

Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire

Joanie Viau

Université de Montréal

Isabelle Carignan

Université de Sherbrooke

Résumé

Dans le présent article, nous nous questionnons sur la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension en lecture d'élèves de 4e année du primaire. Durant quatre mois, des élèves de ce niveau ont reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture. Ils ont ensuite lu un texte narratif et répondu à un questionnaire de compréhension, qui constitue l'outil méthodologique de la présente recherche. Une grille d'analyse a ensuite permis d'interpréter les données obtenues. Les résultats du groupe expérimental (GE) ont été comparés à ceux du groupe témoin (GT). L'analyse des résultats nous amène à constater que l'enseignement explicite des stratégies de lecture semble avoir une influence positive sur le degré de compréhension en lecture des élèves. En effet, bien que les résultats des deux groupes soient globalement similaires, nous avons constaté que les élèves du GE ont mieux répondu aux questions qui leur

demandaient de faire appel à plus d'un processus de compréhension en lecture. Enfin, les élèves du GE n'ont pas utilisé le repérage mot à mot, contrairement à certains élèves du GT.

Mots-clés : enseignement explicite, compréhension en lecture, recherche-action, questionnaire de compréhension en lecture, rappel de texte, processus de compréhension en lecture

Abstract

In this article, we assessed the relationship between explicit teaching of various reading strategies and the use of a comprehension questionnaire on student's reading comprehension in grade 4. For four months, Grade 4 students received an explicit teaching of reading comprehension strategies. They then read a narrative text and answered a questionnaire, which is the methodological tool of this research. An analysis grid was used to interpret the data. The results of the experimental group were compared with the control group. Analysis of the results showed that explicit teaching of reading comprehension strategies does have a positive effect on student's reading comprehension level. Although the results of the two groups are similar, we found that the experimental group was more successful when engaging more than one reading comprehension processes. Students in the experimental group did not use the word by word identification, opposed to some students in the control group.

Keywords: explicit teaching, reading comprehension, action research, reading comprehension questionnaire, recall technique, reading comprehension process.

Problématique

Dans notre pratique d'enseignement au primaire, nous avons observé que plusieurs élèves réussissent généralement à répondre aux questions qui leur sont posées en lien avec leurs lectures, quand ils sont accompagnés. Par contre, plusieurs d'entre eux semblent éprouver des problèmes de compréhension en lecture lorsqu'ils doivent travailler sans l'aide de l'enseignant. Cette situation se produit particulièrement lorsque les questions leur demandent de lire entre les lignes et de comprendre la structure textuelle afin d'identifier les différents temps du récit présents dans le texte. Les auteurs Antoniou et Souvignier (2007) affirment que ces difficultés résultent d'une mauvaise utilisation des stratégies de compréhension en lecture qui leur sont enseignées. Dans l'étude de Martel et Lévesque (2010) visant à connaître les pratiques des enseignants québécois au 2e et au 3e cycle du primaire, les pratiques liées à l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007; Hollingsworth & Ybarra, 2012; Rosenshine, 1987) sont apparues bien ancrées dans plusieurs écoles. Cette étude indique en effet que « ce type d'enseignement est jugé récurrent pour les trois quarts des enseignants interrogés » (p. 43). Toutefois, parmi les pratiques énoncées, « c'est la modélisation qui reçoit le plus faible niveau d'engagement puisque presque un tiers des répondants déclarent utiliser rarement ou jamais cette pratique pédagogique pourtant fondamentale » (Martel & Lévesque, 2010, p. 43-44). Les tableaux de répartition des données indiquent entre autres que les pratiques relatives à l'enseignement des inférences (processus d'intégration) sont exploitées par 77,8 % des répondants, tandis que celles relatives à l'identification des idées principales (macroprocessus) sont enseignées régulièrement par 81,1 % d'entre eux (Martel & Lévesque, 2010). Ces résultats, bien que cohérents avec les attentes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009), n'indiquent rien en ce qui a trait au rappel de texte¹, habileté qui doit en principe être acquise à la fin de la troisième année du primaire.

Devant cet état de fait, nous avons tenté d'explorer, dans notre groupe expérimental, l'enseignement de la compréhension en lecture en salle de classe sous un angle différent, soit en intégrant la technique de rappel de texte (Bartlett, 1997; Denhière & Larget,

1 Le rappel de texte consiste à raconter à un pair, dans ses mots (paraphraser) et à l'oral, une histoire lue ou entendue. Cette technique peut également être réalisée à l'écrit (Kissner, 2006).

1989; Gonnand, 2000; Irwin, 2007; Kissner, 2006; Klingner, Vaughn & Boardman, 2007; Makdissi & Boisclair, 2008; Passerault, 1984) à l'enseignement explicite, intensif et diversifié des stratégies de compréhension en lecture actuellement enseignées dans les écoles québécoises. Selon Goigoux et Cèbe (2013), « la multiplication des activités de rappel incite les élèves à réutiliser, donc à fixer, les nouveaux termes étudiés » (p. 34). De plus, cette technique révèle l'organisation que l'élève se fait du récit lu ou entendu, ainsi que les inférences qu'il effectue pendant la tâche (Leslie & Caldwell, 1995). L'enseignement explicite du rappel de texte s'avère ainsi un moyen efficace de travailler les stratégies relatives aux macroprocessus et d'aider les élèves à répondre aux exigences du MELS.

L'objectif de recherche de cet article est donc de vérifier s'il existe un lien entre l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et le degré de compréhension des élèves de 4e année du primaire, mesuré à l'aide d'un questionnaire. Puisque l'enseignement explicite est actuellement l'approche pédagogique privilégiée dans le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ; MELS, 2001) et qu'elle a été mise de l'avant dans plusieurs écoles, il importe de se questionner sur l'influence de son application au 2e cycle, en mettant de l'avant la modélisation et en l'appliquant à l'ensemble des processus de compréhension en lecture.

Cadre de référence

L'enseignement de la compréhension en lecture constitue un défi quotidien pour les enseignants. De par sa complexité, il implique des connaissances précises sur ses fondements, sur les processus mentaux mobilisés ainsi que sur les méthodes d'enseignement s'avérant efficaces, afin d'aider les élèves à progresser dans leur apprentissage de la lecture. Dans cette section, nous nous intéressons aux éléments relatifs à la compréhension en lecture et à ses processus. Les étapes de l'enseignement explicite, approche pédagogique agissant comme vecteur à l'enseignement de la lecture, sont décrites par la suite.

Définition de la compréhension en lecture et de ses processus

La lecture est un processus interactif au cours duquel le lecteur construit sa compréhension en interaction avec le texte ainsi qu'avec le contexte dans lequel il se trouve (Irwin,

2007). La compréhension en lecture est donc une construction que le lecteur effectue par un calcul syntaxique et sémantique des éléments contenus à l'intérieur des phrases et entre celles-ci. (Gombert & Fayol, 1995). Pour que l'élève puisse comprendre un texte, il doit notamment mobiliser des processus de compréhension en lecture. Inspirée des travaux de Pearson et Johnson (1978) ainsi que de ceux de Raphael (1986), Irwin (2007) a proposé un modèle préconisant l'enseignement de cinq processus de compréhension en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Ces processus, agissant en constante interaction, s'avèrent essentiels à la compréhension d'un texte. À l'instar de Carignan (2007), nous avons voulu organiser les stratégies de compréhension en lecture en fonction de ces cinq processus. Les stratégies de lecture peuvent être ici définies comme « un ensemble d'actions coordonnées, de moyens, d'opérations mentales utilisés séquentiellement ou en interaction pour réaliser un objectif de lecture » (Carignan, 2007, p. 53) et pour comprendre le contenu d'un texte (Lecavalier, Préfontaine & Brassard, 1991).

Microprocessus. Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase (Irwin, 2007). Ils comprennent entre autres des stratégies de lecture comme la reconnaissance de mots, la lecture par groupe de mots ainsi que la microsélection. La reconnaissance de mots peut se faire globalement (voie lexicale); c'est ce qui se produit quand le lecteur reconnaît tout simplement un mot, car il le voit régulièrement. La lecture par groupes de mots, qui consiste à regrouper les mots d'une phrase par unités de sens, permet au lecteur d'adopter une lecture plus fluide. La microsélection, pour sa part, permet au lecteur de sélectionner les informations pertinentes contenues à l'intérieur de la phrase.

Processus d'intégration. Les processus d'intégration concernent tout ce qui a trait à l'habileté à faire des liens entre les propositions ou entre les phrases (Irwin, 2007). Ils consistent notamment à identifier les différents mots de substitution et les connecteurs et, également, à inférer les éléments implicites contenus dans le texte. Les mots de substitution, ou anaphores, sont un mot ou un groupe de mots utilisés pour en remplacer un autre préalablement nommé dans le texte (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Le mot substitué est le référent, également appelé antécédent. Les connecteurs sont quant à eux utilisés pour unir deux propositions. Pour ce qui est de l'inférence, elle renvoie à la compréhension que le lecteur se fait, au cours de sa lecture, de toute information qui n'est pas mentionnée

explicitement dans le texte. Ainsi, le lecteur doit aller au-delà de sa compréhension littérale des informations explicites fournies dans le texte (Irwin, 2007). Il existe deux principaux types d'inférences : logiques et pragmatiques. Dans le cas d'une inférence logique, le lecteur s'appuie sur des éléments préalablement mentionnés dans le texte afin de créer une nouvelle information (Dole, Duffy, Roehler, & Pearson, 1991). Dans le cas d'une inférence pragmatique, il déduit une information sous-entendue en se basant sur ses propres connaissances (Rickheit & Strohner, 1985).

Macroprocessus. Les macroprocessus interviennent dans la compréhension globale d'un texte. Ils permettent notamment au lecteur d'identifier les idées principales, de comprendre la structure du texte et d'en faire le rappel (Irwin, 2007). Cette aptitude consiste à raconter ce que l'on a lu dans ses propres mots (Kissner, 2006). Il importe de le faire d'abord en groupe, où l'enseignant commence à raconter une histoire qui vient d'être lue ou entendue afin de modéliser la tâche à accomplir. Puis, il s'arrête et demande à un autre élève de poursuivre le récit de l'histoire. À son tour, celui-ci s'arrête et demande à un pair de continuer. Cette technique peut, par la suite, se vivre en dyade, à l'oral, ou encore en entrevue avec l'enseignant, qui enregistre le rappel de l'élève dans le but d'en faciliter la correction. Au 2^e et au 3^e cycle, le rappel écrit, dans lequel les élèves écrivent dans leurs mots une histoire qu'ils ont lue ou entendue, s'avère également un outil de choix pour développer une bonne compréhension de la structure globale du récit (Gambrell, Koskinen, & Kapinus, 1991; Irwin, 2007; Leslie & Caldwell, 1995; Rondelli & Leclaire-Halté, 2012). Dans les classes du primaire, les enseignants invitent leurs élèves à effectuer ce type de tâche afin de les habiliter à écrire éventuellement un résumé, texte qui est plus court que l'écrit d'origine (Kissner, 2006).

Processus d'élaboration. Les processus d'élaboration amènent l'élève à dépasser les attentes de l'auteur et à élaborer davantage par rapport au texte (Irwin, 2007). Ces processus comprennent entre autres l'imagerie mentale, la réponse affective et les prédictions, c'est-à-dire le fait d'anticiper la suite des événements racontés ou décrits dans le texte. Par exemple, avant même de commencer sa lecture, l'élève observe les illustrations pour être capable d'anticiper le contenu du texte.

Processus métacognitifs. Les processus métacognitifs servent à la gestion de la compréhension (Irwin, 2007). Ils permettent au lecteur de détecter la perte de compréhension au cours de la lecture et d'utiliser les stratégies appropriées afin de s'ajuster. Marzano et al. (1988) précisent que la métacognition comprend, d'une part, la connaissance que l'élève a de lui-même et des stratégies cognitives à mobiliser en théorie et, d'autre part, le contrôle de soi et des stratégies cognitives que l'élève doit utiliser en pratique.

Enseignement explicite

La définition de l'enseignement explicite varie quelque peu selon les auteurs (Bédard & Montpetit, 2002; Gauthier et al., 2007; Hollingsworth & Ybarra, 2012; Rosenshine, 1987; Tardif, 1992). Toutefois, tous s'entendent pour affirmer qu'il vise à rendre les processus d'apprentissage accessibles et « visibles » aux yeux des élèves. Lors d'une situation d'enseignement-apprentissage en lecture, l'enseignant commence généralement par présenter la stratégie de compréhension en expliquant son utilité ainsi que le ou les processus qu'elle sollicite. Il peut à ce moment faire des liens avec les stratégies précédemment enseignées. Puis il explique, à l'aide d'un exemple concret, quand, comment et pourquoi appliquer la stratégie de compréhension. L'enseignant doit leur montrer, en verbalisant sa façon de fonctionner, pourquoi une réponse est inadéquate et comment utiliser la ou les stratégies qui leur permettront d'améliorer leur degré de compréhension en lecture (Irwin, 2007). Ce faisant, il modélise l'utilisation de la stratégie; en effet, « [l]e modelage [a pour but d'] illustrer le comportement que l'élève doit adopter pour gérer un ensemble de stratégies vues d'une manière explicite dans des tâches complètes et complexes » (Bédard & Montpetit, 2002, p. 102). L'enseignant rend ensuite ses élèves actifs en leur proposant de courts exercices et les questionne dans le but de vérifier leur compréhension (pratique guidée). Cette étape « permet aux élèves de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, afin d'arrimer ces nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (Gauthier et al., 2007, p. 3). Lorsque les élèves atteignent « un niveau de performance élevé, soit 80 % » (p. 3), ils passent à l'étape de la pratique autonome, où l'enseignant les laisse appliquer la stratégie en portant une attention particulière à ceux qui éprouvent de la difficulté. L'enseignant s'assure ensuite que ses élèves savent utiliser la stratégie et insiste sur les moments où elle peut être mobilisée.

La prochaine section présente la méthodologie utilisée pour réaliser l'objectif de recherche, à savoir vérifier la relation potentielle entre l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture et le degré de compréhension des élèves de 4e année du primaire, mesuré à l'aide d'un questionnaire.

Méthodologie

Cet article présente une recherche-action dans laquelle l'enseignant devient le chercheur dans le but d'améliorer sa pratique (Dolbec & Prud'Homme, 2009). En d'autres mots, « la recherche-action, c'est d'abord d'instaurer une interaction intentionnelle entre une démarche de recherche et des actions ou des intentions d'action » (Kervyn, 2011, p. 222) dans la pratique. Dans le cas présent, l'objectif poursuivi est l'avancement des connaissances relativement à l'enseignement de la compréhension en lecture en salle de classe. Étant donné les attentes élevées du MELS au 2e cycle concernant les processus d'intégration et les macroprocessus, nous y avons porté une attention particulière.

La section suivante vise à présenter la sélection des sujets, l'outil de collecte de données utilisé, la mise en place et le déroulement de l'expérimentation, ainsi que la méthode d'analyse des données.

Sélection des sujets : groupe expérimental et groupe témoin

Les élèves du groupe expérimental (n = 22, avec enseignement explicite, intensif et diversifié) étaient dans la classe de l'enseignante-chercheuse. D'une part, l'accent a été mis sur l'étape de la modélisation, qui constitue une pratique peu courante en 4e année du primaire (Martel & Lévesque, 2010). D'autre part, l'enseignement explicite a été utilisé pour l'appropriation de tâches liées aux macroprocessus, telles que le rappel de texte à l'oral et à l'écrit, ce qui ne fut pas réalisé pour les élèves du groupe témoin. Les élèves du groupe expérimental ont également reçu 100 minutes d'enseignement de plus que le groupe témoin sur une période de quatre mois. Bien que ce groupe faisait partie d'une école située dans un milieu défavorisé, il était hétérogène relativement à la réussite scolaire des élèves et à la diversité des milieux familiaux.

Les élèves appartenant au groupe témoin (n = 23, avec enseignement explicite traditionnel, moins intensif) avaient de nombreux points communs avec les sujets du groupe

expérimental : ils habitaient la même ville, étaient du même niveau scolaire et formaient un groupe hétérogène par rapport à leur niveau de réussite en lecture, de par leurs résultats scolaires. Toutefois, contrairement à l'école du groupe expérimental, celle du groupe témoin n'était pas située dans un quartier défavorisé. Ces élèves ont reçu un enseignement explicite des stratégies de lecture dans un cadre traditionnel, ce qui signifie que les stratégies liées à certains processus de compréhension en lecture leur ont été enseignées, comme les stratégies relatives aux processus d'intégration et d'élaboration. Aucun enseignement concernant le rappel de texte (macroprocessus) ne leur a été donné et ils ont reçu environ 90 minutes par semaine d'enseignement explicite des stratégies de lecture, durant quatre mois.

L'anonymat de tous les élèves a été respecté et toutes les autorisations écrites ont été obtenues au préalable.

Outil méthodologique : questionnaire

Le questionnaire de compréhension en lecture, créé pour les besoins de cette recherche-action et constituant l'outil de collecte de données, est présenté et décrit dans cette section. Les questions portent sur un texte narratif écrit par une auteure reconnue pour la qualité de ses écrits destinés aux jeunes lecteurs. Le texte retenu est *Du soleil en boîte* d'Henriette Major (1976). Cette histoire de deux pages, adaptée au niveau scolaire des sujets, contient 436 mots et 27 phrases. Celles-ci sont pour la plupart longues et elles contiennent plus d'une proposition. Selon les critères de classement du site Livres ouverts (<http://www.livresouverts.qc.ca/>), ce texte correspond à la phase 4, soit un niveau accessible à des élèves de 4e année du primaire. En effet, le vocabulaire utilisé est riche et varié. L'imparfait et le passé simple sont également employés dans les phrases. Ce texte était présenté en noir, sur un support papier blanc, et ne comportait aucune illustration. De surcroît, ce texte respecte la structure du schéma narratif, c'est-à-dire qu'il est constitué de la situation initiale, de la complication, des actions, de la résolution et de la situation finale (Adam, 1992). La structure narrative de ce conte constitue une organisation textuelle courante pour des élèves du primaire à qui l'on donne régulièrement ce type de texte à lire ou à écrire en classe.

Le questionnaire de compréhension en lecture, qui a fait l'objet d'une validation manifeste² (Laurencelle, 2005), est composé de onze questions. Inspiré des travaux de Gonnand (2000), il sollicite quatre des cinq processus de compréhension en lecture, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (Irwin, 2007). Le questionnaire de compréhension en lecture sollicitait moins les macroprocessus, car les élèves devaient les mobiliser plus spécifiquement dans le cadre de la tâche de rappel de texte³, en lien avec un autre objectif de recherche. Les questions ont été formulées en utilisant un vocabulaire différent de celui présent dans le texte, dans le but d'empêcher les élèves d'avoir recours au repérage (Tauveron, 2002).

Les six premières questions du questionnaire de compréhension en lecture faisaient appel aux microprocessus, plus précisément à la microsélection, car les sujets devaient sélectionner les éléments importants à l'intérieur des phrases. Les deux questions suivantes faisaient appel aux processus d'intégration, c'est-à-dire que les sujets, à la question « 7 », devaient effectuer une inférence pragmatique et à la question « 8 », une inférence logique, suivie de l'identification de deux référents. La question « 9 » visait à solliciter les processus d'élaboration, puisque les sujets étaient appelés à faire un lien entre leur vie personnelle et le vécu des personnages. Enfin, les questions « 10 » et « 11 » demandaient de mobiliser les processus métacognitifs, les élèves devant identifier des mots qui leur avaient posé problème et les moments durant leur lecture où ils avaient moins bien compris, le cas échéant.

Mise en place et déroulement de l'expérimentation

Cette section détaille la manière dont l'expérimentation s'est déroulée à l'intérieur du groupe expérimental et du groupe témoin.

Groupe expérimental. Cette recherche a eu lieu dans une classe de 4e année du primaire, en Estrie. Ce groupe (n = 22) a été divisé en deux sous-groupes égaux (groupes A et B), trois jours par semaine. Pendant qu'un sous-groupe se trouvait avec

2 Pour s'assurer qu'il existe une adéquation directe entre les contenus du questionnaire et la réalité visée (Laurencelle, 2005), deux chercheurs ont commenté le questionnaire.

3 Les résultats en lien avec le rappel de texte feront l'objet d'un autre article. Le présent article s'intéresse spécifiquement aux résultats en lien avec le questionnaire de compréhension en lecture.

l'enseignante-chercheuse, l'autre restait avec l'enseignante titulaire. À la mi-journée, les deux enseignantes échangeaient leurs sous-groupes afin que le même contenu didactique soit enseigné. Cette façon de procéder était imposée par le type de contrat de l'enseignante-chercheuse. L'enseignement reçu relativement aux stratégies de lecture liées aux microprocessus, aux processus d'intégration et aux macroprocessus chez les élèves du groupe expérimental a été explicite, intensif et diversifié durant quatre mois.

Lors de l'expérimentation, l'enseignante-chercheuse a présenté aux élèves du groupe expérimental les tâches à accomplir et le temps alloué pour chacune d'entre elles, soit dix minutes pour la lecture du conte et vingt minutes pour répondre au questionnaire. Enfin, elle leur a distribué le texte qu'ils ont lu individuellement, avant de leur remettre le questionnaire. La consigne était de répondre de leur mieux aux questions, dans n'importe quel ordre, et ils pouvaient questionner l'enseignante-chercheuse, au besoin. Ils avaient également le droit de se référer au texte. Vingt minutes plus tard, les élèves ont remis le questionnaire ainsi que le texte. Durant l'expérimentation, ils ont été séparés en deux sous-groupes de onze élèves.

Groupe témoin. Lors de la rencontre avec le groupe témoin (n = 23), l'enseignante-chercheuse a expliqué aux élèves qu'elle effectuait une recherche sur la compréhension en lecture et qu'elle avait besoin de leur aide pour trouver des réponses à ses questionnements. Ils ont lu individuellement le texte *Du soleil en boîte* et répondu ensuite aux questions de compréhension. Ils ont eu droit aux mêmes outils, aux mêmes explications, ainsi qu'au même temps pour accomplir les tâches que les élèves du groupe expérimental.

Il importe de mentionner que les élèves du groupe témoin ont reçu un enseignement explicite des processus de compréhension en lecture par leur enseignante titulaire. Aucune modélisation n'a été réalisée pour que l'enseignement de l'enseignante-chercheuse et de l'enseignante titulaire soit similaire. De surcroît, les élèves du groupe témoin n'ont reçu aucun enseignement explicite des macroprocessus.

Méthode d'analyse de données

Une grille, créée au préalable et inspirée de Gonnand (2000), a pu déterminer le degré de compréhension en lecture des élèves et a permis de faire une analyse des résultats obtenus

par le groupe expérimental et le groupe témoin. Dans le but de faciliter la lecture de la répartition des données, trois cotes ont été attribuées pour les neuf premières questions en lien avec les microprocessus, les processus d'intégration, ainsi que les processus d'élaboration. Puisque les questions 10 et 11 avaient pour objectif de vérifier les mots ayant posé problème aux sujets (processus métacognitifs), l'attribution de cotes ne pouvait pas s'appliquer. La façon de coder allait comme suit : la cote « 1 » signifie que la réponse du sujet est correcte et complète; la cote « 2 » indique que la réponse est incomplète, et la cote « 3 » montre que la réponse est incorrecte ou que le sujet n'y a pas répondu. Dans le cas où ce dernier a repéré la réponse dans le texte et l'a recopiée mot à mot, la lettre « r » (pour repérage) a été ajoutée à sa cote. Cette grille est présentée dans la prochaine section.

Résultats

Dans cette section, les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin au questionnaire de compréhension en lecture sont présentés.

Les tableaux 1 et 2 présentent les cotes qui ont été attribuées à chaque sujet, la moyenne des cotes obtenues par tous les sujets pour chacune des questions, ainsi que le pourcentage de sujets ayant obtenu les cotes « 1 » (réponse complète), « 2 » (réponse incomplète) ou « 3 » (réponse incorrecte ou absente). De plus, les écarts-types des cotes « 1 », « 2 » et « 3 » du groupe expérimental (Tableau 1) ont servi de balises afin que l'analyse des résultats soit plus rigoureuse. Cependant, comme les réponses aux questions variaient grandement entre les élèves, les écarts-types étaient très grands. Cela se produisit particulièrement aux cotes « 1 » et « 3 » (14,63 % pour la cote « 1 », 6,43 % pour la cote « 2 » et 28,93 % pour la cote « 3 »), leur utilisation ne faisait guère ressortir d'éléments significatifs entre les deux groupes. Dans ce cas, le demi-écart-type a été utilisé pour analyser les résultats, ce qui a permis cette fois-ci de mettre en lumière certains éléments pertinents.

Groupe expérimental

Les résultats des sujets du groupe expérimental ont été compilés dans la grille prévue à cet effet (Tableau 1) et sont ici présentés de façon détaillée :

Tableau 1 : Répartition des données pour le test de compréhension en lecture (groupe expérimental)

Sujets	Microprocessus						Processus d'intégration		Processus d'élaboration
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Moyenne des cotes	1,36	2,27	2,09	1,95	2,41	1,91	2,32	2,09	2,09
% des sujets cote 1	63,64	18,18	40,91	45,45	18,18	45,45	27,27	31,82	31,82
% des sujets cote 2	36,36	36,36	9,09	13,64	22,73	18,18	13,64	27,27	27,27
% des sujets cote 3	0	45,45	50	40,91	59,09	36,36	59,09	40,91	40,91

Q : question.

La cote « 1 » signifie que les réponses sont correctes et complètes; la cote « 2 » montre que la réponse est incomplète et la cote « 3 » indique que la réponse est incorrecte ou que le sujet n'y a pas répondu.

Les résultats démontrent que 63,64 % des sujets appartenant au groupe expérimental ont été en mesure d'identifier correctement le personnage principal du conte Du soleil en boîte (question 1). À la deuxième question, les sujets devaient décrire la situation initiale : seulement 18,18 % d'entre eux y ont répondu correctement. Aux questions « 3 » et « 4 », ils devaient nommer l'élément déclencheur ainsi que les tentatives de solution (péripiéties). Un peu moins de la moitié des sujets y ont répondu correctement. La question « 5 » faisait référence à la relation de cause à effet de la tentative de solution qui était de mettre des rayons de soleil et des nuages en boîte afin de contrôler la température. À cette question, seulement 18,18 % des sujets ont obtenu la cote « 1 ». À la question « 6 », qui demandait de décrire le dénouement de l'histoire, 45,45 % des élèves ont bien répondu (cote « 1 ») et 18,18 % ont partiellement bien répondu (cote « 2 »). À la question « 7 », les sujets étaient appelés à effectuer une inférence pragmatique. La cote « 1 » fut attribuée à 27,27 % d'entre eux et la cote « 3 » à 59,09 % des sujets. À la question « 8 », ils devaient identifier le référent de deux anaphores. À cette question, 31,82 % des sujets ont obtenu la cote « 1 » et 40,91 % ont reçu la cote « 3 ». En ce qui a trait à la question « 9 », l'élève devait réagir au texte et justifier ses propos : 31,82 % des sujets ont donné une réponse pertinente et complète à cette question tandis que 40,91 % ont obtenu la cote « 3 ».

». Pour ce qui est des cas de restitution mot à mot (repérage), quatre ont été répertoriés en tout aux questions « 2 », « 4 » et « 5 », et ce, par quatre différents sujets.

Groupe témoin

Comme ce fut le cas pour le groupe expérimental, les résultats des sujets du groupe témoin ont été compilés dans la grille prévue à cet effet (Tableau 2) et sont ici présentés :

Tableau 2 : Répartition des données pour le test de compréhension en lecture (groupe témoin)

Sujets	Microprocessus						Processus d'intégration		Processus d'élaboration
	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
Moyenne des cotes	1,35	2,39	1,74	1,96	2,78	1,96	2,43	2	2,13
% de sujets cote 1	65,22	4,35	56,52	47,83	0	17,39	21,74	30,43	34,78
% de sujets cote 2	34,78	52,17	13,04	17,39	21,74	69,56	13,04	39,13	17,39
% de sujets cote 3	0	43,48	30,43	34,78	78,26	13,04	65,22	30,43	47,83

Q : question.

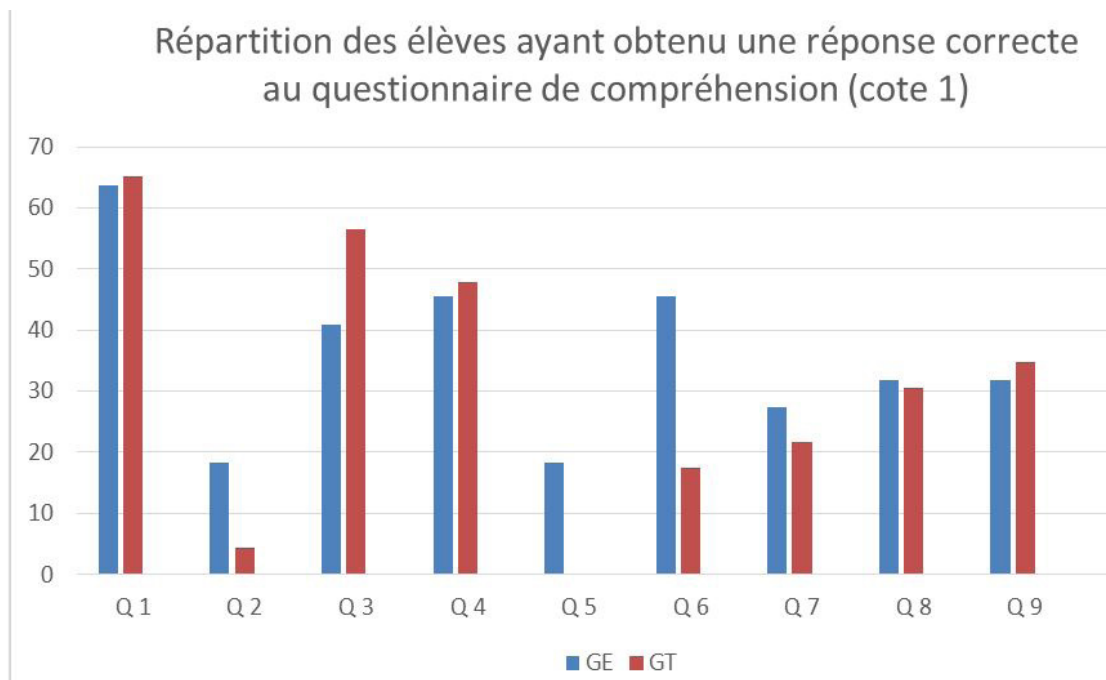
La cote « 1 » signifie que les réponses sont correctes et complètes; la cote « 2 » montre que la réponse est incomplète et la cote « 3 » indique que la réponse est incorrecte ou que le sujet n'y a pas répondu.

Les résultats du questionnaire de compréhension en lecture indiquent que 65,22 % des sujets ont été en mesure d'identifier le personnage principal (question 1). À la question « 2 », où ils devaient décrire la situation initiale, on remarque que seulement 4,35 % d'entre eux ont donné une réponse correcte et complète. Par contre, 52,17 % y ont répondu partiellement. Les deux questions suivantes, soit les questions « 3 » et « 4 », ont eu sensiblement le même degré de réussite. À la question « 5 », on remarque qu'aucun sujet n'a réussi à formuler une réponse correcte et complète (cote « 1 »). Plus du trois quarts d'entre eux ont obtenu la cote « 3 » à cette question. À la sixième question, qui faisait référence à la description du dénouement, 17,39 % des sujets du groupe témoin ont bien répondu et 69,22 % ont partiellement bien répondu. À la question « 7 », les sujets devaient réaliser une inférence pragmatique : 21,74 % d'entre eux y ont répondu

correctement. À la question « 8 », qui leur demandait d'identifier les référents de deux anaphores, 30,43 % des élèves ont répondu correctement (cote « 1 »). Enfin, la question « 9 » demandait à l'élève de réagir au texte : 34,78 % des sujets ont fourni une réponse pertinente et complète, tandis que 47,83 % ont obtenu une réponse erronée ou n'y ont pas répondu. En ce qui a trait aux restitutions mot à mot (repérage), nous en avons répertorié huit dans les questions « 2 », « 4 » et « 6 », effectuées par six sujets différents.

Les diagrammes à bandes ci-dessous permettent de comparer les résultats des élèves du GE et du GT pour chacune des cotes attribuables aux questions de compréhension :

Tableau 3 : Tableau comparatif des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin (cote 1)

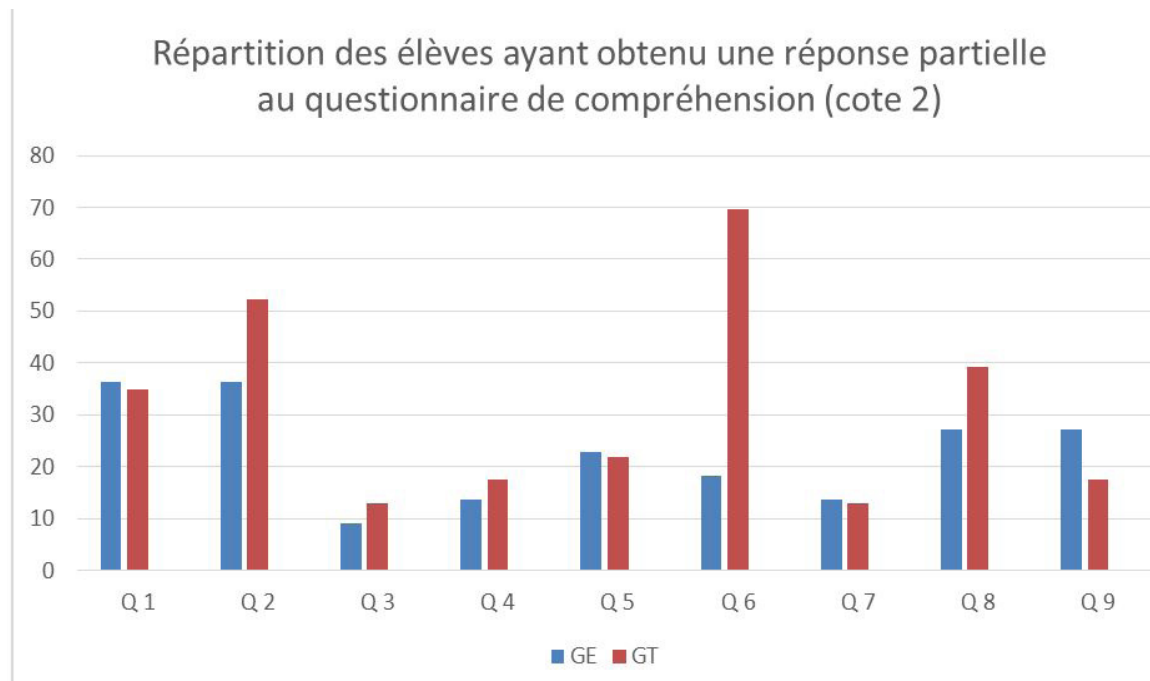


L'observation de ce diagramme montre que les résultats des deux groupes sont semblables⁴ pour les questions « 1 », « 4 », « 8 » et « 9 ». On constate également que les

4 Les résultats sont considérés comme étant semblables lorsque la différence entre les deux groupes est inférieure à 5 %, ce qui représente un sujet par classe.

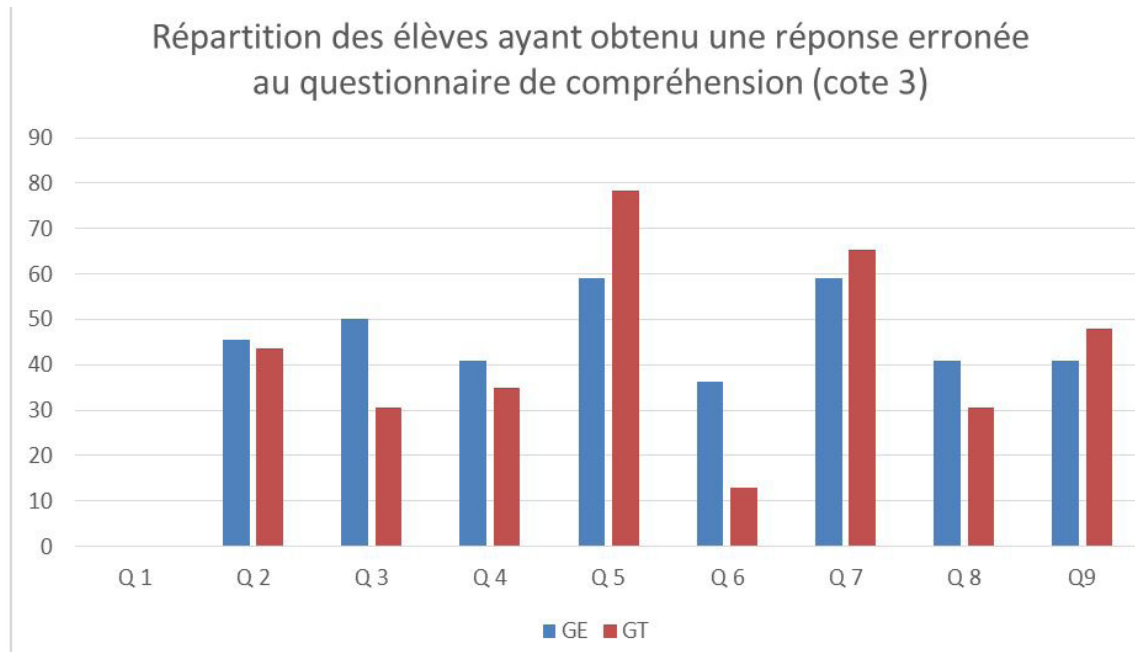
élèves du GE ont nettement mieux réussi les questions « 2 », « 5 », « 6 » et « 7 ». Les élèves du GT ont, pour leur part, mieux performé à la question « 3 ».

Tableau 4 : Tableau comparatif des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin (cote 2)



L'observation de ce second diagramme illustre le fait que les élèves du GE et du GT ont répondu partiellement aux questions « 1 », « 3 », « 4 », « 5 » et « 7 » dans des proportions semblables. En revanche, plus d'élèves du GT que du GE ont émis des réponses incomplètes aux questions « 2 », « 6 » et « 8 ». La question « 9 » a quant à elle été mieux réussie par les élèves du GE.

Tableau 5 : Tableau comparatif des résultats du groupe expérimental et du groupe témoin (cote 3)



Ce tableau indique d'entrée de jeu qu'aucun élève des deux groupes n'a répondu de manière erronée à la première question. Puis, on observe que les élèves du GE ont davantage mal ou pas répondu (cote 3) aux questions « 3 », « 4 », « 6 » et « 8 » que les élèves du GT. Du côté du GT, les questions « 5 », « 7 » et « 9 » ont davantage reçu de réponses incorrectes. En ce qui a trait à la question « 2 », les pourcentages sont fort semblables, avec moins de 2 % d'écart entre les deux groupes.

Dans la prochaine section, soit la discussion, nous tenterons de faire la lumière sur les résultats obtenus.

Discussion

Comme la passation d'un questionnaire de compréhension en lecture représente une tâche bien connue pour les élèves de 4e année du primaire, nous nous attendions à ce que les résultats des deux groupes soient relativement semblables. Voilà pourquoi un élément a

été ajouté pour distinguer les deux groupes. En effet, les sujets du GE ont reçu un enseignement explicite, intensif et diversifié des stratégies de lecture par l'enseignante-chercheuse, soit environ 100 minutes d'enseignement de plus que le GT sur une période de quatre mois, en plus d'avoir expérimenté différents types de rappel, dont trois à l'oral et un à l'écrit. Les sujets du GT ont, pour leur part, reçu un enseignement explicite plus traditionnel et moins diversifié des stratégies de lecture par leur enseignante titulaire. Il est donc intéressant d'analyser les similitudes et les différences au questionnaire de compréhension en lecture afin de déterminer si la façon d'enseigner des deux enseignantes a pu avoir une influence sur les résultats obtenus.

Similitudes entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Les résultats obtenus au questionnaire de compréhension en lecture sont similaires pour les deux groupes d'élèves en ce qui a trait aux réponses correctes aux questions « 1 », « 4 », « 8 » et « 9 ». Cependant, en comparant avec les sujets du GE, il apparaît que les sujets du GT ont sensiblement mieux répondu aux questions « 1 » et « 4 », liées aux microprocessus, ainsi que la question « 9 », faisant appel aux processus d'élaboration. En ce qui a trait à la question « 8 », liée aux processus d'intégration, les résultats ont été similaires, quoique légèrement mieux réussis par les sujets du GE.

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces similitudes. Tout d'abord, ce sont des classes hétérogènes en ce qui a trait à la réussite scolaire des élèves. Le niveau de difficulté des questions est également à souligner. En effet, à la question « 1 », l'élève doit simplement nommer le personnage principal du récit. De plus, dans le texte lu, un seul personnage était nommé, soit *Dame Esméralda*. L'identification du personnage principal n'en était que facilitée. La question « 4 », où ils devaient identifier les péripéties, représente également une tâche courante pour des élèves étant à la fin du 2e cycle. Ceux-ci doivent alors extraire les éléments explicites et implicites d'un texte de façon autonome (MELS, 2009). Puis, à la question « 8 », où les élèves devaient, d'une part, effectuer une inférence logique (Dole et al. 1991) et, d'autre part, identifier un référent à partir d'un mot de substitution (O'Brien, Plewes, & Albrecht, 1990), les élèves du GE ont sensiblement mieux réussi (cote « 1 ») par rapport aux élèves du GT. Comme on retrouve couramment ce type de question dans les questionnaires de compréhension en lecture, les élèves peuvent généralement y répondre aisément (MELS, 2009). Une situation

semblable se reproduit à la question « 9 », où les sujets devaient réagir au texte en émettant une réponse personnelle. Encore une fois, les résultats sont semblables dans les deux groupes, soit 31,82 % pour les sujets du GE et 34,78 % pour les élèves du GT. Ce type de tâche, soit de réagir au texte en établissant des liens avec ses propres expériences, est fréquemment demandé dans les classes du 2e cycle du primaire (MELS, 2009). Il est donc plus attendu de retrouver ce type de similitudes entre les deux groupes.

Différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin

Si une proportion comparable de sujets dans les deux groupes a répondu correctement à certaines questions, d'autres questions (« 2 », « 3 », « 5 », « 6 » et « 7 ») présentent des différences plus marquées.

D'abord, plus d'élèves du GE ont répondu correctement à la question « 2 », qui est en lien avec les microprocessus. En effet, 18,18 % ont obtenu la cote « 1 », comparativement à 4,35 % chez les sujets du GT. À la question « 5 », qui fait appel aux microprocessus et aux processus d'intégration, 18,18 % des sujets du GE ont obtenu la cote « 1 », alors qu'aucun sujet appartenant au GT n'a obtenu cette cote. Puis, à la question « 6 » (microprocessus et processus d'intégration), 45,45 % des sujets du GE ont répondu correctement à la question contre seulement 17,39 % des élèves du GT. Il s'agit d'un écart de 28,06 % entre les deux groupes. Dans le cas de la question « 7 », relativement aux processus d'intégration, 27,27 % des sujets du GE ont obtenu la cote « 1 », contre 21,74 % des sujets du GT. Ces derniers ont quant à eux mieux réussi à répondre correctement à la question « 3 » qui faisait appel aux microprocessus. À cette question, 56,52 % d'entre eux ont obtenu la cote « 1 », contre seulement 40,91 % des sujets du GE.

En analysant ces résultats, une interrogation émerge : comment expliquer que les deux groupes, ayant obtenu un degré de réussite similaire à deux des six questions liées aux microprocessus (questions 1 et 4), ont pu se retrouver avec des écarts si importants à trois questions (questions 2, 5 et 6) faisant appel aux mêmes processus? Il importe en premier lieu de souligner que, contrairement aux questions 1 et 4, dont le degré de difficulté était peu élevé, les questions 2, 5 et 6, bien qu'elles faisaient appel aux mêmes processus de compréhension, leur demandaient d'aller plus loin dans la compréhension du texte. Par exemple, la question 2 est formulée ainsi : « *Quand l'été est terminé, quelles sont les habitudes de ce personnage?* ». Cette question demande à l'élève de cibler un élément

précis de la situation initiale. De par la formulation de la question, qui l'empêche d'avoir recours au repérage (Raphael, 1986; Tauveron, 2002)⁵, il doit effectuer une inférence pragmatique (liée à ses connaissances) avant d'avoir recours à la microsélection, c'est-à-dire repérer les informations importantes à l'intérieur des phrases (Irwin, 2007).

Cependant, qu'est-ce qui a pu permettre aux élèves du GE de mieux performer aux questions 2, 5 et 6? Le fait que ces élèves aient reçu un enseignement explicite, intensif et diversifié des stratégies de lecture durant les quatre mois précédant la passation du questionnaire de compréhension en lecture pourrait expliquer pourquoi ils ont mieux répondu à ces questions. En effet, les périodes d'enseignement explicite des stratégies de lecture ont notamment mis l'accent sur les microprocessus et les processus d'intégration. Les questions 2, 5, ainsi que la question 7, touchent principalement ces deux processus de compréhension en lecture (Bruneau & Stanké, 2008). Ces résultats laissent entrevoir l'importance d'un enseignement explicite, intensif et diversifié pour le degré de compréhension en lecture des élèves, puisqu'il permet de rendre l'application des processus de compréhension en lecture « visibles » au regard des élèves (Tardif, 1992). Toutefois, il faut considérer l'importance du rôle de l'enseignant, car sa manière d'enseigner, adaptée aux particularités de ses élèves, contribue à ce qu'ils retiennent l'essentiel des stratégies enseignées.

Les sujets du GT ont, pour leur part, mieux performé à la question « 3 » qui allait comme suit : « *Quel problème risque de mettre ses habitudes en péril?* ». Comme les élèves de la fin du 2e cycle du primaire ont été appelés à plusieurs reprises à identifier les cinq temps du récit (Adam, 1992) en classe, cette question ne représentait pas de difficultés considérables, à notre avis. Il importe cependant de se questionner sur la raison du faible taux de réussite du GE. Il est possible d'attribuer en partie cet écart de 15,41 % entre les deux groupes au fait que la moitié du GE avait répondu au questionnaire de compréhension en lecture en après-midi (rappelons que le GE était séparé en deux sous-groupes), alors que tous les sujets du GT y ont répondu le matin. Il est possible que cette différence, bien que circonstancielle, ait pu influencer les élèves du GE qui ont répondu au questionnaire de compréhension en après-midi. De plus, ces deux groupes ne peuvent échapper aux différences intra et interindividuelles des élèves (Vellutino, 2003). Étant

5 L'élève est capable, à partir de la question posée, de trouver les mots exacts dans une phrase du texte (Raphael, 1986).

tous différents, leurs connaissances sur la langue et le monde, leur capacité d'attention, leurs compétences cognitives et métacognitives ainsi que leur degré de motivation ont inévitablement influencé le niveau de compréhension de chacun d'entre eux.

Par ailleurs, nous tenons à mentionner que quatre sujets du GE ont eu recours au repérage (soit écrire les mots exacts du texte) pour répondre à l'une des questions du questionnaire de compréhension. À l'opposé, deux sujets de plus du GT (soit six sujets) ont fait de même, et deux d'entre eux ont utilisé le repérage à deux reprises. Cette situation s'est produite en particulier aux questions « 2 » et « 4 », qui faisaient appel à la microsélection, c'est-à-dire au fait de cibler des éléments spécifiques à l'intérieur d'une phrase du texte (Irwin, 2007). Dans ces cas-ci, les élèves ont tendance à recopier mot à mot au lieu de reformuler les propositions (Touveron, 2002). Il est donc possible d'expliquer cette légère différence par le fait que les élèves du GE ont reçu un enseignement explicite, intensif et diversifié relativement à l'utilisation du rappel de texte. Ce faisant, ils se sont exercés à paraphraser, c'est-à-dire à reformuler.

Limites de la recherche

La principale limite de cette recherche est le temps imposé aux élèves lors de l'expérimentation, tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Cette contrainte, bien que nécessaire compte tenu de l'horaire et de l'organisation des deux écoles, a pu limiter le nombre de réponses des élèves et ajouter un stress supplémentaire à certains sujets, influençant ainsi la qualité de leurs réponses. En contexte scolaire, les élèves ont habituellement deux fois plus de temps pour répondre à ce type de questionnaires.

Une autre limite à cette recherche est le nombre de questions liées aux microprocessus figurant dans le questionnaire de compréhension en lecture. En effet, bien que six des onze questions de ce test aient été formulées de manière à éviter le repérage « mot à mot » par l'élève, il n'en demeure pas moins que ces questions représentent une grande partie du questionnaire.

De plus, la période de quatre mois durant laquelle les élèves du GE ont reçu un enseignement explicite, intensif et diversifié des stratégies de compréhension en lecture est relativement courte. Il aurait été souhaitable de disposer d'une plus longue période (une année scolaire complète) afin de vérifier les changements à long terme sur le degré de compréhension en lecture des élèves.

L'absence d'un prétest constitue une autre limite de cette recherche. Son utilisation aurait permis de comparer les résultats du GE et du GT avec une plus grande rigueur et leur progression aurait pu faire l'objet d'une analyse approfondie. En guise d'exemple, des recherches ultérieures pourraient effectuer des analyses de comparaison intra et intergroupes. Enfin, le fait d'avoir divisé le groupe expérimental en deux sous-groupes, alors que ce n'était pas le cas pour les sujets du groupe témoin, peut constituer une limite à la recherche. De plus, il est bien entendu qu'une multitude de facteurs sont susceptibles d'intervenir, outre l'enseignement explicite. Par conséquent, il est impossible d'établir une relation de cause à effet.

Conclusion

Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en lumière l'importance et la complexité des méthodes d'enseignement. Si, dans l'ensemble, les résultats entre les deux groupes s'avèrent similaires, des écarts importants nous ont amenés à nous questionner sur les raisons pouvant expliquer ces différences. En les analysant, nous avons constaté que la formulation des questions a pu jouer un rôle sur le degré de réussite des élèves. Nous en avons conclu que l'enseignement explicite, intensif et diversifié des stratégies de lecture a pu favoriser les élèves du GE.

Ces résultats laissent entrevoir que l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture doivent se faire par l'entremise d'autres techniques afin d'être justes et impartiaux pour tous les élèves. Par exemple, l'entrevue, le résumé et le rappel de texte (Irwin, 2007; Kissner, 2006; Lavigne, 2005) auraient avantage à être mis de l'avant dans des recherches ultérieures, mais également en salle de classe. Il apparaît en effet que « les techniques d'évaluation efficaces ne devraient pas s'attarder à mesurer la compréhension des informations présentées dans la structure de surface d'un texte, mais devraient plutôt se concentrer sur la signification (le sens) que le lecteur attribue aux différents passages du texte » (Lavigne, 2005, p. 40). Il est possible de penser que les questionnaires avantagent un certain type d'élève au détriment d'un autre (Viau, 2012). Par exemple, certains élèves ont de la facilité à répondre à des questions fermées. Parallèlement, ils éprouvent de la difficulté à faire le rappel d'un texte narratif (Bédard, Lacroix, Gagnon, & Pellerin, 2002). À cet effet, Lavigne (2005) souligne l'importance de miser sur les questions

inférentielles et de laisser de côté celles qui sont littérales. Il importe donc de garder en tête qu'il ne faut pas généraliser l'emploi des questionnaires, abondamment utilisés dans les écoles primaires québécoises (Dezutter, Larivière, Bergeron, & Morissette, 2007), et qu'il est nécessaire de diversifier la méthode d'évaluation, comme pour toute méthode d'enseignement et d'évaluation.

Il serait intéressant que les récentes recherches sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture fassent l'objet d'une méta-analyse (Bissonnette, Richard, Gauthier, & Bouchard, 2010). Cela permettrait d'obtenir un portrait global des effets de ce type d'enseignement, dans un contexte d'enseignement de la lecture. En conclusion, afin de parfaire nos connaissances et de contribuer à l'avancement des pratiques liées à l'enseignement de la compréhension en lecture, il serait pertinent de se questionner sur les autres méthodes d'enseignement et d'évaluation susceptibles d'amener les élèves à améliorer leur degré de compréhension en lecture de textes narratifs.

Références

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : Types et prototypes*. Paris, France: Nathan.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41–57.
- Bartlett, F. C. (1997). *Remembering*. (3e éd.) Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Bédard, J.-L., Lacroix, L., Gagnon, G., & Pellerin, F. (2002). *Les styles d'apprentissage. Comprendre qui je suis*. Victoriaville, Québec: Psychocognition BGLP.
- Bédard, D., & Montpetit, D. (2002). *Stratégies... stratégies... pour une lecture efficace au primaire*. Anjou, Québec: Les Éditions CEC.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1–35. Repéré à : <http://www.3evoie.org/telechargementpublic/primaire/Quelles%20sont%20les%20strat%20gies%20d'enseignement%20efficaces.pdf>
- Bruneau, J.-M., & Stanké, B. (2008). *Histoire de raconter*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Carignan, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3e secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Denhière, G., & Larget, E. (1989). Étude du rappel de récit : Influence de l'âge, de la structure des épisodes, de leur ordre de présentation et du délai temporel entre la présentation et le rappel. Dans S. Baudet & G. Denhière (Éds), *Le diagnostic du fonctionnement cognitif dans la compréhension et la production de textes. Questions de Logopédie*, 21, 31–66.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D., & 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, & N. Sorin (Éds), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83–100). Sainte-Foy, Québec: PUL.
- Dolbec, A., & Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 505–540). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Dole, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., & Pearson, P. D. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264.
- Gambrell, L. B, Koskinen, P. S, & 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., & Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans V. Dupriez & G. Chapelle, *Enseigner* (pp. 107–116). Paris, France: PUF. Repéré à : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf>
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2013). Enseigner la compréhension à l'école élémentaire : des résultats de recherches à la conception d'un outil didactique. *Recherches*, 58, 29–45
- Gombert, J.-M., & Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension : fonctionnement et apprentissage. Dans D. Gaonac'h & C. Golder, *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 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, Université Lumière Lyon 2. Repéré à : <http://www.theses.fr/2000LY020083>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/pdf/fraEns_SectionCom.pdf

- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite, une pratique efficace*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. 3e édition. Needham, MA: Allyn and Bacon.
- Kervyn, B. (2011). Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly (Éds.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 219–250). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, Paraphrasing and Retelling*. Portsmouth, NH: Heinemann Edition.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York, NY: The Guilford Press.
- Laurencelle, L. (2005). *Abrégé sur les méthodes de recherche et la recherche expérimentale*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Lecavalier, J., Préfontaine, C., & Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au Collégial*. Rapport de recherche, Collège de Valleyfield.
- Leslie, L., & Caldwell, J. (1995). *Qualitative Reading Inventory II*. New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Major, H. (1976). Du soleil en boîte. Dans Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Makdissi, H., & Boisclair, A. (2008). L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire. *Archives de psychologie*, 73(284–285). Repéré à : <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=20214128>
- 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). Repéré à : <http://journals.hil.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883>

- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum development.
- O'Brien, E. J., Plewes, P. S., & Albrecht, J. E. (1990). Antecedent retrieval processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 241–249.
- Passerault, J.-M. (1984). Niveau, importance relative et rappel des éléments d'un texte : résultats et interprétations. *L'année psychologique*, 84(2), 251–266. Repéré à : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1984_num_84_2_29021
- Pearson, P. D., & Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York, NY: Holt, Rinehart, & Winston.
- Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationships, revisited. *The Reading Teacher*, 39, 516–522.
- Rickheit, G., & Strohner, H. (1985). *Advances in psychology, 29: Inferences in text processing*. Amsterdam, Netherland: North-Holland.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Rondelli, F., & 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? *SHS Web of Conferences*, 1, 361–376. DOI: 10.1051/shsconf/20120100229
- Rosenshine, B. V. (1987). Synthesis on research on explicit teaching. Dans R. E. Bruce & E. E. Grimsley (Éds), *Reading in educational supervision*, volume 2 (pp. 145–153). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Repéré à : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED332259.pdf#page=162>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal, Québec: Les éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris, France: Éditions Hatier.

- Vellutino, F. R. (2003). Individual Differences as Sources of Variability in Reading Comprehension in Elementary School Children. Dans A. P. Sweet & C. E. (Éds), *Rethinking reading comprehension* (pp. 51–81). New York: The Guilford Press.
- Viau, J. (2012). *Étude de la relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et l'utilisation du rappel de texte en 4e année du primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Sherbrooke.