième catégorie qui fait ressortir plusieurs réponses intéressantes de la part des élèves est celle de l'atmosphère du centre de ressources. Un pourcentage de

10,1% des élèves trouve la disposition physique du centre de ressources agréable. Certains préfèrent les grandes tables à leur pupitre de classe pour travailler, et ils disent apprécier une salle où il y a plus d'espace. D'autres aiment les couleurs attrayantes et le décor du centre de ressources. Par contre, un groupe tout aussi important d'élèves (12,6%) trouve que le centre de ressources est trop petit ou que l'ameublement est trop vieux.

La dernière catégorie intitulée "autres" comprend une variété de réponses hétérogènes fournies par 10,1% des élèves, du côté positif et 13,2% des élèves, du côté négatif. Les raisons données pour aimer le centre de ressources sont les suivantes:

- 1) le temps libre pour lire et travailler seul,
- 2) la possibilité d'être avec ses amis,
- 3) le fait d'être libre de venir quand ils le veulent,
- 4) l'utilisation des ordinateurs comme fichier de recherche.

D'autre part, les raisons suivantes décrivent ce que les élèves détestent le plus du centre de ressources:

- 1) l'obligation de se rendre au centre de ressources par le professeur,
- 2) l'absence de photocopieur,
- 3) le fait qu'il y a souvent trop de monde,

4) le fait de ne pas pouvoir venir au centre de ressources assez souvent, et

5) le fait que le centre de ressources ne soit pas ouvert à l'heure du midi.

Les résultats qui précèdent indiquent que les attitudes des élèves face au centre de ressources de leur école sont assez positives. En majorité, ils s'y sentent bienvenus et disent y être confortables pour travailler. Plusieurs expriment le désir de continuer, comme adulte, à visiter et à utiliser les services de bibliothèque. Un grand nombre d'élèves affirme qu'ils viendraient au centre de ressources soit plus souvent, soit comme maintenant si le choix leur en était donné. Ils perçoivent une influence positive de l'utilisation du centre de ressources sur leurs résultats scolaires.

Les étudiants apportent plusieurs raisons pour expliquer leurs sentiments, soit positifs, soit négatifs, envers le centre de ressources. C'est surtout la sélection variée des livres que les étudiants disent aimer le plus au centre. C'est parallèlement le manque de certains sujets dans la documentation qui apporte le plus de mécontentement chez d'autres étudiants.

Enfin, l'aide apportée par le bibliothécaire, le silence exigé et l'occasion de travailler à l'aise dans une salle plus grande et bien décorée, sont trois autres aspects

du centre que les étudiants disent aimer. Comme on pouvait s'y attendre, les règlements, s'ils satisfont les uns, causent quand même le mécontentement de certains.

Conclusion

Cette recherche avait pour objectif de mieux connaître les services offerts par les centres de ressources scolaire et d'évaluer les attitudes des élèves envers ceux-ci. Sur la base de réponses aux diverses questions, on peut dire que, dans l'ensemble, les élèves de huitième année dans les écoles d'immersion de la ville de Winnipeg ont des attitudes relativement positives envers le centre de ressources scolaire de leur école.

Cependant quatre observations doivent être soulignées. Tout d'abord, il semble que ce soit le professeur de classe qui accorde la permission ou décide le plus souvent des moments où les élèves peuvent se rendre au centre de ressources. Ceci ne donne pas assez de flexibilité d'accès pour les élèves.

Deuxièmement, le niveau d'accès aux ressources audiovisuelles est très limité comparativement à l'emprunt de la documentation écrite. Les élèves perdent ainsi un élément motivationnel important.

Il est aussi évident, en troisième lieu, que les ressources, même si elles semblent répondre aux besoins éducatifs de base, ne sont pas toujours adéquates soit en

terme de choix, soit en terme de quantité, pour répondre aux besoins et aux intérêts personnels des élèves. Il y aurait donc lieu d'apporter des correctifs dans ce domaine.

En dernier lieu, nous constatons qu'à cause de la psychologie complexe des adolescents, les attitudes personnelles envers le centre de ressources peuvent varier sensiblement d'un élève à l'autre, et même s'opposer: ce qui satisfait l'un, peut causer le mécontentement de l'autre. Il serait donc désirable que les personnes responsables possèdent une grande flexibilité et une grande sensibilité envers l'élève comme individu pour mieux lui venir en aide. Suite à ces constatations et au fait que les étudiants semblent apprécier l'aide apportée par les responsables du centre de ressources, il serait donc important de s'assurer que les services apportés à l'élève proviennent d'une personne qualifiée dans le domaine des services en bibliothèque.

Pour conclure, il faut indiquer que la présente recherche ne donne qu'un bref aperçu des comportements, des opinions et des attitudes des élèves envers les centres de ressources scolaire. Toutefois, elle constitue la première étude dans ce domaine dans nos écoles d'immersion manitobaine, et elle offre quelques pistes de réflexions qui demandent à être explorées davantage.

Ainsi, il serait intéressant, dans une étude

ultérieure, de vérifier si ces attitudes se maintiennent auprès d'un échantillon d'élèves de différents niveaux scolaires. Des questions plus spécifiques pourraient alors être posées.

Il serait également intéressant de regarder si les élèves des écoles où les centres de ressources scolaire sont sous la responsabilité de bibliothécaires-enseignants ont des attitudes plus positives que les élèves des écoles où les responsables des centres sont des techniciens ou des commis.

On ne saurait trop insister sur l'importance grandissante des centres de ressources scolaire. Les résultats de telles études pourraient être utilisés pour en augmenter l'efficacité tout autant que la qualité des services offerts aux étudiants présents et futurs.

Appendice A

Lettres aux directeurs généraux,
aux directeurs des écoles
et aux parents

Lettre aux directeurs généraux

le 9 décembre 1988

Madame, Monsieur:

Afin d'obtenir le grade de maîtrise en Education du Collège Universitaire de Saint-Boniface (affilié à l'Université du Manitoba), je m'adresse à vous comme directeur général de la division scolaire de (nom de la division scolaire) pour obtenir votre permission d'utiliser (nom de l'école) dans une étude sur les centres de ressources scolaires (les bibliothèques).

Cette étude tentera d'analyser les attitudes des étudiants de la huitième année en immersion longue envers le centre de ressources de l'école. Les points suivants seront inclus dans l'étude: matériaux de ressources, personnel au centre de ressources et les heures d'ouverture.

Le projet prévoit l'administration d'un questionnaire d'environ vingt minutes à une classe de la huitième année au mois de février 1989.

L'administration d'un deuxième questionnaire s'adressant à la personne responsable du centre de ressources de l'école sera nécessaire afin d'établir une base pour vérifier les réponses des étudiants obtenues du premier questionnaire.

Pour préserver la confidentialité, aucun nom ne sera utilisé. L'école obtiendra un code numérique permettant l'analyse comparative et descriptive.

Votre signature au bas de cette lettre indiquera votre consentement et permission de m'adresser au directeur de l'école susmentionnée pour solliciter sa participation à cette recherche. Vous trouverez ci-joint une enveloppe de retour.

Si vous avez des questions au sujet de cette recherche, n'hésitez pas à me contacter.

Je vous serais redevable de me faire parvenir votre réponse avant le 16 décembre 1988.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus chaleureux.

Cécile Khan

Signature du directeur général accordant la permission d'utiliser une école dans la recherche susmentionnée.

Letter to superintendents

December 9, 1988

Madam, Sir:

As part of the fulfillment of the requirements for a Master's degree from St. Boniface University College (affiliated with the University of Manitoba), I am contacting you requesting permission to use (name of school) in a descriptive study of school library media resource centers.

This study will attempt to analyze the attitudes of grade 8 immersion students towards the school library media resource centre. It will include areas of study such as resource materials, library personnel and hours opened.

A questionnaire lasting approximately twenty minutes would be administered to one grade 8 immersion class (excluding late immersion) in the school during the month of February 1989.

A second questionnaire would also be administered to the person in charge of the library media resource centre. This is necessary in order to establish a base for verification of the students' answers in their questionnaire.

To retain confidentiality, no names will be used. The school will be assigned a numeric code for comparative and discussion purposes.

Your signature at the bottom of this letter will indicate your willingness to participate and your permission to allow me to contact the principal of the school in this research study. A self-addressed stamped envelope is enclosed.

If you have any questions regarding this study, do not hesitate to contact me.

Please return your acceptance by December 16, 1988. Your cooperation and promptness in responding will be greatly appreciated.

Yours truly,

Cécile Khan

Signature of superintendent granting permission to use one school in the above described research study.

Lettre aux directeurs des écoles

le 25 janvier 1989

Madame, Monsieur:

Afin d'obtenir le grade de maîtrise en Education du Collège Universitaire de Saint-Boniface (affilié à l'Université du Manitoba), je m'adresse à vous comme directeur d'école d'immersion française de la ville de Winnipeg pour solliciter votre permission d'utiliser votre école dans une étude descriptive sur les centres de ressources scolaires (les bibliothèques).

Cette étude tentera analyser les attitudes des étudiants de la huitième année en immersion longue envers le centre de ressources de l'école. Les points suivants seront inclus dans l'étude: matériaux de ressources, personnel au centre de ressources et les heures d'ouverture.

Le projet prévoit l'administration d'un questionnaire d'environ vingt minutes à une classe de la huitième année au mois de février 1989. La classe utilisée dans l'étude devra être désignée par votre administration.

Un deuxième questionnaire serait également administré à la personne responsable du centre de ressources de votre école. Ceci sera nécessaire afin d'établir une base pour vérifier les réponses des étudiants obtenues du premier questionnaire.

Pour préserver la confidentialité, aucun nom ne sera utilisé. L'école obtiendra un code numérique permettant l'analyse comparative et descriptive.

Votre signature au bas de cette lettre indiquera votre consentement et permission de participer à cette recherche. Vous trouverez ci-joint une enveloppe de retour.

Si vous avez des questions au sujet de cette recherche, n'hésitez pas à me contacter.

Je vous serais redevable de me faire parvenir votre réponse avant le 6 février 1989.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les plus chaleureux.

Cécile Khan

Signature du directeur(trice) accordant la permission d'utiliser une école dans la recherche susmentionnée.

Nom du professeur coopérant en 8ième année _____
Nombre d'étudiants _____

Letter to school principals

January 25, 1988

Madam, Sir:

As part of the fulfillment of the requirements for a Master's degree from St. Boniface University College (affiliated with the University of Manitoba), I am contacting principals of immersion schools requesting permission to use their school in a descriptive study of school library media resource centers. This study will attempt to analyze the attitudes of grade 8 immersion students towards the school library media resource centre. It will include areas of study such as resource materials, library personnel and hours opened.

A questionnaire lasting approximately twenty minutes would be administered to one grade 8 immersion class (excluding late immersion) in the school during the month of February 1989. The class used in the study should be designated by your administration.

A second questionnaire would also be administered to the person in charge of the library media resource centre. This is necessary in order to establish a base for verification of the students' answers in their questionnaire.

To retain confidentiality, no names will be used. The school will be assigned a numeric code for comparative and discussion purposes.

Your signature at the bottom of this letter will indicate your willingness and permission to participate in this research study. A self-addressed stamped envelope is enclosed.

If you have any questions regarding this study, do not hesitate to contact me.

Please return your acceptance by February 6, 1989. Your cooperation and promptness in responding will be greatly appreciated.

Yours truly,

Cécile Khan

Signature of principal granting permission to use his/her school in the above described research study.

Name of Grade 8 cooperating teacher _____
 No. of students _____

Letter to parents

January, 1989

Dear Parents:

In order to learn more about the social and educational development of adolescents, it is sometimes necessary to conduct investigations into their social and educational relationships and behaviour. With each investigation, we gain a little more knowledge concerning the experiences which are most beneficial to their educational development.

The purpose of this letter is to inform you that such a study is being conducted and to request your permission to allow your son/daughter to participate in this research.

The study will attempt to analyze the attitudes of grade 8 immersion students towards the school library media resource centre. It will include areas of study such as resource materials, library personnel and hours the school library is opened. Some examples of the questions asked in the questionnaire would be as follows:

- When do you visit the school library?
- What can you borrow from the school library - fiction books, periodicals, films, etc.?
- Does the librarian sometimes suggest other places where you might obtain information for your projects?
- Do you feel welcome in the school library?

The questionnaire will last approximately fifteen minutes and will be administered to one grade 8 immersion class in the school during the month of February. The class used in the study will be designated by the school administration.

This study has been approved by the Superintendent's Department, Winnipeg School Division No. 1.

Please indicate whether or not you wish your son/daughter to participate by completing the permission slip below and returning it to the school.

Sincerely,

Cécile Khan
(233-2207)-----
PERMISSION FORM

January 1989

Study into the attitudes of grade 8 immersion students towards the school library media resource centre

Name of child: _____

check one:

- I do consent to let my child participate.
 I do not consent to let my child participate.

Parent's signature _____

Appendice B

Consignes aux professeurs coopérants
et questionnaires utilisés
au cours de l'enquête

CONSIGNES AUX PROFESSEURS COOPÉRANTS
DES CLASSES RÉPONDANT
AU QUESTIONNAIRE SUR LE
CENTRE DE RESSOURCES SCOLAIRE

Cher Professeur,

Merci de votre collaboration dans l'administration du questionnaire sur le centre de ressources scolaire.

S.V.P. donnez les instructions suivantes aux étudiants:

1. Lire attentivement chaque question.
2. Répondre honnêtement à chaque question.
3. Cocher la(les) bonne(s) réponse(s) d'un trait (✓).
4. Cocher une seule réponse aux questions ayant les parties a, b, c, d.
5. Ne pas écrire dans la section à droite, intitulée Usage du Bureau Seulement.
6. Demander des clarifications au professeur, s'il y a quelque chose qui ne semble pas clair.
7. Ce questionnaire prendra entre 10 et 20 minutes à remplir.

Pour assurer la confidentialité des étudiants, remettez tous les questionnaires (même ceux qui n'ont pas servis) dans une grande enveloppe, bien cachetée, à la réception de votre école.

Veillez agréer, cher professeur, mes salutations sincères.

Cécile Khan

QUESTIONNAIRE

SUR LE

CENTRE DE RESSOURCES SCOLAIRE

DESTINÉ AUX ÉTUDIANTS DE LA HUITIÈME ANNÉE

EN IMMERSION LONGUE

1. NOM DE L'ÉCOLE : _____
2. SEXE : ___ M ___ F
3. Quand visites-tu le centre de ressources (la bibliothèque) de ton école?
- | | | | | |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| avant l'école | ___ | oui | ___ | non |
| pendant les classes du matin | ___ | oui | ___ | non |
| le midi | ___ | oui | ___ | non |
| pendant les classes de l'après-midi | ___ | oui | ___ | non |
| après l'école | ___ | oui | ___ | non |
4. Comment te rends-tu au centre de ressources (la bibliothèque) le plus souvent?
- | | |
|-----|----------------------------|
| ___ | (a) seul |
| ___ | (b) en petits groupes |
| ___ | (c) avec la classe entière |
5. Peux-tu te rendre au centre de ressources (la bibliothèque) quand tu le veux?
- | | |
|-----|--------------|
| ___ | (a) toujours |
| ___ | (b) souvent |
| ___ | (c) rarement |
| ___ | (d) jamais |
6. As-tu assez de temps au centre de ressources (la bibliothèque) pour finir tes travaux ou projets?
- | | |
|-----|--------------|
| ___ | (a) toujours |
| ___ | (b) souvent |
| ___ | (c) rarement |
| ___ | (d) jamais |
7. Si tu avais le choix, viendrais-tu au centre de ressources (la bibliothèque),
- | | |
|-----|----------------------|
| ___ | (a) plus souvent |
| ___ | (b) comme maintenant |
| ___ | (c) moins souvent |
| ___ | (d) jamais |

(Usage du Bureau Seulement)

1	2	3	4
5	6	7	8
9	a	b	
10	a	b	
11	a	b	
12	a	b	
13	a	b	
14	a	b	
15	a	b	c
16	a	b	
	c	d	
17	a	b	
	c	d	
18	a	b	
	c	d	

8. Trouves-tu les informations que tu cherches pour tes travaux scolaires?

- (a) toujours
 (b) souvent
 (c) rarement
 (d) jamais

9. Lorsque tu ne trouves pas ce que tu cherches, quelle en est la raison principale?

- (a) le matériel est déjà emprunté par quelqu'un d'autre
 (b) le centre de ressources (la bibliothèque) n'a pas ce que tu cherches
 (c) il n'y a personne pour t'aider
 (d) autre (décris) _____

10. Trouves-tu du matériel qui répond à tes intérêts personnels au centre de ressources (la bibliothèque)?

- (a) souvent
 (b) parfois
 (c) jamais

11. Crois-tu qu'en utilisant le centre de ressources (la bibliothèque) tu as de meilleures notes?

- (a) souvent
 (b) parfois
 (c) jamais

12. Quel genre de matériel as-tu déjà emprunté du centre de ressources (la bibliothèque) de ton école?

- livres de fiction oui non
 livres de non-fiction oui non
 livres de référence oui non
 périodiques (magazines) oui non
 vidéos oui non
 films oui non
 diapositives oui non
 cassettes oui non
 dossiers verticaux oui non

autres (décris) _____

(Usage du
Bureau
Seulement)

19 a b
c d

20 a b
c d

21 a b c

22 a b c

23 a b

24 a b

25 a b

26 a b

27 a b

28 a b

29 a b

30 a b

31 a b

32 a b

33 a b

13. Quel genre de matériel peux-tu utiliser au centre de ressources (la bibliothèque)?

livres de fiction oui non
 livres de non-fiction oui non
 livres de référence oui non
 périodiques (magazines) oui non
 vidéos oui non
 films oui non
 diapositives oui non
 cassettes oui non
 dossiers verticaux oui non

autres (décrits) _____

14. As-tu des temps fixes à chaque semaine pour échanger tes livres?

oui non

Si oui, quel(s) jour(s) de la semaine te rends-tu au centre de ressources (la bibliothèque)?

lundi
 mardi
 mercredi
 jeudi
 vendredi

À quel moments de la journée te rends-tu?

le matin
 l'après-midi
 les deux

15. Connais-tu le(la) bibliothécaire par son nom?

oui non

16. Est-ce que le(la) bibliothécaire t'aide individuellement pour trouver des information?

(a) toujours
 (b) souvent
 (c) rarement
 (d) jamais

17. Est-ce que le(la) bibliothécaire te suggère parfois d'autres endroits, hors de l'école, pour obtenir des informations?

oui non

(Usage du
 Bureau
 Seulement)

34	a	b
35	a	b
36	a	b
37	a	b
38	a	b
39	a	b
40	a	b
41	a	b
42	a	b
43	a	b
44	a	b
45	a	b
46		
47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54	a	b
55	a	b
	c	d
56	a	b

- | | (Usage du Bureau Seulement) | | | |
|---|-------------------------------|---|---|---|
| 18. Qui t'aide le plus souvent au centre de ressources (la bibliothèque)? | 57 | a | b | |
| — (a) le(la) bibliothécaire | | | | |
| — (b) le professeur de classe | | | | |
| — (c) tes amis | | c | | d |
| — (d) autre (spécifiez) _____ | | | | |
| 19. Te sens-tu bienvenu au centre de ressources (la bibliothèque)? | 58 | a | b | c |
| — (a) beaucoup | | | | |
| — (b) un peu | | | | |
| — (c) pas du tout | | | | |
| 20. Trouves-tu que le centre de ressources (la bibliothèque) est un endroit confortable pour travailler ou lire? | 59 | a | b | c |
| — (a) beaucoup | | | | |
| — (b) un peu | | | | |
| — (c) pas du tout | | | | |
| 21. D'après toi, quelle est la raison la plus importante pour visiter le centre de ressources (la bibliothèque) de ton école? | 60 | | | |
| — pour étudier ou lire | 61 | | | |
| — pour faire de la recherche | 62 | | | |
| — pour ne pas être dehors au froid | 63 | | | |
| — pour être avec tes amis | 64 | | | |
| — parce que ton professeur l'exige | 65 | | | |
| — pour emprunter ou/et retourner un livre | | | | |
| 22. Penses-tu continuer d'utiliser les centres de ressources (les bibliothèques) quand tu seras adulte? | 66 | a | b | |
| — oui — non | | | | |
| 23. Qu'aimes-tu le plus du centre de ressources (la bibliothèque) de ton école? | 67 | a | b | c |
| _____ | | | | |
| | | d | | e |
| 24. Que détestes-tu le plus du centre de ressources (la bibliothèque) de ton école? | 68 | a | b | c |
| _____ | | | | |
| | | d | | e |

QUESTIONNAIRE

DESTINÉ À LA PERSONNE RESPONSABLE

DU CENTRE DE RESSOURCES SCOLAIRE

		(Usage du Bureau Seulement)			
		1	2	3	4
1.	NOM DE L'ÉCOLE : _____	5	6	7	8
2.	SEXE : ___ M. ___ F	9	a	b	
3.	Comme personne responsable du centre de ressources de votre école, quelle est votre position?				
___	(a) bibliothécaire-enseignant(e)	10	a		
___	(b) technicien(ne) en bibliothèque			b	
___	(c) commis en bibliothèque		c		
___	(d) autre (précisez) _____			d	
4.	Depuis combien d'années êtes-vous à ce poste?				
___	(a) moins d'un an	11	a		
___	(b) de 1 à 5 ans			b	
___	(c) de 5 à 8 ans		c		
___	(d) plus de 8 ans			d	
5.	Quand le centre de ressources est-il ouvert aux étudiants?				
	avant l'école	12	a	b	
	pendant les classes du matin	13	a	b	
	le midi	14	a	b	
	pendant les classes de l'après-midi	15	a	b	
	après l'école	16	a	b	
6.	Quel genre de matériel forme la collection du centre de ressources?				
	livres de fiction	17	a	b	
	livres de non-fiction	18	a	b	
	livres de référence	19	a	b	
	périodiques	20	a	b	
	vidéos	21	a	b	
	films	22	a	b	
	diapositives	23	a	b	
	cassettes	24	a	b	
	dossiers verticaux	25	a	b	
	autres (décrivez) _____	26	a	b	
	_____	27	a	b	

7. Quel matériel peut être emprunté par les étudiants?

- livres de fiction oui non
 livres de non-fiction oui non
 livres de référence oui non
 périodiques oui non
 vidéos oui non
 films oui non
 diapositives oui non
 cassettes oui non
 dossiers verticaux oui non

autres (décrivez) _____

8. Les étudiants de la huitième année ont-ils des temps fixes à chaque semaine pour échanger leurs livres?

- oui non

-Si oui, quel(s) jour(s) de la semaine?

- lundi
 mardi
 mercredi
 jeudi
 vendredi

-Quelle(s) partie(s) de la journée?

- le matin
 l'après-midi
 les deux

9. Lorsque les étudiants font des travaux de recherche au centre de ressources, s'y rendent-ils le plus souvent, (cochez une seule réponse)

- (a) seul
 (b) en petits groupes
 (c) avec la classe entière

10. Organisez-vous des projets de recherche en collaboration avec les titulaires de classe?

- (a) souvent
 (b) parfois
 (c) rarement
 (d) jamais

(Usage du
Bureau
Seulement)

28 a b
 29 a b
 30 a b
 31 a b
 32 a b
 33 a b
 34 a b
 35 a b
 36 a b

37 a b
 38 a b

39 a b

40
 41
 42
 43
 44

45
 46
 47

48 a b
 c

49 a b
 c d

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

QUESTIONNAIRE

INTENDED FOR THE PERSON IN CHARGE

101

OF THE

SCHOOL MEDIA RESOURCE CENTRE

1. NAME OF SCHOOL : _____
2. SEX : ___ M ___ F
3. As the person in charge of the school library media resource centre, what is your position (title)?
___ (a) teacher-librarian
___ (b) library technician
___ (c) library clerk
___ (d) other (specify) _____
4. How many years have you held this position?
___ (a) less than 1 year
___ (b) between 1 and 5 years
___ (c) between 5 and 8 years
___ (d) more than 8 years
5. When is the school media resource centre open to the students?
before school ___ yes ___ no
during classes in the morning ___ yes ___ no
at lunchtime ___ yes ___ no
during classes in the afternoon ___ yes ___ no
after school ___ yes ___ no
6. What kinds of materials are available in the media resource centre?
fiction books ___ yes ___ no
non-fiction books ___ yes ___ no
reference books ___ yes ___ no
periodicals ___ yes ___ no
videos ___ yes ___ no
films ___ yes ___ no
slides ___ yes ___ no
cassettes ___ yes ___ no
vertical files ___ yes ___ no
others (specify) _____

(Office
Use
Only)

1	2	3	4
5	6	7	8
9	a	b	
10	a	b	
	c	d	
11	a	b	
	c	d	
12	a	b	
13	a	b	
14	a	b	
15	a	b	
16	a	b	
17	a	b	
18	a	b	
19	a	b	
20	a	b	
21	a	b	
22	a	b	
23	a	b	
24	a	b	
25	a	b	
26	a	b	
27	a	b	

7. What materials can be borrowed by the students?

fiction books yes no
 non-fiction books yes no
 reference books yes no
 periodicals yes no
 videos yes no
 films yes no
 slides yes no
 cassettes yes no
 vertical files yes no

others (specify) _____

8. Do the grade 8 students have predetermined times every week for borrowing and exchanging books?

yes no

-If yes, what day(s) of the week?

Monday
 Tuesday
 Wednesday
 Thursday
 Friday

-What part(s) of the day?

morning
 afternoon
 both

9. When students do research work in the media resource center, how do they most frequently come? (Check off only one answer.)

(a) alone
 (b) in small groups
 (c) with the entire class

10. Do you prepare research projects in cooperation with classroom teachers?

(a) often
 (b) sometimes
 (c) rarely
 (d) never

(Office
Use
Only)

28	a	b
29	a	b
30	a	b
31	a	b
32	a	b
33	a	b
34	a	b
35	a	b
36	a	b
37	a	b
38	a	b
39	a	b
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48	a	b
	c	
49	a	b
	c	d

THANK YOU FOR YOUR COOPERATION

Références

- Alliance for Excellence (1984). Librarians Respond to "A Nation at Risk". (1984). Recommendations and Strategies from Libraries and the Learning Society. Washington: United States Department of Education.
- ALLPORT, G. W. (1970). Structure et développement de la personnalité. Suisse: Delachaux et Niestlé.
- BEILKE, P. F. (1980). School Libraries and Priorities for Development: Selected Comments. Document présenté à l'Annual Meeting of the International Federation of Library Associations. Manila, Les Philippines, le 18-23 août.
- BRODERICK, D. M. (1979). Censorship: A Family Affair. Top of the News, 35,3:223-32.
- BRUNEL, L. (1978). Des machines et des hommes. Sillery (Québec): Les Presses de l'Université du Québec.
- CHARRON, R. (1990). Apprendre à apprendre. Québec: Vie pédagogique, 68:4-7.
- CHARTER, J. B. (1982). Case Study Profiles of Six Exemplary Public School Library Media Programs. A dissertation. Florida State University.
- CHARTER, J. B. (1987). An Open Invitation? Access to Secondary School Library Media Resources and Services. School Library Media Quarterly, 15,3 (Spring):158-60.
- COLORADO STATE UNIVERSITY (1974). A Survey of the Attitudes, Opinions and Behavior of Citizens of Colorado with Regard to Library Services. Volume II: Secondary School and College Student Summary.
- CRAVER, K. W. (1984). The Future of School Library Media Centers. Chicago: School Library Media Quarterly. 12,4 (Summer):266-83.

- CRAVER, K. W. (1986). The Changing Instructional Role of the High School Librarian. Occasional Papers. University of Illinois.
- DEBONO, E. (1984). Critical Thinking Is Not Enough. Educational Leadership, 42,1 (September):16-17.
- GALLO, D. R. (1985). "Ask your Librarian!" American Libraries, 16,10:736-39.
- GARFIELD, E. (1979). 2001: An Information Society. Journal of Information Science, 1,4:209-15.
- GILLESPIE, J. T. et SPIRT, D. L. (1973). Creating a School Program. New York: R.R. Bowker.
- GLASER, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. American Psychology, 39,1:93-104.
- GOOD, T. L. (1973). Looking in Classrooms. New York: Harper and Row.
- HAMBLETON, A. (1982). Static in the Educational Intercom: Conflict and the School Librarian. Emergency Librarian, 9,5:5-7.
- HERSAK, G. (1990). School Library Facilities: A Second Look. School Library News, 3,3:1-2.
- HODGES, Y., GRAY, J. et REEVES, W. J. (1982). High School Students' Attitudes Towards the Library Media Program: What Makes the Difference? School Library Media Quarterly, 13,3-4:183-90.
- LABENNE, W. et GREENE, B. (1969). Educational Implications of Self-concept Theory. Pacific Palisades, California: Goodyear Publishing.
- LOERTSCHER, D. V. et STROUD, J. G. (1976). PSES, Purdue Self-Evaluation System for School Media Centers; Elementary School Catalog. Idaho Falls: Hi Willow Research and Publishing.
- LOERTSCHER, D. V. et STROUD, J. G. (1976). PSES, Purdue Self-Evaluation System for School Media Centers: Junior, Senior High School Catalog. Idaho Falls: Hi Willow Research and Publishing.

- MANN, R. et PANNELL, M.. (1990). The Library Media Specialist: Meeting the challenge. Washington, D.C.: The Clearing House, 63,(April):345-47.
- MASLOW, A. H. (1972). Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.
- MERRIAM, J. (1979). Helping Students Make the Transition from High School to Academic Library: A Report on a Study of Selected Library Instruction Programs in Massachusetts. University of Massachusetts.
- MILLER, M. L. (1976). Student Access to School Library Media Center Resources as Viewed by High School Seniors in Southwestern Michigan Schools Accredited by the North Central Association of Colleges and Schools. A Dissertation. Michigan: North Central Association of Colleges and Schools.
- NISBET, J. et SCHUCKSMITH, J. (1986). Learning strategies. London: Routledge & Kegan Paul.
- OUELLET, A. (1987). Processus de recherche: Une approche systématique. Sillery (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- PURKEY, W. W. (1970). Self-concept and School Achievement. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ROGERS, C. R. (1972). Liberté pour apprendre. Paris: Dunod.
- SCHON, I. (1983). The Effects of a Special School Library Program on Elementary Students' Library Use and Attitudes. A study. Arizona State University.
- SCHON, I. et HOPKINS, K. D. (1983). Students' Attitudes and Use of the School Library (Eighth Grade). Procedures. Arizona State University.
- SCHON, I., HOPKINS, K. D., EVERETT, J. et HOPKINS, B. R. (1984). The Effects of a Special School Library Program on Elementary Students' Library Use and Attitudes. School Library Media Quarterly, 12,3:227-31.
- SCHON, I., HOPKINS, K. D., EVERETT, J. et HOPKINS, B. R. (1985). A Special Motivational Intervention Program and Junior High Use and Attitudes. The Journal of Experimental Education, 53,2:97-101.

- SKINNER, B. F. (1968). La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles: Dessart.
- SMITH, F. (1975). La compréhension et l'apprentissage. Montréal: Vézina.
- SPIRT, D. L. (1974). Action Report on the NCLIS Draft Program. School Media Quarterly, 2,4 (Summer):332-36.
- Statistical Abstract of the United States (1990). 110th ed. Washington, D.C.: U.S. Department of Commerce.
- STEINMETZ, C. (1981). Creating Positive Reactions Toward Reference Services Among Young Adults. Top of the News, 38,1:57-9.
- STRICKLAND, E. V. et CAMPBELL, K. C. (1982). End of the Other Abuse: Damaged Self-concepts. Childhood Education, 59,1:9-12.
- SUDMAN, S. (1983). Applied Sampling, in P. H. Rossi et al. (ed.): Handbook of Survey Research. Toronto: Academic Press, pp.145-192.
- TOFFLER, A. (1983). Previews and Premises. New York: Bowker.
- WILLIAMS, D. McAFEE (1982). Presence of Observable Conditions of Positive Self-concept in Elementary School Media Centers. A Descriptive Study. Doctoral Dissertation. University of Wisconsin.