

TITRE: LE RAPPEL DE TEXTE AU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

AUTEUR(S): JOANIE VIAU, DOCTORANTE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL, ISABELLE CARIGNAN, PH.D., UNIVERSITÉ TÉLUQ, ISABELLE MONTÉSINOS-GELET, PH.D., UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

PUBLICATION: CRÉATION DE DISPOSITIFS DIDACTIQUES ET ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DIVERSIFIÉ EN LITTÉRATIE : VERS UNE VALORISATION DE LA RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT ET DE LA RECHERCHE-ACTION EN ÉDUCATION

PAGES: 23 - 36

DIRECTEURS: MARIE-CHRISTINE BEAUDRY, ISABELLE CARIGNAN ET FRANÇOIS LAROSE

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, 2017

ISBN: 978-2-7622-0356-1

URI: [HTTP://HDL.HANDLE.NET/11143/10116](http://hdl.handle.net/11143/10116)

DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.17118/11143/10116](http://dx.doi.org/10.17118/11143/10116)

LE RAPPEL DE TEXTE AU 2^e CYCLE DU PRIMAIRE : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT

Joanie Viau, doctorante, Université de Montréal

Isabelle Carignan, Ph.D., Université TÉLUQ

Isabelle Montésinos-Gelet, Ph.D., Université de Montréal

Résumé : Le rappel de texte est considéré par plusieurs chercheurs comme étant l'une des manières les plus efficaces d'évaluer le degré de compréhension en lecture des élèves. Cette tâche, qui consiste à raconter dans ses mots, à l'oral ou à l'écrit, un texte lu ou entendu, sans l'avoir sous les yeux, amène les élèves à sélectionner les informations importantes et à les organiser. Dans le but d'aider les enseignants à enseigner les macroprocessus, un outil intégrant les albums de littérature jeunesse résistants sera créé. La méthodologie envisagée, qui s'inscrit dans une démarche de recherche-développement, prévoit analyser le contenu des manuels. Par la suite, un questionnaire d'entrevue à questions fermées destiné à connaître les pratiques de dix enseignants et professionnels de la lecture sera élaboré et validé. Puis, vingt albums de littérature jeunesse ayant des caractéristiques permettant de solliciter les macroprocessus lors de tâches de rappel seront sélectionnés. Des grilles d'observation et d'évaluation de rappels de textes seront ensuite élaborées. Finalement, cet outil sera mis à l'essai durant une année scolaire. Les retombées envisagées sont une évaluation plus diversifiée qui rend compte du réel degré de compréhension en lecture des élèves du 2^e cycle du primaire et des dispositifs d'enseignement plus variés dans les classes.

Mots-clés : compréhension en lecture, rappel de texte, recherche-développement, enseignement au primaire.

Introduction

L'enseignement de la compréhension en lecture ainsi que son évaluation préoccupe bon nombre de professionnels de l'éducation. En effet, la lecture permet à l'élève de mieux comprendre le monde qui l'entoure et d'acquérir de nouvelles connaissances sur divers concepts essentiels à ses apprentissages. Actuellement, les enseignants du primaire préconisent l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Hollingsworth et Ybarra, 2012; McLaughlin et Allen, 2010) pour enseigner les concepts-clés à leurs élèves, tels que les stratégies de lecture, qui les aident à comprendre les textes qui leur sont proposés (ou imposés). Les questionnaires de compréhension sont quant à eux abondamment utilisés pour évaluer le degré de compréhension en lecture. Cette situation est préoccupante, car même s'il est facile à administrer et comporte plusieurs avantages pour les enseignants (Lavigne, 2005), cela implique que d'autres dispositifs d'enseignement et d'évaluation de la lecture sont délaissés. C'est le cas pour le rappel de texte, qui fait l'objet de la présente recherche. Cet article dresse d'abord un bref portrait de la situation actuelle au 2^e cycle du primaire en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la lecture. Puis, les dernières parutions en didactique traitant de la compréhension de la lecture sont présentées. Les macroprocessus, les tâches de rappel et ses composantes sont par la suite explicités. Finalement, les différentes étapes de la méthodologie prévue sont décrites, de même que les retombées envisagées dans le milieu scolaire.

Problématique

Le rappel de texte¹ fait l'objet de nombreuses recherches depuis les quarante dernières années (Gambrell, Koskinen et Kapinus, 1991; Gonnand, 2000; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012). Cette méthode, qui consiste à raconter ou à dire dans ses mots ce qui a été lu ou entendu, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (Kissner, 2006; Irwin, 2007; Kartchner Clark, 2008), est considérée par certains auteurs et chercheurs comme étant l'une des manières les plus efficaces d'évaluer le degré de compréhension en lecture des élèves (Giasson, 2003; Lavigne, 2005). Les manuels scolaires, bien qu'ils proposent des situations d'enseignement-apprentissage bien ficelées, négligent souvent cet aspect de la compréhension en lecture. Pourtant, l'aptitude à « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (MELS, 2009, p. 73), qui est liée aux macroprocessus (Irwin, 2007), doit être maîtrisée de façon autonome à la fin de la troisième année du primaire. Or, au 2^e cycle du primaire, les textes se complexifient, le niveau de vocabulaire augmente (Dugas, 2006) et, à l'intérieur de ce contexte, la majorité des enseignants demandent uniquement aux élèves de lire un texte accompagné d'un questionnaire afin de vérifier leur degré de compréhension. En effet, l'étude réalisée par Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette (2007) montre que la majorité des enseignants affirment utiliser exclusivement le questionnaire de compréhension en lecture afin d'évaluer les élèves. Il s'agit, à notre connaissance, de l'unique recherche récente sur ce sujet. Le questionnaire constitue un outil intéressant, en autant que les questions qu'il renferme n'incitent pas l'élève à repérer seulement

1. Également appelé *rappel de récit* (Makdissi et Boisclair, 2008; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012).

l'information dans le texte (Lavigne, 2005) au lieu de le lire en entier. Ce type d'évaluation comporte donc différents types de questions auxquelles il importe de porter une attention particulière.

En ce qui a trait aux questions littérales, c'est-à-dire lorsque la réponse est écrite dans le texte de manière explicite, Lavigne (2005) souligne leur peu d'intérêt dans l'évaluation de la compréhension en lecture, en affirmant que « puisque la réponse à ce type de question se trouve littéralement dans le texte, le lecteur n'a pas besoin de comprendre le récit pour répondre à la question, il n'a qu'à localiser la réponse attendue dans le texte » (p. 88). Tauveron (2002) s'exprime dans le même sens au sujet des excellents « repéreurs » que deviennent les élèves à force de se contenter de trouver l'information qui semble répondre à la question posée, sans même lire le texte en entier ou se questionner outre mesure. Kintsch et Rawson (2005) soutiennent pour leur part que le fait de s'intéresser à ce qui est explicitement écrit dans le texte revient à une compréhension de surface. De plus, le questionnaire avantage certains élèves au détriment des autres, qui performant peu à ce type d'évaluation, mais qui, en revanche, ont la capacité de raconter les éléments d'un texte dans leurs mots, en explicitant les éléments implicites contenus dans celui-ci (Tauveron, 2002; Viau, 2012). Parallèlement, les tâches relatives au rappel de textes sont très peu exploitées en contexte de classe, notamment en raison de la gestion différente qu'elle implique (Lavigne, 2005) et de la méconnaissance des enseignants quant à la manière de l'enseigner et de l'évaluer. Les élèves étant tous différents et apprenant de diverses manières (Jobin, 2007), il importe que les enseignants exploitent différents types de tâches afin d'amener les élèves à utiliser l'ensemble des processus de compréhension en lecture.

Actuellement, l'utilisation quasi exclusive du questionnaire fait en sorte que l'évaluation de la compréhension en lecture des élèves est basée sur des outils qui ne reflètent que partiellement leurs capacités. De plus, les résultats aux épreuves obligatoires de 4^e année en lecture indiquent que les élèves réussissent généralement à répondre aisément aux questions où ils doivent repérer les éléments d'information explicites. Toutefois, celles qui leur demandent de comprendre l'implicite ou encore de démontrer leur compréhension de la structure du texte font l'objet de difficultés pour plusieurs élèves (Commission scolaire des Affluents, 2013). Afin de contrer ces difficultés, des plans de réussite ont été mis de l'avant dans les écoles québécoises (par exemple, la Commission scolaire des Sommets, 2014), la plupart d'entre elles misant sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension de la lecture (Viau, 2012). Cette approche pédagogique, préconisée dans la grande majorité des classes du primaire (Martel et Lévesque, 2010), semble efficace et a pour but de modéliser la tâche et d'explicitier les notions enseignées (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; McLaughlin et Allen, 2010). De plus, un grand nombre d'ouvrages didactiques ont paru au cours des dernières années afin de permettre aux enseignants d'être outillés en ce qui a trait à cette approche pédagogique. La section qui suit dresse un portrait de certains d'entre eux et vise à mettre en lumière l'importance accordée à l'enseignement des macroprocessus, selon chaque parution.

Recension de certains ouvrages didactiques

Enseigner les macroprocessus au 2^e cycle du primaire implique d'initier les élèves à des tâches qui leur permettent de comprendre la structure du texte, de reconnaître l'idée principale et de résumer le texte. Or, pour arriver à produire un bon résumé, les élèves doivent en premier lieu savoir paraphraser, c'est-à-dire reformuler une information lue ou entendue dans leurs mots. Ensuite, ils doivent effectuer des tâches de rappel afin de relater une histoire en la paraphrasant. Ainsi, l'élaboration du résumé devient plus accessible aux élèves (Kissner, 2006). La description des ouvrages suivants a entre autres pour objectif de vérifier quelles tâches proposées ciblent les macroprocessus.

L'ouvrage de Dugas (2006), *Le récit en 3D*, aborde l'enseignement des macroprocessus et traite de la compréhension de la structure du récit, du préscolaire jusqu'au 3^e cycle du primaire. Un fait intéressant à mentionner est que les structures non conventionnelles sont traitées à partir du 2^e cycle, telles que les récits en parallèle (par exemple, lorsque l'histoire suit plusieurs intrigues en même temps) et non linéaires (dans le cas où, par exemple, la narration fait un retour dans le temps, afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les événements qui se déroulent au présent dans le récit). Le livre *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel* de Routman (2009), adapté par Élane Turgeon, dresse un portrait de différents dispositifs d'enseignement susceptibles de favoriser l'émergence de la lecture chez les élèves. On y aborde, entre autres, la lecture partagée, où le rappel est proposé dans les possibilités d'évaluation. Le livre de Kartchner Clark (2008), *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans*, adapté par Carole Duguay, constitue un ouvrage intéressant par le fait qu'il présente des exercices pour habiliter les élèves à paraphraser, autrement dit, à raconter ce qu'ils viennent de lire dans leurs mots, ce qui constitue la base du rappel de texte. Le résumé y est aussi présenté, avec des conseils d'application, les étapes à suivre ainsi que des fiches permettant aux élèves de mettre ces conseils en pratique. Bien que ces ouvrages traitent des macroprocessus, aucun d'entre eux n'aborde le rappel de texte de manière spécifique, ce qui pose problème pour tout enseignant désireux d'initier ses élèves aux tâches de rappel et de les utiliser pour des fins d'évaluation. De plus, ces parutions n'offrent pas aux enseignants de quoi consigner et évaluer les rappels de texte.

Chez les Américains, les ouvrages traitant exclusivement du rappel existent. *Revisit, Reflect, Retell* de Hoyt (2009) est conçu dans le but d'accompagner les enseignants, les élèves du primaire et leurs parents dans l'apprentissage du rappel de texte. De plus, des fiches d'évaluation sont incluses dans ce livre. Il importe également de mentionner *Summarizing, Paraphrasing and Retelling* de Kissner (2006), qui traite du rappel d'une manière approfondie et qui est en même temps accessible aux enseignants désireux d'acquérir les compétences nécessaires pour enseigner le rappel de texte dans leur classe.

En France, Goigoux et Cèbe (2013) signent l'ouvrage *Lectorino et Lectorinette*, matériel didactique qui mise sur l'autorégulation des compétences narratives, lexicales, inférentielles et de décodage, dans le cadre d'une pratique intégratrice. Les auteurs proposent de « guider conjointement l'ensemble des processus cognitifs à l'occasion de la lecture collective de textes entiers » (p. 31). La reformulation, autrement dit la paraphrase, est présente dans la démarche décrite dans cet ouvrage.

Si, aux États-Unis comme en France, on s'intéresse à l'enseignement du rappel de texte dans les écoles primaires et que les maisons d'édition font paraître des ressources didactiques pertinentes pour les enseignants, il semble que ce soit une lacune pour le Québec et le Canada français. Ce manque se traduit inévitablement en une limite pour tout professionnel de l'éducation voulant implanter des tâches de rappel, car il faut bien créer des grilles d'observation et d'évaluation pour ces situations d'enseignement-apprentissage. Les composantes essentielles de chacune des histoires à restituer doivent avoir été identifiées par des lecteurs experts et validés par la suite (Gonnand, 2000) afin que les outils d'évaluation soient valides et utilisables en contexte de classe. Ces étapes demandent plusieurs heures de travail; il s'agit donc d'une tâche colossale pour un enseignant titulaire.

Devant cet état de fait, la création d'un dispositif didactique priorisant le rappel de texte sous différentes formes au 2^e cycle du primaire constituerait un apport significatif pour le milieu scolaire, en favorisant d'autres dispositifs d'enseignement et d'évaluation, et permettrait aux jeunes apprenants d'atteindre les objectifs ministériels.

Cadre conceptuel

La création d'un outil didactique en compréhension de la lecture implique d'abord de définir le rôle des macroprocessus dans la compréhension en lecture. Puis, il importe de connaître les caractéristiques relatives au rappel de texte dans le but de choisir les types de tâches qui s'avèrent les mieux adaptées pour la construction de l'outil didactique. Dans un premier temps, les processus de compréhension en lecture sont présentés. Ensuite, les concepts relatifs au rappel de texte sont explicités. Finalement, les albums résistants sont présentés, puisque leur utilisation sera priorisée dans la création de notre dispositif didactique.

La compréhension en lecture

Il est possible de définir la compréhension en lecture comme étant une représentation mentale que se fait le lecteur du texte lu (Tardif, 1994; Johnson-Laird, 2010). Cette représentation, aussi appelée modèle de situation (Kintsch, 1994), nécessite l'intervention de plusieurs processus cognitifs qui permettent au lecteur de construire sa compréhension du texte. Pour accéder à la compréhension, le lecteur doit faire interagir des processus de bas niveau, relatifs au décodage des mots présents dans une phrase, et des processus de haut niveau, qui renvoient à la compréhension (Demont et Gombert, 2004). Avant, pendant et après la lecture, cinq processus de compréhension (Irwin, 2007)

agissent en constante interaction, consciemment ou non, et permettent au lecteur de construire son interprétation du texte lu. Le tableau qui suit les décrit sommairement :

Tableau 1 : les processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007; Giasson, 1990)

Processus	Définition
Microprocessus	Ils permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase.
Processus d'intégration	Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases et entre les propositions. L'élève effectue notamment des inférences (soit lire entre les lignes) et identifie les anaphores (mots de substitution).
Macroprocessus	Ils permettent d'identifier les idées principales, de comprendre la structure du texte et de le résumer.
Processus d'élaboration	Ils permettent entre autres d'effectuer des prédictions, de raisonner et de réagir au texte.
Processus métacognitifs	Ils interviennent dans la gestion de la compréhension, c'est-à-dire que le lecteur constate qu'il a une perte de compréhension et qu'il doit utiliser des stratégies de dépannage appropriées.

Les microprocessus, qui renvoient à la compréhension des éléments contenus à l'intérieur des phrases, sont associés aux processus de bas niveau. Par contre, les autres processus d'Irwin (2007) font partie des processus de haut niveau, puisque qu'ils contribuent à la compréhension du texte lu. Chacun d'entre eux joue un rôle précis dans la construction de la compréhension, comme l'indique la figure 1 :

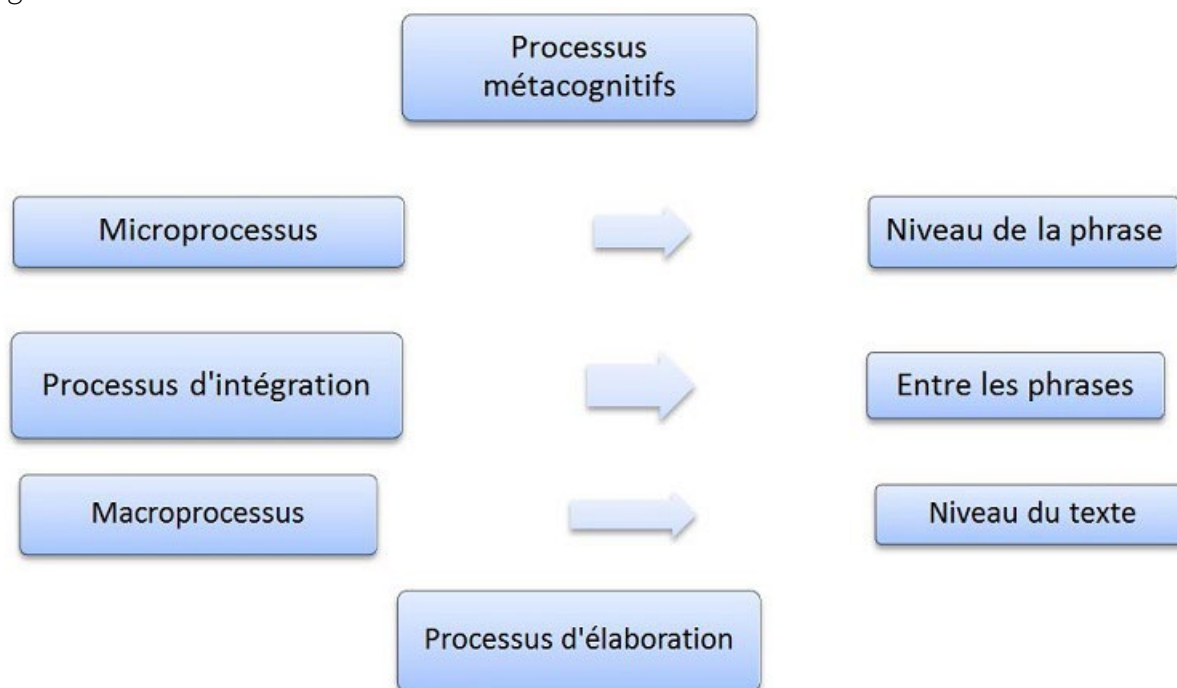


Figure 1 : Liens entre le texte et les processus de compréhension (Giasson, 1990).

Ainsi, il importe de solliciter l'ensemble des processus de compréhension afin de faciliter la compréhension en lecture. Les dispositifs d'enseignement priorisés en classe pour l'enseignement et l'évaluation jouent un rôle prépondérant en ce sens. Comme il en a été question précédemment, le questionnaire est abondamment utilisé. Le problème que ceci pose, c'est davantage le type de questions posées à l'intérieur de ce dispositif que le questionnaire lui-même. Un dispositif d'enseignement et d'évaluation intéressant à considérer est le rappel de texte, car il sollicite les macroprocessus, les processus d'intégration ainsi que les processus d'élaboration.

Le rappel de texte

L'une des tâches permettant d'activer principalement les macroprocessus est le rappel de texte. Il consiste à raconter dans ses mots un récit (ou un autre type de texte) lu ou entendu, sans l'avoir sous les yeux. Cette technique, qui peut être réalisée à l'oral ou à l'écrit, amène les élèves à sélectionner les informations importantes (macrosélection) et à les organiser (Irwin, 2007). Ces habiletés sont des composantes essentielles des macroprocessus, qui permettent au lecteur de comprendre la structure du texte et de le résumer. Contrairement au résumé, qui reprend les principaux éléments d'un texte et qui est plus court, le rappel peut contenir des épisodes non essentiels qui accompagnent les composantes narratives² du récit permettant à l'histoire de progresser. Dans le cas d'un conte classique tel que *Le Petit Chaperon rouge* de Grimm, les composantes narratives (donc les épisodes essentiels) seraient 1) le projet de visite du Petit Chaperon rouge à sa grand-mère; 2) la rencontre du loup en chemin; 3) le loup qui dévore la grand-mère; 4) le loup qui mange le Petit Chaperon rouge; 5) le chasseur qui libère le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère; et 6) la mort du loup (Gonnand, 2000). Les composantes narratives correspondent habituellement aux éléments du schéma du récit. Dans notre exemple, il est possible de réaliser les associations suivantes :

Tableau 2 : correspondances entre les éléments du schéma du récit et les composantes narratives

Schéma du récit	Composantes narratives
Situation initiale	Le projet de visite du Petit Chaperon rouge à sa grand-mère.
Élément déclencheur	La rencontre du loup en chemin.
Péripéties	Le loup qui dévore la grand-mère; le loup qui mange le Petit Chaperon rouge.
Dénouement	Le chasseur qui libère le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère.
Situation finale	La mort du loup.

Ainsi, lorsqu'un élève réalise une tâche de rappel, il est amené à relater ces éléments essentiels afin de raconter l'histoire de manière cohérente. Dans le cas du rappel d'un texte courant comme le texte

2. Segment essentiel à la progression d'un récit. Son omission amène la perte de sens et de compréhension pour le lecteur (Gonnand, 2000).

descriptif, l'élève mentionnerait alors les concepts abordés dans celui-ci. Les composantes narratives ressembleraient donc à un réseau conceptuel (Bédard et Montpetit, 2002) :

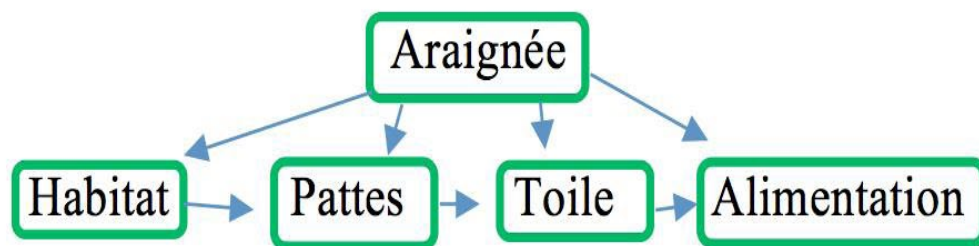


Figure 2 : Exemple de concepts présents dans un texte descriptif

Par ailleurs, Kissner (2006) soutient que la capacité des élèves à résumer des textes dépend en grande partie de leur habileté à effectuer des rappels de textes et à paraphraser. En effet, la paraphrase consiste essentiellement à utiliser ses propres mots pour relater un passage d'un texte, un paragraphe ou le texte en entier (Kissner, 2006). En contexte de rappel oral, l'élève raconte une histoire à un pair ou à l'enseignant, comme si celui-ci ne l'avait jamais entendue. N'ayant pas le texte sous les yeux, il se base sur les éléments dont il se souvient et qu'il croit importants. Dans ce cas, il utilise la paraphrase pour effectuer un rappel de texte. Le tableau qui suit définit ces trois concepts :

Tableau 3 : concepts relatifs à la tâche de rappel (Kissner, 2006; Irwin, 2007)

Paraphrase	Action de reformuler, d'utiliser ses propres mots pour raconter, décrire ou expliquer.
Rappel	Fait de raconter dans ses mots un texte lu ou entendu en rapportant les faits jugés importants et moins importants. Il n'y a pas de contraintes quant à la longueur du rappel oral ou écrit.
Résumé	Fait de raconter dans ses mots un texte lu ou entendu où figurent uniquement les éléments essentiels du texte. Il est plus court que le texte d'origine.

Pour évaluer une tâche de rappel de façon objective, il faut savoir ce qu'il convient de retrouver dans un rappel de texte. Les textes littéraires, par exemple, contiennent des éléments qui sont essentiels à la progression du récit, ce que Gonnand (2000) nomme « composantes narratives ». Les travaux de Barthes (1966) mentionnent plutôt les concepts de « fonctions », relatifs aux actions, et d'« incides », qui informent le lecteur des caractéristiques des personnages, des lieux, etc. Ainsi, dans un rappel, même si ce n'est pas un résumé et qu'il ne s'agit pas pour l'élève de relater uniquement les idées principales (Kissner, 2006), l'enseignant doit s'attendre à voir apparaître certains éléments clés, dont l'absence résulterait d'un rappel incohérent et incomplet. Les macrorègles (Van Dijk et Kintsch, 1983) interviennent alors et permettent à l'élève de synthétiser les informations qu'il a lues. D'abord, il y a la suppression, qui permet d'éliminer toute proposition qui n'est pas nécessaire à la compréhension du texte. Ensuite, il y a la sélection, qui guide l'élève dans le choix des propositions

à retenir. Puis, la hiérarchisation, qui l'aide à établir un ordre d'importance entre les propositions retenues; et, finalement, la généralisation, qui permet au lecteur de fusionner plusieurs propositions communes. Par ailleurs, Lavigne indique que « le rappel de texte évalue la compréhension de récits de manière plus efficace que ne le font les questions de compréhension » (2005, p. 92). Giasson (2003) mentionne aussi que le rappel permet de voir de quelle manière l'élève organise l'information contenue dans le texte. Il arrive d'ailleurs que l'élève écrive dans son rappel des éléments qui n'étaient pas mentionnés explicitement dans le texte ou encore qu'il intègre son opinion sur les personnages ou le dénouement, par exemple. Ce faisant, l'enseignant peut clairement observer les inférences (processus d'intégration) et les réactions (processus d'élaboration) de l'élève.

Ainsi, les tâches de rappel permettent aux élèves de démontrer leur compréhension du texte qu'ils viennent de lire ou d'entendre. Comme l'appréciation d'œuvres littéraires est l'une des compétences à enseigner et à évaluer tout au long du primaire (MELS, 2001, 2009, 2011), les albums de littérature jeunesse contenant des textes résistants seront exploités dans l'élaboration de notre outil. La section suivante présente les caractéristiques de ce type d'album en particulier.

Les albums contenant des textes résistants

Bien que la tâche de rappel s'applique tant aux textes courants (descriptifs, explicatifs, etc.) qu'aux textes littéraires (contes, fables, etc., soit des textes de type narratif), nous nous intéressons au rappel de textes narratifs résistants, de par leur importance dans la littérature de jeunesse et la richesse de leur emploi en contexte scolaire. Un texte résistant est empreint de blancs, d'ambiguïtés et il résiste à la compréhension première du lecteur (Tauveron, 2002). Les caractéristiques d'une œuvre résistante sont d'être réticentes (par l'implicite, l'ambiguïté, les blancs, etc.) ou encore proliférantes, c'est-à-dire avec une fin ouverte, où plusieurs interprétations sont envisageables. Ce type de texte est de plus en plus présent dans les albums jeunesse et permet d'exercer la compréhension en lecture des élèves à un niveau supérieur. Comme la relation entre le texte et l'image ajoute une tout autre dimension à la compréhension de l'élève (Van der Linden, 2006), nous prioriserons ce type d'album dans le cadre de l'élaboration de notre outil, qui vise notamment à instaurer diverses formes de rappel de texte au 2^e cycle du primaire sur une base régulière.

Méthodologie envisagée

La méthodologie envisagée prévoit d'abord d'analyser les besoins du milieu scolaire. Pour ce faire, des entrevues seront réalisées auprès de cinq enseignants du 2^e cycle du primaire et de cinq spécialistes en littérature jeunesse, afin de connaître leurs pratiques actuelles et de contribuer à la réalisation du prototype. Le questionnaire d'entrevue sera à questions fermées, avec une échelle de Likert. Il sera validé auprès d'étudiants en sciences de l'éducation.

Une analyse de contenu des manuels de base en français, langue d'enseignement, étant les plus utilisés dans les classes du 2^e cycle, sera également effectuée. Il s'agit des collections *Signet*, *Clicmots* et *Ardoise*³. La place accordée aux cinq processus de compréhension en lecture, tels qu'énoncés par Irwin (2007), sera considérée. Les types de textes proposés aux élèves seront également répertoriés. Enfin, un relevé de tâches relatives aux macroprocessus sera élaboré, afin de vérifier quelles sont les tâches récurrentes données aux élèves et quelles sont celles qui sont laissées de côté. Ces informations s'avèreront d'une grande utilité dans l'élaboration du prototype.

Par la suite, vingt albums de littérature jeunesse ayant des caractéristiques permettant de solliciter les macroprocessus lors de tâches de rappel seront sélectionnés (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2011; Tauveron, 2002). Dans le but d'identifier les composantes narratives de chacune de ces œuvres, cinq lecteurs experts seront appelés à lire ces albums afin qu'ils identifient les passages essentiels à la progression de l'histoire. Puis, des grilles d'observation et d'évaluation de rappels de textes (à l'oral avec l'enseignant, à l'oral en dyade et à l'écrit) seront élaborées. Finalement, cet outil sera mis à l'essai durant une année scolaire, dans deux classes du primaire, et sera ajusté selon les commentaires des enseignants et des élèves.

Retombées envisagées et conclusion

Les retombées envisagées sont d'abord une évaluation plus diversifiée qui rend compte du réel degré de compréhension en lecture des élèves du 2^e cycle du primaire. Ensuite, des dispositifs d'enseignement plus variés dans les classes qui tiennent compte des différentes façons d'apprendre des élèves. En terminant, la sollicitation accrue des macroprocessus et des processus d'intégration auprès des élèves sera un moyen d'améliorer leur degré de compréhension en lecture et de mieux réussir, par le fait même, l'épreuve en lecture à la fin de la 4^e année du primaire.

La compréhension en lecture étant complexe à enseigner et à évaluer, les dispositifs didactiques priorités doivent être sélectionnés avec rigueur et conscience professionnelle. Si les pratiques actuelles mettent de l'avant des outils tels que les questionnaires, il importe qu'ils soient sélectionnés selon la qualité des questions qu'ils renferment et d'éviter de se satisfaire d'un seul type d'outil pour vérifier le degré de compréhension en lecture des élèves. En outre, la création d'un dispositif didactique priorisant l'enseignement et l'évaluation des macroprocessus constituerait un apport dans cette direction. L'utilisation de cet outil permettrait également de continuer à utiliser d'autres dispositifs, davantage axés sur l'évaluation d'autres processus de compréhension en lecture. Ainsi, l'évaluation en lecture serait bonifiée, de même que l'habileté des élèves à répondre à des questions plus complexe.

3. Des vérifications ont été effectuées auprès des maisons d'édition afin de connaître les collections s'étant le plus vendues au cours de la dernière décennie.

Références

- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*, 8(1), 1-27.
- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, Canada : Les éditions CEC.
- Commission scolaire des Affluents. (2013). *Portrait de la réussite des épreuves obligatoires en lecture, année 2012-2013*.
Repéré à <http://www.sermoulins.com/Publications/analyse-lecture-13-14.pdf>
- Commission scolaire des Sommets. (2014). *Plan stratégique 2010-2015*.
Repéré à http://www.csdessommets.qc.ca/csdessommets/pdf/Planification_strategique/10-15/Plan%20strategique%202010-2015%20FINAL.doc
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 83-100). Sainte-Foy, Canada : PUL.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Dupin de St-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2011). *Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse*.
Repéré à <http://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/30.pdf>
- Dupin de St-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation). Université de Montréal.
- Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. et Kapinus, B. A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less-proficient readers. *The Journal of Education Research*, 84(2), 356-362.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Saint-Laurent, Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2^e édition). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension de la lecture*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. CE 1 – CE 2*. Paris, France : Éditions RETZ.
- Gombert, J. M. et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. Dans D. Gaonac'h et C. Golder (dir.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (p. 359-381). Paris, France : Hachette.
- Gonnand, S. (2000). *Effet de familiarité et capacité de restitution dans les narrations écrites d'enfants de 6 à 11 ans* (Thèse de doctorat en sciences du langage). Université Lumière Lyon 2.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite, une pratique efficace* (traduit par J. Goulet-Giroux). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Hoyt, L. (2009). *Revisit, reflect, retell*. Portsmouth (NH), États-Unis : Heinemann Edition.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3^e édition). Needham, MA, États-Unis : Ally and Bacon.
- Jobin, V. (2007). *Pédagogie différenciée: Nature, évolution et analyse des études ayant pour objet les effets de cette pratique pédagogique sur la réussite des élèves* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval.
- Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *PNSA*, 107(43), 18243-18250.
- Kartchner Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans* (traduit par M. Steenhoudt). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory and learning. *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kintsch, W. et Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Dans M. J. Snowling et C. Hulmes (dir.), *The science of reading: a handbook* (p. 209-226). Padstow, UK : Blackwell Publishing.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, paraphrasing and retelling*. Portsmouth (NH), États-Unis : Heinemann Edition.
- Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation* (Mémoire de maîtrise). Québec : Université Laval.
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73, 51-79.

- Martel, V., Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- McLaughlin, M. et Allen, M. B. (2010). *Enseigner la compréhension en lecture* (traduit par A. Phoenix). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Rondelli, F. et Leclaire-Halté, A. (2012). Rappel de récit par des élèves de cycle 3 : quelles traces de la compréhension de la ruse dans un conte africain? *Congrès Mondial de Linguistique Française*. doi : 10.1051/shsconf/20120100229
- Routman, R. (2009). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. Dans J. Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 69-101). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris, France : Éditions Hatier.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le-Puy-en-Velay, France : L'atelier du poisson soluble.
- Van Dijk, W. et Kintsch, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York (NY), États-Unis : Academic Press.
- Viau, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4^e année du primaire* (Essai de maîtrise). Université de Sherbrooke.