

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

L'enseignement et l'évaluation du rappel de récit au 2^e cycle du primaire :
création d'un dispositif didactique

par Joanie Viau © 2023

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
En vue de l'obtention du grade de Ph. D.
en sciences de l'éducation
option didactique

Le 20 janvier 2023

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Thèse intitulée :

L'enseignement et l'évaluation du rappel de récit au 2^e cycle du primaire :
création d'un dispositif didactique

Présentée par

Joanie Viau © 2023

Membres du jury :

Isabelle Montésinos-Gelet, directrice de recherche

Isabelle Carignan, codirectrice de recherche

Daniel Daigle, président-rapporteur

Marie-Christine Beaudry, examinatrice externe

Amélie Lemieux, membre du jury

REMERCIEMENTS

La lecture et les macroprocessus me fascinent depuis de nombreuses années et cette recherche n'aurait jamais vu le jour sans le soutien indéfectible de ma directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet. Isabelle, ton écoute et tes commentaires avisés ont été un guide tout au long de ce périple. Je remercie également Isabelle Carignan, ma co-directrice de recherche, qui a cru en mes idées dès notre première rencontre. Merci pour ta présence dans ma vie et pour tes encouragements !

La réalisation de la mise à l'essai n'aurait pas pu avoir lieu sans l'approbation et le regard avisé de certains acteurs du milieu scolaire. Tout d'abord, je remercie Linda Roy, qui m'a conseillée par rapport aux conditions gagnantes pour réaliser ma mise à l'essai et qui a cru au potentiel et à la pertinence de cette recherche. Merci aux lectrices expertes qui ont collaboré à l'élaboration du dispositif didactique et à Édith Pelletier pour avoir donné le feu vert pour la mise à l'essai dans deux classes du centre de service scolaire des Sommets. La direction des deux écoles dans lesquelles la mise à l'essai a eu lieu et les deux enseignantes qui ont généreusement accepté de s'investir dans cette aventure, en pleine pandémie, ont toute ma gratitude. Rachel De-Roy Ringuette, merci pour ton regard avisé sur mes grilles de sélection d'albums.

Sur une note plus personnelle, je remercie les membres de ma famille pour leurs encouragements durant les huit dernières années. Merci à mes collègues et amis, qui m'ont soutenue durant les dernières années : Line Tremblay, Marie-Ève David, Linda Mooney, Katherine D'Amours, Caroline Bergeron, Caroline Charland, Julie Provencher, Magali André de l'Arc, Huguette Bédard et Alain Roy-Desrosiers. Je suis chanceuse d'être si bien entourée !

Pour toi, Noah, qui a vu le jour pendant cette recherche...

RÉSUMÉ

Le rappel du récit est l'une des manières les plus efficaces d'évaluer la compréhension en lecture (Denhière, 1979). Pourtant, au 2^e cycle du primaire (entre 8 et 10 ans), il s'agit d'une pratique peu favorisée. Il en va de même pour l'utilisation de la littérature jeunesse, qui est de faible importance en contexte d'évaluation de la compréhension en lecture (Lépine, 2017). La présente recherche a pour objectif de créer un dispositif didactique visant à enseigner et à évaluer la compréhension en lecture par l'entremise de tâches de rappel de texte à partir d'albums jeunesse diversifiés. Pour ce faire, les étapes de la recherche-développement du modèle *ADDIE* (Peterson, 2003) ont été appliquées. Il s'agit, dans un premier temps, de l'analyse et de l'identification des besoins. Dans ce cas, il fallait d'abord décrire les recherches relatives au rappel du récit et à la compréhension en lecture par l'utilisation des albums jeunesse. Puis, les tâches proposées aux élèves dans les manuels scolaires ainsi que les pratiques déclarées des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation en lecture ont été analysées. Ensuite, la conceptualisation du dispositif a été réalisée en établissant les critères de sélection des œuvres les plus pertinentes pour faire partie du dispositif didactique. La grille qui en a résulté a d'ailleurs été évaluée par une experte en littérature jeunesse. Puis, le développement du dispositif didactique a consisté en l'élaboration du contenu du dispositif, de son organisation et du choix des albums. Enfin, la phase de mise à l'essai a eu lieu dans deux classes du 2^e cycle du primaire durant l'année scolaire 2020-2021, pendant la pandémie mondiale de Covid-19. Les résultats démontrent que le rappel du récit est une tâche complexe à évaluer, mais qu'elle permet aux enseignants de bien cibler les forces et les défis de leurs élèves. De plus, l'utilisation de la littérature jeunesse, dans ce contexte, a été fort appréciée, car les albums ouvrent la porte à diverses avenues pédagogiques, telles que les situations d'écriture et l'interdisciplinarité. Les retombées envisagées de cette recherche sont de mettre à la disposition des enseignants des pratiques d'enseignement et d'évaluation plus diversifiées qui rendent compte de la compréhension en lecture des élèves ainsi que l'avancement des connaissances liées aux pratiques des enseignants du primaire.

Mots-clés : rappel du récit, compréhension en lecture, évaluation en lecture, pratiques d'enseignement-apprentissage, littérature jeunesse, recherche-développement, albums (œuvres multimodales), structures textuelles.

ABSTRACT

Retelling is one of the most effective methods to teach and evaluate reading comprehension (Denhière, 1979). However, it is not commonly used in 2nd cycle elementary school classes (between 8 and 10 years old). Furthermore, picture books are seldom used to assess reading comprehension (Lépine, 2017). The purpose of this study is to create a didactic device for teaching and evaluating reading comprehension through retelling tasks and different types of picture books. To do this, the ADDIE (Peterson, 2003) model has been chosen to guide and assess every step of this design experiment research. The first step was to analyze and identify needs by describing the most relevant studies that have been released about retelling and reading comprehension through the use of picture books. Student tasks and teaching habits of elementary teachers have also been described. Then, the design of the device has been elaborated by establishing the criteria for the selection of the picture books that will be relevant for the didactic device. These criteria have been validated by an expert in youth literature. Subsequently, the content and organization of the device has been completed and the picture books have been chosen. Finally, the didactic device has been tested in two 2nd cycle elementary classrooms during 2020-2021 pandemic school year. The results show that retelling is a complex task to assess, but that it allows teachers to properly target the strengths and challenges of their students. In addition, the use of youth literature in this context was greatly appreciated because the picture books open the door to various pedagogical avenues, such as different writing situations and interdisciplinarity. Expected benefits of this research are to provide teachers with more diversified teaching and evaluation practices, which reflect the real reading comprehension of students as well as the advancement of knowledge related to the practices of teachers in elementary school.

Key words: retelling, reading comprehension, reading assessment, teaching and learning practices, youth literature, research design, picture books (multimodal texts), text structure.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	7
TABLE DES MATIÈRES	10
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES FIGURES	16
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	17
INTRODUCTION	18
1. PROBLÉMATIQUE.....	23
1.1 Compréhension en lecture, macroprocessus et rappel du récit.....	26
1.1.1 Définition de la paraphrase	28
1.1.2 Définition du rappel du récit.....	29
1.1.3 Définition du résumé.....	31
1.2 État des recherches sur le rappel du récit.....	37
1.2.1 Incidence du caractère connu ou non d'un texte sur le rappel d'un texte.....	38
1.2.1.1 Incidence du caractère connu ou non du lexique sur le rappel d'un texte	39
1.2.2 Rappel du récit en contexte d'évaluation.....	40
1.2.3 Recherches sur le rappel d'albums de littérature jeunesse.....	41
1.2.3.1 Recherche de Nicolas.....	43
1.2.3.2 Recherche de Diamond.....	47
1.2.4 Recherches sur les albums et la compréhension en lecture	50
1.2.4.1 Recherche d'Arizpe.....	51
1.2.4.2 Recherche de Wilson.....	53
1.3 Attentes ministérielles.....	56
1.3.1 Analyse d'ouvrages didactiques priorités au 2 ^e cycle par le milieu scolaire.....	58
1.3.2 Parutions relatives au rappel de texte.....	64
1.3.2.1 Parutions américaines traitant des macroprocessus.....	66
1.3.2.2 Lectorino et Lectorinette.....	68
1.4 Approches et pratiques priorités au 2 ^e cycle du primaire pour l'enseignement de la compréhension en lecture	70
1.5 Pratiques priorités au 2 ^e cycle du primaire pour l'évaluation de la compréhension en lecture ⁷²	
1.6 Synthèse de la problématique	74
1.6.1 Questions et objectif de la recherche	75
2. CADRE CONCEPTUEL	77
2.1 La compréhension en lecture	77
2.1.1 Les quatre dimensions de la lecture	78
2.1.2 Les trois sphères de la lecture	80
2.1.3 Le rappel du récit et les macrorègles	84
2.2 Les textes littéraires	87
2.2.1 Les caractéristiques des textes littéraires.....	87

2.2.2 Les types d'intrigue.....	89
2.2.2.1 Les récits unifiés	89
2.2.2.2. Les récits épisodiques	90
2.2.2.3 Les récits de résolution	91
2.2.2.4 Les récits de révélation	92
2.2.3. Les structures du récit.....	92
2.2.3.1 Le récit linéaire.....	93
2.2.3.2 Le récit non linéaire.....	94
2.2.3.3 Le récit avec une variation de points de vue.....	95
2.2.3.4 Le récit en parallèle.....	96
2.2.3.5 Le récit circulaire	97
2.2.3.6 Le récit avec une structure répétitive.....	97
2.2.4 Les albums	99
2.2.4.1 Définitions.....	99
2.2.4.2 Les rapports entre le texte et les illustrations.....	101
2.2.4.2.1 Rapport de redondance.....	102
2.2.4.2.2 Rapport de collaboration.....	103
2.2.4.2.3 Rapport de contraste et d'opposition.....	104
2.2.4.3 Les types d'albums.....	107
2.2.4.3.1 Les albums conventionnels	108
2.2.4.3.2 Les albums sans texte.....	108
2.2.4.3.3 Les albums postmodernes	109
2.2.5.1 Le schéma actantiel.....	114
2.3 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension de la lecture	115
2.3.1 L'enseignement explicite.....	116
2.3.2. L'enseignement réciproque.....	117
2.3.3 La lecture interactive.....	119
2.3.4 La lecture partagée	119
2.3.5 Les réseaux littéraires	120
2.3.6 L'évaluation de la compréhension en lecture	122
3. MÉTHODOLOGIE.....	124
3.1 Définitions de la recherche-développement.....	125
3.1.1 Le développement d'un concept	125
3.1.2 Le développement d'un objet.....	126
3.1.2.1 Le modèle ADDIE.....	129
3.1.3 Le développement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels	133
3.2 Choix méthodologiques pour l'élaboration du dispositif.....	134
3.3 Cinq étapes de la création du dispositif didactique.....	134
3.3.1 Analyse : identification du problème.....	134
3.3.2 Conceptualisation de l'intervention	135
3.3.3 Développement de l'intervention.....	139
3.3.4 Implantation de l'intervention	140
3.3.5 Évaluation	143
4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	146

4.1 Organisation des albums dans les réseaux littéraires	146
4.2 Résultats du réseau 1 : les albums sans texte	152
4.2.1 Validation interjuge des rappels d'albums	154
4.2.2 Déroulement de la mise à l'essai.....	157
4.2.3 <i>Résultats</i>	158
4.3 Résultats du réseau 2 : les récits linéaires	159
4.3.1 Validation interjuge des albums.....	160
4.3.2 Déroulement de la mise à l'essai.....	163
4.3.3 Résultats.....	163
4.4 Résultats du réseau 3 : les récits en parallèle	165
4.4.1 Validation interjuges des albums	166
4.4.2 Déroulement de la mise à l'essai.....	168
4.4.3 Résultats.....	168
4.5 Résultats du réseau 4 : les parodies.....	170
4.5.1 Validation interjuges.....	171
4.5.2 Déroulement de la mise à l'essai.....	174
4.6 Résultats du réseau 5 : Les récit comprenant une quête et des structures variées.....	175
4.6.1 Validation interjuges des rappels du 5e réseau	177
4.7 Résultats du réseau 6 : les récits de révélation.....	180
4.7.1 Validation interjuges.....	182
4.8 Résultats du réseau 7 : les récits empreints opposition	185
4.8.1 Validation interjuges.....	186
4.9 Résultats d'ensemble liés aux sept réseaux littéraires.....	188
4.9.1 Améliorations proposées.....	190
4.9.2 Réactions à propos du scénario pédagogique	191
4.9.3 Réactions à propos des rappels en dyade et de la liste de vérification.....	191
4.9.4 Réactions à propos des rappels individuels et des grilles descriptives	192
4.8.5 Réactions à propos des albums	196
5. DISCUSSION.....	197
5.1 Comment déterminer la complexité de la macrostructure d'un album pour la réalisation d'un rappel de récit ?	197
5.1.1 Considérer les structures textuelles et les types d'intrigues.....	198
5.1.2 Observer et analyser les relations entre le texte et les illustrations.....	199
5.1.3 Tenir compte des particularités propres à chaque album.....	200
5.2 Comment concevoir des activités qui permettent d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture en portant une attention particulière aux macroprocessus ? .	201
5.2.1 Avoir en main des œuvres complètes	202
5.2.2 Enseigner les macrorègles de façon explicite	203
5.2.3 Enseigner le rappel du récit d'une façon régulière	203
5.2.4 Travailler à partir d'œuvres résistantes.....	204
5.2.5 Placer des entretiens de lecture à l'horaire.....	204
5.3 Comment l'expertise professionnelle d'enseignants leur permet-elle de s'approprier un outil d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires, ainsi que de	

proposer des améliorations ?	205
5.3.1 Favoriser la formation continue	206
5.3.2 Communiquer avec les enseignantes	207
CONCLUSION.....	210
BIBLIOGRAPHIE.....	214
ANNEXE A : Certificat d'éthique	228
ANNEXE B : Albums analysés avec la grille de sélection (critères généraux).....	230
ANNEXE C : Critères de sélection des albums propices au rappel de texte au 2 ^e cycle du primaire.....	235
ANNEXE D : Lettre et formulaire de consentement des lecteurs experts	237
ANNEXE E : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 1	242
ANNEXE F : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 2	249
ANNEXE G : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 3.....	257
ANNEXE H: Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 4.....	265
ANNEXE I : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 5	273
ANNEXE J : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 6.....	284
ANNEXE K : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 7.....	292
ANNEXE L : Les réseaux littéraires.....	300
ANNEXE M : Formulaire d'autorisation des enseignantes.....	304
ANNEXE N : Journal de bord	309
ANNEXE O : Répartition de l'ensemble des codes	330

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Processus de compréhension en lecture	25
Tableau 2	Composantes narratives du Petit Chaperon rouge (Gonnand, 2000) et leur correspondance avec le schéma du récit	28
Tableau 3	Principales recherches sur le rappel de texte.....	35
Tableau 4	Modalités d'expérimentation (Nicolas, 2007).....	43
Tableau 5	Rapport texte-image des albums sélectionnés pour la recherche de Diamond (2008)	45
Tableau 6	Albums sélectionnés pour la recherche de Wilson (2013).....	52
Tableau 7	Résumé des tâches sollicitant les macroprocessus	57
Tableau 8	Description des textes présents dans <i>Ardoise</i> , <i>Signet</i> et <i>Clicmots</i>	59
Tableau 9	Correspondances entre les quatre dimensions de la lecture et les trois sphères de la lecture.....	80
Tableau 10	Cinq temps du récit de l'album <i>Le balai magique</i>	91
Tableau 11	Correspondances entre les rapports texte-image.....	99
Tableau 12	Variances dans le rapport texte/image de contraste (Nikolajeva et Scott, 2001, p. 24-26).....	103
Tableau 13	Caractéristiques des albums postmodernes... ..	108
Tableau 14	Comparaison entre le modèle de Van der Maren (1996) et le modèle de Peterson (2003).....	112
Tableau 15	Critères généraux de sélection d'albums.....	119
Tableau 16	Comparaison entre le modèle de Van der Maren (1996) et le modèle Peterson (2003)	129
Tableau 17	Critères généraux de sélection d'albums (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2006).....	135
Tableau 18	Critères généraux de sélection d'albums (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2006).....	136
Tableau 19	Liste des codes utilisés pour coder les passages du journal de bord... ..	141

Tableau 20 Structure du dispositif didactique	145
Tableau 21 Organisation et justification des réseaux littéraires.....	147
Tableau 22 Synthèse du réseau littéraire 1.....	156
Tableau 23 Synthèse du réseau littéraire 2.....	161
Tableau 24 Synthèse du réseau littéraire 3.....	167
Tableau 25 Synthèse du réseau littéraire 4.....	172
Tableau 26 Synthèse du réseau littéraire 5.....	178
Tableau 27 Synthèse du réseau littéraire 6.....	182
Tableau 28 Synthèse du réseau littéraire 7.....	186
Tableau 29 Changements apportés au dispositif didactique durant la mise à l'essai...	191

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Résumé, le rappel et la paraphrase	32
Figure 2 Extrait de l'album <i>Plus noir que la nuit</i> (Hadfield et les frères Fan, 2016, p. 14.....	33
Figure 3 Extrait de l'album <i>Zoo</i> (Browne, 1992, p. 22).....	51
Figure 4 La compréhension d'œuvres multimodales... ..	81
Figure 5 Quatre étapes du développement d'objet (Van der Maren, 1996).....	125
Figure 6 Cycle de la mise au point (Van der Maren, 1996; Stolovitch, 1979)	126
Figure 7 Répartition de l'ensemble des codes... ..	187
Figure 8 Améliorations proposées... ..	188

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ADDIE...	Analyse, Design, Developpment, Implantation and Evaluation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur
L. V. R.	<i>Learner Verification and Revision</i> (Stolovitch, 1979)

INTRODUCTION

L'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture sont au cœur des préoccupations des enseignants du primaire. Certaines pratiques jouissent d'une plus grande popularité en raison de leur efficacité ou encore des ressources pédagogiques disponibles pour faciliter leur application en classe. C'est le cas, entre autres, de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, ou encore, plus récemment, des minileçons (Calkins, 2013 ; Montésinos-Gelet, Morin et Lavoie, 2010). D'autres pratiques, telles que le rappel du récit¹, sont toutefois délaissées en raison d'une méconnaissance du milieu scolaire quant à leurs avantages et à leur application (Viau, 2012). À l'intérieur de ce contexte, les enseignants doivent faire preuve de rigueur et d'analyse réflexive en ce qui a trait à l'utilisation des différents dispositifs d'enseignement et d'évaluation. Cette ligne de pensée doit guider leurs choix pédagogiques afin que l'évaluation réalisée reflète le niveau de compétence des élèves. Depuis bon nombre d'années, le questionnaire est un dispositif utilisé de façon régulière pour évaluer la compréhension en lecture des élèves du primaire (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Lépine, 2017). Bien qu'il permette de vérifier la compréhension des élèves dans une certaine mesure, sa surutilisation comporte certains pièges, tels que d'amener les élèves à lire dans le but de répondre à des questions et, pour ce faire, de repérer les passages qui semblent pertinents (Tauveron, 2002). Or, les élèves qui répondent à ces questionnaires de façon adéquate ont-ils réellement compris le texte lu dans son ensemble ? Seraient-ils capables de « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (Progression des apprentissages, 2009, p. 74) ? Il importe qu'ils arrivent à maîtriser ces habiletés pour devenir des lecteurs compétents. Les enseignants doivent par ailleurs s'assurer que les élèves soient capables de maîtriser ces habiletés de façon autonome à la fin de la troisième année du primaire, si on se réfère à la *Progression des apprentissages* (2009). Il leur appartient également de choisir les instruments d'évaluation appropriés afin de s'assurer de la progression de leurs élèves et de cibler leurs besoins sur une base régulière (Cadre d'évaluation des

¹ Le rappel du récit consiste à raconter dans ses mots une histoire lue, vue ou entendue à l'oral ou à l'écrit (Kissner, 2006).

apprentissages, 2011). Il importe donc de varier les instruments d'évaluation afin d'évaluer la compréhension en lecture avec justesse et objectivité.

Dans un autre ordre d'idées, l'exploitation de la littérature jeunesse est de mieux en mieux implantée dans les classes du primaire du Québec, en particulier pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture (Lépine, 2017). Des activités telles que la lecture individuelle (lire un livre de façon autonome), la lecture en tandem (lecture partagée en dyade, selon Boushey et Moser, 2015), la lecture partagée en grand groupe et la lecture interactive² sont en effet valorisées dans un grand nombre d'écoles. De telles pratiques ont des effets positifs sur les apprentissages et le rendement des élèves en lecture et en écriture, tels que l'acquisition de la structure du récit, l'apprentissage de nouveaux mots et l'amélioration des compétences langagières (Montésinos-Gelet et ses collaboratrices, 2010). Toutefois, l'utilisation de la littérature jeunesse est moins fréquente en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture (Lépine, 2017). Par exemple, les entretiens de lecture, qui permettent aux enseignants de connaître les forces et les difficultés de chacun de leurs élèves de façon approfondie (Routman, 2009), de même que les rappels du récit, oraux ou écrits, sont peu utilisés en contexte d'évaluation.

Par conséquent, il apparaît que la venue d'un dispositif didactique, intégrant la littérature jeunesse et permettant l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de la compréhension en lecture au 2^e cycle du primaire, constituerait un apport significatif pour le milieu scolaire. De surcroît, comme les élèves réalisent une plus faible proportion de tâches qui sollicitent les macroprocessus en comparaison avec d'autres tâches de lecture dans les classes du primaire (Martel et Lévesque, 2010), il apparaît nécessaire de créer un dispositif qui mette de l'avant l'appropriation de ces processus, qui permettent aux lecteurs de comprendre les diverses structures d'un texte (appelé la macrostructure), de le raconter dans leurs mots et de le résumer.

² La lecture interactive consiste à lire un album à voix haute en questionnant les élèves avant, pendant et après la lecture afin de solliciter leur participation ainsi que leurs processus de compréhension (Giasson, 2003). Les interventions de l'enseignante visent à amener les élèves à « coconstruire le sens » (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).

Cette thèse décrit les étapes d'une recherche-développement qui vise à créer un dispositif didactique préconisant l'instauration de tâches de rappel du récit au 2^e cycle du primaire. Dans le premier chapitre, il est question du rappel du récit qui, une fois défini, permet de circonscrire l'objet de cette recherche. Puis, les principales études qui ont été effectuées sur l'utilisation du rappel du récit dans les classes du primaire sont décrites (Bernfeld, Morisson, Sudweeks et Wilcox, 2013 ; Gonnand, 2000 ; Lavigne, 2005 ; Reed et Vaughn, 2012). L'analyse des résultats permet d'identifier les forces et les limites de la technique de rappel. Ensuite, d'autres recherches ayant été réalisées à partir d'œuvres de littérature jeunesse, exploitées dans un contexte de rappel du récit, sont présentées (Diamond, 2008 ; Nicolas, 2007). L'objectif de cette analyse est d'explorer le potentiel des albums lorsqu'ils sont utilisés dans le but de créer des tâches de rappel et d'identifier les caractéristiques des œuvres à privilégier dans ce contexte. En effet, les albums, caractérisés entre autres par la présence marquée d'illustrations, occupent une place prépondérante dans la littérature jeunesse (Galda et Cullinan, 2006). Par la suite, des recherches qui portent sur les albums jeunesse et la compréhension en lecture sont décrites (Arizpe, 2003 ; Wilson, 2013) afin d'élargir l'examen de la relation qui existe entre l'enseignement de la compréhension en lecture et l'utilisation des albums jeunesse.

À la suite de l'analyse de ces recherches, il est question des attentes ministérielles quant à la compréhension en lecture au 2^e cycle du primaire. Il importe en effet de bien identifier les savoir-faire attendus chez les élèves lorsqu'ils terminent leur 4^e année du primaire afin que le dispositif créé soit conforme aux prescriptions ministérielles. De surcroît, cette analyse permet d'observer si les tâches proposées dans les livres didactiques destinés aux enseignants, ainsi que dans les manuels scolaires que les élèves utilisent, leur permettent d'atteindre ces objectifs. Ainsi, il est question dans ce chapitre des cahiers de français employés au 2^e cycle du primaire ainsi que des livres professionnels sur le rappel de texte. Puis, les dispositifs et les approches relatives à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension en lecture sont abordés. En effet, l'apport d'un nouveau dispositif d'enseignement et d'évaluation ne peut être pertinent que s'il répond à un vide identifié dans le contexte scolaire actuel.

Puis, le second chapitre est un référentiel qui a pour objectif de décrire toutes les composantes nécessaires à la réalisation du dispositif didactique. Ainsi, il est question de la compréhension en lecture, des textes littéraires et des différentes structures que l'on peut retrouver à l'intérieur du récit. Les types d'intrigues y sont également présentés. Ensuite, les albums jeunesse sont décrits. Les différentes fonctions des illustrations et les rapports qui existent entre le texte et l'image sont aussi analysés, puisque ces dernières sont porteuses de sens et peuvent affecter le rappel d'un récit. Les types d'albums sont aussi décrits, puisque chacun possède ses propres caractéristiques pouvant avoir une incidence sur les rappels oraux et écrits des élèves. Puis, les implications propres relatives à l'enseignement de la compréhension en lecture sont abordées. Il est question de l'enseignement explicite, des différents dispositifs d'enseignement ainsi que des réseaux littéraires.

Par la suite, le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée pour concevoir le dispositif didactique. En effet, il y est question de la recherche-développement et de ses différentes variantes, telles que la création d'un objet. La description du modèle de Van der Maren (1996) ainsi que du modèle *ADDIE* (Kelly, Baek, Lesh et Bannan-Ritland, 2008 ; Peterson, 2003) servent à établir les balises des étapes qui mènent à la création du dispositif didactique, qui sont ensuite décrites.

Le quatrième chapitre présente l'ensemble des résultats obtenus au cours de l'élaboration et de la mise à l'essai du dispositif didactique en contexte scolaire. Ainsi, les éléments qui ont été retenus par la validation interjuges des rappels des albums sont tout d'abord présentés. Ensuite, la rétroaction des enseignantes des deux classes dans lesquelles s'est tenue la mise à l'essai est décrite et analysée. Cette analyse est d'abord réalisée pour chacun des sept réseaux, puis pour l'ensemble du dispositif didactique.

La discussion du cinquième chapitre revient sur les questions élaborées au premier chapitre et y répond, en tenant compte des résultats obtenus et de leur analyse. Ainsi, il est question de l'outil d'évaluation propice à améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation, des caractéristiques des albums jeunesse utiles pour l'exploitation du rappel de texte au

2^e cycle du primaire et, pour conclure, des conditions favorables à l'utilisation de dispositifs d'enseignement-apprentissages plus variés.

Enfin, la conclusion comporte la synthèse des cinq chapitres de cette thèse, soit la problématique, le cadre conceptuel, la méthodologie, la présentation et l'analyse des résultats ainsi que la discussion. Les limites de la recherche sont également identifiées. En terminant, il est question des recherches envisageables pour faire progresser les compétences des enseignants du primaire sur l'enseignement et l'évaluation du rappel du récit au primaire, à partir de la littérature jeunesse.

1. PROBLÉMATIQUE

Au cours des trente dernières années, bon nombre de chercheurs (Bernfeld et ses collaborateurs, 2013 ; Diamond, 2008 ; Gonnand, 2000 ; Lavigne, 2005 ; Rondelli et Leclaire-Halté 2012) se sont intéressés à l'utilisation de la technique de rappel dans les classes du primaire. Cette méthode consiste à relater dans ses mots, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, un texte qui a été lu, vu ou entendu (Kartchner Clark, 2008 ; Kissner, 2006 ; Irwin, 2007 ; Montésinos-Gelet, Viau et Carignan, 2022). Qui plus est, cette technique est considérée par de nombreux chercheurs comme étant l'une des manières les plus efficaces d'évaluer le degré de compréhension en lecture des élèves (Giasson, 2013 ; Gibson, Gold et Sgouros, 2003 ; Lavigne, 2005), et ce, pour plusieurs raisons qui sont décrites dans ce chapitre.

Le rappel du récit constitue une tâche complexe qui permet d'observer l'habileté de l'élève à s'appropriier la structure du récit, dans le cas de textes narratifs, ainsi que sa capacité à inférer (Wilson, Gambrell et Pheiffer, 1985), donc à lire entre les lignes des textes lus, entendus ou vus. Pourtant, il s'agit d'une technique peu utilisée dans les classes du primaire, selon les observations de la doctorante. Dans un autre ordre d'idées, bien que les principales maisons d'édition proposent des activités relativement bien ficelées et diversifiées dans leurs ouvrages, certaines parutions négligent cet aspect de la compréhension en lecture. Pourtant, l'aptitude à « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (Progression des apprentissages, 2009, p. 74) doit être maîtrisée de façon autonome à la fin de la troisième année du primaire. De plus, les phases associées au développement de la lecture décrites dans le *Continuum en lecture* (MELS, 2008) contiennent des éléments relatifs au rappel du récit. En effet, il est mentionné que les élèves étant à la troisième phase, le « décollage », doivent, entre autres, « raconter ce qu'ils ont compris et ce qu'ils retiennent » (p. 4) du texte lu, entendu ou vu. Or, au deuxième cycle du primaire, les textes contiennent des phrases plus complexes et le niveau de vocabulaire augmente (Dugas, 2006), en comparaison avec les écrits proposés au 1^{er} cycle du primaire. Ils sont par conséquent plus difficiles à comprendre, car il faut des connaissances syntaxiques, grammaticales et lexicales plus approfondies pour en saisir

pleinement le sens.³ Comment s'assurer que les élèves comprennent ces textes et les aider à progresser ? À l'intérieur de ce contexte, bon nombre d'enseignants du 2^e cycle du primaire demandent à leurs élèves de lire un texte accompagné d'un questionnaire afin de vérifier leur degré de compréhension en lecture (Dezutter et ses collaborateurs., 2007 ; Lépine, 2017). Mais peut-on réellement s'assurer du degré de compréhension en lecture des élèves par l'entremise d'un questionnaire ? En fait, le problème n'est pas l'utilisation des questionnaires en tant que tels, mais plutôt les types de questions qu'ils renferment ainsi que la surutilisation de ce type d'évaluation (Tauveron, 2002).

En effet, de nombreux questionnaires sont en grande partie constitués de questions de repérage qui ne permettent pas d'évaluer la compréhension en lecture des élèves, mais bien leur habileté à repérer l'information qui semble correcte dans le texte, sans même avoir à le lire en entier. Très souvent, l'élève va repérer les mots-clés de la question dans le texte lu et recopier la phrase telle quelle comme réponse, sans relire ni la question ni la réponse (Viau, 2012). Tauveron (2002) indique qu'« au bout du compte, ces questions ne servent guère qu'à s'assurer que l'élève a lu le texte, c'est-à-dire l'a parcouru des yeux et en a, si possible, mémorisé chacun des éléments » (p. 93). Par ailleurs, les résultats aux épreuves obligatoires de 4^e année du primaire en lecture indiquent que la plupart des élèves réussissent à répondre 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 globale du texte, font l'objet de difficultés pour plusieurs élèves (Commission Scolaire Des Affluents, 2013).

Si, d'une part, les enseignants priorisent les questionnaires dans leur enseignement et, d'autre part, utilisent peu la technique de rappel du récit, c'est en partie en raison de leur méconnaissance des caractéristiques et des effets positifs de cette technique (Viau, 2012). En effet, des expérimentations réalisées dans la recherche de Viau (2012) ont permis de constater que plusieurs enseignants ignorent ce qu'est le rappel du récit et, lorsqu'ils connaissent cette technique, considèrent - à tort - qu'elle ne sert qu'à évaluer la capacité de

³ Bien qu'ils ne relèvent pas de la macrostructure des récits, les éléments mentionnés par Dugas (2006) constituent des critères de complexité des textes littéraires.

mémorisation des élèves. Or, la technique de rappel permet à l'élève de s'approprier la structure du récit, de sélectionner et de réorganiser les événements qui le composent, en plus de rendre les inférences explicites, notamment grâce à leurs connaissances antérieures. Enfin, les enseignants désireux d'intégrer le rappel de texte dans leur enseignement se retrouvent limités lorsque vient le temps d'évaluer leurs élèves, car les grilles d'évaluation sont inexistantes, et ce, plus particulièrement pour des rappels réalisés à partir de la littérature jeunesse.

Devant cet état de fait, la création d'un outil d'enseignement et d'évaluation priorisant le rappel de texte au 2^e cycle du primaire constituerait un apport significatif pour permettre aux jeunes apprenants d'atteindre les objectifs ministériels et de faire évoluer les perceptions des enseignants de même que leurs pratiques professionnelles liées à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension en lecture.

Dans la section suivante, il est question de la définition de la compréhension en lecture, des macroprocessus ainsi que des caractéristiques spécifiques du rappel de texte. Ensuite, les principales recherches qui ont été effectuées sur le rappel sont présentées, suivies de celles qui traitent de l'exploitation de la littérature jeunesse et de la compréhension en lecture. L'analyse des résultats de ces recherches s'avère pertinente afin d'identifier les atouts et les limites que comporte l'utilisation de cette technique en contexte d'enseignement et d'évaluation de la lecture au primaire. Les attentes ministérielles sont par la suite abordées en ce qui a trait à la compréhension en lecture, plus précisément aux savoirs essentiels et aux connaissances relatives au rappel de texte. Il importe en effet de vérifier si les activités proposées dans les manuels scolaires permettent aux élèves d'atteindre les attentes ministérielles à la fin du 2^e cycle du primaire. Les livres didactiques relatifs à cette technique font ensuite l'objet d'une recension des écrits dans le but de savoir de quelle manière elle est abordée dans chacun d'entre eux. Puis, il est question de l'utilisation du rappel de texte en contexte d'enseignement et d'évaluation. La connaissance des habitudes bien ancrées du milieu scolaire s'avère primordiale pour créer un outil qui réponde à un réel besoin. Cet aspect est important afin de fournir un accompagnement adéquat aux enseignants désireux d'exploiter la technique de rappel de

texte tout en tirant profit de la littérature jeunesse. Les constats qui en découlent conduisent aux objectifs de recherche.

1.1 Compréhension en lecture, macroprocessus et rappel du récit

La compréhension en lecture signifie d'être capable de construire du sens à partir de ce qu'on lit. Le lecteur qui comprend réellement ce qu'il lit se crée, consciemment ou non, une représentation mentale de sa lecture (Johnson-Laird, 2010 ; Kintsch et Rawson, 2005 ; Tardif, 1992). Pour y arriver, les apprentis lecteurs mettent en œuvre des processus complexes, en utilisant des stratégies cognitives, et, au besoin, des stratégies métacognitives et socioaffectives (Daigle et Berthiaume, 2021). Par ailleurs, 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). Les pratiques relatives à l'enseignement et à l'évaluation de la lecture doivent être variées et solliciter tous les processus de compréhension en lecture, soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration ainsi que les processus métacognitifs (Irwin, 2007). Ces processus complexes agissent en constante interaction avant, pendant et après la lecture et permettent à l'élève de comprendre le sens de ce qu'il lit. Le tableau 1 qui suit résume les différentes fonctions de ces processus :

Tableau 1 :
Processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007)

Niveau	Processus	Définition
Processus de bas niveau	Microprocessus	Ils permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase.
Processus de haut niveau	Processus d'intégration	Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases et entre les idées.
	Macroprocessus	Ils permettent d'identifier les idées principales, de comprendre la structure du texte et de le résumer.
	Processus d'élaboration	Ils permettent d'effectuer des prédictions, de raisonner et de réagir au texte.
	Processus métacognitifs	Ils interviennent dans la gestion de la compréhension (constat de la perte de compréhension et utilisation des stratégies de dépannage appropriées).

Les tâches qui sollicitent les processus de compréhension en lecture sont, en général, des questionnaires auxquels les élèves doivent répondre seuls ou avec leurs pairs (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007 ; Lépine, 2017). Les types de questions varient et, selon leur formulation, peuvent constituer un réel défi pour les jeunes lecteurs et leur permettre de faire appel : 1) aux microprocessus afin de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase ; 2) aux processus d'intégration dans le but d'effectuer notamment des inférences⁴ ; 3) aux macroprocessus, lorsqu'il importe de comprendre la structure du texte dans son ensemble ; 4) aux processus d'élaboration afin de réagir au texte ou encore de faire des prédictions ; et 5) aux processus métacognitifs qui permettent une gestion de la compréhension quand des éléments sont incompris. Ceux-ci permettent aux

⁴ L'inférence renvoie à la capacité à comprendre les informations implicites contenues dans un texte (Giasson, 2003).

élèves de gérer leur lecture par l'utilisation de stratégies de compréhension appropriées et peuvent être explicités en entretien de lecture, ou encore à l'écrit, lorsque l'on demande aux élèves d'expliquer de quelle manière ils ont procédé pour répondre à une question complexe.

Si les questions de compréhension peuvent s'avérer pertinentes, il importe de considérer d'autres avenues, en particulier lorsque l'on cherche à solliciter les macroprocessus. Dans ce contexte, comme les élèves doivent notamment se remémorer (Progression des apprentissages, 2009) et raconter ce qu'ils ont lu, entendu ou vu dans leurs mots et, par conséquent, sélectionner les informations les plus importantes pour y arriver, il semble que le rappel de texte convienne davantage pour mettre en œuvre ces processus. Dans le cadre de cette recherche, il est question des textes narratifs, qui sont priorisés afin de permettre aux enseignants d'enseigner et d'évaluer la compréhension des différentes structures de récits et, parallèlement, de leur donner l'occasion d'enseigner et d'évaluer la compétence disciplinaire *Apprécier des œuvres littéraires*⁵ (MELS, 2001) Le terme « rappel du récit » est donc utilisé puisque le « rappel de texte » est une désignation plus générale, employée lorsqu'il est question de rappels de textes informatifs, par exemple. Pour parvenir à instaurer des tâches de rappel en classe, il convient de commencer par l'enseignement de la paraphrase, qui est nécessaire pour y arriver.

1.1.1 Définition de la paraphrase

La paraphrase consiste à relater dans ses propres mots des propos qui ont été lus, entendus ou vus (Kissner, 2006), et ce, en totalité ou en partie⁶. Kissner (2006) définit la paraphrase comme la capacité à redire une idée, plusieurs idées ou encore un passage en entier. Pouvant être effectuée à l'oral ou à l'écrit, cette habileté est d'une grande importance pour les élèves, car elle leur permet de s'approprier différents concepts et de les

⁵ Bien que l'élaboration du dispositif didactique vise à enseigner et à évaluer les macroprocessus par le rappel du récit, il demeure que l'utilisation d'œuvres littéraires permette aux enseignants qui le souhaitent de réaliser des appréciations d'œuvres littéraires auprès de leurs élèves.

⁶ « *Paraphrasing is, quite simply, restating ideas in different words. A reader (or listener) can choose to paraphrase one statement, a group of statements, or an entire passage* » (Kissner, 2006, p. 6).

communiquer aux autres. Cette habileté est nécessaire pour effectuer une tâche de rappel, car les élèves doivent raconter ce qu'ils ont lu, entendu ou vu dans leurs propres mots.

1.1.2 Définition du rappel du récit

Le rappel du récit (Makdissi et Boisclair, 2008 ; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012), appelé aussi « rappel de texte » pour les textes non narratifs, consiste à raconter dans ses mots un récit lu, entendu ou vu, sans l'avoir sous les yeux (Giasson, 2003 ; Kissner, 2006 ; Reed et Vaughn, 2012). Les élèves relatent alors les éléments dont ils se souviennent et qui leur semblent nécessaires au bon déroulement de l'histoire. Ce faisant, ils démontrent ce qu'ils ont compris de l'histoire (Gibson et ses collaborateurs, 2003). 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). Contrairement au résumé, le rappel peut contenir des épisodes non essentiels qui accompagnent les composantes narratives du récit (Gonnand, 2000). En outre, le résumé ne reprend que les éléments essentiels d'un texte en effaçant les informations secondaires et est soumis à certaines contraintes quant à son envergure (Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement, 2011). Afin d'identifier les éléments qui doivent apparaître dans un rappel du récit, il s'avère important de considérer les composantes narratives. Celles-ci sont des unités qui permettent à l'histoire de progresser (Gonnand, 2000) et qui correspondent en général aux cinq temps du récit, lorsque l'on exploite cette structure textuelle. Toutefois, lorsque les œuvres utilisées en classe ont des structures différentes, comme c'est le cas dans les récits biographiques, les composantes narratives pourraient correspondre aux étapes importantes de la vie du personnage principal. Le tableau 2 illustre par ailleurs cette correspondance dans le cas d'un conte classique tel que *Le Petit Chaperon rouge* des frères Grimm :

Tableau 2 :
Composantes narratives
du *Petit Chaperon rouge* (frères Grimm, 1857)
et leur correspondance avec le schéma du récit

Schéma du récit (Todorov et Weinstein, 1969)	Composantes narratives (Gonnand, 2000)
Situation initiale	Le projet de visite du Petit Chaperon rouge à sa grand-mère.
Élément déclencheur	La rencontre du loup en chemin et son plan de dévorer la grand-mère et le Petit Chaperon rouge.
Schéma du récit (Todorov et Weinstein, 1969)	Composantes narratives (Gonnand, 2000)
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.

Comme l'indique le tableau 2, une ou plusieurs composantes narratives peuvent être associées à chacun des cinq temps du récit. Un rappel du conte *Le Petit Chaperon rouge* (frères Grimm, 1857) pourrait donc prendre cette forme :

Il était une fois, une petite fille qui devait apporter des provisions à sa grand-mère qui était malade. Pour ce faire, elle devait traverser la forêt (situation initiale). Sur son chemin, elle rencontra un loup, qui lui demanda où elle allait. Cette naïve enfant lui dit la vérité sur son projet, n'ayant apparemment décelé aucune mauvaise intention chez le loup (élément déclencheur). Arrivée à la maison de sa grand-mère, elle trouva que cette dernière avait bien changé, car sa voix et son apparence physique étaient différentes. Comme elle s'approchait du lit de sa grand-mère, c'est le loup qui bondit, vêtu de la robe de nuit de la vieille dame. La fillette se fit dévorer par la méchante bête (péripiéties). Par un heureux hasard, un chasseur passait par là. Il entendit du bruit provenant de la maison, entra et tua l'animal (dénouement). Puis, il ouvrit son ventre, libérant ainsi le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère (situation finale).

Dans cet exemple que nous avons créé, on constate que les composantes narratives liées aux différents temps du récit sont présentes. Toutefois, certains éléments non essentiels y apparaissent également. Par exemple, le fait que la grand-mère soit souffrante et que le loup soit habillé avec la robe de nuit de cette femme sont des éléments non essentiels. On retrouve aussi le jugement du lecteur, qui affirme que le Petit Chaperon rouge est une enfant naïve.

Cela dit, il est possible d'effectuer une tâche de rappel à partir de textes faisant partie d'autres types textuels, tels qu'un texte descriptif ou argumentatif (Adam, 1987). En outre, lorsqu'un élève effectue le rappel d'un texte descriptif, ou encore explicatif, les principaux concepts présentés dans le texte d'origine (Kartchner Clark, 2008) sont relatés. Par exemple, dans le cas d'un livre décrivant le mode de vie des léopards, le lecteur rapportera les informations qui se rapportent à l'environnement dans lequel vit cet animal, à ses caractéristiques physiques et à son alimentation, par exemple. Ainsi, il est possible de réaliser des tâches de rappel à partir de plusieurs types de textes.

1.1.3 Définition du résumé

L'action de résumer signifie retenir l'essentiel de ce qui a été lu, entendu ou vu. Il s'agit donc de faire une version condensée du texte, tout en gardant sa signification, ce qui

demande beaucoup d'objectivité de la part du lecteur (Sprenger-Charolles, 1980). Kissner (2006) soutient que la capacité des élèves à résumer des textes à l'oral ou à l'écrit, donc à mentionner uniquement les informations les plus importantes, dépend en grande partie de leur habileté à paraphraser et à effectuer des rappels de textes. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, la paraphrase consiste à utiliser ses propres mots pour relater le passage d'un texte, d'un paragraphe ou d'un texte en entier (Kissner, 2006). En contexte de rappel de texte, par exemple, les élèves peuvent raconter une histoire à l'oral, à un pair ou à leur enseignant. Ils utilisent alors la paraphrase pour effectuer un rappel de texte. Dans le cas du résumé, qui n'est pas mentionné dans la *Progression des apprentissages* du primaire (2009), ils utilisent aussi la paraphrase, mais cette fois-ci pour réaliser une tâche plus complexe, car seules les informations essentielles du texte doivent être mentionnées. Donc, l'art de résumer vient avec certaines contraintes, qui sont habituellement enseignées au secondaire. Ainsi, dès la troisième année au secondaire (*Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement*, 2011), les élèves doivent condenser le contenu et « réduire des phrases » (p.10) par des moyens linguistiques tels que d'employer des mots-clés et des termes génériques et de structurer les informations retenues « en respectant le sens et les grandes articulations du texte source » (p. 10). Si l'on reprend l'exemple précédent, utilisé pour illustrer le rappel, voici à quoi un résumé du même conte pourrait ressembler :

Il était une fois une petite fille qui devait apporter des provisions à sa grand-mère (situation initiale) ~~qui était malade. Pour ce faire, elle devait traverser la forêt. Sur son chemin, elle rencontra un loup, qui lui demanda où elle allait. Cette naïve enfant lui dit la vérité (élément déclencheur) sur son projet, n'ayant apparemment décelé aucune mauvaise intention chez le loup. Arrivée à la maison de sa grand-mère, elle trouva que cette dernière avait bien changé, car sa voix et son apparence physique étaient différentes. Comme elle s'approchait du lit de sa grand-mère, c'est le loup qui bondit, vêtu de la robe de nuit de la vieille dame. La fillette se fit dévorer par la méchante bête (péripéties). Par un heureux hasard, un chasseur passait par là. Il entendit du bruit provenant de la maison, entra et tua l'animal (dénouement). Puis, il ouvrit son ventre, libérant ainsi le Petit Chaperon rouge et sa grand-mère (situation finale).~~

Ainsi, lorsque l'on résume un récit, seules les composantes narratives, qui correspondent en général au schéma du récit, figurent dans le résumé. Le rappel du récit est donc moins contraignant pour l'élève, car celui-ci doit raconter l'histoire en utilisant la paraphrase, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Il n'est donc pas tenu d'éliminer certains des éléments non essentiels du texte, comme c'est le cas dans le résumé. La figure 1 illustre par ailleurs la structure hiérarchique de ces éléments :

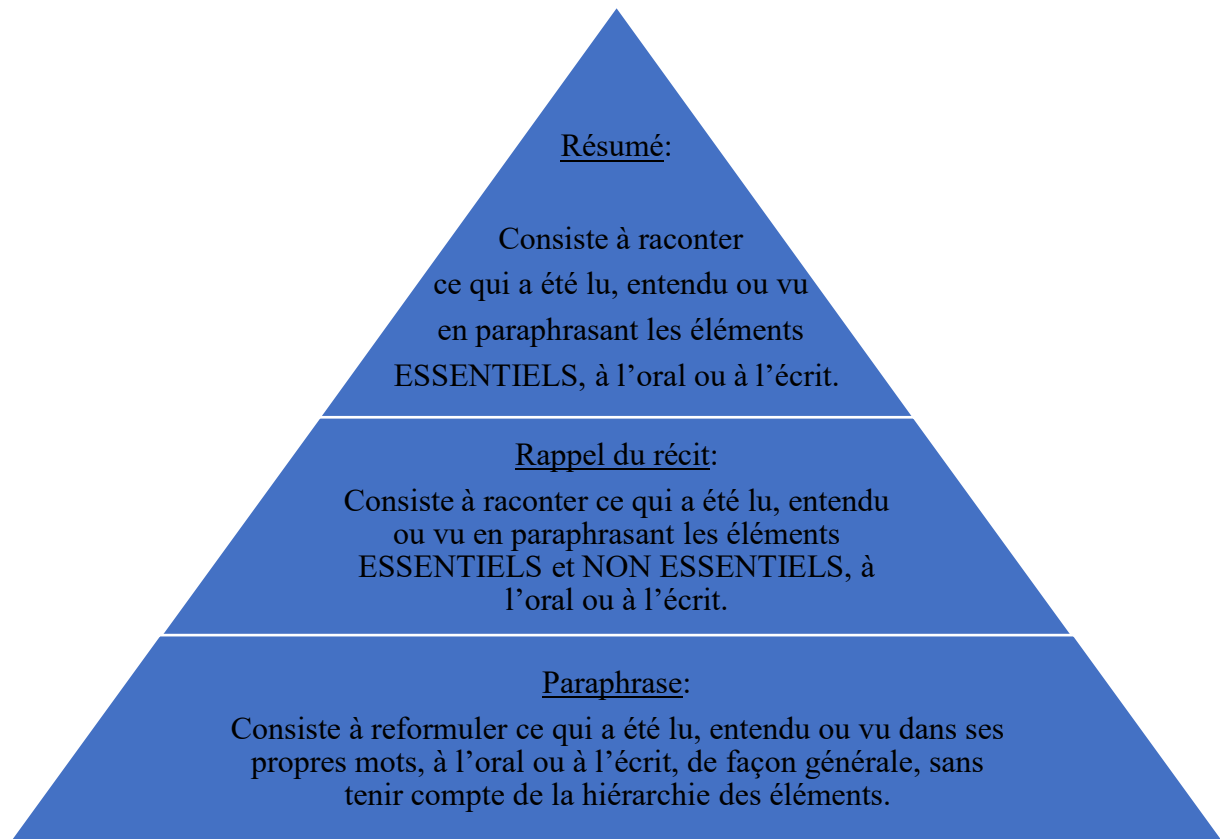


Figure 1

Le résumé, le rappel et la paraphrase

Le résumé se trouve au sommet de la pyramide pour illustrer le fait que, pour accomplir une telle tâche, l'élève doit, au préalable, être capable d'effectuer un rappel du récit et de paraphraser. Il s'agit du processus le plus complexe de la pyramide et qui implique une bonne maîtrise du rappel du récit et de la paraphrase. Par ailleurs, il est impossible de mener à bien une tâche de rappel ou un résumé sans arriver à paraphraser, car la paraphrase permet de reprendre des propos lus entendus ou vus dans ses propres mots (Kissner, 2006) sans tenir compte de la hiérarchie des propos. En outre, les tâches de rappel s'avèrent utiles pour amener les élèves à nommer, dans leurs mots, les informations essentielles et secondaires contenues dans un texte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce faisant, ils démontrent leur compréhension de la structure globale du texte et font des

inférences ⁷, c'est-à-dire qu'ils en viennent à comprendre et verbaliser les éléments implicites contenus dans le texte d'origine et qu'ils les mentionnent de façon explicite dans leur rappel oral ou écrit. Par exemple, un élève qui ferait le rappel de l'album *Plus noir que la nuit* (Hadfield et les frères Fan, 2016) pourrait mentionner que Chris, un enfant qui a peur dans le noir, s'est fait confisquer sa cloche parce qu'il s'en servait trop souvent, empêchant ainsi ses parents de dormir. Toutefois, la véritable raison pour laquelle Chris se fait confisquer la cloche est implicite (voir figure 2). En effet, on le voit d'abord qui sonne la cloche ; celle-ci sert à avertir ses parents qu'il a besoin d'eux quand il a peur dans le noir. Même si Chris se rend compte que ses parents ne viennent pas, il continue tout de même à sonner la cloche. Il finit par se la faire confisquer et Chris continue d'avoir peur dans le noir. En observant l'illustration, le lecteur peut donc inférer que les parents du garçon ont repris la cloche, voulant trouver le sommeil, laissant cependant le pauvre Chris seul et apeuré, dans le noir, sans cloche.



Figure 2

Un extrait de l'album *Plus noir que la nuit* (Hadfield et les frères Fan, 2016, p.14).⁸

⁷ Il existe plusieurs types d'inférences, telles que les inférences lexicales et causales (Makdissi, Boisclair et Sanchez 2006). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, il est question des inférences au sens large. Elles ne font ainsi pas l'objet d'un examen approfondi.

⁸ Illustration copyright © 2016 by Terry Fan and Eric Fan. From *The Darkest Dark* by Chris Hadfield and Kate Fillion. Published by Tundra Books, an imprint of Penguin Random House Young Readers, a division of Penguin Random House Canada. Reprinted with permission.

L'habileté à paraphraser s'avère utile pour effectuer des tâches de rappel, car l'élève paraphrase nécessairement en faisant un rappel de texte. En effet, le rappel du récit doit contenir les éléments essentiels de l'histoire et peut aussi comporter des informations de moindre importance. Cette tâche est préparatoire au résumé, qui ne reprend que les éléments essentiels d'un récit. En outre, en effectuant des tâches de rappel, les élèves s'exercent à s'appropriier les différentes composantes du récit et à relater celles qui sont essentielles à sa progression. Ce faisant, ils se préparent à faire des résumés, ce qui est attendu lorsqu'ils seront à la troisième année du secondaire. Les élèves qui apprennent tôt à réaliser des tâches de rappels ont par conséquent les habiletés nécessaires pour arriver à faire des résumés de manière efficace à ce moment-là.

Si le rappel du récit aide les élèves à démontrer la compréhension qu'ils ont de la structure globale d'un texte et à effectuer des inférences, il s'avère aussi utile dans d'autres aspects du développement de la compréhension en lecture ainsi qu'en écriture et en communication orale. Lorsqu'on demande aux élèves de résumer un paragraphe ou un texte en entier, ils ont l'habitude d'effectuer ce type de tâche et sont plus aptes à sélectionner les informations essentielles, c'est-à-dire les composantes narratives s'il s'agit d'un récit. Lorsqu'il est question de textes descriptifs, argumentatifs ou explicatifs, par exemple, les jeunes lecteurs vont alors relater les différents aspects ou concepts dont il est question à l'intérieur de ceux-ci. Par exemple, dans l'album *Le rat* d'Elise Gravel (2013), l'élève mentionnerait les faits importants dont il est question dans cet album descriptif, c'est-à-dire l'utilité de sa queue, la vitesse à laquelle poussent ses dents, son alimentation et son comportement. Ces différents aspects composent la macrostructure de cet album sur laquelle l'élève se basera pour sélectionner les éléments qu'il relatera dans son rappel oral ou écrit.

Le rappel du récit fait l'objet de nombreuses recherches depuis plusieurs années (Carignan et Grenon, 2012 ; Gambrell, Koskinen et Kapinus, 1991 ; Gonnand, 2000 ; Jarvella, 1971 ; Lavigne, 2005 ; Makdissi et Boisclair, 2008 ; Morrow, 1985 ; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012). Certaines d'entre elles visent à comprendre l'influence d'une telle pratique sur la compréhension en lecture des élèves du primaire. La section qui suit décrit

les principales recherches qui se sont intéressées au rappel de texte. L'analyse de la méthodologie utilisée par chacune d'elles ainsi que la présentation des résultats obtenus s'avère fort pertinente pour établir les fondements de notre propre recherche-développement.

1.2 État des recherches sur le rappel du récit

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux tâches de rappel au cours des cinquante dernières années (Carignan et Grenon, 2012 ; Gambrell et ses collaborateurs, 1991 ; Gonnand, 2000 ; Jarvella, 1971 ; Lavigne, 2005 ; Makdissi et Boisclair, 2008 ; Morrow, 1985 ; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012) et leurs visées varient de manière considérable. La présente section décrit les principales recherches relatives au rappel du récit en contexte d'enseignement et d'évaluation de la lecture au primaire. Les choix méthodologiques et les conclusions de ces études laissent entrevoir une faille dans la manière d'utiliser le rappel en contexte de classe. Elles sont présentées selon leurs particularités, soit le caractère connu ou inconnu d'une œuvre littéraire, l'utilisation du rappel de texte en contexte d'évaluation et, pour finir, les recherches impliquant des albums. Le tableau qui suit présente les principaux éléments relatifs aux objectifs de recherche, à la méthodologie ainsi qu'aux résultats obtenus relatifs aux recherches présentées.

Tableau 3
Les principales recherches sur le rappel du récit

Auteur(s), année	Objectif(s)	Méthodologie	Résultat(s)
Gonnand (2000)	Vérifier si l'effet de familiarité joue un rôle dans la restitution de rappels de textes chez les élèves de 6 à 11 ans.	Groupe expérimental : 50 élèves de 6 à 11 ans. Groupe témoin : 10 adultes Écoute de deux récits, rappels écrits et entretiens individuels.	Le caractère connu ou non de l'histoire n'a aucune incidence sur la qualité de restitution des composantes narratives.
Lavigne (2005)	Comparer quatre méthodes d'évaluation de la compréhension en lecture	82 élèves de 3 ^e année du primaire ont effectué les tâches suivantes : le rappel quantitatif, le rappel qualitatif, le rappel selon le schéma du récit et les questions de compréhension en lecture	L'analyse de régression permet de constater que le rappel qualitatif mesure plus efficacement la compréhension du récit que le rappel quantitatif et le questionnaire.

Auteur(s), année	Objectif(s)	Méthodologie	Résultat(s)
Schisler, Joseph, Konrad et Albert- Morgan (2009)	Comparer l'efficacité des rappels oraux et écrits d'élèves de 3 ^e année du primaire ainsi que les stratégies de relecture ⁹ utilisées	Cinq élèves de 3 ^e année du primaire ont effectué une relecture accompagnée de questions, un rappel oral et un rappel écrit, accompagnés d'un expérimentateur.	Les résultats démontrent que les rappels oraux et écrits sont des techniques efficaces pour améliorer la compréhension en lecture.
Rondelli et Leclaire- Halté (2012)	Vérifier dans quelle mesure les facteurs culturels influencent la qualité du rappel de texte	Deux classes de 4 ^e et de 5 ^e année du primaire. Analyse quantitative de rappels écrits.	Lorsque les concepts sont connus (ex. : lexique), la mémoire à long terme est à son fonctionnement optimal et le rappel est de meilleure qualité.
Reed et Vaughn (2012)	Métaanalyse qui vise à déterminer la validité et la fidélité de protocoles de rappel en contexte d'évaluation de la compréhension en lecture.	54 recherches réalisées entre 1975 et 2009 ont été codées et analysées.	Il n'a pas encore été démontré que le rappel de texte constitue un instrument d'évaluation adéquat.
Bernfeld et ses collaborateurs (2013)	Déterminer de quelle manière les passages, les évaluateurs et le nombre de rappels effectués influence l'évaluation des rappels oraux.	Les rappels oraux de 36 élèves de 5 ^e année du primaire ont été évalués par deux chercheurs ¹⁰ et ces évaluations ont été analysées.	Il est préférable d'évaluer un minimum de quatre passages, par deux évaluateurs différents, pour obtenir une évaluation précise.

1.2.1 Incidence du caractère connu ou non d'un texte sur le rappel d'un texte

La recherche effectuée par Gonnand (2000), qui a été réalisée dans le but de vérifier si le caractère connu ou non d'une œuvre avait une incidence sur la qualité d'un rappel immédiat écrit, a permis de constater qu'à partir de huit ans, les élèves effectuent des rappels écrits comparables à ceux des adultes. Cette recherche a été réalisée auprès de cinquante sujets de 6 à 11 ans et d'un groupe témoin, composé de dix étudiants étant à leur première année universitaire, soit cinq hommes et cinq femmes. Les résultats démontrent

¹⁰ Les chercheurs ont utilisé la méthode *Reader Retelling Rating Scale* (3-RS) qui consiste à évaluer les rappels oraux des élèves en tenant compte du contenu résumé et inféré, de la pertinence des éléments relatés ainsi que de l'organisation du rappel oral. Il s'agit d'une manière quantitative d'évaluer les rappels des élèves (Bernfeld et ses collaborateurs, 2013).

que le fait qu'une œuvre soit familière aux lecteurs (par exemple, les contes classiques), n'influence pas la qualité des rappels des élèves, si on les compare avec ceux effectués à partir d'histoires contemporaines et peu connues ayant une structure linéaire et un schéma narratif traditionnel en cinq temps. La principale raison évoquée par Gonnand (2000) est que la structure des contes, donc le schéma narratif en cinq temps (Propp et Meletinski, 1970), est ancrée dans la mémoire à long terme des jeunes lecteurs. Ceux-ci s'appuient donc sur cette structure conventionnelle de ces contes pour structurer leurs rappels. Les textes utilisés dans le cadre de cette recherche étaient le conte « Le Petit Chaperon rouge » (version des frères Grimm, 1857, adaptée par Armel Guerne) ainsi que l'histoire « Dan, le Canadien », de Catherine Jacqueson (1956). Les sujets ont lu les deux textes sur des supports papier, sans illustration.

1.2.1.1 Incidence du caractère connu ou non du lexique sur le rappel d'un texte

Dans le cadre de leur recherche, dont l'objectif était de vérifier, à partir de rappels écrits, si des facteurs culturels pouvaient influencer les rappels de récits d'élèves de 9 à 11 ans, Rondelli et Leclaire-Halté (2012) ont analysé 36 rappels écrits d'un conte africain, qui a été raconté aux sujets d'une façon neutre, à l'aide d'une version audio. Les facteurs culturels incluaient la connaissance du lexique utilisé ainsi que les connaissances antérieures des élèves. « Ils ont réécrit leur texte à trois moments différents (rappel immédiat, rappel après une semaine, rappel après trois semaines). Aucune contrainte de temps n'a été donnée pour la phase d'écriture des élèves » (p. 367). Rondelli et Leclaire-Halté (2012) ont démontré que la connaissance du lexique est essentielle pour comprendre les informations contenues dans le texte. Ce facteur a été identifié par les chercheurs Reed et Vaughn (2012) qui, dans le cadre de leur métaanalyse, ont recensé cinquante-quatre recherches effectuées sur le rappel lorsqu'il est utilisé comme instrument d'évaluation de la compréhension en lecture. Ils ont entre autres soulevé le fait que le contenu des rappels est influencé par de nombreux facteurs, comme les connaissances antérieures des jeunes lecteurs, les genres textuels utilisés ainsi que la structure de ceux-ci. Bernfeld et ses collaborateurs (2013) abondent en ce sens et ajoutent que la longueur ainsi que la complexité lexicale et syntaxique des passages des textes lus influencent le rappel des

élèves ainsi que l'évaluation qui en découle. En outre, lorsque les mots sont familiers des lecteurs, ils comprennent davantage le texte et peuvent alors réaliser un rappel du récit en se concentrant sur les éléments qu'ils jugent importants de mentionner. Toutefois, si le texte lu ou entendu contient plusieurs mots inconnus des lecteurs ou qui leur sont peu familiers, leur compréhension sera affectée, parce que le champ lexical est hors de leur portée, ce qui augmente la charge cognitive. Il s'en suit alors des rappels qui non seulement sont plus ardues à réaliser pour les élèves, mais qui ne permettent pas de vérifier leur capacité à comprendre un texte dans sa globalité. Ces résultats mettent ainsi en évidence l'importance de sélectionner des œuvres qui sont accessibles aux élèves, sur un plan lexical, lorsque l'on cherche à vérifier leur compréhension d'un récit par l'entremise du rappel.

1.2.2 Rappel du récit en contexte d'évaluation

Par ailleurs, Bernfeld et ses collaborateurs (2013) ont analysé les évaluations quantitatives¹¹ des rappels oraux de 36 élèves de 5^e année du primaire dans un contexte américain. Ces auteurs soutiennent que l'on devrait évaluer au moins quatre rappels différents afin de disposer de plusieurs traces écrites et les faire évaluer par deux enseignants pour obtenir un portrait juste de la compréhension de l'élève. En contexte scolaire, cette recommandation peut s'avérer difficile à appliquer et il serait nécessaire d'avoir des rappels modèles pour les enseignants. En outre, l'absence de protocoles communs pour procéder à la pondération des rappels oraux ou écrits pose aussi un problème de validité, selon Reed et Vaughn (2012). Il est certain que, puisque chaque texte sélectionné dans le but d'évaluer la compréhension en lecture est unique et possède ses caractéristiques propres, il est difficile d'en arriver à créer un dispositif d'évaluation uniformisé. Toutefois, parmi les cinquante-quatre recherches qui ont été analysées par Reed et Vaughn (2012), quarante-et-une faisaient l'objet d'une évaluation quantitative, ce que Lavigne (2005) considère comme une méthode qui comporte certaines lacunes. Par exemple, elle a soulevé le fait que, comme l'évaluation quantitative du rappel du récit repose uniquement sur le nombre de composantes narratives et de sous-composantes

¹¹ L'évaluation quantitative du rappel du récit consiste à noter chaque élément mentionné, tandis que l'évaluation qualitative consiste à prendre en considération la qualité des propos mentionnés, par exemple, le choix des mots et les inférences qui y sont explicitées, si tel est le cas (Giasson, 2013).

narratives mentionnées dans le rappel des élèves, elle ne permet pas de tenir compte des inférences effectuées par ces derniers. En outre, la qualité des faits mentionnés et des éléments qui relèvent des inférences causales n'est pas prise en compte. Lavigne (2005) a donc comparé quatre méthodes d'évaluation de la compréhension de la lecture et en est arrivée à la conclusion que le rappel qualitatif constitue la méthode la plus précise pour rendre compte de la compréhension en lecture de l'élève parce qu'elle tient compte des faits mentionnés qui relèvent d'une construction d'informations reliées au texte de la part de l'élève. Dans ce cas-ci, les inférences effectuées par le lecteur sont explicitées. Les dispositifs qui ont été analysés sont le rappel quantitatif, le rappel qualitatif, le rappel selon le schéma du récit et les questions de compréhension¹². Pour leur part, Schisler et ses collaborateurs (2009) ont comparé l'efficacité des rappels oraux et écrits d'élèves de 3^e année du primaire ainsi que la stratégie de relecture¹³ utilisée. Les résultats démontrent que les rappels oraux et écrits sont des techniques efficaces pour améliorer la compréhension en lecture des élèves, car elles constituent notamment une stratégie efficace pour inférer (Schisler et ses collaborateurs, 2009).

Bien que Schisler et ses collaborateurs (2009) soient favorables à l'utilisation du rappel oral et écrit, il importe de mentionner que leur recherche a été effectuée auprès de seulement cinq sujets, ce qui est peu pour une analyse quantitative. De plus, seule la longueur des passages et leur degré de difficulté étaient considérés dans les critères de sélection des outils méthodologiques. Pourtant, les livres illustrés, tels que les albums, contribuent à contextualiser le contenu du texte écrit, donc à soutenir le jeune lecteur dans sa compréhension (Montésinos-Gelet, 2016). La section suivante décrit deux recherches, soit celles de Diamond (2008) et de Nicolas (2007), qui ont exploité le potentiel de la littérature jeunesse lors de tâches de rappel de texte. Leur examen permet d'identifier les caractéristiques des albums favorables aux tâches de rappel ainsi que les stratégies utilisées par les élèves afin de comprendre ces œuvres.

1.2.3 Recherches sur le rappel d'albums de littérature jeunesse

¹² Ces différents types d'évaluation sont décrits dans le chapitre suivant.

¹³ La relecture consiste à relire les passages clés d'un texte afin d'approfondir sa compréhension et de se rappeler davantage d'éléments particuliers (Millis et King, 2001).

Les albums peuvent aider les jeunes lecteurs à mieux comprendre le texte, en raison de la présence des illustrations qui prédominent en général sur le texte, et leur permettent de voir le récit raconté, si les images ont un rapport de redondance ou de collaboration avec le texte (Arizpe, 2013 ; Goden, 1990). Ils permettent aussi de complexifier la compréhension de l'écrit lorsque les illustrations sèment le doute chez le lecteur. Par exemple, si l'image et le texte sont en dissonance ou en contradiction. Pour cette raison, les albums sont priorités dans l'élaboration du dispositif didactique. Leur forme courte, en comparaison aux romans, facilite aussi l'utilisation d'œuvres complètes dans les classes du primaire. En quoi est-ce important ? Pourquoi ne pas simplement se servir d'extraits d'œuvres ? La réponse à cette question réside dans la nature même des macroprocessus, qui impliquent de comprendre la structure d'une œuvre. Par conséquent, pour comprendre la structure textuelle d'une œuvre littéraire, il faut qu'elle soit complète. Lire uniquement un extrait renvoie à avoir accès à une partie de la structure de cette œuvre. Bien entendu, lorsque l'on fait l'enseignement explicite de certaines stratégies de lecture, par exemple, repérer les mots de substitution et leurs référents (les mots auxquels ils renvoient), un extrait d'œuvre peut très bien convenir. Toutefois, dans l'enseignement des macroprocessus, il est important d'utiliser des œuvres complètes afin d'avoir accès à l'ensemble de la structure et du contenu des récits. De plus, les albums obligent les lecteurs à lire à la fois l'image et le texte afin de comprendre le message véhiculé à l'intérieur des pages (Arizpe, 2003). Ainsi, la présence d'illustrations ajoute une tout autre dimension à la lecture (Considine, 1986). Considine (1986, p. 39) mentionne que, dans un album, « les images doivent être lues, tout comme le texte, et qu'en portant davantage attention aux illustrations, les élèves peuvent comprendre l'histoire d'une façon plus approfondie » (traduction libre¹⁴).

Nicolas (2007) et Diamond (2008) font partie des chercheurs qui se sont intéressés à la présence d'illustrations en contexte de tâches de rappel. Dans le contexte de la création d'un dispositif didactique orienté vers le rappel de texte, il apparaît nécessaire de

¹⁴ « *In any picture book the illustrations and the words should be read [...] By focusing attention on book illustrations, children can attain deeper meaning* » (Considine, 1986, p. 39)

s'intéresser à ces recherches puisque le support utilisé comporte des illustrations qui doivent elles aussi être « lues », c'est-à-dire comprises, appréciées et interprétées par les lecteurs, qui réagissent d'une manière différente, selon leur subjectivité et leurs connaissances. Les rappels oraux et écrits qui en résulteraient devraient tenir compte à la fois des informations fournies par le texte et de celles offertes par les illustrations.

En outre, l'exploitation de la littérature jeunesse intégrée à ce dispositif constituerait un apport significatif au milieu scolaire, en particulier lors des situations d'évaluation. Comme les élèves sont en majorité évalués à partir de textes accompagnés de questionnaires, le fait d'utiliser des albums les amènerait à travailler à partir des textes d'origine et, par le fait même, d'apprécier des œuvres littéraires¹⁵.

Les sections suivantes ont pour objectif de décrire et d'analyser les différentes étapes des recherches que Nicolas (2007) et Diamond (2008) ont réalisées. Leur analyse nous amène à considérer en quoi les œuvres multimodales (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012), c'est-à-dire qui contiennent à la fois du texte et des illustrations, peuvent influencer les rappels de texte des élèves. En somme, nous avons vu que l'efficacité du rappel de texte utilisé comme moyen d'évaluation ne fait pas l'unanimité chez les chercheurs qui se sont penchés sur cette question (Bernfeld et ses collaborateurs, 2013, Lavigne, 2005; Reed et Vaughn, 2012). Toutefois, ces derniers n'ont pas exploré le rôle que la présence d'illustrations peut apporter à ce type de tâche.

1.2.3.1 Recherche de Nicolas

Dans le cadre de sa thèse de doctorat à l'Université de Louisiane aux États-Unis, Nicolas (2007) a voulu vérifier quel était le rôle des illustrations dans la compréhension des albums ainsi que dans l'acquisition de nouveaux mots. Elle a demandé à six élèves de première année du primaire d'effectuer un rappel oral d'un album illustré qui venait d'être lu à leur classe. Ces élèves provenaient de six classes différentes, situées dans deux établissements, soit les écoles A et B. L'histoire intitulée *Charlie needs a cloak* (de Paola,

¹⁵ L'appréciation de textes littéraires est l'une des quatre compétences en français (MELS, 2001).

1990) a été racontée aux groupes de l'école A tandis que *Chopsticks* (Berkeley, 2005) a été racontée aux élèves de l'école B. Les deux récits ont une structure linéaire, avec un rapport texte-image en majorité redondant ; autrement dit, toutes les composantes et les sous-composantes narratives sont mentionnées dans le texte de façon explicite. Les illustrations n'apportent donc aucune information nouvelle aux lecteurs en ce qui a trait à l'histoire des personnages principaux.

Dans l'album *Charlie needs a cloak*, les illustrations apportent des informations complémentaires au lecteur, bien que les éléments essentiels soient transmis par le texte. Par exemple, la deuxième double page montre Charlie auprès de son troupeau de moutons, et l'un d'entre eux est en train de grignoter sa grande cape. La phrase « *He really needed a new cloak. (Il a réellement besoin d'une nouvelle cape)* » apprend à l'élève que le berger a besoin d'une nouvelle cape. Toutefois, le fait de voir le mouton mordre celle-ci lui apprend pourquoi il en a besoin, ce qui est une inférence causale. Dans la majeure partie des pages de cet album, le rapport texte-image est quasi redondant puisqu'il montre le personnage principal en train d'exécuter toutes les étapes nécessaires à la confection de sa nouvelle cape. Ces étapes, bien qu'illustrées, sont aussi décrites dans le texte. Les lecteurs peuvent ainsi apprendre le sens de nouveaux mots, comme celui du verbe *carded* (« carder » en français), qui consiste à étirer la laine après l'avoir lavée. Ces illustrations mettent également en scène une petite souris qui vole un objet à chaque double page. Par exemple, lorsqu'elle se trouve dans la maison de Charlie, elle s'enfuit avec ses ciseaux. Vers la fin du livre, on peut voir la cachette de ce rongeur dans laquelle se trouvent toutes les choses qu'il a prises. Ce petit personnage n'est jamais mentionné dans le texte et, bien que secondaire, celui-ci attire l'attention du jeune lecteur. Ses actions forment un récit¹⁶ en parallèle illustré, bien qu'il n'apporte aucun élément nouveau dans l'histoire. Par ailleurs, cet album se présente comme un récit, mais il s'agit aussi d'un texte explicatif puisque le lecteur y apprend les étapes nécessaires à la confection d'un vêtement en laine. Il s'agit donc d'un texte hybride, tel que mentionné par Adam (1987). Ces étapes sont par ailleurs résumées à la dernière page du livre, en noir et blanc.

¹⁶ Le récit est décrit dans le chapitre suivant : le cadre conceptuel.

Le deuxième album ayant été sélectionné pour la recherche de Nicolas (2007), intitulé *Chopsticks* (Berkeley, 2005), montre une souris vivant dans un restaurant chinois, qui aide un dragon sculpté dans le bois à prendre vie. Il s'agit d'un récit en cinq temps : la situation initiale montre d'abord le restaurant situé à Hong Kong, puis la souris nommée *Chopstiks* qui aime récupérer les miettes laissées par les clients sur le plancher. L'élément déclencheur se produit lorsqu'une nuit, un dragon en bois lui adresse la parole et lui demande de l'aider à prendre vie. Ensuite, la première péripétie constitue en la visite que la souris fait au sculpteur ayant réalisé le dragon. Ce dernier lui apprend à jouer une mélodie à la flute (2^e péripétie) et celle-ci devra être jouée au dragon lors d'une pleine lune. Le dénouement se produit lorsque *Chopstiks* s'exécute et que le dragon s'envole avec lui sur sa tête. La situation finale nous apprend que, dès lors, chaque nuit de pleine lune, le dragon et la souris partent à l'aventure. Le rapport texte-image est quasi-redondant puisque les illustrations représentent la plupart des éléments mentionnés dans le texte. Cela dit, l'histoire est entièrement racontée par le texte. Le tableau 4 décrit les modalités d'expérimentation de cette recherche :

Tableau 4
Modalités d'expérimentation (Nicolas, 2007)

Groupe	Modalités	Sujet sélectionné pour effectuer un rappel oral et répondre à des questions de compréhension
A1 : 15 élèves	Histoire racontée à la classe, en montrant les illustrations aux élèves.	Matthew
B1 : 19 élèves		Beth
A2 : 17 élèves	La chercheuse a demandé aux élèves de porter une attention particulière aux illustrations avant de commencer la lecture.	Joseph
B2 : 19 élèves		Kathie
A3 : 17 élèves	Histoire racontée sans que les élèves puissent voir les illustrations.	Chris
B3 : 22 élèves		Anna

Les élèves des deux écoles ont obtenu des résultats similaires dans leurs rappels oraux, qui ont été analysés de façon quantitative. Les différentes réponses obtenues lors des entretiens individuels qui ont suivi sont, pour leur part, peu significatives. En l'occurrence, seuls les résultats aux tests de vocabulaire ont permis de constater que les illustrations soutiennent l'élève dans la compréhension des mots peu familiers (par exemple, le verbe *carder*).

L'analyse de ces résultats est prévisible puisque la présence d'illustrations n'est pas nécessaire pour permettre aux élèves de comprendre le texte dans ces deux albums et de restituer les principaux éléments qu'il contient. Cependant, les résultats auraient pu être tout autres dans un contexte méthodologique différent. D'abord, il aurait été intéressant d'utiliser des albums dans lesquels l'apport des illustrations est essentiel pour permettre la compréhension globale du texte, ce qui n'était pas le cas dans les albums sélectionnés. Le niveau de vocabulaire utilisé dans *Charlie needs a cloak* est simpliste, ce qui n'est pas le cas dans *Chopstiks*, où les phrases complexes et la variété lexicale permettent aux élèves d'accroître leur vocabulaire. Cela dit, les illustrations dépeignent les éléments présentés dans le texte. Ensuite, les différences intra et interindividuelles (Vellutino, 2003) des sujets peuvent influencer les résultats. Dans le cas d'un corpus composé de six participants, ces différences constituent une limite considérable. Il aurait été souhaitable de demander à un plus grand nombre de sujets d'effectuer un rappel oral à la suite de la lecture des albums. Puis, le fait d'avoir utilisé deux albums différents peut biaiser les résultats, compte tenu du faible nombre de participants. Choisir le même album pour les six groupes aurait permis de comparer cet album avec non pas trois, mais bien six sujets. Finalement, la grille utilisée pour compiler les résultats est quantitative. Par conséquent, on n'y voit que les propositions qui ont été rappelées par les élèves. Une grille qualitative aurait permis, par exemple, d'observer les inférences (Lavigne, 2005) et les généralisations¹⁷ effectuées par les sujets.

¹⁷ Les généralisations sont décrites dans le chapitre suivant.

1.2.3.2 Recherche de Diamond

Diamond (2008) figure parmi les chercheurs qui ont priorisé une approche qualitative pour analyser leurs données. Ses objectifs de recherche sont les suivants : 1) vérifier la relation entre le rapport texte/image d'un album jeunesse et la capacité des élèves à faire des inférences en contexte de rappels immédiats et différés ; et 2) observer la manière dont la relation texte/image des albums influence les rappels immédiats et différés d'élèves ayant différents niveaux de compétences en lecture. Avant d'aller de l'avant dans son expérimentation, elle a réalisé un projet pilote auprès de deux sujets qui venaient de terminer leur 4^e année du primaire. Ils ont rencontré la chercheuse à quatre reprises durant un mois et ont effectué le rappel oral de trois albums. Les conclusions de ce projet pilote s'étant avérées prometteuses, elle s'est inspirée de la classification des rapports entre le texte et les illustrations proposée par Golden¹⁸ (1990) et a sélectionné quatre albums dont les rapports entre le texte et les illustrations étaient différents. Ces œuvres sont 1) *The man who walked between the towers* (Gerstein, 2003); 2) *Jojo's flying side kick* (Pinkney, 1995); 3) *Zoo* (Browne, 1992) ; et 4) *Wings* (Myers, 2000). Les différents rapports texte-image de ces albums sont énoncés dans le tableau qui suit :

Tableau 5 :

Rapport texte-image des albums sélectionnés pour la recherche de Diamond (2008)

Titres et auteurs	Rapport texte-image (selon Golden, 1990 ; Nikolajeva et Scott, 2001)
<i>The man who walked between the towers</i> (Gerstein, 2003)	Rapport de symétrie (<i>symmetry relationship</i>) : les illustrations et le texte apportent les mêmes informations au lecteur. Les illustrations apportent des éléments nouveaux quant aux menus détails (ex. : l'habillement des personnages).
<i>Jojo's flying side kick</i> (Pinkney, 1995)	Rapport de complémentarité (<i>complementary relationship</i>) : les illustrations apportent des éléments nouveaux au lecteur. Il peut s'agir du texte qui invite le lecteur à observer les

¹⁸ Les différents rapports texte/image sont présentés de façon détaillée dans le chapitre suivant.

	illustrations pour comprendre le récit, ou encore des illustrations qui apprennent aux lecteurs des faits importants et nécessaires à la compréhension du récit, sans que ces informations soient mentionnées dans le texte.
<i>Zoo</i> (Browne, 1992)	Rapport de contradiction (<i>contradictory relationship</i>) : les illustrations sont en contradiction avec ce qui est énoncé dans le texte.
<i>Wings</i> (Myers, 2000).	Le texte porte la narration (<i>text carries the narrative</i>) : les illustrations focalisent sur certains éléments. Dans ce cas, l'élève n'a pas besoin des illustrations pour comprendre l'essentiel du récit.

De février à juin 2007, la chercheuse a rencontré douze élèves de 4^e année du primaire qui avaient des niveaux de compétences en lecture variés, tous provenant de la même école. Les rencontres prenaient la forme d'entretiens de lecture individuels, dans lesquels chaque élève commençait par lui raconter dans ses mots ce dont il se souvenait de l'album lu la semaine précédente. Ce type de rappel, appelé *rappel différé*, a été pris en compte dans l'analyse des résultats. Puis, la chercheuse présentait à l'élève un nouvel album qu'il devait lire à haute voix. Comme certains élèves éprouvaient des difficultés en lecture, elle a apporté son aide à certains moments pour décoder les mots ou elle les a lus elle-même afin que les élèves puissent mieux comprendre le texte. Après la lecture de l'album, le jeune lecteur effectuait un rappel oral immédiat et terminait en répondant à quelques questions pour vérifier sa compréhension, son interprétation et son appréciation de l'œuvre. Toutes les séances ont été enregistrées, transcrites et codées pour l'analyse qualitative des résultats. Ceux-ci ont montré, d'une part, que le type de relation entre le texte et les illustrations a une incidence sur les inférences produites par les élèves, leur niveau de compréhension ainsi que leur motivation en lecture. En analysant les rappels immédiats et différés des élèves, on remarque que les rappels différés contiennent davantage de généralisations, donc moins de détails que dans les rappels immédiats. Il est aussi possible de constater que la capacité des élèves à effectuer des inférences logiques, dans lesquelles ils se réfèrent aux informations fournies dans le texte ou les illustrations afin de comprendre

l'implicite, ne dépend pas du niveau de compétence en lecture des élèves. Il en va de même pour leur capacité à réaliser des associations, par exemple, avec leur vie personnelle. Cependant, les élèves qui avaient un niveau de compétence élevé en lecture ont énoncé une plus grande proportion de généralisations dans les rappels différés que ceux qui étaient en difficulté moyenne ou élevée. Ceci a été observé dans l'analyse des rappels différés de trois albums sur quatre. Le seul où ce phénomène ne s'est pas produit est l'œuvre *Jojo's flying side kick* (Pinkney, 1995). Toutefois, les lecteurs en grande difficulté ont effectué une proportion d'inférences quelque peu plus élevée que les lecteurs habiles (15 % contre 13 % d'inférences globales) durant le rappel de cet album. Il est possible que la relation texte/image de cet album ait pu soutenir les lecteurs en difficulté, car même s'il s'agissait d'un rapport de complémentarité, une certaine redondance était présente au travers des pages, ce qui a pu faciliter le rappel chez les lecteurs en difficulté (Levin et Carney, 2002). Pour sa part, Diamond (2008) a identifié trois facteurs qui pourraient expliquer ce résultat : d'abord, les illustrations très détaillées de cet album aident le lecteur à comprendre l'histoire, tandis que le style d'écriture de l'auteure est clair, laissant peu de place à l'interprétation du lecteur. Ensuite, certaines informations importantes étaient répétées dans l'histoire, ce qui a sans doute aidé les lecteurs à se souvenir de ces faits. Puis, la structure textuelle et le sujet étaient familiers aux élèves.

Si le rapport texte / image de certains albums a pu faciliter les rappels des élèves, la complexité de cette relation a constitué un facteur déterminant dans la recherche de Diamond (2008). Dans un premier temps, les albums dans lesquels les illustrations apportent des éléments nouveaux à la lecture (comme dans le cas de *Zoo* d'Anthony Browne) semblent pertinents pour amener les lecteurs à générer des inférences et amènent ces derniers à porter une attention particulière à l'interprétation des illustrations.

Diamond (2008) mentionne que, bien que *Zoo* constituait l'album le plus facile à lire, en ne tenant compte que du texte (les lecteurs en difficulté ayant réussi à reconnaître tous les mots, identifiés par les codes « MGL¹⁹ » pour ceux dont les compétences en lecture sont

¹⁹ «moderately below grade level»

légèrement sous les attentes et «SGL²⁰ » pour les élèves significativement en deçà des attentes), l'apport des illustrations le rendait néanmoins le plus difficile à comprendre. La clé résidait donc dans la lecture des images associées au texte ²¹ . Elle ajoute que les enseignants devraient être à l'affût des albums dans lesquels le texte et les illustrations collaborent d'une façon constante d'une page à l'autre et considérer cette particularité dans le choix des œuvres qu'ils sélectionnent pour leur enseignement, selon leurs intentions pédagogiques²².

En somme, ces recherches démontrent que l'utilisation d'albums de littérature jeunesse s'avère profitable en contexte de tâches de rappel. Elles mettent aussi de l'avant le rôle des illustrations ainsi que l'importance de choisir des albums à partir de critères rigoureux. Par ailleurs, certains chercheurs se sont intéressés à la relation qui existe entre les albums et la compréhension en lecture des élèves du primaire. C'est le cas d'Arizpe (2003) et de Wilson (2013).

1.2.4 Recherches sur les albums et la compréhension en lecture

Les albums, qui sont caractérisés par la présence marquée d'illustrations, constituent des supports privilégiés pour lire, comprendre et apprécier des œuvres de littérature jeunesse. Comme le rappel de texte permet de vérifier ce que l'élève comprend de ce qu'il a lu, entendu ou vu, il importe d'analyser certaines recherches qui se sont intéressées aux albums jeunesse ainsi qu'à la compréhension en lecture. La section suivante présente les recherches d'Arizpe (2003) ainsi que celle de Wilson (2003), qui décrivent des éléments essentiels pour orienter les choix d'albums pour la création de notre dispositif didactique.

²⁰ «significantly below grade level»

²¹ «One ironic aspect of the using Zoo in this study is that while its reading level is the lowest of all four books, it is the most difficult to fully comprehend. SGL [donc les compétences en lecture sont significativement en deçà des attentes] and MGL [dont les compétences en lecture sont légèrement sous les attentes] readers were able to recognize most of the words without help, but word recognition was not the key to understanding» (Diamond, 2008, p.131).

²² « some narrative picturebooks exhibit consistent text-picture relationships on one opening after another. Teachers need to be aware of this occurrence and consider the interplay of words and images when selecting reading materials for their classrooms » (Diamond, 2008, p. 161-162).

1.2.4.1 Recherche d'Arizpe

La recherche d'Arizpe (2003), effectuée au Royaume-Uni, comporte deux objectifs : 1) vérifier de quelle manière les élèves de 4 à 11 ans interprètent des albums dans lesquels les illustrations apportent des informations nouvelles, qui ne sont pas mentionnées dans le texte ; et 2) explorer le potentiel des illustrations pour soutenir la compréhension des albums de littérature jeunesse. Arizpe (2003) veut cerner les habiletés nécessaires pour comprendre les messages véhiculés par les illustrations dans les albums de littérature jeunesse. Elle souhaite aussi savoir de quelle manière les élèves comprennent le sens de ce qu'ils lisent lorsqu'on leur demande de lire des albums où l'on retrouve des éléments qui confrontent la compréhension immédiate. Dans un premier temps, 486 élèves âgés de 4 à 11 ans ont répondu à un questionnaire destiné à connaître leurs intérêts, leurs livres favoris et leur arrière-plan de lecteurs, c'est-à-dire leurs connaissances antérieures. Cette première étape a servi à contextualiser les résultats. Puis, les albums ont été sélectionnés. Il s'agit de *Zoo* (Browne, 1992), *The Tunnel* (Browne, 1989) et *Lily takes a walk* (Kitamura, 1987). Chaque album a été utilisé dans au moins deux écoles différentes pour des fins de comparaison.

La collecte de données a eu lieu dans sept écoles primaires du Royaume-Uni. Deux garçons et deux filles par classe ont été rencontrés pour réaliser des entrevues semi-dirigées. Les enseignants avaient sélectionné, à la demande de la chercheuse, deux lecteurs expérimentés et deux moins habiles. Chaque entrevue durait environ quarante-cinq minutes et servait à analyser un album. Trois classes ont été ciblées dans chacune des écoles : la première correspondant au groupe d'âge des quatre à six ans ; la seconde aux sept à neuf ans et la troisième aux neuf à onze ans. Les entretiens semi-dirigés ont donc été réalisés auprès de 84 élèves, et ce, par cinq chercheurs. Parmi les élèves, 21 ont rencontré les chercheurs de trois à six mois plus tard pour une seconde entrevue. Les entretiens comportaient des questions générales aux trois livres et des questions spécifiques aux livres choisis (traduction libre, p. 6). Les élèves étaient invités à donner leurs impressions quant aux personnages, au paratexte, aux illustrations ainsi qu'à la relation entre le texte et les illustrations. Les élèves ont également dessiné certaines de leurs réponses. À cet effet,

Arizpe et Styles (2016) mentionnent que plusieurs recherches ont démontré que les jeunes enfants ne sont pas toujours en mesure d'articuler leurs idées et leurs sentiments. Ils peuvent toutefois les communiquer dans leurs créations artistiques²³. Comme il importait d'accéder le plus possible à la compréhension des jeunes lecteurs, il a été décidé que l'ensemble des sujets ferait un dessin se rapportant à l'album lu durant l'entretien de lecture.

Des entrevues de groupe ont par la suite été réalisées auprès des élèves d'une même école. Les jeunes lecteurs pouvaient ainsi discuter de chaque album lu. Quelques mois plus tard, les seconds entretiens semi-dirigés ont eu lieu auprès de 21 élèves afin de vérifier si leur compréhension et leur interprétation de l'album avaient changé.

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits pour permettre une analyse qualitative. L'analyse des résultats montre entre autres l'influence que peut avoir la relation texte / image sur la compréhension et l'interprétation du lecteur. Par exemple, un élève de 10 ans, qui s'exprime au sujet de *Lily takes a walk*, mentionne que certains livres sont meilleurs sans illustration, car il est possible d'imaginer ce qui s'y passe, mais que, dans le cas de celui-ci, les illustrations sont plus nécessaires à la compréhension de l'album que le texte²⁴ (Arizpe et Styles, 2016). Certains élèves ont aussi démontré leur capacité à entrevoir les albums comme un tout, en considérant à la fois le texte et les illustrations. Dans un autre ordre d'idées, les jeunes lecteurs ont analysé les messages véhiculés dans les illustrations de Browne dans l'album *Zoo*. Certains élèves ont entre autres remarqué la référence à la croix biblique sur cette illustration :

²³ « *as plenty of research has shown, young children cannot always articulate their ideas and feelings - but they can often show their meaning-making through their artistic creations* » (Arizpe et Styles, 2016, p. 8).

²⁴ « *Some books are better without the pictures because then you can make up your own thing, but I think this is better with the pictures ... the words need the pictures more than the pictures need the words* » (Arizpe et Styles, 2016, p. 25).

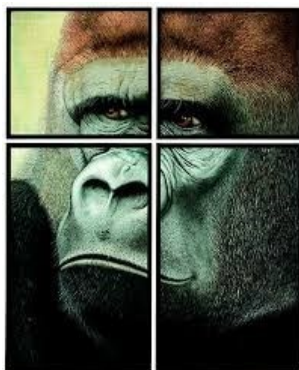


Figure 3

Un extrait de l'album *Zoo* (Browne, 1992, p. 22)

La recherche d'Arizpe (2003) a inspiré de nombreux chercheurs à s'intéresser aux particularités des albums de littérature jeunesse dans un contexte d'enseignement de la compréhension en lecture. Ce fut entre autres le cas de Diamond (2008) qui s'est penché sur la relation texte / image entre différents albums et les rappels oraux effectués par les élèves. Wilson (2013) a, pour sa part, cherché à connaître la relation entre le type d'albums que les élèves lisent et les stratégies de compréhension en lecture qu'ils utilisent.

1.2.4.2 Recherche de Wilson

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, à l'Université de San Antonio aux États-Unis, Wilson s'est intéressée aux stratégies de compréhension utilisées par les élèves selon le type d'album lu. Elle a donc sélectionné des œuvres conventionnelles (composés de texte et d'illustrations), sans texte (où la narration est entièrement illustrée) et postmodernes (où il y a présence de parodie et d'autoréférence, par exemple) dans le but de comparer leurs effets chez les jeunes lecteurs. Ces trois types d'albums sont décrits dans le chapitre suivant. Afin de choisir des livres pertinents dans chaque catégorie, elle a consulté deux experts. Les albums qui ont été choisis sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 6

Albums sélectionnés dans la recherche de Wilson (2013)

Albums conventionnels	Albums sans texte	Albums postmodernes
<i>Leah's Pony</i> (Friedrich, 1996)	<i>The lion and the Mouse</i> (Pinkney, 2009)	<i>The Three Pigs</i> (Weisner, 2001)
<i>TheKkeeping Quilt</i> (Polacco, 1988)	<i>The Boy, The Bear, The Baron, The Bard</i> (Rogers, 2004)	<i>Black and White</i> (Macaulay, 2004)

Durant huit semaines, Wilson a rencontré six élèves de cinquième année du primaire qui provenaient tous de la même école, au Texas. Leur rendement en lecture était de *satisfaisant à élevé*, selon leurs enseignants. Ils devaient lire un album, à haute voix ou silencieusement, selon leur préférence, et le commenter à haute voix pendant leur lecture. Afin de modéliser cette méthode, appelée verbalisation concurrente à la réalisation de la tâche (*Think Aloud*) ou encore *régulation explicitée* (Allal et Saada-Robert, 1992 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995), elle a d'abord modelé la tâche en lisant elle-même un album devant chaque participant et en partageant ses impressions, ses prédictions et sa compréhension à voix haute. Puis, elle les a invités à choisir un autre album (elle avait apporté des œuvres similaires à celles sélectionnées pour l'expérimentation) et de noter tout ce qui leur venait à l'esprit sur des papillons autocollants (*Post-it*), qu'ils pouvaient coller sur les pages en question. À la suite de cette étape préparatoire, l'expérimentation a débuté. Chaque élève a lu les six albums, en alternant de semaine en semaine entre des rencontres individuelles et des rencontres en dyade avec un autre participant, afin d'effectuer une lecture en duo. Au cours de la dernière semaine, les élèves ont rencontré la chercheuse afin de répondre à quelques questions. Ils devaient entre autres identifier les similitudes et les différences entre les albums. Les entretiens ont été filmés et retranscrits pour permettre l'analyse qualitative du corpus. Les données visuelles ont permis de noter les éléments non verbaux, tels que la posture des élèves et les expressions faciales.

Les résultats indiquent que les inférences ont été les stratégies les plus utilisées pour l'ensemble des albums. Les albums sans texte ont, pour leur part, connu le plus haut taux

de prédictions à partir du paratexte et les élèves ont ajouté des dialogues de façon naturelle pendant leur lecture. Cela était prévisible, compte tenu de la nature de ces albums. Wilson (2013) explique que ce type d'album était une initiation pour les participants, et qu'ils sont devenus coauteurs de ces œuvres en ajoutant des intrigues plausibles en se basant sur les illustrations²⁵. En ce qui a trait aux albums postmodernes, ils ont obtenu le plus grand nombre de stratégies métacognitives de la part des jeunes lecteurs. Par exemple, ils se sont rendu compte que l'auteur s'adressait à eux dans l'album *The Three Pigs* (Weisner, 2001). Par conséquent, Wilson (2013) mentionne qu'il est souhaitable d'utiliser des albums variés dans les classes du primaire afin d'amener les élèves à utiliser différentes stratégies cognitives et métacognitives, telles que décrites par Daigle et Berthiaume (2021)²⁶.

Pour conclure, le rappel du récit fait l'objet de recherches depuis plusieurs années, et, bien que les auteurs et chercheurs affirment qu'il s'agit d'un moyen efficace de vérifier la compréhension en lecture des élèves (Carignan et Grenon, 2012), certains émettent des réserves quant à leur utilisation en contexte d'évaluation (Reed et Vaughn, 2012). Complexe, il semble que le rappel de texte représente un défi quant à son enseignement et à son application en contexte d'évaluation. Par ailleurs, les albums jeunesse, caractérisés par la relation texte-image, amènent les élèves à tenir compte des informations que les illustrations apportent au texte. Il arrive que cette particularité soit utilisée de manière si habile par les auteurs et les illustrateurs qu'il serait impossible pour le lecteur de comprendre le texte sans avoir accès aux illustrations.

Afin de s'assurer que l'exploitation envisagée du rappel dans le cadre de cette présente recherche soit pertinente en regard du programme du 2^e cycle du primaire en *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2001), il importe d'examiner les prescriptions ministérielles. La raison est fort simple : les enseignants ont le devoir d'enseigner et

²⁵ « *Their wordless nature was an initiation to the participants to become co-authors of the stories and the illustrations prompted them to create a plausible plot based on the pictures* » (Wilson, 2013, p. 129).

²⁶ Les stratégies cognitives « sont activées au moment de la réalisation de la tâche. Elles contribuent directement aux opérations menées par l'élève pour réussir la tâche » (Daigle et Berthiaume, 2021, p.8). Les stratégies métacognitives, de leur côté, « concernent principalement la capacité de réfléchir à sa propre situation d'apprentissage, à comprendre ce qui pourrait éventuellement faciliter l'apprentissage, à organiser et à planifier les moyens pouvant le favoriser et à s'évaluer » (Daigle et Berthiaume, 2021, p. 8).

d'évaluer les savoir-faire dans les différents domaines d'enseignement. La section suivante décrit les éléments qui sont mentionnés dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001), le *Continuum en lecture* (MELS, 2008), la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009) ainsi que le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MEES, 2011). Enfin, les parutions canadiennes et internationales destinées aux enseignants du primaire font l'objet d'une analyse afin de cibler les ressources disponibles pour les accompagner dans l'enseignement et l'évaluation de la lecture. La place accordée au rappel de texte est considérée dans cette analyse, car ces ouvrages visent entre autres à amener les enseignants à améliorer leurs pratiques.

1.3 Attentes ministérielles

La compétence *Lire des textes variés* (MEQ, 2001) est présente dans les trois cycles du primaire et influence les autres domaines d'apprentissage. Selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), l'élève doit, à la fin de la troisième année du primaire, être en mesure de « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (p. 73), ce qui renvoie à l'utilisation des macroprocessus. Pour y arriver, les apprentis lecteurs doivent réaliser des tâches de lecture qui leur permettent d'activer ces processus sur une base régulière. De plus, à la phase 4 du *Continuum en lecture* appelée « le décollage » (MELS, 2008), qui correspond habituellement au niveau de lecture des élèves de 3^e année du primaire, il est mentionné que les élèves doivent « raconter ce qu'ils ont compris et ce qu'ils retiennent » (p. 4) du texte lu. Le *Continuum en lecture* encourage ces derniers à « lire à voix haute, régulièrement, des textes qui poursuivent différentes intentions (des textes qui racontent, décrivent, expliquent et disent comment faire) » (2008, p. 4). En outre, il importe de favoriser le développement des compétences « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires » (MELS, 2001 ; MELS, 2009 ; 2011). La lecture de telles œuvres, qui font l'objet d'une section subséquente, comporte quatre dimensions : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation (Turgeon, 2005). Enfin, le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011) mentionne qu'au 2^e cycle du primaire, les élèves doivent « comprendre les éléments significatifs » et « extraire les éléments explicites et implicites » des textes qu'ils lisent. Or, en observant les résultats

d'élèves de 4^e année du primaire aux épreuves de fin de cycle (Commission Scolaire Des Affluents, 2013), il semble que bon nombre d'entre eux éprouvent de la difficulté à répondre aux attentes gouvernementales.

À titre d'exemple, lors de l'épreuve obligatoire de fin du 2^e cycle du primaire de 2013 à la Commission Scolaire Des Affluents, une question où les élèves devaient remettre les éléments d'un texte courant en ordre a été réussie à 59,4 % (Commission Scolaire Des Affluents, 2013) tandis qu'une autre question, qui demandait aux élèves de comprendre une information implicite, a été réussie à 59 %. Ces questions font respectivement appel aux macroprocessus et aux processus d'intégration. Lorsque l'on considère que la compétence *Lire des textes variés* équivaut à 50 %²⁷ du résultat en *Français, langue d'enseignement* (MELS, 2011), il importe d'accorder une attention particulière à l'ensemble des processus de compréhension en lecture. Plus encore, le faible taux de réussite à ces questions indique que près de 40 % des élèves de cette commission scolaire (dorénavant désigné « Centre de Service Scolaire des Affluents ») ont terminé le 2^e cycle du primaire sans arriver à comprendre suffisamment un texte pour replacer les éléments importants dans le bon ordre. Si l'on considère le nombre d'activités et de situations qui nécessitent de relater des faits dans un ordre logique (par exemple, reformuler les arguments de ses pairs lors d'un débat oratoire ou encore relater une situation d'intimidation dont l'élève a été témoin), ces résultats sont préoccupants et il importe de réagir à cette situation par des moyens concrets qui visent à amener les élèves à rehausser leur degré de compréhension en lecture. Comme il est mentionné dans la section précédente, les tâches de rappel sollicitent plusieurs processus, dont les macroprocessus et les processus d'intégration, qui posent un problème chez les élèves du 2^e cycle du primaire.

Comme les élèves exercent leur compétence à lire des textes variés en grande partie à partir de manuels de base, composés de cahiers d'apprentissages avec des encadrés notionnels et des exercices, ainsi que d'un guide pédagogique destiné aux enseignants, il convient à présent de faire l'analyse des collections les plus utilisées dans les classes du 2^e cycle du primaire.

²⁷ Au 1^{er} et au 2^e cycle du primaire (MELS, 2011).

1.3.1 Analyse d'ouvrages didactiques priorisés au 2^e cycle par le milieu scolaire

Comme la tâche de rappel nécessite l'utilisation des macroprocessus (capacité à raconter ce qui a été lu, entendu ou vu dans ses mots, identifier les idées principales d'un texte et le résumer), il importe à présent d'observer la manière dont ces processus sont exploités dans les manuels scolaires utilisés au 2^e cycle du primaire. Les textes proposés à l'intérieur de ces manuels sont aussi d'une grande importance, car ils déterminent en grande partie les stratégies qui seront mobilisées par les élèves pour activer les différents processus de compréhension en lecture.

Au moment où cette analyse a été réalisée, les trois principales collections de manuels de base qui avaient été les plus vendues au 2^e cycle étaient *Clicmots* (Sirois et Vandal, 2010, éditions du Grand Duc), *Ardoise* (Lefebvre, Cormier, Chevalier et Lupien, 2002, éditions CEC) et *Signet* (Dulude, 2001, éditions ERPI). Toutefois, de nouvelles collections ont vu le jour ou ont gagné en popularité depuis quelques années. À ce jour, les cahiers *Zig Zag* (Boisvert et Duval, 2013) et *Jazz* (Brassard, Gauthier, Richard-Cadieux et Varin, 2019) sont les plus utilisés dans les classes du 2^e cycle, au Québec²⁸. Ainsi, l'analyse a été mise à jour en intégrant ces deux ressources. Des vérifications ont été effectuées auprès des maisons d'édition afin de valider ces données. L'analyse des différentes collections a été réalisée en lisant chacun des textes destinés à être lus par les élèves. Les tâches demandées aux élèves à partir de ces textes ont été consignées dans le tableau 7. Puis, les textes ont été classés dans le tableau 8 selon leurs caractéristiques, tels que leur structure et leur genre littéraire.

²⁸ Des vérifications ont été effectuées auprès de TC Média, pour connaître les parts de marché des différentes collections offertes par les maisons d'édition.

Tableau 7

Résumé des tâches sollicitant les macroprocessus dans les manuels *Ardoise*, *Signet*,
Clicmots, *Zig Zag et Jazz*

Titre du manuel scolaire	Tâches proposées aux élèves	Remarques
<i>Ardoise</i>	– Replacer les intertitres qui avaient été retirés d'un texte informatif.	Cet exercice amène l'élève à se questionner sur la structure du texte et la compréhension globale des informations liées à la structure. Cela dit, il aurait été pertinent qu'il rédige lui-même la formulation de ces intertitres, afin de l'amener à démontrer sa compréhension de chacune des sections.
	– Relever, les informations importantes d'un texte informatif, puis écrire un court texte qui ne reprend que ces informations.	Cette tâche est pertinente pour permettre aux élèves de sélectionner les informations importantes du texte. Il importe toutefois qu'elle fasse l'objet d'un enseignement explicite pour la recherche d'informations essentielles ainsi que pour la rédaction du résumé.
	– Sélectionner et organiser les informations importantes d'un texte narratif dans un organisateur.	Ces deux tâches permettent aux élèves d'exercer leur compréhension des éléments importants présents dans des textes informatifs. Toutefois, il aurait été pertinent de varier les types de textes (par exemple, d'inclure des textes narratifs).
	– Créer des fiches contenant les informations principales de quatre textes informatifs.	
	– Résumer un texte court en une phrase (identifier l'idée principale).	Ces tâches amènent l'élève à se questionner sur l'idée principale de chaque texte. Il est intéressant d'avoir inclus des bandes dessinées.
	– Identifier l'idée principale de trois bandes dessinées.	
– Transformer un récit en album pour les jeunes élèves.	<p>Cette tâche nécessite que l'élève comprenne bien la structure du texte qu'il doit transformer. Elle lui permet aussi d'illustrer en partie sa représentation du récit et favorise la visualisation.</p> <p>Remarques générales Plusieurs tâches variées permettent d'activer les macroprocessus. Toutefois, ces tâches sont faites à partir d'extraits d'œuvres de la littérature jeunesse, ce qui rend la tâche décontextualisée. Il serait pertinent que les œuvres complètes soient disponibles en classe en version papier ou en version électronique.</p> <p>Ces tâches sont destinées à une évaluation formative de la part de l'enseignant. En d'autres termes, elles visent l'aide à l'apprentissage.</p>	

<i>Signet</i>	– Raconter ce qui vient d’être lu à ses pairs, à l’oral.	Il s’agit d’un rappel oral. Toutefois, le rappel ne fait pas l’objet d’un enseignement.
	– En sous-groupes, raconter ce qui vient d’être lu dans ses mots, à tour de rôle.	Il s’agit d’un rappel oral en sous-groupes, ce qui permet aux élèves d’entendre leurs pairs et de comparer leurs représentations de ce qui a été lu. Par contre, sans enseignement explicite, les élèves peuvent avoir du mal à mettre l’accent sur les informations les plus importantes.
	– Lire le paragraphe d’un texte et le résumer en quelques mots, à l’écrit	Ces tâches exercent l’élève à observer la structure du récit et à sélectionner les informations importantes.
	– Lire un texte informatif et compléter un schéma pour identifier les principaux concepts.	<p>Remarques générales</p> <p>Il y a présence de rappels oraux en dyade et en sous-groupes. Le résumé et l’identification des principaux concepts d’un texte (donc de sa macrostructure) sont présents. Ces tâches sont toutes fort pertinentes pour solliciter les macroprocessus.</p> <p>Toutefois, il n’y a pas d’outil d’évaluation qui soit proposé pour évaluer les rappels oraux des élèves, ce qui est dommage, vu la pertinence de cette tâche.</p>
<i>Clicmots</i>	– Replacer des actions dans l’ordre chronologique.	Cette tâche habilite l’élève à analyser la structure du récit et la chronologie des événements.
	– Trouver les points communs entre deux fables.	L’élève doit identifier les thématiques traitées dans chacune des fables pour trouver des similitudes entre elles, à l’écrit.
	– Expliquer la différence entre deux éléments distincts dont il est question dans un texte descriptif.	<p>L’élève doit paraphraser et justifier sa réponse en nommant des éléments clés du texte, à l’écrit.</p> <p>Remarques générales</p> <p>Plusieurs questions de repérage (extraction d’éléments explicites et implicites), de réaction et d’appréciation sont posées aux élèves, au détriment d’autres types de questions, qui pourraient solliciter les macroprocessus.</p>
<i>Zig Zag</i>	– Écrire une phrase qui résume ce qui vient d’être lu.	<p>Remarques générales</p> <p>Les macroprocessus sont davantage sollicités dans les textes informatifs, ce qui est surprenant, étant donné l’importance des textes narratifs dans tous les cycles du primaire (Progression des apprentissages, 2009).</p>
	– Nommer le sujet du texte.	
	– Identifier les aspects qui ont été abordés dans le texte informatif (éléments à cocher).	
	– Identifier le sujet du texte informatif (à cocher).	

	– Replacer les éléments d’un texte narratif dans le bon ordre.	
<i>Jazz</i>	– Replacer les éléments d’un texte narratif dans le bon ordre.	Il y a une redondance dans les tâches qui sollicitent les macroprocessus (replacer les éléments du récit en ordre).

Tableau 8 :

Description des textes présents dans les manuels *Ardoise*, *Signet*, *Clicmots*, *Zag Zag* et *Jazz*

	<i>Ardoise</i>	<i>Signet</i>	<i>Clicmots</i>	<i>Zig Zag</i>	<i>Jazz</i>
Types de texte	narratif, descriptif	narratif, informatif	Descriptif, narratif, dialogal, explicatif, procédural.	narratif, dialogal, descriptif	narratif, dialogal, descriptif
Genres littéraires	bande dessinée	fables, poèmes	Fables, bande dessinée	Extraits de romans de la littérature jeunesse	Extraits de romans de la littérature jeunesse, bande dessinée
Structures de texte	linéaire, non linéaire, textes hybrides (ex. : structure narrative, mais à dominance descriptive)	Linéaire, non linéaire	Linéaire, récit en parallèle	Linéaire	Linéaire

Les thèmes abordés dans la collection *Ardoise* sont intéressants et motivants pour les élèves du 2^e cycle du primaire. On retrouve en effet des textes qui portent entre autres sur les Jeux olympiques, les crampes et l’imprimerie. Parmi les textes narratifs, on retrouve plusieurs extraits de romans, tel que *Rouge Timide* de Gilles Tibo (1998). En ce qui a trait aux tâches qui sollicitent les macroprocessus, la compréhension de la structure du texte et l’identification de l’idée principale sont présentes dans plusieurs questions. En revanche, on ne demande pas aux élèves de paraphraser oralement ou à l’écrit ce qu’ils viennent de lire, ce qui est une lacune dans cette collection étant donné l’importance de la paraphrase dans la création d’un résumé ou d’un rappel de texte. De plus, puisque les élèves s’exercent à partir d’extraits, ils ne peuvent pas voir les structures textuelles dans leur ensemble. Le

fait d'utiliser les œuvres complètes leur permettrait de comprendre la structure de chaque récit dans sa totalité. Par exemple, on ne peut pas savoir qu'un récit est circulaire²⁹ si on ne dispose que des premières pages de l'œuvre.

Dans *Signet*, on retrouve des tâches de rappel, qui sont toujours à l'oral, en équipes. Ce cadre informel a pour objectif de faciliter l'exercice d'écriture qui suit puisqu'elle est toujours en lien avec le texte proposé. Cela dit, ce contexte est peu propice à l'évaluation sommative, mais permet plutôt aux élèves d'approfondir leur compréhension en lecture. En outre, cette collection propose une abondance de textes informatifs, en plus d'une présence de poèmes et de fables. De plus, les auteurs ont créé des questions qui portent sur la compréhension de la structure du texte (donc de la macrostructure). Ces questions portent sur des textes informatifs de façon quasi exclusive. Il aurait été souhaitable de vérifier si les élèves pouvaient faire de même avec un texte narratif en identifiant, par exemple, les cinq temps du récit, puisque cette structure est prescrite au 2^e cycle du primaire (Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement, 2009).

De son côté, la collection *Clicmots* est très bien détaillée en regard du déroulement des activités proposées et des moyens d'évaluation prévus. Les textes sont d'une grande variété et sont présentés d'une manière attrayante. Les questions qui accompagnent les textes visent à amener les élèves à extraire les informations explicites et implicites, ce qui fait partie des critères d'évaluation présents dans le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011). Les questions de réaction et d'appréciation sont aussi très présentes. Toutefois, il aurait été souhaitable pour une meilleure prise en compte des prescriptions ministérielle d'inclure des questions visant à amener les élèves à démontrer leur capacité à comprendre la structure de certains textes afin de solliciter les macroprocessus. Ils pourraient ainsi « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (Progression des apprentissages au primaire, français, langue d'enseignement, 2009, p. 74) avec une plus grande aisance.

²⁹ Les différentes structures du récit sont abordées dans le chapitre suivant : cadre conceptuel.

Enfin, les collections *Zig Zag* et *Jazz* ont intégré des extraits de romans jeunesse à plusieurs reprises dans leurs cahiers, ce qui donne de la visibilité aux auteurs. Les structures textuelles sont toutefois homogènes, car on y retrouve plusieurs textes linéaires, les autres textes étant informatifs. Bien que les questions de compréhension, dans ces deux collections, visent à extraire les éléments explicites et implicites, à réagir aux textes ainsi qu'à les apprécier, les macroprocessus sont peu sollicités, en particulier dans le cas de *Jazz*, où les élèves doivent se contenter de replacer les éléments dans l'ordre chronologique. Toutefois, la stratégie *Retenir l'essentiel* est enseignée et modelée à l'aide d'une capsule vidéo, dans laquelle la mascotte *Jazz* montre aux élèves comment procéder pour mettre en œuvre cette stratégie. En 4^e année du primaire, elle lit un texte informatif sur les robots. Les élèves s'exercent par la suite en lisant un poème de François Gravel puis un récit du même auteur. Cette stratégie est enseignée et modelée également en 3^e année du primaire, dans la même collection.

En résumé, les activités que proposent les manuels didactiques sollicitent en partie les macroprocessus. On constate que, lorsque les tâches de rappel sont présentes, elles le sont de manière informelle, sans qu'il soit possible de les évaluer à l'aide d'un outil validé. On demande également aux élèves de faire un résumé, alors que c'est davantage une tâche de rappel qui est demandée. En effet, les rappels du récit comprennent les éléments essentiels et également des éléments non-essentiels, alors que le résumé ne renferme que les éléments essentiels d'un texte. Toutefois, les manuels de base ne constituent pas les seules ressources utilisées par les enseignants du primaire. En effet, les livres didactiques leur permettent d'approfondir leurs connaissances sur diverses approches pédagogiques. Comme ces parutions influencent les pratiques adoptées par les enseignants, il apparaît important de décrire celles qui traitent de la compréhension en lecture, en particulier de la compréhension de textes narratifs. Le fait d'établir les forces et les points à améliorer des contenus et des activités présentées dans ces livres didactiques sert à situer les besoins du milieu scolaire pour amener les élèves à améliorer leurs compétences en compréhension en lecture. La section suivante décrit les principaux livres didactiques qui trouvent écho au Québec, aux États-Unis ainsi que dans la francophonie.

1.3.2 Parutions relatives au rappel de texte

Les livres didactiques qui abordent la compréhension en lecture sont nombreux. Ceux qui sont présentés dans cette section se consacrent à la compréhension des textes narratifs. En premier lieu, il est question du livre *Le récit en 3 Dimensions* (Dugas, 2006), qui est utilisé pour tout le primaire. Puis, *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans* Kartchner Clark (2008) est décrit puisque ce livre américain à l'origine est une source d'inspiration pour de nombreux enseignants du 2^e et du 3^e cycle du primaire. Ensuite, *Histoire de raconter* (Bruneau et Stanké, 2008) est présenté, car il traite de la compréhension du récit dans le but de faciliter les processus d'écriture. La relation entre la lecture et l'écriture étant centrale dans le développement des compétences en français, il importe donc de l'examiner.

Le récit en 3 Dimensions de Dugas (2006) 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 y sont abordées dès le 2^e cycle, notamment les récits en parallèle et non linéaires. Par exemple, l'album *La course au gâteau* (Tjong-Khing, 2004) raconte d'une manière illustrée les péripéties de plusieurs personnages qui vivent tous au même endroit. L'un d'eux se fait voler son gâteau et l'on suit dès lors sa quête pour le retrouver. En observant les autres personnages, on suit leurs propres aventures, telles que celle d'un enfant qui a perdu sa peluche.

Le fait que *Le récit en 3 Dimensions* aborde ces structures textuelles constitue un point positif, car plus l'élève progresse dans son parcours scolaire, plus il entre en contact avec des structures non conventionnelles, telles que les récits en parallèle. De plus, les questions : *Qui ? Quoi ? Où ? Voulait ? Mais ? Alors ? Finalement ?* aident les jeunes lecteurs à raconter les textes narratifs dans leurs propres mots et à se relater les éléments importants qui permettent à l'histoire de progresser. Ils peuvent donc faire des tâches de rappel en utilisant les pictogrammes offerts par le *Récit en 3 Dimensions*. Toutefois, ces

pictogrammes sont utiles uniquement pour les récits de résolution dont il est question dans le chapitre suivant.

Un aspect qui pourrait être amélioré est que les textes complémentaires sont en noir et blanc, avec très peu ou pas d'illustration. De plus, un enseignant qui demanderait à ses élèves de lire l'un de ces textes dans le but de leur faire réaliser une tâche de rappel, à l'oral ou à l'écrit, devrait d'abord identifier lui-même les composantes narratives qui permettent à l'histoire de progresser. Comme cet exercice est relativement subjectif, il faudrait qu'au moins un autre lecteur expert valide la sélection de l'enseignant afin qu'il puisse s'en servir pour évaluer ses élèves. Il va sans dire que le contexte scolaire actuel ne permet pas d'envisager un scénario semblable.

Le livre de Kartchner Clark (2008), *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans*, constitue un ouvrage intéressant. Il s'agit d'un ouvrage américain, adapté par Carole Duguay. Ce livre présente des exercices pour entraîner les élèves à paraphraser, ce qui est 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. De plus, ces parutions n'offrent pas d'outils d'évaluation aux enseignants.

L'ouvrage de Bruneau et Stanké (2008), *Histoire de raconter*, propose pour sa part des activités centrées sur la compréhension du schéma du récit dans le but de faciliter la production de textes narratifs. Des récits illustrés peuvent être utilisés pour amener les élèves à identifier les principaux éléments de chaque histoire. Différents degrés de difficulté sont proposés aux élèves pour permettre aux enseignants de différencier leur enseignement. Cependant, ce type de tâche est redondant et ne permet pas d'évaluer la compréhension en lecture des élèves en ce qui a trait aux macroprocessus.

En somme, les livres didactiques publiés en français, au Québec, effleurent la sollicitation des macroprocessus. Les lecteurs de ces parutions, les enseignants, sont donc

très peu encouragés à mettre en place des activités qui mettent de l'avant ces processus. Devant cet état de fait, il s'avère pertinent de s'intéresser aux ouvrages américains (non traduits) afin de vérifier si les macroprocessus sont abordés de la même manière dans ces livres. La section suivante présente trois livres didactiques américains (Cunningham et Renner Smith, 2008 ; Hoyt, 2009 ; Kissner, 2006) qui portent sur les macroprocessus, dans un contexte d'enseignement au primaire.

1.3.2.1 Parutions américaines traitant des macroprocessus

En ce qui a trait aux ouvrages publiés en anglais, qui proviennent en général des maisons d'éditions américaines, les livres traitant exclusivement du rappel de texte 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. Bien que cet ouvrage contienne des pistes concrètes et axées sur le rappel de texte en classe du primaire, les grilles proposées sont vides. Il revient donc à l'enseignant d'inscrire les différentes composantes et sous-composantes narratives sur ces grilles avant de les utiliser. Cela pose un problème de taille en contexte d'évaluation puisque la perception et la compréhension d'une même œuvre peuvent varier d'un lecteur à l'autre, même s'il s'agit de lecteurs adultes et expérimentés. À cet effet, Denhière et Langevin (1981) précisent que les rappels peuvent être influencés par la valeur affective que les informations représentent pour le lecteur, par leur nouveauté ainsi que par leur degré d'importance, selon le jugement du lecteur.

Il importe également de mentionner que *Summarizing, Paraphrasing and Retelling* de Kissner (2006) traite du rappel d'une manière approfondie tout en étant accessible aux enseignants désireux d'acquérir les compétences nécessaires pour enseigner le rappel de texte dans leur classe. Les concepts de paraphrase, de rappel et de résumé y sont clairement identifiés et accompagnés d'exemples concrets. Par contre, cet ouvrage ne propose pas d'œuvres spécifiques pour réaliser des tâches de rappel en classe.

Enfin, *Beyond Retelling : Toward higher level thinking and big ideas* de Cunningham et Renner Smith (2008) présente, dans un premier temps, les lacunes qui peuvent se retrouver dans certains questionnaires de compréhension en lecture. Par exemple, les questions qui servent à extraire les informations mentionnées de manière explicite dans le texte se retrouvent parfois en trop grand nombre, et ce, au détriment d'autres types de questions. Puis, les auteurs abordent le rappel de texte et invitent les enseignants à questionner leurs élèves dans le but de les faire réagir au texte et de solliciter des processus de haut niveau, tels que décrits par Bloom (1956). Un aspect intéressant de cet ouvrage est qu'il donne en exemple des enseignants qui utilisent la littérature jeunesse dans le cadre de leur enseignement. Les activités de compréhension en lecture qui en découlent sont donc relatives aux œuvres lues. Cependant, les propos des auteurs sous-entendent que les tâches de rappel font partie du quotidien dans les classes du primaire et qu'il importe d'aller plus loin dans de telles pratiques d'enseignement. La réalité dépeinte dans ce livre, dans lequel sont décrites les pratiques des enseignants américains, est différente de celles vécues en contexte québécois où les tâches de rappel sont loin d'être routinières en classe.

À la suite de la description de ces livres didactiques, on constate dès lors que la valeur accordée aux macroprocessus est toute autre dans les parutions anglo-saxonnes. Le fait qu'ils soient publiés en anglais, et qu'ils ne soient pas traduits en français, peut en partie expliquer la raison de leur faible écho au sein du Québec et au Canada français. Cela dit, il serait réducteur de considérer uniquement les livres qui proviennent de l'Amérique du Nord, peu importe la langue dans laquelle ils sont écrits. L'enseignement est un domaine universel et il est important de s'intéresser aux livres didactiques utilisés dans les écoles françaises. Le matériel *Lectorino et Lectorinette* (Goigoux et Cèbe, 2013) constitue un bon exemple de ressource qui traite de l'enseignement de la lecture. La section qui suit présente ses principales forces et ses limites.

1.3.2.2 *Lectorino et Lectorinette*

En France, Goigoux et Cèbe (2013) signent l'ouvrage *Lectorino et Lectorinette*, un 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 » (Goigoux et Cèbe, 2013, p. 31). La reformulation, autrement dit la paraphrase, est présente dans la démarche décrite dans cet ouvrage. En outre, les élèves sont amenés à 1) améliorer leur fluidité en lecture ; 2) accroître leurs connaissances lexicales ; 3) améliorer leur capacité à se faire une représentation mentale de l'histoire et de raconter ce qu'ils ont lu ; et 4) améliorer leur capacité à inférer, c'est-à-dire à comprendre les éléments implicites des textes lus. Ceux-ci sont des extraits d'œuvres de la littérature jeunesse, telles que *Max et les maximonstres* (Sendak, 1963). Le fait de demander aux élèves d'effectuer les tâches de rappel à partir de la littérature jeunesse est un point positif, car les textes lus sont davantage contextualisés. Toutefois, comme il s'agit d'extraits, l'enseignant doit s'assurer d'avoir les œuvres complètes en classe pour encourager ses élèves à les lire.

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 francophone. Cette lacune se traduit en une limite pour n'importe quel enseignant qui désire 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 validées 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. Cela peut expliquer en partie pourquoi les tâches de rappel de texte sont délaissées au primaire. En effet, les enseignants vont plutôt préférer évaluer la compréhension en lecture par l'entremise de questionnaires afin d'économiser du temps.

En résumé, les attentes ministérielles mentionnent que l'élève doit « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (Progression des apprentissages, 2009, p. 73) à la fin de la 3^e année du primaire. Cela nécessite l'utilisation des macroprocessus. De surcroît, la phase 4 du *Continuum en lecture* indique que les élèves doivent « raconter ce qu'ils ont compris et ce qu'ils retiennent » (p. 4) du texte lu. Toutefois, ces habiletés représentent des défis pour plusieurs élèves, si l'on considère le taux de réussite des élèves de la Commission Scolaire Des Affluents (2013) à la question où ils devaient replacer une série d'évènements dans le bon ordre. La question relative aux inférences a aussi obtenu un faible taux de réussite.

Pour ce qui est des manuels scolaires en *Français, langue d'enseignement*, les collections *Ardoise*, *Signet*, *Clicmots*, *ZigZag* et *Jazz* ont été analysées. Dans *Ardoise*, les macroprocessus sont sollicités dans les exercices où les élèves doivent identifier l'idée principale et comprendre la structure du récit. Toutefois, les élèves ne sont pas amenés à paraphraser ce qu'ils ont lu ni à effectuer des tâches de rappel. Puis, dans *Signet*, on retrouve les tâches de rappel, qui sont toujours à l'oral, en équipes. Ce contexte permet aux élèves d'approfondir leur compréhension en lecture, mais s'avère peu propice à l'évaluation. De plus, certaines questions portent sur la structure du texte, donc sur la macrostructure. Ces questions portent sur des textes informatifs de façon quasi exclusive. Il aurait été intéressant de vérifier si les élèves pouvaient se prêter au même exercice avec un autre type de texte, par exemple, un texte narratif. Enfin, la collection *Clicmots* est très bien détaillée quant au contenu et les textes sont variés. Les questions posées à l'élève visent à extraire les informations explicites et implicites, à réagir et à apprécier les textes lus. On constate dès lors qu'une faible place est accordée à l'enseignement et à l'évaluation des macroprocessus dans les manuels didactiques destinés au 2^e cycle du primaire. Les collections parues ultérieurement, telles que *Zig Zag* et *Jazz*, contiennent certaines tâches qui sollicitent les macroprocessus, bien qu'une certaine redondance se manifeste dans le type de questions posées. Toutefois, les tâches de rappel y sont quasi inexistantes, ce qui est préoccupant, compte tenu du fait que la stratégie « se remémorer l'essentiel » doit être acquise à la fin de la 3^e année du primaire (Progression des apprentissages, 2009).

L'analyse des livres didactiques et des autres parutions permet aussi de constater que l'utilisation de la littérature jeunesse y est peu mise de l'avant, à l'exception de *Beyond Retelling : Toward higher level thinking and big ideas*, de Cunningham et Renner Smith (2008) et de *Lectorino et Lectorinette* (Goigoux et Cèbes, 2013). De plus, aucun de ces ouvrages ne propose de dispositifs d'enseignement et d'évaluation des macroprocessus uniformisés et validés afin de vérifier la compréhension en lecture des élèves. Il est primordial de remédier à cette situation, car il en résulte une évaluation qui ne tient pas compte de l'ensemble des processus de compréhension en lecture des élèves.

Pour réaliser un dispositif d'enseignement et d'évaluation en lecture, il faut tenir compte des pratiques et des habitudes qui sont ancrées dans le quotidien des enseignants du primaire. Cela est nécessaire afin de faciliter l'utilisation régulière de ce dispositif dans les classes du primaire et que cette exploitation soit bien intégrée dans les pratiques déjà existantes. La section suivante décrit donc les dispositifs et les approches préconisées par les enseignants du deuxième cycle en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension en lecture.

1.4 Approches et pratiques priorisées au 2^e cycle du primaire pour l'enseignement de la compréhension en lecture

Dans les classes du primaire, certains enseignants priorisent l'enseignement explicite des stratégies de lecture (Martel et Lévesque, 2010) dans le cadre de lectures partagées. Cette approche consiste à décrire l'objet d'apprentissage, à préciser son utilité, à modeler les stratégies de compréhension et à guider progressivement les élèves vers la pratique autonome (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013 ; Hollingsworth et Ybarra, 2012 ; McLaughlin et Allen, 2010). Les stratégies les plus enseignées sont les suivantes (Martel et Lévesque, 2010) : déterminer l'intention de lecture (92 % des répondants), survoler le texte (96,4 % des répondants), poser des questions à propos du texte (93,4 % des répondants) et surmonter les obstacles pour arriver à comprendre le texte

(91 % des répondants). Parmi les stratégies délaissées, on retrouve les stratégies métacognitives (55,3 % des répondants) ainsi que l'appréciation d'œuvres littéraires (42,4 % des répondants). On constate, selon les résultats de cette recherche, que l'enseignement des macroprocessus ne figure pas parmi les processus les plus enseignés. Il en va de même pour l'enseignement relatif aux processus d'intégration. Pourtant, ces processus sont d'une importance capitale au 2^e cycle du primaire.

Parmi les approches peu exploitées par les enseignants interrogés par Martel et Lévesque (2010) au 2^e et au 3^e cycle du primaire se trouve l'enseignement réciproque (Martel et Lévesque, 2010). Ce type d'enseignement se caractérise par la prédiction (processus d'élaboration), le questionnement (en général métacognitif, selon la nature du questionnement), la clarification (processus d'intégration) ainsi que le résumé (macroprocessus) qui prennent place dans un contexte de pratique guidée et de travail en équipe, en sous-groupe ou en dyade (Oczkus, 2003). Selon la recherche de Martel et Lévesque (2010), il est possible de croire que l'impopularité de cette approche soit en partie imputable à la rareté des ouvrages didactiques récents en la matière ainsi que par la gestion différente qu'elle implique en contexte de classe. En effet, les enseignants auront une planification bien différente s'ils instaurent des périodes d'enseignement réciproque et devront s'attendre à devoir gérer les impondérables que cela implique, tels que le niveau de bruit et les mésententes entre élèves, en particulier durant les premiers temps.

Dans un autre ordre d'idées, selon les résultats obtenus par Martel et Lévesque (2010), les enseignants en contexte québécois ont de plus en plus recours à la littérature jeunesse pour contextualiser leur enseignement et modeler les différentes stratégies de lecture (Lépine, 2017). Pour les soutenir, certaines maisons d'édition mettent à leur disposition des trousseaux d'exploitation pédagogiques pour vérifier la compréhension, l'interprétation, l'appréciation et la réaction des élèves en regard de l'œuvre qui leur a été lue (ou qu'ils ont lue). C'est le cas, entre autres, des éditions *Fonfon*³⁰ et *Druide*³¹, qui proposent des activités pertinentes pour tous les cycles du primaire. En ce qui a trait à la

³⁰ <http://editionsfonfon.com/enseignants/>

³¹ [https://www.editionsdruide.com/livres/collection:motif\(s\)](https://www.editionsdruide.com/livres/collection:motif(s))

proportion d'enseignants qui utilisent les albums sur une base régulière, l'étude de Lépine et Hébert (2018) montre que 78,5 % d'entre eux affirment le faire au 2^e cycle, ce qui est davantage que leurs collègues du 3^e cycle (64,3 %), mais nettement moins que ceux du premier cycle, où 97,1 % des enseignants disent se servir très souvent ou toujours des albums dans leur quotidien (Lépine et Hébert, 2018). Il est possible d'expliquer que l'exploitation des albums soit de moindre importance aux 2^e et au 3^e cycle qu'au 1^{er} en raison de l'utilisation du roman, qui gagne en importance à ces cycles (Lépine et Hébert, 2018).

En résumé, l'enseignement explicite est une approche bien intégrée dans le quotidien des enseignants du primaire. Toutefois, ce n'est pas le cas de l'enseignement réciproque, qui est néanmoins de plus en plus connu. En ce qui a trait à la littérature jeunesse, elle est exploitée par bon nombre d'enseignants désireux d'utiliser des œuvres complètes dans leur enseignement de la compréhension en lecture. Cela dit, le degré d'exploitation de la littérature jeunesse est-il le même en contexte d'évaluation ? La section qui suit traite de cet aspect afin d'identifier les pratiques évaluatives efficaces et de cerner celles qui sont problématiques.

1.5 Pratiques priorisées au 2^e cycle du primaire pour l'évaluation de la compréhension en lecture

Selon la recherche de Dezutter et ses collaborateurs (2007), la plupart des enseignants du primaire utilisent systématiquement le questionnaire pour vérifier le degré de compréhension en lecture de leurs élèves, ce que Lépine (2017) a confirmé plus récemment. Cette modalité d'évaluation comporte 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 faible intérêt pour 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 élèves qui deviennent d'excellents « repéreurs » à force de se contenter de trouver « la réponse » appropriée, et ce, sans même lire le texte en entier ou se questionner outre mesure. Kintsch et Rawson (2005) soutiennent que le fait de s'intéresser à ce qui est explicitement écrit dans le texte revient à une compréhension de surface, affirmation qui corrobore les propos de Lavigne (2005) et de Tauveron (2002). L'utilisation des questionnaires fait partie des habitudes bien ancrées dans les classes du primaire pour évaluer la compréhension en lecture des élèves. Toutefois, d'autres dispositifs trouvent également leur place : dans le cadre de l'enquête qu'il a menée sur les pratiques des enseignants québécois, Lépine (2017) s'est intéressé de près à leur utilisation de la littérature jeunesse. Il mentionne à cet effet que 22,9 % des enseignants du 2^e cycle du primaire réalisent des entretiens individuels auprès de leurs élèves dans le but d'évaluer leur compréhension en lecture de façon sommative tandis que 50,5 % des enseignants se prêtent au même exercice au premier cycle. Bien que l'échantillon de cette recherche soit de convenance, il n'en demeure pas moins que ces résultats indiquent une baisse significative de ce type d'évaluation au 2^e cycle, qui demande certes du temps, mais qui permet de cibler les acquis et les défis de chaque élève. Cette situation peut en grande partie être attribuée au fait que les enseignants du 1^{er} cycle ont moins de domaines et de compétences à enseigner et à évaluer que leurs collègues des autres cycles. En effet, dès la 3^e année du primaire, l'univers social ainsi que les sciences et technologies sont enseignés et évalués (MELS, 2001) ce qui n'est pas le cas au 1^{er} cycle. Dès lors, les enseignants du 2^e et du 3^e cycle ont moins de temps à consacrer à l'utilisation de la littérature jeunesse, en particulier aux entretiens individuels de lecture (Lépine, 2017).

Ce qui est pertinent dans l'utilisation des entretiens de lecture, c'est qu'ils prennent la forme d'entrevues et offrent la possibilité d'approfondir certains aspects présents dans une œuvre, tels que la relation entre les personnages, de clarifier des éléments moins bien compris ou exprimés par l'élève, ce que les questionnaires ne permettent pas de faire. Il est aussi possible de demander à l'élève de raconter dans ses mots l'histoire qu'il a lue. Le rappel de texte peut donc aisément faire partie d'un entretien de lecture. Par contre, mener à bien ces entrevues auprès de l'ensemble des élèves exige du temps et de la préparation.

1.6 Synthèse de la problématique

Dans ce chapitre, les macroprocessus ont été définis, de même que la tâche de rappel, qui a été différenciée de la paraphrase et du résumé. L'interdépendance entre ces trois concepts a été démontrée ainsi que leur importance pour comprendre un texte. Les principales recherches qui ont été effectuées sur le rappel de texte ont par la suite fait l'objet d'une description et d'une analyse. Cela nous a permis de constater que, d'une part, des failles méthodologiques remettent en doute les résultats de certaines recherches, telles que la métaanalyse de Reed et Vaughn (2012), qui s'est appuyée en grande partie sur des études réalisées avec une évaluation quantitative des rappels de texte. À ce sujet, Lavigne (2005) a démontré que l'évaluation qualitative du rappel est plus significative, car elle tient compte des inférences émises par les élèves. Les recherches qui ont porté sur les albums jeunesse et la compréhension en lecture ont pour leur part démontré que certains albums sont propices à la sollicitation de processus précis. Par exemple, les albums postmodernes sont ceux qui activent le plus de processus métacognitifs chez les jeunes lecteurs.

Ensuite, les attentes ministérielles relatives aux macroprocessus ont été décrites afin de vérifier si les élèves, d'une part, arrivent à répondre à ces attentes et, d'autre part, réalisent des tâches qui leur permettent d'atteindre ces objectifs. Les résultats à l'épreuve de la fin du 2^e cycle de la Commission Scolaire Des Affluents³² laissent entrevoir des difficultés majeures quant à la compréhension de la macrostructure du texte qu'ils ont lu. Si l'on observe les pratiques récurrentes déclarées par les enseignants du 2^e et du 3^e cycle du primaire, cette situation n'est pas surprenante. Pour permettre aux élèves de devenir des lecteurs compétents, capables de comprendre la structure de différents textes, il faut leur permettre de réaliser des tâches complexes axées sur les macroprocessus, et ce, sur une base régulière. En ce qui a trait à l'enseignement de la lecture, l'enseignement explicite de certaines stratégies de compréhension se fait sur une base régulière. Les œuvres de littérature jeunesse sont de plus en plus exploitées en classe. En ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture, elle s'effectue en majorité à l'aide de questionnaires de

³² Maintenant appelé Centre de Service Scolaire des Affluents.

compréhension. Comme certains d'entre eux renferment plusieurs questions de repérage, il en résulte une tâche au cours de laquelle les élèves sont peu amenés à démontrer leur entière compréhension de ce qu'ils ont lu. Ils démontrent plutôt leur capacité à repérer des passages qui semblent pertinents pour répondre aux questions posées dans ces questionnaires (Tauveron, 2002). Les entretiens individuels sont pour leur part adoptés par 22,9 % des enseignants de l'enquête de Lépine (2017) ; ceux-ci rencontrent leurs élèves afin de les questionner de vive voix pour vérifier, entre autres, leur compréhension en lecture.

1.6.1 Questions et objectif de la recherche

On constate que les questionnaires sont abondamment utilisés dans les classes du primaire pour des fins d'évaluation. Toutefois, il en va autrement du rappel de texte : Giasson (2013) mentionne que les enseignants qui délaissent cette technique le font parce qu'ils considèrent qu'elle est trop ardue pour les élèves. L'est-elle plutôt par manque de formation et d'outils disponibles ? Il semble que cela fasse partie du problème. En observant ces faits, des questions se posent :

- Comment déterminer la complexité de la macrostructure d'un album pour la réalisation d'un rappel de récit ?
- Comment concevoir des activités qui permettent d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture en portant une attention particulière aux macroprocessus ?
- Comment l'expertise professionnelle d'enseignants leur permet-elle de s'approprier un outil d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires, ainsi que de proposer des améliorations ?

C'est dans le but de répondre à ces questions de recherche qu'un dispositif didactique priorisant le rappel du récit sous différentes formes au 2^e cycle du primaire a été créé dans le cadre de cette thèse. En effet, l'objectif de cette thèse est d'élaborer, d'évaluer et

d'améliorer un dispositif didactique d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires de complexité croissante.

Afin de permettre aux élèves d'améliorer leur rendement en lecture et leur permettre d'atteindre les objectifs ministériels (MELS, 2001), des albums narratifs ont été sélectionnés. L'utilisation de ce type d'outil permet aux élèves d'exercer leur habileté à effectuer des tâches de rappel, de comprendre la macrostructure d'un texte, mais aussi, potentiellement, d'apprécier des œuvres littéraires. De plus, l'une des retombées possibles est que le dispositif créé et mis à l'essai puisse améliorer leur rendement en lecture et leur permette d'atteindre les objectifs ministériels. Le chapitre suivant, qui prend la forme d'un référentiel, décrit l'ensemble des concepts nécessaires à la création de ce dispositif didactique.

2. CADRE CONCEPTUEL

L'élaboration d'un dispositif didactique permettant d'enseigner et d'évaluer les macroprocessus par l'utilisation de la littérature jeunesse implique de définir et d'approfondir l'ensemble des concepts qui lui sont rattachés. C'est pourquoi le présent chapitre constitue un référentiel, qui renferme tous les concepts nécessaires à la création du dispositif didactique. Ainsi, il est d'abord question de la compréhension, où les quatre dimensions de la lecture et les trois sphères de la lecture sont décrites. En effet, puisque ce dispositif porte essentiellement sur les apprentissages relatifs aux macroprocessus, il s'avère important de définir et de circonscrire les visées de cet outil didactique. Ensuite, il importe de s'intéresser aux différentes formes que peut prendre le rappel du récit puisqu'il est l'objet du dispositif créé. Puis, il est primordial d'aborder les textes littéraires ainsi que les différentes structures qui peuvent se retrouver à l'intérieur de ces textes. Cette étape est nécessaire afin que les albums sélectionnés contiennent, d'une part, des textes littéraires pertinents et, d'autre part, des structures textuelles variées, qui représenteront des défis progressifs pour les élèves. Les types d'intrigues sont ensuite décrits parce qu'elles sont méconnues en milieu scolaire en général et que les différents types d'intrigues peuvent influencer les rappels. Les albums, qui constituent le support de cet outil, sont par la suite analysés dans le but de cerner ceux qui seraient les plus appropriés à exploiter. L'approche de l'enseignement explicite est ensuite décrite ainsi que les dispositifs utilisés dans la réalisation des différentes tâches de rappel : la lecture interactive, l'enseignement réciproque, la lecture partagée et la lecture individuelle. Les réseaux littéraires sont présentés à la toute fin de ce chapitre. Comme ils permettent d'organiser les albums selon diverses classifications, il apparaît essentiel de s'y intéresser.

2.1 La compréhension en lecture

Un lecteur, peu importe son âge, comprend un texte lorsqu'il arrive à se faire une représentation mentale de ce qu'il est en train de lire (Johnson-Laird, 2010 ; Kintsch et Rawson, 1991 ; Tardif, 1992). Bien entendu, cette représentation doit être cohérente avec les propos de l'auteur. Contrairement à l'interprétation, où plus d'une réponse peut être

développée, en autant qu'elle soit bien justifiée et qu'elle soit cohérente avec les éléments contenus dans le texte, la compréhension renvoie à la capacité à se représenter le message véhiculé à l'intérieur du texte; cette construction du sens du texte peut se ressembler entre les lecteurs. Pour ce faire, les lecteurs doivent mobiliser les processus de compréhension en lecture (Irwin, 2007) appropriés en utilisant les stratégies adéquates. Il importe ici de spécifier que l'enseignement de stratégies de compréhension en lecture aide les élèves à activer les processus de compréhension en lecture : « [les] stratégies sont devenues synonymes de compréhension, alors qu'elles sont au mieux un outil pour faciliter et approfondir la compréhension » (Routman, 2007, p. 103). Les propos de Routman illustrent la mécompréhension qui entoure l'enseignement des stratégies de compréhension qui peut survenir à la suite de formations sur l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, par exemple.

La compétence disciplinaire *Lire des textes variés* (MEQ, 2001) comporte plusieurs aspects qu'il faut considérer dans le cadre de son enseignement et de son évaluation. La section suivante décrit d'abord les quatre dimensions de la lecture, que l'on retrouve dans les publications du ministère de l'Éducation, telles que le *Cadre d'évaluation des apprentissages* (MELS, 2011). Puis, il est question des trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016); celles-ci apportent un angle différent quant à la manière d'aborder les aspects impliqués dans la lecture. Enfin, le rappel du récit est abordé afin de décrire ses particularités et les différentes formes qu'il peut prendre en contexte d'enseignement de la compréhension en lecture.

2.1.1 Les quatre dimensions de la lecture

Les quatre dimensions de la lecture valorisées à travers les prescriptions ministérielles comportent les éléments suivants : la compréhension, l'interprétation, la réaction ainsi que le jugement critique. D'abord, la compréhension renvoie à la capacité du lecteur à se faire une représentation mentale de ce qu'il a lu en créant du sens à partir de ce qu'il a lu, entendu ou vu. Toutefois, cette représentation doit être cohérente avec le texte et faire consensus : « les éléments significatifs nécessaires à la compréhension sont explicites

(ou implicites, mais compris par tous de la même façon ou avec peu de nuance) » (Demers et Valiquette, 2015, p. 3). Au 2^e cycle du primaire, l'élève doit arriver à identifier les éléments explicites et implicites (MELS, 2011). À cet effet, Falardeau (2003) décrit les étapes nécessaires pour arriver à comprendre un texte :

Pour comprendre, l'on doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances dans un discours essentiellement paraphrastique. (Falardeau, 2003, p. 675)

Les propos de Falardeau (2003) mettent en lumière l'importance des macroprocessus dans la compréhension en lecture. En outre, le fait de réorganiser l'information, de la généraliser et de la communiquer en paraphrasant renvoie aux concepts de paraphrase, de rappel et de résumé, qui ont été présentés dans le chapitre précédent.

Ensuite, l'interprétation, étroitement liée à la compréhension, peut être définie comme la capacité à accéder à la dimension symbolique d'une œuvre, en se basant sur ses connaissances de la langue, le texte ainsi que le monde (Demers et Valiquette, 2015). Ainsi, plusieurs interprétations sont possibles, selon les possibilités qu'offre le texte. En effet, les différentes interprétations des lecteurs doivent être pertinentes en regard de l'œuvre. Comme l'indique Falardeau (2003), « pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants » (p. 675). Donc, une interprétation n'est valable que si elle est cohérente avec les indices présents dans le texte. Il importe aussi de souligner la remarque de Falardeau (2003) qui mentionne que l'élève interprète pour comprendre et interprète à nouveau une fois qu'il a compris. La compréhension et l'interprétation constituent donc deux dimensions essentielles à la lecture d'un texte : il s'agit d'un processus en constante interaction.

Les lecteurs peuvent également réagir aux textes qu'ils lisent, même s'ils ne les comprennent pas entièrement. En effet, ils peuvent réagir aux illustrations ou encore à certains éléments du récit qu'ils comprennent. La réaction, qui est la troisième dimension de la lecture, peut être définie comme la réponse affective à propos de ce qui a été lu ou observé dans les illustrations. Il s'agit du lecteur qui émet, par exemple, un point de vue personnel et qui prend position (processus d'élaboration, Irwin, 2007) sur le contenu et les idées véhiculées par le texte (Demers et Valiquette, 2015). Par ailleurs, les élèves doivent justifier leur réaction à partir de leur expérience personnelle et des éléments contenus dans le texte au 2^e cycle du primaire (MEES, 2011).

Enfin, la quatrième dimension de la lecture est le jugement critique que le lecteur porte sur le texte. L'élève doit alors exprimer une opinion objective et distanciée en se basant sur certaines caractéristiques de l'œuvre (MEES, 2011). Au 2^e et au 3^e cycle du primaire, il est question d'appréciation des œuvres. Cette dimension est également l'une des quatre compétences en Français, langue d'enseignement : *Apprécier des œuvres littéraires*, la seule compétence en français qui n'est pas identifiée dans le bulletin unique au primaire. En outre, elle est considérée comme faisant partie de la compétence *Lire des textes variés* (MEQ, 2001).

Ces quatre dimensions, soit la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique, sont prises en compte par les enseignants ainsi que les maisons d'édition dans l'élaboration des tâches qui accompagnent les lectures proposées puisqu'elles sont centrales dans les prescriptions ministérielles. Les quatre dimensions de la lecture ne constituent pas l'unique manière d'entrevoir l'acte de lire ; Montésinos-Gelet (2016, 2022) décrit les trois sphères de la lecture, qui sont l'objet de la section suivante.

2.1.2 Les trois sphères de la lecture

Montésinos-Gelet (2016, 2022) mentionne que le texte, qui est l'objet de la lecture, est doublement codé, par le code graphique qui permet de le transcrire et par le code linguistique qui est indispensable pour le générer. De plus, ce texte est abordé à travers une

intention de lecture qui repose sur les fonctions de l'écrit. Une bonne connaissance de ces fonctions permet de s'approprier cet outil puissant qu'est la langue écrite. Les sphères de la lecture s'attachent pour la 1^{re} au code graphique, pour la 2^e au code linguistique et pour la 3^e aux intentions associées aux fonctions de l'écrit.

Dans la première sphère, on retrouve les éléments relatifs au code graphique, à l'attention visuelle et à la lecture par groupes de mots (Montésinos-Gelet, 2016), qui font partie des microprocessus (Irwin, 2007). Les composantes de cette sphère sont enseignées au premier cycle du primaire afin que les élèves apprennent à décoder le code graphique de manière à identifier les mots, à améliorer leur fluidité en lecture et à se concentrer sur le sens de ce qu'ils lisent. Ces habiletés sont mises de l'avant dans le « modèle simple de la lecture » (*simple view of reading*) de Hoover et Gough (1990), qui définissent le savoir-lire « comme le produit de deux termes : d'une part, la capacité à identifier rapidement et sans effort les mots écrits ; d'autre part, la capacité à comprendre les idées véhiculées par l'énoncé ou par le texte » (Rouet, 2012). Le premier terme de ce modèle relève du traitement du code graphique (première sphère), le deuxième du traitement du code linguistique qui donne accès au sens (deuxième sphère). Le message du matin et la lecture partagée sont des dispositifs qui amènent les apprentis lecteurs à exercer ces habiletés nécessaires pour comprendre les messages écrits (Montésinos-Gelet, 2016). Par ailleurs, elle indique que la lecture par groupes de mots « joue un rôle indispensable pour accéder au sens » (Montésinos-Gelet, 2022, p.19), donc, pour passer du code graphique au code linguistique, qui est l'objet de la seconde sphère.

La seconde sphère est centrée sur le code linguistique. Elle concerne la compréhension littérale et inférentielle (processus d'intégration ; Irwin, 2007), le recours aux schémas textuels intériorisés (p. ex, le schéma du récit en cinq temps³³), ainsi que les représentations mentales du lecteur (modèle de situation, van Dijk et Kintsch, 1983). Par ailleurs, Montésinos-Gelet (2016) indique que « ce que le lecteur fait dans la deuxième sphère de la lecture, c'est de retrouver, à partir du texte, ce que son auteur voulait

³³ Propp (1927).

transmettre en l'écrivant. Ce travail est soutenu par les stratégies de compréhension [en lecture] qui relèvent notamment des processus métacognitifs décrits par Irwin (2007) » (p. 151). On voit donc de façon claire ce que l'élève réalise lorsqu'il se trouve dans la deuxième sphère. Son intention est de comprendre le message véhiculé par le texte. Pour ce faire, il utilise aussi les macroprocessus (Irwin, 2007) pour comprendre la structure du texte, identifier l'idée principale et résumer ce qu'il a lu.

La troisième sphère concerne tout ce qui a trait à la réponse du lecteur liée à ses intentions de lecture, soit la réponse au sens, la réaction, l'analyse, le sens critique, le raisonnement ainsi que l'exploitation de la lecture (Montésinos-Gelet, 2016, 2022). Cette sphère comprend les processus d'élaboration (Irwin, 2007) ainsi que trois des quatre dimensions de la lecture : la réaction, l'interprétation et l'appréciation (jugement critique).

Les quatre dimensions de la lecture ainsi que les trois sphères de la lecture sont illustrées ci-dessous. Elles ont en commun de considérer la compréhension du texte lu ainsi que les réponses envisageables des lecteurs.

Il est par ailleurs intéressant de constater que ces deux manières de conceptualiser la lecture sont complémentaires, tel que l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 9

Correspondances entre les quatre dimensions de la lecture et les trois sphères de la lecture

Les quatre dimensions de la lecture	Les trois sphères de la lecture
Compréhension	1 ^{re} sphère : décodage du code graphique
	2 ^e sphère : décodage du code linguistique
Interprétation	3 ^e sphère : fonctions de l'écrit
Réaction	

Appréciation (jugement critique)	
-------------------------------------	--

Le dispositif créé dans le cadre de cette thèse a pour objectif de solliciter les macroprocessus par l'entremise de différentes tâches de rappel, à l'oral et à l'écrit. Sa visée se trouve davantage dans la deuxième sphère décrite par Montésinos-Gelet (2016), dans laquelle l'élève tente de comprendre ce qu'il lit ou ce qu'on lui raconte, et de se faire une représentation mentale de l'œuvre. Cela dit, comme les élèves seront appelés à faire des rappels d'albums, il est incontournable d'aborder la compréhension d'œuvres multimodales, c'est-à-dire d'œuvres qui sont composées de texte et d'illustrations, ou encore de composantes audios et vidéos, dans le cas d'œuvres médiatiques multimodales (Lebrun et ses collaborateurs, 2012). Le modèle qui suit constitue une proposition pour illustrer en quoi les illustrations influencent la compréhension des lecteurs, à partir du modèle des trois sphères de la lecture (Montésinos-Gelet, 2022) :

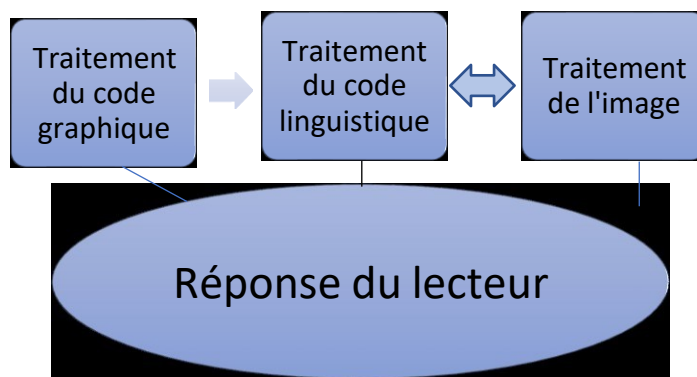


Figure 4

La compréhension d'œuvres multimodales

Dans ce modèle, qui a été créé pour les besoins de cette recherche, le traitement de l'image a été combiné aux trois sphères de la lecture de Montésinos-Gelet (2016; 2022), car les illustrations facilitent ou confrontent la compréhension des lecteurs. Leur rôle, ainsi

que leurs différents rapports avec le texte, sont par ailleurs décrits dans ce chapitre³⁴ et leur observation conjointe avec le texte s'avère essentielle pour comprendre le message véhiculé par une œuvre multimodale, telle une bande dessinée ou un album.

Enfin, peu importe la structure textuelle, pour en arriver à cibler les éléments les plus importants, les lecteurs doivent utiliser les macrorègles (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996 ; Van Dijk et Kintsch, 1983). Il importe à présent de décrire ces macrorègles, car les élèves qui font des tâches de rappel doivent utiliser ces procédés. Dans le but de les comprendre et de les enseigner d'une manière efficace, ils sont l'objet de la section suivante.

2.1.3 Le rappel du récit et les macrorègles

Tel que décrit au chapitre précédent, le rappel du récit consiste à raconter dans ses mots, à l'oral ou à l'écrit, une histoire lue, entendue ou vue. Mais comment peut-on enseigner efficacement la réalisation d'une telle tâche ? Peut-on montrer aux élèves comment devenir de bons conteurs ? Lorsqu'il est question de rappel ou encore de résumé, les macrorègles deviennent alors indispensables et peuvent aisément faire l'objet de minileçons, qui seront abordées dans les chapitres suivants. Les macrorègles peuvent être définies comme les étapes qui mènent à l'idée principale d'un texte, comme l'expliquent Van Dijk et Kintsch (1983).

Pour ces auteurs, il s'agit d'étapes successives, ordonnées en une hiérarchie. Dans le cas d'un livre, le titre serait l'étape finale de sa macrostructure³⁵. Selon Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), il existe cinq types de macrorègles : la suppression, la généralisation, la construction, la hiérarchisation et la macrorègle « zéro ». Puisqu'il n'y a aucune action à poser dans le cas de cette dernière, elle n'est pas abordée dans ce chapitre. De surcroît,

³⁴ Voir la section 2.2.4.2

³⁵ « *A text can be reduced to its essential components in successive steps, resulting in a hierarchical macrostructure, with each higher level more condensed than the previous one. In a book, for instance the top level of the macrostructure may simply be expressed by the title of the book.* » (Van Dijk et Kintsch, 1983, p.53)

Van Dijk et Kintsch (1983) n'en parlent pas et décrivent pour leur part trois macrorègles : la suppression (*deletion*), la généralisation (*generalization*) et la construction (*construction*). D'abord, la suppression permet d'éliminer des informations superflues à la progression de l'histoire. Par exemple, dans l'extrait « ~~La jeune~~ Julie aime enseigner ~~dans cette école~~ », les groupes de mots « la jeune » et « dans cette école » ont été supprimés, car ils ne sont pas nécessaires à « l'interprétation globale du texte » (Coirier et ses collaborateurs, 1996, p. 18). Carignan (2007) donne l'exemple suivant : « Le ~~petit chat de ma voisine~~ est noir » (p. 31) pour illustrer le fait que, dans une certaine mesure, les éléments supprimés auraient pu avoir de l'importance, mais ils peuvent être retranchés si l'on cherche à retenir l'essentiel d'un texte en entier. Puis, la généralisation consiste à regrouper des éléments ou des personnages semblables pour éviter de les nommer un par un. Par exemple, il serait possible de remplacer les phrases « William corrige sa dictée. », « Éliane lit un album. » et « Théo écrit une suite de nombres. » par la phrase « Les élèves font leurs devoirs ». Ensuite, la construction permet de relater une série d'évènements d'une manière plus concise en identifiant sa cause ou sa conséquence, tel qu'illustré dans l'extrait suivant : « Les murs sont érigés, les planchers sont vernis, les fenêtres neuves installées et la peinture est encore fraîche. » est remplacé par la phrase « La maison est construite ». Puis, la hiérarchisation permet au lecteur de choisir l'importance qu'il accordera à chacune des composantes du récit. Par exemple, si l'on reprend l'exemple de l'album *Le Balai magique* (Van Allsburg, 1993), l'élève devra entre autres décider s'il accorde plus d'importance à la description de l'attitude du voisin, qui cherche à se débarrasser du balai, ou bien aux tâches que le balai accomplit afin d'aider la veuve.

Ainsi, la mise en œuvre de tâches de rappel de texte (donc l'extraction des éléments essentiels et secondaires d'un texte) sollicite les macroprocessus d'une façon complexe. En outre, pour parvenir à identifier les informations essentielles d'un texte, le lecteur doit utiliser les macrorègles. Les auteurs Coirier et ses collaborateurs (1996) ainsi que Van Dijk et Kintsch (1983) s'entendent sur l'importance de trois d'entre elles : la suppression (*deletion*), la généralisation (*generalization*) ainsi que la construction (*construction*). Selon Van Dijk et Kintch (1983), la hiérarchisation est présente dans la suppression. Comme ces

macrorègles sont nécessaires à la réalisation d'un rappel de texte efficace, ce sont celles-ci qui seront priorisées dans la création du dispositif didactique.

Pour évaluer une tâche de rappel de façon objective, il faut savoir ce qu'il convient de retrouver dans un rappel de texte. Les œuvres littéraires, par exemple, contiennent des éléments qui sont essentiels à la progression du récit, ce que Gonnand (2000) nomme les « composantes narratives ». De leur côté, les travaux de Barthes (1966) mentionnent plutôt les concepts de « fonctions », relatifs aux actions, et d'« indices », 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 aboutirait à un rappel incohérent et incomplet. Les macrorègles (Coirier et ses collaborateurs, 1996 ; 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 généralisation, qui amène l'élève à reformuler une série d'informations similaires en une seule, plus englobante. Ensuite, il y a la construction, qui résume une série d'actions décrites dans le texte d'origine en identifiant la cause ou la conséquence de cette série d'actions. Puis, la hiérarchisation, qui l'aide à établir un ordre d'importance entre les propositions retenues et de déterminer s'il convient de garder cette information ou non dans le rappel.

À présent, il convient de se questionner sur la nature même des textes littéraires. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2001) mentionne qu'il s'agit de textes qui racontent, mais certains auteurs (Lebrun, Lacelle, Boutin, 2013 ; Tauveron, 2002) apportent un point de vue plus précis. La section suivante a pour objectif de décrire les caractéristiques propres au texte littéraire afin de réaliser une première sélection d'albums propices à la mise en œuvre de tâches de rappel.

2.2 Les textes littéraires

Les textes littéraires occupent une place prépondérante dans le parcours scolaire des élèves et bercent leur enfance, par des récits indémodables ou encore réinventés. Ils suscitent toute une gamme d'émotions chez les lecteurs et font l'objet de la quatrième compétence en français, langue d'enseignement (MEQ, 2001). En effet, la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, bien qu'elle n'apparaisse plus explicitement dans le bulletin unique, n'en demeure pas moins importante. Comme le dispositif didactique créé priorise les textes littéraires, en particulier ceux qui sont présents dans les albums, il importe de les aborder en profondeur. Ainsi, les sous-points suivants traitent des caractéristiques relatives aux œuvres littéraires. Il est ensuite question des différentes structures qu'elles peuvent comporter, de même que des types d'intrigues, qui varient d'une œuvre à l'autre, selon l'intention de l'auteur. Finalement, les caractéristiques des albums sont décrites afin de comprendre leur potentiel en contexte d'enseignement et d'évaluation des macroprocessus.

2.2.1 Les caractéristiques des textes littéraires

Les caractéristiques de textes littéraires varient selon les auteurs. Contrairement aux textes courants, qui abordent des sujets ancrés dans la réalité et qui visent notamment à décrire et à informer (Gear, 2011), les textes littéraires sont en général des œuvres de fiction, ou encore des « textes qui racontent » (MELS, 2009). Si certains sont faciles à lire et à comprendre, d'autres sont empreints d'ambiguïté, de blancs ou encore d'informations implicites, qui obligent le lecteur à réfléchir sur certains passages du texte, ce qui correspond à la quête de sens. On dit de ce type de texte qu'il est résistant (Touveron, 1999 ; 2002), car il résiste à la compréhension spontanée du lecteur. Dans le cas opposé, on parle d'une œuvre « lisse » (Touveron, 2002). Les caractéristiques d'une œuvre résistante sont d'être réticentes (par l'implicite, l'ambiguïté, les blancs, etc.) et/ou proliférantes, c'est-à-dire avec une fin ouverte, où plusieurs interprétations sont envisageables (Touveron, 1999). Couet-Butlen (2007) observe également que les lectures dans lesquelles plusieurs niveaux d'interprétation sont possibles (symbolisme) constituent un autre critère relevant des œuvres littéraires résistantes. C'est le cas de plusieurs contes classiques, dont *La petite*

sirène d'Andersen. Ce conte, publié en 1837, contient des archétypes tels que le roi, la reine, une princesse et une sorcière (Dubois-Marcoin, 2008). Il renferme aussi des éléments de résistance qui surprennent les élèves habitués aux adaptations cinématographiques, qui sont épurées, et où plusieurs éléments sont omis pour simplifier le récit afin de le rendre « accessible » pour un jeune public. Les caractéristiques des personnages amènent certains lecteurs à s'interroger sur leur nature bonne ou mauvaise, car la grand-mère « (qui, par les descriptions qu'elle en fait auprès de sa petite-fille, attise son désir d'adolescente d'aller vers la surface de la terre) ou de la sorcière (qui ne précipite pas perfidement l'enfant de 15 ans dans le malheur, mais la met en garde...) » (Dubois-Marcoin, 2008, p. 20). Ces personnages reflètent la complexité du genre humain, où chacun a ses zones grises. Cette complexité est profitable pour l'enseignement des textes littéraires afin que les élèves développent leur capacité à faire une lecture fine, au cours de laquelle ils devront interpréter différentes parties du texte pour arriver à le comprendre. À ce sujet, Tauveron (1999) s'exprime en ces termes :

Pour pouvoir apprendre aux élèves que le texte littéraire a pour caractéristique (pour projet, faudrait-il dire) de ne pas se laisser saisir « automatiquement » et pour pouvoir développer leurs compétences interprétatives, il convient de leur présenter, à côté de ces textes faciles qu'on ne peut ni ne veut en aucune manière évincer, des textes qui ne se laissent pas résumer aisément et/ou des textes qui ne livrent pas leur sens symbolique aisément, en d'autres termes des textes « résistants » (Tauveron, 1999, p.18)

Ainsi, les textes littéraires renferment des éléments de résistance (Tauveron, 1999 ; 2002) qui mettent à l'épreuve la compréhension immédiate du lecteur et l'amènent à inférer et à interpréter afin de comprendre le sens de l'œuvre.

Il importe également de mentionner que, puisque le corpus envisagé dans la création du dispositif didactique est composé d'albums, qui sont entre autres caractérisés par la présence d'illustrations, il faut alors parler de textes littéraires multimodaux (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013). Les textes qui sont accompagnés d'images, fixes ou animées, influencent la compréhension du message qui est véhiculé dans le texte même : « cette multimodalité, en plus de devenir presque la norme, complexifie nécessairement, malgré

les apparences, notre rapport au sens, en général, ainsi que notre rapport particulier au contenu des innombrables messages [...] » (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2013, p. 74). Les propos de ces auteurs corroborent les résultats des recherches qui ont été effectuées à partir d’albums (Arizpe, 2003 ; Diamond, 2008 ; Wilson, 2013) et confirment l’importance de décrire les rôles que peuvent avoir les illustrations à l’intérieur d’une œuvre littéraire. Les albums, les illustrations ainsi que les différents rapports entre le texte et les images sont abordés ultérieurement dans ce chapitre.

Il importe d’abord de s’intéresser aux différents types d’intrigues (Scholes, Phelan et Kellogg, 2006), qui influencent la manière de réaliser les rappels des récits.

2.2.2 Les types d’intrigue

Selon le type d’intrigue, les récits peuvent ainsi être unifiés, épisodiques, de résolution ou de révélation. La section suivante décrit ces quatre types d’intrigues.

2.2.2.1 Les récits unifiés

Dans un récit unifié, l’intrigue est focalisée sur un évènement (ou un aspect) en particulier (Scholes, Phelan et Kellogg, 2006). L’histoire se termine alors par la résolution d’un problème posé au tout début du récit. On retrouve ce type d’intrigue dans les contes classiques tels que *Cendrillon* (Perrault, 1698), où la fin correspond au mariage de Cendrillon avec le prince, ce qui met fin à sa vie d’esclavage. Dans la littérature jeunesse contemporaine, il existe plusieurs formes de récits unifiés. En outre, l’intrigue peut porter sur la manière dont un personnage s’y prendra pour obtenir ce qu’il veut (comme Roméo dans *Roméo le rat romantique*³⁶, qui tente de rapporter des cacahouètes à l’élue de son cœur) et se terminer lorsque ce problème est résolu. Toutefois, les récits unifiés peuvent aussi être focalisés sur un évènement précis dans la vie des personnages, sans qu’il y ait de péripéties. Par exemple, *Le ciel d’Anna* (Hole, 2014) raconte le voyage intérieur d’une

³⁶ Tremblay, 2004

jeune fille qui tente d'imaginer l'endroit où se trouve sa mère décédée. L'histoire racontée est ainsi constituée par la représentation mentale que cette enfant se fait du ciel.

Les élèves qui effectuent le rappel d'un récit unifié pourront mentionner les éléments clés qui marquent le début et la fin de l'intrigue. Les péripéties ou les autres éléments significatifs pourront être aussi relatés. En outre, le fait que l'intrigue soit limitée à un événement ou à la résolution d'un problème aide le lecteur à planifier la manière dont il s'y prendra pour effectuer le rappel d'une telle œuvre.

Toutefois, certains récits ont une structure différente, où l'intrigue est constituée de plusieurs événements qui ne sont pas liés entre eux. C'est le cas des récits épisodiques, qui font l'objet de la section suivante.

2.2.2.2. *Les récits épisodiques*

Contrairement aux récits unifiés, les récits épisodiques racontent une série d'intrigues qui ne sont pas liées entre elles. C'est d'ailleurs le cas dans les récits biographiques, qui débutent en général par la naissance du personnage principal et se terminent par son décès (Scholes, Phelan et Kellogg, 2006). Bien que ce type d'intrigue soit moins présente que les récits unifiés dans la littérature jeunesse, certaines œuvres utilisent habilement ce procédé. Par exemple, l'œuvre *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002) décrit dans un premier temps les fantasmes du narrateur, qui nous raconte les vies qu'il aurait aimé avoir. À la suite de ces scénarios imaginaires, il nous parle de son quotidien, et c'est dans cette seconde partie que nous apprenons qui est le narrateur, Ming. Il s'agit d'un vieil homme, souvent accompagné de sa petite fille. Les deux sections qui composent cet album sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Bien que le narrateur fasse une réflexion à la toute fin en mettant sa vie en perspective avec celle des puissants de ce monde qui faisaient partie de ses fantasmes, ce récit n'en demeure pas moins épisodique. En outre, les descriptions réalisées dans les premières pages de l'album sont indépendantes les unes des autres.

Ce type d'intrigue amène l'élève à réfléchir sur les éléments qui sont essentiels à la progression de l'histoire. Il doit alors sélectionner ceux qui sont les plus significatifs pour mener à bien sa tâche de rappel. Outre les récits unifiés et épisodiques, on retrouve deux formes de récits dont les finalités diffèrent, ce qui influence la structure des rappels de texte réalisés par les élèves. Il s'agit des récits de résolution ainsi que les récits de révélation qui sont décrits dans la section suivante. Leur analyse s'avère nécessaire afin de sélectionner des œuvres qui représentent des défis différents pour les jeunes lecteurs.

2.2.2.3 *Les récits de résolution*

Les contes classiques ainsi que de nombreuses œuvres contemporaines sont construits à la manière d'un casse-tête, où les péripéties se succèdent dans le but d'arriver à la résolution d'un problème survenu au début de l'histoire (élément déclencheur). Chatman (1978) mentionne par ailleurs que la question principale que le lecteur se pose en lisant ce type de récit est « que va-t-il se passer ? ». L'intrigue est au cœur de tels récits. L'album *N'aie pas peur* (Poulin et Joffre, 2016) est un bon exemple de récit de résolution, car l'intrigue est focalisée sur une journée durant laquelle une femme et son fils portent assistance à un ourson pris au piège dans une benne à ordures. Ce faisant, on assiste aux sentiments des personnages et des similitudes entre la relation mère-enfant des humains ainsi que celle de la maman ourse et de son petit. L'histoire se termine lorsque le problème est résolu et que la journée se termine bien pour les personnages. Un autre exemple, qui a toutefois une fin malheureuse, est celui de l'album *Petit loup gentil* (Shireen et Rollot, 2012) où un grand méchant loup tente d'influencer un jeune loup à devenir comme lui. Cette histoire se termine par la mort du petit loup gentil ainsi que de tous ses amis, qui ont cru à tort que le grand méchant loup était devenu digne de confiance.

L'intrigue, dans ce type de récit, est orientée par la résolution d'un problème (Chatman, 1978) et correspond en général au récit en cinq temps (Propp, 1927), abondamment exploité dans les classes du primaire ainsi que dans les parutions ministérielles. Cela dit, d'autres œuvres existent et focalisent sur les personnages et visent à comprendre leurs agissements ou encore à découvrir leurs motivations. Cela se produit

dans les récits de révélation, qui sont différents des récits de résolution. Comme il importe de considérer les éléments qui les composent d'une tout autre façon afin d'en faire un rappel, ce type d'œuvre est décrit dans la section suivante.

2.2.2.4 Les récits de révélation

Les récits de révélation, à l'opposé des récits de résolution, n'accordent pas la même importance aux événements. À cet effet, Chatman (1978) mentionne qu'ils sont fortement orientés vers les personnages et leur existence (p. 48, traduction libre). Par exemple, l'intrigue fondamentale dans l'album *Chien bleu* (Nadja, 1989) réside dans la relation qui existe entre la petite fille et Chien bleu. Bien qu'il y ait des péripéties dans ce récit, elles sont d'une importance secondaire et servent à établir un cadre pour permettre aux deux personnages de se retrouver. Ainsi, l'élève qui effectue un rappel de texte de cette œuvre mentionnera les éléments qui font progresser les personnages dans leur amitié. Un autre exemple tiré de la littérature jeunesse est *Le ciel d'Anna*, qui a été évoqué dans la section précédente. Ce récit unifié en est aussi un de révélation, car l'enfant cherche à partager sa représentation imaginative de l'au-delà avec son père. Il en va de même avec *Moi, Ming*, dans lequel l'identité du narrateur et ses caractéristiques se révèlent graduellement. Les récits de révélation peuvent en effet permettre au lecteur de découvrir la personnalité du personnage principal au fil des pages. C'est aussi le cas dans l'album *Le pigeon a besoin d'un bon bain* (Willems, 2015), dans lequel on assiste au refus de se laver de cet oiseau et aux nombreux moyens qu'il met en œuvre pour convaincre le lecteur que ce bain n'est pas nécessaire.

2.2.3. Les structures du récit

Les différentes structures que peuvent avoir les récits ont une incidence sur la manière dont les élèves s'y prendront pour effectuer leurs tâches de rappel. Ces structures sont décrites dans cette section.

2.2.3.1 Le récit linéaire

Un récit linéaire est toujours présenté en ordre chronologique (Adam, 1984 ; Kristeva, 1979) et le degré de complexité de ces structures est variable. Par exemple, le récit en trois temps, constitué du début, du développement et de la fin d'une histoire est une version simplifiée du récit en cinq temps (Propp, 1927), qui comprend les éléments suivants : la situation initiale, où l'histoire débute, l'élément déclencheur, qui perturbe la vie du ou des personnages, les péripéties, dans lesquelles le ou les personnages tentent de résoudre leur problème, le dénouement, là où le problème est résolu et, finalement, la situation finale, où l'histoire se termine. Le nombre de péripéties peut varier, ce qui peut complexifier la structure du texte et, par le fait même, le rendre plus ardu à raconter. L'album *Le balai magique* de Chris Van Allsburg (1993) est un bon exemple de récit en cinq temps. Comme l'indique le tableau ci-dessous, il contient un préambule, ce qui est plutôt rare dans un album jeunesse.

Tableau 10

Les cinq temps du récit de l'album *Le balai magique*

Préambule	Les sorcières doivent remplacer leurs balais lorsqu'ils deviennent inefficaces.
Situation initiale	La sorcière atterrit chez la veuve avec son balai défectueux et repart sans lui.
Élément déclencheur	Le balai défectueux reprend vie et se met à tout balayer.
Péripétie 1	Le voisin aperçoit le balai en train de fendre du bois et il en est horrifié.
Péripétie 2	Les fils du voisin attaquent le balai.
Péripétie 3	Le voisin brûle le balai magique.
Dénouement	La veuve annonce à son voisin que le fantôme du balai hante les bois. Il décide de déménager.

Situation finale	La veuve et son balai, peint en blanc, sont dans le salon.
------------------	--

La structure linéaire, très courante dans la littérature jeunesse, peut s'avérer plus ou moins complexe à raconter dans ses mots. Tout dépend de la quantité d'évènements, de la relation entre les différents personnages ainsi que de leur nombre. Cela dit, il arrive qu'un récit ne soit pas raconté dans un ordre chronologique ; c'est le cas des récits non linéaires.

2.2.3.2 *Le récit non linéaire*

Les récits non linéaires sont caractérisés par la présence de retours dans le temps (appelé des *analepses* par Genette, 1972), ou encore par des projections sur des événements qui ne se sont pas encore produits (il s'agit alors de *prolepses*, selon Genette, 1972). Comme le souligne Adam (1984, p. 39) :

Les distorsions entre *l'histoire racontée* et le *récit racontant* peuvent être de plusieurs ordres : un événement est évoqué après coup (« analepse » ou rétrospection plus largement) ou, au contraire, anticipé (« prolepse »). Il faudrait ajouter les *ellipses* possibles d'un événement (ellipses qui ne modifient pas l'ordre chronologique de l'histoire racontée, mais accélèrent la vitesse de déroulement des événements), [...].

On retrouve ces types de procédés dans certains albums. Par exemple, l'auteure India Desjardins utilise l'analepse dans l'album *Le Noël de Marguerite* (2014). En effet, le personnage de Marguerite, une femme âgée qui vit seule dans sa grande maison, se remémore les conseils de son médecin, qui lui a suggéré de faire plus d'exercice. Il s'agit là d'une analepse, car cet événement s'est produit avant même que le récit commence. L'utilisation de la prolepse est moins répandue, mais n'en demeure pas moins pertinente lorsqu'elle est employée dans la littérature jeunesse. L'album *Les oiseaux blancs de Manhattan* (Armange, 2015) est un récit qui décrit les événements survenus le 11 septembre 2001, aux États-Unis. À l'intérieur de ce livre, on retrouve une double page sans texte, sur laquelle est illustré un minuscule avion qui survole le ciel bleu. L'absence de texte permet au lecteur d'anticiper la suite tragique des événements (et de les revivre, pour

les lecteurs plus âgés). En cela, il s'agit d'une subtile manière d'utiliser la prolepse. Ce procédé peut aussi être utilisé dans le rapport texte/image. Par exemple, l'album *Plus noir que la nuit* de Hadfield et les frères Fan (2016) se termine alors que le jeune Chris Hadfield réfléchit à la grandeur de l'univers. On peut y lire : « Et puis, se dit-il, on n'est jamais vraiment seul, là-haut. Nos rêves sont en attente. Les grands rêves de ce que nous désirons devenir. Les merveilleux rêves de la vie qui sera la nôtre. Des rêves qui, un jour, se réalisent bel et bien » (p. 35-38). La dernière phrase est accompagnée d'une illustration qui montre Chris adulte, vêtu de son habit d'astronaute, dans l'espace. Ce saut dans l'avenir est considéré comme une prolepse puisque cet homme est en effet devenu astronaute. Il s'agit également d'une ellipse narrative, car ce saut temporel implique que certaines étapes de la vie du personnage ont été omises. Il revient donc au lecteur d'inférer afin d'imaginer les étapes qui ont été nécessaires à la réalisation du rêve de Chris Hadfield (par exemple : son parcours scolaire et ses débuts professionnels).

Les récits non linéaires peuvent prendre diverses formes et influencent invariablement la façon dont l'élève va procéder pour faire le rappel d'une œuvre qui a une telle structure. Cette tâche est plus complexe, car contrairement à la structure linéaire, où les événements sont racontés dans l'ordre dans lequel ils se sont produits, la structure non linéaire contraint le lecteur à réorganiser les informations afin de les raconter dans un ordre chronologique. C'est le cas également des récits à variations de points de vue, qui sont décrits dans la section suivante.

2.2.3.3 Le récit avec une variation de points de vue

Lorsqu'un récit est raconté selon la perspective de plus d'un personnage, qu'ils soient narrateurs ou non, nous sommes en présence d'un récit non linéaire, avec une variation de point de vue. Cette structure a la particularité d'être composée d'un nombre de récits racontés par des personnages différents, mais qui font tous référence au même événement. Et, comme dans la vie réelle, chacun a sa propre histoire à raconter, le lecteur reconstruit le récit, au fur et à mesure qu'il lit la version d'un nouveau personnage. L'album *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (1998) constitue un exemple de ce genre de

structure, dans laquelle quatre personnages font leur récit d'une sortie au parc. Le lecteur en apprend davantage sur le contexte de cette journée et sur les préoccupations des protagonistes au fur et à mesure qu'il avance dans l'histoire. L'auteur-illustrateur a également pris soin de modifier la police et le style des illustrations à chaque nouveau récit, afin que chaque personnage possède son propre univers. L'élève qui ferait le rappel d'un tel album raconterait alors un seul récit, qui contiendrait des éléments appris dans les quatre qu'il a lus.

Une autre structure qui peut être un défi pour les jeunes lecteurs qui s'exercent à faire des tâches de rappel est le récit en parallèle, qui est décrit dans la section suivante.

2.2.3.4 Le récit en parallèle

Le récit en parallèle est présent lorsque deux récits ou plus sont racontés simultanément ou en alternance dans une même œuvre (Todorov, 1966). Dans les albums jeunesse, la présence d'illustrations facilite ce type de structure. En effet, dans l'album *Les quatre frères habiles* (Anno, 1991), un renard trop orgueilleux pour avouer à son fils qu'il ne sait pas lire, décide d'inventer une histoire en se basant sur les illustrations qui accompagnent l'histoire des quatre frères habiles, de Grimm. Sur chaque double page, nous pouvons donc lire l'histoire originale ainsi que la version improvisée par le renard. Il y a donc un lien entre ces deux récits, car l'un est l'original tandis que le second constitue l'interprétation du renard, qui analyse les images pour développer un scénario plausible. Une fois de plus, une telle structure augmente le niveau de difficulté des rappels de texte qu'ont à faire de jeunes lecteurs. En outre, ils doivent tenir compte des deux récits racontés et réorganiser ces éléments en une nouvelle structure pour arriver à produire un texte cohérent et complet.

Dans la littérature jeunesse, le récit circulaire (ou en boucle) constitue également une structure particulière. La section qui suit la décrit.

2.2.3.5 *Le récit circulaire*

Le récit circulaire, ou en boucle, se termine d'une façon fort similaire à la situation initiale ou à l'évènement déclencheur. À cet effet, Tadié (1978) décrit cette structure narrative de la façon suivante :

Certains récits sont construits selon un modèle circulaire : ceux dont la fin recouvre exactement le commencement. [...] Et voici qu'apparaît une autre sorte de récit qui, lorsqu'on le croit achevé, se replie sur lui-même, se raconte lui-même ; ses dernières pages renvoient aux premières, qu'elles invitent ainsi à reprendre dans une lecture toujours recommencée. (Tadié, 1978, p. 117)

Il est possible d'observer cette structure dans l'album *L'écharpe rouge*, d'Anne Villeneuve (2017). En effet, le personnage principal, Turpin, le chauffeur de taxi, part à la recherche d'un passager qui a oublié son écharpe rouge sur la banquette arrière de sa voiture. À la fin de cet album, Turpin, qui a réussi à retrouver le propriétaire de cette écharpe, est à son tour recherché par un personnage qui tente de lui redonner sa casquette. On observe alors un recommencement qui laisse entrevoir une nouvelle séquence d'évènements similaires à celle qui est racontée dans le récit. Une structure comme celle-ci ne pose pas de problème particulier pour l'élève qui en fait le rappel. Il importe toutefois de souligner qu'en paraphrasant l'histoire, il peut mentionner le caractère circulaire du récit en disant, par exemple, que tout recommence comme au début du récit. Cette explicitation, qui nécessite une inférence, démontre la compréhension de l'élève face à la structure narrative qu'il vient de lire.

La section suivante se conclut par la description d'une structure de texte très courante dans la littérature jeunesse : la structure répétitive.

2.2.3.6 *Le récit avec une structure répétitive*

La structure répétitive est caractérisée par une récurrence d'évènements (Genette, 1972) à l'intérieur du récit. On retrouve une grande quantité d'albums avec une structure

répétitive dans la littérature jeunesse. C'est entre autres le cas d'*Alexis, chevaliers des nuits* (Gratton et Constantin, 2009). Dans ce récit, un enfant refuse d'aller dormir dans son lit, car il a peur des monstres qui pourraient se cacher dans sa chambre. Il décide donc, chaque nuit, d'aller se coucher dans d'autres pièces de la maison, telles que la salle de bain, le garde-manger et même le balcon. Chaque fois que sa mère le trouve, elle lui dit : « *Alexis ! Qu'est-ce que tu fais ici ? Tu dois dormir dans ton lit !* » Ce à quoi il répond toujours : « *Oh maman ! Si tu savais !* ». À partir de ces instants, il commence à raconter le rêve qu'il a fait, car les monstres imaginaires l'ont bien sûr suivi dans son sommeil. Un album qui comporte une telle structure permet aux élèves d'anticiper facilement les différentes péripéties de l'histoire. De plus, le rappel de texte d'une œuvre qui possède une telle structure permet d'observer les généralisations effectuées par l'élève. En d'autres termes, il est normal et même souhaitable que le lecteur ne mentionne pas tous les éléments répétés dans le récit à l'intérieur de son rappel. Il va alors regrouper les événements semblables et les nommer une seule fois (généralisation). Ce procédé fait partie des macrorègles.

En résumé, la littérature jeunesse renferme diverses structures narratives et différents types d'intrigue. Il peut en effet s'agir de récits ayant des structures linéaires, non linéaires, en parallèle, circulaires ou encore répétitives. Parmi celles-ci, il a été soulevé que les structures non linéaires et les récits en parallèle augmentent le niveau de difficulté pour les élèves qui ont à réaliser le rappel de texte de telles œuvres, car ils doivent réorganiser l'information avant de la paraphraser. De plus, les structures circulaires permettent de vérifier si l'élève comprend que la fin de l'histoire correspond à un recommencement (donc, à vérifier s'il a effectué une inférence) et la structure répétitive donne la possibilité à l'élève de généraliser les informations récurrentes. Ensuite, les récits unifiés et les récits épisodiques s'avèrent importants en contexte de rappel, car l'élève est amené à relater les éléments importants propres à chacune de ces structures. En ce qui a trait au récit unifié, il importe de mentionner les composantes narratives qui font progresser l'histoire, qui a un « nœud » central (Baroni, 2017). L'élève qui effectue le rappel d'un récit épisodique doit pour sa part choisir les moments importants des principaux « nœuds » afin de relater l'histoire de manière cohérente. Ces deux types de récits amènent nécessairement

les jeunes lecteurs à réaliser des rappels de textes diversifiés, car l'intrigue est différente selon la nature de ces textes.

Pour devenir compétents, il importe aux lecteurs d'être en contact avec différentes structures textuelles. Cela est d'une importance capitale dans les critères de sélection des œuvres qui serviront à la réalisation de tâches de rappel, qui sont nécessairement influencés par la structure du récit. Cela dit, il importe de considérer un autre élément qui caractérise la littérature jeunesse et plus particulièrement les albums : le sens porté par les illustrations. En effet, la présence d'images peut faciliter la compréhension des lecteurs, leur apprendre certaines informations qui ne sont pas mentionnées dans le texte, ou alors rendre ces derniers très perplexes. La section suivante décrit les albums, les illustrations et les différents rapports texte/image.

2.2.4 Les albums

Les œuvres de la littérature jeunesse, pour qu'elles soient propices à l'élaboration de tâches signifiantes auprès des élèves qui utilisent notre dispositif didactique, doivent posséder des caractéristiques précises. Le premier critère de sélection est que ces albums contiennent des textes littéraires, car le corpus envisagé est de choisir des albums narratifs afin que ce dispositif permette aux élèves d'améliorer leur compréhension des récits.

Dans cette section, les albums font l'objet d'une description exhaustive afin de comprendre leurs caractéristiques et de sélectionner ceux qui sont les plus pertinents pour réaliser des tâches de rappel du récit. Ainsi, il est d'abord question des définitions associées aux albums. Puis, les relations entre le texte et les illustrations sont décrites. Enfin, les types d'albums sont présentés, dans le but de cibler le potentiel didactique de chacun d'entre eux.

2.2.4.1 Définitions

Les définitions associées à l'album varient selon les auteurs et constituent « un problème à titre de genre et/ou de forme, pose[nt] divers problèmes aux chercheurs et aux auteurs de documents ministériels » (Lépine et Hébert, 2018, p.75). Ce constat amené, il apparaît alors pertinent de présenter les caractéristiques identifiées par les principales

autrices et chercheuses (Galda et Cullinan, 2006 ; Nikolajeva et Scott, 2000 ; Van der Linden, 2013) qui se sont intéressées aux albums et à leur utilisation en contexte scolaire.

Un album « est un support sur lequel s'inscrivent des images » (Van der Linden, 2013, p. 12). Appelés livres d'images, ce sont des livres illustrés où la valeur symbolique présente dans les illustrations joue un rôle prépondérant (Nikolajeva et Scott, 2000). Galda et Cullinan (2006) définissent pour leur part l'album comme une combinaison unique du texte et de l'art pour raconter une histoire, ou encore développer une idée ou un concept³⁷. (Galda et Cullinan (2006) ainsi que Nikolajeva et Scott, (2000) mentionnent que les albums combinent avec brio les images et leur symbolique, l'aspect iconique et le conventionnel. Ces mêmes auteurs soulignent également que les albums ont réussi à maîtriser cet aspect qu'aucune autre forme de littérature n'a réussi à faire. En effet, le lecteur qui fait la lecture d'un album doit non seulement porter son attention sur le texte, mais aussi observer les images et tenter de comprendre et d'interpréter leur signification. À ce sujet, Galda et Cullinan (2006) indiquent que les illustrations ont la même valeur que le texte au sein de l'album et peuvent parfois se révéler d'une plus grande importance (traduction libre, p. 29).

En outre, les illustrations peuvent renforcer ou encore modifier la perception du lecteur. Wofenbarger et Sipe (2007) expliquent que l'album constitue un support complexe pour amener les élèves à comprendre ce qu'ils lisent puisqu'ils doivent comprendre les informations contenues dans le texte en plus de tenir compte des illustrations, qui peuvent modifier leur compréhension³⁸. Diamond (2008) affirme que les illustrations et le texte s'enrichissent de façon réciproque. L'auteur crée cette interaction, mais le lecteur construit sa propre représentation de l'histoire racontée et l'interprète³⁹.

³⁷ « *Picture books tell a story, or develop an understanding of a concept through a unique combination of text and art* » (Galda et Cullinan, 2006, p. 8).

³⁸ « *In a picturebook, words and pictures never tell exactly the same story. It is this dissonance that catches the reader's attention. Readers work to resolve the conflict between what they see and what they read or hear* » (Wofenbarger et Sipe, 2007, p. 274).

³⁹ « *Each symbol system limits and enriches the other but the interplay between the two varies. While author and illustrator create this visual-verbal interaction, the reader interprets it and constructs an evolving representation of story* » (Diamond, 2008, p. 47).

Les albums sont donc caractérisés par la relation entre le texte et l’image. Les illustrations peuvent jouer différents rôles à l’intérieur des albums. La section qui suit décrit ces différents rapports afin de cerner ceux qui sont les plus profitables lors de tâches de rappel de texte.

2.2.4.2 Les rapports entre le texte et les illustrations

Lors de la lecture d’un album, le lecteur doit tenir compte des informations contenues dans le texte et les illustrations de manière simultanée afin de bien comprendre le sens de ce qu’il lit. Il sera alors capable de raconter dans ses mots l’histoire qui y est racontée et de la résumer. L’interaction entre le message écrit et l’expression visuelle varie d’une œuvre à l’autre, ce qui a amené certains auteurs à proposer des classifications pour ces différents types de rapports. Le tableau suivant présente les catégories décrites par Nikolajeva et Scott (2001), Golden (1990) ainsi que Van der Linden (2003).

Tableau 11
Correspondances entre les rapports texte-image

Nikolajeva et Scott (2001)	Golden (1990)	Van der Linden (2003)
<i>Symmetry</i> (symétrie)	<i>Symmetry</i> (symétrie)	Redondance
<i>Complementary</i> (complémentarité)	<i>Text depend on picture for clarification</i> (le texte dépend des illustrations pour être clarifié); <i>Illustrations carries the narrative</i> (les illustrations soutiennent la narration)	Collaboration
<i>Enhancement</i> (rehaussement)	<i>Illustration enhances, elaborate text.</i>	

	(les illustrations rehaussent, élaborent le texte) <i>Text carries the narrative</i> (les illustrations soutiennent la narration)	
<i>Counterpoint (contraste) and contradiction</i> (opposition)		Opposition

2.2.4.2.1 Rapport de redondance

Le rapport de redondance (Van der Linden, 2003) est présent lorsque l'illustration dépeint exactement ce qui est écrit. On retrouve ce procédé en particulier dans les albums pour les lecteurs débutants. Par exemple, s'il est écrit « Le chat dort dans le panier. », l'illustration montrera un chat dormant dans un panier. Toutefois, le lecteur verra des détails tels que la race de l'animal, la couleur de son pelage, le type de panier dans lequel il dort et l'endroit où il se trouve. Des éléments renvoient à la fonction descriptive de l'image et permettent à l'apprenti lecteur d'être accompagné dans sa lecture. En effet, s'il remarque que ce qui est illustré correspond à ce qu'il lit, il poursuivra sa lecture. Dans le cas contraire, il aura recours à des stratégies de compréhension⁴⁰ pour s'assurer d'avoir bien lu le dernier passage. Ce rapport, appelé « symmetry relationship » par Golden (1990) ainsi que Nikolajeva et Scott (2001), permet aussi au lecteur de comprendre l'histoire sans qu'il ait accès aux illustrations (Golden, 1990).

⁴⁰ Les stratégies de compréhension en lecture comprennent entre autres la relecture des mots, la vérification du sens des mots écrits, l'illustration de ce qui est écrit, etc. (Kartchner Clark, 2008).

2.2.4.2.2 Rapport de collaboration

Lorsque le texte et l'image collaborent (Van der Linden, 2003), le lecteur apprend ou comprend des éléments qui ne sont pas explicités dans le texte, mais qui sont apportés par les illustrations. Les auteurs Nikolajeva et Scott (2000) affirment que le rapport de collaboration peut prendre diverses formes. Il peut s'agir d'informations essentielles à la compréhension du récit ou encore d'éléments secondaires qui ajoutent à l'univers raconté, sans toutefois s'avérer primordiaux. En d'autres termes, il y a un rapport de rehaussement lorsque les illustrations amplifient la signification des mots et vice-versa ; il en résulte une dynamique plus complexe du message véhiculé (traduction libre⁴¹). Dans le cas où le rehaussement devient plus significatif, on parle alors de complémentarité (*complementary*, selon Nikolajeva et Scott, 2000 ; 2001). Par exemple, après une double page sans texte, le texte commence par la phrase « Chris est un astronaute important et très occupé » (Hadfield et les frères Fan, 2016, p. 3), accompagné de l'illustration où l'on aperçoit un jeune garçon à l'intérieur d'une fusée en carton. L'élève à qui l'on raconte cette histoire a besoin de voir l'illustration afin de comprendre le récit. Dans le cas contraire, il imaginerait sûrement le personnage à l'âge adulte. Golden (1990) classifie ce type de rapport dans la catégorie « *text depend on picture for clarification* » (lorsque le texte dépend des illustrations pour apporter des clarifications essentielles à la compréhension du récit). Cette auteure mentionne aussi que la catégorie « *illustrations carries the narrative* » oblige le lecteur à observer les illustrations afin de bien comprendre le récit. Les auteurs Nikolajeva et Scott (2001) nomment pour leur part ce type de relation « *complementary* » (complémentarité), car le lecteur doit tenir compte à la fois du texte et de l'image pour comprendre le récit. Cette situation se produit aussi dans les albums où le texte est en partie absent ou en totalité. Dans l'album *L'écharpe rouge*, d'Anne Villeneuve (2017), le texte est présent sur la première double page, pour ensuite laisser toute la place aux illustrations, qui se succèdent à la manière d'une bande dessinée. Les jeunes lecteurs doivent alors analyser chacune d'elles pour verbaliser les différentes parties du récit.

⁴¹ Citation d'origine : « In enhancing interaction, pictures amplify more fully the meaning of the words, or the words expand the picture so that different information in the two modes of communication produces a more complex dynamic » (Nikolajeva et Scott, 2000, p. 225).

Les illustrations peuvent ainsi être en complémentarité avec le texte. Elles peuvent aussi apporter des éléments de moindre importance, et vice-versa. Par exemple, dans l'album *Charlie needs a cloak* (DePaola, 1973), il est écrit que le berger a étalé le tissu sur la table pour le tailler. L'illustration correspond à ce qui est écrit, à deux exceptions près : on peut y voir un mouton sur la table et une petite souris qui s'enfuit avec une citrouille. Il s'agit là d'un rapport de collaboration (Van der Linden, 2003) où il y a un rehaussement (*enhancement*, selon Nikolajeva et Scott, 2001), car les illustrations permettent au lecteur d'apprendre des informations qui ne sont pas mentionnées dans le texte, bien qu'il s'agisse de détails qui n'ont aucune incidence sur le déroulement de l'histoire. Un élève qui lit un album ayant un rapport texte-image de ce type n'a pas besoin des illustrations pour comprendre l'histoire puisqu'elles apportent des informations secondaires.

2.2.4.2.3 Rapport de contraste et d'opposition

Si les illustrations permettent au lecteur d'apprendre de nouvelles informations à propos du récit, elles peuvent aussi le laisser perplexe et modifier sa compréhension. Dans l'album *Ami-Ami* de Rascal (2002), le personnage du loup affirme qu'il a hâte d'avoir un ami qu'il aimera tendrement. Toutefois, ses propos sont accompagnés d'illustrations qui sèment le doute dans l'esprit du lecteur. En effet, le loup semble se préparer à dîner, car il tient une fourchette dans sa patte et porte un tablier de boucher. Ces éléments ajoutent une tout autre dimension au texte, qui n'a plus la même signification auprès du lecteur, car celui-ci finit par se demander si le loup va dévorer le gentil petit lapin à la toute fin de l'histoire. Nikolajeva et Scott (2001) nomment ce type de rapport « *counterpoint* » (contraste), car il y a une certaine dissonance entre le texte et les illustrations. Elles précisent que ce rapport texte-image peut s'articuler de différentes manières, qui sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 12 :

Variances dans le rapport texte/image de contraste (Nikolajeva et Scott, 2001, p. 24-26)

Destinataires	Lorsque les écarts et les blancs laissés par l'auteur sont destinés à être compris de manière différente en fonction de l'âge du lecteur.	Exemple : l'album sans texte <i>Hansel et Gretel</i> (Rascal, 2015), dans lequel les lecteurs plus âgés vont penser à des éléments plus dramatiques que les lecteurs de 6-7 ans, par exemple.
Style	Lorsque le propos est ironique, alors que les illustrations ne le sont pas, ou vice-versa. Il peut s'agir aussi de dualités humoristique/sérieux, romantique/réaliste ou encore naïf/réaliste.	Exemple : l'album <i>Maélie au camp de jour</i> (Soulières, 2014), qui exploite l'ironie dans la relation texte/image.
Genre ou modalité	Lorsque le texte est réaliste, mais que les illustrations sont de nature fantaisiste. À l'inverse, le récit peut être narré selon la perspective d'un enfant, alors que les illustrations nous montrent que les événements racontés prennent place dans l'imagination de ce dernier.	Exemple : l'album <i>Le ciel d'Anna</i> (Hole, 2014) aborde la thématique du deuil selon la perspective d'une jeune fille. Certaines doubles pages nous montrent la réalité, alors que le texte est écrit selon son point de vue.
Juxtaposition (<i>sylléptic</i>)	Lorsque deux récits ou plus sont illustrés en parallèle. Ils peuvent être accompagnés de texte ou non.	Exemple : L'album <i>Une autre histoire</i> (Browne, 2009) raconte l'histoire d'une famille d'ours banlieusards, qui partent faire une promenade. Parallèlement, une petite fille vivant dans un quartier défavorisé s'égare et, voyant la demeure des trois ours, décide d'y entrer. Ce personnage féminin remplace celui de <i>Boucle d'Or</i> , dans la version classique du conte.
Perspective	Lorsque la focalisation (point de vue) diffère entre le texte et les illustrations.	Exemple : <i>Mon chat le plus bête du monde</i> (Bachelet, 2004) nous montre un éléphant, alors que le narrateur nous dit qu'il s'agit d'un chat.
Caractérisation	Lorsque les illustrations et le texte dépeignent un ou des personnages de manières	Exemple : <i>Le chevalier de Ventre-à-terre</i> (Bachelet, 2014), où le texte indique que le personnage se

	différentes, voire contradictoires, créant ainsi de l'ironie ou de l'ambiguïté.	dépêche, alors que l'illustration le montre en train de flâner.
Contrepoint de nature métaphorique	Lorsque les mots décrivent des éléments qui ne peuvent pas être exprimés par les illustrations.	Exemple : <i>Le bon petit livre</i> (Maclear, 2016), où il est mentionné qu'un livre nous laisse toujours quelque chose.
Espace et temporalité	Lorsque la relation spatiotemporelle ne coïncide pas. Par leur nature, les mots peuvent décrire un environnement, alors que les illustrations peuvent explorer d'autres aspects (par exemple, l'atmosphère de cet environnement).	Exemple : l'album <i>Plus noir que la nuit</i> (Hadfield et les frères Fan, 2016), dans lequel le texte nous dit que Chris est un astronaute très occupé, alors que le texte nous le montre enfant, en train de jouer à l'astronaute, dans sa chambre.

Ainsi, le rapport de contraste peut s'articuler de différentes manières à l'intérieur d'un album. Lorsque cette dissonance devient explicite, Nikolajeva et Scott (2001) affirment que le rapport est alors de l'ordre de la contradiction. En outre, le rapport d'opposition est présent quand le texte est à l'opposé de ce qui est illustré, ou vice-versa. Cette ambiguïté confronte le lecteur face à sa compréhension et l'amène à devenir en quelque sorte un médiateur entre le message écrit et illustré afin d'en retirer la réelle signification (traduction libre⁴²).

Le rapport d'opposition (Nikolajeva et Scott, 2001 ; Van der Linden, 2003) apparaît donc lorsque le texte et l'image envoient des messages contradictoires. Par exemple, dans l'album *Mon chat le plus bête du monde* de Bachelet (2004), le narrateur parle de son chat, mais c'est un éléphant qui est illustré. L'absurdité de cette situation fait réagir les jeunes lecteurs devant ce rapport texte/image inhabituel. Dans un cas comme celui-ci, la compréhension immédiate est déstabilisée ; il doit alors trouver un sens à l'intention de l'auteur. Dans le cas de cet album, il semble que Bachelet ait voulu explorer l'exagération de certains traits de cet animal de compagnie en lui donnant les traits d'un éléphant, tout

⁴² Citation d'origine : « *An extreme form of counterpointing is contradictory interaction, where words and pictures seem to be in opposition to one another. This ambiguity challenges the reader to mediate between the words and pictures to establish a true understanding of what is being depicted* » (Nikolajeva et Scott, 2000, p. 226).

en conservant le caractère propre au chat. Cette quête de sens, relative à l'interprétation, est donc sollicitée dans un rapport d'opposition. Pour sa part, Golden (1990) n'a pas créé de catégorie pour ce type de relation ; elle s'est plutôt intéressée à l'apport des illustrations au texte.

Les différents rapports entre le texte et l'image sont donc très importants dans l'élaboration des critères de sélection, car ils influencent la compréhension des élèves. Toutefois, il importe de s'intéresser aux différents types d'albums jeunesse. Depuis quelques années, les auteurs et les illustrateurs explorent différentes façons de raconter les récits d'une manière originale, entre autres en utilisant le paratexte (page couverture, pages de garde et quatrième de couverture) et en déconstruisant des contes classiques en faisant preuve d'ironie. On y retrouve également de plus en plus d'autoréférence. Ces albums font partie des œuvres qui s'inscrivent dans le postmodernisme.

La section qui suit décrit d'abord les albums conventionnels, composés de texte et d'illustrations. Ensuite, il est question des albums sans texte, dans lesquels le texte est absent ou quasi-absent. Puis, les albums postmodernes sont décrits. La description de ces trois types d'albums est nécessaire afin de comprendre leurs particularités et d'examiner leur potentiel en contexte d'enseignement des macroprocessus.

2.2.4.3 Les types d'albums

Les albums ont évolué d'une manière considérable au cours des dernières années, au point où l'on a vu apparaître les albums dits postmodernes. À cet effet, Goldstone (2008) affirme que, dans un monde qui se transforme à une vitesse incroyable, il n'est pas surprenant que cette forme d'art, qui est le reflet culturel et artistique de notre monde, évolue lui aussi à une vitesse effrénée (traduction libre). La section suivante décrit les trois principaux types d'albums, soit les albums conventionnels, les albums sans texte et les albums postmodernes.

2.2.4.3.1 *Les albums conventionnels*

Les albums conventionnels contiennent du texte, accompagné d'illustrations (Wilson, 2013). Le rapport texte/image peut varier, de même que la structure du récit. Par exemple, il peut s'agir d'un récit linéaire, en parallèle, en boucle ou encore non linéaire. Un exemple intéressant d'album contenant un récit en parallèle est *La mouche dans l'aspirateur*, de Mélanie Watt (2015). D'une part, ce récit raconte l'histoire d'une mouche qui entre dans une maison et qui est malencontreusement aspirée par l'aspirateur, alors qu'elle se trouve sur un globe terrestre. Cet insecte vivra toutes les étapes du deuil et finira par sortir de cet appareil, contre toute attente. D'autre part, on voit le chien de cette maison, Napoléon, qui vit des émotions similaires à celles de la mouche, car son toutou a lui aussi été aspiré... Il passe lui aussi par les différentes étapes du deuil et finit par passer à autre chose, lorsqu'il rencontre une chienne de la même race que lui. Dans ce récit, le rapport texte-image en est un de complémentarité, car les élèves ont besoin de voir les illustrations afin de comprendre l'histoire. Par exemple, il est écrit que la mouche se fait aspirer alors qu'elle se trouve au sommet du monde. Si les lecteurs n'ont pas accès aux illustrations, ils peuvent imaginer qu'elle est en haut d'une montagne, mais en voyant le globe terrestre, ils peuvent comprendre à quel endroit elle se trouve.

2.2.4.3.2 *Les albums sans texte*

Les illustrations présentes dans les albums sans texte portent entièrement la narration (Arizpe, 2013). Les jeunes lecteurs doivent alors lire les images afin de comprendre le récit. Certaines ambiguïtés peuvent être présentes, en partie à cause de l'absence de texte (Wilson, 2013). De plus, la caractérisation dépend de l'interprétation du lecteur. Par exemple, la capacité à établir la relation entre les personnages et le rôle de chacun d'eux. L'album *L'écharpe rouge* (Villeneuve, 1999) est un bel exemple de récit raconté par les illustrations, avec des personnages qui interagissent d'une façon particulière dans la recherche du propriétaire d'une écharpe oubliée dans un taxi. Ces albums suscitent l'intérêt du milieu scolaire et universitaire, comme le mentionne Arizpe (2013). Elle soutient que, dans une perspective éducationnelle, les albums sans texte sont considérés comme un médium idéal pour vérifier leur influence sur le développement langagier,

l'habileté à raconter une histoire et qu'un grand nombre de chercheurs se sont penchés sur ces aspects⁴³. Elle mentionne entre autres Leonard, Lorch, Milich, et Hagans (2009), qui se sont intéressés à l'influence des albums sans texte sur le développement de la compréhension en lecture auprès d'élèves ayant des troubles de comportement et d'apprentissage. Wilson (2013) fait aussi partie des auteurs qui se sont intéressés de près aux albums sans texte. En effet, elle a analysé la façon dont les albums sans texte amènent les élèves à construire leur compréhension de ces œuvres multimodales. Elle a comparé leurs bénéfices sur la compréhension, l'interprétation et la réaction des élèves aux albums conventionnels et aux albums postmodernes, qui sont décrits dans la section suivante.

2.2.4.3.3 Les albums postmodernes

Les critères associés aux albums postmodernes varient quelque peu selon les auteurs et bon nombre d'entre eux se rapportent aux caractéristiques des albums résistants (Tauveron, 2002). Les termes « albums résistants » définissent les œuvres qui résistent à la compréhension immédiate du lecteur. Cela dit, les albums postmodernes possèdent certaines particularités qui ne sont pas associées aux albums résistants, qui sont propices à l'interprétation du lecteur et qui résistent à sa compréhension immédiate (Tauveron, 2002). Par conséquent, il importe d'examiner les différents points de vue quant aux caractéristiques de ce type d'album afin de déterminer les critères propres aux albums postmodernes. Les critères mis en caractère gras dans le tableau 13 ne sont pas répertoriés dans les critères d'albums résistants (qui sont « réticents » et « proliférants ») et sont propres aux albums qui s'inscrivent dans le postmodernisme, car ces particularités les distinguent des autres albums résistants. Comme les caractéristiques de ces albums sont relatives aux concepts littéraires (tels que listés par Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2006), ils sont classés selon le système énonciatif, le traitement de l'espace et du temps, l'intertextualité, le paratexte et le système des personnages. Étant donné que la polysémie est mentionnée par plusieurs auteurs comme étant l'une des caractéristiques des albums postmodernes, elle a été incluse dans le tableau, bien qu'elle ne fasse pas partie des

⁴³ Citation d'origine : « From an educational perspective, wordless picturebooks are considered an ideal medium for investigating language development, storytelling and other skills, and there is a surprisingly large number of academic studies that 'use' them for these purposes » (p. 164).

concepts littéraires, mais qu'elle présente un intérêt pédagogique (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2006).

Tableau 13
Caractéristiques des albums postmodernes

Concepts littéraires	Sipe et Mcguire (2009)	Pantaleo (2014)	Serafini (2014)	Exemples
Système énonciatif	Distinctions floues entre les genres, de même qu'entre les liens qui unissent l'auteur, le narrateur et le lecteur.	Le narrateur qui s'adresse directement au lecteur ou aux personnages (l'inverse peut aussi se produire) Narrateurs multiples (variation de points de vue). Lorsque le narrateur devient l'un des personnages.	Albums appartenant à plusieurs genres littéraires. Narrateurs multiples.	Le narrateur qui s'adresse directement au lecteur :  Narrateurs multiples : 
Traitement de l'espace et du temps	Subversion des traditions littéraires et des conventions, frontières indéterminées entre l'histoire racontée et le monde réel.	Utilisation inhabituelle de l'espace et du temps. Mise en abyme. Ambiguïté		Utilisation inhabituelle de l'espace (le chien disparaît dans le pli central du livre) : 
Intertextualité	Intertextualité marquée, provenant de plusieurs œuvres.	Les personnages qui se réfèrent à d'autres œuvres.		Parodie de personnages de contes classiques :

		Parodies d'autres œuvres.	Parodies d'autres œuvres.	
Intérêt pédagogique ⁴⁴ (ne fait pas partie des concepts littéraires)	Polysémie (œuvres proliférantes).	Procédés d'écriture inhabituels.		
Paratexte	Utilisation de symboles dans les illustrations (intericonicité)	Expérimentation typographique. Mélange des genres dans les illustrations.	Expérimentations graphiques, destinées à surprendre le lecteur et à confondre ses attentes.	
Système des personnages	Autoréférentialité	Les personnages qui se réfèrent à leur propre histoire.	Autoréférentialité	

Dans un contexte francophone où plusieurs critères font déjà partie des albums résistants, il est possible de retenir cinq caractéristiques qui se démarquent de ces œuvres et qui caractérisent les albums postmodernes. Il s'agit de 1) l'appartenance à plus d'un genre littéraire ; 2) la parodie d'autres œuvres ; 3) les expérimentations graphiques ou typographiques ; 4) l'autoréférentialité ; et 5) la subversion des traditions littéraires et des conventions, de même que les frontières indéterminées entre l'histoire racontée et le monde réel. En outre, lorsque la parodie est exploitée dans un album, elle sert souvent à déconstruire et à réinventer les contes classiques.

⁴⁴ Marie Dupin de Saint-André et Isabelle Montésinos-Gelet (2011)

Les albums postmodernes sont caractérisés par l'utilisation de procédés « métafictifs », qui amènent le lecteur à observer la manière dont le texte est construit (Farrar, 2017 ; Pantaleo, 2014). Par exemple, la présence d'ironie, les procédés d'écriture et de graphisme inhabituels ainsi que les autoréférences font partie de ces procédés. Emily Gravett utilise à bon escient ces procédés dans son album *Les loups*. Dans cette œuvre, on observe un lapin qui lit un album sur les loups. Le lecteur observateur remarquera tout de suite que cet album est le même qu'il est en train de lire. Ce procédé d'autoréférence, présent tout au long de l'album, se termine par la mort du lapin, dévoré par le loup. Gravett termine son œuvre en utilisant un procédé visuel constitué de collage de certains éléments des pages précédentes pour créer une fin alternative aux lecteurs qui seraient choqués par cette fin brutale. Ce choix judicieux peut être analysé par le jeune lecteur. Il peut en effet se questionner sur la raison de ce choix pour l'illustration finale.

L'album *Le chevalier noir* d'Escoffier (2014) représente bien l'ironie dans la manière de présenter des personnages stéréotypés dans la littérature jeunesse. En effet, le chevalier, qui est en général représenté comme étant un sauveur galant et courageux, est ici venu importuner une belle princesse, qui n'a pas besoin d'être sauvée. Celle-ci est capable de se défendre elle-même, ce qui brise l'image de vulnérabilité associée aux princesses des contes classiques. De surcroît, elle protège son bien (son château) avec détermination, ce qui cadre avec le contexte réel auxquelles plusieurs femmes sont confrontées de nos jours. Le message véhiculé dans cet album, par l'utilisation de l'ironie, démontre aux jeunes lecteurs qu'ils ont le droit de défendre ce qui leur appartient, et ce, peu importe leur sexe.

Puisqu'il existe maintenant une grande variété d'albums, est-il possible de catégoriser chacun d'entre eux avec certitude ? Pantaleo (2014) croit qu'il s'agit d'une tâche difficile à réaliser et que cette façon de faire va à l'encontre de l'idéologie de la postmodernité. Toutefois, elle précise sa pensée avec Sipe (2008). Ces auteurs (Sipe, 2008, et Pantaleo, 2014) affirment que certains albums peuvent posséder quelques caractéristiques propres aux albums postmodernes sans être toutefois considérés comme

postmodernes tandis que d'autres albums, qui en possèdent davantage, peuvent être nommés comme faisant partie de ce type d'albums⁴⁵.

En résumé, les albums constituent des œuvres caractérisées par la présence d'illustrations, qui viennent ajouter une dimension supplémentaire à la lecture, ce qui peut en faciliter la compréhension ou à l'inverse, la complexifier. Les rapports texte/image sont nombreux et peuvent être regroupés en trois grandes catégories : le rapport de redondance, le rapport de collaboration (catégories de complémentarité et de rehaussement, selon Nikolajeva et Scott, 2000) ainsi que le rapport de contradiction (Van der Linden, 2003). Les variations présentes à l'intérieur de ces rapports, en particulier dans le rapport de contradiction, ont été identifiées par Nikolajeva et Scott (2001). Comme cette description est exhaustive et pertinente pour identifier les critères de sélection des albums qui feront partie du dispositif didactique sur la compréhension en lecture, la classification de ces auteurs est adoptée. Les albums possèdent des caractéristiques précises quant à leurs rapports entre le texte et les illustrations. Ils peuvent aussi être différenciés par leur nature conventionnelle, sans texte ou postmoderne. Ainsi, les albums possèdent des caractéristiques distinctes. Un autre aspect qu'il faut considérer est le système des personnages présents dans les récits, car leur nombre et les relations qui les unissent ont une incidence sur le rappel du récit de ces œuvres.

Le système des personnages peut également jouer un rôle important, parfois même complexe, dans la structure d'un récit. Cela se produit entre autres lorsque les éléments du schéma actantiel sont présents. Ce schéma permet de rendre compte de la dynamique entre les personnages d'un récit.

⁴⁵ Citation d'origine : « *If a book exhibits one or two of the characteristics or qualities, we could say it expresses a few attributes of the postmodern picturebooks. If a selection of literature has many of the characteristics or qualities, we could be more likely to classify it as a truly postmodern* (Sipe et Pantaleo, 2008, p. 4) »

2.2.5.1 *Le schéma actantiel*

L'album *Le balai magique* (Van Allsburg, 1993), bien que linéaire, n'en demeure pas moins complexe par le nombre de péripéties et le système des personnages qui respecte le schéma actantiel (Greimas, 1966). Composé de six pôles, le schéma actantiel est caractérisé par la relation entre celui qui désire et ce qui est désiré (la personne ou la chose) ; par la relation de communication entre le destinataire de la quête à son destinataire, et, pour finir, par la relation de lutte, dans laquelle l'adjuvant aidera le destinataire à accomplir sa mission et, à l'inverse, l'opposant tentera de l'en empêcher (Adam, 1984). Le tableau qui suit illustre les rôles des différents personnages :

Tableau 14

Schéma actantiel du récit *Le balai magique*

Destinateur (le balai magique)	Destinataire (la veuve)
Sujet (la veuve)	Objet (le balai magique)
Adjuvant (la veuve)	Opposant (le voisin et ses fils)

Tels que décrits par Genette (1983) et Adam (1984), les différents pôles actantiels peuvent être occupés par le même personnage à plus d'une reprise. Dans le cas présent, le balai joue le rôle de destinataire, car sa quête est d'offrir sa compagnie à la veuve, qui jusqu'alors vivait dans la solitude. Cette dernière devient donc la destinataire, qui est ravie de recevoir l'aide du balai. Le balai est aussi l'objet, car la veuve, au lieu de vouloir le chasser à l'instar de son voisin, désire cultiver sa relation avec lui et décide de lui apprendre à réaliser toutes sortes de tâches domestiques, telles que de fendre du bois et nourrir les poules. Le voisin, tout comme ses fils, joue le rôle de l'opposant, car il brûle le balai magique afin de s'en débarrasser. Dans cette problématique, la veuve devient alors

l'adjuvant, car elle décide de peindre son balai magique en blanc pour le protéger afin de déjouer l'opposant.

Lorsqu'un récit contient un système de personnages étoffé, comme présenté dans le schéma actantiel, les élèves qui en effectuent le rappel doivent arriver à sélectionner les informations importantes dans la séquence des événements ainsi que la relation établie entre les différents personnages. Dans le cas de la relation entre les personnages de l'album *Le balai magique*, elle est complexe et cadre dans le schéma actantiel, ce qui constitue une difficulté supplémentaire pour un élève qui tente de faire le rappel oral de cette œuvre.

À la lumière des critères qui ont été observés, il apparaît important de prendre du recul et d'être prudent avant de classer les albums, car chaque œuvre est unique et a ses caractéristiques propres, qui peuvent relever de la postmodernité ou encore des albums sans texte, par exemple. Cela dit, dans la sélection d'œuvres que cette recherche-développement nécessite, il faut être conscient des particularités propres aux albums postmodernes puisqu'elles amènent le lecteur à utiliser plusieurs processus métacognitifs (Wilson, 2013). À la suite de la description des albums, il importe de s'intéresser à la façon d'utiliser la littérature jeunesse au 2^e cycle du primaire pour s'assurer que le dispositif didactique respecte les approches déjà bien établies dans le milieu scolaire québécois et appuyées par la recherche (Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette, 2017), tout en apportant des éléments qui ne sont pas encore ancrés dans le quotidien des enseignants et des élèves. La section suivante aborde donc les implications de ce qui a été énoncé dans ce chapitre sur l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture au 2^e cycle du primaire.

2.3 L'enseignement et l'évaluation de la compréhension de la lecture

Le dispositif didactique qui a été conçu dans le cadre de cette thèse nécessite une connaissance approfondie des textes littéraires, des albums et de leurs différentes structures, mais également des moyens d'enseignement susceptibles de faire vivre les périodes d'enseignement les plus formatrices pour les élèves. C'est pour cette raison que, dans la section suivante, les moyens d'enseignement propices à l'exploitation d'œuvres de

la littérature jeunesse sont abordés. D'abord, il est question de l'enseignement explicite, qui est couramment utilisé dans l'enseignement d'une nouvelle notion, ou pour revoir certains concepts en grand groupe. Ensuite, il est question de l'enseignement réciproque, qui invite les élèves à collaborer dans leurs apprentissages. La lecture interactive est par la suite abordée. Ce moyen d'enseignement est propice à la lecture d'albums, en particulier lorsque l'enseignante souhaite présenter un sujet, une structure textuelle, ou un récit plus soutenu au plan lexical. Puis, la lecture partagée est abordée puisqu'elle intègre bien les principes de l'enseignement réciproque. Enfin, les réseaux littéraires sont présentés, car ils constituent un moyen privilégié d'organiser les albums selon les caractéristiques que les enseignants souhaitent mettre de l'avant dans leur enseignement.

2.3.1 L'enseignement explicite

L'enseignement explicite est une approche pédagogique qui a pour objectif de rendre les notions accessibles et limpides au regard des élèves (Tardif, 1992). Elle comprend généralement trois étapes : le modelage, la pratique guidée (ou dirigée) et la pratique autonome (Gauthier et ses collaborateurs, 2013). Selon Bédard et Montpetit (2002), « [le] 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 » (p. 102). Cette première étape est importante, car c'est à ce moment que l'enseignant explique aux élèves en quoi la ou les notions enseignées sont importantes et à quel moment elles leur seront utiles (Rosenshine, 1986). La deuxième étape, la pratique guidée, est caractérisée par le travail en équipes, ce qui permet aux élèves « de valider, d'ajuster, de consolider et d'approfondir leur compréhension de l'apprentissage en cours, et d'arrimer ces nouvelles connaissances avec celles qu'ils possèdent déjà en mémoire à long terme » (Gauthier et ses collaborateurs, 2013, p. 181). À la troisième étape, la pratique autonome, l'enseignant laisse les élèves appliquer les nouvelles notions et stratégies qu'ils ont apprises, dans des situations diversifiées, afin de s'exercer de façon individuelle. Il importe de passer à cette étape uniquement lorsque 80 % des élèves comprennent bien les contenus enseignés à l'étape de la pratique guidée (Gauthier et ses collaborateurs, 2013).

Les enseignants qui désirent instaurer des tâches de rappel auprès de leurs élèves commencent habituellement en modelant la tâche au moyen de l'enseignement explicite. Ils expliquent aux élèves ce qu'est le rappel, en quoi cela est utile et quelles seront les étapes pour y arriver (Viau et Carignan, 2014). Ensuite, ils lisent un court texte dans le cadre d'une lecture partagée et racontent le début dans leurs mots, à l'oral. Ils nomment par la suite un élève afin qu'il poursuive le récit des éléments qui viennent d'être lus. Effectuer un rappel de texte en groupe permet aux élèves de se familiariser avec ce type de tâche. Au fil des jours, les enseignants peuvent instaurer d'autres types de rappel : en dyade et individuellement, à l'oral ou à l'écrit. En dyade, les élèves peuvent lire des textes différents qu'ils ont lus et se les raconter à tour de rôle (Giasson, 2013). À cet effet, il importe que l'élève qui écoute son camarade ait un rôle bien défini. Il peut être intéressant de lui « remettre une grille contenant des éléments dont il faut tenir compte lors du rappel d'une histoire » (Giasson, 2013, p. 288). Ayant cette grille en main, il peut cocher les éléments qui sont mentionnés par son coéquipier. L'élève qui effectue un rappel oral individuel s'enregistre afin de conserver une trace, qui sera utile pour vérifier son degré de compréhension, que ce soit de façon formative ou sommative.

Si l'enseignement explicite est une approche efficace pour amener les élèves à comprendre les notions enseignées et à les réinvestir, elle est également utile pour instaurer diverses tâches de rappel.

2.3.2. L'enseignement réciproque

Certains dispositifs peuvent amener les élèves à s'exercer en interagissant avec leurs pairs, tels que l'enseignement réciproque, un dispositif qui permet aux élèves de collaborer dans leurs apprentissages : par exemple, lors d'un rappel du récit en dyade. Il importe donc de bien comprendre de quoi relève l'enseignement réciproque puisqu'il fera partie des moyens d'enseignement adoptés dans le dispositif didactique d'enseignement des macroprocessus.

L'enseignement réciproque est un dispositif basé sur l'apprentissage par les pairs et repose sur quatre stratégies : prédire, questionner, clarifier et résumer (Oczkus, 2003). Contrairement à l'enseignement explicite, où les élèves en viennent à appliquer les stratégies enseignées de façon autonome par l'entremise du modelage réalisé par l'enseignant, « l'enseignement réciproque favorise les interactions entre les élèves. [...] L'élève peut alors faire le modelage et se réajuster, au besoin, avec le soutien de ses pairs » (Bédard et Montpetit, 2002, p. 4). Plusieurs ajustements sont envisageables en contexte de classe, lorsque l'on utilise l'enseignement réciproque, selon les besoins des élèves. Par exemple, les élèves peuvent se placer en sous-groupes ou encore en dyade. Dans le cadre d'une telle approche, les élèves sont très actifs dans leurs apprentissages et l'enseignant intervient, au besoin. À cet effet, Saboundjan (2012) mentionne que l'enseignement réciproque est une intervention pédagogique qui permet aux lecteurs de développer une meilleure compréhension de textes en étant actifs dans leurs lectures, en s'appropriant les textes lus et en mettant en place une gestion de leur propre compréhension de ces derniers, et ce, de manière autonome (p. 31).

Comme la tâche de rappel du récit nécessite également une appropriation du texte lu (ou entendu) par les élèves et leur demande d'être actifs (entre autres pour réorganiser le texte afin d'être en mesure de le raconter), l'enseignement réciproque constitue une approche pertinente à exploiter en contexte de rappel en dyade. En effet, cette approche permet aux élèves de faire une transition du rappel du récit en groupe au rappel individuel, car ils sont plus actifs lorsqu'ils travaillent en dyade, confrontent leurs représentations des divers éléments du texte (par exemple, les personnages et leurs intentions) et valident leur compréhension de l'œuvre. De plus, l'étayage, soit l'aide apportée par l'enseignante (Bruner, 1983), diminue aussi durant les périodes d'enseignement réciproque, ce qui permet aux élèves d'acquérir davantage d'autonomie, ce dont ils ont besoin pour réaliser des rappels individuels. Même si l'enseignement réciproque est tout indiqué pour alimenter les périodes de rappel du récit en dyade, en contexte d'évaluation, le rappel du récit doit être réalisé individuellement et proposé par un enseignant qui sait varier ses méthodes d'enseignement et d'évaluation.

Si l'enseignement réciproque s'avère être un moyen d'enseignement pertinent pour amener les élèves à collaborer lors des rappels en dyade, il importe de commencer par la lecture interactive. La section suivante aborde donc ce moyen d'enseignement.

2.3.3 La lecture interactive

La lecture interactive est un dispositif avec étayage de l'enseignante (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022), au cours duquel elle lit un album (ou tout autre type de texte) à voix haute, et questionne ses élèves avant, pendant et après la lecture (Routman, 2009) afin de « coconstruire le sens » (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022, p. 66). Ce dispositif est propice à l'enseignement de la compréhension en lecture à partir d'albums, car en questionnant les élèves, on a accès immédiatement à leurs conceptions des événements survenus dans le récit. C'est également par la lecture interactive que l'élève est interpellé et amené à s'investir dans l'histoire qui lui est racontée par son enseignant. Il est donc possible pour les enseignants d'offrir une rétroaction immédiate à leurs élèves et de les amener à comprendre, à réagir et à interpréter les albums lors d'une lecture interactive. L'analyse de la relation entre le texte et les illustrations est également propice en contexte de lecture interactive puisque les élèves sont invités par l'enseignante à observer des éléments auxquels ils n'avaient peut-être pas porté attention.

2.3.4 La lecture partagée

Lorsque les élèves viennent de s'approprier un nouveau type d'album, ou encore une nouvelle structure textuelle, il convient de former des équipes de lecteurs afin que les élèves puissent lire en dyade afin de se soutenir mutuellement au cours de leur lecture. En effet, « l'étayage par les pairs, même s'il est parfois moins précis que celui de l'enseignante, fait souvent écho au vécu des élèves, car il est formulé dans des mots accessibles » (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022, p. 69). La lecture partagée consiste à lire un texte à tour de rôle (Routman, 2009). Par exemple, l'enseignant peut nommer un élève pour qu'il lise une phrase ou un paragraphe et ensuite reprendre son rôle de lecteur avant de nommer un autre élève. Les jeunes lecteurs peuvent aussi lire un texte,

chacun son tour, en se plaçant en dyade. On parle alors de lecture en duo (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022). La lecture partagée est propice aux échanges d'idées, aux questionnements et à la collaboration, grâce aux échanges à propos de l'œuvre lue. Elle est donc un moyen d'enseignement qui intègre bien l'enseignement réciproque et permet aux élèves de devenir plus autonomes en tant que lecteurs, donc d'avoir de moins en moins recours à l'aide de l'enseignant (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2022).

Comment présenter les albums que les élèves liront en lecture partagée ? Ces œuvres doivent être en continuité avec l'œuvre précédente, qui leur a été lue en lecture interactive. Afin de s'assurer qu'il y ait une cohérence dans la sélection des albums, il importe de les organiser en réseaux littéraires, qui font l'objet de la section suivante.

2.3.5 Les réseaux littéraires

Afin de garder les élèves actifs dans leurs apprentissages, il importe de leur proposer des albums ayant un degré de complexité progressif. C'est pourquoi les œuvres qui font partie du corpus du dispositif didactique développé dans le cadre de cette thèse ont été classées en réseaux littéraires. Les œuvres littéraires qui ont des caractéristiques communes peuvent être regroupées en réseaux littéraires, c'est-à-dire, en ensembles de livres destinés à exploiter un thème, tel l'intimidation, une caractéristique littéraire ou encore à découvrir les procédés d'écriture d'un auteur, par exemple. Les réseaux littéraires « offrent aussi aux enseignants la possibilité de structurer leur enseignement pour que la lecture, l'écriture et l'oral y soient interreliés » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Boudreau, 2015). Ces auteurs mentionnent aussi qu'ils constituent d'excellentes portes d'entrée vers l'interdisciplinarité. Inspirés des travaux de Tauveron (2002), ils décrivent les principaux types de réseaux littéraires, qui sont ici présentés :

Tableau 15

Les différents types de réseaux littéraires (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Boudreau, 2015)

Types de réseaux	Définition
Réseau autour d'un thème unificateur	Choix d'œuvres autour d'un thème dans le but de répondre à une intention pédagogique
Réseau d'auteur	Choix d'œuvres d'un auteur afin de dégager les particularités de son style et de son univers
Réseau d'illustrateur	Choix d'œuvres d'un même illustrateur afin de dégager les caractéristiques de son style
Réseau autour d'un personnage stéréotypé	Choix d'œuvres pour mieux connaître un personnage stéréotypé de la littérature jeunesse (p. ex. le loup, l'ogre, la sorcière ou le superhéros)
Types de réseaux	Définition
Réseau générique	Choix d'œuvres appartenant au même genre littéraire
Réseau hypertextuel	Choix d'œuvres se rapportant à un texte source (p. ex. un conte et ses adaptations)
Réseau intertextuel	Choix d'une œuvre dans laquelle il y a de l'intertextualité (références à d'autres textes ou œuvres) et présentation des autres œuvres auxquelles elle se rapporte
Réseau autour d'un procédé d'écriture	Choix d'œuvres dans lesquelles le ou les auteurs utilisent un même procédé d'écriture

Pour conclure ce chapitre, il importe d'aborder l'évaluation de la compréhension en lecture puisque l'une des visées du dispositif didactique est d'évaluer les rappels du récit au 2^e cycle du primaire.

2.3.6 L'évaluation de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture s'avère complexe à enseigner et à évaluer. Comme nous l'avons mentionné auparavant, selon la *Progression des apprentissages* (MELS, 2009), les élèves du 2^e cycle du primaire doivent identifier les principaux éléments explicites et implicites d'un texte. À la fin de la 3^e année, ils doivent aussi être en mesure de « se remémorer l'ensemble du texte et les éléments les plus importants » (p. 73), ce qui renvoie à l'utilisation des macroprocessus d'Irwin (2007). Ce type d'évaluation comporte différents types de questions auxquelles il importe de porter une attention particulière. Lavigne (2005) souligne le peu d'intérêt des questions littérales, c'est-à-dire lorsque la réponse est écrite dans le texte de manière explicite. À l'instar de Tauveron (2002), elle affirme que ces questions ne servent qu'à vérifier si les élèves sont capables de repérer des informations explicites dans le texte. Par ailleurs, Lavigne (2005) indique que « le rappel de texte évalue la compréhension de récits de manière plus efficace que ne le font les questions de compréhension » (p. 92) parce que l'on peut alors observer la reconstruction que l'élève fait à partir du texte qu'il a lu. Ce faisant, il explicite les inférences qu'il effectue. À l'instar de Lavigne, Giasson (2013) mentionne que le rappel permet de voir de quelle manière l'élève organise l'information contenue dans le texte : « Le rappel du texte est un bon indice de l'assimilation du texte par l'élève et il renseigne sur la reconstruction de l'information qu'a effectuée ce dernier » (p. 366). Pour évaluer le rappel de texte, il est possible de procéder à l'aide d'une grille quantitative, ou encore d'une grille qualitative. La méthode quantitative sert à calculer le nombre d'éléments importants relatés par l'élève. Cette façon de faire pose deux problèmes majeurs : en premier lieu, les éléments considérés comme étant importants peuvent varier selon les lecteurs, même s'il s'agit de lecteurs expérimentés. Ensuite, l'évaluation quantitative ne met pas toujours en lumière les inférences effectuées par l'élève durant la tâche de rappel. Il importe que les inférences possibles soient intégrées dans les grilles. Par conséquent, il est nécessaire de considérer l'évaluation qualitative du rappel de texte, que Lavigne (2005) estime être une manière efficace d'évaluer la compréhension en lecture, car elle permet non seulement d'observer les interprétations et les généralisations d'une manière plus exhaustive.

L'analyse qualitative demeure donc le moyen le plus pertinent, dans la mesure où il permet en quelque sorte d'accéder aux processus cognitifs mis en œuvre par les apprenants. Pourtant, ce type d'analyse est sujet à une grande part de subjectivité, car il dépend du jugement de l'enseignant. Le problème est que les outils d'évaluations des rappels de texte validés, qui sont spécifiques à un corpus d'albums narratifs, n'existent pas encore, à notre connaissance. Pour cette raison, la création d'un dispositif didactique permettant d'enseigner et d'évaluer le rappel de texte au 2^e cycle du primaire, à partir d'albums, répondra à un besoin réel du milieu scolaire.

Afin de créer un dispositif didactique susceptible d'amener les enseignants à instaurer la technique de rappel de texte en classe, les concepts qui ont été décrits dans ce chapitre doivent être mis à profit afin que cet outil soit pertinent, facile à utiliser et qu'il permette d'enseigner et d'évaluer les tâches de rappel avec objectivité et efficacité. Le chapitre suivant décrit les étapes qui ont mené à la réalisation du dispositif didactique.

3. MÉTHODOLOGIE

La recherche en éducation connaît un essor considérable depuis les dernières décennies. Les types de recherche varient et appartiennent à la recherche fondamentale, qui a pour but d'expliquer ou d'explorer un objet d'étude, ou encore à la recherche appliquée, dont l'objectif est d'intervenir sur une situation donnée (Gohier, 2011) afin de trouver des solutions ou des adaptations à une problématique (Bergeron et Rousseau, 2021), en utilisant des concepts scientifiques dans un contexte réel (McKenney et Reeves, 2012). Joliot (2011) observe que « la recherche appliquée se nourrit de la recherche fondamentale, et que la recherche fondamentale ne peut progresser sans s'appuyer sur les progrès de la recherche appliquée » (p. 1). En outre, tout chercheur qui entreprend une recherche appliquée se doit de posséder une connaissance approfondie des recherches ayant déjà été effectuées dans son domaine d'étude. Lorsque la recherche appliquée a pour objectif de concevoir un objet ou un procédé dans le but de résoudre un problème (Bergeron et Rousseau, 2021), il s'agit d'une recherche-développement. En outre, ce type de recherche se caractérise par sa finalité, qui est de concevoir ou d'adapter « un ou des produits en réponse aux demandes du milieu de pratique » (Bergeron et Rousseau, 2021, p. 9). La création d'un dispositif didactique, comme envisagé dans le cadre de cette recherche, relève de la recherche-développement puisqu'elle « vise la solution de problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne » (Van der Maren, 1996, p. 179). Plus précisément, il s'agit des difficultés que rencontrent les enseignants du 2^e cycle du primaire à enseigner et à évaluer les macroprocessus.

Dans ce chapitre, il est question de la recherche-développement, qui est définie selon les différentes formes qu'elle peut prendre en contexte scolaire. Cette présentation est importante afin de situer la présente recherche et d'établir les étapes requises pour la création du dispositif didactique sur l'enseignement et l'évaluation des macroprocessus à partir de la littérature jeunesse. Les choix méthodologiques qu'implique cette recherche sont ensuite identifiés et justifiés. Enfin, les différentes étapes qui mènent à la création du dispositif didactique sont décrites.

3.1 Définitions de la recherche-développement

En éducation, la recherche fondamentale et la recherche appliquée sont influencées par des enjeux spécifiques : la production d'un savoir savant, la résolution d'un problème de fonctionnement, le changement des pratiques et le perfectionnement professionnel (Van der Maren, 2014). Lorsque l'enjeu principal d'une recherche est la résolution d'un problème par la création d'une intervention ou d'un dispositif, une recherche-développement prend forme.

Dans le domaine de la didactique, la recherche-développement « consiste à concevoir, à mettre à l'essai et à améliorer une séquence didactique, un manuel scolaire, un didacticiel, une méthode d'enseignement, un programme d'études, un test ou tout autre matériel didactique au sens large du terme » (Thouin, 2014, p. 150). Inspirée de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988), qui consiste essentiellement à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation, la recherche-développement peut prendre différentes formes.

Selon Van der Maren, (1996), il existe trois types de recherche-développement : le développement de concept, le développement d'objet et le « perfectionnement des habiletés personnelles comme développement d'outils professionnel » (p. 183). La section suivante décrit ces trois types de recherche afin de les définir et de cibler le type de recherche lié à la création du dispositif didactique qui est l'objet de la présente recherche.

3.1.1 Le développement d'un concept

Le développement d'un concept constitue « une analogie entre la théorie et une situation pratique qui conduit le chercheur à imaginer l'usage qui pourrait être fait de la théorie » (Van der Maren, 1996, p. 179). Pour le chercheur, il s'agit donc d'imaginer de quelle manière appliquer les théories et découvertes issues de la recherche fondamentale. En appliquant la théorie à la pratique, il importe de la considérer sous un angle différent. Par conséquent, le théoricien entreprend rarement ce type de recherche, car « dans bien des

cas, ce genre de recherche ne peut se faire par le théoricien, car la transformation d'un énoncé en un développement ou une pratique implique un abandon de la structure complète de la théorie » (Van der Maren, 1996, p. 179). La théorie issue de la recherche fondamentale alimente la recherche-développement, mais au terme de celle-ci, certains aspects théoriques sont nécessairement modifiés afin de répondre au contexte d'application de la recherche-développement. La section suivante décrit ce qu'implique la création d'un objet dans un contexte de recherche-développement afin de cerner les éléments à considérer.

3.1.2 Le développement d'un objet

La recherche-développement d'un objet peut être définie comme une recherche qui « consiste, après une analyse de besoin, à concevoir, à produire un outil, un objet matériel (programme, manuel, outil d'enseignement ou de réadaptation, etc.), puis à le tester avant de l'utiliser de manière régulière » (Van der Maren, 2014, p. 37). Il s'agit d'une recherche appliquée qui vise « la solution aux problèmes formulés à partir de la pratique quotidienne en utilisant diverses théories élaborées par la recherche nomothétique » (Van der Maren, 1996, p. 179). Les connaissances scientifiques servent alors à créer un nouveau produit (Legendre, 2005). Cela dit, Bergeron et Rousseau (2021), soulignent que « le rôle de chercheur demeure central et le développement d'un produit ne devrait pas éclipser le travail de recherche » (p. 10). Bien que la visée de ce type de recherche soit la création ou l'adaptation d'un produit, il implique aussi de générer des connaissances et de contribuer à l'avancement du domaine spécifique. Dans le cas de la présente recherche, la définition, l'enseignement et l'évaluation du rappel du récit au 2^e cycle du primaire ont été approfondis au chapitre deux et la recherche menée a effectivement généré des connaissances, qui sont abordées au chapitre cinq. Quatre étapes s'avèrent nécessaires pour mener à bien une recherche-développement. La démarche qu'implique ce type de recherche s'apparente à la résolution de problèmes et est présentée à la figure 5.

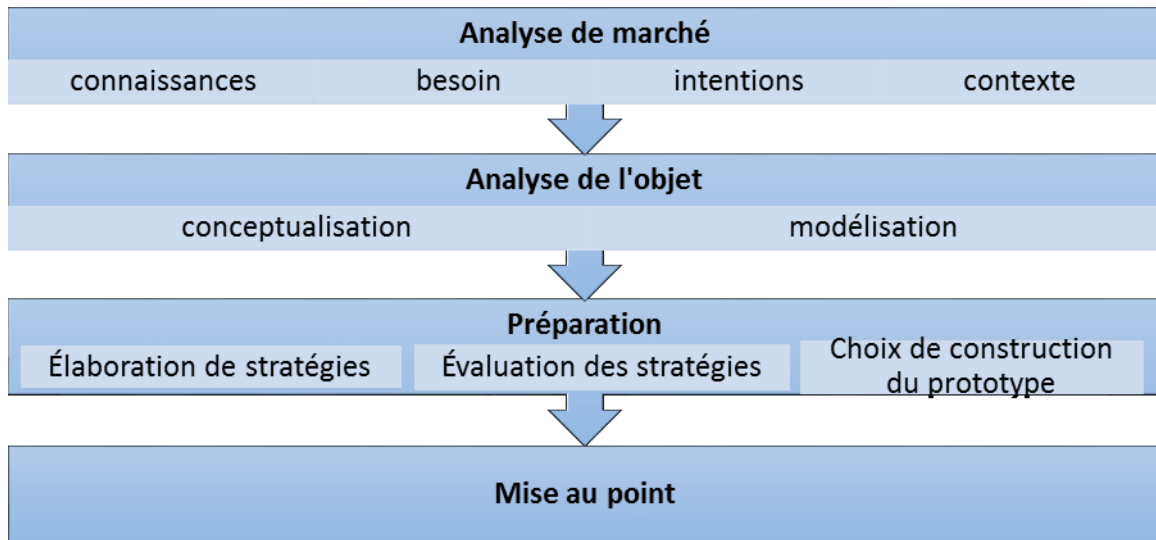


Figure 5

Les quatre étapes du développement d'objet (Van der Maren, 1996)

La première étape, **l'analyse de marché**, consiste à déterminer le public cible auquel l'objet est destiné et à connaître les besoins de cette population de façon approfondie. La deuxième étape, **l'analyse de l'objet**, vise à conceptualiser « l'objet afin de pouvoir en élaborer un modèle, c'est-à-dire une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles répondre » (Van der Maren, 1996, p.179-180). L'auteur ajoute que le chercheur doit établir « un ordre de priorité permettant d'établir la liste ordonnée des éléments que l'on pourrait éventuellement sacrifier advenant des difficultés de réalisation » (p.180). Ce qui conduit à la troisième étape, **la préparation**, qui consiste en l'élaboration de stratégies alternatives de réalisation, de l'évaluation de ces stratégies par simulation et de la construction du prototype : « on procède alors à une première évaluation des différentes solutions par simulation mentale et matérielle de modèles réduits ou formels de l'objet, à partir de laquelle se fait le choix du projet retenu » (Van der Maren, 1996, p.180). La construction du prototype peut alors être réalisée. Finalement, la **mise au point** de l'objet est la dernière étape du développement d'objet, mais celle-ci est primordiale puisqu'elle peut être répétée plusieurs fois, jusqu'à ce que les résultats soient concluants et mènent à la mise en marché de l'objet. Il s'agit donc d'un processus cyclique (voir figure 11), inspiré du modèle L.V. R⁴⁶ de Stolovitch (1979).

⁴⁶ *Learner Verification and Revision* (Stolovitch, 1979).

Chaque fois qu'une évaluation s'avère négative, des modifications sont effectuées et l'essai d'implantation est réalisé à nouveau, jusqu'à ce que l'évaluation soit satisfaisante (Bergeron et Rousseau, 2021). Par ailleurs, il existe deux manières d'utiliser le processus L.V.R. :

[...] la première, plus classique, consiste à effectuer la vérification auprès d'échantillons d'élèves extraits de la population cible. Elle produit des résultats statistiques, mais si le prototype n'est pas suffisamment au point avant d'enclencher le processus L.V.R., le chercheur est contraint de reprendre plusieurs fois la boucle de vérification et de révision, ce qui peut « consommer » un nombre considérable de groupes d'élèves qui ne sont pas toujours accessibles. Afin de pallier cet inconvénient, on peut procéder par *chaines évaluatives*. Selon cette formule, chaque boucle L.V.R. est appliquée sur un sujet différent, la chaîne comprenant de trois à cinq sujets⁴⁷.

L'utilisation de chaînes évaluatives prend plus de temps que la méthode classique, mais elle permet au chercheur d'obtenir un meilleur portrait des besoins de la population ciblée.

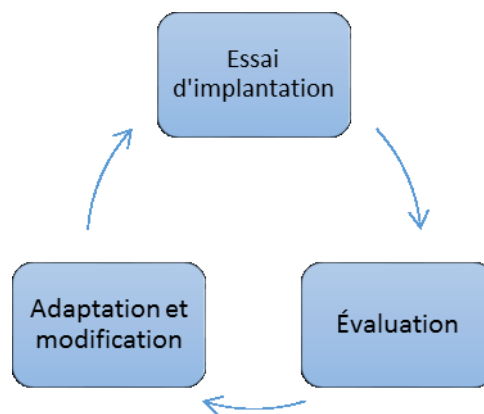


Figure 6

Le cycle de la mise au point (Van der Maren, 1996; Stolovitch, 1979)

La mise au point peut prendre la forme d'une recherche évaluative. Selon Depover, Karsenti et Komis (2011), la recherche évaluative ayant pour objectif de valider un

⁴⁷ Van der Maren (1996), p. 182-183.

programme ou un dispositif « survient nécessairement à la fin de l'action ou une fois le dispositif terminé. Cette évaluation est généralement confiée à une personne ou à une organisation externe qui n'est pas directement engagée dans l'élaboration de l'action ou du dispositif » (p. 217). Par exemple, Beaulieu (2013) a calculé la productivité et l'efficacité des manuels scolaires adaptés de *Signet*⁴⁸ pour la 3^e année du primaire. Cet objectif comportait trois étapes : 1) la comparaison des manuels adaptés à leurs cahiers de charges fonctionnels (qui incluait les apprentissages en lecture des élèves, leur degré de motivation, leur sentiment d'inclusion et le sentiment de compétence de l'enseignant); 2) l'évaluation des coûts quant à la conception et à la mise à l'essai; et 3) la proposition de modifications, au besoin. La recherche de Beaulieu (2009) a permis d'entrevoir des possibilités quant à l'avancement de ce type d'adaptation.

Si l'adaptation de manuels scolaires est importante pour répondre aux besoins d'une clientèle ciblée, il demeure également primordial de créer les ressources qui sont absentes pour enseigner et évaluer la lecture, en particulier les macroprocessus. La section suivante présente le modèle *ADDIE*, qui s'avère pertinent pour réaliser toutes les étapes du dispositif didactique.

3.1.2.1 Le modèle *ADDIE*

Ce type de recherche a des visées pratiques et s'apparente beaucoup au *Design Experiment* (Gorard, Robert et Taylor, 2004), également appelé *Design Studies* (Shavelson, Phillips, Towne et Feuer (2003), qui a d'abord été réalisé dans des domaines tels que la médecine, de l'aéronautique ou encore de l'architecture. Collins (1992) a par ailleurs été le premier à proposer le concept du *Design Experiment* au domaine de l'éducation.

Le *Design Experiment* est donc caractérisé par une intervention développée, mise à l'essai et modifiée, tant en laboratoire qu'en salle de classe, jusqu'à ce qu'une version satisfaisante soit mise au point et permette de répondre aux besoins de la salle de classe et

⁴⁸ Il s'agit de manuels de base en français, au 2^e cycle du primaire.

amène une réflexion sur le processus même ayant mené à la conception de cet outil⁴⁹. Aussi appelé *ADDIE model (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation)* (Kelly et ses collaborateurs, 2008 ; Peterson, 2003), le *Design Experiment* est composé de cinq phases qui s'influencent entre elles⁵⁰(Reinbold, 2013). Les phases du modèle *ADDIE* sont :

- 1) l'analyse, qui est l'étape où les besoins de la clientèle sont identifiés. C'est le moment où un ou plusieurs problèmes sont identifiés et que le chercheur détermine ce qui doit être fait selon le contexte ;
- 2) la conceptualisation, c'est-à-dire la conception de l'intervention en identifiant les objectifs, les approches, les stratégies pédagogiques, etc. ;
- 3) le développement est l'étape où le concept est élaboré (production de tout ce qui est nécessaire au bon fonctionnement de l'intervention didactique et expérimentation du matériel) ;
- 4) l'implantation (diffusion) est le moment où a lieu la mise à l'essai en salle de classe. À cet effet, Bergeron et Rousseau (2021) soulignent qu'il est « possible d'améliorer le prototype entre chacune des nouvelles utilisations et de prévoir ainsi de nombreuses boucles et chaînes évaluatives » (p. 20) ;
- 5) l'évaluation de l'intervention est l'étape où le dispositif didactique est évalué⁵¹.

La dernière phase du modèle *ADDIE*, celle de l'évaluation, doit être effectuée à toutes les étapes. En effet, cette évaluation est autant formative que sommative. Selon Reinbold (2013), l'évaluation formative est utilisée au cours du processus de création et aide à déterminer si l'objet en cours de développement est sur la bonne voie (étapes 1-4 du

⁴⁹ «*Within a design science approach, on the other hand, currently accepted theory is used to develop an educational artefact or intervention that is tested, modified, retested and redesigned in both the laboratory and the classroom, until a version is developed that both achieves the educational aims required for the classroom context, and allows reflection on the educational processes involved in attaining those aims*» (Gorard, Robert et Taylor, 2004, p. 579).

⁵⁰ «*[all] the phases intersect and impact each other, a feat that cannot be done in isolation. For example, a change in the analysis phase will impact the evaluation phase, just as a change in the development phase will impact the design* » (Reinbold, 2013, p. 246).

⁵¹ Une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation (SAÉ) regroupe plusieurs séquences didactiques, autrement dit des périodes d'enseignement distinctes et des tâches évaluées au cours de ces séances, afin de vérifier la compréhension des élèves. (Garnier et Lafontaine, 2012).

modèle ADDIE). Puis, l'évaluation sommative vise à vérifier l'efficacité ou la validité du processus en cours (étape 5 du modèle ADDIE)⁵².

Les étapes du développement d'un objet de Van der Maren (1996) s'apparentent beaucoup à celles du modèle *ADDIE* (Peterson, 2003), même si leur organisation diffère quelque peu. En effet, les premières étapes sont similaires, mais la dernière phase du modèle de Van der Maren (1996) correspond aux étapes d'implantation et d'évaluation du modèle *ADDIE*, tel qu'illustré dans le tableau 14. De plus, il est mentionné que chaque étape du modèle *ADDIE* doit se conclure par une évaluation de cette dernière avant de passer à la suivante (Reinbold, 2013), ce qui assure un contrôle de la qualité de chacune des phases. Cette particularité ne fait pas partie des deux premières étapes du modèle de Van der Maren, soit l'analyse de marché et l'analyse de l'objet. Le cycle de la mise au point a certes pour objectif de pallier tout problème ayant été identifié durant la mise à l'essai, mais comme ceux-ci peuvent provenir d'une erreur de conceptualisation, il semble que l'organisation du modèle *ADDIE* soit plus appropriée pour la présente recherche. En outre, comme les concepts sur lesquels le dispositif didactique envisagé déterminent entre autres les critères de sélection des œuvres qui ont été choisies, il importe que ces concepts fassent l'objet d'une évaluation le plus tôt possible. L'identification d'une erreur de conceptualisation à l'étape de la mise au point du modèle de Van der Maren aurait alors une incidence considérable sur l'avancement de cette recherche.

Tableau 16

Comparaison entre le modèle de Van der Maren (1996) et le modèle de Peterson (2003)

Le développement d'un objet (Van der Maren, 1996)	Similitudes	Modèle <i>ADDIE</i> (Peterson, 2003)
	Différences	
Analyse de marché (connaissances, besoins, intentions et contexte)	Le problème et l'intention du chercheur sont identifiés.	Analyse (identification du problème par l'analyse de la clientèle et de ses besoins et des intentions du chercheur)
	Les composantes de l'analyse sont vastes dans le cas de Van der Maren. Le modèle <i>ADDIE</i> cible pour sa part le problème et les intentions du chercheur.	

⁵² « *formative evaluation is used while the training is in-process and helps determine or correct the direction of the instruction. Summative evaluations are used at the completion of the training to determine the training effectiveness or validate the training* » (Reinbold, 2013, p. 252).

Le développement d'un objet (Van der Maren, 1996)	Similitudes	Modèle <i>ADDIE</i> (Peterson, 2003)
	Différences	
Analyse de l'objet (conceptualisation et modélisation)	Le produit de la recherche-développement est conceptualisé.	Design ou conception de l'intervention (identification des objectifs d'apprentissage et des étapes à réaliser par les étudiants).
	Le modèle de Van der Maren s'adapte à la conception d'un objet au sens large du terme. Dans le cas du modèle <i>ADDIE</i> , la conception est relative à l'objet d'intervention.	
Préparation (élaboration de stratégies, évaluation de celles-ci et choix du prototype)	Le produit de la recherche se matérialise sous la forme d'un prototype. L'évaluation de celui-ci est présente dans les deux modèles.	Développement de l'intervention (conception du matériel nécessaire)
	Des stratégies (modèles, plans) sont élaborées dans le modèle de Van der Maren.	
Mise au point (cycle composé de l'essai d'implantation, de l'évaluation et de l'adaptation et modifications)	Le produit de la recherche est mis à l'essai dans le milieu scolaire, afin de vérifier son efficacité et d'apporter des mises au point, au besoin.	Implantation de l'intervention (mise à l'essai en salle de classe)
	Étape cyclique dans le modèle de Van der Maren. Il couvre les étapes d'implantation et d'évaluation de l'intervention du modèle <i>ADDIE</i> .	Évaluation de l'intervention (a lieu à la fin de chacune des étapes précédentes)

La recherche-développement a une variante, la recherche collaborative, dans laquelle les enseignants deviennent les partenaires du chercheur pour l'analyse de l'objet, de sorte qu'il corresponde aux besoins ainsi qu'aux attentes du milieu. De plus, « la construction du prototype et ses mises à l'essai s'effectuent non plus en situation expérimentale contrôlée, mais directement en contexte scolaire » (Van der Maren, 1996, p. 181). Thouin (2014) ajoute que les enseignants qui agissent à titre de collaborateurs « peuvent exercer un contrôle réflexif sur les situations de pratique » (p.151) et que la recherche collaborative permet de garder le lien de collaboration entre les milieux scolaire et universitaire. La recherche-développement comprend une dernière composante, le développement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels. Bien que la création d'un dispositif didactique soit relative au développement d'un objet, il s'avère néanmoins important d'aborder cette dernière composante, car elle fait partie de la recherche-développement et qu'il faut la distinguer de la création d'un objet.

3.1.3 Le développement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels

Inspirée de la recherche évaluative, le développement d'habiletés personnelles en tant qu'outils professionnels prend forme alors que l'enseignant ou tout autre praticien souhaite « développer ses habiletés et ses connaissances en tant qu'instruments d'intervention professionnelle » (Van der Maren, 1996, p. 183). Dans ce type de recherche, l'analyse porte sur des compétences ou des connaissances que le chercheur désire s'approprier. Deux phases sont nécessaires afin de mener à bien une telle entreprise : « la constitution d'une trace primaire de la démarche, le plus souvent accompagnée d'une chronique, et le recours à un tiers témoin analyste » (p.183). Le tiers témoin est habituellement un autre praticien. Il n'est pas nécessaire qu'il soit plus expérimenté que le chercheur ; l'important est qu'il sache lui poser des questions pertinentes. La trace primaire peut être un enregistrement vidéo d'une situation vécue en salle de classe, ou encore une situation décrite par écrit. Les données provenant, par exemple, de l'enregistrement vidéo, sont analysées en sous-groupes, ce qui donne l'occasion aux chercheurs participants de considérer une variété d'aspects de leur pratique selon un angle différent, puis de retourner en salle de classe afin de les mettre à l'essai (Zawojewski, Chamberlin, Hjalmarson et Lewis, 2008, p. 221).

Pour conclure cette section, la recherche-développement appartient aux recherches appliquées puisqu'elles visent à résoudre un problème en se basant sur les théories issues de la recherche fondamentale. En outre, il existe trois types de recherche-développement : il peut s'agir de la création d'un concept, d'un objet ou encore d'habiletés professionnelles. Par ailleurs, ce type de recherche s'apparente beaucoup au modèle *ADDIE* qui est composé de cinq phases menant à la création d'un objet. Chacune des phases est évaluée avant de passer à la suivante. Pour cette raison, ce modèle convient à la création d'un dispositif didactique dans lequel la littérature jeunesse est exploitée. La section suivante décrit par ailleurs les choix méthodologiques qui ont été faits dans le cadre de cette recherche et les raisons qui ont motivé ces choix. Comme il importe de faire preuve de rigueur à chaque étape menant à la création du dispositif didactique, il faut dès lors identifier les concepts qui ont été retenus pour élaborer le dispositif le plus pertinent possible pour les enseignants et les élèves du 2^e cycle du primaire.

3.2 Choix méthodologiques pour l'élaboration du dispositif

La présente recherche, dont l'objectif est de créer un dispositif d'enseignement et d'évaluation en lecture auprès des élèves du 2^e cycle du primaire, s'inscrit dans les visées de la recherche appliquée, plus précisément dans celle de la recherche-développement. En effet, elle vise à résoudre un problème récurrent dans les classes du primaire, soit le manque de ressources didactiques destinées à enseigner et à évaluer les macroprocessus dans les classes du 2^e cycle du primaire. Le caractère spécifique du modèle *ADDIE* à l'enseignement et la rigueur qu'il confère à chacune des étapes sont adaptés aux particularités des concepts et des variables qui entrent en jeu dans la présente recherche. En outre, si une erreur survient dans les premières étapes de cette recherche, elle pourrait avoir des conséquences importantes sur les étapes ultérieures. C'est pourquoi les phases proposées par ce modèle sont utilisées afin de mener à bien chacune des étapes qui mènent à la création du dispositif didactique.

L'élaboration d'un tel dispositif didactique implique de planifier chaque étape propre au modèle *ADDIE*, c'est-à-dire l'analyse, la conceptualisation, le développement, l'implantation ainsi que l'évaluation. Les sections subséquentes décrivent de quelle manière ces étapes prennent place.

3.3 Cinq étapes de la création du dispositif didactique

Dans la section qui suit, la première phase de la création du dispositif didactique est décrite, soit l'analyse. Cette étape permet d'identifier les éléments à considérer dans la création du dispositif et de justifier sa pertinence empirique et sociale.

3.3.1 Analyse : identification du problème

Dans le but de cibler le problème spécifique, les pratiques des enseignants en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la lecture ont été analysées. Puis, une analyse de contenu des manuels de base en français, langue d'enseignement, étant les plus utilisés dans les classes du 2^e cycle du primaire a été effectuée. Il s'agit des collections *Signet*,

*Clicmots, Ardoise, Zig Zag et Jazz*⁵³. Puisque le rappel du récit renvoie aux macroprocessus, tels qu'énoncés par Irwin (2007), leur place dans ces collections a été considérée. Les types de textes proposés aux élèves ont également été répertoriés. Ces informations s'avèrent d'une grande utilité dans l'élaboration du prototype. Du côté empirique, les principales recherches qui ont traité du rappel de texte au primaire ont été présentées et analysées dans la problématique. Il en a été de même pour les recherches ayant été réalisées sur la littérature jeunesse et la compréhension en lecture. Les résultats de l'ensemble de ces recherches ont permis d'identifier les lacunes dans l'enseignement et l'évaluation de la compréhension en lecture. De surcroît, l'apport de la littérature jeunesse en contexte de rappel de texte pourrait s'avérer fort pertinent dans les apprentissages faits par les élèves. Cette première étape a été évaluée en présentant le travail de recherche réalisé ainsi que les lacunes identifiées à la conseillère pédagogique en français de la Commission Scolaire des Sommets (devenue Centre de service scolaire des Sommets), qui a confirmé que le besoin d'amélioration des pratiques dans l'enseignement du rappel du récit au 2^e cycle du primaire était bien réel.

La section qui suit présente la manière dont le dispositif didactique est élaboré et les moyens prévus pour assurer l'évaluation de la conceptualisation. Cette étape s'avère d'une importance capitale pour les phases subséquentes, car une erreur peut entraîner des difficultés durant la mise à l'essai en classe, par exemple. Il importe donc de considérer chaque aspect de la conceptualisation.

3.3.2 Conceptualisation de l'intervention

Comme le dispositif didactique créé implique l'utilisation de la littérature jeunesse, il convient de déterminer quelles caractéristiques doivent posséder les albums destinés à réaliser des tâches de rappel du récit au 2^e cycle du primaire. Afin de choisir des œuvres qui permettent aux élèves d'effectuer des rappels représentant un défi, et que leur degré de difficulté progresse en fonction des attentes du 2^e cycle du primaire, vingt-huit albums ont

⁵³ Des vérifications ont été effectuées auprès des maisons d'édition pour s'assurer que ce soit les manuels les plus utilisés dans le milieu scolaire.

été choisis selon les critères proposés par Tauveron (2002), Van der Linden (2010), Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011), Nikolajeva et Scott (2001), Chatman (1978) ainsi que Scholes et ses collaborateurs (2006). Il importe de préciser les raisons qui nous poussent à exclure certains albums de nos réseaux afin qu'ils offrent des défis de compréhension aux élèves du deuxième cycle dans leur traitement des macroprocessus.

En ce qui a trait aux structures textuelles, bien que les structures répétitives soient propices à l'application de la macrorègle de généralisation, ce type de récit est très présent dans la littérature jeunesse destinée aux élèves du premier cycle du primaire. Or, le dispositif créé s'adresse aux élèves du 2^e cycle du primaire. Il apparaît donc important qu'il intègre des albums qui contiennent des structures qui représentent un défi pour ce groupe d'âge. En outre, la structure répétitive aurait été priorisée si notre dispositif avait été destiné aux classes du 1^{er} cycle du primaire.

Des choix sont inévitables dans la conceptualisation d'un tel dispositif. Ces choix ont aussi une incidence sur les relations texte / image des œuvres qui sont choisies. Les recherches qui ont été effectuées sur la compréhension en lecture à partir d'albums (Arizpe et Styles, 2016; Diamond, 2008; Wilson, 2013) démontrent l'étendue du potentiel de la présence de rapports dans lesquels l'illustration apporte des informations nouvelles au lecteur ou encore modifie sa compréhension du récit. Pour cette raison, seules les œuvres où l'on retrouve de telles relations texte/image ont été retenues. Par conséquent, le rapport de redondance (*symmetry*) n'a pas été retenu, même s'il peut aider l'apprenti lecteur à comprendre le texte qu'il tente de lire, car même s'il ne comprend pas tous les mots, il peut observer les illustrations pour comprendre le sens de ce qui est raconté. Ce type de rapport texte/image est très pertinent pour des élèves du 1^{er} cycle du primaire, car ils sont des lecteurs débutants. Or, en ce qui a trait à l'élaboration de notre dispositif, les lecteurs sont plus expérimentés et peuvent traiter les messages à la fois véhiculés par le texte et les illustrations.

Par ailleurs, comme le dispositif didactique créé est un outil d'enseignement et d'évaluation, il n'est pas souhaitable d'éliminer complètement le caractère quantitatif lors

de la création des grilles d'évaluation. Il est mentionné, dans le chapitre précédent, que l'analyse qualitative est préférable à l'analyse quantitative, car elle tient compte des inférences et des autres procédés cognitifs effectués par l'élève lors de son rappel de texte. Par conséquent, il apparaît nécessaire d'élaborer des grilles descriptives pondérées, propres à chaque album, qui sont utilisées pour les tâches de rappel individuelles (à l'oral ou à l'écrit). Ce faisant, le caractère qualitatif est respecté et la pondération permet une évaluation plus rapide et efficace.

Une première grille de sélection (tableau 17) a été élaborée afin de cibler les caractéristiques généraux que doivent posséder les œuvres qui font partie du dispositif didactique. Cette grille est inspirée de celle que proposent Dupin-de-Saint-André et Montésinos-Gelet (2006) pour déterminer les critères de qualités des œuvres de littérature jeunesse. Il ne s'agit pas d'une grille quantitative, où les albums doivent posséder le plus grand nombre de critères possible pour être sélectionnés. Il s'agit plutôt d'un guide pour identifier les atouts de chaque œuvre.

Tableau 17⁵⁴

Critères généraux de sélection d'albums (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2006)

Concepts littéraires	Système des personnages	
	Système énonciatif	
	Traitement de l'espace et du temps	
	Intertextualité	
Six traits d'écriture	Structure du texte et de l'œuvre	
	Rythme et syntaxe	
Illustrations	Traitement de l'espace et du temps	
	Narration visuelle	
	Cadrage	

⁵⁴ Les critères en caractères gras font partie des critères spécifiques.

	Montage	
	Esthétisme	
Rapport texte-image	Rapport de collaboration	
	Rapport d'opposition	
Intérêts pédagogiques de l'œuvre	Œuvre réticente	
	Œuvre proliférante	

Cette première grille (voir annexe B) donne des indices pertinents quant aux albums qu'il importe d'analyser dans le cadre de la création du dispositif didactique. Cela dit, ces critères ne semblent pas suffisants pour identifier les caractéristiques précises des albums propices aux tâches de rappel de texte. Comme il a été mentionné dans le chapitre précédent, les structures textuelles varient d'une œuvre à l'autre et ont une influence sur les éléments qui sont relatés ou non par le lecteur. Pour cette raison, une seconde grille de sélection a été adaptée (tableau 18) afin de cerner les caractéristiques propres à chaque album et d'assurer une diversité quant aux structures textuelles qui font l'objet de rappels de texte.

Tableau 18

Critères spécifiques de sélection d'albums (grille adaptée de Dupin de Saint-André et de Montésinos-Gelet, 2006)

Concepts littéraires	Système énonciatif (focalisation ou variation de points de vue).	
	Traitement de l'espace et du temps	
Six traits d'écriture	Structure du texte et de l'œuvre (linéaire, présence d'ellipses, récit en parallèle, enchâssé), le type d'intrigue (récit unifié, épisodique, de résolution ou de révélation).	
Illustrations	Traitement de l'espace et du temps	
	Narration visuelle	
	Cadrage (choix des plans et angles de vues)	

Rapport texte- image	Rapport de collaboration (rehaussement), de contraste et d'opposition	
-----------------------------	--	--

La sélection des œuvres par l'application de critères précis constitue une étape majeure dans la conceptualisation. Pour évaluer cette étape, la grille de critères spécifiques (voir annexe C) a été validée par un examinateur expert en littérature jeunesse afin de s'assurer que tous les éléments pertinents soient présents dans la grille. Ce faisant, les albums ont été choisis selon les critères appropriés à cette étape. À la suite de cette évaluation, il a été plus aisé de passer à la troisième étape : le développement de l'intervention.

3.3.3 Développement de l'intervention

Après avoir sélectionnés les albums qui feraient partie du dispositif didactique, il fallait identifier les éléments qui devaient se retrouver dans le rappel du récit de chacune des œuvres. Ainsi, la doctorante a fait appel à six lectrices expertes qui ont lu de quatre à six albums chacune, de façon à ce que l'ensemble des œuvres soient lues par deux personnes. La doctorante et les lectrices expertes ont également réalisé le rappel oral de chaque récit, qui ont été enregistrés. Ensuite, la doctorante a retranscrit le verbatim de chaque rappel oral et a ainsi pu identifier les éléments mentionnés à deux reprises pour chaque album. À partir de l'identification de ces éléments, les listes d'éléments attendus ont pu être créés, ainsi que des listes de vérification pour les rappels en dyade et, pour évaluer les rappels individuels, des grilles descriptives pondérées.

Les rappels oraux en groupe ont pour objectif de modéliser la tâche. En d'autres termes, il s'agit de montrer comment s'y prendre pour effectuer le rappel d'une œuvre qui a une structure comme celle-ci. Comme les élèves participent au rappel en groupe, l'enseignant peut apporter une aide adéquate avant de laisser ses élèves effectuer un rappel en dyade, où les élèves auront fait une lecture partagée du même album. L'un d'entre eux effectue un rappel oral tandis que son co-équipier l'écoute attentivement et lui pose des questions, au besoin. Puis, les deux élèves complètent la grille de vérification, ce qui

constitue une co-évaluation. Ces listes de vérification ont été créées pour permettre aux élèves d'indiquer à leur pair quels éléments ont été relatés dans leur rappel et quels sont ceux qui ont été oubliés. L'objectif des rappels en dyade est de procéder à une pratique guidée, tel que proposé par les principes de l'enseignement explicite (Bédard et Montpetit, 2002 ; Gauthier et ses collaborateurs, 2013 ; Rosenshine, 1986). De plus, le fait d'effectuer des rappels en dyade reprend les principes de l'enseignement réciproque (Oczkus, 2003). Après avoir réalisé un rappel en dyade, les élèves peuvent s'exercer à faire une tâche de rappel individuellement, dans le cadre d'un entretien de lecture avec son enseignant.

Des grilles descriptives pondérées ont été créées afin de permettre aux enseignants d'évaluer ces rappels. Afin de créer des listes de vérification et des grilles descriptives propres à chaque album, les rappels oraux réalisés par les lecteurs experts, ainsi que l'accord interjuge, ont été utilisés. Chaque album ayant été lu par deux lecteurs différents, soit un lecteur expert et la doctorante, un accord interjuges a été obtenu quant aux éléments qui sont attendus dans les rappels de texte de chaque album. Seuls les faits ou les situations relatés dans les deux rappels du récit ont été intégrés dans les listes de vérification ainsi que les grilles descriptives.

À la suite du développement de l'intervention, le dispositif didactique a été mis à l'essai dans un contexte de classe. La section suivante aborde cette étape, qui permet au chercheur de constater si l'objet développé répond aux besoins de la population ciblée.

3.3.4 Implantation de l'intervention

Le dispositif didactique a été mis à l'essai dans deux classes du deuxième cycle du primaire, pendant toute l'année scolaire 2020-2021, soit dix mois (voir annexe M). Les enseignantes ont respectivement quinze et trente ans d'expérience en enseignement. Elles sont donc expérimentées, formées par rapport à l'enseignement explicite et ouvertes à la nouveauté et à la progression des pratiques. Elles ont toutes les deux affirmé avoir de l'intérêt pour l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. Toutefois, elles ont indiqué ne pas prendre suffisamment de temps pour lire des albums à leurs élèves et les utiliser

pour l'enseignement de la compréhension en lecture. Leur disposition favorable, leur franchise et leur ouverture d'esprit ont grandement facilité leur participation au projet. À cet effet, Bergeron et Rousseau (2021) affirment qu'il est souhaitable que « le chercheur-développeur sélectionne, parmi les acteurs de terrain, ceux qui pourront enrichir les données de leur perspective et bénéficier au passage de cette expérience de recherche pour se développer professionnellement, dans une logique d'apports réciproques » (p. 14).

Durant la mise à l'essai, les deux enseignantes ont été rencontrées minimalement tous les mois pour témoigner de leur point de vue lié à l'utilisation du dispositif auprès de leurs élèves. Ces rencontres individuelles ont eu lieu en présentiel, par visioconférence, par téléphone ou encore par courriel. Leurs observations ont été consignées dans un journal de bord par la doctorante, en ordre chronologique (voir annexe N). À la suite de chaque rencontre, des modifications ont été apportées au dispositif, au besoin, par la doctorante. À cet effet, McKenney et Reeves (2012) indiquent que plusieurs versions du prototype peuvent être réalisées au cours de cette étape. Les rencontres avec les enseignants ont servi à évaluer l'utilisation du dispositif dans un contexte réel et constituent une étape déterminante, car c'est à ce moment que l'on a pu vérifier, à partir des questions ouvertes de la doctorante, si le dispositif était facile à utiliser, si les élèves apprenaient et progressaient dans leur compréhension en lecture, si l'évaluation qui en découlait est pertinente et significative. De plus, des questions ont été posées relativement aux albums. En outre, la doctorante souhaitait savoir si les enseignantes considéraient que les albums étaient bien choisis quant au degré de difficulté et si l'aspect de la logistique se déroulait bien, surtout pour les rappels en dyade, où les élèves étaient placés en équipes.

La mise à l'essai du dispositif a été réalisée dans deux classes de la région de l'Estrie, toutes deux en milieu rural. Elles sont désignées « classe A » et « classe B » et sont décrites dans les sections qui suivent.

3.3.4.1 La classe A

La classe A est à double niveau, soit 3^e et 4^e année du primaire. Il s'agit d'un groupe hétérogène en ce qui a trait aux forces et aux difficultés des élèves. Leur enseignante a choisi de mettre à l'essai le dispositif durant les périodes où ses élèves éprouvant de grandes difficultés étaient avec l'orthopédagogue. Ainsi, quatorze élèves ont participé à la mise à l'essai du dispositif didactique.

3.3.4.2 La classe B

Tout comme la classe A, la classe B est à double niveau et hétérogène quant aux forces et aux difficultés de chacun. Les élèves de ce groupe sont en 2^e et en 3^e année du primaire. Leur enseignante a choisi de mettre en œuvre ce dispositif didactique durant les périodes où les élèves de 2^e année étaient avec leur enseignante-ressource. Ainsi, seuls les quatorze jeunes apprenants de 3^e année ont vécu la mise à l'essai du dispositif.

3.3.4.3 Déroulement de la mise à l'essai

Tout au long de la mise à l'essai du dispositif didactique, qui a eu lieu de septembre 2020 à juin 2021 pendant la pandémie mondiale de Covid-19, les enseignantes ont fourni des commentaires à l'étudiante-chercheure, qui les a retranscrits dans son journal de bord. Cette communication a permis non seulement de vérifier la pertinence du dispositif, mais aussi de l'améliorer au fur et à mesure (Peterson, 2003). La rétroaction des enseignantes a par la suite été extraite du journal de bord et organisée dans des tableaux propres à chaque réseau littéraire et codés à l'aide du logiciel *QDA Miner*. La liste de code est présentée dans le tableau 19 :

Tableau 19

Liste des codes utilisés pour coder les passages du journal de bord

Code	Description
ROR	Rappel oral : rétroaction
SPR	Scénario pédagogique : rétroaction
AR	Album : rétroaction
RLR	Réseau littéraire : rétroaction
RDR	Rappel en dyade : rétroaction
RIR	Rappel individuel : rétroaction
AS	Amélioration suggérée
LVR	Liste de vérification (rappel en dyade) : rétroaction
GDR	Grille descriptive : rétroaction

Ensuite, les données provenant de l'ensemble du dispositif didactique sont présentées dans le chapitre quatre, par ordre de présentation des réseaux littéraires. Ainsi, il est d'abord question de l'organisation de chaque réseau littéraire. Puis, les éléments retenus pour les rappels oraux de chaque album sont présentés. Ensuite, les commentaires des deux enseignantes sont décrits et analysés.

3.3.5 Évaluation

Selon les principes du modèle *ADDIE*, toutes les étapes qui mènent à la création d'un objet doivent être évaluées de façon continue. Cette dernière étape est donc intégrée aux autres. L'évaluation continue vise, dans le contexte de la présente recherche, l'amélioration du dispositif didactique. En conséquent, cette évaluation doit nécessairement se faire lorsque le produit est en construction ou encore presque achevé (Bergeron et Rousseau, 2021).

Pour conclure ce chapitre, la recherche-développement est une recherche appliquée inspirée du *Design Experiment*, qui a pour objectif de créer un concept ou encore un objet afin de résoudre un problème. Le modèle *ADDIE*, similaire au *Design Experiment*, est constitué de cinq phases, dont la dernière étape, l'évaluation, est réalisée à la fin de chacune

des étapes menant à la création de l'objet. Ces phases sont l'analyse et l'identification des besoins, la conceptualisation, le développement de l'objet et l'implantation. Ce modèle s'applique bien à la création de notre dispositif didactique, qui vise l'enseignement et l'évaluation des macroprocessus du 2^e cycle du primaire, par diverses tâches de rappel faites à partir d'albums de littérature jeunesse. La première phase, l'analyse et l'identification des besoins, a été réalisée par l'analyse des pratiques des enseignants du 2^e cycle du primaire, en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la compréhension en lecture. Ensuite, les résultats des principales recherches ayant été effectuées sur le rappel de texte ont été analysés. Puis, une analyse de contenu des trois principales collections de matériel didactique en français, langue d'enseignement, a été réalisée afin de vérifier quelle est la place accordée à l'enseignement et à l'évaluation des macroprocessus. Ces collections sont *Ardoise*, *Signet*, *Clicmots*, *Zig Zag et Jazz*. L'analyse et l'identification des besoins a permis de cibler les lacunes présentes dans le milieu scolaire : d'une part, le rappel de texte est peu enseigné et évalué dans les classes du 2^e cycle du primaire. D'autre part,

La seconde phase du modèle *ADDIE*, la conceptualisation de l'intervention, consiste à établir les critères de sélection des œuvres qui font partie du corpus. Comme ces œuvres, des albums de littérature jeunesse, servent à réaliser des tâches de rappel, il importe de cibler des albums pertinents pour accomplir ces tâches. Ainsi, des critères généraux ainsi que des critères spécifiques ont été sélectionnés. La grille de sélection des œuvres qui en a résulté a été validée par une personne experte en littérature jeunesse.

Ensuite, la troisième phase du modèle *ADDIE*, le développement de l'intervention, consiste à établir l'organisation du dispositif didactique, à choisir les albums à partir de la grille validée et à créer des listes de vérification ainsi que des grilles descriptives destinées à l'évaluation des rappels oraux et écrits. Afin de réaliser ces outils d'évaluation, il importe de faire lire chaque album par deux lecteurs experts en littérature jeunesse afin qu'ils en fassent ensuite le rappel, à l'oral. Seuls les éléments qui ont été mentionnés par les deux lecteurs experts ont été retenus dans les listes de vérification et les grilles d'évaluation.

Enfin, la quatrième phase, soit l'implantation consiste en la mise à l'essai et celle-ci a été effectuée durant l'année scolaire 2020-2021, dans deux classes du 2^e cycle du primaire. Durant une période de dix mois, les enseignants ont été invités à utiliser le dispositif d'enseignement et d'évaluation afin de vérifier les retombées auprès de leurs élèves. À la suite des discussions avec les enseignants, le dispositif a été modifié afin de répondre à leurs besoins.

Le chapitre suivant présente l'ensemble des résultats du développement et de l'implantation du dispositif didactique, c'est-à-dire de la réalisation des sept réseaux littéraires, de l'identification des éléments attendus pour chacun de rappels du récit et de la rétroaction des deux enseignantes qui ont participé à la mise à l'essai du dispositif didactique.

4. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour mener à bien la création du dispositif didactique, il fallait que chaque étape soit réalisée avec rigueur et fasse l'objet d'une évaluation ponctuelle, selon les principes du modèle *ADDIE* (Peterson, 2013). La première étape a été de classer les vingt-huit albums sélectionnés en sept réseaux littéraires. Ensuite, il importait de choisir quelle serait la fonction de chacune des œuvres à l'intérieur des réseaux littéraires. Par exemple : lesquels seraient utilisés pour faire une lecture interactive suivi d'un rappel en groupe ? Quels albums conviendraient le mieux pour faire des lectures partagées suivis de rappels en dyade ? Quels albums devaient-on choisir pour que les élèves en fassent une lecture autonome suivie d'un rappel individuel ? Les choix qui ont découlé de ces questions sont ainsi décrits dans ce chapitre. Ensuite, les éléments retenus pour élaborer les listes de vérification des rappels du récit de chaque œuvre sont présentés. Puis, les commentaires des enseignantes qui ont mis le dispositif didactique à l'essai dans leurs classes sont présentés, suivi d'une analyse de leur rétroaction, qui a été analysé à l'aide du logiciel *QDA Miner*.

4.1 Organisation des albums dans les réseaux littéraires

Les albums qui ont été sélectionnés pour la création du dispositif didactique ont été classés dans deux types de réseaux littéraires. Tout d'abord, les réseaux autour d'un procédé d'écriture se sont avérés pertinents puisque les différentes structures textuelles, telles que les récits linéaires et les récits en parallèle, ont été mises de l'avant. Puis, les réseaux autour d'un thème unificateur ont aussi été mis à profit pour classer les albums sélectionnés. En effet, si certains réseaux servaient à introduire une nouvelle structure textuelle, par exemple, les récits en parallèle, d'autres réseaux reprenaient des structures textuelles déjà exploitées et étaient regroupés par leur propos, tels que la parodie. Il est par ailleurs question de l'organisation des réseaux littéraires dans le chapitre suivant. Les œuvres sélectionnées par l'étudiante-chercheuse ont été lues par des lectrices expertes afin de permettre l'identification des composantes narratives et des sous-composantes narratives (Gonnand, 2000) présentes dans chacune d'elles. Ainsi, ce groupe de six

lecteurs, composé de deux professeures d'université, une conseillère pédagogique en littérature jeunesse, deux doctorantes expertes en littérature jeunesse ainsi qu'une enseignante au primaire, étudiante à la maîtrise, ont fait le rappel oral ou écrit de trois à cinq albums et ont fait parvenir le tout à l'étudiante-chercheure (voir annexe D). Il s'agissait d'identifier les éléments essentiels à la progression de l'histoire, ce que Barthes (1966) nomme « fonctions » et « indices ». Afin de procéder à un accord interjuges sur les éléments à retenir pour chaque album, l'étudiante-chercheure a lu l'ensemble des œuvres, en a fait le rappel oral et a ensuite comparé les éléments relatés par elle-même et par le lecteur expert (voir annexes E, F, G, H, I, J, K). Lorsque le même élément était mentionné dans chacun des rappels, il était retenu. L'accord interjuge a permis, par la suite, d'élaborer des documents destinés aux enseignants et aux élèves. Il s'agit d'abord des listes d'éléments attendus pour le rappel oral en groupe, qui a lieu à la suite de la lecture interactive du premier album de chaque réseau. Ensuite, les listes de vérification destinées aux élèves pour identifier quels éléments ont été relatés par leur coéquipier à la suite du rappel en dyade. Finalement, les grilles d'évaluation descriptives pour les enseignants, qui permettent d'évaluer les rappels individuels des élèves, selon leurs intentions pédagogiques (qualitative, quantitative ou les deux). À cet effet, les œuvres qui ont été choisies ont des degrés de difficultés différents. Il a été nécessaire d'accompagner et de guider les enseignantes dans la mise à l'essai du dispositif, selon la réaction des élèves et les difficultés qu'ils ont rencontrées. Voici l'organisation choisie pour la structure du dispositif didactique, avant de procéder au classement des albums.

Tableau 20

Structure du dispositif didactique et nombre d'albums liés aux différentes formes de rappels

Types de récits au cœur des différents groupes d'albums	Rappel en groupe (à l'oral)	Rappel en dyade (à l'oral)	Rappel individuel (à l'oral ou à l'écrit)
1) Récits linéaires de résolution, unifiés, ayant un rapport texte / image de	1	2	1

collaboration (rehaussement et narration visuelle).			
2) Récits circulaires unifiés, ayant un rapport texte/image de collaboration et de contraste.	1	2	1
3) Récits linéaires unifiés et épisodiques, ayant un rapport texte/image de contraste.	1	2	1
4) Récits non linéaires unifiés, ayant un rapport de collaboration et de contraste.	1	2	1
5) Récits non linéaires épisodiques, ayant un rapport texte/image de collaboration et de contraste.	1	2	1
6) Récits unifiés en parallèle, ayant un rapport texte/image de collaboration et de contraste.	1	2	1
7) Récits linéaires et non linéaires ayant un rapport de contradiction (unifiés et épisodiques).	1	2	1

On constate, en observant ce tableau, que les réseaux littéraires tournent autour de procédés d'écriture et que la relation entre le texte et l'image est grandement considérée. Les albums qui possèdent des récits linéaires sont exploités au début du dispositif, dans un 1^{er} réseau littéraire. Dans ce type de structure, les événements sont présentés dans l'ordre dans lequel ils se sont produits, ce qui constitue un élément facilitant pour les élèves qui s'approprient à faire le rappel de textes comme ceux-ci. La structure linéaire se retrouve également à la fin du dispositif, dans un réseau consacré au rapport de contradiction. Les récits unifiés se trouvent aussi vers le début, comme 2^e réseau, car ils sont centrés sur un seul « nœud ». Ce type de récit est plus facile à relater qu'un récit épisodique, dans lequel on retrouve plusieurs « nœuds ». En ce qui a trait à la relation texte/image, le rapport de rehaussement, tel que décrit par Nikolajeva et Scott (2011), précède les relations qui nécessitent une analyse plus soutenue de la part du lecteur, telles que le contraste et la contradiction (Nikolajeva et Scott, 2001). L'exploration du récit circulaire fait suite au récit linéaire, car il est similaire à ce dernier, à l'exception que la fin correspond à un recommencement. Comme ce type de récit s'apparente à celui qui a été exploité au début du dispositif, il semble logique d'introduire le rapport de contraste, qui peut semer le doute

dans l'esprit du lecteur quant à sa compréhension du récit. Les illustrations amènent des éléments nouveaux qui peuvent modifier le sens donné par le texte. Par ailleurs, le rapport de contraste, exploité comme 3^e réseau, vise à introduire les récits épisodiques. Les récits non linéaires, qui amènent les lecteurs à reconstruire la séquence des événements lors d'un rappel de texte, sont abordés dans les 4^e et 5^e réseaux. Dans un premier temps, ces récits sont abordés avec une structure unifiée (4^e réseau). Puis, la structure épisodique (5^e réseau) est mise de l'avant. Les récits en parallèle sont présentés à la suite des récits non linéaires, car ils représentent un défi de taille pour les lecteurs qui doivent relater les événements clés qui se produisent dans chacune des histoires contenues dans le récit. Les nombres présents dans le tableau 20 représentent le nombre d'albums qui sont utilisés. Ainsi, vingt-huit albums sont exploités dans ce dispositif didactique. Il est important d'établir une hiérarchie quant au degré de difficulté des œuvres sélectionnées et de faire valider cet ordre par deux des lectrices expertes qui ont réalisé les rappels oraux des albums. Cela dit, la catégorisation qui a été faite a aussi été validée lors de la mise à l'essai du dispositif en contexte de classe. Lorsque les albums ont été sélectionnés, il fallait les organiser dans les réseaux littéraires qui avaient été prévus, dans le tableau 18. Or, en ayant les œuvres en main, une difficulté est apparue : les réseaux envisagés étaient trop restrictifs. Il fallait revoir leur organisation, choisir les albums qui étaient propices à la lecture interactive, et s'assurer que la progression dans le degré de difficulté des réseaux demeure constante, même si certains albums ont été classés par thèmes unificateurs. Par exemple, le réseau sur les parodies a permis d'introduire la relation texte / image de contraste. Le tableau qui suit présente les réseaux littéraires définitifs et la manière dont ils ont été organisés en prévision de la mise à l'essai :

Tableau 21

Organisation et justification des réseaux littéraires

Réseau	Albums proposés	Éléments clés à enseigner et à modéliser
Les albums sans texte	<ul style="list-style-type: none"> • Le monde englouti (Weisner, D.) • L'écharpe rouge (Villeneuve, A.) • Le prisonnier sans frontières (Goldstyn, J.) • Off (Salomo, X.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure linéaire • Structure circulaire • Intrigue : récit de résolution et récit de révélation • Narration visuelle

Justification	Ce premier réseau littéraire est destiné à l'initiation à la lecture d'images (narration visuelle). Comme on retrouve des albums sans texte dans les autres réseaux littéraires, il est souhaitable de les présenter en premier lieu et de modéliser la manière de raconter un album sans texte ainsi que la façon d'en faire le rappel oral. Les structures littéraires présentes dans ce réseau sont familières aux élèves. Il importe donc d'attirer leur attention sur ces structures qu'ils connaissent déjà, soit le récit linéaire et le récit circulaire.	
Réseau	Albums proposés	Éléments clés à enseigner et à modéliser
Les récits unifiés	<ul style="list-style-type: none"> • Le balai magique (Allsburg, C.V.) • Le lion et l'oiseau (Dubuc, M.) • Le monde de Théo (Émond, L.) • Y'a pas de place chez nous (Poulin, A.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrigue : récit unifié • Récit non linéaire • Présence d'ellipse narrative • Nombre et complexité des personnages • Rapport texte/image de rehaussement et de complémentarité
Justification	L'ensemble des albums de ce 2 ^e réseau littéraire sont des récits unifiés. Dans <i>Le balai magique</i> , qui a été sélectionné pour la lecture interactive, on introduit la présence de nombreux personnages et leurs liens entre eux. Les rapports de rehaussement et de complémentarité, dans lesquels les illustrations nous apportent des informations non mentionnées dans le texte, est porté à l'attention des élèves. La manière de considérer ces informations avant un rappel oral est également modélisée. Les albums suivants, destinés à la lecture en dyade et à la lecture individuelle, sont tous des récits unifiés, ayant un rapport de rehaussement ou de complémentarité. Ils comportent toutefois moins de texte, ce qui est facilite la lecture des lecteurs intermédiaires (ce réseau a été conçu pour des élèves de 3 ^e année, qui en sont à leur 2 ^e réseau, donc en octobre ou en novembre).	
Les récits en parallèle	<ul style="list-style-type: none"> • Les loups (Gravett, E.) • N'aie pas peur (Poulin, A.) • Une autre histoire (Browne, A.) • La mouche dans l'aspirateur (Watt, M.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure en parallèle • Autoréférentialité • Subversion des genres littéraires • Intertextualité
Justification	Ce troisième réseau vise à introduire la structure du récit en parallèle. Ainsi, le premier album lu est aussi le plus complexe. En plus d'être un récit en parallèle, <i>Les loups</i> est un album postmoderne, caractérisé par une utilisation novatrice du paratexte. En effet, les pages de garde occupent une place prépondérante dans la compréhension du récit. Ainsi, la lecture interactive de cet album permet d'introduire le récit en parallèle et l'album postmoderne aux élèves.	

Les parodies	<ul style="list-style-type: none"> • Chasse au gorille (Henrich, S.) • Le chevalier noir (Escoffier, M. et Sénégal, S.) • Boucle d'or et les sept ours nains (Bravo, É.) • Le petit livre rouge (Brasseur, P.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport texte/image de contraste • Présence d'ironie • Révision de la structure en parallèle
Justification	<p>Ce réseau sur les parodies se prête bien à la modélisation du rapport texte/image de contraste. En effet, l'ironie est omniprésente dans l'album <i>Chasse au gorille</i>. En lisant cette œuvre aux élèves et en modélisant la manière d'en faire le rappel, on les amène à expliciter le fait que le narrateur nous ment et qu'il raconte tout à son avantage. Les autres albums de ce réseau contiennent moins de texte et permettent aux élèves de réutiliser leurs connaissances sur les pages sans texte, notamment dans <i>Le chevalier noir</i>, ainsi que leurs connaissances sur les récits en parallèle, dans <i>Le petit livre rouge</i>. Des éléments d'intertextualité doivent aussi être observés par les élèves, avec l'aide de leur enseignante, dans <i>Le chevalier noir</i>, <i>Boucle d'Or et les sept ours nains</i> ainsi que <i>Le petit livre rouge</i>.</p>	
La quête sous toutes ses formes (récits de résolution)	<ul style="list-style-type: none"> • Une cachette pour les bobettes (Poulin, A. et Boum) • Le bon petit livre (Maclear, K. et Arbona, M.) • Le chevalier qui cherchait ses chaussettes (Oster, C.) • Azadah (Goldstyn, J.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Récit ayant une variation de points de vue. • Révision du rapport texte/image de complémentarité. • Révision de l'intertextualité.
Justification	<p>Dans ce réseau dont la quête est le thème unificateur, le récit avec une variation de points de vue est modélisé auprès des élèves. En outre, l'album <i>Une cachette pour les bobettes</i> est propice à cet enseignement explicite, qui se fait pendant et après la lecture interactive. Comme les récits de ce cinquième réseau ont tous une intrigue de résolution, il est aisé d'intégrer l'enseignement des cinq temps du récit à la suite de la lecture de chacun de ces albums. Le rapport texte / image de complémentarité est revu, ainsi que l'intertextualité.</p>	
Les récits de révélation	<ul style="list-style-type: none"> • Moi, Ming (Bernos, C. et Novi, N.) • Chers maman et papa (Gravett, E.) • Noir et blanc (Macaulay, D.) • L'arbragan (Goldstyn, J.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Type d'intrigue : révélation • Récit épisodique • Retour sur les illustrations qui portent à elles seules la narration (sans texte) • Retour sur les récits ayant une variation de points de vue.

Justification	Ce sixième et avant-dernier réseau aborde les récits de révélation, auquel les élèves du 2 ^e cycle sont moins familiarisés. Afin de modéliser la lecture et le rappel oral qui suit la lecture de ce type d'album, l'œuvre <i>Moi, Ming</i> est tout indiquée. Les élèves revoient la lecture d'albums ayant une variation de point de vue et différents rapports entre le texte et l'image.	
Les récits ayant une relation texte/image de contraste et d'opposition	<ul style="list-style-type: none"> • Mon chat le plus bête du monde (Bachelet, G.) • Quand mon chat était petit (Bachelet, G.) • Ami-ami (Rascal et Girel) • Le chevalier ventre-à-terre (Bachelet, G.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport texte/image d'opposition. • Retour sur les parodies. • Retour sur les structures linéaires, non linéaires et circulaires
Justification	Le septième et dernier réseau littéraire est destiné à la lecture d'albums dont le rapport texte / image est de contraste ou d'opposition. L'œuvre <i>Mon chat le plus bête du monde</i> permet de modéliser la lecture du rapport d'opposition et d'accompagner les élèves dans leur compréhension des éléments présents dans ce récit hors norme. Les autres albums de ce réseau leur permettent de lire un autre album mettant en vedette le « chat » de Bachelet, et de revisiter les différentes structures textuelles, en plus des parodies. Ce réseau littéraire se trouve à la toute fin, car pour bien comprendre les œuvres qui en font partie, les lecteurs doivent être habitués de s'attarder autant au texte qu'aux illustrations, et capables d'interpréter le message véhiculé par l'auteur.	

La section suivante présente les résultats propres à chaque réseau littéraire, soit les éléments retenus par l'accord interjuges ainsi que les commentaires des enseignantes.

4.2 Résultats du réseau 1 : les albums sans texte

Tel que mentionné dans la justification de ce premier réseau littéraire ⁵⁵, il est consacré aux albums sans texte qui ont une structure textuelle familière aux élèves. Les albums sans texte (ou presque sans texte) se retrouvent dans les autres réseaux littéraires qui constituent ce dispositif. Pourquoi avoir commencé par aborder ce type d'album? En premier lieu, parce que la narration visuelle fait partie des critères importants de complexité des albums retenus. En second lieu, car de manière générale, les élèves ne se font pas lire

⁵⁵ Voir tableau 20.

ce type d'œuvre sur une base régulière par leurs enseignants.⁵⁶ La nature de ces albums étant donc relativement nouvelle pour certains élèves, il importait de s'assurer que la structure de ces œuvres leur soit familière.

Le premier réseau littéraire est composé des albums *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), *L'écharpe rouge* (Villeneuve, 2017), *Le prisonnier sans frontière* (Goldstyn, 2015) et *OFF* (Salomo, 2014). *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), par sa longueur, sa structure circulaire et ses illustrations, dans lesquelles le traitement du temps et de l'espace ainsi que le cadrage sont judicieusement utilisés, a été choisi pour la lecture interactive. Afin de permettre aux enseignantes d'être à l'aise de faire une lecture interactive à partir d'un album sans texte, l'étudiante-chercheuse a tout d'abord élaboré un scénario didactique détaillé afin de les guider de la phase de préparation jusqu'au rappel du récit en groupe de cet album. Puis, lors des rencontres périodiques, au cours desquelles elle a présenté ce réseau littéraire aux enseignantes *A* et *B*, l'étudiante-chercheuse a modelé la lecture interactive à chacune d'elles. Le rappel du récit en groupe, à l'oral, a été privilégié afin d'initier les élèves à ce type de tâche tout en offrant un modelage. En outre, il a été demandé aux enseignantes de commencer elles-mêmes le rappel et de choisir un élève de façon aléatoire afin qu'il poursuive, puis un autre, qui terminerait le récit. Ensuite, l'enseignante questionnerait son groupe afin de vérifier si, selon eux, des éléments importants avaient été omis. Puis, l'étudiante chercheuse a proposé aux enseignantes d'afficher les éléments attendus pour ce rappel et de faire une mini-leçon sur les macrorègles de généralisation et de suppression. Cette mini-leçon vise à montrer aux élèves que pour faire un bon rappel du récit (et plus tard, un bon résumé), il n'est pas nécessaire de tout mentionner en détail. On peut en effet regrouper des éléments semblables et ne pas mentionner les éléments qui n'apportent rien à l'avancement du récit.

Ensuite, les albums *L'écharpe rouge* (Villeneuve, 2017) et *Le prisonnier sans frontière* (Goldstyn, 2015) ont été choisis pour les rappels en dyade. Comme *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), *L'écharpe rouge* possède une structure circulaire. La narration

⁵⁶ Cette affirmation découle des observations faites sur le terrain par l'étudiante-chercheuse, dans plusieurs écoles du Centre de Services Scolaire des Sommets.

visuelle est très claire et facile à comprendre pour des élèves de huit ans. En outre, les illustrations s'enchaînent telles celles d'une bande dessinée, qui est familière pour des élèves. Ce choix d'album nous est apparu comme étant approprié dans ce réseau littéraire. Puis, *Le prisonnier sans frontière* (Goldstyn, 2015) met en scène un sujet éthique et politique sérieux, soit l'emprisonnement d'un homme à cause de ses idées, qui pourrait fort bien être exploité au 3^e cycle du primaire. Toutefois, la justesse des illustrations, le message d'espoir et la fin ouverte justifie sa présence dans ce réseau. En effet, les élèves du 2^e cycle du primaire sont sensibles aux sujets relatifs à la justice sociale. Comme cet album est sélectionné dans le cadre des rappels en dyade, il implique une lecture partagée, au cours de laquelle les jeunes lecteurs peuvent échanger sur leur compréhension du récit.

Finalement, l'album *OFF* (Salomo, 2014) a été retenu pour la lecture individuelle et le rappel oral individuel. Tout comme dans *Le monde englouti* (Wiesner, 2006), le traitement du temps et de l'espace est exploité de façon judicieuse, quoique dans un contexte différent. Un seul personnage est présenté, accompagné de son cerf. Pour le premier rappel individuel des élèves, avoir un seul personnage en tête est facilitant. De plus, il s'agit d'un récit linéaire avec une fin ouverte, tout comme dans *Le prisonnier sans frontière* (Goldstyn, 2014).

Les éléments retenus par la validation interjuges sont présentés dans les sections subséquentes.

4.2.1 Validation interjuge des rappels d'albums

Voici les éléments retenus par les deux lectrices expertes pour l'album *Le monde englouti* :

- Un garçon se trouve à la plage.
- Il observe des crustacés (par exemple, un crabe).
- Il se fait surprendre par une vague.
- Puis, il découvre un appareil photo.
- Il va faire développer le film de l'appareil.

- Les photos montrent des scènes sous-marines.
- Il agrandit une photo à l'aide de son microscope.
- Il voit les personnes qui ont tenu l'appareil avant lui, qui tiennent elles-mêmes la photo de l'ancien propriétaire de l'appareil photo.
- Il décide de poursuivre cette tradition, qui semble avoir commencé il y a environ cent ans, car les premières photos sont en noir et blanc.
- Il se prend en photo et lance l'appareil dans l'océan.
- On voit que la caméra replonge dans le fond de la mer.
- On dirait qu'elle se retrouve en Antarctique.
- Puis, une petite fille trouve l'appareil photo.

Voici les éléments retenus provenant de deux lectrices expertes pour l'album *L'écharpe rouge* :

- Turpin, le personnage principal, est un chauffeur de taxi.
- Un grand monsieur, qui porte un chapeau noir et une écharpe rouge, monte dans le taxi.
- Cet homme oublie son écharpe rouge sur la banquette arrière (ou « dans le taxi »).
- Turpin (le chauffeur de taxi) le poursuit afin de lui rendre son écharpe.
- Turpin le suit jusqu'à une grande tente (un chapiteau) où il se fait barrer la route par un lézard en unicycle.
- Turpin lui explique alors le but de sa visite (le lézard le laisse alors passer).
- Il croise des animaux (ex. : un ours et un félin, qui veulent le manger).
- Turpin se retrouve au centre du spectacle (ou de la scène).
- Un singe s'empare de l'écharpe et grimpe jusqu'à un fil de fer suspendu.
- Turpin essaie de récupérer l'écharpe.
- Il tombe dans un coffre.
- Le magicien (ou le passager) referme le coffre.
- Le magicien récupère son écharpe et Turpin est félicité.
- Turpin s'en va (il retourne à son taxi).
- Le petit lézard court derrière le taxi avec la casquette de Turpin.
- On comprend qu'il y aura une autre poursuite.

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Le prisonnier sans frontière* (Goldstyn, 2015) :

- Un père et sa fille s'en vont à une manifestation.
- Les cercles rouges s'opposent aux carrés bleus (ou noirs).
- La manifestation tourne au désastre (ou « ne se passe pas bien »).
- Le père de la petite fille est arrêté.
- En prison, il est triste.
- Il dessine (ou « se souvient ») de bons moments passés avec sa fille.
- Un jour, un oiseau lui apporte une lettre.
- Il se la fait confisquer (ou « le gardien détruit sa lettre »).
- Le prisonnier reçoit de plus en plus de lettres, que le gardien brûle.
- Les débris de lettres s'envolent partout dans le monde.

- On voit des gens de partout dans le monde écrire au prisonnier.
- Le courrier revient à la prison.
- Il y en a tant que le prisonnier s'en fait des ailes et il s'envole.
- À la fin, on le voit qui retrouve sa fille.
- Il est en train d'écrire.

Voici les éléments qui ont été revenus pour l'album *OFF* (Salomo, 2014) :

- Une petite fille et son cerf se promènent dans le lieu désertique (ou avec débris).
- Elle voit une cheminée (ou une usine) et elle y entre
- Mention de la technologie à l'intérieur.
- Elle appuie sur le bouton rouge et elle s'endort ensuite.
- Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.
- À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle).
- Elle caresse (ou console) son cerf.
- Elle repart en compagnie de son cerf et il se met à pleuvoir.
- La fillette pointe des cheminées (ou usines).
- La petite fille va accomplir d'autres missions.

4.2.2 Déroulement de la mise à l'essai

Le premier réseau littéraire a été mis à l'essai en septembre 2020 dans la classe A et en octobre 2020 dans la classe B. Les commentaires des enseignantes, classés par ordre chronologique dans le journal de bord, sont organisés selon les différentes composantes relatives au dispositif didactique, soit le rappel oral, le scénario pédagogique, les albums, le rappel individuel, les rappels en dyade, les améliorations souhaitées, la grille descriptive, le réseau littéraire et les listes de vérification destinées aux élèves lors de rappels en dyade.

Ainsi, on constate que la rétroaction des enseignantes porte principalement sur le rappel individuel (quatre commentaires) et la grille descriptive (trois commentaires) pour ces deux catégories. Ensuite viennent le rappel oral, les albums et les rappels en dyade, suivie des améliorations souhaitées. Aucun commentaire ne porte sur les réseaux littéraires et les listes de vérification des rappels en dyade.

4.2.3 Résultats

Les commentaires provenant du journal de bord ont été classés par réseau littéraire, afin de faciliter leur analyse. Dans le tableau ci-dessous, les propos écrits en italique correspondent aux propos rapportés de façon littérale. Afin d'éviter de comparer les propos des deux enseignantes entre elles, seuls leurs commentaires apparaissent dans ces tableaux.

Tableau 22
Synthèse du réseau littéraire 1

Aspects commentés	Propos des enseignantes extraits du journal de bord. Les passages en italique sont les propos des enseignantes rapportés de façon littérale.
Rappel oral en groupe	Ça s'est bien déroulé
	Le rappel s'est bien déroulé.
Scénario pédagogique	Clair et assez détaillé
Albums	Ils ont beaucoup aimé l'album.
	Ont beaucoup aimé faire les rappels et lire les albums
Rappel individuel	Le rappel individuel de OFF s'est bien passé aussi. Les élèves lisaient l'album et allaient ensuite dans le corridor pour faire leur rappel à l'oral et ils s'enregistraient.
	L'enseignante a remarqué que certains élèves ne savaient pas comment commencer leur rappel.
	Elle mentionne qu'elle trouve qu'on voit vraiment ce que les élèves ont compris de l'album.
Rappels en dyade	Elle constate que très peu ont fait mention de la technologie dans leur rappel.
	Les rappels en dyade se sont bien déroulés aussi
Amélioration souhaitée	Les élèves ont beaucoup aimé faire les rappels.
	Elle croit qu'il serait pertinent d'inclure les différents temps du récit dans les grilles de rappel en dyade.
	<i>Quand la fille pèse sur le bouton rouge, la fumée cesse d'être projetée. Il me semble que cela est très important, mais tu n'en parles pas dans ta grille.</i>
	<i>Est-ce si important de mentionner qu'il pleut, à la fin</i>

Grille descriptive	Comme il s'agit de leur première expérience de rappel individuel, l'enseignante n'utilisera pas les grilles descriptives pour évaluer les élèves, mais elle les utilisera pour les réseaux suivants.
Réseau littéraire	Aucun commentaire
Listes de vérification	Aucun commentaire

4.3 Résultats du réseau 2 : les récits linéaires

Le deuxième réseau littéraire met de l'avant quatre albums ayant des récits unifiés, dans lesquels le rapport texte / image est majoritairement de rehaussement et de complémentarité (Nikolajeva et Scott, 2008). Ce réseau est composé des albums *Le balai magique* (Van Allsburg, 1993), *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013), *Le monde de Théo* (Émond et Beha 2011) ainsi que *Y'a pas de place chez nous* (Poulin, 2016). *Le balai magique* (Van Allsburg, 1993) a été sélectionné pour la lecture interactive suivi du rappel en groupe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les nombreux personnages ainsi que leurs relations apportent une complexité supérieure pour les élèves du 2^e cycle du primaire. Ensuite, les nombreuses péripéties ainsi que la richesse du vocabulaire utilisé en font une œuvre tout indiquée pour être lue en lecture interactive. En outre, la grande majorité des élèves de troisième année auraient de la difficulté à lire les phrases complexes de cet album avec aisance et exactitude. Encore une fois, l'étudiante-chercheuse a présenté cet album aux enseignants en leur offrant un modelage, afin de leur donner des pistes d'interventions au cours de la lecture interactive et du rappel oral en groupe. Les enseignantes ont également été pistées sur la manière d'animer une mini-leçon sur la macrorègle de la suppression. Puis, les albums *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013) et *Le monde de Théo* (Émond et Beha, 2011) ont été choisis pour la lecture partagée suivi des rappels en dyade. Ces deux récits partagent certaines similarités. Tout d'abord, chacun aborde à sa manière le thème de la solitude et de l'amitié. Ensuite l'ellipse narrative est utilisée pour accélérer le rythme du récit. Puis, la narration visuelle, à laquelle les élèves ont été initiés, demeure très présente. Les phrases sont simples et faciles à comprendre pour les élèves. Les illustrations, par leur rapport de rehaussement et de complémentarité, permettent aux jeunes lecteurs de comprendre davantage des émotions des personnages et de savoir ce qu'ils font, lorsque le texte est absent. Enfin, l'album *Y'a pas de place chez nous* (Poulin,

2016) a été retenu pour la lecture autonome et le rappel individuel, car le niveau de difficulté des phrases contenues dans cet album, la relation texte / image de rehaussement ainsi que le type d'intrigue (récit unifié) est connu des élèves. Les éléments retenus par la validation interjuges sont présentés dans les sections suivantes.

4.3.1 Validation interjuge des albums

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Le balai magique* (Van Allburg, 1993) par les deux lectrices expertes :

- Une sorcière tombe de son balai magique, car celui-ci est défectueux.
- Elle atterrit chez une veuve (Minna Shaw), sur son terrain.
- La dame la trouve et prend soin d'elle.
- À son réveil (ou le soir venu), la sorcière est guérie.
- Elle fait un feu pour appeler à l'aide.
- Une autre sorcière arrive et elles repartent ensemble, laissant le balai défectueux derrière elles.
- La veuve (ou fermière / Minna Shaw) n'est pas surprise que la sorcière soit partie.
- Elle trouve le balai et s'en sert, car maintenant, c'est un balai comme les autres.
- Un jour, la veuve entend du bruit et trouve le balai en train de balayer tout seul.
- Lorsqu'elle l'enferme dans le placard, il cogne pour en sortir.
- Minna lui apprend à faire d'autres choses, comme de jouer du piano.
- Ses voisins sont effrayés (ou inquiets). Ils disent que le balai de Minna est diabolique.
- Les deux enfants du voisin se moquent (intimident) le balai magique. Celui-ci leur donne un coup pour se défendre.
- Il lance leur chien dans les airs.
- Ce soir-là, le voisin arrive chez Minna et lui raconte ce que le balai a fait à ses fils et à son chien. Il lui dit qu'il veut brûler son balai.
- Minna lui dit qu'il n'y a pas de problème (qu'elle comprend).
- Elle leur dit où se trouve le balai (ce n'est pas le bon !) et elle leur dit de faire attention pour ne pas le réveiller.

- Les voisins brûlent le balai.
- Le voisin aperçoit le balai, blanc, qui vient le hanter (l'agacer).
- Il a peur du fantôme et décide de déménager, offrant à Mina de partir avec eux. Elle refuse.
- À la fin, on voit la dame qui se repose (ou qui se berce) avec son balai (qui joue du piano).

Voici les éléments retenus pour l'album *Le monde de Théo* (Émond, 2011) par les lectrices expertes:

- Théo vit seul au sommet d'une montagne au sommet plat.
- Il est le seul survivant d'une catastrophe.
- Il pense qu'il a été épargné de cette catastrophe (qu'il a miraculeusement survécu).
- Il aime s'occuper de son jardin.
- Il se dit que, si lui a survécu, il y a peut-être d'autres survivants sur la terre.
- Il décide d'explorer le monde (ou d'aller à la recherche des possibles survivants).
- Il utilise des objets recyclés (ex. : bain, parapluie) pour se fabriquer une machine volante.
- Il part avec sa machine.
- Une nuit, il aperçoit une maison semblable à la sienne, au sommet d'une montagne au sommet plat.
- Théo cogne, mais personne ne vient ouvrir.
- Il laisse une note sur la porte et il repart.
- Lorsqu'il revient chez lui, il trouve sur sa porte une note semblable à la sienne.
- Théo est triste (ou découragé), car il pense qu'il n'a pas reconnu sa maison pendant la nuit et qu'il s'est laissé une note à lui-même.
- Il recommence à s'occuper de son jardin.
- Il observe son râteau et cela lui fait penser à un détail qu'il n'avait pas remarqué.
- La personne a écrit : *Je suis venue* avec un E, tandis que lui, il a écrit V E N U.
- Il sait aussi qu'il a signé le message avec la 1^{re} lettre de son prénom, donc avec un T. Il retourne le message qu'il a entre les mains et c'est signé F.

- Théo est content, car il sait que quelque d'autre a survécu.
- Il se demande s'il doit attendre la personne ou rester chez lui, car les deux messages disent : Attendez-moi, je reviendrai...
- On voit Théo, dans sa machine volante, qui rencontre F dans les airs.

Voici les éléments retenus pour l'album *Le lion et l'oiseau* (Dubuc, 2013) par les lectrices expertes:

- Le lion travaille sur son terrain. C'est l'automne.
- Il aperçoit un oiseau blessé.
- Le lion décide de le soigner.
- L'oiseau reste avec le lion pour l'hiver.
- Ils font toutes sortes d'activités ensemble.
- Au printemps, les oiseaux reviennent.
- L'oiseau, qui est rétabli (guéri) va les rejoindre.
- Le lion s'ennuie de l'oiseau.
- À l'automne, l'oiseau revient voir le lion.
- Ils vont passer l'hiver ensemble.

Voici les éléments retenus pour l'album *Y'a pas de place chez nous* (Poulin, 2016) par les lectrices expertes:

- Deux frères réfugiés (ou « sans pays ») sont dans un bateau avec d'autres personnes.
- Ils recherchent une terre d'accueil (ou « un pays où ils seront en paix »).
- Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous.
- Cela se produit à quelques reprises.
- Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.
- Les réfugiés trouvent un endroit où vivre (ou « ils arrivent sur leur terre d'accueil »).
- Ils vivront une vie meilleure (ou : « ils vivront en paix »).

4.3.2 Déroulement de la mise à l'essai

Le second réseau littéraire a été mis à l'essai en octobre 2020 dans la classe A ainsi qu'en décembre 2020 dans la classe B. Les commentaires recueillis dans le journal de bord et classés ici par catégories dans le tableau 21, sont beaucoup plus nombreux et élaborés que ceux ayant été donnés pour le premier réseau littéraire. La section suivante décrit ces résultats.

4.3.3 Résultats

Dans ce réseau, qui porte sur les récits linéaires, les albums, les améliorations souhaitées, la grille descriptive et le réseau littéraire ont tous généré trois commentaires. Ensuite, on retrouve deux réactions pour le scénario pédagogique ainsi que les rappels en dyade. Puis, le rappel oral en groupe et le rappel individuel ont reçu chacun un commentaire.

Tableau 23
Synthèse du réseau 2

Aspects commenté	Propos des enseignantes extraits du journal de bord. Les passages en italique sont les propos rapportés de façon littérale.
Rappel oral en	<i>Le rappel en groupe s'est super bien passé ! Ils ont même mentionné des détails qui n'étaient pas dans la liste d'éléments attendus. Ils ont fait des inférences au sujet du balai peint en blanc.</i>
Scénario pédagogique	Elle a lu le balai magique en 2 temps, mais elle trouve que ses segments étaient trop longs, car elle expliquait certains termes aux élèves, leur posait des questions et observait les illustrations avec eux. Comme réinvestissement, l'enseignante A veut les faire écrire sur le personnage du balai. On discute des possibilités. Résultat : Un an plus tard, voici où en est le balai? Où est-il ? Que fait-il de ses journées ? Est-il heureux ? Bien que je lui aie ciblé deux moments où interrompre sa lecture, afin de permettre à ses élèves de se remémorer (oralement) les événements avant de poursuivre la lecture, elle l'a lu d'un couvert à

	l'autre. Elle m'a expliqué que les élèves étaient captivés et qu'ils ne voulaient pas que l'histoire s'arrête. Elle m'a dit : <i>Je ne pouvais pas leur faire ça ! Je ne leur raconte pas souvent d'histoires, alors...</i>
Albums	Elle a fait une situation d'écriture avec l'album <i>Le monde de Théo</i> . Comme la fin est ouverte, écrire une suite était approprié.
	Plusieurs élèves n'ont pas aimé l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i> . Ils disaient qu'il n'y avait pas assez d'action. L'enseignante a alors lu cette œuvre au groupe et elle les a questionnés sur l'intention de l'auteure et si elle était parvenue à faire passer son message. À ce moment-là, les élèves ont eu de l'empathie pour ceux qui doivent quitter leur pays et trouver une terre d'accueil.
	L'enseignante B s'est approprié l'album <i>Le balai magique</i> (réseau 2). Elle a bien hâte de le lire à ses élèves.
Rappel individuel	Pour l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i> , plusieurs élèves disent que le rappel oral les stresse.
Rappel en dyade	Les rappels en dyade se sont bien passés, mais elle fera un retour avec eux.
	Les rappels en dyade se passent bien.
Améliorations souhaitées	<p>-Elle trouve qu'en 3 fois, elle aurait pu le lire (album <i>Le balai magique</i>) plus en profondeur. Segmenter la lecture du Balai magique (en 3 temps, par exemple).</p> <p>-Permettre aux élèves d'écrire des mots-clés pour les aider à se remémorer l'histoire. Sur une feuille, par exemple ? Post-it à chaque page ? À la fin, il les enlève.</p> <p>Ex. : Discussion ou rappel oral d'un album en équipes de 4 ? Après le rappel en dyade des 2 albums, faire un retour en groupe. Ex : L'enseignante lit l'un des albums au groupe, fait le rappel en groupe avec eux, observe la liste des éléments attendus avec eux et ils entament une discussion.</p> <p>-Prendre le temps d'apprécier les albums.</p> <p>Élaborer les questions d'appréciation précises, pour les albums des rappels en dyade et individuels. Cela permettrait de bonifier le retour sur les albums lus.</p> <p>L'enseignante A croit qu'elle aurait pu aller plus loin dans l'exploitation des quatre albums de ce réseau. Par exemple, poser les questions suivantes aux élèves : Quel est ton livre préféré ? Quels personnages se cherchent un ami dans ces albums ? La création d'un cube sur lequel, pour chacune des faces, il y a une question, serait un bel ajout.</p>
Grille descriptive	<i>Dans les éléments de la situation initiale, dans la section C, j'ai remarqué que si l'enfant oublie seulement de mentionner que « les personnages cherchent une terre d'accueil ou un pays en paix », il n'y a aucun endroit pour le noter. Peut-être faudrait-il ajouter cet élément dans la section C ?</i>
	<i>Dans les éléments du dénouement, je pense que les enfants ne font aucune différence entre « Les réfugiés trouvent un endroit où vivre » et « Ils arrivent sur leur terre d'accueil ». Pour eux, le fait d'arriver sur une terre d'accueil sous-entend qu'ils ont trouvé une place où vivre. Ce qui fait qu'ils passent automatiquement par-dessus la possibilité d'obtenir la cote A ou B puisque personne ne mentionne les 2 (dans ma classe en tout cas...).</i>
	<i>Toujours dans le dénouement, dans la cote A, on mentionne qu'un des personnages demande à une petite fille s'il pue. Cet élément ne se retrouve que dans la cote A, mais a pourtant été mentionné par la majorité de mes élèves. Ils ont, en grande partie, obtenu la cote C pour avoir fait 2 oublis selon la grille, mais nommaient cet élément et là... je ne savais plus comment les noter !!??</i>
Réseau littéraire	L'enseignante A a l'impression qu'il manque une étape. Il manque un moment d'appropriation de l'album. En fait, pour les deux premiers volets (rappel individuel et rappel en dyade), je n'ai pas spécifiquement d'interrogation ou d'observations spécifiques. J'ai adoré les choix de livres.
	Les deux enseignantes me répètent qu'elles apprécient le choix des œuvres de chaque réseau.

	L'enseignante B me dit qu'étant donné qu'elle n'est pas une experte en littérature jeunesse, qu'elle apprécie le fait d'avoir des réseaux « clé en main ».
Listes de vérification	Les grilles du rappel en dyade étaient claires et faciles d'utilisation pour les élèves.

4.4 Résultats du réseau 3 : les récits en parallèle

Le troisième réseau littéraire est composé de quatre récits en parallèle, soit *Les loups* (Gravett, 2005), *Une autre histoire* (Browne, 2009), *N'aie pas peur* (Poulin, 2015) et *La mouche dans l'aspirateur* (Watt, 2015). C'est ici que l'album postmoderne est introduit par l'exploitation de l'album *Les loups* (Gravett, 2005), dont l'utilisation du paratexte (les pages de garde sont d'une grande importance dans la compréhension du récit) et la frontière incertaine entre la fiction et la réalité déstabilise bon nombre d'élèves. Cette œuvre a donc été retenue pour la lecture interactive et le rappel du récit en groupe. L'étudiante-chercheure a expliqué aux enseignantes A et B de quelle manière présenter un tel album en classe et d'animer une mini-leçon sur la macrorègle de la construction, lors de la présentation de ce réseau littéraire. En ce qui a trait aux rappels en dyade, les albums *Une autre histoire* (Browne, 2009) et *N'aie pas peur* (Browne, Poulin, 2015) ont été retenus. D'une part, ces deux récits en parallèle sont racontés en majeure partie par les illustrations. D'autre part, ils mettent en scène des éléments auxquels les élèves sont familiers, soit le conte classique *Boucle d'Or et les trois ours* (Southey, 1837) dans *Une autre histoire* ainsi que le camping et la peur dans *N'aie pas peur*. L'album *La mouche dans l'aspirateur* (Watt, 2015) a pour sa part été retenu pour la lecture autonome et le rappel individuel. Le niveau de difficulté est bien adapté aux élèves de troisième année, tout en représentant un défi pour eux. En outre, la présence de monologues de la part de la mouche ajoute un défi au moment de faire le rappel oral de cet album, car les jeunes lecteurs devront choisir s'ils vont citer l'insecte mot pour mot, paraphrases chacun de ses propos, en sélectionner quelques-uns qui leur semblent signifiants ou simplement relater ses états d'âme et l'étape du deuil à laquelle elle se situe. La section qui suit présente les éléments qui ont été retenus, à la suite de l'accord interjuges des rappels oraux de ces œuvres.

4.4.1 Validation interjuges des albums

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Les loups* (Gravett, 2005) par les lectrices expertes:

- C'est l'histoire d'un petit lapin qui va à la bibliothèque municipale.
- Il emprunte un livre sur les loups.
- Il s'agit du même album que celui que l'on est en train de lire.
- Le lapin apprend des choses sur les loups. Par exemple, où ils vivent.
- Pendant ce temps, un loup sort du livre et s'approche de lui (ou rôde autour de lui).
- On apprend alors que les loups aiment manger les petits mammifères comme les lapins.
- On voit alors la couverture du livre toute déchirée (griffée ou maltraitée).
- On en déduit que le lapin a été dévoré par le loup.
- L'auteure mentionne qu'aucun animal n'a été maltraité et elle propose une autre fin, pour les lecteurs plus sensibles.
- Cette fin alternative est que le loup et le lapin ont mangé une tartine ensemble.
- Toutefois, sur la page de garde, à la toute fin de l'album, on retrouve une lettre de la bibliothèque municipale, qui rappelle au lapin qu'il doit rendre son livre intitulé « Les loups ». Nous savons qu'il ne peut pas le ramener, car il a été mangé par le loup.

Voici les éléments retenus pour l'album *Une autre histoire* (Browne, 2009) par les lectrices expertes:

- C'est l'histoire de trois ours et d'une petite fille pauvre (elle semble provenir d'un milieu défavorisé).
- L'enfant se promène avec sa mère.
- Elle poursuit un ballon et s'éloigne de sa mère. Puis, elle se rend compte qu'elle ne la voit plus. Elle est perdue.
- La petite fille se réfugie dans la maison des trois ours.
- Pendant ce temps, la famille ourse est partie se promener.

- La petite fille, au même moment, s'assoit sur les fauteuils des ours et brise celui de l'ourson.
- Les trois ours reviennent chez eux et découvrent que quelqu'un est entré et a goûté à leur porridge (gruau). L'ourson se plaint qu'il ne lui en reste plus.
- Les trois ours découvrent la petite fille couchée dans le lit de l'ourson.
- La fillette se sauve.
- L'ourson aurait bien aimé connaître son histoire.

Voici les éléments retenus pour l'album *N'aie pas peur* (Poulin, 2015) par les lectrices expertes:

- Dans une forêt, une maman fait du camping avec son fils. Pendant ce temps, un ourson se promène avec sa mère.
- Le petit garçon a un peu peur de sauter (pour aller se baigner).
- Au même moment, l'ourson a un peu peur lui aussi.
- La mère du petit garçon lui demande d'aller porter un sac d'ordures dans la grosse poubelle.
- Lorsque le petit garçon arrive près de la poubelle, il aperçoit la maman ourse qui rôde autour de celle-ci.
- Il a très peur et retourne vers sa mère en pleurant.
- Pendant ce temps, l'ourson a très peur lui aussi, car il est coincé à l'intérieur de la grosse poubelle.
- Le petit garçon revient près de la poubelle avec sa mère. Ils sont dans leur véhicule.
- La maman met un tronc d'arbre dans la poubelle, dans l'espoir que l'ourson sorte de lui-même.
- La maman et son fils s'éloignent un peu.

Voici les éléments retenus pour l'album *La mouche dans l'aspirateur* (Watt, 2015) par les lectrices expertes:

- Une mouche entre à l'intérieur d'une maison. Elle est suivie par un chien.
- La mouche se pose sur un globe terrestre et se fait aspirer par l'aspirateur (balayeuse).
- Le toutou (ou doudou) du chien a lui aussi été aspiré.
- La mouche passe au travers des cinq phases du deuil : le déni, le marchandage, la colère, le désespoir et l'acceptation.
- Le toutou de Napoléon est dans le sac avec la mouche.
- Napoléon tente de récupérer son toutou.
- L'aspirateur n'est plus dans la maison (ou est sorti de la maison). Il est dans un camion de vidanges.
- Le chien suit le camion.
- Il aperçoit une chienne.
- La mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.
- Le chien joue avec la chienne (ou l'autre chien).

4.4.2 Déroulement de la mise à l'essai

Le 3^e réseau littéraire a été mis à l'essai en janvier et en février 2021 dans la classe A. L'enseignante de la classe B a commencé la mise à l'essai en mars 2021. Les commentaires recueillis nous permettent de constater l'implication grandissante des élèves, qui se mettent à commenter les grilles de vérification des rappels en dyade, alors que dans les deux premiers réseaux, leurs remarques portaient sur les albums. La section suivante présente les résultats du réseau littéraire de façon détaillée.

4.4.3 Résultats

Ce troisième réseau littéraire a suscité, encore une fois, de nombreux commentaires. Les albums sélectionnés ont été appréciés et, bien que le rappel en groupe et les rappels en

dyade se passent relativement bien, des améliorations ont été proposées pour le rappel individuel.

Tableau 24
Synthèse du réseau 3

Aspects commentés	Propos des enseignantes extraits du journal de bord. Les passages en italique sont les propos rapportés de façon littérale.
Rappel oral en groupe	De son côté, l'enseignante A a raconté l'album Les loups (réseau 3) à ses élèves. Ils étaient surpris par la fin !
	Elle aime beaucoup les albums.
	Elle a lu l'album « Les loups » aux élèves. Ils l'ont bien aimé. Ils ont apprécié le choix de l'album « Les loups », ex, lettre de la fin.
Rappel individuel	Elle observe que certains élèves, qui sont pourtant très bons pour répondre à des questions de compréhension, ont de la difficulté à faire leur rappel individuel. Pour d'autres élèves, qui ont utilisé l'aide-mémoire que je lui ai envoyé, l'outil semble leur nuire, car ils ne font que répéter les mots-clés qu'ils ont inscrits sur cette feuille. Je lui suggère de leur faire faire leur rappel oral sous la forme d'un entretien de lecture, pour les guider. Si un élève ne sait plus quoi dire, elle peut leur dire : <i>et puis, que se passe-t-il ensuite ? Te souviens-tu d'autre chose ?</i> Elle croit que c'est une bonne idée, pour ces élèves-là.
	À propos des rappels individuels, elle me dit qu'elle trouve que oui, c'est intéressant comme activité.
	Dans « la mouche dans l'aspirateur, les élèves ont focalisé sur la mouche. Environ le quart des élèves ont mentionné le chien Napoléon. Elle leur avait dit qu'il s'agissait d'un récit en parallèle.
Rappel en dyade	L'enseignante trouve que c'est plus difficile à gérer, les rappels en dyade. Elle s'explique en disant qu'elle circule d'équipe en équipe, constatant que les élèves font la tâche correctement, mais qu'elle ne peut pas savoir si les élèves remplissent la fiche avec honnêteté. Nous convenons que l'important, à cette étape, est qu'ils s'exercent avec leurs pairs.
Améliorations souhaitées	Elle demande si je pourrais créer une petite feuille pour guider les élèves dans leurs rappels et, si possible, d'y inscrire des mots-clés.
	Elle me demande de lui faire des affiches de chaque réseau, afin qu'elle puisse les mettre dans son coin lecture. Elle espère que ses élèves vont associer les livres qu'ils choisissent au réseau correspondant.
Grille descriptive	Elle a noté quelques éléments dans les grilles, pour le rappel individuel. Ex., quand la mouche fait le tour des pièces, à revoir... Le fait que la mouche entre dans la maison n'est pas bien indiqué dans ma grille. À revoir...
	...mais qu'elle n'est pas certaine qu'elle utiliserait les grilles descriptives pour évaluer ses élèves. Elle dit que, pour elle, enseigner la compréhension en lecture, c'est davantage quand chaque élève a un texte et qu'il peut écrire dessus ou surligner des passages.
Réseau littéraire	Elle me dit que ce 3 ^e réseau est jusqu'à présent son préféré, à cause du choix des albums + structure en parallèle.
	L'enseignante me dit que dans l'ensemble, tout s'est bien passé.

Listes de vérification	Rappels en dyade d'« une autre histoire » : Les élèves se demandent pourquoi, dans la grille, je ne mentionne pas certains éléments, qu'ils trouvent importants. Les élèves lui ont dit qu'ils se demandaient pourquoi je n'ai pas indiqué, pour l'album « N'aie pas peur », que l'ourson et le petit garçon sont en train de manger (dans la benne à ordures et sur le site de camping). Ils trouvent que c'est important.
------------------------	---

4.5 Résultats du réseau 4 : les parodies

Ce quatrième réseau, qui regroupe des parodies, sert à introduire le rapport de contraste entre le texte et les illustrations. Le réseau littéraire sur les parodies est composé de l'album *Chasse au gorille* (Henrich, 2011), de *Boucle d'or et les sept ours nains* (Bravo, 2004), de l'album *Le chevalier noir* (Escoffier et Sénégas, 2014), ainsi que de l'album *Le petit livre rouge* (Brasseur, 2008). Afin de présenter ce rapport texte / image aux élèves, l'album *Chasse au gorille* (Henrich, 2011) a été sélectionné pour la lecture interactive et le rappel en groupe. Ce choix s'explique par la présence marquée de cette relation entre le texte et les illustrations, tout au long de l'album. Le vocabulaire soutenu et le fait d'avoir un narrateur qui ment au lecteur, en lui racontant toutes ses péripéties d'exploration à son avantage, en font un album qui se prête bien à la lecture interactive. L'enseignante peut ainsi vérifier la compréhension des élèves tout au long de la lecture, par ses questions, en plus d'animer une mini-leçon sur les macrorègles de généralisation et de construction. Ensuite, *Boucle d'or et les sept ours nains* (Bravo, 2004), qui est une bande dessinée, exploite l'ironie tant dans le texte que dans les illustrations, parodiant des contes classiques tels que *Boucle d'or et les trois ours*. Le fait que cet album soit une bande dessinée et que le vocabulaire soit accessible pour les élèves du 2^e cycle du primaire justifie sa présence dans les albums sélectionnés pour la lecture partagée et le rappel du récit en dyade. *Le chevalier noir* (Escoffier et Sénégas, 2014) complète la sélection d'œuvres pour la lecture partagée. Parodiant le conte *Raiponce* (frères Grimm, 1812), le texte est composé uniquement du dialogue entre les deux personnages, chacun étant d'une police différente. Le niveau de difficulté convient aux élèves du 2^e cycle et s'inscrit dans la continuité de choix d'albums à la portée des élèves, tout en étant de plus en plus complexes. Ce réseau littéraire se termine par l'album *Le petit livre rouge* (Brasseur, 2008), qui parodie le conte *Le petit Chaperon rouge* (Perrault, 1697). La structure en parallèle et le fort rapport de

contraste, allant à certains endroits jusqu'à l'opposition, a été sélectionné pour la lecture individuelle et le rappel du récit à l'enseignante.

4.5.1 Validation interjuges

Voici les éléments retenus pour l'album *Chasse au gorille* (Henrich, 2011) par les deux lectrices expertes :

- Un explorateur veut capturer un gorille;
- Ce qu'il raconte n'est pas la même chose que ce qui s'est réellement passé (ou encore : Il modifie l'histoire à son avantage).
- L'explorateur dit n'a peur de rien, alors qu'il a peur de tout. Par exemple, lorsqu'il arrive dans la forêt, il dit que c'est menaçant, alors que ce n'est pas le cas;
- L'explorateur et son assistant rencontrent une tribu de pygmées.
- L'explorateur raconte que les membres de cette tribu sont inhospitaliers et qu'ils sont sûrement des mangeurs d'hommes, alors que c'est tout le contraire.
- Puis, ils trouvent un gorille. L'explorateur nous dit qu'il s'agit d'un gros gorille dangereux, alors qu'en fait, c'est un bébé.
- Le papa ou la maman du bébé gorille vient au secours de son enfant.
- L'explorateur nous dit qu'il a décidé de devenir naturaliste, c'est-à-dire, qu'il veut observer le gorille dans son milieu naturel. En réalité, il n'a pas vraiment le choix de les observer, puisqu'il a été capturé avec son assistant.
- Ils sont devenus les serviteurs des gorilles et ils sont enfermés la nuit dans une cage.
- Les pygmées sont venus les délivrer.

Voici les éléments retenus pour l'album *Boucle d'or et les sept ours nains* (Bravo, 2004) par les deux lectrices expertes:

- C'est l'histoire de sept ours nains, qui reviennent du travail.
- En rentrant chez eux, ils trouvent une fille endormie sur leurs lits.
- Ils demandent l'aide du prince Boucle d'or.
- Le nom « Boucle d'or », c'est pour la boucle de sa ceinture, sur laquelle il est écrit « sept d'un coup! ».
- Le prince dit qu'il a déjà tué sept ogres (ou géants) d'un coup.
- Lorsque le prince arrive chez les ours, il constate que la géante est en fait une belle jeune femme.
- Les ours lui suggèrent de l'embrasser pour la réveiller.
- Un joueur de flute sonne (ou cogne) à la porte. Il dit à l'ours qui est venu lui répondre qu'il est un dératisseur.
- L'ours lui répond qu'il n'a pas besoin de lui, car il utilise une pomme empoisonnée pour se débarrasser des rats.
- L'ours, qui réalise que la jeune femme a peut-être croqué la pomme, demande au prince de lui faire le bouche-à-bouche.
- Le prince se penche pour embrasser la jeune femme.
- Les lits se brisent sous son poids, la poutre aussi, et la maison des ours s'écroule.
- La jeune femme se réveille. Elle et le prince tombent amoureux et décident de se marier.

Voici les éléments retenus pour l'album *Le chevalier noir* (Escoffier et Sénagas, 2014) par les deux lectrices expertes :

- Une princesse est dans son château, en haut de la tour.
- Un prince arrive et se présente.
- Le prince lui demande les clés de son château.
- La princesse n'est pas du tout impressionnée.

- Elle refuse de lui donner ses clés.
- La princesse lui dit qu'elle n'a jamais entendu parler de lui.
- Le chevalier noir la menace de faire appel à son géant.
- Il lui décrit son gros géant.
- La princesse va chercher une petite boîte. Elle dit au chevalier noir qu'à l'intérieur, il y a une fée, capable de le transformer en crapaud.
- Le prince lance une pomme vers la boîte, qui tombe en bas de la tour (ou du château).
- La princesse, fâchée, descend pour ramasser sa boîte.
- Elle attaque le chevalier noir.
- Ils se battent.
- La fée transforme le chevalier en crapaud.
- La princesse est bien fière d'elle et elle se moque du chevalier, transformé en crapaud (elle lui dit : Ah! Je te l'avais dit que ça existait, des fées!)
- Un géant arrive près d'eux et détruit le château de la princesse.
- On voit la princesse avec le crapaud à côté du château détruit. Elle dit :
Maintenant, on fait quoi?

Voici les éléments retenus pour l'album *Le petit livre rouge* (Brasseur, 2008) par les deux lectrices expertes :

- C'est l'histoire du Petit Chaperon rouge.
- Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.
- Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.
- Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin.
- Rencontre avec le loup.
- Sur les pages de gauche, la dame souris explique aux petits qu'il faut traiter les livres avec respect.
- Le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère. Elle voit le loup dans le lit de cette dernière et l'assomme avec un livre.

- Il se peut que l'élève explicite le fait que le loup a mangé la grand-mère.
- Le Petit chaperon rouge sort sa grand-mère de l'estomac du loup.
- La dame souris commence à raconter son histoire.
- Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.
- Le petit livre rouge est en train de brûler.
- Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.

4.5.2 Déroulement de la mise à l'essai

Le quatrième réseau littéraire a été mis à l'essai au printemps 2021, dans les deux classes, soit en mars pour la classe A et en juin pour la classe B. Ce réseau a suscité des réactions fort intéressantes pour améliorer le dispositif didactique, soit l'ajout de minileçons dans les scénarios pédagogiques. En observant les commentaires des deux enseignantes, on constate que les albums sont fort appréciés par leurs élèves.

Tableau 25
Synthèse du réseau 4

	Commentaires des enseignantes. Les propos en caractère gras sont rapportés de façon littérale.
Rappel en groupe	Le rappel oral en groupe s'est bien passé.
Scénario pédagogique	Elle a pris connaissance du scénario didactique et me demande si elle peut lire l'album « Classe au gorille » en entier aux élèves, sans leur montrer les illustrations. Ensuite, elle leur lirait l'histoire à nouveau, mais cette fois-ci en leur montrant les images. Elle dit que ce serait comme de leur jouer un tour. Je lui écris que je trouve que l'idée est bonne.
	L'enseignante avait prévu leur raconter l'histoire écrite et leur montrer les illustrations après, mais son groupe n'avait pas une capacité d'attention assez grande ce matin-là.
albums	L'enseignante a aimé leur faire la lecture interactive de <i>Chasse au gorille</i> .
	Les élèves ont beaucoup aimé les albums de ce réseau.
	Elle trouve que c'est un bel album humoristique, mais, il y a beaucoup de nouveaux concepts pour les élèves : pygmées, l'explorateur... Je lui ai demandé si elle trouvait que cet album avait sa place dans le réseau littéraire et elle m'a répondu que oui.

	<p>Pour les rappels en dyade, les élèves ont apprécié le caractère fort du personnage principal, dans <i>Le chevalier noir</i>. Ils ont aimé le contraste entre le gros et grand géant et la petite fée.</p> <p>L'album <i>Boucle d'or et les sept ours nains</i> a été aussi apprécié. Les élèves l'ont trouvé drôle.</p> <p>Le groupe a relevé le caractère pratique de l'usage que fait le petit chaperon rouge du livre.</p>
Rappel individuel	<p>En ce qui a trait au rappel individuel de l'album <i>Le petit livre rouge</i>, les élèves ont fait le rappel d'une histoire à la fois. L'enseignante doit encore écouter des enregistrements, mais jusqu'à présent, personne ne raconte cette histoire par alternance.</p> <p><i>-C'est difficile de faire le rappel individuel pour les élèves. Comment savoir que ton histoire est complète et bien racontée si tu la racontes à toi seul ?</i> <i>-Je sais que cela demande plus de gestion, mais as-tu essayé de procéder dans le cadre d'un entretien de lecture ?</i> <i>-Non.</i> <i>-Je crois que ce serait aidant pour les élèves de procéder de cette façon, ou encore, qu'il y ait un autre élève qui l'enregistre et qui puisse le guider, au besoin. Par exemple, lui demander ce qui est arrivé ensuite ou pendant ce temps.</i> <i>-Et si on faisait des groupes de trois ?</i> <i>-Hum... Je ne suis pas certaine.</i></p> <p><i>-Je réfléchis tout haut, car il me semble qu'il manque quelque chose.</i></p> <p><i>-Je vais y réfléchir aussi. Est-ce que les affiches sont utiles ?</i> <i>-Oui ! Les élèves s'y réfèrent quand ils choisissent des albums dans la classe.</i></p>
Grille descriptive	Aucun commentaire
Réseau	Aucun commentaire
Liste de vérification	Aucun commentaire
	<p><i>Est-ce que les affiches sont utiles ?</i> <i>-Oui ! Les élèves s'y réfèrent quand ils choisissent des albums dans la classe.</i></p> <p>Je lui demande si elle a des questions sur le 4^e réseau. Elle me dit que tout est beau.</p>
	Aucun commentaire

4.6 Résultats du réseau 5 : Les récit comprenant une quête et des structures variées.

Le cinquième réseau, ainsi que les deux réseaux suivants, n'ont pas été mis à l'essai, faute de temps. Par contre, les enseignantes ont pris le temps de regarder les albums et de laisser l'étudiante-chercheuse leur faire une présentation sur chacun des réseaux restants, en présentiel, en respectant les règles de distanciation en vigueur dans les écoles. Au cours de cette présentation, l'étudiante-chercheuse a lu les albums aux enseignantes et leur a expliqué quel était le rôle de chacune de ces œuvres dans les deux réseaux littéraires. Les enseignantes ont également consulté les documents créés pour la mise en œuvre des tâches

de rappel, soit les scénarios pédagogiques pour les lectures interactives suivies de rappels en groupe, de listes de vérification destinées aux élèves, à utiliser à la suite des rappels en dyade, ainsi que des grilles descriptives pondérées pour évaluer les rappels individuels. Ainsi, s'il n'y a pas eu de mise à l'essai du réseau, les enseignantes ont néanmoins évalué le prototype en offrant des commentaires.

Le 5^e réseau littéraire est composé des albums *Une cachette pour les bobettes* (Poulin et Boum, 2016), *Le bon petit livre* (Maclear et Arbona, 2015), *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes* (Oster, 2007) et *Azadah* (Golstyn, 2016). Pour la lecture interactive et le rappel du récit en groupe, le choix d'*Une cachette pour les bobettes* (Poulin et Boum, 2016) s'est imposé, étant le premier album avec une variation de points de vue. Il fallait donc que cette particularité soit modelée aux élèves. Ensuite, l'album *Le bon petit livre* (Maclear et Arbona, 2015) a été choisi pour la lecture partagée et le rappel en dyade, car il s'agit d'un récit unifié, avec une intrigue de résolution à laquelle les élèves sont familiers. En outre, ils ont lu des œuvres avec ce type d'intrigue dans le second réseau littéraire. L'œuvre *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes* (Oster, 2007) a aussi été sélectionné pour la lecture partagée et le rappel en dyade, pour l'abondance de péripéties de ce récit unifié ainsi que les illustrations qui accentuent le caractère parodique de ce récit. Par exemple, lorsqu'il est écrit que le chevalier dort, on le voit qui est enveloppé dans un sac de couchage contemporain. Ce rapport de complémentarité se trouve à plusieurs reprises dans cette œuvre. Enfin, l'album *Azadah* (Goldstyn, 2016) a été choisi pour la lecture et le rappel individuels, car il reprend plusieurs caractéristiques qui ont été modélisées dans les autres réseaux littéraires : la narration visuelle est présente dans quelques pages dans le texte, le rapport de complémentarité est présent lorsque le texte est accompagné d'illustrations et il s'agit d'un récit linéaire unifié. De plus, le niveau de difficulté est adéquat pour les élèves au milieu du 2^e cycle du primaire, soit vers la fin de la troisième année ou le début de la 4^e année.

4.6.1 Validation interjuges des rappels du 5e réseau

Voici les éléments retenus pour l'album *Une cachette pour les bobettes* (Poulin, Poulin et Boum, 2016) par les lectrices expertes :

- Il y a quatre récits (ou points de vue) dans cette histoire.
- En arrivant à l'école, Jacob s'aperçoit qu'il a une paire de bobettes (ou petite culotte) dans ses pantalons.
- Il s'empresse de les cacher sous un banc.
- Il y a des dinosaures sur ses bobettes-là et tout le monde sait qu'il aime beaucoup les dinosaures.
- Cédric, un élève, trouve les bobettes (il niaise avec).
- Jacob est embarrassé (ou mal à l'aise).
- À la fin de la journée, il trouve un dessin sur son pupitre.
- Julia (ou la camarade de classe de Jacob) est triste, car elle a dû donner son chat en adoption (ou se débarrasser du chat), car son père est allergique.
- Elle trouve du chocolat aux cerises dans sa boîte à lunch. C'est son préféré.
- Julia va avertir le concierge à propos des bobettes et de Cédric. (Elles sont arrosées au panier de basket).
- Elle fait un dessin pour Jacob.
- Son père lui offre des poissons.
- La journée du concierge (Mr. Angelo) a mal commencé, car il a dû nettoyer un dégât dans les toilettes.
- Il a trouvé les bobettes de Jacob.
- Il surprend Cédric en train de faire du vandalisme (ou de dessiner sur les murs).
- Il trouve dans son bureau du chocolat aux cerises, offert par Julia.
- Cédric sabote une toilette (il met du papier dedans). Cela a causé le dégât que Mr Angelo a dû ramasser.
- Il a trouvé les bobettes de Jacob.
- Il dessine sur les murs (ou fait du vandalisme) et se fait pincer par Mr, Angelo.
- Cédric a dû tout laver et il n'est pas content.

- Jacob trouve ses bobettes dans son sac et il se demande comment elles se sont retrouvées là.
- La réponse se trouve sur les pages de garde : sur celles du début, on voit Jacob dans la salle de bains. Sur celles de la fin, on voit son enseignante, qui met ses bobettes dans son sac.
- Il fallait donc porter attention à ces petits détails!

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Le bon petit livre* (Maclear et Arbona, 2015), par les deux lectrices expertes :

- Un petit garçon, fâché, entre dans une bibliothèque.
- Il se met à lire le bon petit livre.
- Le petit garçon est captivé par sa lecture.
- Il lit le livre à plusieurs reprises.
- Ce livre devient comme un compagnon pour lui.
- Un jour, il le perd.
- Il est triste et le cherche partout.
- Entretemps, il lit d'autres livres.
- Des animaux l'ont trouvé.
- Un jour il voit son livre.
- Une fillette est en train de le lire.
- Il la laisse partir avec le livre, car elle semble vraiment l'aimer.
- On voit que le livre a été lu par plusieurs personnes.

Voici les éléments qui ont été retenus dans le livre *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes* (Oster, 2007), par les deux lectrices expertes:

- Un chevalier se réveille dans la forêt.
- Il pense à ce qu'il a à faire dans la journée: affronter un dragon et délivrer une princesse.
- Il réalise qu'il a perdu ses chaussettes (ses bas).

- Il est triste, car il ne peut pas mettre ses bottes.
- Il les cherche et demande à un loup (ou aux gens autour de lui) s'il les a vus.
- Il va affronter le dragon.
- Le chevalier voit un canard qui a l'une de ses chaussettes et il le poursuit.
- Le dragon crache du feu sur le canard, mais brûle la chaussette en même temps.
- Le chevalier n'est pas content et il tue le dragon.
- Il rencontre un lutin qui a sa deuxième chaussette.
- Le lutin l'amène voir un magicien afin qu'il l'aide avec son problème de chaussette.
- Le magicien, qui habite dans un puits, prend une marmite et lui propose de cloner son bas.
- Le magicien se trompe dans sa recette ou sa formule magique et transforme la chaussette en bonnet.
- Le chevalier est fâché. Il enfonce le lutin dans la bouche du magicien.
- Il va délivrer la princesse. Un autre dragon se tient devant la grotte.
- La princesse a tricoté une paire de bas.
- Il la demande en mariage.

Voici les éléments retenus dans l'album *Azadah* (Goldstyn, 2016) par les deux lectrices expertes:

- L'histoire se passe au Moyen-Orient (ou dans un autre pays).
- Une dame vient avertir Azadah que son amie la photographe s'en va.
- Azadah traverse la ville en vitesse.
- Elle supplie la photographe de l'emmener avec elle.
- Elle lui dit que si elle part, son avenir sera tissé d'avance et qu'elle n'aura plus accès à la culture.
- La photographe s'en va.
- Azadah se fabrique une montgolfière et s'envole, quittant son pays.

Tableau 26

Synthèse de réseau 5

	Commentaires des enseignantes. Les propos en italique sont rapportés de façon littérale.
Rappel en groupe	Aucun commentaire
Scénario pédagogique	Aucun commentaire
Choix des albums	L'enseignante est ravie par le choix des albums, sauf pour « Le chevalier qui cherchait ses chaussettes ». Elle dit qu'il semble intéressant, mais que la fin est peut-être un peu longue pour les élèves...
	Elle est bien contente (des albums que je lui apporte pour les rappels en dyade)
	Les élèves étaient toujours contents de lire les albums et de se les faire raconter.
Rappel individuel	Aucun commentaire
Rappel en dyade	Aucun commentaire
Grille descriptive	Aucun commentaire
Réseau littéraire	Aucun commentaire
Améliorations proposées	Je lui présente aussi les changements apportés à la suite de notre dernière conversation. Elle est satisfaite des ajouts.
Liste de vérification	Aucun commentaire

4.7 Résultats du réseau 6 : les récits de révélation

Dans le sixième réseau littéraire, les élèves sont en contact avec des albums ayant tous une intrigue de révélation, centrée sur un ou plusieurs personnages. Les albums qui le composent sont *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002), *Chers maman et papa* (Gravett, 2006), *Noir et blanc* (Macaulay, 1991) et *L'arbragan* (Goldstyn, 2015). Ce réseau n'a pas pu être mis à l'essai en contexte de classe, Néanmoins, les enseignantes ont donné leurs commentaires sur l'ensemble du réseau. Pour offrir un modelage aux élèves sur la manière de lire une telle œuvre et d'en faire le rappel oral, l'album *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002) a été retenu, car il s'agit d'un bon exemple d'intrigue où l'on apprend l'identité du personnage principal après avoir lu plusieurs pages. Les lecteurs ont donc le temps de se

questionner et de faire des prédictions sur l'identité du narrateur. Le rappel oral d'une telle œuvre se fait différemment que lorsque l'on est en présence d'une intrigue de résolution, car l'histoire, au lieu d'être centrée sur un problème à résoudre, est centrée sur un personnage. Ensuite, l'album *Chers papa et maman* (Gravett, 2006), a été retenu pour la lecture partagée et le rappel en dyade, car tout comme dans *Moi, Ming*, il est centré sur un seul personnage, à la différence qu'il est annoncé dès le début. Ainsi, les jeunes lecteurs suivent le périple de Sunny le suricate qui est à la recherche de l'endroit parfait pour vivre heureux. À travers les cartes postales qu'il envoie à sa famille, on apprend où il se trouve et les raisons qui le poussent à repartir vers un autre endroit. Le rapport de complémentarité entre le texte et les illustrations, de même que le paratexte, rendent cet album propice à la lecture partagée. L'album *Noir et blanc* (Macaulay, 1991) a aussi été sélectionné pour la lecture partagée, car étant une œuvre dans laquelle quatre récits sont présentés simultanément, les échanges entre pairs étaient incontournables, voire essentiels pour que les élèves échangent sur leur compréhension des récits de cet album. La narration visuelle y est présente et la variation de points de vue est présentée de manière habile, soit en quatre récits de personnages qui ont vécu la même journée, mais d'un lieu différent. Enfin, *L'arbragan* (Goldstyn, 2015) a été retenu pour la lecture individuelle suivi du rappel individuel. Comme il s'agit d'une œuvre centrée sur un seul personnage, tout comme *Moi, Ming et Chers papa et maman*, il convenait de réinvestir un récit de révélation de ce type pour le rappel individuel. De plus, la narration visuelle est d'une grande importance dans cette œuvre. En outre, le texte constitue les réflexions du narrateur tandis que les illustrations nous montrent ce qu'il voit. Par exemple, lorsqu'il dit que quand un chat meurt, on le sait tout de suite, on le voit qui regarde, horrifié, un chat écrasé sur la route. Comme les élèves ont été familiarisés avec les albums ayant un rapport texte / image de complémentarité et dans lesquels la narration visuelle est primordiale pour comprendre un récit dans son entièreté, *L'arbragan* (Goldstyn, 2015) était tout indiqué pour le rappel individuel.

4.7.1 Validation interjuges

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002) par les deux lectrices expertes :

- Le narrateur vit en Asie (en Chine).
- Il nous raconte qu'il aurait pu naître crocodile, riche émir, reine, etc.
- Il se nomme : il s'appelle Ming.
- Il parle de lui et de Nam.
- Ming est le grand-papa de Nam et il la reconduit à l'école tous les matins.
- Il parle avec ses vieux amis (ou les gens qu'il connaît).
- Il observe un crapaud bleu et il réfléchit.
- Il dit qu'il aurait pu naître crapaud, aussi.
- Il pense aux riches émirs, crocodiles et autres grands doivent se dire qu'ils auraient pu naître Ming et tenir la petite main de Nam dans la leur.
- Lorsque Nam s'endort, Ming prend son carnet et écrit à l'intérieur qu'il l'aime.

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Chers Maman et papa* (Gravett, 2006) par les deux lectrices expertes :

- Sunny est un suricate qui vit avec sa famille.
- Il trouve que sa famille est trop envahissante.
- Il décide de partir en voyage.
- Il se rend chez des membres de sa famille éloignée.
- À chaque destination, il envoie des cartes postales à ses parents.
- Il y a toujours quelque chose qu'il n'aime pas, à chaque endroit. Par exemple, les insectes, la pluie ou encore la noirceur.
- Finalement, Sunny réalise qu'il est bien chez lui et revient vivre avec sa famille.

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Noir et Blanc* (Macaulay, 1991) par les deux lectrices expertes :

- Un garçon prend le train.
- Un prisonnier s'évade et embarque dans le train, déguisé en femme. Il s'assoit en face du petit garçon.
- Un troupeau de vaches obstruent la voie ferrée.
- Des gens attendent à la gare que leur train arrive.
- Des préadolescents se demandent pourquoi leurs parents arrivent si tard.
- Le garçon du train regarde par la fenêtre et voit ce qu'il croit être un tas de roches.
- Les passagers s'impatientent et se déguisent avec leurs journaux.
- Le prisonnier descend du train.
- Le petit garçon ouvre la fenêtre et attrape un bout de papier.
- Les préadolescents sont surpris de voir arriver leurs parents déguisés. Ils vont au restaurant, manger des *fich and chips*.
- Le petit garçon s'endort dans le train. À son réveil, il est arrivé.
- Le train arrive et la gare se vide.
- Les vaches libèrent la voie ferrée et s'en vont se faire traire.

Voici les éléments retenus pour l'album *L'arbragan* (Goldstyn, 2015) par les deux lectrices expertes:

- Le narrateur est un petit garçon qui a perdu une mitaine.
- Il va aux objets perdus pour en prendre une autre.
- Celle qu'il a prise est différente de son autre mitaine.
- Il dit que ça ne le dérange pas d'être original.
- Il aime la solitude.
- Ce qu'il aime le plus au monde, c'est de grimper dans son arbre.
- Il en connaît tous les recoins et connaît tous les animaux qui y vivent.
- Il a hâte au printemps pour aller voir son arbre.
- Il se rend compte que son arbre, Bertold, est mort.
- Il est triste et il ne sait pas quoi faire.

- Alors, il décide d'aller chercher les gants aux objets perdus des écoles de sa région et il les installe sur son arbre, pour remplacer les feuilles.

Tableau 27

Synthèse du réseau 6

Rappel en groupe	Aucun commentaire
Scénario pédagogique	Aucun commentaire
Albums	Ces albums nous amèneront à avoir des discussions intéressantes sur ce qui est important ou non dans un rappel.
	Elle adore les illustrations de <i>Moi, Ming</i> , ainsi que les valeurs véhiculées.
	À propos de Chers papa et maman, elle trouve que le cheminement du personnage principal est intéressant à aborder avec les élèves, car l'herbe semble toujours plus verte chez les voisins. Le paratexte et la présence de cartes postales sont également appréciés de l'enseignante.
	À propos de l'album <i>Moi, Ming</i> , elle trouve que la structure est intéressante et qu'elle convient à l'apprentissage des valeurs, en ECR.
	Au sujet de l'album <i>Noir et blanc</i> , je lui demande s'il est approprié pour des élèves du 2 ^e cycle. Elle croit que pour la lecture en dyade, cela convient, car ils peuvent en discuter au cours de la lecture et tenter de faire des liens entre les quatre histoires racontées.
Améliorations souhaitées	Aucun commentaire
Rappel en dyade	Elle propose que les élèves fassent deux lectures de cet album (<i>Noir et blanc</i>). Dans la première, ils lisent les histoires des pages de gauche et dans la seconde, celles des pages de droite.
Grille descriptive	Aucun commentaire
Réseau littéraire	L'enseignante est ravie par le réseau 6 : Tout d'abord, pour les structures textuelles, qui ne suivent pas le modèle canonique du récit en 5 temps.
	Elle trouve intéressant d'exploiter le récit de révélation et espère que les élèves réussiront à faire des rappels pertinents.
	Elle trouve que ce réseau est très intéressant.
	Je lui présente les ajouts de minileçons sur les macrorègles et elle trouve que c'est très pertinent.
Liste de vérification	Aucun commentaire

4.8 Résultats du réseau 7 : les récits empreints opposition

Le septième et dernier réseau s'articule autour des albums dans lesquels on retrouve un rapport d'opposition. Ces albums sont : *Mon chat le plus bête du monde* (Bachelet, 2004), *Quand mon chat était petit* (Bachelet, 2006), *Ami-Ami* (Rascal, 2009) ainsi que *Le chevalier de Ventre-à-terre* (Bachelet, 2014). Bien que ce dernier réseau littéraire n'ait pas pu être mis à l'essai, il a suscité de l'intérêt de la part des deux enseignantes, qui en ont pris connaissance et qui ont donné leur rétroaction à l'étudiante-chercheure. En outre, elles ont découvert l'auteur Gilles Bachelet et ont apprécié la relation texte / image de contradiction qui les caractérise. L'album *Mon chat le plus bête du monde* (Bachelet, 2004) a été retenu pour la lecture interactive et le rappel en groupe, car il importait de modéliser la lecture d'un tel album, dans lequel le rapport de contraste frise l'absurdité. En effet, le narrateur parle du comportement de son chat, mais un éléphant y est illustré. Que faut-il comprendre de tout ceci? À travers la lecture interactive de cette œuvre, l'enseignante questionne les élèves et leur partage ses propres réflexions sur l'intention de l'auteur. Par exemple, est-il vraiment propriétaire d'un chat ou possède-t-il un éléphant? S'il possède un chat, pourquoi a-t-il illustré un éléphant? Ces questionnements et les prises de position qui en découlent vont avoir une incidence sur le rappel du récit qui suivra. Ensuite, pour la lecture partagée, il nous a semblé pertinent de sélectionner l'album *Quand mon chat était petit* (Bachelet, 2006), car les élèves retrouvent les mêmes personnages, soit le narrateur et son chat, ainsi que le même rapport texte / image, dans lequel un éléphant est illustré. Puis, l'œuvre *Ami-Ami* (Rascal, 2002) a également été choisie pour la lecture partagée et le rappel en dyade, car le rapport de contraste, qui frôle l'opposition, est propice aux discussions. Par exemple, à la toute fin, un loup serre un lapin dans ses pattes et lui dit qu'il l'aime comme il est. En observant l'illustration attentivement, on remarque que le lapin est fâché, clairement enlacé contre son gré. Cette image crée un malaise chez bon nombre de lecteurs et la lecture partagée offre un contexte propice aux échanges. En outre, les élèves peuvent confronter leurs points de vue. Le dernier album de ce réseau est *Le chevalier de Ventre-à-terre* (Bachelet, 2014), dans lequel les élèves retrouvent un rapport texte / image d'opposition, dans lequel le personnage fait le contraire de ce qui est écrit. Par exemple, lorsqu'il est écrit qu'il fait une toilette rapide, on le voit dans son bain, en train de jouer avec des canards. Les élèves sont familiers avec ce type d'œuvre, étant donné qu'ils ont vu

des œuvres avec des rapports texte / image similaires dans ce réseau et les précédents, si l'on pense à Chasse au gorille (Henrich, 2011). Les éléments retenus par la validation interjuge est décrite dans la section suivante :

4.8.1 Validation interjuges

Voici les éléments qui ont été retenus pour l'album *Mon chat le plus bête du monde* (Bachelet, 2004) par les deux lectrices expertes:

- L'auteur nous parle de son chat, mais nous voyons un éléphant sur toutes les pages.
- Il dit qu'il n'a pas pu trouver à quelle race son chat appartenait.
- Il parle de son comportement. Par exemple, son chat est très propre.
- On voit qu'il lui arrive de faire des bêtises. Par exemple, faire ses besoins en dehors de sa litière.
- En fait, l'auteur décrit toutes les manies de son chat.
- Il se comporte comme un chat normal, mais on voit un éléphant.

Voici les éléments retenus pour l'album *Quand mon chat était petit* (Bachelet, 2006) par les deux lectrices expertes :

- L'auteur nous parle de son chat, lorsqu'il l'a adopté.
- On voit (encore!) un éléphant à la place d'un chat.
- L'auteur décrit ses comportements, mais nous voyons le contraire se produire. Par exemple, il aime se laver, dormir, etc.
- Le « chat » reçoit une peluche.
- L'auteur nous dit qu'il l'aime, mais on voit qu'il ne l'aime pas du tout.
- Il échange sa peluche contre un jouet pour chien en forme de carotte.

Voici les éléments retenus dans l'album *Ami-ami* (Rascal, 2002) par les deux lectrices expertes:

- C'est l'histoire d'un petit lapin blanc et d'un grand méchant loup noir.
- Un petit lapin blanc décrit le genre d'ami qu'il aimerait avoir.
- Par exemple, il dit qu'il voudrait que son ami sache dessiner, qu'il collectionne des objets et qu'il soit végétarien.
- On voit le lapin dans sa vie quotidienne et on apprend des choses sur lui.
- Alors que le lapin parle du genre d'ami qu'il aimerait avoir, le loup réplique en disant quelque chose de positif. Par exemple, comment il agira envers son ami.
- Les illustrations nous montrent le loup qui tient une fourchette, ou encore qui se tient devant une assiette vide.
- Le lapin et le loup se rencontrent.
- Le lapin tient un bouquet de coquelicots.
- Le loup tient le lapin dans ses bras et lui dit : « Moi, je t'aime comme tu es ».
- Cependant, les illustrations nous laissent croire que le loup va dévorer le lapin.

Voici les éléments retenus pour l'album *Le chevalier de Ventre-à-terre* (Bachelet, 2014), par les deux lectrices expertes:

- Dans cet album, on voit un escargot qui vit dans une belle maison avec sa famille.
- Le texte nous apprend qu'il est pressé et qu'il doit aller se battre, mais on le voit qui prend son temps pour toutes sortes de choses.
- Par exemple, quand il fait une rapide toilette, on le voit qui joue dans son bain.
- Il perd beaucoup son temps et arrive très en retard sur le champ de bataille.
- Tous les autres soldats sont arrivés, sauf lui.
- Les soldats ont faim, alors ils dînent et font une sieste.
- Ils se donnent rendez-vous pour le lendemain matin.
- Il semble que l'histoire va se répéter.

Tableau 28

Synthèse du réseau 7

Rappel oral en groupe	Aucun commentaire
Scénario pédagogique	Aucun commentaire
Albums	Elle est ravie de découvrir Gilles Bachelet. Elle trouve que <i>Le chevalier ventre à terre</i> est drôle et qu'il est parfait pour le rappel individuel (album : <i>Le chevalier Ventre-à-terre</i>).
	En ce qui a trait à <i>Mon chat le plus bête du monde</i> et <i>Des nouvelles de mon chat</i> , elle aime l'idée de raconter le 1 ^{er} volet en lecture interactive et le second en dyade.
	Quant à <i>Ami-Ami</i> , l'ambiguïté qui règne entre le texte et les illustrations est remarquée et l'enseignante anticipe les différentes interprétations de ses élèves.
	Les albums sont intéressants, mais le rapport texte / image convient davantage à des élèves de 4 ^e année qu'à des 3 ^e
Réseau littéraire	Aucun commentaire
Améliorations souhaitées	Aucun commentaire
Grille descriptive	Aucun commentaire
Rappel en dyade	Aucun commentaire
Liste de vérification	Aucun commentaire
	Aucun commentaire

4.9 Résultats d'ensemble liés aux sept réseaux littéraires

L'analyse qualitative des commentaires issus du journal de bord a permis d'observer les caractéristiques propres à chacun des réseaux littéraires. Par exemple, la rétroaction à propos du premier réseau est brève et positive, dans l'ensemble. Puis, à partir du deuxième réseau, les commentaires se font plus précis et élaborés. Puisque les sept réseaux littéraires forment l'ensemble du dispositif didactique créé, il importe d'observer les résultats de l'ensemble de ces réseaux. Ceux-ci ont été codés avec le logiciel *QDA Miner* et sont présentés dans les pages qui suivent.

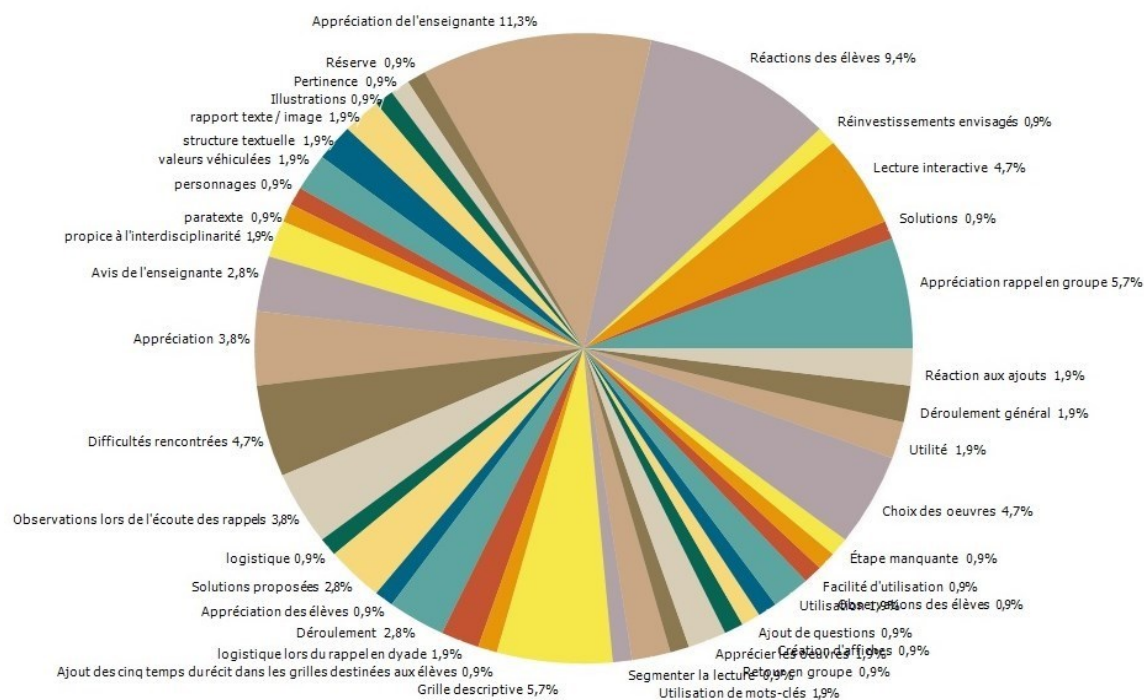


Figure 7

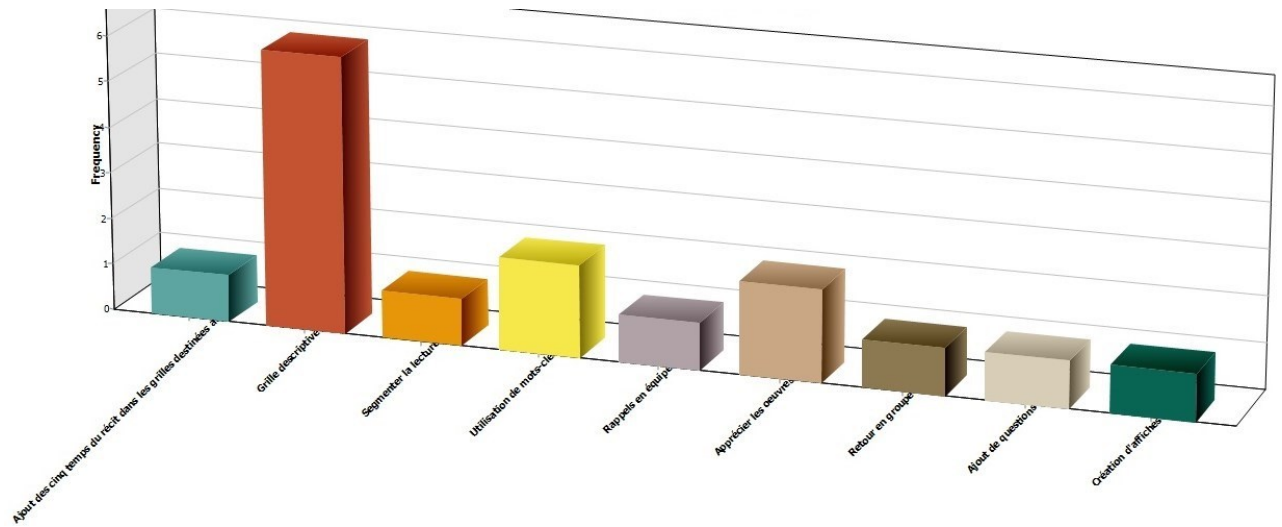
Répartition de l'ensemble des codes⁵⁷

L'observation du diagramme circulaire nous permet de constater que, d'une part, les résultats sont variés et, d'autre part, certains codes se démarquent par leur fréquence. Cette situation s'applique aux codes : *appréciation de l'enseignante* (11,3 %), *réactions des élèves* (9,4 %) ainsi que *grille descriptive* et *appréciation du rappel en groupe* (5,7 % chacun). Les codes *lecture interactive*, *choix des œuvres* et *difficultés rencontrées* ont pour leur part 4,7 % chacun.

La section suivante détaille de plus près les résultats obtenus, qui ont conduit à l'amélioration du dispositif.

⁵⁷ Ce diagramme est disponible en pleine page, en annexe.

4.9.1 Améliorations proposées



Légende :










Ajouter des cinq temps du récit dans les grilles de rappels en dyade.	
Améliorer les grilles descriptives pondérées.	
Segmenter la lecture des albums.	
Utiliser des mots-clés.	
Améliorer les rappels en dyade.	
Apprécier des œuvres littéraires.	
Améliorer les retours en groupe.	
Ajouter des questions.	
Créer des affiches.	

Figure 8
Répartition des améliorations proposées

La figure huit montre que la majorité des améliorations proposées avaient pour but de faciliter l'utilisation des grilles descriptives. Les commentaires des enseignantes ont par ailleurs été pertinents afin de les rendre plus conviviales. Les autres améliorations proposées ont été mentionnées dans une faible proportion. Par ailleurs, toutes les modifications qui ont été apportées au dispositif didactique se trouvent dans l'annexe O.

4.9.2 Réactions à propos du scénario pédagogique

Dans l'ensemble, les scénarios pédagogiques ont été appréciés des enseignantes. Les commentaires portent surtout sur la lecture interactive et le rappel en groupe. Lors de la lecture interactive de l'album *Le balai magique*, l'enseignante A a relevé le fait qu'il aurait été pertinent de lire cette œuvre en trois temps afin d'en faire une lecture en profondeur. Cette remarque pertinente a conduit à la modification du scénario pédagogique. Dans la seconde version, trois temps de lecture sont clairement identifiés et des pistes de questionnement sont proposées pour les élèves. De son côté, l'enseignante B, qui a reçu cette nouvelle version, avait prévu faire une lecture en trois temps, telle que proposée dans le scénario pédagogique. Toutefois, la réaction des élèves face à la lecture de cet album était telle qu'elle a décidé de le lire en entier. Cette situation démontre à quel point l'enseignement nécessite de s'adapter à chaque situation, à chaque contexte et, surtout, à chacun des groupes, car les élèves sont tous différents.

4.9.3 Réactions à propos des rappels en dyade et de la liste de vérification

Les résultats montrent que le déroulement et la logistique étaient importants durant la mise à l'essai. Les remarques des élèves montrent aussi que, s'ils étaient tout simplement enthousiastes de lire les albums et d'en faire le rappel dans les premiers temps de la mise à l'essai, ils commencent à s'investir davantage dans leurs apprentissages en questionnant leurs enseignantes sur les éléments qui, selon elles, sont importants. Un exemple intéressant est lorsque les élèves demandent à leur enseignante pourquoi il n'est pas mentionné dans la liste de vérification que l'ourson et l'enfant sont en train de manger. Cela peut s'expliquer par le fait que les deux rappels oraux qui ont servi à créer les grilles de vérification ont été faits par des adultes. Il arrive que les enfants portent leur attention sur des éléments qui semblent banals aux yeux des adultes. On constate donc que la validation interjuges a ses limites. À la suite des commentaires des élèves, leur enseignante leur a expliqué pourquoi les éléments qu'ils trouvaient importants n'apparaissaient pas dans la grille. Bien qu'essentiels de leur point de vue, leur absence n'affecte pas la cohérence du

rappel. Elle leur a aussi dit qu'ils avaient raison de mentionner ces éléments, bien qu'ils ne soient pas essentiels.

4.9.4 Réactions à propos des rappels individuels et des grilles descriptives

Les rappels individuels et les grilles descriptives ont suscité le plus grand nombre de commentaires qui ont conduit à l'élaboration de matériel complémentaire et de modifications des grilles descriptives. Tout d'abord, il y a les difficultés de certains élèves à faire leur rappel oral. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de faire ce type de tâche sur une base régulière. Le contexte dans lequel se déroule le rappel individuel est également important à considérer. Les élèves de l'enseignante A allaient dans le corridor, enregistraient leur rappel oral et revenaient en classe. Toutefois, ils ne savaient pas s'ils avaient fait quelques oublis. Le commentaire de leur enseignante « *Comment savoir si ton rappel est bon quand personne ne t'écoute ?* » démontre toute l'importance de procéder aux rappels individuels dans le cadre d'entretiens de lecture, dans lequel l'enseignante peut intervenir, questionner et rediriger l'élève, au besoin. Cela lui permet aussi de vérifier sa compréhension du récit. Dans le cas où l'entretien de lecture n'est pas envisageable, il importe de nommer un élève qui écoutera le rappel oral de son camarade afin de le questionner, au besoin.

L'évaluation des rappels individuels à l'aide des grilles de vérification a suscité plusieurs commentaires de la part des enseignants, qui y ont relevé des imprécisions, des redondances ou des ambiguïtés. De nouvelles versions ont été élaborées à la suite de leurs commentaires afin de faciliter leur utilisation. Le tableau 27 présente les commentaires des enseignantes issus du journal de bord ainsi que les décisions qui en ont découlé :

Tableau 29

Changements apportés au dispositif didactique durant la mise à l'essai

Commentaires et suggestions de la part des enseignantes	Décision	Justification
Inclure les différents temps du récit dans les grilles de rappel en dyade.	Les grilles de rappel en dyade ont été modifiées.	Cette suggestion a été retenue, car il était pertinent que les élèves voient la correspondance entre les cinq temps du récit et les éléments relatés dans leurs rappels. ⁵⁸
« <i>Quand la fille pèse sur le bouton rouge, la fumée cesse d'être projetée. Il me semble que cela est très important, mais tu n'en parles pas dans ta grille</i> ».	Cet élément a été ajouté dans la grille descriptive de l'album <i>OFF</i> .	La validation interjuges comporte ses limites. En effet, cet élément est important dans l'histoire et devait se retrouver dans la grille descriptive.
« <i>Est-ce si important de mentionner qu'il pleut, à la fin?</i> ».	La mention de la pluie est conservée dans la grille descriptive de l'album <i>OFF</i> .	Cet élément est important, car les bois du cerf repoussent à ce moment-là.
« <i>À la toute fin, l'élève peut prédire ce qui arrivera, mais ce n'est pas mentionné explicitement dans ta grille</i> ».	Modification effectuée dans la grille descriptive de l'album <i>OFF</i> .	Il importe que les énoncées de la grille descriptive soient claires, afin de faciliter son utilisation.
Segmenter la lecture du <i>balai magique</i> (en 3 temps, par exemple).	Modification effectuée dans le scénario pédagogique de l'album <i>Le balai magique</i> . Il est alors suggéré de faire une lecture interactive en trois temps.	Comme cet album comporte de longs paragraphes et un vocabulaire recherché, il était pertinent de proposer aux enseignants de segmenter la lecture interactive.
Permette aux élèves d'écrire des mots-clés pour les aider à se remémorer l'histoire. Sur une feuille, par exemple? <i>Post-it</i> à chaque page? À la fin, ils les enlèvent et font leur rappel individuel.	Le dispositif didactique a été modifié, à la section où il est question des rappels individuels. L'utilisation de <i>Post-it</i> y est suggérée.	Il peut être très utile pour les élèves de noter un mot-clé ou un terme générique durant leur lecture.
Enseignante a l'impression qu'il manque une étape. Il manque un moment d'appropriation de l'album. Ex : Discussion ou rappel oral d'un album en équipes de 4?	La discussion autour de chacun des albums ayant servi aux rappels en dyade est fortement encouragée dans le dispositif didactique.	Les élèves entendent les expériences de rappels de texte de leurs pairs et peuvent les aider en leur partageant leurs stratégies, soit l'utilisation des macrorègles. Les discussions autour des albums sont aussi des moments propices à l'appréciation littéraires.

⁵⁸ L'enseignante a été avisée que pour d'autres albums présents dans le dispositif didactique, la correspondance avec les cinq temps du récit ne serait pas possible. Ces albums ont une structure différente, comme dans le cas des récits de révélation.

Commentaires et suggestions de la part des enseignantes	Décision	Justification
Prendre le temps d'apprécier les albums.	En ayant ajouté des suggestions au dispositif didactique, telles que d'instaurer des temps de discussion à la suite des rappels en dyade, la compétence disciplinaire « apprécier des œuvres littéraires » sera sollicitée.	Il y a un double objectif dans l'ajout qui a été fait au dispositif didactique : permettre aux élèves de parler de leur expérience de rappel et ramener l'appréciation d'œuvres littéraires à l'avant-plan.
Élaborer les questions d'appréciation précises, pour les albums des rappels en dyade et individuels. Cela permettrait de bonifier le retour sur les albums lus. La création d'un cube sur lequel, pour chacune des faces, il y a une question, serait un bel ajout.	Bien que ce commentaire soit pertinent pour aller plus loin dans l'appréciation des albums, il n'a pas été retenu pour améliorer le dispositif didactique.	Il était important de garder en tête l'objectif principal du dispositif didactique, qui est d'amener les élèves à réaliser diverses tâches de rappel. De plus, l'appréciation d'œuvres littéraires est sollicitée dans le changement effectué précédemment.
Créer des petites feuilles avec les cinq temps du récit, sur lesquelles les élèves pourraient inscrire des mots-clés qui les aideraient à faire leur rappel.	Les feuilles demandées ont été créées. Toutefois, il a été demandé aux enseignantes de les fournir uniquement aux élèves qui éprouaient de la difficulté à faire leur rappel oral.	Comme l'enseignante expliquait que certains élèves avaient de la difficulté à réaliser leurs rappels à l'oral, il a été décidé que ces feuilles pouvaient être utiles à ces derniers.
Faire des affiches de chaque réseau, afin qu'elles soient affichées dans le coin lecture. L'enseignante espère que ses élèves vont associer les livres qu'ils choisissent au réseau correspondant.	Sept affiches ont été créées, en format 8 ½ par 11 pouces.	Ces affiches servent de repère visuel aux élèves et facilite la reconnaissance de structures littéraires similaires à celles qui leur ont été présentées. Par exemple, les récits en parallèle ou circulaire. Comme la compréhension de la structure textuelle fait partie des macroprocessus, cet ajout a été effectué.
<i>« Dans les éléments de la situation initiale, dans la section C, j'ai remarqué que si l'enfant oublie seulement de mentionner que "les personnages cherchent une terre d'accueil ou un pays en paix", il n'y a aucun endroit pour le noter. Peut-être faudrait-il ajouter cet élément dans la section C ? »</i>	Le changement a été effectué dans la grille descriptive de l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i> .	La création de grilles descriptives est complexe, car il faut anticiper les réponses des élèves. De plus, la mise à l'essai permet d'identifier les lacunes d'une grille et de l'améliorer.
<i>« Dans les éléments du dénouement, je pense que les enfants ne font aucune différence entre " Les réfugiés trouvent un endroit où vivre" et " Ils arrivent sur leur terre d'accueil". Pour eux, le fait d'arriver sur une terre d'accueil sous-entend qu'ils ont</i>	Le changement a été effectué dans la grille descriptive de l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i> .	Comme mentionné précédemment, la création de grilles descriptives est complexe, car il faut anticiper les réponses des élèves. Dans le cas présent, la mise à l'essai a permis de faire ce constat à propos des rappels oraux des élèves.

<p><i>trouvé une place où vivre. Ce qui fait qu'ils passent automatiquement par-dessus la possibilité d'obtenir la cote A ou B puisque personne ne mentionne les 2 (dans ma classe en tout cas...). »</i></p>		
<p><i>« Toujours dans le dénouement, dans la cote A, on mentionne qu'un des personnages demande à une petite fille s'il pue. Cet élément ne se retrouve que dans la cote A, mais a pourtant été mentionné par la majorité de mes élèves. Ils ont, en grande partie, obtenu la cote C pour avoir fait 2 oublis selon la grille, mais nommaient cet élément et là... je ne savais plus comment les noter ! »</i></p>	<p>Le changement a été effectué dans la grille descriptive de l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i>.</p>	<p>Comme mentionné précédemment, la création de grilles descriptives est complexe, car il faut anticiper les réponses des élèves. Dans le cas présent, la mise à l'essai a permis de faire ce constat à propos des rappels oraux des élèves.</p>
<p>L'enseignante a noté quelques éléments dans les grilles, pour le rappel individuel. Ex, quand la mouche fait le tour des pièces.</p> <p>Le fait que la mouche entre dans la maison n'est pas bien indiqué dans ma grille.</p>	<p>Les modifications ont été effectuées dans la grille descriptive de l'album <i>La mouche dans l'aspirateur</i>.</p>	<p>Encore une fois, la mise à l'essai a permis de vérifier quelles étaient les lacunes de la grille.</p>
<p>À propos de rappels individuels : <i>« Je réfléchis tout haut, car il me semble qu'il manque quelque chose ».</i></p>	<p>Cette remarque a été retenue et a conduit à l'ajout de sept minileçons sur les macrorègles, au moment de faire les rappels en groupe.</p>	<p>Ce qui manque, c'est d'abord de faire observer aux élèves, après le rappel en groupe, non seulement quels éléments ont été relatés, mais aussi lesquels ne l'ont pas été et pourquoi. Il importe aussi leur faire remarquer quels éléments ils pouvaient regrouper (ex : était-il nécessaire de tout si cela?). Bref, modéliser et expliciter l'utilisation des macrorègles.</p>

Les modifications présentées dans ce tableau démontrent que le matériel destiné à l'évaluation nécessite qu'ils soient mis à l'essai, car il est impossible de savoir si les grilles, par exemple, sont bel et bien complètes et faciles d'utilisation si elles ne servent pas au préalable dans un contexte réel. Par exemple, la nécessité d'ajouter des minileçons à la suite des rappels en groupe est apparue après avoir réfléchi au commentaire de l'enseignante A.

4.8.5 Réactions à propos des albums

Dans l'ensemble, les commentaires relatifs aux albums étaient positifs. Les enseignantes ont apprécié leur structure, les valeurs véhiculées, le rapport texte/ image et tout le potentiel pédagogique qui est rattaché à chacune de ces œuvres. De leur côté, les élèves ont surtout apprécié les caractéristiques des personnages. Par exemple, la princesse dans l'album *Le chevalier noir* ne se laisse pas impressionner par l'individu qui tente de lui ôter son bien, soit son château. Elle se défend avec fougue et son caractère fort a été apprécié des élèves, selon les observations des enseignantes. Cet exemple nous amène au dernier chapitre de cette thèse, où l'objectif de départ est analysé sous un regard nouveau, à la suite de la création et de la mise à l'essai du dispositif didactique.

5. DISCUSSION

La création du dispositif didactique, composé de sept réseaux littéraires destinés à faire vivre diverses tâches de rappel de texte aux élèves du 2^e cycle, ainsi que sa mise à l'essai, ont pour objectif de répondre aux questions qui ont été énoncées précédemment :

- Comment déterminer la complexité de la macrostructure d'un album pour la réalisation d'un rappel de récit ?
- Comment concevoir des activités qui permettent d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture en portant une attention particulière aux macroprocessus ?
- Comment l'expertise professionnelle d'enseignants leur permet-elle de s'approprier un outil d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires, ainsi que de proposer des améliorations ?

Le chapitre qui suit a pour objectif de répondre à ces trois questions, à la lumière des résultats de l'élaboration et de la mise à l'essai du dispositif didactique. Dans les sections subséquentes, il est d'abord question des critères de complexité que doivent posséder les albums, dans un contexte de réalisation de rappel du récit. Puis, les moyens à mettre en place pour concevoir des activités permettant d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture, en mettant l'accent sur le rappel du récit, sont abordés. Enfin, l'apport de l'expertise professionnelle des enseignants du primaire est mis de l'avant, afin de mettre en lumière les moyens qu'ils prennent pour s'approprier un dispositif d'enseignement et d'évaluation tel que celui qui a été mis à l'essai dans le cadre de cette recherche.

5.1 Comment déterminer la complexité de la macrostructure d'un album pour la réalisation d'un rappel de récit ?

L'élaboration du dispositif didactique a débuté avec le choix des œuvres de littérature jeunesse qu'il fallait prioriser pour faire partie du corpus. Dès lors, les critères de sélection ont été choisis et deux grilles ont été créées à partir des critères de complexité

proposés par Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2011). Malgré la pertinence de ces outils de sélection, choisir et organiser les albums en sept réseaux littéraires se sont avérées des tâches complexes. La rétroaction fournie par les deux enseignantes nous a permis de valider nos choix et d'apporter des précisions quant au moment d'exploiter chaque réseau littéraire en classe. À la suite de l'analyse de leurs commentaires, trois aspects apparaissent essentiels pour déterminer la complexité des albums lorsque l'on souhaite les exploiter pour faire vivre des tâches de rappel du récit aux élèves du 2^e cycle du primaire : les structures textuelles et les types d'intrigues, la relation entre le texte et les illustrations, ainsi que les particularités propres à chaque album. Ces critères diffèrent de ceux qui sont habituellement retenus pour sélectionner et hiérarchiser des œuvres de littérature jeunesse. En effet, la longueur du texte ainsi que la complexité des phrases et du vocabulaire figurent la plupart du temps dans les critères de sélection. Toutefois, ces critères ne concernent pas la macrostructure du texte. Pour aborder la macrostructure et sélectionner les albums de chaque réseau littéraire conçu pour travailler le rappel, il fallait procéder autrement. Les structures variées des albums et les différents rapports texte/image en leur sein qui complexifient également la lecture et le rappel des albums sont des critères qui relèvent de la macrostructure. Les sections suivantes décrivent les commentaires des enseignantes qui sont mis en relation avec les concepts décrits précédemment.

5.1.1 Considérer les structures textuelles et les types d'intrigues

En premier lieu, les commentaires recueillis par les enseignantes A et B montrent qu'il importe de choisir des œuvres accessibles aux élèves, sans toutefois qu'elles soient trop faciles à lire et à comprendre. Elles doivent représenter un défi à la mesure de leurs capacités. C'est pourquoi il y a une progression dans l'ordre des réseaux littéraires quant à la complexité des œuvres choisies. Ensuite, présenter des albums qui ont des structures variées a été apprécié des deux enseignantes. Elles y ont vu l'occasion de se familiariser, ainsi que leurs élèves, à des œuvres moins conventionnelles. En outre, elles ont commencé par exploiter le réseau littéraire sur les albums sans texte, qui ont des structures linéaires ou circulaires. Ensuite, elles ont utilisé les albums conventionnels à la structure linéaire et

à l'intrigue unifiée du second réseau. Puis, les récits en parallèle ont été mis de l'avant. De surcroît, l'enseignement des macrorègles à partir d'albums diversifiés a rendu leur enseignement plus riche. Par exemple, un récit en parallèle ou avec une variation de points de vue offre l'occasion d'utiliser la macrorègle de la construction (Van Dijk, et Kintsch, 1983). C'est le cas dans l'album *Une cachette pour les bobettes* (Poulin, 2016), où les élèves ne vont pas nécessairement relater l'histoire telle qu'elle est racontée, soit avec le point de vue de quatre personnages. Ils pourront faire un rappel qui intègre les quatre points de vue. Le réseau suivant a mis de l'avant la relation texte/image des albums, qui modifient le sens du récit lorsque les élèves y prêtent attention.

5.1.2 Observer et analyser les relations entre le texte et les illustrations

La relation entre le texte et les illustrations a quant à elle généré quelques commentaires des enseignantes, qui étaient parfois ravies ou encore étonnées de découvrir de nouvelles œuvres ayant des caractéristiques variées. Lorsque le quatrième réseau littéraire sur les parodies a été exploité, la relation texte/image de contrepoint a été présentée aux élèves. Au moment où l'enseignante A a lu *Chasse au gorille* (Henrich, 2011) à ses élèves, elle avait prévu leur jouer un tour en leur racontant l'histoire sans leur montrer les images et, par la suite, leur raconter une deuxième fois avec les illustrations. Son intention était de leur montrer que le narrateur leur avait menti sur le déroulement de son expédition et, par le fait même, leur faire observer les illustrations, qui montrent les événements réels. Ayant renoncé à ce projet à cause de l'état de son groupe le jour venu⁵⁹, elle a tout de même apprécié le caractère comique de l'album, même s'il y avait plusieurs nouveaux mots à expliquer aux élèves, tels que *pygmées* et *explorateur*. La quasi-totalité des doubles pages constitue un bel exemple de rapport d'opposition (Nikolajeva et Scott, 2001). Ces situations, dans lesquelles un personnage ment pour bien paraître, sans reconnaître ses limites et l'aide qui lui a été apportée par les autres, sont l'occasion d'intégrer d'autres domaines d'enseignement, comme dans ce cas-ci, l'éthique et culture religieuse.

⁵⁹ Plusieurs élèves étaient distraits et montraient des signes de fatigue.

La relation entre le texte et les illustrations a aussi été mise en relief lorsque les enseignantes ont lu d'autres albums, tels *Le balai magique* (Van Allsburg, 1993), dans le 2^e réseau littéraire. En effet, les élèves ont fait des inférences à propos du balai peint en blanc, ce qui va dans le même sens que les propos d'Arizpe (2003), de Diamond (2008) et de Wilson (2013), qui indiquent que la relation entre le texte et les illustrations a une incidence sur les inférences produites par les élèves, leur niveau de compréhension ainsi que leur motivation en lecture. Ces recherches démontrent que l'utilisation d'albums de littérature jeunesse s'avère profitable en contexte de tâches de rappel, car les élèves mentionnent des éléments qu'ils ont appris en observant les images, sans que ceux-ci soient mentionnés dans le texte. Par exemple, à la suite de la lecture partagée et du rappel en dyade de l'album *N'aie pas peur* (Poulin et Joffre, 2015), plusieurs élèves de la classe B ont mentionné que l'ourson a mangé dans la benne à ordures, ce qui est uniquement illustré. Les recherches d'Arizpe (2003), de Diamond (2008) et de Wilson (2013) mettent aussi de l'avant le rôle des illustrations ainsi que l'importance de choisir des albums à partir de critères rigoureux, ce qui s'est avéré primordial dans le cadre de l'élaboration du dispositif didactique.

5.1.3 Tenir compte des particularités propres à chaque album

Le choix des œuvres a été aussi articulé autour des différents types d'albums : sans texte, conventionnels et postmodernes. Le fait d'avoir intégré ces trois types d'œuvres dans les réseaux littéraires a été une découverte fort appréciée par les deux enseignantes et, une fois de plus, a généré des discussions sur les différentes manières d'exploiter différents types d'albums en classe. Wilson (2013) mentionne qu'il est souhaitable d'utiliser des albums variés dans les classes du primaire afin d'amener les élèves à utiliser différentes stratégies cognitives et métacognitives, ce qui a été observé au cours de la mise à l'essai. Par exemple, les élèves ont été surpris par la fin de l'album postmoderne *Les Loups* (Gravett, 2005), ainsi que par son paratexte. La lecture interactive de cette œuvre les a déstabilisés, car ils sont peu habitués à lire ou à se faire lire ce type d'album. En outre, ce type d'album demande, pour être compris, la mise en œuvre de stratégies de traitement des

composantes postmodernes rarement utilisées, ce qui confirme les propos de Wilson (2013) quant à la nécessité d'exposer à une variété d'œuvres.

Tenir compte des particularités de chaque album signifie aussi de prêter une attention particulière au nombre de personnages et au vocabulaire utilisé, comme c'est le cas dans *Le balai magique* (Van Allsburg, 1993). Ces éléments ont conduit à la décision de placer cette œuvre en lecture interactive, car elle s'avère trop complexe pour être lue par les élèves, que ce soit en dyade ou individuellement. Comme chaque album est unique et possède ses caractéristiques propres, les organiser en sept réseaux littéraires a nécessité de tenir compte de ses éléments. Par exemple, pour former le second réseau littéraire, sur les réseaux unifiés, il a fallu éliminer les œuvres qui contenaient des rapports texte/image de contrepoint et d'opposition, car les élèves n'étaient pas encore familiers avec ces éléments, qu'il fallait d'abord modéliser. Lorsque l'ensemble des réseaux littéraires a été formé, nous avons entrepris la conception des activités menant aux tâches de rappel du récit. La section suivante décrit les éléments qui ont été mis en lumière à la suite de la mise à l'essai du dispositif didactique.

5.2 Comment concevoir des activités qui permettent d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture en portant une attention particulière aux macroprocessus ?

L'amélioration des pratiques occupe une place centrale dans les finalités de cette recherche-développement. Après avoir conçu et mis à l'essai quatre des sept réseaux littéraires, certains constats apparaissent. Tout d'abord, il importe d'avoir en main des œuvres complètes pour mener à bien des activités qui sollicitent les macroprocessus. Ensuite, il est nécessaire d'enseigner les macrorègles de façon explicite pour que les élèves puissent apprendre comment améliorer leurs rappels. Il faut également enseigner le rappel du récit d'une façon régulière, au cours d'une année scolaire. Puis, il importe de diminuer l'étayage de façon progressive auprès des élèves, afin de les accompagner, de modéliser la tâche, de leur offrir un soutien lors des rappels en dyade et de les évaluer de manière efficace lors des entretiens de lecture. Enfin, il s'avère important de placer les entretiens

de lecture à l'horaire afin de prendre le temps nécessaire pour écouter les rappels oraux des élèves.

5.2.1 Avoir en main des œuvres complètes

Si le choix des œuvres se doit de respecter le niveau de difficulté approprié pour les élèves, d'avoir des structures variées et des relations texte/images diversifiées, il s'avère pertinent d'avoir en main les œuvres complètes. Cela est important afin d'amener les élèves à se questionner à propos de la macrostructure de chaque récit et pour confronter leur compréhension et leur interprétation à celles de leurs pairs. Un bon exemple est l'album *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002), dans lequel les élèves apprennent l'identité du personnage principal vers la fin de l'histoire. Les jeunes lecteurs font donc des prédictions et des interprétations en se basant sur les informations qu'ils détiennent, au fur et à mesure que le récit progresse. Lorsque l'histoire se termine, les élèves peuvent alors faire un rappel à l'oral ou à l'écrit, ce qui aurait été impossible avec un extrait de l'œuvre. En effet, comment pourraient-ils comprendre la macrostructure de ce récit en ayant accès qu'aux premières pages, dans lesquelles on ignore qui est Ming ? Cet exemple, qui relève de la troisième sphère de la lecture de Montésinos-Gelet (2016, 2022), puisqu'il concerne l'interprétation de l'album, montre qu'en lisant des œuvres complètes, soigneusement choisies par leur enseignante pour servir une intention pédagogique, les élèves sont prêts à s'engager dans les tâches demandées. En effet, écouter attentivement et participer lors des lectures interactives, participer aux rappels de récits en grand groupe et en dyade, faire des lectures partagées et individuelles et, finalement, faire un rappel à l'oral avec un pair ou son enseignante : tout ceci serait impensable sans la motivation et l'intérêt des élèves pour les œuvres de littérature jeunesse. En outre, les tâches de rappel s'avèrent utiles pour amener les élèves à nommer, dans leurs mots, les informations essentielles et secondaires contenues dans un texte, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce faisant, ils démontrent leur compréhension de la structure globale du texte et font des inférences.

5.2.2 Enseigner les macrorègles de façon explicite

En tenant compte des caractéristiques de chaque album, telles que leurs structures, un constat émerge : il faut offrir un étayage soutenu lorsque l'on initie les élèves à de nouvelles tâches, telles que le rappel du récit. Cet étayage s'estompe au fur et à mesure que les élèves deviennent à l'aise avec la tâche de rappel proprement dite, mais aussi avec les albums qui leur sont proposés. Lorsque l'enseignante A a dit : « *Je réfléchis tout haut, car il me semble qu'il manque quelque chose.* », il est apparu, que ce qu'il manquait, c'était l'enseignement explicite des macrorègles. Dès lors, des minileçons ont été intégrées aux scénarios didactiques qui accompagnent chaque période de lecture interactive suivie du rappel en groupe, pour les premiers albums de chaque réseau littéraire. Cet ajout a servi à montrer de façon explicite quelles stratégies utiliser pour raconter une histoire dans leurs mots, sans devoir tout mentionner de la même manière que l'auteur de l'œuvre originale. Par exemple, les élèves ont appris à faire une construction en faisant le rappel du récit *Une cachette pour les bobettes* (Poulin et Boum, 2016). Cet album, dans lequel quatre personnages racontent la même journée de leur point de vue, se prête bien à l'enseignement de cette macrorègle, car les élèves peuvent en faire le rappel en intégrant les quatre points de vue. En enseignant explicitement les macrorègles dans le cadre de minileçons, les élèves voient leur enseignante modeler la tâche et ils peuvent ensuite s'exercer en faisant leur rappel en dyade.

5.2.3 Enseigner le rappel du récit d'une façon régulière

La mise à l'essai du dispositif didactique a permis aux enseignantes A et B de constater que les élèves gagnent à réaliser des tâches de rappel à plusieurs reprises durant l'année scolaire afin de devenir de plus en plus habiles à réaliser ce type de tâche. L'enseignante A a par ailleurs mentionné qu'elle avait l'intention de réaliser les sept réseaux littéraires sur deux années scolaires, étant donné qu'elle enseigne dans une classe multiniveau (3^e-4^e année). L'enseignante B a mentionné pour sa part que le dernier réseau littéraire doit s'adresser à des élèves de 4^e année, qui ont préalablement expérimenté les réseaux précédents. Il convient de retenir que l'enseignement du rappel du récit à partir d'albums doit faire partie de la planification globale des enseignants, et qu'une

planification à long terme est souhaitable si l'on veut que l'ensemble des réseaux littéraires soient exploités.

5.2.4 Travailler à partir d'œuvres résistantes

La conception du dispositif didactique ainsi que sa mise à l'essai ont été faites avec le souci de choisir plusieurs albums résistants (Tauveron, 2002), dans lesquelles la compréhension immédiate des jeunes lecteurs est confrontée. Cela est important afin d'amener les élèves à se questionner sur ce qu'ils lisent et à analyser les œuvres, soit le texte, les illustrations ainsi que la relation entre les deux ; pour faire ressortir la signification de chaque œuvre. Par exemple, dans l'album *Ami-ami* (Rascal, 2009), les illustrations amènent les lecteurs attentifs à déceler l'ambiguïté face au destin des deux personnages. Toutefois, les jeunes lecteurs s'entendent rarement sur l'avenir du loup et du lapin. Certains croient fermement qu'ils développeront une belle amitié, alors que d'autres se fient aux lois de la nature et en concluent que, puisque le loup est un carnivore et qu'il doit manger pour survivre, il dévorera le lapin. Ces divergences d'interprétation tiennent du fait qu'il y a un rapport de contraste entre le texte et les illustrations (Nikolajeva et Scott, 2001), ce qui crée un bris de compréhension et confronte la compréhension des lecteurs. Cette caractéristique peut affecter la macrostructure de l'œuvre, selon la compréhension et l'interprétation de chacun des élèves. En effet, ceux qui croient que le lapin et le loup deviendront des amis ne termineront pas leur rappel de la même manière que ceux qui sont persuadés que le loup mangera le lapin. Cet exemple illustre l'importance d'exploiter des albums résistants, afin d'amener les élèves à se questionner sur le message véhiculé par chacune de ces œuvres.

5.2.5 Placer des entretiens de lecture à l'horaire

Lors de la mise à l'essai du dispositif didactique, l'enseignante A permettait à ses élèves d'aller faire leur rappel individuel dans le couloir, avec une enregistreuse. Elle a toutefois remarqué que certains élèves venaient la voir, car ils ne savaient pas comment commencer leur rappel oral. Elle a aussi mentionné qu'il était difficile pour eux de savoir si leur rappel était pertinent et complet s'ils n'avaient personne pour leur offrir une

rétroaction immédiate. Son intention de départ, qui était de procéder de la façon la plus pratique possible, s'est révélée lacunaire et elle a par la suite procédé d'une façon différente. Même si l'entretien de lecture implique que les enseignants réservent du temps pour rencontrer chacun des élèves, ce dispositif en vaut la peine, car en écoutant le rappel oral de l'élève, l'enseignant peut lui demander des précisions, au besoin, ou encore l'encourager à poursuivre son récit.

Les constats des deux enseignantes démontrent l'importance de l'appropriation du dispositif didactique, qui demande notamment du temps et de la formation. La section qui suit traite de la troisième question de cette recherche, relative à l'appropriation et à l'amélioration du dispositif didactique.

5.3 Comment l'expertise professionnelle d'enseignants leur permet-elle de s'approprier un outil d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires, ainsi que de proposer des améliorations ?

Concevoir un dispositif didactique nécessite d'être mis à l'essai, même s'il a été créé par les acteurs les plus compétents. La mise à l'essai permet de déceler les failles, les imprécisions ou encore les omissions du dispositif, qui peut alors être amélioré. Dans le cas de la présente recherche, les deux enseignantes se sont investies tout au long de cette étape, qui a consisté à utiliser les réseaux littéraires durant une année scolaire complète et à donner leurs commentaires à l'étudiante-chercheuse. À la suite de cette mise à l'essai, il apparaît que l'expertise professionnelle a été mise à profit de plusieurs façons durant la mise en œuvre en classe du dispositif didactique. Les constats qui en ressortent sont d'abord qu'il faut favoriser la formation des enseignantes qui désirent parfaire leur pratique. Dans le cas présent, il s'agit de la capacité à faire vivre des tâches de rappel du récit à partir d'albums. Puis, la communication s'avère primordiale afin d'établir un climat de confiance dans les échanges entre l'étudiante-chercheuse et les enseignantes.

5.3.1 Favoriser la formation continue

Les commentaires des enseignantes qui ont été recueillis lors de la mise à l'essai du dispositif démontrent sans équivoque que les enseignants qui souhaitent apporter un changement concret et durable dans leurs pratiques ont besoin de soutien, de liberté de choix, donc de flexibilité, de modelage et de formation. En outre, les moments durant lesquels l'étudiante-chercheuse leur présentait les albums de chacun des réseaux et leur suggérait des questions à poser à leurs élèves lors des lectures interactives, ou encore sur la façon de modéliser un rappel en groupe, étaient aidants pour elles et généraient des échanges prolifiques entre elles et l'étudiante-chercheuse. En outre, elles ont questionné l'étudiante-chercheuse à quelques reprises afin de valider leur compréhension de la mise en œuvre du dispositif et proposer d'autres manières de fonctionner. Par exemple, lorsque l'enseignante A a expliqué que, si c'était à refaire, elle ferait une lecture interactive de l'album *Le balai magique* (Van Allburg) en trois temps afin de bien expliquer les différents concepts ainsi que les nouveaux mots à ses élèves. Le scénario pédagogique a été par la suite modifié et remis à l'enseignante B (avec une version modifiée), qui avait prévu suivre les différentes étapes proposées. Pourtant, elle a choisi de lire l'album d'un couvert à l'autre, car ses élèves étaient très attentifs et avaient hâte de savoir comment cette histoire allait se terminer. Cette situation démontre toute l'importance de la liberté de choix, car chaque enseignant s'adapte au groupe d'élèves qui lui est confié. Un autre exemple est celui où l'enseignante A faisait part à l'étudiante-chercheuse des difficultés rencontrées par ses élèves pour réaliser le rappel individuel. L'échange d'idées et les solutions proposées lui ont permis de mieux les accompagner, par l'entremise des entretiens de lecture et des rappels individuels produits pour un coéquipier qui pose des questions lorsque le rappel oral manque de clarté.

La rétroaction des enseignantes a également permis à l'étudiante-chercheuse de constater qu'elles ne savaient pas comment présenter un album sans texte à leurs élèves ni comment exploiter le paratexte dans les albums postmodernes. Cela renforce l'idée que la formation adéquate est essentielle pour les enseignants qui désirent enseigner davantage avec la littérature jeunesse afin qu'ils soient bien outillés pour faire découvrir à leurs élèves

différents types d'œuvres et apprendre à comprendre, interpréter, réagir et apprécier les albums. Comme les enseignants du primaire n'ont pas tous reçu une formation approfondie sur l'exploitation de la littérature jeunesse en classe, incluant les albums, ces présentations étaient incontournables. Elles ont eu lieu avant la mise à l'essai de chaque réseau, donc la doctorante a rencontré chaque enseignante à quatre reprises. Le fait que les présentations aient eu lieu de vive voix, en présentiel ou par visioconférence (*TEAMS*) a grandement facilité les échanges entre la doctorante et les enseignantes. De ce fait, la doctorante, qui est également enseignante au primaire, a pu s'adresser à elles d'abord en tant que collègue et partir de leurs connaissances communes. En outre, les deux enseignantes avaient reçu des formations sur l'enseignement explicite des stratégies de lecture et savaient comment réaliser une lecture interactive auprès de leurs élèves. En ancrant l'enseignement explicite des macroprocessus sur les connaissances déjà acquises, leur expertise préalable a été mise à profit et a été approfondie.

5.3.2 Communiquer avec les enseignantes

Un climat de confiance et de collaboration s'est installé au cours de la mise à l'essai entre la doctorante et les enseignantes, qui étaient de plus en plus à l'aise de donner leurs commentaires. Toute la rétroaction qui a été transcrite dans le journal de bord (voir annexe N) a servi à identifier les éléments qui devaient être améliorés et à procéder à certains ajouts. Par exemple, des minileçons ont été intégrées aux scénarios pédagogiques afin d'enseigner l'utilisation des macrorègles de manière explicite aux élèves. Un autre exemple est leurs commentaires sur les listes de vérification pour les rappels en dyade et grilles descriptives, qui accompagnaient les rappels individuels. D'une part, les listes de vérification des rappels en dyade ont généré peu de commentaires. Elles ont été améliorées à la demande de l'enseignante A, qui souhaitait que les cinq temps du récit soient intégrés. Bien que ce changement ait été effectué, l'enseignante a été avisée que la structure de certains albums ne permettrait pas de procéder à la correspondance avec les cinq temps d'un récit. En effet, les récits de révélation ne sont pas structurés de cette façon (Chatman, 1980). D'autre part, les grilles descriptives pondérées ont donné lieu à plusieurs commentaires de la part des deux enseignantes. Elles ont entre autres soulevé des questions

quant aux énoncés des grilles, qui rendaient parfois leur correction des rappels plus complexe à réaliser. Cela démontre à quel point les instruments d'évaluation doivent être mis à l'essai dans un contexte réel, sinon il est impossible de savoir s'ils sont suffisamment précis, clairs et faciles d'utilisation. Les commentaires de l'enseignante B indiquent qu'elle serait prête à se servir de la grille descriptive pondérée dans l'évaluation de la compréhension en lecture. Toutefois, l'enseignante A a émis des doutes sur son utilisation puisque les tâches de rappel diffèrent de sa conception initiale de ce qu'est l'enseignement de la compréhension en lecture. Ce commentaire a mené à une discussion riche entre l'étudiante-chercheuse et l'enseignante A, sur les aspects à considérer lors de l'enseignement et de l'évaluation en lecture des élèves. Il a fallu, au cours de la discussion, recadrer l'objectif du dispositif didactique, qui ne vise pas à remplacer les instruments existants (par exemple, les textes accompagnés de questionnaires), mais que sa visée est de combler un vide dans l'enseignement et l'évaluation des macroprocessus. Les discussions relatives au rappel individuel ont également mis en évidence l'importance de faire vivre ce type de rappel dans le cadre d'un entretien de lecture où l'enseignant enregistre le rappel. De cette façon, l'élève peut se concentrer sur sa tâche et bénéficier, au besoin, du soutien de l'enseignant. Comme l'indique la *Progression des apprentissages* (2009), les élèves doivent arriver à raconter ce qu'ils ont lu dans leurs mots à la fin de la troisième année du primaire. En d'autres termes, ils doivent faire des tâches de rappel. La venue d'un dispositif destiné à ce type de tâche est donc nécessaire.

Compte tenu de la rétroaction des enseignantes, peut-on en conclure que les grilles d'évaluation incluses dans le dispositif didactique sont propices pour améliorer l'évaluation en lecture et le rendre plus diversifié ? La rétroaction des deux enseignantes est encourageante en ce sens. Si l'on examine leurs commentaires provenant du journal de bord, elles ont nommé qu'elles avaient aimé écouter les rappels oraux de leurs élèves et utiliser les grilles d'évaluation pondérées. Elles ont également partagé leurs impressions après les avoir utilisées et ont dit qu'elles avaient l'intention de s'en servir à nouveau. En aucun cas, les grilles ont été qualifiées de non pertinentes. Les commentaires étaient constructifs et ont conduit à des corrections mineures. Comme chaque album est unique et possède ses propres caractéristiques, le fait d'élaborer et de modifier ces grilles à la suite

des commentaires des enseignantes démontre l'importance d'avoir en main des grilles d'évaluation spécifiques à chacune des œuvres utilisées.

À la toute fin de l'année scolaire 2021-2022, les deux enseignantes ont mentionné à l'étudiante-chercheuse qu'elles avaient l'intention de réutiliser le dispositif didactique, mais qu'elles répartiraient les sept réseaux littéraires sur deux ans, pour avoir le temps d'approfondir chacun d'entre eux. Une autre raison invoquée est que les derniers réseaux littéraires conviennent davantage à des élèves de fin 4^e année, selon l'enseignante B, à cause de leur degré de complexité. Ainsi, le soutien, la formation, le modelage, l'accompagnement et la liberté de choix pédagogiques semblent être des éléments susceptibles d'encourager les enseignants à utiliser des dispositifs plus variés et qui incluent les macroprocessus.

CONCLUSION

L'objectif de la présente recherche-développement est de combler un vide dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture, plus spécifiquement pour ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation des macroprocessus. Tel qu'abordé dans le premier chapitre, le rappel du récit est peu exploité au 2^e cycle du primaire. Si certaines approches sont abondamment utilisées, comme l'enseignement explicite pour transmettre les savoirs associés à la lecture et l'utilisation du questionnaire de compréhension pour les évaluer, d'autres sont délaissées. C'est le cas des tâches de rappel du récit ainsi que de l'enseignement réciproque. L'utilisation de la littérature jeunesse, qui est de plus en plus présente dans les classes du primaire (Lépine, 2017), est néanmoins peu exploitée en contexte d'évaluation de la compréhension en lecture. Comme de nombreuses recherches démontrent, d'une part, les apports bénéfiques de l'utilisation de la littérature jeunesse et, d'autre part, les avantages relatifs à la réalisation de tâches de rappel pour enseigner et évaluer à compréhension en lecture, la création du dispositif didactique proposé dans cette thèse s'est avérée pertinente socialement afin de bonifier les pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture et de mieux soutenir les enseignants dans le développement des compétences en lecture de leurs élèves.

Par conséquent, une recherche approfondie des différents concepts, présentés au chapitre deux, a servi de référence pour l'élaboration du dispositif didactique. Au sein des différentes formes d'œuvres de la littérature jeunesse, l'album a été sélectionné en raison de sa brièveté. En effet, pour travailler les macroprocessus, il est nécessaire d'étudier des œuvres intégrales et non des extraits. De manière à assurer une progression des apprentissages des élèves quant aux macroprocessus, différents critères contribuant à la complexité des albums ont été dégagés comme les structures non linéaires et la multimodalité impliquée par la présence importante des illustrations. Ce travail théorique pour dégager ce qui contribue à la complexité de la macrostructure est l'une des contributions importantes de cette thèse. Pour développer le dispositif, des grilles de sélection d'albums ont été créées, vingt-huit albums ont été sélectionnés et organisés en sept réseaux littéraires, comme mentionné au chapitre trois. Chaque œuvre a par la suite

été lue par la doctorante ainsi qu'une lectrice experte, qui en ont fait le rappel oral afin de pouvoir procéder à un accord interjuge. Les différentes composantes du dispositif didactique ont alors pu être créées. Puis, deux enseignantes du 2^e cycle ont accepté de faire la mise à l'essai dans leur classe, durant l'année scolaire 2020-2021. Cette étape a été déterminante afin de juger de son efficacité en contexte de classe et de recueillir des suggestions d'amélioration.

Toutefois, la mise à l'essai s'est déroulée durant la pandémie de la COVID-19. Par conséquent, les enseignants ont consacré du temps quotidiennement pour procéder au lavage des mains, à la distribution des masques, au retrait des élèves qui présentaient des symptômes et à la désinfection quotidienne de leur classe. Il leur fallait aussi préparer leurs élèves à être fonctionnels dans l'éventualité où leur classe fermerait. Ce contexte a ralenti le processus de mise à l'essai, puisque les deux enseignantes ont eu le temps d'exploiter quatre des sept réseaux littéraires durant la totalité de l'année scolaire, même si elles ont commenté les sept réseaux. Le fait que l'ensemble des réseaux littéraires n'ait pas été mis à l'essai constitue la première limite de cette recherche.

Une autre limite tient à l'accord interjuges utilisé pour déterminer les contenus importants des 28 albums et juger de la qualité des rappels des élèves. La mise à l'essai a révélé quelques failles à leur sujet. En effet, les rappels des élèves peuvent comporter des différences avec ceux réalisés par des adultes, car ils accordent davantage d'importance à certains éléments qui ont été ignorés par les deux lectrices, dont la doctorante. Par exemple, la mise à l'essai a permis de constater que dans les grilles descriptives des rappels individuels, il manquait parfois un élément important, comme le fait que la fumée cesse d'être projetée, dans l'album *OFF*, de Xavier Salomo.

La troisième limite de cette recherche tient au fait que le dispositif didactique ait été mis à l'essai dans seulement deux écoles, situées à seulement dix-huit kilomètres l'une de l'autre, dans le même centre de service. Les résultats auraient-ils été différents si l'une des deux écoles avait été située dans une autre région ? .

Malgré les limites de cette recherche, la présentation et l'analyse des résultats, exposées au chapitre quatre, ont révélé la pertinence du dispositif didactique en classe. En effet, les commentaires des enseignantes étaient positifs et constructifs, car ils ont permis d'effectuer des modifications et des ajouts au dispositif, afin de le rendre plus facile d'utilisation. En somme, le dispositif, composé de sept réseaux littéraires, a permis de répondre aux questions de départ : « Comment déterminer la complexité de la macrostructure d'un album pour la réalisation d'un rappel de récit ? Comment concevoir des activités qui permettent d'enseigner et d'évaluer la compréhension en lecture en portant une attention particulière aux macroprocessus ? Comment l'expertise professionnelle d'enseignants leur permet-elle de s'approprier un outil d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture susceptible de soutenir les macroprocessus et de favoriser le rappel de textes littéraires, ainsi que de proposer des améliorations ? » Ces questions sont revues et discutées au chapitre cinq, à la lumière des résultats obtenus.

En conclusion, il apparaît important de mentionner des recherches complémentaires qui seraient susceptibles de faire progresser les compétences des élèves en lecture et d'améliorer les pratiques d'enseignement, du 2^e cycle du primaire. Lors de la mise à l'essai du dispositif didactique, l'enseignante A a dit qu'elle serait curieuse de voir comment les élèves allaient agir en tant que scripteurs, à la suite de l'exploitation des réseaux littéraires. Cette remarque est fort pertinente, car la relation entre la lecture et l'écriture a fait l'objet de maintes recherches en didactique. En effet, il serait pertinent de vérifier dans quelle mesure l'utilisation du dispositif didactique influence la qualité des écrits des élèves du 2^e cycle du primaire, et quels sont les effets à long terme, lorsqu'ils sont rendus au 3^e cycle du primaire. Une recherche collaborative pourrait permettre de répondre à ces questions.

Dans un autre ordre d'idées, il serait pertinent de comparer des groupes d'élèves ayant utilisé le dispositif didactique avec des groupes d'élèves n'ayant pas utilisé le dispositif et n'ayant pas réalisé de tâches de rappel à partir de la littérature jeunesse. Une recherche quasi-expérimentale de ce type pourrait permettre de mettre de l'avant les similitudes et les différences entre les deux groupes d'élèves.

Également, il serait pertinent de vérifier dans quelle mesure l'utilisation du dispositif didactique aide les élèves à progresser en lecture, en écriture, en communication orale ainsi qu'en appréciation littéraire. Une recherche-action dans laquelle il y aurait un groupe d'enseignants formés à l'utilisation du dispositif didactique et un groupe témoin d'enseignants qui maintiennent leurs pratiques habituelles d'enseignement de la compréhension - qui seraient documentées - pourrait permettre de vérifier les apports du dispositif pour les élèves évalués en lecture avant et après les interventions.

Il serait également utile de créer un autre dispositif didactique destiné aux élèves du 3^e cycle du primaire. À long terme, les élèves qui se sont exercés à faire plusieurs tâches de rappels seraient-ils plus compétents pour faire des résumés, lorsqu'ils seront au secondaire ? Cette question pourrait être explorée à l'aide d'une étude longitudinale et permettrait d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation de manière significative.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Presses universitaires de France.
- Adam, J.-M. (1987). Textualité et séquentialité. L'exemple de la description. *Langue française*, 74, 51-72. DOI : <https://doi.org/10.3406/lfr.1987.6435>
- Allal, L. et Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de Psychologie*, 60, 265-296.
- Arizpe, E. et Styles, M. (2016). *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts* (2^e éd). Routledge.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), La pensée sauvage.
- Baroni, R. (2017). Pour une narratologie transmédiée. 2(182). *Poétique*, 155-175.
- Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits*. *Communications*, 8, 1-27. DOI : 10.3406/comm.1966.1113.
- Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Bédard, D. et Montpetit, D. (2002). *Stratégies... Stratégies... Pour une lecture efficace au primaire*. Les Éditions CEC.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contexte éducatifs*. Presses de l'Université Laval.
- Bernfeld, L. E. S., Morisson, T. G., Sudweeks, R. R. et Wilcox, B. (2013). Examining Reliability of reading Comprehension Ratings of Fifth Grade Students' Oral Retellings. *Literacy Research and Instruction*, 52, 65-86. <http://dx.doi.org/10.1080/19388071.2012.702187>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Boisvert, J. et Duval, K. (2013). *Zig Zag 3^e année*. Cahiers A et B. Éditions Pearson ERPI.

- Boushey, G. et Moser, J. (2015). *Les 5 au quotidien. Favoriser le développement de l'autonomie en littérature au primaire* (2^e édition). Chenelière Éducation.
- Brassard, G., Gauthier, M. et Despins, J. (2019). *Jazz 3^e année*. Cahiers A et B. Chenelière Éducation.
- Bruneau, M.-J. et Stanké, B. (2008). *Histoire de raconter*. Chenelière Éducation.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3). 60-69. DOI : 10.1080/01619568309538407
- Calkins, L. (2013). *Units of study in opinion / argument, informations and narrative Writing. K-8*. Heinemann.
- Carignan, I. (2007). *Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3^e secondaire*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Carignan, I. et Grenon, V. (2012). Le degré de compréhension d'élèves de 3^e secondaire sur trois formes de documents de type argumentatif. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 36-55.
- Chatman, S. B. (1978). *Story and discourse : Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Armand Colin.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. P. 15-22. Dans E. Scanlon et T. O'Shea (dir.), *New directions in educational technology* (p. 15-22). Springer-Verlag.
- Commission Scolaire Des Affluents (2013). *Portrait de la réussite des épreuves obligatoires en lecture, année 2012-2013*. Syndicat des Moulins. <http://www.sermoulins.com/Publications/analyse-lecture-13-14.pdf>
- Considine, D. M. (1986). Visual literacy and children's books: An integrated approach. *School Library Journal*, 33(1), 38-42.
- Couet-Butlen, M. (2007). Des critères de choix des ouvrages et des pratiques de lecture à l'école. <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/choixouvrages.htm>
- Cunningham, P. M. et Renner Smith, D. (2008). *Beyond Retelling : Toward higher-level*

- thinking and big ideas*. Pearson Education.
- Daigle, D. et Berthiaume, R. (2021). *L'apprentissage de la lecture et de l'écriture*. Chenelière Éducation.
- Demers et Valiquette (2015). *Référentiel : Les quatre dimensions de la lecture*. FGA Montérégie.
- Demont, É. et Gombert, J.-É. (2004). L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257. DOI : 10.3917/enf.563.0245
- Denhière, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de psychologie*, 32(341), 803-820.
- Denhière, G. et Langevin, J. (1981). *La compréhension et la mémorisation de récits : aspects génétiques et comparatifs*. Communication au colloque international de langue française, Université de Liège.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2011). La recherche évaluative. Dans T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd, p. 213-228).. ERPI.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et C. Morissette (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). PUL.
- Diamond, M. S. (2008). *The impact of text-picture relationships on reader recall and inference making : A study of fourth graders' responses to narrative picturebooks*. [Thèse de doctorat]. Philadelphie.
- Dubois-Marcoïn (2008). Les propositions d'évaluation adressées aux enseignants : quelles réceptions, quelles reformulations, quelles transmissions ? Dans J.- L. Dufays, *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui*. Presses Universitaires de Louvain.
- Dugas, B. (2006). *Le récit en 3D*. Chenelière Éducation.
- Dulude, F. (2001). *Signet 3^e année*. Livres A et B. Pearson ERPI.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2006). Quelques critères pour étudier la qualité des œuvres de littérature jeunesse.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2022). Des dispositifs d'enseignement

- pour soutenir les premiers apprentissages en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André, et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Tome 1 : préscolaire et 1^{er} cycle* (p. 80-118). Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M. et Bourdeau, R. (2015). Accompagner des élèves en difficulté dans leur appropriation de l'écrit à l'aide de la littérature jeunesse. *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 2, 1-50. <http://dx.doi.org/10.7202/1047309ar>
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire, *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694. DOI: 10.7202/011409ar
- Farrar, J. (2017). *I didn't know they did books like this!" An inquiry into the literacy practices of young children and their parents using metafictional picturebooks*. [Thèse de doctorat]. Université de Glasgow. <http://theses.gla.ac.uk/8017/>
- Galda, L. et Cullinan, B. E. (2006). *Literature and the child*. Wadsworth Thomson Learning.
- 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.
- Garnier, J. et Lafontaine, L. (2012). La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en littératie : outil de planification pédagogique. *Vivre le primaire*, 25(4), 15-17.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves*. Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI).
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Évreu: Éditions du Seuil.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions du Seuil.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 4^e édition. De Boeck Éducation. (1^{re} éd. 1995).
- Gibson, A., Gold, J. et Sgouros, C. (2003). The power of story retelling. *The Tutor*, Printemps, 1-12.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti, (dir.), *La recherche en éducation* (3^e éd., p. 83-108.). ERPI.
- Goigoux, R. et 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. Septentrion Presses Universitaires.

- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette. CE 1 – CE 2*. Éditions RETZ.
- Golden, J. M. (1990). *The narrative symbol in childhood littérature : Explorations of the construction of text*. Mouton de Gruyter.
- Goldstone, B. (2008). The paradox of space in postmodern picturebooks.. Dans L. R. Sipe, et S. Pantaleo (dir.), *Postmodern picturebooks. Play, parody and self-referentiality* (p. 117-129). Routledge.
- 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.
- Gorard, S., Robert, K. et Taylor, C. (2004). What kind of creature is a Design Experiment? *British Educational Research Journal*, 30(4), 577-590.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2008). *Continuum en lecture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement au primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement au Québec (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2013). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement du secondaire*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Greimas, A. J. (1967). La structure des actants du récit. *Word*, 23,(1-3), 221-238. DOI : 10.1080/00437956.1967.11435478
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite, une pratique efficace*. (trad. Goulet-Giroux, J.) Chenelière Éducation.
- Hoover, W. A. et Cough, P. B. (1990). The Simple View Of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00401799.pdf>
- Hoyt, L. (2009). *Revisit, Reflect, Retell*. Heinemann Edition.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. 3^e édition. Ally and Bacon. (1^{re} éd. 1986).

- Jarvella, R. J. (1971). Syntactic processing of connected speech. *Journal of verbal Learning and verbal Behavior*, 10, 409-416.
- Johnson-Laird, P. N. (2010). Mental models and human reasoning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(43). 18243-18250. DOI : <https://doi.org/10.1073/pnas.1012933107>
- Joliot, P. (2011). Recherche fondamentale et recherche appliquée. Dans G. Fussman (dir.), *La mondialisation de la recherche : Compétition, coopérations, restructurations* (p. 1-4). Les conférences du Collège de France.
- Kartchner Clark, S. (2008). *Stratégies gagnantes en lecture : 8 à 12 ans*. (Trad. Par Steenhoudt, M). Chenelière Éducation.
- Kelly, A. E., Baek, J. Y., Lesh, R. A., & Bannan-Ritland, B. (2008). Enabling Innovations in Education and Systemizing their Impact. In A. E. Kelly, R. A. Lesh, & J. Y. Baek, *Handbook of Design Research Methods in Education* (3-18). Routledge.
- 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). Blackwell Publishing.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1975). Comment on se rappelle et on résume des histoires. *Langages*, 40, 98-116. DOI : 10.3406/lgge.1975.2300
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Kristeva, J. (1979). *Le Texte du Roman: Approche sémiologique d'une structure discursive*. Mouton Publishers.
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, Paraphrasing and Retelling*. Heinemann Edition.
- Kelly, A. E., Baek, J. Y., Lesh, R. A. et Bannan-Ritland, B. (2008). Enabling Innovations in Education and systematizing their impact. Dans A. E. Kelly, , R. A. Lesh et J. Y. Baek (dir.), *Handbook of Design Research Methods in Education* (p. 3-18). Routledge.
- Lavigne, J. (2005). *La compréhension de récit : comparaison de quatre méthodes d'évaluation*. [Mémoire de maîtrise]. Université Laval.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefebvre, D., Chevalier, N., Lupien, F. et Mireault, C. (2002). *Ardoise 3^e année*. Les Éditions CEC.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Guérin.
- Leonard, M. A., Lorch, E. P., Milich, R. et Hagans, N. (2009). Parent-Child Joint Picture-Book Reading among Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12, 361-371.
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Lépine, M. et Hébert, M. (2018). Enquête sur les choix d'albums dans les pratiques déclarées d'enseignants québécois aux trois cycles du primaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Plein feu sur l'album* (p. 73-92). Le Pollen. <https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/docs/32.pdf>
- Levin, J. R. et Carney, R. N. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14, 5-26.
- Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). Les inférences en lecture. Intervenir dès le préscolaire. *Québec Français*, 140, 64-66. <https://id.erudit.org/iderudit/50477ac>
- 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. et 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*. (trad. Phoenix, A.). Chenelière Éducation.
- McKenney, S. et Reeves, T. C. (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Montésinos-Gelet, I., Viau, J. et Carignan, I. (2022). La gestion de la lecture et la compréhension. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Tome 1 : préscolaire et 1^{er} cycle* (p. 314-334). Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I. (2016). Plein feux sur... Les trois sphères de la lecture. *Le Pollen*, 21, 146-159.
- Montésinos-Gelet, I. (2022). Les processus en jeu en lecture et en écriture. Dans I. Montésinos-Gelet, M. Dupin de Saint-André et A. Charron (dir.), *La lecture et l'écriture. Tome 1 : préscolaire et 1^{er} cycle*. (p. 3-28). Chenelière Éducation.

- Montésinos-Gelet, I., Morin, M.-F. et Lavoie, N. (2010). *Les pratiques exemplaires de Julie: étude de cas d'une enseignante de 1^{ère} et 2^e année du primaire*. Genève: 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures., 219-226.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Nicolas, J. L. (2007). *An exploration of the impact of the picture book illustration on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers*. [Thèse de doctorat] Université de Louisiane.
- Nikolajeva, M. et Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239.
- Nikolajeva, M. et Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Noël, B., Romainville, M., et Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.
- Oczkus, L. D (2003). *Reciprocal teaching at work*. International Reading Association.
- Pantaleo, S. (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5) 324-332. DOI:10.1002/trtr.1233
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12(3), 227-241.
- Propp, V. I. et Meletinski, E. M. (1970). *Morphologie du conte : suivi de Les transformations des contes merveilleux et de E. Meletinski, l'étude structurale et typologique du conte*. Éditions du Seuil.
- Reed, D. K. et Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 16(3), 187-217.
- Reinbold, S. (2013). Using the ADDIE Model in Designing Library Instruction. *Medical Reference Services Quarterly*, 32(3), 244-256.
DOI :10.1080/02763869.2013.806859
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de*

formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances. Université TÉLUQ. Rapport de recherche.

- 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?* SHS Web of Conferences, 1, 361-376. DOI 10.1051/shsconf/20120100229
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. Dans R. E. Bruce et E. E. Grimsley (dir.), *Reading in educational supervision*, 2, Association for supervision and development.
- Rouet, J.-F.(2012). Ce que l'usage d'Internet nous apprend sur la lecture et son apprentissage. *Le français aujourd'hui*. 3 (178). 55-64. DOI : 10.3917/lfa.178.0055
- Routman, R. (2009). *Enseigner la lecture : revenir à l'essentiel*. Chenelière Éducation.
- Saboundjan, R. (2012). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*. [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal.
- Schisler, R. S., Joseph, L. M., Konrad, M. et Albert-Morgan, S. (2009). Comparison of the effectiveness and efficiency of oral and written retellings and passage review as stratégies for comprehending text. *Psychology in The Schools*, 47(2), 135-152. DOI: 10.1002/pits.20460
- Scholes, R., Phelan, J. et Kellogg, R. (2006). *The nature of narrative*. Oxford University Press.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual, an introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press. <http://www.jstor.org/stable/41038867>
- Shavelson, R. J., Phillips, D. C., Towne, L. et Feuer, M. J. (2003). On the Science of Education Design Studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.
- Sipe, L.R. et Pantaleo, S. (2008). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. Routledge.
- Sipe, L. (2007). Storytime. *Young Children's Literacy Understanding in the Classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, L. et Mcguire, C. (2009). 'Picturebook endpapers.' Dans J. Evans, (dir.) *Talking beyond the page reading and responding to picturebooks* (p.62-80). Routledge.
- Sirois, K. et Vandal, B. (2010). *Clicmots 4A : français : 4e année du primaire : apprendre*

- autrement*. Éditions du Grand Duc.
- Sprenger-Charolles, L. (1980). Le résumé et le texte. Dans : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 26, Écrire en classe. p. 59-90. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1980.1158>
- Stolovitch, H. D. (1979). La vérification et la révision du produit pédagogique auprès de l'étudiant : une technologie intermédiaire. Montréal. Université de Montréal. Dans G. de Landsheere (1982). *La recherche expérimentale en éducation*. p. 60-62. Paris: UNESCO.
- Tadié, J.-Y. (1978). *Le récit poétique*. PUF écriture.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Les éditions LOGIQUES
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 19, 9-38.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Éditions Hatier.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Les éditions LOGIQUES.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMonde.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communisation*, 8, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. 125-151. DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1120>
- Todorov, T. et Weinstein, A. (1969). Structural Analysis of narrative. *NOVEL: A Forum on Fiction*, 3(1). 70-76. DOI: <https://doi.org/10.2307/1345003>
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Turgeon, É. (2005). *Quand lire rime avec plaisir*. Chenelière Éducation.
- Van der Linden, S. (2013). *Albums*. Éditions de Facto et Encore une fois.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.
- Vandal, B. (2012). *Clicmots. Cahier d'activités. 2^e cycle du primaire, 2^e année*.

Éditions Grand Duc.

- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Van Dijk, W. et Kintsch, T. A. (1983). *Stratégies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. *Rethinking reading comprehension*, 51-81.
- Viau, J. et Carignan, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies de lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4^e année du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-28.
- 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*. [Maîtrise en éducation]. Université de Sherbrooke.
- Wilson, A. M. (2013). *Examining children's comprehension of 224 nonconventional, wordless and postmodern picturebooks*. [Thèse de doctorat]. University of Texas.
- Wilson, R. M., Gambrell, L. B. et Pheiffer, W. R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *The Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.
- Wofenbarger, C. D. et Sipe, L. R. (2007). Research Directions: A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks, *Language Arts*, 84(3), 273-280. <http://www.jstor.org/stable/41962192>
- Zawojewski, J., Chamberlin, M., Hjalmanson, M. A. et Lewis, C. (2008). Developing Design Studies in mathematics education professional development. Dans A. E. Kelly, R. A. Lesh et J. Y. Baek (dir.), *Handbook of Design Research Methods in Education* (p. 219- 245). Routledge.

Œuvres de la littérature jeunesse mentionnées :

Andersen, H. C. (1837). *La petite sirène*.

Anno (1991). *Les quatre frères habiles : un conte de Grimm lu par Maître Renard*. Édition Circonflexe.

Armange, X. (2013). *Les oiseaux blancs de Manhattan*. Édition D'Orbestier.

Bachelet, G. (2014). *Le chevalier de Ventre-à-terre*. Édition Seuil Jeunesse.

Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Édition Seuil Jeunesse.

Berkeley, J. (2005). *Chopsticks*. Oxford University Press.

Bernos, C. et Novi, N. (2008). *Moi, Ming*. Éditions Rue Du Monde.

Bravo, E. (2004). *Boucle d'or et les sept ours nains*. Édition Seuil.

Browne, A. (2012). *Une autre histoire*. L'École des Loisirs.

Browne, A. (1992) *Zoo*. Kaléidosdope.

Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Édition L'école des loisirs.

Browne, A. (1989). *The Tunnel*. L'école des loisirs.

Byrne, R. (2014). *Ce livre a mangé mon chien!* Scholastic Canada.

Desjardins, I. (2013). *Le Noël de Marguerite*. Édition La Pastèque.

Dubuc, M. (2013). *Le lion et l'oiseau*. Édition Pastèque.

dePaola, T. (1990). *Charlie needs a cloak*. Aladdin Paperback.

Émond, L. et Béha, P. (2011). *Le monde de Théo*. Édition Hurtubise.

Escoffier, M. et Sénégas, S. (2014). *Le chevalier noir*. Édition Frimousse.

Friedrich, (1996). *Leah's Pony*. Boyds Mills Press.

Goldstein, J. (2015). *L'Arbragan*. Édition La Pastèque.

Goldstein, J. (2016). *Azadah*. Édition La Pastèque.

- Gerstein, (2003). *The man who walked between the towers*. Roaring Brook Press.
- Gratton, A.-A. et Constantin, P. (2001). *Alexis, chevalier des nuits*. Éditions Les 400 coups.
- Gravel, E. (2013). *Le rat*. Courte Échelle.
- Gravett, E. (2005). *Les loups*. Éditions Kaléidoscope.
- Gravett, E. (2006). *Chers Maman et Papa*. Éditions Kaléidoscope.
- Grimm, J. et W. (1812). *Le Petit Chaperon rouge*.
- Hadfield, C. et les frères Fan. (2016). *Plus noir que la nuit*. Éditions Scholastic.
- Hole, S. (2014). *Le ciel d'Anna*. Albin Michel Jeunesse.
- Jacqueson, C. (1956). *Dan, le petit trappeur canadien*. In Lectures actives, cours élémentaires, 1^{re} année. Paris : Hachette.
- Kitamura, S. (1987). *Lily takes a walk*. Dutton Books for Young Readers.
- Maclear, K. (2016). *Le bon petit livre*. Éditions Scholastic.
- Macaulay, D. (2004). *Black and White*. HMH Books for Young Readers.
- Myers, C. (2000). *Wings*. Scholastic.
- Nadja (1989). *Chien Bleu*. L'école des loisirs.
- Oster, C. (2007). *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes*. L'École des Loisirs.
- Perrault, C. (1698). *Le Petit Chaperon Rouge*. Dans Les Contes de Perrault. Édition Féron.
- Pinkney, J. (2009). *The lion and the Mouse*. Little, Brown Books for Young Readers.
- Pinkney, J. (1995). *Jojo's flying side kick*. Aladdin Paperback.
- Polacco, P. (1988). *The Keeping Quilt*. Aladdin Paperback.
- Poulin, A. et Joffre, V. (2016). *N'aie pas peur*. Gallimard Jeunesse.
- Poulin, A. et Mariano, E. L. (2016). *Y'a pas de place chez nous*. Québec Amérique.
- Poulin, A et Boum. (2016). *Une cachette pour les bobettes*. Édition Druide.
- Rascal (2015). *Hansel et Gretel*. Édition L'École des Loisirs.

- Rascal et Girel, S. (2002). *Ami-Ami*. Édition L'École des Loisirs.
- Rogers, G. (2004). *The Boy, The Bear, The Baron, The Bard*. Roaring Brook Press.
- Sendak, M. (1963). *Max et les maximonstres*. L'école des loisirs.
- Shireen, N. et Rollot, M. (2012). *Petit loup gentil*. Éditions Nathan Fernand.
- Soulières, R. et Germain, P. (2014). *Maélie au camp de jour*. Éditions de la Bagnole.
- Tibo, G. (1998). *Rouge timide*. Soulières éditeur.
- Tjong-Khing, T. (2004). *La course au gâteau*. Casterman.
- Tremblay, C. (1997). *Roméo le rat romantique*. Dominique et Compagnie.
- Van Allsburg, C. (1993). *Le balai magique*. L'École des loisirs.
- Villeneuve, A. (1999). *L'écharpe rouge*. Les 400 coups.
- Watt, M. (2015). *La mouche dans l'aspirateur*. Scholastic Canada.
- Watt, M. (2007). *Chester*. Éditions Scholastic.
- Weisner, D. (2001). *The three Pigs*. Clarion/Houghton Mifflin.
- Willems, M. (2015). *Le pigeon a besoin d'un bon bain*. Éditions Kaléidoscope.

ANNEXE A : Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

7 avril 2021

Objet: Approbation éthique – L'enseignement-apprentissage du rappel de texte au 2e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique

Mme Joanie Viau,

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CEREP) a étudié le projet de recherche susmentionné et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat. Nous vous invitons à faire suivre ce document au technicien en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CEREP tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie
Université de Montréal

c. c. Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, FSE - Département de didactique

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et psychologie (CÉREP), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	L'enseignement-apprentissage du rappel de texte au 2e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique
Étudiante requérante	Joanie Viau, candidate au doctorat, FSE - Département de didactique

Sous la direction de: Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire , FSE - Département de didactique, Université de Montréal & Isabelle Carignan, professeure agrégée, Département Éducation, Université TÉLUQ, .

Financement	
Organisme	Non financé

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Anne-Marie Émond, présidente Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie Université de Montréal	7 avril 2021 Date de délivrance	1er mai 2022 Date de fin de validité
	1er mai 2022 Date du prochain suivi	

ANNEXE B : Albums analysés avec la grille de sélection (critères généraux)

Titre	Auteur (s)	Concepts littéraires				Traits d'écriture		Illustrations					Rapport Texte/image		Intérêts pédagogiques	
		Personnages	Syst. énonciatif	Traitement espace/temps	Intertextualité	Structure du texte + oeuvre	Rythme et syntaxe	Traitement espace / temps	Narration visuelle	Cadrage	Montage	Esthétisme	Rapport de collaboration	Rapport d'opposition	Œuvre réticente	Œuvre proliférante
1.Le monde de Théo	Émond et Béha			X		X			X				X			X
2.Le Noël de Marguerite	Desjardins et Blanchet	X				X		X				X	X		X	
3.Le balai magique	Allsburg	X				X	X		X		X	X	X		X	
4.Off	Salomo			X	X	X		X	X			X	Album sans texte			X
5.Hansel et Gretel	Rascal	X		X			X	X	X		X		Album sans texte		X	
6.Max et Sam creusent, creusent, creusent	Barnett et Klassen	X		X		X		X				X		X		
7.La mouche dans l'aspirateur	Watt	X		X		X	X			X	X	X	X			X
8.Plus noir que la nuit	Hadfield			X		X			X				X		X	
9.Chester	Watt	X	X			X	X	X		X			X		X	
10.Le chevalier noir	Escoffier	X			X	X			X		X		X			X

11.N'aie pas peur	Poulin et Joffre	x				x		x	x		x		x		X	
12.L'arbragan	Goldstyn		x						x			x	x		X	
13.Le procès	Henrich	x			x	x					x		x		x	
Titre	Auteur (s)	Concepts littéraires				Traits d'écrivain		Illustrations					Rapport Texte/image		Intérêts pédagogiques	
		Personnages	Syst. énonciatif	Traitement espace/temps	Intertextualité	Structure du texte + oeuvre	Rythme et syntaxe	Traitement espace / temps	Narration visuelle	Cadrage	Montage	Esthétisme	Rapport de collaboration	Rapport d'opposition	Œuvre réticente	Œuvre proliférante
14.Moi, Ming	Bernos et Novi	x	x	x		x	x	x		x		x	x		x	
15.Thomas, Prince professionnel	Fontaine	x			x	x	x				x		x			
16.Le chevalier ventre-à-terre	Bachelet	x			x		x			x			x	x	x	
17.Les loups	Gravett	x		x	x	x		x	x		x		x		X	
18.Le bon petit livre	Maglear et Arbona	x	x				x				x	x	x		X	
19.Quatre frères habiles	Anno				x	x				x			À vérifier...		x	
20.L'écharpe rouge	Villeneuve	x		x		x	x		x		x	x	Album sans texte			x
21.Le tunnel	Browne	x			x		x	x		x					x	
22.La tribu qui pue	Gravel	x	x			x					x		x		x	
23.Le monde englouti	Weisner			x		x				x		x	Album sans texte			x

24. Les dents de la jungle	Jarvis	x					x				x		x			
25. Le chat de Klimt	Capatti et Monaco		x			x						x				
26. Chers papa et maman	Gravett		x			x		x			x		x		x	
27. Une figue de rêve	Allsburg	x					x				x	x				X
Titre	Auteur (s)	Concepts littéraires				Traits d'écriture		Illustrations					Rapport Texte/image		Intérêts pédagogiques	
		Personnages	Syst. énonciatif	Traitement espace/temps	Intertextualité	Structure du texte + oeuvre	Rythme et syntaxe	Traitement espace / temps	Narration visuelle	Cadrage	Montage	Esthétisme	Rapport de collaboration	Rapport d'opposition	Œuvre réticente	Œuvre proliférante
28. Mon chat le plus bête du monde	Bachelet	x	x			x					x			x	x	
29. C'est l'histoire d'une histoire	Manceau	x	x		x	x		x	x						x	
30. Les fantastiques livres volants de Morris Lessmore	Joyce et Bluhm	x				x	x					x	x		x	
31. Quand j'étais petit	Ramos	x		x		x		x	x		x		Album sans texte			X
32. Le lion et l'oiseau	Dubuc	x		x		x			x				x		x	X
33. Ce livre n'est pas le bon	Byrne			x	x	x		x		x			x		x	
34. Georges le dragon	De Pennart	x			x						x		A vérifier		x	

35.Miroir	Baker			x		x		x	x			x	Album sans texte	x		
36.Le petit livre rouge	Brasseur	x			x	x			x		x		X*		x	
37.Les oiseaux blancs de Mannathan	Armange			x		x			x			x	x		x	
38.Le petit tabarnak	Goldstyn		x			x	x				x	x	x		x	
39.Ahmed sans abri	Barroux		x			x				x		x	x		x	
40.Le brouillard (À consulter)	Maclear et Pak															
Titre	Auteur (s)	Concepts littéraires				Traits d'écriture		Illustrations					Rapport Texte/imag e		Intérêts pédagogique s	
		Personnages	Syst. énonciatif	Traitement espace/temps	Intertextualité	Structure du texte + oeuvre	Rythme et syntaxe	Traitement espace / temps	Narration visuelle	Cadrage	Montage	Esthétisme	Rapport de collaboration	Rapport d'opposition	Œuvre réticente	Œuvre proliférante
41.Chaperon rouge	Serra	x				x			x			x	Album sans texte			x
42.Marilyn rouge (réservé bibliothèque)	Rascal															
43.Une cachette pour les bobettes	Poulin et Boum		x	x		x		x			x		x		X	
44.Qui va bercer Zoé?	Poulin et Lampron	x		x		x		x	x		x	x	x		X	
45.Y'a pas de place chez nous	Poulin et Lord Mariano	x					x		x			x	x		X	

46. Petit loup gentil	Shireen	x			x	x			x		x		x		X	
47. Zoo	Browne		x				x			x		x			x	X
48. Et dans ta tête à toi?	Marco	x	x				x					x	x			x
49. Des nouvelles de mon chat	Bachelet	x	x			x					x			x	x	
50. Le chevalier qui cherchait ses chaussettes	Oster	x	x		x		x					x	x		x	
Titre	Auteur (s)	Concepts littéraires				Traits d'écrivain		Illustrations					Rapport Texte/image		Intérêts pédagogiques	
		Personnages	Syst. énonciatif	Traitement espace/temps	Intertextualité	Structure du texte + oeuvre	Rythme et syntaxe	Traitement espace / temps	Narration visuelle	Cadrage	Montage	Esthétisme	Rapport de collaboration	Rapport d'opposition	Œuvre réticente	Œuvre proliférante
51. Otto. Autobiographie d'un ours en peluche (à consulter)	Ungerer		x	x		x										
52. Ami-ami (4+)	Rascal et Girel			x			x	x			x	x		x	x	
53. Le grand Antonio (4+)	Gravel		x	x		x			x		x		x		x	

ANNEXE C : Critères de sélection des albums propices au rappel de texte au 2^e cycle du primaire

Albums	Structure du récit				Type d'intrigue				Rapport texte / image dominant		Type d'album		
	Linéaire	Non-linéaire	En parallèle	Circulaire	Récit unifié	Récit épisodique	Récit de révélation	Récit de résolution	Complémentarité	Contraste ou contradiction	Conventionnel	Sans-texte	Postmoderne
Note: le classement selon le Continuum en lecture, tel que proposé par le site Livres Ouverts, est indiqué entre parenthèses, lorsque disponible.													
Le monde de Théo (4+)		x			x			x	x		x		
Le Noël de Marguerite		x			x		x		x		x		
Le balai magique (5+)	x				x			x	x		x		
Off	x				x			x				x	
Hansel et Gretel, par Rascal	x				x			x				x	
Max et Sam creusent, creusent, creusent	x				x			x	x		x		
La mouche dans l'aspirateur (4)			x		x			x	x		x		
Plus noir que la nuit (5)		x			x		x		x		x		
Chester (5)	x				x			x	x				x
Le chevalier noir	x				x		x	x	x				x
N'aie pas peur			x		x			x	x		x		
L'arbragan (5)		x			x		x		x		x		
Le procès (6)	x				x			x	x		x		
Moi, Ming	x					x	x		x		x		
Le chevalier ventre-à-terre (5)				x	x			x		x	x		
Les loups (4)			x		x			x	x				x
Le bon petit livre (4)	x				x			x	x				x

Albums	Structure du récit				Type d'intrigue				Rapport texte / image dominant		Type d'album		
	Linéaire	Non-linéaire	En parallèle	Circulaire	Récit unifié	Récit épisodique	Récit de révélation	Récit de résolution	Complémentarité	Contrepoint ou contradiction	Conventionnel	Sans-texte	Postmoderne
L'écharpe rouge				x	x			x				x	
La tribu qui pue		x			x			x	x		x		
Le monde englouti				x	x		x					x	
Chers papa et maman	x					x	x		x				x
Mon chat le plus bête du monde (4)	x				x		x			x	x		
C'est l'histoire d'une histoire (5)				x	x			x		x	x		
Les fantastiques livres volants de Morris Lessmore (6)	x				x			x	x		x		
Quand j'étais petit		x				x	x					x	
Le lion et l'oiseau (3)		x			x		x		x		x		
Georges le dragon (5)	x				x			x	x		x		x
Miroir			x		x		x					x	
Le petit livre rouge (4+)			x		x		x			x			x
Les oiseaux blancs de Mannathan		x			x		x		x		x		
Le petit tabarnak		x			x			x	x		x		
Ahmed sans abri (4+)		x			x		x		x		x		
Chaperon rouge, par Serra		x			x			x				x	
Une cachette pour les bobettes (4+)		x				x		x	x		x		
Qui va bercer Zoé?	x				x		x		x		x		

ANNEXE D : Lettre et formulaire de consentement des lecteurs experts

Sherbrooke, le 16 mars 2021

Chères participantes,

En 2018-2019, vous avez gentiment accepté de lire quelques albums de littérature jeunesse, de faire des rappels oraux de ceux-ci et de m'envoyer les fichiers audios. Je vous avais fait parvenir la marche à suivre, mais pas le formulaire de consentement pour ma recherche. Je vous invite donc à le lire attentivement, à communiquer avec moi pour toute question et à me retourner le formulaire ci-joint signé, svp, dans les meilleurs délais.

Je vous remercie encore pour votre précieuse collaboration.

Joanie

Je tiens à vous remercier d'avoir accepté de m'aider dans la création de mon dispositif didactique. Lors de votre participation, vous avez suivi chacune des étapes suivantes :

- 1) Lire l'album (à une ou deux reprises).
- 2) Peu de temps après votre lecture (dans la même journée), vous avez effectué le rappel oral de cette œuvre :
Vous avez raconté le récit dans vos mots, comme si vous vous adressiez à une personne qui n'a jamais lue ou entendue cette histoire. Vous mentionniez tous les éléments que vous jugiez importants ou intéressants, même si certains étaient secondaires. **Vous n'aviez pas l'album en mains en faisant cela.** Il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses dans ce type d'exercice. Je souhaitais comparer vos rappels aux miens, afin d'être en mesure de créer des grilles pertinentes de façon objective.
Vous deviez vous enregistrer en faisant votre rappel. Il se pouvait que votre rappel soit d'une courte durée ou pas. Cela n'a aucune importance 😊.
- 3) Vous m'avez fait parvenir votre fichier audio par courriel ou encore à l'aide de We Transfer, si le fichier était trop volumineux. Il s'agit d'une application gratuite : <https://wetransfer.com/>
- 4) Vous avez retourné vos albums dans l'enveloppe préaffranchie.

J'ai gardé les fichiers en lieu sûr et je les détruirai lorsque je n'en aurai plus besoin.

Je vous remercie de prendre connaissance du formulaire ci-joint et de le signer, svp. N'hésitez pas à m'écrire ou à me téléphoner si vous avez des questions.

En vous remerciant à l'avance,

Joanie

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

À l'intention des lectrices expertes en littérature jeunesse

« **L'enseignement-apprentissage du rappel de texte au 2^e cycle du primaire :
création d'un dispositif didactique** »

Chercheuse étudiante : Joanie Viau, doctorante, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Codirectrice de recherche : Isabelle Carignan, professeure agrégée, Département Éducation, Université TÉLUQ.

A. Renseignements aux participants

1. Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est de produire du matériel pédagogique validé pour les enseignants du 2^e cycle du primaire afin de leur permettre de faire un enseignement explicite du rappel de texte, d'amener les élèves à s'exercer avec leurs pairs en faisant des rappels en dyade et d'évaluer les élèves à l'aide de grilles descriptives. Ce dispositif inédit sollicite grandement les macroprocessus (Irwin, 2007), qui permettent aux lecteurs de comprendre la structure du texte et de le résumer (Kissner, 2006). Comme il n'existe aucune ressource didactique validée permettant de faire vivre des tâches de rappels aux élèves du primaire à partir de la littérature jeunesse, ce dispositif a pour objectif l'amélioration et la diversification des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture chez les enseignants du 2^e cycle du primaire.

2. Participation à la recherche

Votre participation a consisté à lire des albums jeunesse (entre 2 et 5) et à faire le rappel oral de chacun d'entre eux. Vous m'avez fait parvenir vos fichiers audios de vos rappels, que j'ai ensuite retranscrit. J'ai par la suite comparé vos rappels avec les miens, ce qui m'a permis de procéder à la validation interjuge de chacun des albums. Cette étape était essentielle pour la construction de mon dispositif didactique.

3. Risque et inconvénient

Il n'y avait aucun risque à participer à cette recherche. **Avantages et bénéfices**
Vous contribuez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation, plus spécifiquement, au développement et à la validation d'un dispositif didactique. Par la suite, les enseignants du 2^e cycle du primaire pourront disposer d'un outil validé – le dispositif

didactique - pour favoriser l'enseignement-apprentissage de différentes tâches de rappel de texte et l'amélioration de la compréhension en lecture chez leurs élèves.

4. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous avez donnés demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données qui ont été collectés sont conservées dans un lieu sûr. Tous les fichiers ont été conservés dans un dossier sécurisé et j'étais (et je suis toujours) la seule à y avoir eu accès. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet était et demeure entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au courriel indiqué ci-dessous. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Joanie Viau (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante : Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

B. Consentement :

Déclaration du participant

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet, de même que les risques et les inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
 - Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
 - Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche.
 - Je m'engage à respecter la confidentialité du projet de recherche (aucun partage du matériel pédagogique).
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à ce projet de recherche.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par le participant.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Nom : Viau

Prénom : Joanie

ANNEXE E : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 1

Transcription : Le monde englouti (Weisner, 2006)

JV	L 5
Il était une fois un garçon sur le bord de la plage.	Album sans texte qui raconte l'histoire d'un petit garçon qui est sur la plage
Il observait un Bernard l'ermite	et qui observe des crustacés et divers objets à travers son microscope.
Ensuite, il a regardé un crabe.	
Il s'intéresse beaucoup aux petits animaux.	
Soudainement, alors qu'il est en train d'observer le crabe, une vague arrive, le surprend.	Étant inattentif, il se fait happer par une vague.
Puis, il découvre une caméra sous-marine.	Lorsqu'il retrouve ses esprits, il trouve à côté de lui un appareil photo.
Intrigué, il va voir ses parents, leur montre la caméra et il va voir aussi la sauveteuse.	Curieux, il va apporter le film dans un village pas très loin, pour le faire développer.
Elle semble lui dire de la garder.	
Le garçon ouvre la caméra et trouve la bobine de film.	
Il va la faire développer et en observant les photos, il est très surpris parce qu'il se rend compte que les photos montrent un monde totalement surprenant.	Par compartimentage (des images), on voit le temps passer. Finalement, il reçoit les photos.
On voit, par exemple, des animaux marins qui sont dans un salon, une pieuvre qui est en train de lire, des poissons assis, une tortue géante avec un village sur son dos. Les petites maisons sont des coquillages.	Plusieurs scènes sont sous-marines. C'est comme si les photos avaient été prises dans les fonds de mer.
Il y a aussi des petites créatures sous-marines qui ressemblent à des extra-terrestres.	
C'est vraiment... magique et surprenant.	
Le garçon se rend compte que la dernière photo est celle qu'une petite fille qui tient la photo de l'ancien propriétaire de l'appareil, qui semble lui aussi tenir une photo.	
Donc, le garçon commence par prendre sa loupe et voit les anciennes personnes qui ont tenu l'appareil.	
Il voit qu'il y a d'autres plus petites photos, qu'il ne peut pas voir à l'œil nu, ni avec sa loupe, alors il prend son	Plus il va regarder, plus il va agrandir avec un microscope, on voit même l'agrandissement dans l'album, par

microscope et il peut voir des photos anciennes, en noir et blanc.	exemple, x 4, x 16, x 20... Il s'aperçoit qu'on voit des enfants qui tiennent eux-mêmes la photo prise avec l'appareil photo.
Il décide de poursuivre cette chaîne, qui a commencée il y a environ 100 ans.	Il remonte et remonte le temps et ça permet de voir que ce manège-là dure depuis de nombreuses années, je dirais plus de 100 ans, car les premières photos sont en noir et blanc. Il va décider à son tour de jouer le jeu. Il va se prendre en photo avec l'appareil photo. C'est peut-être l'ancêtre du « selfie ». Il se fait photographe avec la photo qui montre la photo de la photo de la photo...
Il se prend en photo et lance la caméra dans l'océan.	Il va relancer l'appareil photo dans la mer,
On voit la caméra qui recommence un nouveau périple sous-marin.	qui à son tour va replonger dans les profondeurs.
Elle se retrouve au milieu de sirènes et dans ce qui semble être l'Antarctique.	Qui va passer par l'Antarctique, je crois, parce qu'il y a des banquises.
Puis, elle atterrit sur un autre rivage et puis, une petite fille frisée la trouve.	Il va être retrouvé à la dernière page par une petite fille sur un autre continent, je crois bien.
On présume que c'est un nouveau chapitre qui commence pour l'appareil sous-marin.	

Transcription : Le prisonnier sans frontières (Goldstyn, 2015)

JV	L3
Album écrit pour Raïf Badawi, emprisonné pour ses idées politiques.	
Sur les premières pages de garde, on peut voir du courrier, écrit dans différentes langues.	
À la fin de l'album, les dernières pages de garde nous montrent encore du courrier, mais cette fois-ci avec un oiseau qui s'envole avec une lettre dans son bec.	
La symbolique est intéressante, on peut faire anticiper les élèves avec ça.	
Quand l'histoire commence, on voit un homme qui amène sa fille dans une manifestation.	On voit un père et sa fille qui vont manifester.
Ils ont l'air contents de faire valoir leurs idées. Ils sont pour les cercles rouges.	
La petite fille a un ballon rouge dans les mains. Ils ont l'air heureux.	

Lorsqu'ils arrivent sur le site, il y a énormément de carrés noirs qui ont l'air fâchés. Ils s'en prennent aux cercles rouges.	Les carrés bleus s'opposent aux ronds rouges.
Les manifestants des cercles rouges sont emprisonnés. On voit que le papa s'en va dans un fourgon et sa petite fille a de la peine. Un soldat a fait éclater son ballon.	Ça tourne mal, la manifestation : le père est emprisonné.
En prison, il est triste. Un garde lui apporte un bout de pain.	On le voit dans la prison qui est convaincu, mais la déprime s'empare de lui.
Il se lie d'amitié avec une souris et un oiseau. Il communique avec eux.	
L'oiseau (je crois) lui apporte un bout de charbon et il s'en sert pour dessiner au mur. Il représente des scènes, des souvenirs qu'il a avec sa fille. Il compte aussi les jours.	Il se remémore ses bons moments avec sa fille.
Un jour, l'oiseau lui apporte du courrier qui lui est adressé. Notre prisonnier est tout ému, tout content de lire sa lettre, mais il se la fait confisquer.	À un certain moment, il reçoit une lettre par un oiseau. Et puis, le gardien décide de détruire la lettre.
Ça recommence : à chaque fois qu'il reçoit du courrier, on lui confisque.	
Il en reçoit de plus en plus. Le gardien brûle le paquet de lettre.	Il se met à recevoir d'autres lettres et le gardien décide de brûler toutes ses lettres.
On voit que les débris de lettres s'envolent un peu partout sur la planète.	Quand les lettres partent en fumée, elles s'en vont partout dans le monde.
Plein de gens recueillent ces débris, ces parcelles de lettres-là. Ils vont prendre leurs plumes, leurs crayons ou portables et écrire au prisonnier.	Et puis, c'est comme un appel à plein de gens de partout dans le monde à écrire au prisonnier pour le réconforter ou l'encourager dans son emprisonnement.
Beaucoup plus de courrier revient en prison. Ce sont les oiseaux qui apportent le courrier.	On voit des gens de partout dans le monde qui écrivent au prisonnier et le prisonnier reçoit ces lettres-là.
Il y en a tellement que le prisonnier s'en fait des ailes et il s'envole de la prison avec ses lettres-là.	Il en reçoit tellement qu'il finit par pouvoir se faire des ailes pour sortir de cette prison.
Il s'agit d'une belle symbolique sur le pouvoir des mots.	
À la fin, on le voit qui retrouve sa fille. Il la serre dans ses bras.	Et à la fin, on le voit qui retrouve sa fille...
À la toute fin, on les voit à leur domicile avec leur chat et ils sont en train d'écrire.	et qui est en train d'écrire. Donc, on s'imagine que lui aussi, il va poursuivre la rédaction de lettres pour d'autres prisonniers.

Transcription du rappel oral : L'écharpe rouge (Villeneuve, A).

JV	L4
On voit un chauffeur de taxi, qui s'appelle Turpin.	Cet album est particulier, car il y a une seule phrase au début de l'album, qui nous informe que le personnage principal est chauffeur de taxi et s'appelle Turpin. Par la suite, il s'agit d'un album sans texte. Donc, toute l'action passe par les images.
On voit qu'il est très poli et courtois envers ses clients.	C'est l'histoire d'une espèce de poursuite. Donc au début, on a Turpin qui embarque dans son taxi une dame avec des souliers et un bonnet rouge.
L'un de ses clients est un homme assez grand avec un chapeau noir et une écharpe rouge.	Tout de suite après, il embarque un très grand monsieur avec une immense cape noire et un chapeau haute forme noir aussi et une écharpe rouge nouée autour du cou.
Lorsqu'il descend du taxi, il oublie l'écharpe rouge sur la banquette.	Quand le monsieur sort du taxi, on se rend bien compte que son écharpe n'est plus sur lui. Turpin regarde dans le taxi et l'écharpe était bien restée sur la banquette arrière.
Alors, Turpin tente de lui rendre. Il le poursuit.	Donc, il s'en empare, il court après le monsieur pour lui redonner.
Il le suit jusqu'à une grande tente et il est arrêté par un lézard sur un unicycle, qui lui indique qu'il ne peut pas entrer comme ça.	Le monsieur entre dans une espèce de chapiteau et à l'entrée de ce chapiteau-là, il y a une espèce de lézard sur un unicycle qui lui barre la route.
Turpin lui explique le but de sa visite et le lézard le laisse passer.	Turpin lui explique « J'ai une écharpe qui appartient au monsieur que je viens de voir entrer, je veux juste aller à lui redonner, etc. ».
Ensuite, Turpin est effrayé parce qu'il voit un ours polaire qui se promène en patin à roulettes.	Là, il va croiser toutes sortes d'animaux et vivre toutes sortes de situations roquemboliques.
Ensuite (il a toujours son écharpe), il tombe sur un tigre qui tente de l'avaler; qui l'avale, en fait.	Donc, il croise un ours sur des patins, un lion qui souhaite le manger...
Heureusement, la dompteuse de félins est là. Elle dispute le tigre et aide Turpin à sortir de cette fâcheuse situation... Est-ce un tigre ou un lion? Je ne me souviens plus trop...	
Turpin sort de la gueule de l'animal et lui explique qu'il cherche le monsieur pour lui rendre son écharpe rouge.	

Alors, la dompteuse lui indique où le trouver.	
Turpin se retrouve malgré lui au centre du spectacle (en fait, c'est un cirque), il se retrouve, par hasard, sur la scène et participe malgré lui au spectacle.	Ensuite, il voit le très grand monsieur tout en noir. Il s'élance à sa poursuite et se retrouve sur une scène très éclairée. Donc, il est au milieu de la scène du cirque.
Un singe lui vole l'écharpe et grimpe avec elle jusqu'à un fil de fer suspendu.	Son écharpe lui échappe. Un saltimbanque va s'en servir pour se bander les yeux pour faire un numéro avec du feu.
Turpin le suit, il essaie de récupérer l'écharpe.	Par la suite, il y a un singe qui s'en empare et qui grimpe en haut d'une très grande échelle. Turpin le poursuit, monte en haut et là, c'est une corde pour marcher en équilibre dessus. L'écharpe est restée au milieu, le singe l'a abandonné là.
En récupérant l'écharpe, il tombe (parce qu'il n'est pas habitué) dans un grand coffre.	Le chauffeur de taxi va aller sur la corde raide, essayer de reprendre l'écharpe et là, il va tomber.
Le magicien qui ferme le coffre est justement son passager.	Mais, il va tomber directement dans un coffre que le magicien (qu'on suppose) referme à clé, très rapidement.
Alors, il ouvre le coffre et fait sortir l'écharpe rouge de sa manche (ou de son manteau?) il félicite Turpin.	Il va percer le coffre avec des longs poignards et quand il ouvre le coffre, il est complètement vide. Le personnage de Turpin est caché dans son manteau.
Je suppose, car il s'agit d'un album sans texte, que le magicien est reconnaissant que Turpin se soit donné tout ce mal pour lui rendre son écharpe.	
Alors, il lui donne l'écharpe.	Et le magicien récupère son écharpe.
On voit Turpin qui s'en va en saluant les employés du cirque qu'il a croisés. Il a l'écharpe rouge autour du coup.	Tout le monde applaudit le numéro à la fin et Turpin est bien content d'avoir redonné l'écharpe au monsieur.
Il entre dans son taxi et comme il s'en va, on voit le petit lézard qui court derrière le taxi avec sa casquette de chauffeur.	Il retourne à son taxi et quand il repart dans son taxi, on voit le petit lézard sur son unicycle qui poursuit le taxi avec la casquette de chauffeur de taxi de Turpin dans la main, comme quoi il l'a oublié.
Alors, on imagine que ce sera au tour du lézard de poursuivre Turpin pour lui rendre sa casquette.	Et on comprend qu'il y aura probablement une autre poursuite.

Transcription de l'album : Off (Xavier Salomo)

JV	L6
Une petite fille se promène sur le dos d'un cerf. Elle porte une cape rouge.	Magnifique album sans texte. Le personnage principal est la petite fille et

	son animal de compagnie, qui est un cerf, nous guident dans la lecture de cet album.
Elle se promène dans un environnement dans lequel tout semble avoir été détruit.	Les images nous font penser aux dessins animés et nous rapprochent plutôt de la bande dessinée. L'histoire est la petite fille sur son cerf qui se promènent dans une ville qui semble avoir été dévastée,
On voit des débris un peu partout. C'est vraiment triste et chaotique.	qui ressemble plutôt à un désert.
Puis, elle voit une grande cheminée au loin.	Plus elle s'approche, plus elle constate qu'il y a des arbres, que la nature arrive, mais elle voit une porte dans un arbre.
Elle s'approche, ouvre la porte rouge et puis elle entre à l'intérieur avec son cerf.	
On voit plein de fils et au milieu, il y a une espèce de grosse machine avec un gros bouton rouge.	À l'intérieur, c'est des machines, des fils, comme si la technologie contrôlait les êtres vivants dans les arbres.
Alors, la petite fille s'avance sur la passerelle et appuie sur le bouton.	Puis, elle voit un bouton rouge sur lequel elle décide d'appuyer.
Elle s'endort ensuite, avec son cerf.	Elle s'endort.
Pendant qu'elle dort, tranquillement, on voit des racines et des feuilles qui commencent à apparaître autour de la cheminée.	Peu à peu, les racines de l'arbre commencent à pousser, les feuilles et tout ça.
Lorsqu'elle se réveille, elle voit qu'il y a de la végétation partout autour d'elle. En fait, à l'extérieur de la cheminée quand elle sort.	Lorsqu'elle se réveille, elle constate que la nature est revenue. Le ciel est beaucoup plus dégagé, c'est lumineux, les couleurs sont revenues alors qu'avant qu'elle appuie sur ce bouton, tout était terne et il n'y avait pas de lumière.
Il y a même des arbres et des petites créatures qui ressemblent à des oiseaux.	Elle est contente et elle partage ce bonheur-là avec le cerf. Elle le caresse.
Une autre qui ressemble un peu à un koala.	
Le cerf la suit et la fillette se rend compte qu'il a perdu ses bois.	
Elle le console.	
On voit qu'elle a une couette, une mèche de cheveux, blancs.	
C'est comme si les deux avaient perdu quelque chose en donnant la vie autour d'eux. Je ne sais pas trop.	
Étonnamment, au lieu de rester là, ils constatent tout le bien qu'ils ont fait et ils repartent dans l'environnement désertique et désolé, dans lequel on voit plein de	Ensuite, ils repartent tous les deux. On voit qu'ils changent d'endroit et le ciel s'assombrit.

débris et, à voit ces débris, c'est comme un paysage d'après-guerre ou d'après-catastrophe.	
Il se met à pleuvoir et les bois du cerf repoussent.	Il se met même à pleuvoir.
Soudain, la fillette pointe quelque chose devant elle. Elle semble pointer le lecteur.	Elle pointe quelque chose au cerf, comme si elle avait trouvé encore un autre endroit où elle devait arrêter.
En fait, ce qu'elle pointe, ce sont d'autres cheminées au loin.	La pollution, les usines, tout ça.
L'histoire se termine comme ça et laisse envisager que la fillette va continuer d'appuyer sur d'autres boutons pour faire réapparaître la végétation et la vie.	Pour accomplir une autre mission afin que la nature reprenne vie.

ANNEXE F : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 2

Transcription : Le balai magique

JV	L5
L'histoire commence par un préambule où on explique au lecteur que ça arrive que les balais des sorcières tombent subitement en panne. Ça n'arriva pas souvent, mais ça arrive.	
Donc, lorsque ça se produit, la sorcière en plein vole se retrouve en chute libre.	C'est l'histoire d'une sorcière qui vole avec son balai magique et qui, contrairement à l'habitude, elle n'a pas de préavis et son balai brise et elle tombe dans un champ.
Alors, c'est ce qui est arrivé un beau jour à une sorcière qui s'est retrouvée dans le jardin d'une veuve. La veuve a découvert la pauvre sorcière avec son balai défectueux.	Une dame, Mina Shaw, qui habite là, c'est la fermière, va la trouver ensanglantée. Au départ, elle va avoir un peu peur mais elle va se dire : « Il faut que je lui apporte de l'aide ».
Elle a pris soin de la sorcière, qui s'est reposée.	Donc, elle va l'amener dans la maison, la coucher dans un lit. La sorcière va lui demander de fermer les rideaux elle va s'enrouler dans sa cape et s'endormir profondément.
Le soir venu, la sorcière était guérie, elle a appelé l'une de ses collègues sorcières à l'aide d'un feu spécial et elles sont reparties sur le même balai, abandonnant le vieux balai qui avait atteint sa fin de vie utile.	À son réveil, évidemment, elle n'aura plus aucune trace de ses blessures. Elle va prendre un petit morceau de charbon dans l'âtre du foyer et avec ça, elle va faire un feu dans le champ, avec des petites brindilles. Ainsi, on comprend qu'elle fait probablement une incantation pour appeler une autre sorcière à l'aide. Celle-ci va arriver, va l'embarquer sur son balai magique et elles vont partir. Celles-ci ne seront plus dans l'histoire, mais elles laisseront le balai non-magique dans le champ.
La veuve n'était pas tellement surprise que la sorcière se soit rétabli si rapidement et qu'elle soit partie. Elle n'était pas surprise non plus de voir que le balai était resté là. Elle s'est dit « au fond, c'est un balai comme un autre, maintenant ».	La fermière, au réveil, ne sera pas surprise que la sorcière ait quitté, mais elle va trouver ce balai-là. Elle va s'en servir et va le trouver ni plus ni moins comme son balai à elle.
Elle s'en est servi pour balayer, puis le lendemain, je crois, elle entendait du bruit, alors elle est allée voir ce qui se passait et	Un jour, elle va entendre du bruit et ce balai-là va se mettre à balayer tout seul dans la maison de Mina.

<p>puis, elle a vu que le balai, finalement, était encore magique parce qu'il balayait tout seul.</p>	
<p>Donc, elle était surprise de ça et le balai, comme il n'arrêtait pas de balayer, de temps en temps, elle se tannait et l'enfermait dans l'armoire, mais le balai n'aimait pas ça, rester enfermé longtemps. Il cognait pour sortir, comme un petit chat.</p>	<p>Au début, elle va avoir peur et finalement, elle va trouver qu'il n'est pas bien méchant, qu'il ne sera jamais violent. Donc, elle va s'habituer. Elle va le ranger dans un placard, mais il va cogner pour sortir.</p>
<p>La veuve s'est dit qu'elle pourrait peut-être lui apprendre autre chose, à part balayer. Elle lui a appris à nourrir les poules, entre autres, à fendre du bois, aller chercher de l'eau et même à jouer du piano. Une note à la fois, évidemment.</p>	<p>Elle trouve qu'il fait pitié, alors elle va essayer de lui montrer d'autres tâches aussi et, ma foi, il apprend vite, ce balai-là. Il peut jouer du piano, elle va lui montrer à fendre le bois.</p>
<p>C'était vraiment une très bonne compagnie, le balai pour la veuve. Elle était ravie d'avoir un peu d'aide comme ça., mais ses voisins ont trouvé ça effrayant. L'un d'entre eux lui a dit que c'était diabolique.</p>	<p>Malheureusement, quand les voisins vont apprendre la présence de ce balai-là, les Spivie, ils vont être inquiets et dire que c'est le démon, qu'il ne faut pas le garder. D'autres voisins vont aussi dire que ça attire le malheur. Que c'est de la magie, pas de la magie noire, mais en fait, qu'il est démoniaque.</p>
<p>Un jour, les garçons du voisin se sont mis à intimider le balai, qui balayait le chemin entre les deux maisons. Ils se sont mis à « l'écoeurer ». Le balai a commencé par les ignorer et finalement, il leur a donné un bon coup sur la tête. Puis, leur chien, qui était avec eux, s'était agrippé, a mordu le balai et avec son manche, il l'a fait revoler très loin, un peu comme une catapulte. Les garçons sont repartis effrayés.</p>	<p>Les deux jeunes de ce monsieur-là vont attaquer le balai. Ils vont se moquer de lui, vont le frapper. Le balai va leur donner un coup pour se défendre et il va même lancer le chien qui s'en prend à lui dans les airs.</p>
<p>Le soir même, le voisin arrive chez la veuve, lui raconte ce qui s'est passé avec ses garçons et il est avec d'autres personnes du voisinage et ils veulent brûler le balai, qu'ils dosent diabolique.</p>	<p>Ce soir-là, le père va aller voir Mina pour lui dire « On doit absolument se débarrasser de votre balai, il a frappé mes fils et mon chien a disparu à cause de lui ».</p>
<p>La veuve dit qu'elle comprend très bien ce qui se passe. Elle dit que c'est regrettable et leur indique où se repose le balai. Elle leur demande de ne pas faire trop de bruit pour ne pas le réveiller.</p>	<p>Futée, Mina va dire : « Pas de problème, Monsieur! » et elle va lui montrer son propre balai, qui n'est pas le balai magique. On s'en doute à ce moment-là de l'histoire. Elle va leur dire qu'il dort et qu'il ne devrait pas se réveiller.</p>

Tranquillement, doucement, ils l'ont attaché et ils l'ont brûlé.	Ils ne verront pas le subterfuge, vont prendre le balai et vont le brûler dans le champ.
Quelques jours plus tard, la veuve a dit à ses voisins qu'elle avait aperçu son balai qui hantait dans les bois avec une hache. Le balai était blanc, donc c'était vraiment le fantôme du balai.	
Le voisin ne la croyait pas, jusqu'à ce qu'il l'aperçoive lui-même. Un soir, le balai est venu donner des petits coups à sa porte.	À la suite de ça, il y a un balai blanc qui va se promener, qui va agacer la famille Spivie. Il va avoir tellement peur qu'il va embarquer toutes ses choses sur sa charrette et se sauver du village.
Le pauvre voisin n'en pouvait plus. Lui et sa femme ont décidé de s'en aller. Ils ont même dit à la veuve qu'elle devrait les suivre. Elle a refusé poliment.	En offrant bien à Mina de quitter avec elle. Courageuse, elle va rester dans sa maison.
L'histoire se termine avec notre chère vieille dame qui se repose et qui écoute une mélodie jouée au piano, une note à la fois.	Quant les gens auront quitté, on la retrouve à la dernière page dans sa chaise berçante avec son balai.
On se rend compte que son balai, elle l'avait simplement peint en blanc. C'était une ruse de la veuve pour garder son balai.	L'auteur explique que c'est le balai qu'elle a peint en blanc. En fait, le balai magique n'a jamais été brûlé.
Elle lui dit combien il joue bien du piano. Il lui fait une courte révérence et il continue de jouer du piano.	À noter : les pages de texte et les illustrations sont toujours dissociées et derrière la page de texte, il y a toujours un fond de citrouille. Les illustrations sont toujours en sépia, ce qui ajoute à la lourdeur et au mystère de cette histoire. Cela est propre à Chris Van Allsburg, d'ailleurs.
C'est une histoire qui se termine bien pour la veuve et son balai.	

Transcription : Le lion et l'oiseau

Joanie	L3
Un jour, un lion qui est en train de travailler sur son jardin aperçoit un oiseau qui s'est blessé à une aile.	On retrouve un lion, à l'automne, qui vaque à ses occupations. Il ramasse ses feuilles et tout ça.

Alors le lion va soigner l'oiseau. Il prend soin de lui.	À un certain moment, il trouve un oiseau blessé sur son terrain. Alors il décide de le soigner.
Et puis, il invite l'oiseau à demeurer avec lui pendant sa convalescence.	Cet oiseau-là était en migration, alors tous ses compagnons oiseaux partent vers le sud. Lui, il reste avec le lion pour l'hiver (pour la fin de l'automne et l'hiver).
L'hiver arrive et ils passent l'hiver ensemble. Tout va bien. On dirait qu'il y a une camaraderie, une amitié, qui se développe entre les deux personnages.	
Ils font plein d'activités. Ils vont glisser, entre autres.	Ils vaquent à leurs occupations, ils font toutes sortes d'activités à l'intérieur et à l'extérieur pendant l'automne et l'hiver.
Un jour, au printemps, les oiseaux de la même espèce que notre petit oiseau blessé, qui est guéri, reviennent et l'oiseau va rejoindre les siens.	Et au printemps, les oiseaux reviennent et comme notre petit oiseau est guéri, il reprend sa route avec ses compagnons oiseaux.
Le lion dit à l'oiseau qu'il comprend, bien sûr, sauf qu'on voit quand même qu'il souffre de solitude après et qu'il s'ennuie de l'oiseau.	Alors, jusque-là, le lion qui était un solitaire, avant l'arrivée de l'oiseau, redevient seul et il fait ses occupations durant l'été, mais on sent quand même qu'il lui manque un ami. Mais bon, il continue à vivre sa vie.
Il passe l'été tout seul et à l'automne, est revenu pour passer l'hiver avec le lion. Ils vont encore passer l'hiver ensemble.	On sent qu'à l'automne, il y a un petit espoir quand les autres oiseaux reviennent. En se disant : peut-être qu'il va revenir, mon ami oiseau. Et finalement, effectivement, l'ami oiseau revient. Puis, les autres partent et cet oiseau décide de rester avec le lion pour repasser un autre hiver avec lui.

Transcription : Le monde de Théo

Joanie	L4
Théo vivait seul dans sa petite maison au sommet d'une montagne au sommet plat. Théo a un jardin, il a des arbres... C'est un personnage qui ne jette absolument rien parce qu'il est le survivant d'une catastrophe qui a tout détruit.	L'histoire débute alors qu'on nous présente Théo, petit homme d'un âge indéfini avec un chapeau-melon bleu, qui vit tout seul au sommet de sa montagne qui a un dessus plat. Il vit seul dans sa petite maison et on nous dit qu'il est seul au monde et seul sur la terre. Donc,

	<p>rapidement, on nous explique qu'il est arrivé quelque chose, en fait, une grosse catastrophe causée par les hommes. Quelqu'un a inventé quelque chose qu'on suppose très dangereux et mortel. Ils l'ont utilisé et cela a détruit toute vie, finalement, autant la nature que les villes.</p>
<p>Alors, il croit qu'il est le seul survivant de la terre. Il croit qu'il a été épargné et qu'il est donc le seul dans cette situation-là.</p>	<p>Théo a miraculeusement survécu. Il vit tout seul. Il s'occupe de son jardin. Etc.</p>
<p>Et puis, un jour, il se questionne et il se dit que si lui a survécu à la catastrophe, peut-être qu'il y a quelqu'un d'autre qui a connu la même chance que lui.</p>	<p>Un jour, il est tanné d'être tout seul, évidemment, et il se dit que si lui a survécu, possiblement que d'autres personnes ont survécu aussi. Il décide d'aller à la rencontre de ces gens-là.</p>
<p>Alors, il décide d'explorer le monde. Mais comment? Là, il se dit que le sol, peut-être que c'est trop dangereux de marcher au sol, c'est comment en bas de la montagne, il n'en a aucune idée.</p>	
<p>Donc, devant cette incertitude, il décide de survoler la planète.</p>	
<p>Il prend un bain à pattes, un parapluie et toutes sortes d'objets recyclés et construit un curieux machin volant, capable de survoler la surface de la terre.</p>	<p>Il rassemble toutes sortes d'objets hétéroclites. Il fabrique avec ça une machine à voler à l'aide d'une baignoire, d'un parapluie, d'une hélice et plein d'autres trucs.</p>
<p>Alors il part, pour explorer et puis une nuit, il aperçoit une maison pareille comme sa sienne au sommet d'une montagne au sommet plat. C'est une curieuse coïncidence.</p>	<p>Il part dans sa machine et après des jours et des jours de voyage, une nuit, il rencontre une montagne au sommet plat avec une petite maison sur le dessus, en tout point semblable à la sienne.</p>
<p>Donc, il cogne, personne ne vient ouvrir, alors il laisse une note sur la porte et repart.</p>	<p>Donc, il se pose, va cogner à la porte. Pas de réponse. Il décide de laisser une note sur la porte. Donc, il écrit un petit message, laisse ça sur la porte, tout heureux d'avoir possiblement découvert une autre personne vivante. Il s'en retourne chez lui.</p>
<p>Lorsqu'il revient chez lui, il trouve une note sur sa porte. C'est écrit : Je suis venue, vous n'y étiez pas, qui que vous soyez, attendez-moi, je reviendrai.</p>	<p>Après des jours et jours à voyager dans sa machine volante, il revient dans sa maison et il voit un petit papier sur sa porte. Sur la note, les mots sont, encore une fois, semblables en tout point aux siens.</p>

Là, Théo se met à pleurer parce qu'il réalise que c'est à sa propre maison qu'il est allé. Il se dit : c'était la nuit, je n'ai pas reconnu ma maison, il faisait trop noir.	Donc, il croit tout simplement qu'il s'est laissé une note à lui-même pendant la nuit, qu'il n'a pas reconnu sa maison.
Donc, il est bien triste Il arrose son jardin et il retourne à ses tâches habituelles. En sarclant, il remarque que son instrument ressemble curieusement à un E majuscule. Alors, il se dit : Oup! Ça lui fait penser à un petit détail qu'il n'avait peut-être pas remarqué de prime abord.	Il est très découragé, se remet à sa petite vie, il continue à s'occuper de son jardin. En utilisant un râteau à trois branches, ça lui donne comme, ça lui remémore un souvenir. Quelque chose qu'il a vu sur le petit mot, qu'il n'avait pas saisi au 1 ^{er} coup d'œil.
Il retourne chercher la lettre et il remarque que la personne a écrit : Je suis venue VENUE. Mais lui, il sait qu'il n'a pas mis de E à venu. Il sait aussi qu'il a signé la lettre de la 1 ^{re} lettre de son prénom, donc avec un T. Il retourne la lettre qu'il a entre les mains et c'est signé F. Alors il se dit : Oh! C'est une fille qui m'a écrit! Donc, il est super content de cette découverte-là. Il se dit : Bon! Yé! Il y a une autre personne qui a survécu, super! Mais là, la personne lui a dit : attendez-moi, je reviendrai, mais lui aussi, il a écrit ça.	Il retourne voir le petit mot et, c'est écrit que quelque est venue avec un E, tandis que lui avait écrit : Je suis venu, pas de E, parce que c'est un garçon. Donc, il comprend qu'une fille possiblement est venue à sa rencontre et a écrit exactement le même mot que lui. Pour être sûr de son affaire, il regarde à l'endos où il avait écrit son initiale (T) et c'est écrit : F, pour un autre nom que le sien. Tout content, il veut aller à la rencontre de l'autre personne, sauf que les deux messages disaient : Attendez-moi, je vais revenir.
Alors, il se dit : Qu'est-ce que je fais? Je l'attend ou je repars? Donc, est-ce que moi et l'autre personne on va passer notre vie à s'attendre ou si c'est mieux de courir le risque et de partir à la recherche de l'autre?	Il se demande s'il doit rester ou partir à la rencontre de l'autre. Parce que si les deux personnes attendent chacun chez soi, personne ne se rencontrera jamais.
L'histoire se termine sur une double-page sans texte, où on voit Théo qui rencontre la fameuse F, donc, ils dont dans les airs, chacun sur leur curieux machin volant. Donc, ils se retrouvent et on voit au sol que la végétation commence tranquillement à repousser. Donc, c'est une fin pleine d'espoir.	Il décide finalement de reprendre sa machine volante et d'y aller. Il rencontre dans le ciel une fille qui, visiblement, a décidé de faire la même chose que lui.

Transcription : Y'a pas de place chez nous (Poulin, 2016)

Joanie	L3
Il était une fois deux frères, Marwan et Tarek, qui se sont retrouvés dans une embarcation avec d'autres réfugiés, car c'était la guerre dans leur pays. Ils se sont sauvés.	On retrouve Marwan et Tarek, qui sont des réfugiés de guerre. On ne sait pas trop d'où ils viennent, mais on sait qu'ils veulent aller dans un pays où ils seront plus en paix.

Ce sont maintenant des sans pays. Ils sont à la recherche d'une terre d'accueil.	Alors ils partent sur un bateau de fortune avec d'autres personnes. On ne sait pas trop c'est qui.
Alors, on voit que dans le groupe, il y a des adultes et des familles aussi.	Finalement, les autres réfugiés, on est vraiment centrés sur l'histoire de Marwan et Tarek.
Lorsqu'ils approchent d'une île ou d'une rive, les gens leur disent soit : Y'a pas de place chez nous, tout simplement, soit ils les ignorent, soit ils disent : Ben, y'a pas de place, mais voici quand même du pain, quelque chose pour manger.	Et puis, le bateau arrête à différentes places et partout, ils se font dire : Ben, y'a pas de place chez nous. Ils se font dire : y'a pas de place chez nous pour différentes raisons.
C'est le cas d'un navire qui arrive et qui leur balance des miches de pain.	
Une nuit, les réfugiés entendent des gens qui parlent d'eux. Ils disent : Ah! Ces gens sont différents de nous, par leur habillement, leur langue, ils ont l'air sales. Ils doivent puer. On ne veut pas d'eux.	
Un moment particulièrement poignant, c'est quand une dame leur dit : Y'a pas vraiment de place chez nous, mais je pourrais quand même vous en faire. Elle se fait critiquer par sa communauté, qui la traite de folle.	
Le dirigeant du pays décide qu'il n'y a pas de place pour ces gens-là, mais il leur balance des objets complètement inutiles. Ils disent, on peut vous donner ça.	Et, parfois, quand même, y'a des places où, un peu pour se donner bonne conscience, je dirais peut-être, on leur dit : y'a pas de place, mais on leur donne toutes sortes d'objets absolument inutiles dans la situation actuelle, ou on leur donne à manger, ou on leur dit : y'a pas de place, mais on pourrait en prendre deux seulement.
Les réfugiés, les sans pays sont sans espoir. Ils sont dans leur embarcation et ils commencent à perdre courage.	Alors voilà, on voit Marwan et Tarek avec leurs compagnons d'infortune, qui vont de places en places pour se trouver un endroit où vivre.
Finalement, ils arrivent à un endroit où les gens sont prêts à les accueillir. Ils disent : Ben, on n'a pas de place, mais on va s'arranger.	Et à la fin, ça fini bien, ils finissent pas trouver un endroit où vivre, où on ne leur dit plus : y's pas de place chez nous parce que vous êtes différents, parce que vous êtes dangereux ou quoi que ce soit.
Donc, c'est soulagés qu'ils arrivent dans leur terre d'accueil. Et puis, Tarek, le petit garçon, demande à une jeune fille qui	Ils trouvent un endroit où seront accueilli. On ne sait pas c'est où cet endroit-là, mais on s' imagine qu'ils vivront une vie

vient le voir s'il pue, elle dit : oui, un peu, mais pas pour longtemps.	meilleure dans leur nouvelle terre d'accueil.
Alors, c'est une histoire qui finit bien.	

ANNEXE G : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 3

Transcription du rappel de l'album Les loups (E. Gravett)

Joanie	L2
<p>C'est l'histoire d'un petit lapin qui va à la bibliothèque municipale pour emprunter un livre sur les loups. Et puis, lorsqu'on regarde attentivement le livre et qu'on enlève la jaquette de l'album, on se rend compte que c'est le même.</p>	<p>Parenthèse... Que c'est troublant de lire cet album-là! Surtout quand on a de jeunes enfants, car on ne sait pas trop quand on peut commencer à lire cette œuvre-là, mais j'ai presque envie de l'essayer devant mes enfants de 4 et 5 ans, mais pendant l'après-midi. Pas avant de dormir. Bref, fin de la parenthèse.</p> <p>C'est l'histoire d'un lapin qui s'en va à la bibliothèque municipale et qui emprunte un livre, un album, qui s'appelle Les loups. On voit le lapin qui lit ce qu'on est en train de lire. Il y a comme une double perspective.</p>
<p>Le petit lapin commence à lire cet album-là et il apprend des choses sur les loups. Par exemple, qu'ils vivent en meute, qu'ils peuvent vivre au nord et plus au sud, près des villages.</p>	<p>Puis, ce qui est intéressant, c'est que ce qu'il lit, c'est sous la forme d'un documentaire. Donc, on va apprendre à connaître les loups, qu'est-ce qu'ils mangent, où ils vivent...</p>
<p>Il apprend que sa fourrure héberge des puces, des tiques et puis pendant sa lecture, on voit qu'il y a un loup qui semble sortir du livre.</p>	
<p>Je ne sais pas s'il sort réellement du livre, mais il rôde autour au lapin et même que le lapin, sans s'en rendre compte, trop absorbé par sa lecture, grimpe sur le loup.</p>	<p>Et puis, au fur et à mesure que le lapin lit son livre, on voit le loup se rapprocher de plus en plus du lapin. Au départ, le loup est à l'intérieur de l'histoire, mais en fait, il sort de l'histoire, ce qui est vraiment intéressant.</p>
<p>Il commence par la queue, se retrouve sur sa fourrure, mais il ne s'en aperçoit jamais.</p>	<p>On a le loup (lapin) qui est en train de lire son livre et nous, on a accès à ce qu'il est en train de lire.</p>
<p>On apprend aussi que le loup aime beaucoup chasser des mammifères plus gros que lui, mais également d'autres plus petits, comme, entre autres, les lapins.</p>	<p>Ensuite, le loup sort de l'image. C'est vraiment particulier comme mise en perspective. Et puis, le loup au fur et à mesure se rapproche de plus en plus du lapin, de plus en plus gros et s'approche trop du lapin.</p>
<p>Et lorsque l'on apprend qu'il aime manger les lapins, bien, on voit la couverture</p>	<p>Puis, on voit presque à la fin le loup qui a une fourchette et un couteau, parce qu'on</p>

rouge du livre qui est toute déchirée, toute griffée. Donc, on en déduit que notre lapin est décédé. Qu'il a été dévoré par le loup.	est en train de parler de ce que les loups aiment manger. On parle du fait qu'ils aiment, je ne m'en souviens plus, les castors, je ne sais plus quoi. Et puis, il aime les lapins.
Et puis, l'auteure mentionne qu'aucun lapin n'a souffert et n'a été réellement dévoré, mais que, bon, pour les lecteurs plus sensibles, il y a une fin alternative.	Et ensuite, en fait, on voit que le livre Les loups, qui est rouge sang, ça peut représenter le sang, a été un peu mangé ou maltraité. Et le loup, ni le loup ni le lapin ne sont présents dans cette page. Donc, on peut croire que le lapin a été mangé. C'est une forte probabilité.
La fin, le plan B que propose Emily Gravett, c'est que le loup était végétarien et puis qu'ils ont mangé une tartine ensemble. Sauf que l'illustration nous montre que c'est comme un collage, donc ça semble faux, tout ça.	En fait, ce qui est très intéressant, c'est le côté satirique, ou plutôt ironique de l'auteure et l'illustratrice (parce qu'Emily Gravett est auteure et illustratrice), c'est le fait qu'elle mentionne qu'aucun animal n'a été maltraité dans cette œuvre et pour ceux qui ont le cœur plus sensibles, il y a une fin alternative, qui est le fait que le loup et le lapin partagent une tartine et deviennent les meilleurs amis du monde. C'est un clin d'œil aux fins un peu clichées des contes ou des albums de littérature jeunesse.
Et puis, quand on regarde la page de garde du paillason, au début, on avait presque pas de courrier sur le paillason du lapin et à la fin, il y a beaucoup de courrier et puis, entre autres, une lettre qu'on peut ouvrir. Et cette lettre-là contient un avis de retard de la bibliothèque municipale, comme quoi le lapin n'a pas rapporté l'album Les loups. Donc, pourquoi il ne l'a pas rapporté? C'est parce qu'il est mort. Il ne peut plus le faire et l'album est démantibulé à cause du loup.	Et, il y a une chose que j'ai oublié de mentionner, c'est qu'à travers l'histoire, on voit le lapin qui a les mains et les pieds rouges, parce qu'il est entrain de toucher li livre, j'imagine. Peut-être peut-on penser qu'il y avait déjà du sang sur ce livre-là. C'est quand même intéressant.

Transcription : N'aie pas peur (Poulin et Joffre)

Joanie	L2
Dans une forêt, une mère et son fils viennent faire du camping et une maman ourse se promène avec son ourson.	Dans cet album, le texte parle beaucoup moins que les images. Donc, on a des textes qui sont très courts et tout tourne autour du concept de la peur. On voit au

	<p>départ un garçon qui est avec sa mère, qui est en train de faire du camping et il faut vraiment bien regarder pour voir qu'en haut à gauche de l'image, il y a un ours, un petit ourson avec sa maman qui s'en vont en direction d'une poubelle. C'est ce qu'on pense, en fait. Dans cette image-là, l'ourson et sa maman et puis le garçon et sa maman sont dans la même image, qui est une image pleine, sur deux pages.</p>
<p>Le petit garçon a un peu peur de sauter d'où il se trouve pour aller se baigner. Puis, en même temps, parallèlement, on voit que l'ourson a un peu peur de sauter dans la benne à ordures.</p>	<p>Par la suite, on voit le garçon qui est sur une branche d'arbre et puis il est écrit : il a un peu peur. Lorsqu'on tourne la page, on a ensuite l'ourson qui a un peu peur aussi. En fait, il a un peu peur, mais on ne sait pas pourquoi.</p>
<p>Plus tard, on voit que l'enfant est allé se baigner, parce qu'on voit qu'il est enveloppé dans une serviette, que son maillot sèche sur la corde et il est en train de manger un sandwich. Puis, on voit aussi que de son côté, l'ourson est dans la benne à ordures en train de déguster du poisson.</p>	<p>Par la suite, il y a la maman du petit garçon, on pense qu'elle lui demande d'aller déposer le sac de poubelle dans une plus grande poubelle à bicyclette, mais il n'y a pas de dialogue. Rien n'est vraiment expliqué. Tous ça se lit à travers les images.</p>
<p>Ensuite, on voit que la mère demande à son fils d'aller porter le sac de vidanges dans la benne à ordures. Alors, l'enfant, lorsqu'il arrive à vélo, près de la benne à ordures, il a très peur parce qu'il aperçoit la maman ourse qui rôde autour de la benne à ordures.</p>	<p>Et le garçon s'en va vers la poubelle et on revient encore au concept de peur. Le petit garçon, on voit qu'il a très peur et puis on voit aussi que le petit ourson a très peur aussi, mais on ne comprend pas vraiment pourquoi, à part lorsqu'on voit que le petit ourson est coincé dans la poubelle et que sa maman tourne autour de la poubelle pour le protéger. Alors, c'est pour ça que le garçon a peur. Il pense que la maman ours va l'attaquer.</p>
<p>Donc, il pleure et il retourne vers sa mère. On voit aussi qu'en même temps, pendant tout ce temps-là, l'ourson a très peur parce qu'il se rend compte qu'il est pris dans la benne à ordures. Il ne sait pas comment sortir de là. Et sa mère, qui rôde autour de la benne, ne sait pas non plus comment venir en aide à son ourson.</p>	<p>Ce qui fait qu'il revient à vélo très rapidement et en pleurant. Après ce moment-là, on voit que la maman revient avec son garçon en voiture. Il y a comme un moment où on n'a pas accès à ce qui se passe.</p>
<p>Donc, on voit que la maman et son fils s'approchent de la benne à ordures. Ils sont dans leur camionnette et ils décident</p>	<p>La maman regarde avec des jumelles ce qui se passe avec les ours et elle fait quelque chose, la maman du petit garçon</p>

<p>d'aller chercher une branche d'arbre. En fait, c'est plus un gros tronc d'arbre. Puis, la maman s'en va dans la boîte de la camionnette et doucement, elle dépose le tronc dans la benne à ordures, en espérant que l'ourson grimpe et sorte de lui-même.</p>	<p>fait quelque chose de très fou (rires), c'est de prendre un gros morceau de bois, un tronc d'arbre en fait, pour le mettre à l'intérieur de la poubelle. Au départ, on ne sait pas trop ce qu'elle va faire, mais en fait, le but de la maman, c'est que le petit ourson puisse sortir par lui-même de la poubelle. Donc, elle a très peur aussi, donc on revient au concept de peur et l'ourson qui est coincé a très peur aussi.</p>
<p>On voit que la maman ourse a très peur. Pour faire fuir la maman ourse pendant cette opération-là, la mère et son fils ont klaxonné, pour qu'elle s'éloigne.</p>	
<p>Ensuite, ils retournent dans leur camionnette, ils s'éloignent un peu et on voit qu'ils attendent de voir ce qui va se passer. L'ourson grimpe, il ne réussit pas à la 1^{re} tentative, mais il finit par sortir de la benne à ordures.</p>	<p>On voit ensuite que la maman regarde de loin ce qui se passe et l'ourson réussit à sortir. La maman ourse, on s'imagine qu'elle est contente et ensuite, on revient à l'image de départ où personne n'a peur, on boucle la boucle.</p>
<p>Alors, nos deux mamans avec leurs petits retournent à leurs activités. Ils n'ont plus peur et on les voit, la nuit, qui observent les étoiles. Les ours et les humain n'ont plus peur.</p>	<p>On voit aussi les ours qui reviennent dans la direction opposée. On a une progression de la peur à travers cet album. Un peu, très peur et ne plus avoir peur. Et les images sont toujours en parallèle. On a toujours, d'une part, la maman avec son fiston et puis l'ourson avec sa maman.</p>

Transcription : Une autre histoire (Browne, 2009)

Joanie	L1
<p>Cette histoire-là raconte l'histoire des trois ours, mais en même temps, celle d'une enfant défavorisée.</p>	<p>L'album d'Anthony Browne reprend l'histoire de <i>Boucle d'or et les trois ours</i>. Le narrateur du texte est petit ours. Il présente d'abord sa maison, puis ses parents.</p>
<p>On suit les trois ours dans leur quotidien du matin. Et puis, ils décident d'aller se promener.</p>	<p>En vis-à-vis, des vignettes sans texte montrent une fillette qui sort d'un appartement, accompagnée par une femme. On suppose que c'est son logement et sa mère. Elle semble être issue d'une famille monoparentale plutôt pauvre, contrairement à l'ourson qui vit avec ses deux parents dans une maison confortable.</p>

<p>Pendant ce temps-là, la petite fille qui semble défavorisée, se promène avec sa mère.</p>	<p>Lorsque l'ourson évoque le porridge trop chaud préparé par sa mère, on peut voir la fillette plongée dans la contemplation de la vitrine d'un boucher – a-t-elle faim ? -,</p>
<p>Son attention est portée par un ballon. Donc, elle suit le ballon et se rend compte un peu tard qu'elle a perdu sa mère de vue.</p>	<p>puis poursuivre un ballon, s'éloignant de sa mère jusqu'à se perdre.</p>
<p>Donc, elle est perdue, elle semble inquiète et se dirige vers la maison des trois ours.</p>	<p>Dans son errance, elle passe devant la maison de la famille des ours dont la porte est restée entrouverte et elle décide de s'y réfugier. La famille des ours est sortie se promener en attendant que leur repas refroidisse.</p>
<p>Elle entre dans la maison elle goûte au gruau... Bon, il y en a un qui est trop chaud, l'autre trop froid, mais celui qui est destiné à l'ourson est parfait pour elle.</p>	<p>La petite fille goûte aux trois plats laissés sur la table et mange intégralement celui de l'ourson. Elle essaie les fauteuils des trois ours et casse celui de l'ourson.</p>
<p>Pendant ce temps, on suit la famille ours. Les parents discutent de leur travail, entre autres. Et puis, l'enfant suit ses parents. Et puis, ils disent qu'il trainaille.</p>	
<p>On retourne à la maison (le lecteur), on voit la petite fille qui essaie les fauteuils. On voit qu'un des fauteuils est trop dur, celui du papa, celui de la maman est trop mou. Par contre, lorsque l'enfant s'assoit dans le fauteuil de l'ourson, elle le brise, sans faire par exprès.</p>	
<p>Elle décide de monter à l'étage. Elle essaie d'abord les deux pour adultes (lits), mais s'est celui d'enfant qu'elle préfère et elle s'endort dedans.</p>	
<p>Donc, quand les ours reviennent à la maison, ils se rendent compte tout de suite que quelqu'un est entré. Ils constatent que quelqu'un a goûté à leur gruau. Le petit garçon est triste parce que quelqu'un a mangé son gruau. L'enfant est triste aussi parce qu'il se rend bien compte que sa chaise est brisée.</p>	<p>Pendant ce temps, les ours rentrent chez eux et constatent que la porte est ouverte et qu'un intrus a mangé dans leurs bols. L'ourson se plaint qu'il n'a plus de porridge.</p>
<p>Donc, la famille monte à l'étage. C'est la maman qui ouvre la marche. Lorsqu'ils découvrent l'enfant couchée dans le lit de</p>	<p>La fillette est montée à l'étage et a essayé tous les lits avant de s'endormir dans celui de l'ourson. Les ours passant au salon constatent que l'intrus s'est</p>

<p>L'ourson, la petite fille est surprise, apeurée et elle se sauve.</p>	<p>assis dans leurs fauteuils. L'ourson se plaint que le sien est cassé. Ils montent à l'étage et constatent que l'intrus est entré dans leurs lits.</p>
<p>L'ourson se montre curieux à son endroit. Il nous dit qu'il aurait bien aimé connaître son histoire.</p>	<p>L'ourson se plaint qu'il y a quelqu'un dans son lit. Les parents regardent la fillette sévèrement et elle s'enfuit. L'ourson regrette de ne pas savoir son histoire.</p>
<p>On aperçoit la petite fille qui se promène dans la rue, qui est toute seule et puis soudainement, elle aperçoit sa mère. Elle court vers elle et l'histoire se termine avec la petite fille qui serre sa mère dans ses bras.</p>	<p>Après avoir affronté la pluie et la neige, la fillette retrouve sa mère.</p>

Transcription : La mouche dans l'aspirateur (Watt, 2015)

Joanie	L2
<p>Il était une fois une mouche qui se promenait à l'extérieur d'une maison et qui est entrée dans la maison. Elle était suivie par un chien, qui s'appelait Napoléon.</p>	<p>C'est un album assez particulier parce que c'est un album qui traite des cinq phases du deuil. Donc, on a, de mémoire, le déni, ensuite on a.. c'est quoi déjà? Le marchandage, la colère, le désespoir et l'acceptation. Donc, on a cette fameuse mouche qui entre dans une maison. Et puis, il y a Napoléon, qui est le chien de cette maison, qui assiste à toutes les péripéties de cette mouche, toutes ces phases du deuil là.</p>
<p>Il avait son toutou avec lui. Et puis la mouche s'est retrouvée sur un globe terrestre, donc, elle s'est posée dessus.</p>	<p>Donc, on a Napoléon qui regarde et tout, il suit la mouche. La mouche en fait, elle fait le tour de la maison, elle va dans la cuisine, dans la salle de bains, et puis je crois qu'elle est dans le salon lorsqu'elle s'arrête.</p>
<p>Et puis, l'aspirateur l'a aspirée, tout simplement.</p>	<p>Puis, elle est sur un globe terrestre et puis, bon, il y a une phrase du genre : elle se croyait au sommet du monde, lorsque soudain... Et elle se fait aspirer par l'aspirateur.</p>
<p>L'aspirateur a également aspiré le toutou du chien. Il était vraiment inquiet, il se demandait comment son toutou allait faire</p>	<p>Et on voit juste avant que le doudou de Napoléon, qui va en fait être un complice, si on veut, malgré lui, de la mouche, à</p>

<p>pour sortir de là. Bien, comment il allait faire pour le sortir de là.</p>	<p>l'intérieur de l'aspirateur. Donc, le doudou est aspiré en premier. C'est ce qu'on pense, c'est une inférence, parce que le doudou est juste à côté de l'aspirateur. Et ensuite, la mouche se fait aspirer et par la suite, on voit ce fameux doudou qui est à l'intérieur de l'aspirateur, avec la mouche.</p>
<p>Et puis, la mouche, de son côté, dans l'aspirateur, est passée par les cinq étapes du deuil. Elle a commencé par être dans le déni, dire que c'était extraordinaire d'être dans ce sac-là, rempli d'objets. Elle a aussi fait la connaissance du toutou pendant son séjour dans le sac de l'aspirateur.</p>	<p>Donc, comme je le mentionnais, la mouche passe à travers les cinq phases du deuil. En premier, c'est le déni, où elle se dit : Oh! Mon Dieu! C'est formidable! Tout est beau, tout est parfait. Il n'y a aucun problème.</p>
<p>Ensuite, on la voit être... On la voit marchander. Elle essaie de négocier avec l'aspirateur pour sortir de là.</p>	<p>Ensuite, on a la phase de marchandage, où elle dit : Écoutez, je pense que vous vous êtes trompés de mouche. Ce n'est pas moi, ce n'est pas moi qui devrait être ici.</p>
<p>Par la suite, elle se fâche. Elle est vraiment en colère. On la voit se déguiser en Napoléon.</p>	<p>Ensuite, on a la colère, où la mouche dit : Je veux sortir d'ici! Et puis, elle veut attaquer. Il y a la fameuse phrase, que mes enfants aiment beaucoup, où elle dit : Je fais du karaté, tu sais! Bref, c'est la phrase où la mouche n'est pas contente du tout. Elle veut se défendre, elle veut sortir de là.</p>
<p>Et puis, finalement, elle est vraiment triste. Elle est désespérée. Donc, elle se dit que sa vie est finie.</p>	<p>Après, par la suite, il y a le désespoir, où justement, la mouche pense qu'il n'y a plus rien à faire et qu'il n'y a aucune issue, aucun espoir.</p>
<p>Puis, à la toute fin, alors qu'elle accepte son sort, le pauvre Napoléon, de son côté, il se disait : Peut-être que si je fais le beau, je vais récupérer mon toutou? Peut-être que si je brise l'aspirateur, je vais pouvoir le récupérer...</p>	<p>Par la suite, en fait, on a la phase d'acceptation où elle se résigne. Puis, elle se dit que tout ira bien. Et c'est à ce moment-là que le fameux aspirateur quitte la pièce. Mais, ce que j'ai oublié de mentionner, c'est que le chien Napoléon, à travers toutes ces phases-là, il vit en fait, les mêmes émotions, malgré lui, que la mouche, mais en fonction de son doudou qui est à l'intérieur de l'aspirateur. Quand, par exemple, la mouche est en phase de colère, lui aussi est en colère, ou on peut s'imaginer qu'il est en colère. Donc, voilà,</p>

	on voit que Napoléon a un peu les mêmes sentiments.
<p>Enfin, il s'en va parce qu'il a faim. On se rend compte que l'aspirateur est sorti de la maison. L'aspirateur est brisé. Il se retrouve dans un dépotoir.</p>	<p>Donc, l'aspirateur quitte la maison, en fait, ça arrive juste après la phase d'acceptation, de mémoire. Et puis, là, l'aspirateur s'en va dans un camion à vidanges.</p>
<p>Et c'est à ce moment-là que la mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.</p>	
<p>Pendant que le chien, Napoléon, suivait le camion d'ordures, il est sorti de la maison et puis, il a aperçu une chienne de la même race que lui, Joséphine.</p>	<p>Et puis, on voit que Napoléon court après le camion parce qu'il veut rattraper son doudou qu'il a perdu. Mais, au fur et à mesure que le camion quitte la maison, qu'il est de plus en plus loin, on sent que Napoléon a moins d'intérêt. Et puis, il fait la rencontre de Joséphine. On le sait parce que c'est ce qui est écrit sur sa niche.</p>
<p>On voit que les deux se sont tout de suite liés d'amitié, ou d'amour, on ne sait pas. Ils se sont mis à jouer ensemble. Le chien Napoléon est passé à autre chose.</p>	<p>Il perd tout intérêt envers son doudou. Ensuite, le camion arrive en haut de la colline et, bien sûr, l'aspirateur tombe du camion et c'est à ce moment-là que la mouche voit une lumière au bout du tunnel.</p>
<p>Et puis, l'histoire se termine avec la mouche qui est libre, Napoléon et Joséphine qui sont ensemble et le toutou de Napoléon a été récupéré par un oiseau, qui l'a emmené dans son nid.</p>	<p>Et là, on se demande : est-ce qu'elle va mourir? Est-ce qu'elle va sortir ou est-ce qu'elle va mourir? Est-ce que c'est vraiment la fameuse lumière que l'on voit quand on meurt, qu'on entend parler dans la religion catholique? Le doudou, en fait, en tombant, le fameux doudou de Napoléon, est tombé à l'extérieur de l'aspirateur, mais la mouche était toujours à l'intérieur. Et puis, quand elle a vu cette lumière, elle est sortie et il est écrit : tout recommença ici. Et puis, aux pages suivantes, on voit que la mouche s'en va vers une nouvelle vie, un nouveau départ, Je ne sais pas trop si elle est morte ou non.</p>
	<p>Et puis, le doudou reste dans le dépotoir. Donc, c'est une fin un peu atypique et les images parlent beaucoup plus que le texte. On peut interpréter énormément de choses en fonction des images et c'est vraiment très riche. Il y a une multitude de significations.</p>

ANNEXE H: Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 4

Transcription : Chasse au gorille (2011)

Joanie	L4
C'est un album où l'on suit un explorateur et son assistant qui partent à la recherche d'un gorille.	L'histoire commence alors que l'explorateur Lord Dickenson, qui parle au "je" comme si c'était une espèce de journal, nous dit qu'il est un explorateur et qu'il s'en va dans la jungle pour capturer un gorille vivant et de le rapporter.
L'explorateur est très hautain. Il a une attitude très condescendante.	À partir du moment où ils vont tous les deux dans la jungle, on comprend qu'à partir de ce moment-là, il y a comme deux histoires qui se déroulent en parallèle, si on veut, parce qu'on comprend rapidement que ce que lord Dickinson dit dans le texte n'est pas la même chose que ce qu'on voit sur l'image.
En fait, tout au long de l'album, on voit que ce qu'il raconte et ce qui s'est réellement passé... Disons qu'il modifie toutes les situations à son avantage.	Donc, dès le début, on voit que même s'il dit qu'il m'a peur de rien, on voit qu'il est terrorisé à rien.
Il nous dit, entre autres, qu'il pénètre dans la forêt sombre et que c'est menaçant, mais l'illustration nous montre que non, ce n'est pas sombre du tout premièrement, et pas menaçant du tout.	
Ils parlent ensuite de leur rencontre avec les pigmés. Ils disent que ce sont des êtres inhospitaliers, que ce sont des mangeurs d'hommes, mais on voit que c'est tout le contraire. Les illustrations nous montrent que les membres de la tribu transportent l'explorateur dans une espèce de hamac. Puis, ils leur font manger des insectes et ils font la fête avec eux. Donc, l'explorateur dit que lui et son assistant sont partis, mais en fait, ils ont passé la soirée avec eux et ils se sont même fait prendre en photo. Les illustrations nous montrent ce qui s'est réellement passé.	Ils vont rencontrer une tribu de pigmés et encore là, tout ce que le texte va dire est contraire à ce qui se passe dans la réalité. Il dit qu'ils sont assoiffés de scènes, inhospitaliers, qu'ils mangent probablement des humains, etc. Tandis que, sur les images, on voit qu'ils sont très bien accueillis, au contraire, par la tribu de pigmés. Lord Dickinson fait un récit d'une bataille épique au terme de laquelle ils sortent affaiblis. Puis, là, ils vont continuer leur mission tandis qu'ils sont tout simplement partis.
Ensuite, ils disent que bon, finalement, ils ont réussi à trouver un gorille, un gros gorille de six pieds. Mais en fait, le gorille de six pieds est un bébé gorille. Il est tout	Et puis là, ils vont tomber sur un singe, que Lord Dickinson décrit comme un très grand gorille, dangereux, tandis que dans l'image, on voit qu'il s'agit d'un bébé

<p>petit. Ils disent qu'ils ont réussi à le dompter, mais on voit que cela n'a pas été bien compliqué.</p>	<p>singe, un bébé gorille, plutôt. Ils vont le mettre en cage.</p>
<p>Et puis, au moment où la maman du petit récupère son enfant, et en même temps, l'explorateur et son assistant, l'explorateur, ce qu'il écrit, c'est que soudain, il a décidé de devenir naturaliste, pour les observer de près. Mais en fait, ce qui se passe, c'est que lui et son assistant sont rendus dans la cage. Donc, ils n'ont pas le choix de les observer. Ils n'ont pas le choix de devenir en quelque sorte, leurs serviteurs, de leur servir à manger, d'enlever leurs poux, de leur faire du vent pendant leurs siestes. Mais encore une fois, l'explorateur tourne tout à son avantage. Il va dire que c'est une première, qu'il peut vraiment les observer de près, observer leur régime alimentaire, leur comportement, qu'il a découvert que les gorilles aiment vraiment qu'on leur cherche des poux, qu'il étudie leur cycle de sommeil...</p>	<p>Évidemment, un parent arrive, possiblement un papa qui vient au secours de son enfant. Et, à partir de là, le discours de Lord Dickinson change encore. Il dit que par lui-même, il change le programme, qu'au lieu de vouloir capturer un gorille, comme c'était le cas à l'origine, il veut devenir naturaliste, c'est-à-dire seulement observer les animaux dans leur milieu naturel. Mais dans les faits, dans les images qu'on voit, c'est qu'il est obligé d'être avec les gorilles, parce qu'ils ont été capturés. Ils devront être au service des gorilles et la nuit, ils sont en cage.</p>
<p>Il dit qu'à un moment donné, il s'est rendu compte qu'il avait pris beaucoup trop de notes et qu'il a décidé de s'en aller, parce qu'il veut écrire beaucoup sur ce qu'il a écrit. Mais en fait, ce sont les membres de la tribu des pigmés qui sont allés les délivrer pendant que les gorilles dormaient. Ils disent qu'ils sont partis de là tout fiers de leurs exploits, mais ils sont plutôt honteux. Il y a même un perroquet qui se moque d'eux.</p>	<p>Puis, à la fin, on voit que ce sont les pigmés qui viennent les libérer, qui viennent à leur secours.</p> <p>Donc, voilà! C'est une double histoire, ce qui fait que l'image et le texte ensemble deviennent très drôles.</p>
<p>Tout au long de l'histoire, l'explorateur va mentir, en fait, il a dit entre autres que les pigmés sont tout petits, mais en fait, c'est lui qui est petit. Les pigmés sont plus grands que lui. À la fin, on voit que le bébé gorille a conservé le chapeau de l'explorateur et qu'il est tout fier de ça.</p>	

Transcription : Boucle d'or et les sept ours nains (Bravo, 2005)

Joanie	L1
<p>C'est un conte dérouté en fait. C'est l'histoire de sept ours nains qui travaillent dans une mine de sel.</p>	
<p>Un jour, ils rentrent du travail et ils trouvent une géante qui est couchée sur leur lit, donc, de la façon qu'elle est couchée, elle occupe tous les lits. Ils ne peuvent pas se coucher.</p>	<p>C'est l'histoire de sept ours nains (une référence à <i>Boucle d'Or et les trois ours</i> et à <i>Blanche-Neige</i>) qui, rentrant du travail, découvrent qu'une intruse aux boucles blondes a mangé dans leurs bols et s'est endormie dans leurs lits (une autre référence à <i>Boucle d'Or et les trois ours</i>).</p>
<p>Ils décident de demander l'aide du prince Boucle d'or. Ils vont le rencontrer. Le prince est emballé, il est heureux d'aller les aider parce qu'il s'ennuie.</p>	<p>La prenant pour une géante, ils font appel à un prince tueur de géants (une référence au <i>Vaillant petit tailleur</i>) qui porte le surnom de Boucle d'Or (une autre référence à <i>Boucle d'Or et les trois ours</i>) en raison de sa ceinture sur laquelle il est écrit « sept d'un coup » (une autre référence au <i>Vaillant petit tailleur</i>).</p>
<p>Alors, boucle d'or, ce n'est pas pour ses cheveux, c'est pour la boucle de sa ceinture. Apparemment, il est capable de tuer sept ogres d'un coup... Enfin.</p>	<p>Lorsque le prince demande aux ours s'ils connaissent la raison de cette maxime, ils se sentent intimidés, car ils sont sept. Lorsque le prince leur dit que c'est parce qu'il a tué sept géants d'un coup, les ours, méfiants, ne le croient pas.</p>
<p>Le prince arrive chez eux, il essaie de réveiller la princesse. Il leur fait remarquer que ce n'est pas une géante, que c'est une belle jeune femme. Les ours disent : pour nous, c'est une géante donc, on aimerait ça que tu nous en débarrasse.</p>	<p>Lorsque le prince voit la « géante », il constate que c'est une jolie demoiselle profondément endormie.</p>
<p>Le prince tente de la réveiller, il ne réussit pas. Les ours lui proposent d'embrasser cette jeune fille-là. Puis, le prince refuse. Il dit : Ben voyons, je ne la connais pas! Ça ne se fait pas. Ils disent : Ben voyons, il paraît que ça réveille et après, tu vas pouvoir l'épouser.</p>	<p>Un des ours suggère au prince de l'embrasser pour la réveiller (une référence à <i>La belle au bois dormants</i>).</p>
<p>Pendant ce temps, ça sonne à la porte. Un des ours va répondre et c'est un dératiseur qui est là, avec sa flûte. Puis, il propose ses services à l'ours nain qui est allé répondre. L'ours lui dit qu'il n'a pas besoin de ses services et que lui, il utilise</p>	<p>À ce moment, un joueur de flûte sonne à la porte (une référence au <i>Joueur de flûte de Hamelin</i>) et un des ours mentionne une chevillette (une référence au <i>Petit Chaperon Rouge</i>). Ce joueur de flûte est un dératiseur et un des ours mentionne qu'il n'a pas besoin de ses services, car il</p>

le bon vieux truc de la pomme empoisonnée.	a recours à une pomme empoisonnée (une autre référence à <i>Blanche-Neige</i>).
Le dératisseur lui répond que c'est très dangereux de faire ça, que quelqu'un pourrait croquer la pomme par mégarde et l'ours dit : c'est ça, c'est ça et il ferme la porte.	
Après ça, woup! On voit qu'il commence à réfléchir. Il s'empresse de retourner dans la chambre où se trouve la jeune femme étendue et là, il voit que la pomme a été croquée. Il dit au prince qu'il faut qu'il lui fasse le bouche-à-bouche au plus vite, parce que cette femme-là a croquée la pomme, qui était empoisonnée avec de la mort aux rats. Donc, il lui dit : il faut que tu lui fasses le bouche à bouche pour qu'elle recrache le morceau.	Prenant conscience que c'est peut-être la pomme empoisonnée qui a endormi la jeune femme, il demande au prince qui rechigne à l'embrasser de lui faire le bouche-à-bouche.
Alors, il dit : Bon, c'est différent, alors il se penche pour l'embrasser mais, se faisant, les lits craquent sous le poids du prince. Et ça fait aussi craquer la poutre qui tient le toit et la maison des sept ours nains s'effondre.	Lorsque le prince obtempère, son poids ajouté à celui de la jeune femme brise les lits des nains et la maison de paille et de bois s'effondre sur eux, réveillant la belle.
La jeune femme se réveille, elle et le prince tombent amoureux, ils disent qu'ils vont se marier, tout ça. Ils sont super heureux.	C'est un coup de foudre, le prince Boucle d'Or et la jeune femme qui s'appelle Blanche (une référence à <i>Blanche-Neige</i>) décident de se marier.
Mais pendant ce temps-là, les pauvres petits ours pleurent parce que leur maison est détruite. Et puis, on a un petit cochon (petit clin d'œil aux trois petits cochons), briqueteur, qui leur dit : Ah! Je vous l'avais dit qu'il fallait faire une maison en brique!	Le prince, qui est tailleur, lui propose de lui faire une robe (une référence à <i>Peau d'Âne</i>). Un cochon passant par là dit aux nains que les maisons de briques sont plus solides (une référence au <i>Trois Petits Cochons</i>).
Le prince dit de ne pas s'en faire, que les ours vont pouvoir venir vivre avec lui, au château.	
Donc, les ours le suivent. En arrivant au château, ils demandent au prince où est-ce qu'ils vont vivre. Il leur apprend qu'ils vont vivre chez ses neveux. Il les appelle et il dit que ce sont des tueurs d'ogres, ou quelque chose comme ça. Il dit à ses neveux de ne pas se chicaner, qu'il y a un ourson pour chacun. Donc, en fait, le	Le prince invite les nains à venir vivre dans son château où vivent déjà ses sept neveux tueurs d'ogres (une référence au <i>Petit Poucet</i>)

prince les considère un peu comme des toutous vivants. Par leur expression et par leur allure, on voit que ce sont des jeunes qui n'ont pas l'air d'être très agréables. Ils n'ont pas l'air d'avoir une belle éducation non plus parce qu'ils disent : des zours! Marci tonton!	
Les ours ne sont pas enchantés du tout, d'aller vivre chez ces jeunes-là.	
Puis, à la fin, on les voit dans des beaux lits, mais ils s'ennuient parce qu'ils ne travaillent plus. Donc, ça fini comme ça! Voilà!	et où les nains n'eurent plus à travailler, ce qui leur fit découvrir l'ennui.

Transcription : Le chevalier noir (Escoffier, 2014).

Joanie	L 5
Un chevalier arrive tout près d'une tour, d'un château.	Conte réinventé. Les pages de garde sont identiques, ce qui apparaît assez rare dans les albums.
Puis, il interpelle une princesse	C'est l'histoire d'un chevalier qui se présente à une princesse qui est tout en haut d'une tour.
Il lui dit qu'elle doit lui donner les clés de son château parce qu'il est le chevalier noir.	Il lui demande ses clés.
La princesse n'est du tout impressionnée.	Un peu condescendante,
Elle lui dit qu'elle ne voit pas pourquoi elle lui donnerait les clés de son château.	elle lui répond qu'elle n'a pas à lui donner ses clés
Qu'elle n'a jamais entendu parler de lui non plus.	et qu'elle n'a jamais entendu parler d'une histoire pareille.
Le chevalier noir insiste et la menace.	Alors il la menace de faire venir son géant.
Il dit qu'il fera appel à son géant, qui se trouve au bout d'une corde, qu'il est très grand et qu'il serait capable de réduire son château en bouillie.	Elle lui dit qu'elle ne connaît pas de géant et que c'est n'importe quoi. Et là, il fait une super longue description de son géant, qui pourrait remplir ses bottes de sable, qui a la tête plus haute que le ciel, etc.
La princesse dépose son miroir, parce qu'elle était en train de s'admirer.	Elle dit : Ah oui?! Elle se moque un peu et
Elle revient avec une petite boîte et lui dit que dans cette boîte-là, il y a une fée qui a le pouvoir de le transformer en crapaud, si elle lui demande de le faire.	elle décide de prendre une petite boîte et lui dit : Tu sais ce qu'il y a dans ma minuscule petite boîte? Le chevalier répond qu'il ne le sait pas. Elle lui répond

	qu'à l'intérieur, il y a une minuscule petite fée et que s'il ne la voit pas, c'est qu'elle bien trop petite pour lui. Elle ajoute que s'il la dérange encore, la fée va le transformer en crapaud.
Le chevalier répond en riant que les fées n'existent pas.	Le chevalier noir n'a jamais entendu parler des fées, il se moque d'elle
Il est en train de manger une pomme et la lui lance.	et lance une pomme en direction de la boîte.
La princesse a échappé la boîte qui contient la fée.	qui tombe en bas du donjon.
Donc, elle descend pour ramasser sa boîte et elle est vraiment fâchée.	La fée est par terre, la princesse est fâchée, descend et se rue sur le chevalier.
Elle lui demande s'il n'a rien d'autre à faire que d'embêter les jolies princesses comme elle.	
Il répond : Quoi? Belle? Je n'avais pas remarqué!	
La princesse est fâchée et elle lui saute dessus, lui saute à la gorge.	
Elle lui demande de retirer ses paroles, mais il ne veut pas.	
Ils se battent.	S'en suit une roulade, une bataille, qui est sur les deux pages. La princesse entre sur la page de droite et une bataille s'en suit entre les deux.
La princesse fait appel à sa fée, qui, tout étourdie, jette un sort au chevalier.	La fée va soupoudrer la scène et on ne sait pas trop ce qui va arriver.
Le chevalier se transforme en crapaud.	Quand on tourne la page, on se rend compte que la fée a transformé le chevalier noir en crapaud.
La princesse est bien fière d'elle et lui dit qu'il l'a cherché.	Elle lui dit : Je te l'avais bien dit que les fées, ça existait! Elle se moque.
Le gros géant arrive et détruit le château de la princesse en pilant dessus.	Quand on tourne pas page, le géant arrive et détruit de son seul orteil le château de la princesse.
L'histoire se termine alors qu'on voit la princesse avec le crapaud et elle dit : C'est malin! Maintenant, on fait quoi?	La chute, c'est que la princesse est sur un tronc d'arbre, le chevalier (crapaud) est retourné sur sa page et elle dit : On est bien avancé, qu'est-ce qu'on fait maintenant?
Donc, il n'y a pas de gagnant dans cette histoire-là.	Tons de sépia. Texte dialogal. Typographies différentes.

Transcription : Le petit livre rouge

JV	L 5
C'est un récit en parallèle.	C'est une double histoire, donc une histoire un peu enchâssée.
D'un côté, on voit une dame souris qui s'adresse à des souriceaux et qui s'apprête à leur raconter une histoire.	Sur la page de droite, c'est l'histoire plus traditionnelle du chaperon rouge.
Elle leur dit qu'il faut respecter le livre et tourner les pages doucement, sur le coin des pages, pour ne pas l'abîmer.	Sa mère lui demande d'aller porter un livre à sa grand-mère, qui est visiblement le petit livre rouge.
Elle leur dit aussi que c'est bien important d'avoir les mains propres.	Il y a un clin d'œil à Mao, le livre sur le communisme en Chine, qui s'appelait le petit livre rouge.
Les petites souris commencent à s'impatienter parce qu'elles ont hâte que ça commence.	Elle part porter le livre à sa grand-mère et elle s'amuse avec le livre.
Pendant ce temps-là, l'autre récit, en parallèle, où la maman du petit chaperon rouge lui remet le livre rouge et lui demande de l'apporter à sa grand-mère.	Toutes les vignettes qui sont toujours sur les pages de droite, il y a le chaperon rouge qui va se mettre le livre sur la tête, qui va même s'essuyer aux toilettes avec les pages, elle va frapper à la porte avec le livre, entrer avec le livre.
Donc, le petit chaperon rouge s'en va. Puis, chemin faisant, elle fait tout le contraire de ce que la souris dit.	Le livre rouge est toujours sur chacune des vignettes et quand elle va rencontrer le loup, elle va traîner, traîner, traîner et s'amuser encore avec le livre.
On la voit se servir du livre pour toutes sortes de choses, comme, par exemple, ramasser des petits fruits, chasser les insectes, se protéger du soleil. Elle sue. Elle se cache les yeux avec. Elle arrache des pages.	Pour arriver chez sa grand-mère et découvrir le loup dans le lit de la grand-mère.
Elle ne s'en sert vraiment bien.	Elle va lui rentrer le livre dans la gueule et l'assommer, je crois bien, avec le livre.
Elle arrive chez sa grand-mère.	Elle va sortir sa grand-mère du loup.
Quand elle se rend compte que la grand-mère a été remplacée par le loup, donc, que le loup fait semblant d'être la grand-mère, elle assomme le loup avec le livre.	À la fin, elle est sur le bord du feu avec sa grand-mère et elles vont brûler le petit livre rouge.
Se sert ensuite du livre pour tenir la gueule du loup ouverte et va chercher sa grand-mère, qui se trouve dans l'estomac du loup.	Sur la page de gauche, on a l'histoire de probablement une maîtresse d'école souris avec quatre souriceaux, qui attendent qu'elle lise une histoire.

On les voit ensuite qui sont assises devant un bon feu et il me semble que c'est le livre qui est en train de brûler.	Sur chaque page de gauche, il y a la maîtresse qui dit : « Voulez-vous entendre l'histoire? », « Oui! » et elle donne plein, plein de consignes.
Elles se sont faites une fourrure avec la fourrure du loup.	Sur chaque page, l'histoire ne commence jamais. Elle dit qu'il faut respecter le livre, lui faire attention, ex, aux coins, tourner aux bons endroits...
Pendant ce temps-là, nos petites souris ont fini par avoir leur histoire.	Elle dit, « Avez-vous hâte? De quoi pensez-vous que ça va parler? »
La dame souris a fini de donner ses consignes et commence à raconter l'histoire du petit chaperon rouge.	Ils sont un peu tannés, visiblement, les souriceaux ont hâte à l'histoire.
Une des souris lève la main et lui dit : madame, on la connaît déjà, cette histoire.	Sur l'avant-dernière page, elle commence et raconte l'histoire du petit chaperon rouge.
	Ça se termine avec les quatre souriceaux qui disent : « On la connaît déjà, votre histoire ».

ANNEXE I : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 5

Transcription : Une cachette pour les bobettes

Joanie	L6
<p>C'est un récit avec une variation de points de vue. On peut dire que ce sont quatre récits qui s'enchaînent et qui ont tous un lien entre eux.</p>	<p>Sur la page couverture, l'un des personnages nous fait penser à un personnage de manga, grands yeux, cercles rouges sur les joues. Il y a quatre points de vue qui nous racontent cette histoire-là.</p>
<p>Donc, on commence avec Jacob, qui se rend compte, le matin, en arrivant à l'école, qu'il y avait une paire de petites culottes dans ses jeans; qu'en marchant sur la cour, la petite culotte dépasse et puis là, il est très embarrassé de ça. Il a peur qu'on l'ait remarqué et que les élèves de sa classe rient de lui.</p>	<p>Le premier nous donne la ligne directrice pour l'ensemble de l'histoire. C'est le point de vue de Jacob. Jacob est un petit garçon qui s'en va à l'école le matin. À cause de son frère, qui n'a pas bien plié le linge dans le panier à linge, se retrouve avec une paire de bobettes dans ses choses.</p>
<p>Donc, il s'empresse de cacher ses bobettes sous un banc, dans l'école.</p>	<p>Donc, il s'empresse de la cacher en-dessous du banc pour ne pas que personne ne s'en aperçoive. Parce qu'il y a des dinosaures sur les bobettes et tout le monde sait qu'il aime beaucoup les dinosaures.</p>
<p>Plus tard, vers 9h du matin, il est dans la classe et puis là, on voit un gars de sa classe, Cédric, qui arrive et qui brandit les bobettes. Il est tout fier. Y'en a qui trouvent ça drôle, d'autres qui trouvent ça dégueulasse et d'autres qui s'en foutent complètement. Il y a une petite fille dans la classe qui remarque que Jacob est embarrassé. Voilà. Il faut dire aussi que cet élève-là trippe – il aime beaucoup les dinosaures, puis, sur les culottes, il y a un imprimé de dinosaures. Il a peur qu'on fasse le lien que c'est à lui.</p>	<p>Finalement, il y a un élève, Cédric, qui a trouvé des bobettes. Là, ça va mal pour Jacob. Il est très gêné et il ne veut pas que ça paraisse. Mais finalement, personne ne s'en est rendu compte. Il a réussi à s'en échapper.</p>
<p>Donc, plus tard, Cédric continue de jouer avec la paire de petites culottes. Il fait peur aux filles. Se met les petites culottes sur la tête, bref, il s'amuse beaucoup avec les petites culottes, ce qui enrage Jacob.</p>	
<p>Et puis Jacob, à la fin de sa journée, trouve un dessin sur son pupitre. C'est un beau dessin de dinosaure. Il ne sait pas qui</p>	<p>Donc, sa journée se termine bien, parce que son amie Julia lui a fait un dessin.</p>

<p>l'a fait, mais ça lui a fait du bien que quelqu'un dans sa classe ait pensé à lui.</p>	
<p>Ensuite, on voit l'histoire de sa camarade de classe qui nous raconte que sa journée a mal commencé parce qu'il a fallu qu'elle se débarrasse de son chat, parce que son père est allergique.</p>	<p>Ce qui nous amène à la suite de l'histoire. Cette fois-ci, ça nous raconte l'histoire de Julia, une petite fille qui est dans la classe de Jacob. Elle est triste, parce qu'elle a dû donner son chat en adoption le matin avant d'aller à l'école. Elle savait que son père devait aller porter le chat parce qu'il est allergique. Donc, elle est triste, mais elle voit que son père lui a donné son chocolat préféré aux cerises dans sa boîte à lunch.</p>
<p>Et puis, lorsqu'elle arrive à l'école, elle trouve que Cédric est vraiment stupide de s'énerver pour une paire de bobettes. Elle dit : « des bobettes, on en a tous ». Puis, elle nous dit qu'à la récré, elle remarque que Cédric continue de faire des niaiseries. Elle remarque aussi que Jacob n'a pas l'air content du tout.</p>	<p>Enfin, ça se termine bien pour elle aussi, parce qu'on la voit qui fait le dessin à Jacob.</p>
<p>Elle va avertir le concierge à propos de la paire de bobettes qui est restée accrochée sur un panier de basket. Donc, le concierge est allé décrocher la paire de bobettes.</p>	<p>Elle va aussi voir le concierge pour lui dire qu'il s'est passé quelque chose avec Cédric et les bobettes.</p>
<p>Aussi, cette petite fille-là, on voit que pour son repas, elle a reçu du chocolat aux cerises, puis son père lui offre deux poissons pour la consoler d'avoir perdu son chat. Puis, on voit aussi qu'avant de partir, elle fait un dessin de dinosaure et on comprend que c'est pour Jacob. Ce n'est pas mentionné dans le texte, mais on l'apprend en regardant l'illustration.</p>	<p>Enfin, on apprend aussi dans l'histoire que c'est le concierge qui avait trouvé les bobettes de Jacob et qui les avait mis dans la boîte d'objets perdus. Les histoires sont liées entre elles et nous apportent des informations supplémentaires pour comprendre le récit, qui nous avait été raconté d'un autre point de vue. La journée de Julia se termine bien aussi, parce que son père lui a donné des poissons pour remplacer son animal de compagnie qui a dû être donné en adoption.</p>
<p>Ensuite, c'est au tour du 3^e personnage de nous raconter sa journée et c'est le concierge qui nous raconte que sa journée, lui aussi, a très mal commencé.</p>	<p>Ensuite, on a le point de vue de Monsieur Angelo, qui est le concierge de l'école. Lui, sa journée – dans le fond, chaque histoire explique pourquoi la journée du personnage a mal commencé – pour Mr. Angelo, il a dû tout laver la toilette des garçons.</p>

<p>Donc, il y avait un dégât de toilette à ramasser. Il dit que ça lui a pris une heure à tout ramasser ça. Il raconte aussi qu'il a trouvé une paire de bobettes sous un banc puis qu'il se demande vraiment comment ça se fait, mais la paire de bobettes s'est retrouvée accrochée sur un panier de basket à la récré. Donc, il a ramassé la paire de bobettes encore.</p>	<p>En fait, encore une fois Cédric, avait rempli une toilette de papier. Donc, elle débordait et tout ça, donc il a dû tout laver. Alors pour lui, sa journée a mal commencé. On se rend compte que c'est Cédric qui est le personnage un peu négatif dans l'histoire, qui fait des mauvais coups et c'est toujours pour faire rire les autres, en fait, ses amis.</p>
<p>Puis, il a surpris Cédric en train de faire du vandalisme. Il n'était pas content.</p>	<p>Finally, au cours de l'histoire aussi, il (le concierge) surprend Cédric qui est en train de dessiner sur les murs. Donc, il est content de l'avoir attrapé sur le fait.</p>
<p>Puis, en dernier, il arrive dans son bureau et il voit du chocolat aux cerises. Donc, on comprend que c'est la camarade de Jacob qui le lui a offert. Voilà!</p>	<p>À la fin, il est content parce qu'il y a un chocolat aux cerises, qui lui a été remis par Julia. Elle l'avait dans sa boîte à lunch. Donc, il dit que sa journée s'est bien terminée.</p>
<p>On termine avec la journée de Cédric, qui est tout fier que sa journée ait bien commencé, parce qu'on le voit en train de saboter une toilette. On comprend que c'est lui qui a causé le dégât que le concierge a dû ramasser. Donc, il est très fier de lui, parce qu'il a fait rire ses amis.</p>	<p>Pour la fin de l'histoire, c'est le point de vue de l'intimidateur ce de récit-là, c'est le point de vue de Cédric.</p>
<p>Aussi fier de lui parce qu'il a trouvé la paire de petites culottes dans les objets perdus. Puis, il s'est amusé avec pour faire rire tout le monde.</p>	<p>Pour lui, la journée a mal commencé. On se rend compte que c'est lui qui avait trouvé les bobettes de Jacob.</p>
<p>Mais, il était pas mal moins fier de lui quand le concierge l'a pris sur le fait en train de faire du vandalisme. Il l'a forcé à tout nettoyer. Donc, il se plaint qu'il déteste faire du ménage et que ce concierge-là est vraiment sévère, que ça lui a pris une heure tout nettoyer. Donc, il n'est vraiment pas content.</p>	<p>C'est lui qui dessine sur les murs de la toilette, mais qui se fait pincer par monsieur Angelo, qui lui demande de tout laver. Il dit que ça lui a pris une heure pour tout laver, donc, évidemment, pour lui, sa journée s'est mal terminée.</p>
<p>Puis, à la toute fin de l'album, on a une illustration seule, où l'on voit Jacob qui arrive à la maison, qui ouvre son sac d'école, et qui trouve ses bobettes. Donc, il ne sait vraiment pas comment ça se fait que ses bobettes se sont retrouvées là.</p>	
<p>Ce qui est intéressant, c'est que si on porte attention aux pages de garde, quand on commence la lecture, sur la 1^{re} page de</p>	<p>Ce qui est aussi intéressant dans cette histoire-là, c'est que les premières pages de garde nous racontent le début de</p>

<p>garde, on voit Jacob dans la salle de bains, chez lui, le matin. Et les pages de garde de la fin nous montrent une dame qui met discrètement la paire de bobettes de Jacob dans son sac d'école. Et puis, on reconnaît le personnage dans l'histoire, parce que c'est son enseignante.</p>	<p>l'histoire. Jacob qui se brosse les dents dans la salle de bains. Les dernières pages de garde nous permettent de comprendre la fin de l'histoire. La dernière page de l'album, c'est Jacob qui voit ses petites culottes dans son sac. On se questionne à savoir qui les a remises dans son sac pour que l'histoire se termine bien. C'est dans les dernière pages de garde qu'on constate que c'est son enseignante qui a mis les petites culottes dans le sac de Jacob. Elle avait tout vu. Elle avait vu l'état d'âme de Jacob du fil de l'histoire.</p>
<p>Donc, en portant attention à ces détails-là, on sait comment les bobettes se sont retrouvées dans son sac d'école. Voilà!</p>	<p>Une histoire qui est racontée de plusieurs points de vues, qui nous demande de regarder les petits détails dans chaque image pour réussir à la conclure et à comprendre le lien entre chaque point de vue.</p>

Transcription : Le bon petit livre (Maclear, 2015)

Joanie	L4
<p>Un jour, un petit garçon entre dans une bibliothèque. Il est très contrarié, très fâché.</p>	<p>L'histoire commence alors qu'on voit le bon petit livre, qui est un petit livre rouge, qui est sur une étagère de bibliothèque parmi plusieurs autres livres, plus petits, plus gros, différents sujets, etc.</p>
<p>Il aperçoit parmi tous les livres qui sont là le Bon petit livre. C'est le livre que nous-mêmes, on est en train de lire.</p>	<p>Après, on voit un petit garçon entrer dans la bibliothèque. Le petit garçon est fâché. On ne sait pas pourquoi. Il s'assoit dans un fauteuil, regarde autour de lui et son œil est attiré par le bon petit livre, la couverture rouge. Il se met à le lire.</p>
<p>Ce qui se passe, c'est que ce livre-là le transporte vers un monde imaginaire, donc, c'est un livre qui a un effet bénéfique sur lui.</p>	<p>Il est tellement absorbé par sa lecture que le temps passe, il oublie tout autour de lui.</p>
<p>Le petit garçon est captivé par sa lecture et il le relit plusieurs fois. Il le traîne partout où il va, donc, on le voit entre autres qui lit dans le bain. On dit même que ce livre-là devient comme son fidèle compagnon.</p>	<p>Il adopte ce petit livre-là et le lit chaque jour ou presque. Il le relit et le relit.</p>

<p>Un hiver, il perd le livre, qui tombe de son sac à dos.</p>	<p>Jusqu'au jour où il va le perdre. Nous, on voit sur l'image qu'il l'a perdu dans la rue, qu'il est tout simplement tombé de son sac à dos.</p>
<p>Alors, le petit garçon commence à le chercher partout. Donc, il le cherche dans les endroits que les livres aiment fréquenter. Donc, le voit qui cherche entre autres à la salle de bains. Il va aussi à la bibliothèque, mais sans succès.</p>	<p>Lui, il ne le sait pas. Il le cherche et le cherche partout et il réagit très drôlement à la perte de son livre.</p>
<p>Et puis, il s'inquiète à propos de son livre.</p>	<p>Il a peur pour son livre, comme s'il avait perdu un animal de compagnie. Il se demande si son petit livre va survivre tout seul, dehors, à l'extérieur. Il demande aussi de l'aide aux gens, mais personne n'est intéressé à l'aider à retrouver son livre.</p>
<p>Finalement, son livre, il l'a retrouvé. Près d'un an plus tard, en fait.</p>	
<p>Entre temps, il avait lu d'autres livres. Son cœur s'était ouvert à d'autres livres, qui l'avaient fait voyager dans d'autres contrées; dans l'espace, entre autres.</p>	<p>Le temps passe encore une autre saison, l'été arrive et, entre temps, le garçon qui n'a pas oublié son petit livre rouge se met tout de même à lire d'autres histoires qu'il apprécie, mais ce ne sera jamais pareil au premier livre qui lui a donné l'amour de la lecture. Donc, il lit d'autres livres.</p>
<p>Puis, quand il a aperçu une fillette qui était en train de lire son livre, il était bouche bée, mais il a décidé de laisser partir la fille avec son livre. Elle était captivée par sa lecture. Elle semblait captivée quand elle lisait el livre.</p>	<p>Entre temps, on aperçoit le petit livre rouge qui a été trouvé par des animaux et, ensuite, il a été trouvé par une petite fille, qui se met elle aussi à le lire avec autant de passion que l'avait fait le garçon. Alors qu'elle le lit en marchant dans la rue, le garçon la voit, il réalise que c'est son petit livre rouge, mais il la laisse tout de même partir. C'est comme s'il était rassuré de le savoir entre bonnes mains.</p>
<p>Ce qu'on dit, c'est qu'un bon petit livre nous laisse toujours quelque chose et que, contrairement à ce que le petit garçon pensait, son livre a tété lu par plusieurs personnes.</p>	<p>Il va continuer à penser avec bonheur à son petit livre rouge, mais il sait maintenant qu'il aura une autre vie dans d'autres mains que les siennes.</p>
<p>Un livre qu'on aime ne part jamais vraiment.</p>	<p>Et à la toute fin, on voit que le petit livre rouge a voyagé, effectivement, dans les mains de plusieurs, plusieurs personnes,</p>

	qui l'ont lu à tour de rôle et c'est ce qui donne la vie au livre.
Et puis, on nous dit qu'un bon petit livre s'épanouit.	
Le bon petit livre, avant de se retrouver dans les mains de la fillette, s'est retrouvé un peu partout dans la nature. Donc, il y a un chat qui s'est assis dessus, il y a un petit animal qui pensait que c'était un sandwich, alors voilà, c'est un livre qui a été lu par plusieurs personnes.	

Transcription : Le chevalier qui cherchait ses chaussettes (Oster, C.)

Joanie	L4
<p>C'est le seul album du dispositif qui tient davantage du mini-roman que de l'album proprement dit, parce que, ce par son format, la mise en page, mais aussi parce que la prédominance est accordée au texte, plus qu'aux illustrations. Quoique, les illustrations sont quand même présentes et, lorsqu'elles le sont, on a soit un rapport de rehaussement ou de redondance. En fait, lorsque le rapport de rehaussement est là, il est quand même intéressant. D'ailleurs, ça tient du récit post-moderne, donc, c'est pour ça qu'il a été choisi. C'est une parodie, en fait, de contes classiques. L'histoire commence avec un chevalier qui fait une sieste au pied d'un arbre. Quand on voit l'illustration, on constate que son cheval aussi, il dort.</p>	<p>C'est un petit roman, avec peu d'illustrations et beaucoup de texte. Donc, c'est l'histoire d'un chevalier qui se réveille au pied de l'arbre où il dormait.</p>
<p>Donc, lorsqu'il se réveille, il pense à sa journée, à toutes les choses qu'il a à faire. Il se dit : -Ah, oui! C'est vrai. Il faut que j'affronte un dragon, délivrer une princesse, ok, bon, parfait. Donc, quand il arrive pour s'habiller, ah oui, parce qu'il était dans un sac de couchage, donc, c'est un anachronisme. Donc, il arrive pour</p>	<p>Il se remémore la liste, son plan de travail de la journée., finalement. Sur cette liste, c'est écrit qu'il doit terrasser un dragon et délivrer une princesse. Or, il se rend compte qu'il a perdu ses chaussettes. Il s'est fait voler, probablement, ses chaussettes.</p>

<p>s'habiller et il se rend compte qu'il ne trouve plus ses bas, ses chaussettes.</p>	
<p>Il est bien embêté, parce que ça lui prend ses chaussettes pour mettre ses bottes, sinon, il ne sera pas confortable. Donc, il est vraiment bien embêté.</p>	<p>Ce qui le tracasse beaucoup, c'est qu'il ne peut pas déceimment aller délivrer une princesse nu pieds. Il ne peut pas non plus aller pieds nus dans la forêt.</p>
<p>Il pense à l'organisation de sa journée, à ce qu'il devrait faire en premier. Donc, finalement, il décide de partir avec son cheval, mais de ne pas débarquer de son cheval, et de commencer par essayer de retrouver ses chaussettes.</p>	<p>Donc, il décide d'utiliser son cheval, de monter sur son cheval nu pieds et d'apporter avec lui ses bottes, qu'il ne peut pas mettre puisqu'il n'a pas de chaussettes.</p>
<p>Juste à voir l'air du cheval... Je ne sais pas, son cheval a l'air de le trouver un peu stupide. Il questionne un loup, qui passait par là et le loup lui dit que non, il n'a pas pris les chaussettes et que de toute façon, les chaussettes ne lui feraient pas. À voir l'illustration, on voit bien que les pieds du loup sont beaucoup trop grands. Aussi, le loup marche comme une personne normale, ce qui est cocasse aussi, qui tient de la parodie.</p>	<p>Et il s'en va à la recherche de ses chaussettes. Il interroge les gens autour de lui et il décide de se diriger vers la grotte du dragon pour commencer sa liste et affronter le dragon, puisque ça, il peut le faire sans chaussettes.</p>
<p>Ensuite, le chevalier, finalement, se rend à la grotte où se trouve le dragon, parce qu'il doit l'affronter avant de délivrer la belle princesse. Et puis là, il est tout mêlé, il pense à sa journée et il ne sait plus trop ce qu'il doit faire. Il se répète dans sa tête ce qu'il doit faire et il mélange des choses. Le dragon ronfle, donc il entre dans la grotte, mais il est toujours à dos de cheval, parce qu'il ne peut pas débarquer, parce qu'il est nu pieds. Il réveille le dragon, qui est très courtois et qui lui propose de sortir pour qu'ils puissent se battre à l'extérieur. Comme ça, ce sera plus confortable pour les deux parce qu'ils auront plus de place et moins de risque de blessures. Finalement, ils décident de sortir et le dragon crache du feu, le cheval se dépêche de trouver une source d'eau pour se rafraîchir les pattes, les sabots.</p>	<p>Arrivé à la grotte, il se bat avec le dragon, quand tout à coup, il voit un canard avec une de ses chaussettes dans le bec.</p>

<p>Puis, pendant ce temps-là, le chevalier voit un canard, qui a son bas, sa chaussette dans le bec. Là, il se met à courir après le canard, le dragon dit : « Heille! Qu'est-ce que tu fais? On est en train de se battre ». Et il dit : « Ouain, mais là, c'est parce que lui, il a ma chaussette ». Puis là, le dragon qui veut donc bien faire, lui dit : « Je vais t'arranger ça ».</p>	<p>Il commence à poursuivre le canard pour aller récupérer sa chaussette, le dragon le poursuit et lui demande : -Mais qu'est-ce que tu fais? -J'ai besoin de ma chaussette. Le dragon, puisqu'il veut combattre et régler ça au plus vite, décide de l'aider.</p>
<p>Il s'envole, parce que les dragons aussi volent, et il lui lance une flamme. Donc, ça fait que ce qui retombe sur le sol, c'est un canard rôti et la chaussette aussi, est rôtie.</p>	<p>Il crache du feu sur le canard, tuant le canard et brûlant la chaussette par le fait même.</p>
<p>Le chevalier, il n'est vraiment pas content. Il a tué le dragon. Il a tué le dragon pour un bas. Je trouve ça ridicule, mais bon. On voit le pauvre dragon dans l'eau, les quatre pattes en l'air puis... Enfin...</p>	<p>Le chevalier n'est pas très content. Il vient de perdre l'une de ses deux paires de chaussettes retrouvées. Il tue le dragon.</p>
<p>Il continue sa journée, toujours à dos de cheval, parce qu'il est encore nu pieds. Il se dit : « Bon, qu'est-ce que je fais là et, non, ce n'est pas super agréable. Il se dit que là, il n'aura pas le choix d'aller délivrer la princesse en pieds de bas, nu pieds. Il trouve que ça ne se fait pas.</p>	<p>Par la suite, il décide d'aller délivrer la princesse. Sur le chemin, il rencontre un nain, un lutin, qui a, en guise de bonnet, sa deuxième chaussette. Là, il est content de l'avoir retrouvé, mais en même temps... Qu'est-ce qu'il va faire avec seulement une chaussette?</p>
<p>Là, il voit un lutin qui a son bas sur la tête. Il demande au lutin de lui rendre son bas, le lutin accepte, évidemment. Il lui dit que, de toute façon, il ne l'aimait pas vraiment et puis que c'est bien trop grand, cette affaire-là.</p>	<p>Donc, il en parle au lutin et celui-ci lui dit : -Ben, allons voir le magicien, qui aura probablement une solution à notre problème.</p>
<p>Le chevalier explique son histoire au lutin et le lutin lui propose d'aller voir un magicien, pour l'aider avec son histoire de bas.</p>	<p>Celui-ci vit dans un puit. Il l'appelle, le magicien remonte et fait une potion dans le but de dédoubler la chaussette, de cloner même, la chaussette, donc, d'en avoir deux pareilles et ainsi, de les remettre au chevalier.</p>
<p>Donc. Ils vont rencontrer le magicien, qui est du fond d'un puits. Donc, le lutin le conduit au puits. Le magicien sort du puit et sort une marmite et lui propose de cloner son bas. Sauf que, à la place, il s'est trompé dans sa formule magique,</p>	<p>Ce qui se passe, en fait, c'est que la chaussette se transforme en une espèce de bonnet qui pourrait mieux aller au lutin, qui n'est pas vraiment une chaussette.</p>

<p>dans sa recette, je ne sais pas trop. Finalement, il a transformé le bas en bonnet.</p>	
<p>Le chevalier n'était vraiment pas content. Il a pris le lutin avec le bonnet et puis, il l'a rentré dans la bouche du magicien. Ça n'a pas été difficile, parce que le magicien était surpris, de toute façon.</p>	<p>Le chevalier, très en colère, met le bonnet sur la tête du lutin et enfonce, oui, enfonce le lutin dans la bouche du magicien et quitte.</p>
<p>Le chevalier, résigné, s'en va voir la princesse. Il s'en va la délivrer. Donc, il retourne à la grotte et là, il y a un autre dragon. Il se demande si c'est le même dragon, parce qu'il est pareil comme celui du début, mais non. C'est un autre dragon.</p>	<p>Donc, il part pour délivrer la princesse. Il retourne à la grotte où il croit qu'elle est probablement attachée par le dragon et rendu à la grotte, il y a un dragon à la porte de la grotte.</p>
<p>Ils s'affrontent rapidement.</p>	<p>On se souvient que le dragon avait été tué, donc, il est confondu, mais c'est un dragon qui, sur son chemin, a trouvé une grotte libre et, avec bonheur, déjà une princesse déjà à l'intérieur, capturée. Donc, il est resté là.</p>
<p>Le chevalier le tue rapidement... Je pense qu'il le tue, oui. Puis, finalement, quand il arrive pour délivrer la princesse, elle lui fait remarquer qu'il est en retard, mais qu'en fait, ce retard-là lui a permis de terminer de lui tricoter une paire de chaussettes. Donc, on voit la belle paire de chaussettes. Le chevalier est super heureux. Il les met, il les aime, il la demande en mariage.</p>	<p>Là, le chevalier tue le dragon, délivre la princesse. Oh! Qu'elle est belle! Il en tombe amoureux et, par bonheur, celle-ci était en train de tricoter des chaussettes qui sont exactement à la taille du chevalier. Donc, tous les deux sont très, très contents.</p>
<p>À partir de ce moment-là, l'auteur se permet de sortir de l'histoire et de faire comme s'il s'adressait à des écoliers. Il va dire, par exemple : « Là, je ne vous demanderai pas de compter le nombre de dragons que le chevalier n'a pas affronté, ni comment le chevalier a réussi à enlever les chaînes de la princesse, parce qu'il n'était pas capable d'enlever ses chaînes. Le magicien a même proposé de l'aider, de dissoudre les chaînes, mais le chevalier a dit : « Non, tu vas dissoudre ses pieds aussi, ça ne marche pas ».</p>	<p>Par contre, il ne réussit pas vraiment à la délivrer, parce qu'elle a des fers aux pieds et il ne réussit pas à les enlever et ils doivent attendre très longtemps qu'un serrurier bien équipé passe par là. Voilà.</p>

Donc, l'auteur sort de l'histoire et devient comme un prof qui s'adresse à ses étudiants.	
Voilà!	

Transcription d'un rappel oral : Azadah (Goldstyn, J.)

JV	E7
Une petite fille, qui semble habiter au Moyen-Orient.	Cette histoire raconte l'histoire d'Azadah, une petite fille qui vit dans un pays musulman, où l'on comprend que l'extrémisme religieux règne. Un pays possiblement en guerre puis qu'on dit, plus tard, que l'école a été détruite.
Une vieille dame vient lui annoncer que son amie, la photographe, s'en va.	L'histoire commence lorsqu'une vieille femme vient dire à Azadah que son amie la photographe s'en va. Elle quitte le pays.
Azadah, affolée, traverse la ville.	Azadah, catastrophée, cours jusqu'à la maison où habite son amie photographe pour la supplier de l'emmener avec elle.
Elle retrouve la photographe et lui demande s'il est vrai qu'elle va quitter.	
La photographe confirme qu'elle retourne dans son pays.	
Azadah la supplie de l'emmener avec elle.	
La photographe lui explique que c'est impossible. Que c'est illégal.	
Puis, Azadah lui explique qu'elle veut faire plein de choses, comme de parcourir le monde, voyager, rencontrer des gens, voir des films, lire des livres et apprendre un métier intéressant. Peut-être même devenir photographe, comme elle.	Ses arguments tournent autour des possibilités qu'elle n'a pas si elle reste dans son pays, en tant que fille. Donc, elle sait qu'elle n'aura pas accès à la culture, elle parle de livres qu'elle ne pourra pas lire, de films qu'elle ne pourra pas voir.
Alors, si elle reste ici, malheureusement, son avenir est tissé d'avance.	Elle dit que son avenir est tissé d'avance. Donc, qu'il n'y a pas vraiment de possibilités de devenir photographe, comme son amie.
On la voit tisser des paniers et des tapis.	

Elle rappelle à la journaliste (photographe), avec une certaine colère, que son école est détruite.	Elle sait que ce ne sera pas possible pour elle dans ce pays-là, d'autant plus, comme je l'ai dit, que l'école a été détruite.
Azadah est face au désespoir si elle reste dans son pays.	
La journaliste (photographe), à contre cœur, s'en va.	La journaliste finir par quitter, parce que son taxi arrive, mais juste avant de partir, elle décide de donner son gros sac à dos à Azadah. Donc, tous ses bagages, qui comprennent ses objets du quotidien. Des objets de camping et de photographie.
Azadah reste plantée là	
Puis, elle commence à considérer les choses qui sont devant elle.	Azadah, après avoir déballé tout le contenu du sac, voit une espèce de brûleur de camping, ce qui lui donne une idée.
Elle décide de se fabriquer une montgolfière de fortune.	Elle court pour aller chercher des immenses draps et un grand panier. Elle bricole pour mettre le brûleur sur le panier, étend les draps du-dessus et s'en sert comme d'une montgolfière pour quitter le pays.
Puis, on la voit, à la fin, qui s'envole.	
Qui se sauve de son pays.	

ANNEXE J : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 6

Transcription : Moi, Ming (Bernos et Novi, 2002)

Joanie	L5
Sur la page de couverture, on voit un homme et une petite fille, de dos, dans un paysage asiatique. On ne sait pas qui est Ming. C'est une narration au « je ».	Histoire étonnante, propice à l'écriture, probablement. On ne connaît pas l'identité du narrateur, au début.
La personne qu'on suppose être Ming nous raconte qu'elle aurait pu naître reine d'Angleterre et avoir de beaux chapeaux, riche émir.	Dans les six premières pages, c'est l'histoire du narrateur extérieur qui nous dit qu'il aurait bien aimé naître crocodile, reine, sorcière et, à chaque fois, il raconte ce qu'il aurait pu faire.
On voit des personnages fantastiques, qui proviennent des rêves. Par exemple, un personnage avec une tête de taureau, de crocodile. Tout est exagéré, comme, par exemple, on voit un personnage qui a un grand chapeau.	
Dans le texte, il y a la référence avec la tour de Babel.	
Le narrateur nous dit tout ce qu'il ou elle aurait pu être, donc taureau, riche émir, etc. Empereur et tout ça.	
À un moment donné, ce qu'on sait c'est que le narrateur nous dit : « Et bien non, je suis Ming ». Le narrateur se présente.	À peu près au milieu de l'histoire, Ming, on ne sait toujours pas c'est qui, mais il dit : « Moi, Ming, j'habite en Chine, et chaque matin, je pars avec Nam pour la reconduire à l'école.
Ming est un grand-papa, qui vit en Chine et qui amène sa petite-fille à l'école tous les matins.	On comprend que c'est un adulte qui est là.
Il passe du temps avec son vieil ami. Puis, on voit que sa petite fille et lui observent un crapaud bleu.	Sur le chemin de l'école, il rencontre des gens. Il va même trouver un petit crapaud bleu.
Là, Ming se met à réfléchir et il se dit qu'il aurait pu naître un crapaud aussi.	Il dit : « Si j'étais né crapaud bleu, j'aurais pu aussi faire une autre vie. Et il dit : « Ben, dans le fond, il y a peut-être des gens au moment où je vis ma vie qui se disent : si j'étais Ming, j'aurais la chance d'avoir la main de ma petite fille dans la mienne.
Il pense à tous ceux qui font parti de ses rêves, comme le riche émir, la reine d'Angleterre et tout ça et peut-être qu'eux, de leur côté, ils se disent : « Ah! J'aurais	Alors, on comprend que le narrateur est le grand-père de Nam.

pu naître Ming et tenir la main de la petite fille, et être le grand-papa le plus heureux du monde! »	
C'est à ce moment qu'on comprend qu'il est le grand papa de la petite fille.	Il y a aussi un petit bout, quand il va la reconduire à l'école, il va aller vendre du gingembre au village sur la rue principale. Il va croiser des gens qu'il connaît bien.
Il l'observe dormir et il prend son cahier. Il écrit qu'il l'aime et il signe avec une toute petite écriture : Moi, Ming.	L'histoire se termine quand Nam s'endort. Il va prendre son petit cahier d'écolière, ou plutôt d'écriture et sur la dernière page il va écrire un mot d'amour : « Je t'aime » et il va signer : « Moi, Ming ».
Ça fait un clin d'œil à la page de garde, où le titre est écrit en très petits caractères.	

Transcription : Noir et blanc (Macaulay, 2011)

Joanie	L1
Il s'agit de quatre récits distincts, mais qui ont tous un lien entre eux.	Pour comprendre cet album singulier, il faut porter attention au paratexte et à l'indication que les quatre récits qui le composent ne sont pas nécessairement simultanés. Ainsi, lors de la lecture, j'ai cherché à identifier quelle histoire succède à quelle autre.
Alors, pour résumer le tout, on suit un garçon qui se trouve dans un train. Puis, à un moment donné, le train s'arrête. On ne sait pas trop pourquoi. Donc, le garçon regarde par la fenêtre et il voit ce qui ressemble à un tas de roches, mais en fait, c'est un troupeau de vaches holstein.	La première me semble être celle qui met en scène un prisonnier évadé et des vaches en cavale qui, après avoir traversés un festival de chant chorale, bloque la voie de chemin de fer forçant ainsi l'arrêt d'un train dans la nuit. Le prisonnier en profite pour se faufiler dans le train, alors que les vaches rentrent spontanément chez elles pour se faire traire.
Le conducteur du train tente de déplacer le troupeau, donc, de convaincre les vaches de s'en aller, de libérer la voie.	Le récit du garçon dans le train et celui des passagers sur le quai me semblent simultanés. Dans le train, un garçon voyage seul pour la première fois alors que son train est immobilisé. Une vieille dame - en réalité le prisonnier déguisé - le rejoint dans son compartiment.

<p>Pendant ce temps-là, il y a un groupe de personnes, à la gare, qui attendent le train, qui n'arrive pas. Ils font preuve de patience.</p>	<p>Regardant ce qui bloque la voie - les vaches -, le garçon pense qu'il s'agit de rochers et il est grandement surpris lorsque le conducteur parvient à les faire bouger et à dégager la voie. Il passe le reste du trajet endormi et lorsqu'il atteint une gare, il voit quelque chose qui ressemble à des nuages ou de la neige avant de comprendre qu'il s'agit de petits morceaux de journaux et il entend des chants. Il s'endort à nouveau avant d'atteindre la gare où l'attendent ses parents.</p>
<p>Dans le troupeau de vaches, se cache un mystérieux homme. On dirait un prisonnier en cavale.</p>	<p>Simultanément à cet étrange voyage, un récit montre les passagers de la première gare atteinte par le garçon. Ils attendent leur train en lisant leurs journaux, mais ce dernier tarde à venir. Le chef de gare cherche à le voir venir en montant sur le toit de la gare ou à l'entendre en posant l'oreille sur les rails. Une voyageuse se construit un chapeau avec son journal et d'autres personnes l'imitent se déguisant et décorant la gare en improvisant une fête. Ils chantent lorsque le train arrive enfin.</p>
<p>Il arrive déguisé en femme dans le train et s'assoit en face du petit garçon. Et puis, finalement, le train repart.</p>	
<p>Et puis, les gens à la gare s'impatientent. Ils commencent à se faire des chapeaux et des costumes avec leurs journaux, à déchirer du papier et à chanter.</p>	
<p>Donc, quand le train arrive à la gare, le petit garçon pense qu'il neige, mais en fait, quand il ouvre la fenêtre, il se rend compte que non! Ce n'était pas de la neige, ce sont des morceaux de papier avec des mots dessus. Il se rend compte que ce sont des petits morceaux de papier.</p>	
<p>Puis, il entend chanter aussi. Ce sont les gens qui attendaient le train qui ont décidé de s'occuper, de chanter. Il se rend</p>	

<p>compte aussi que la vieille dame qui était assise devant lui est débarquée.</p>	
<p>Nous, on aperçoit aussi l'homme en cavale qui a débarqué. Il se trouve sur le quai. Le petit garçon, lui, finir par arriver à destination. Il retrouve ses parents.</p>	
<p>On suit aussi deux enfants, des pré-adolescents, qui sont surpris de voir leurs parents arriver avec des costumes faits avec des journaux. Les parents sont complètement hystériques, ils ont juste le goût de s'amuser et ils invitent leurs enfants à se costumer eux aussi.</p>	<p>Le quatrième récit est narré par une adolescente qui évoque ses parents en parlant de leur rythme de vie et de leurs habitudes de trier le courrier et de les interroger, elle et son petit frère, à propos de leurs devoirs avant de les envoyer se coucher. Un soir, ils rentrent à la maison déguisés de journaux, riant et chantant et ils ne font rien de leurs habitudes. Au contraire, ils cherchent à recruter leurs enfants dans un fête improvisée en les incitant à se déguiser de journaux eux aussi. Le jeune garçon se prête au jeu, sous le regard réprobateur de sa sœur perplexe face au comportement inhabituel de ses parents. Elle cherche à les inciter à maintenir leurs habitudes en présentant son cahier et en tendant le courrier, sans succès cependant. Son frère propose qu'ils sortent dîner et l'adolescente craint qu'ils sortent déguisés.</p>
<p>Ils vont manger des <i>fish 'n chips</i> et ça fait une soirée un peu spéciale pour eux et les vaches, de leur côté, sont retournées à la ferme pour se faire traire.</p>	<p>Enfin, seul son frère garde son chapeau de journaux lorsqu'ils vont manger du <i>fish and chips</i> servi dans des journaux. Au terme du repas, rentrés à la maison, les parents retrouvent une partie de leurs habitudes en demandant de voir les devoirs. On comprend que les parents devaient probablement faire partie des passagers qui attendaient le train.</p> <p>L'album se termine par la mise en scène d'une main saisissant la gare, laissant entrevoir que les récits étaient en fait un jeu.</p>

Transcription : Chers maman et papa (Gravett, 2006)

Joanie	L1
<p>C'est un album qui ressemble à un colis emballé, avec un timbre et de la ficelle. Puis, les pages de garde, c'est comme un album de famille, avec des coupures de journaux et des photographies.</p>	
<p>Alors, on voit Sunny, le personnage principal, qui est un suricate (en fait, c'est comme une mangouste), qui vit avec sa famille. Sa famille élargie, même, dans un endroit très chaud, trop chaud. Puis, on le voit sur le sable. On le voit sur le sable et on voit qu'il a chaud.</p>	<p>Cet album met en scène Sunny, un suricate, qui part à la recherche d'un lieu idéal où il pourrait trouver sa place dans le monde, las d'être toujours envahi par ses proches dont la devise est <i>pour vivre vieux, vivons groupés</i>.</p>
<p>On apprend que sa famille fait tout ensemble : travailler, donc ils creusent des trous, jouer, manger.</p>	
<p>Puis, Sunny rêve de voyager, puis, d'explorer d'autres régions.</p>	
<p>Alors, il décide de partir. Il écrit une note à sa famille et explique qu'il va toujours rester chez des parents éloignés. Comme ça, ils n'auront pas à s'inquiéter. Parce que, la devise de cette famille-là, c'est : Pour vivre heureux, vivons groupés, parce qu'ils ont peur des chacals.</p>	<p>Pour ce faire, il entreprend un voyage qui le conduit chez divers parents de la famille des viverridés.</p>
<p>Puis, d'ailleurs, sur les pages successives, il y a toujours un chacal qui semble poursuivre Sunny. Je ne sais pas si c'est toujours le même... Mais bon, en tout cas.</p>	
<p>Donc, Sunny visite successivement des cousins, oncles, tantes, et se retrouve entre autres à Madagascar.</p>	<p>Il va d'abord chez les mangoustes naines qui sont plus petites que lui, mangent des scorpions, sont alertées par les cris du calao à bec rouge et dont la devise est <i>cours te cacher</i>. Après, il se rend dans une ferme où son cousin Edward puise sa nourriture préférée, le poulet et où Sunny mange des œufs. Lorsqu'il se rend chez les mangoustes du Libéria, il pleut beaucoup. Il va par la suite chez son oncle et sa tante à Madagascar où il arrive à la nuit tombée.</p>
<p>Il se retrouve aussi dans un marais et il va aussi voir des parents qui vivent sous un tas de roches.</p>	

Il se retrouve aussi dans un endroit où il y a énormément de fourmis. On voit que toute la famille de mangoustes est en train de déménager, parce qu'il y en a vraiment trop.	Il va ensuite chez les mangoustes rayées contraintes de déménager en raison de termites.
Donc, Sunny, quand il se rend dans le marais, en fait, il écrit une carte postale à sa famille pour leur dire qu'il se sent très seul et qu'il aimerait ça être ailleurs.	Il commence à s'ennuyer de sa famille. Il poursuit son voyage chez sa grand-tante qui vit dans les marais. Il n'apprécie pas son régime alimentaire vaseux et gluant.
D'ailleurs, à chaque destination, il envoie une carte postale à sa famille pour leur donner des nouvelles. En même temps, on apprend des petites informations sur les mangoustes (sur les suricates).	Dans chaque lieu visité, il envoie une carte postale à ses parents dans laquelle il apporte des informations sur les us et coutumes des parents visités.
Et à la fin, Sunny rentre à la maison. Donc, il est accueilli par sa famille et puis, il réalise que c'est un endroit parfait pour lui.	Il aimerait vraiment retourner chez lui, ce qu'il fait, appréciant désormais la devise familiale.

Transcription d'un rappel oral : L'arbragan (Goldstyn, 2015)

JV	L6
Un jeune garçon nous raconte qu'un jour, il lui manquait un gant.	<p>Dans cet album, des sujets importants sont abordés, tels que la différence, la solitude, la mort. Le titre nous interpelle, parce qu'on se demande quel est le rôle des gants. Sur les pages de garde, on voit des feuilles sur les premières et des gants sur les dernières. Les illustrations ont un rapport de collaboration avec le texte, parce qu'elles apportent des informations qui ne sont pas mentionnées. La ligne sert à définir les contours et les couleurs sont plus estompées en hiver. Les images sont un peu comme celles d'une bande dessinée.</p> <p>En résumé, c'est l'histoire d'un petit garçon qui nous raconte que les différences peuvent susciter des réactions plus ou moins bonnes. Au départ, les réactions par rapport à lui, c'est qu'il ne trouve pas son autre gant.</p>

Alors, il est allé aux objets perdus, à son école.	Donc, il va dans les objets perdus de l'école, dans la boîte.
Comme il n'y avait pas de gant comme le sien, il en a pris un totalement différent.	Il prend un gant qui n'est pas pareil et on voit que les autres ont des réactions plus ou moins bonnes à son égard. Il n'a pas deux gants pareils, il n'est pas comme les autres.
Il s'est dit : « Ce n'est pas grave, c'est original ».	Lui, il raconte qu'il est différent, pas juste à cause de ses gants, mais parce que c'est une petit garçon qui est solitaire.
Il nous dit que ça ne lui dérange pas de ne pas être comme tout le monde.	
Mais, il y en a que, parfois, ça dérange.	
On voit, sur l'illustration, qu'il y en a qui se moquent de lui, à cause de ses gants différents.	
Il nous confie que ça ne lui dérange pas de ne pas être comme tout le monde.	
La plupart des gens aiment faire des choses ensemble. Par exemple, des hommes qui jouent à la pétanque, d'autres (des filles) qui ramassent des papillons.	
Mais lui, il est un solitaire.	
On le voit qui roule une boule de neige tout seul.	
Il nous dit que ce qu'il préfère, c'est de monter dans son arbre.	Il nous dit que lui, son plaisir, c'est de grimper dans un arbre.
C'est un vieux chêne, qu'il a appelé Bertolt.	
Il nous raconte combien il apprécie grimper dans cet arbre parce qu'il peut observer tout le monde, mais personne ne le voit.	À tous les ans, il a hâte au printemps pour aller explorer son arbre.
Il épie, en quelque sorte, son entourage.	
Comme la fille du notaire qui embrasse son copain, la chèvre qui mange du blé d'Inde et le curé qui arrose ses fleurs, et qui reluque une femme qui se fait bronzer.	
Il nous dit que dans l'arbre, il n'est pas tout seul, car il y a des animaux.	Il connaît tous les recoins, il sait qu'il y a plusieurs animaux. Il peut observer la ville et il vous raconte ce qu'il voit du haut de son arbre.
Une famille d'écureuils, entre autres, des abeilles, des oiseaux, un corbeau...	

Il nous raconte tout ça et il est content, parce que c'est le printemps et il a hâte de grimper dans son chêne.	
On voit tous les arbres qui sont redevenus feuillus, comme le saule pleureur et le tilleul.	
Puis, il arrive devant son chêne et se rend compte qu'il est mort.	Un printemps, l'arbre n'est plus feuillu comme les autres. Il réalise que son arbre est mort.
Il est très perplexe, car quand un chat ou un oiseau meurt, on sait quoi faire. On le sait tout de suite aussi.	Il dit que généralement, on sait quoi faire quand c'est un animal, un chat, un oiseau, mais pour un arbre, il ne sait pas quoi faire.
On le voit enterrer un animal mort.	
Mais pour Bertolt, il ne sait pas quoi faire.	
Il nous dit qu'il aimerait faire quelque chose de spécial pour son arbre avant qu'il soit coupé et transformé en meubles, en bois de chauffage ou alors en cure-dents.	
Soudain, il a une idée.	Puis, il a une idée.
Il va aux objets perdus de l'école et ramasse tous les gants.	Avec sa marginalité du départ, il décide de faire le tour des écoles de la région pour aller dans les objets perdus pour prendre tous les gants perdus et d'aller les épingler dans l'arbre.
Il fait aussi le tour des autres écoles de sa région.	
Il va emprunter ou voler des épingles à linge.	
Il retourne vers Bertolt avec son butin.	
Il a épinglé plein de gants dans les branches d'une bonne partie de son arbre.	À la fin, on voit l'arbre qui est évidemment non-feuillu, mais on voit tous les gants qui sont accrochés.
Donc, au lieu d'avoir des feuilles, il devient un arbre à gants.	C'est sa façon à lui de rendre hommage à son arbre qui était très important, qui a pris une place très importante tout au long de ces années-là.

ANNEXE K : Transcriptions des rappels des albums du réseau littéraire 7

Transcription de l'album *Mon chat le plus bête du monde* (Bachelet, 2004)

Joanie	L6
	Le titre est en contradiction avec l'image de la couverture. Ça nous amène à nous poser des questions. Dans les pages de garde, la typographie est vraiment de grande taille. Le titre prend les deux pages, tout l'espace.
Dans l'album, Gilles Bachelet, le narrateur, nous parle de son chat.	Gilles Bachelet, le narrateur, nous raconte que son chat est un peu différent des autres. Il nous raconte un peu sa vie.
Il parle de ce qu'il aime faire et tout ce qu'il décrit, c'est très réaliste, comme par exemple, que son chat dort beaucoup. Qu'il est très propre, entre autres, qu'il fait de l'exercice et qu'il fait parfois des bêtises.	Il est très important de regarder attentivement les images, parce qu'elles nous révèlent plusieurs détails, et parce que le texte est généralement court, mais les détails dans les images nous apportent beaucoup d'informations.
Mais, par contre, ce qu'on voit, c'est que sur les illustrations, qui sont constamment en contradiction, par ce que ce qu'on voit, c'est un éléphant.	L'auteur nous raconte la vie de son chat, qui est en fait un éléphant, mais il nous raconte les caractéristiques principales du chat, par exemple qu'il est propre. On exagère la propreté en montrant l'éléphant qui prend d'eau de la toilette pour se brosser. Ensuite, il se passe l'aspirateur sur la peau. C'est quand même très drôle.
Donc, mon interprétation, peut-être que je me trompe, c'est que tous les propriétaires de chats savent que les chats, même s'ils sont tout petits, prennent beaucoup de place. Donc, je me dis que c'est peut-être pour ça que les illustrations sont faites comme ça.	Il y a aussi de belles références culturelles dans cet album-là, au sens où le narrateur est un artiste et il dit qu'il ne vend pas ses toiles. Pourtant, il en a fait plusieurs et on fait référence aux différents courants artistiques, comme le surréalisme, le cubisme et ces choses-là. On voit même une toile de Mondrian dans l'image. Il dit qu'il ne réussit pas à en vendre.
Alors, bon. Gilles Bachelet dit qu'il a fait des œuvres que son chat, mais qu'il n'arrive pas à en vendre.	On voit aussi une page où on voit les différents pelages des félins, donc des chats. En fait, son ami lui a remis un livre sur les chats et à la fin, il dit : « Je n'arrive pas à trouver mon chat dans le livre ». Il ne comprend pas et ça nous laisse une fin ouverte, qui fait place à l'interprétation.
Il dit qu'il n'arrive pas à trouver quelle est la race de son chat.	En fait, il ne comprend pas qu'il ne trouve pas son chat, parce que pour lui, il vit comme un chat, mais en fait, c'est un

	éléphant. Il ne réalise pas que, même à la fin, même s'il a vu un documentaire sur les chats, il n'arrive pas à trouver la réponse à ses questionnements, tout au long de l'histoire.
--	---

Transcription de l'album : *Quand mon chat était petit* (Bachelet, 2006)

Joanie	L4
<p>Une chose qui est très intéressante dans cet album-là, c'est que d'entrée de jeu, sur la page de garde, on voit une petite photo ou l'on voit le chat de Gilles Bachelet lorsqu'il était un chaton. Il est sur le dos, les quatre pattes en l'air. Il est encore présenté comme un éléphant et maintenant, c'est un éléphanteau, parce que c'est « Quand mon chat était petit ».</p>	<p>Sur la page de couverture, on voit une maman éléphant grise qui est dans un panier, une couche d'animal, qui a quatre petits bébés éléphanteaux, dont trois semblent avoir une fourrure et des couleurs qui sont habituellement associés aux chats et il y en a un qui est tout gris et qui ressemble davantage à sa maman.</p>
<p>J'aime beaucoup la dédicace au début, d'une femme qui critique les propos de Gilles Bachelet dans <i>Mon chat le plus bête du monde</i>. Elle dit que, par exemple, il a tort lorsqu'il dit que son chat est bête, par exemple quand il dit qu'il ne vient pas lorsqu'il l'appelle. Elle dit, voyons, c'est normal que le chat ne vienne pas parce que c'est le propre d'un chat. Ce n'est pas comme un chien. Elle critique d'abord ses propos.</p>	<p>L'histoire commence avec une espèce d'avant-propos, tenu par une femme qui n'est pas l'auteur, qui revient sur l'album précédent, qui était l'âge adulte de ce chat-là, tandis que dans cet album-ci, on revient plutôt sur son enfance, si on veut, quand son chat était petit. Dans cet avant-propos-là, cette femme semble critiquer l'auteur Gilles Bachelet sur sa comparaison de son chat. Dans le tome précédent, il disait que son chat n'agissait pas comme un chat et elle lui reproche de lui accoler des caractéristiques de chien. Elle dit que son chat n'est pas différent d'un autre.</p>
<p>Ensuite, Gilles Bachelet raconte la façon dont il l'a adopté, qu'il l'a choisi. Il dit qu'un chat doit avoir de l'enthousiasme, respirer la joie de vivre, dormir... Et on voit que le petit chat (en fait l'éléphant avec sa portée qui ont tous des pelages qui rappellent ceux de chats), fait toujours le contraire de ce qui est écrit. C'est très ironique de sa part, de présenter ça comme cela.</p>	<p>Ensuite, on entre dans l'histoire à proprement parler. On suit cette famille-là de chats éléphants que l'on a vu sur la couverture. Et on nous dit qu'un chat est supposé être joyeux, dormir, tout ça, toutes les caractéristiques que l'on accole aux chats. Et on voit que le chat, l'éléphanteau gris, est toujours très différent de ses trois frères et sœurs. Donc, il n'adopte pas les comportements attendus de lui.</p>

<p>Ensuite, on le voit qui part avec son chaton. Puis, Gilles Bachelet nous dit à quel point son chat s'est adapté rapidement, sauf que l'illustration nous montre le contraire. On voit que non, il ne s'est pas adapté rapidement.</p>	<p>Jusqu'au jour où il se fera adopter, et on comprend que c'est le narrateur Gilles Bachelet, qui va adopter ce chat gris. Il le ramène à la maison. Il semble surpris, mais il semble bien s'adapter à l'environnement.</p>
<p>Gilles dit aussi qu'ils ont développé de bons moments de complicité. On voit qu'effectivement, le chat est couché près de ses pieds, sur ses jambes. Cela aurait pu être un beau moment de complicité, sauf que Gilles est en train de lire le journal. Il ne s'occupe pas vraiment de son chat.</p>	
<p>Ensuite, Gilles nous raconte que son chat était très déprimé et nostalgique. L'illustration nous montre qu'en effet, son chat a vraiment l'air à s'ennuyer et trouver le temps long. Donc, il lui achète un cadeau : une doudou. C'est un petit toutou mauve et Gilles dit que son chat lui est reconnaissant et qu'il l'a perdu à quelques reprises et inventé des jeux pour lui, mais en fait, ça paraît vraiment que son chat déteste la doudou. Il essaie juste de trouver un moyen de s'en débarrasser.</p>	<p>Mais, il le trouve songeur. Bref, il se demande si son chat n'est pas déprimé en son absence. Donc, il a l'idée de lui acheter un jouet, une doudou, qui est en fait un éléphant mauve en toutou. Le chat va aussitôt le détester et s'en débarrasser par tous les moyens imaginables. Il fait preuve d'une très grande imagination et d'ingéniosité. Il va, à l'aide d'un couvercle de poubelle, le lancer dans un chaudron d'eau chaude. Il va le jeter par le balcon, le déchiqueter... Son maître va toujours comprendre le message inverse. Il va penser qu'il est attaché à son doudou, mais qu'il le perd tout le temps.</p>
<p>Un peu plus tôt, il raconte à quel point son chat a le sens de l'initiative. Donc, on le voit qui vide un tiroir pour faire de la place pour pouvoir se coucher dedans. Donc, il raconte que son chat a offert son petit toutou à un chien et qu'il s'est entiché de la carotte en caoutchouc du chien.</p>	<p>Jusqu'au jour, un chien arrive dans le décor et se jette sur le doudou, qui est déjà pas mal déchiqueté, et se l'approprie comme un jouet. Se faisant, il a laissé tomber son propre jouet avec lequel il était arrivé, qui était une carotte en plastique qui fait du bruit. Donc, le chat va se l'approprier et ça va devenir son jouet préféré. Donc, on peut penser que, comme la dame le disait dans la préface, on lui accole plus de caractéristiques de chien, finalement, que de chat.</p>

Transcription : Ami-ami (Rascal, 2009)

JV	L 2
On voit un petit lapin tout blanc qui habite dans une petite maison blanche, au bas d'une colline. Dans une clairière.	Dans un premier temps, on a le loup, qui est noir et le lapin, qui est blanc. On a toujours une page avec le lapin et une page avec le loup. Donc, ça alterne constamment.
On le voit dans ses routines.	
Il se projette beaucoup dans le temps : il parle beaucoup du jour où il aura un ami.	On a, par exemple, le lapin qui décrit le type d'ami qu'il veut avoir.
Il dit que quand il aura un ami, il aimerait qu'il soit végétarien comme lui et qu'il sache dessiner et collectionner des choses, comme lui.	Toujours avec une structure répétitive : « Le jour où j'aurai un ami, il va être collectionneur, il va être végétarien, il va aimer dessiner ».
Autrement dit, il veut trouver un ami comme lui, en tout point. On sent que c'est vraiment ça qu'il souhaite.	Donc, il décrit de façon précise le type d'ami qu'il aimerait avoir
Chaque fois qu'on voit le lapin faire quelque chose, comme par exemple, dessiner, on suit le quotidien d'un grand méchant loup.	Dans l'écriture du texte, on a toujours aussi une description de comment est le lapin,
Il habite en haut de la colline, dans une grande maison noire. Donc, c'est tout le contraire du lapin, qui est petit, blanc, petite maison blanche.	Tandis que le loup, on n'a pas vraiment de description par rapport à ce qu'il fait. On a un peu plus accès à la description du lapin que du loup.
Le grand méchant loup est noir, il habite dans une maison contemporaine au sommet de la colline.	
Le grand méchant loup parle aussi du jour où il aura un ami. Cependant, il ne parle pas de ce qu'il souhaiterait avoir comme ami. Il dit comment lui, il sera avec son ami.	
Il dit, par exemple, que son amitié ne sera pas banale, qui va l'aimer intensément, immensément même s'il est mauvais perdant.	mais il y a quand même la même structure répétitive : « Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai tendrement ».
Et c'est comme si le loup réplique au petit lapin. C'est spécial. Par exemple, quand le lapin dit qu'il aimerait que le loup (en fait c'est son ami) aime jouer à des jeux de société, comme lui, le loup dit : Le jour où j'aurai un ami, je l'aimerai, même mauvais perdant.	Alors que le lapin mentionne qu'il veut un ami de tel type, le loup, à l'autre page, réplique en disant le contraire ou quelque chose de positif.
Donc, c'est comme s'il répondait.	

<p>Aussi, les illustrations sont particulières, surtout en ce qui a trait au loup, parce qu'il parle de comment il va agir envers son ami, mais on voit qu'il n'a rien à manger.</p>	<p>On voit aussi que les images, lorsqu'on parle du lapin, les images sont en couleur. Lorsqu'on parle du loup, les images sont un peu plus sombres.</p>
<p>On le voit, dans sa cuisine, avec une assiette vide. Il a un tablier de boucher.</p>	<p>Plus le récit avance, plus on voit les personnages se rapprocher. Dans un premier temps, le loup et le lapin sont dans leurs maisons, et ensuite, on les voit dehors (en lien avec les images).</p>
<p>Il y a une illustration en contre-plongée où on le voit avec son tablier et sa fourchette. Donc, on sait qu'il a nécessairement faim, même si ce n'est jamais écrit, c'est ce qu'on devine.</p>	<p>(mentionné plus loin)</p>
<p>Enfin, un beau jour, le loup descend de la colline et il va à la rencontre du petit lapin.</p>	<p>Et ensuite, on les voit qui se rencontrent sur un chemin.</p>
<p>Le petit lapin l'attend dehors avec un bouquet de coquelicots.</p>	<p>Le petit lapin a une brassée de coquelicots rouges dans les mains et la brassée de coquelicots a des croix. Donc, c'est intéressant de voir ces croix-là parce que ça a un lien avec la fin, qui est ouverte.</p>
<p>On ne sait pas trop comment ils ont fait... S'ils se sont donné rendez-vous ou s'ils se sont rencontrés par hasard. On dirait que le loup regardait souvent par sa fenêtre, donc, probablement qu'il savait que le petit lapin habitait en bas de la colline.</p>	
<p>Bref, le loup est descendu et puis quand le petit lapin a vu le loup, il est resté tellement surpris qu'il lui a tendu le bouquet de coquelicots.</p>	
<p>Le loup dit que personne ne lui a jamais offert de fleurs et qu'il est son ami.</p>	
<p>Il le prend par la main et le petit lapin se fâche et dit qu'il ne veut pas d'ami comme lui, que ses dessins doivent être affreux, qu'il aimerait avoir un ami végétarien et que lui, c'est sûr qu'il n'aime que la viande, bref, il trouve plein de raisons pour ne pas vouloir de lui comme ami,</p>	
<p>Mais le loup l'emmène néanmoins jusque dans sa maison, ferme la porte et puis,</p>	

il dit au petit lapin, alors qu'il le tient dans ses bras : « Moi, je t'aime comme tu es. » et il lui donne un bec.	À la fin, on a le loup et le lapin qui sont enlassés et le loup dit quelque chose comme : « Moi, je t'aime comme tu es ».
On voit que le petit lapin, ça ne fait vraiment pas son affaire, d'être dans les bras du loup. Il est fâché, on voit que ses joues sont rouges.	Mais en même temps, la phrase dite par le loup et l'image sont en contradiction parce que si on regarde bien les images, on voit que la gueule du loup est grandement ouverte et qu'il est en train de manger le lapin.
Les coquelicots sont étalés par terre et on dirait le décor d'une scène de crime.	Donc, le texte mentionne qu'ils vont devenir des amis, tandis que les images disent autrement.
On suppose que le loup va dévorer le lapin, ou pas, c'est une fin qui laisse à interprétation.	On voit, par exemple, le loup avec une fourchette, avec une seule assiette, ce qui fait qu'on se demande s'il veut vraiment devenir ami avec le lapin ou s'il veut simplement le manger.
J'ai l'impression que les jours du petit lapin sont comptés, mais peut-être que je me trompe...	Si on regarde juste le texte, on va penser qu'ils vont vraiment devenir des amis, mais si on regarde les images, c'est une autre histoire.

Transcription de l'album : *Le chevalier de Ventre-à-terre* (Bachelet, 2016)

Joanie	L4
C'est l'histoire d'un escargot qui se réveille un matin avec sa femme et il se dit qu'il faut qu'il fasse vite, car son ennemi a envahi son carré de fraisiers. Il faut qu'il aille se battre pour défendre son territoire.	C'est l'histoire d'un escargot, qui est en fait un chevalier. Donc, l'histoire commence quand il se réveille. Il est au lit avec sa bien-aimée.
Les illustrations nous montrent qu'il prend vraiment son temps. Il fait toutes sortes de choses qui auraient pu attendre, comme, par exemple, répondre à ses contacts sur Facebook.	Il se réveille avec une espèce d'urgence : « Vite, vite, vite! C'est la guerre! Il faut que je me dépêche! » Il y a un autre escargot, un autre chevalier, j'imagine, qui a envahi son carré de fraises, alors il doit aller lui faire la guerre.
On dit qu'il se dépêche à faire sa toilette, c'est le texte qui dit ça, mais l'illustration nous montre que, non, finalement, il est dans le bain et il joue avec des canards.	Ensuite, il se lève, il fait des exercices, il se prépare, il se lave, il se prépare pour aller rejoindre son ennemi faire la guerre.
O dit qu'il prend un frugal petit déjeuner et qu'il se dépêche, mais en fait, il prend	Dans le texte, on a toujours cette impression d'urgence, comme s'il allait

un gros déjeuner au lit, genre brunch du dimanche matin.	vite et que tout est rapide, et quand on regarde les images, on constate que c'est plutôt lent. Il prend son temps pour tout.
Il décide de s'en aller, revient donner un bec à ses enfants, dit : « Bon, je m'en vais », mais revient pour donner un bisou à sa femme, bref, il finit par partir.	Lorsqu'il vient pour partir parce qu'il est prêt, il a oublié quelque chose, il a oublié d'embrasser ses enfants, sa femme, il y a toujours quelque chose qui le retarde.
Puis trouve, sur le chemin qui le mène au champ de bataille, toutes sortes de défaîtes pour perdre son temps. Par exemple, il va secourir une princesse, c'est un clin d'œil à Raiponce. Ensuite, il indique son chemin à la version escargot du petit chaperon rouge. Le texte nous dit qu'il répond rapidement, mais l'illustration nous montre qu'il prend le temps de sortir une carte. Aussi, on nous dit qu'il grave le nom de sa bien-aimée, mais l'illustration nous montre qu'il a fait beaucoup plus que ça.	Même chose quand on est sur le chemin pour y aller, le temps de sauver une princesse, de jouer une partie d'échecs avec la mort. Il y a des références aux contes de fées, par rapport à la princesse qu'il sauve, il indique son chemin au petit chaperon rouge. Puis, on dit qu'il prend juste le temps de graver le nom de sa bien-aimée sur un champignon, tandis que sur l'image, on voit bien qu'il s'est appliqué à faire une grande fresque. Bref, il prend beaucoup de temps.
Donc, finalement, lorsqu'il arrive au champ de bataille, c'est le dernier arrivé. Son adversaire regarde l'heure. Ils se rendent compte qu'il est déjà midi, alors c'est le temps de manger. Alors, tout le monde mange. On peut voir, inférer, que peut-être que tous les escargots sont un peu comme lui. Probablement plus ponctuels que lui, étant donné que tout de monde était prêt.	Une fois qu'il arrive sur le champ de bataille, c'est l'heure du dîner. Donc, il n'y a pas de bataille, tout le monde dîne, festoie, même. On voit sur l'image qu'ils sont plutôt compagnons, les deux clans se mêlent.
Ensuite, tout le monde fait la sieste et ils décident de remettre tout ça au lendemain, parce qu'il est trop tard.	Et, ensuite, on ne peut pas combattre, parce que c'est la sieste et on ne peut pas se battre le ventre plein.
	Lorsqu'il se réveille, il n'a plus assez de temps pour mener à bien une grande bataille, donc on se dit : « Bonjour et à demain! »
Donc, sur le chemin du retour, il trouve toutes sortes de choses à faire pour perdre son temps, encore. Par exemple, combattre un dragon et acheter du pain. Bref, la bataille est remise au lendemain et on pense que l'histoire va se répéter.	Même chose sur le chemin du retour, le chevalier s'arrête pour plein de choses et finalement, arrive chez lui, bien content d'être de retour à la maison. Ensuite, l'histoire finit alors qu'on est au lendemain et on voit bien que l'histoire se répète, puisque le discours est absolument le même : « Vite, vite, vite! On doit se dépêcher, c'est la bataille ». Donc, on

	comprend que c'est la même chose et que la grande bataille n'aura jamais lieu.
--	--

ANNEXE L : Les réseaux littéraires

Les albums qui serviront aux rappels en dyade et individuels devront être présentés par l'enseignant(e). À la suite des rappels en dyade, il sera important que l'enseignant (e) fasse un retour en groupe à propos des albums qui auront été lus. Ce faisant, il sera possible de souligner des éléments nouveaux, tels que les analepses, qui auront été observés dans les albums, bien qu'ils ne nécessitent pas de modélisation préalable à la lecture.

1) Les albums sans texte

Album	Caractéristiques (à considérer pour le rappel)
Le monde englouti (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Album sans texte, narration visuelle, récit circulaire. L'intrigue comprend des éléments de résolution et de révélation. Il s'agit d'un récit unifié.
L'écharpe rouge (Rappel en dyade)	Album sans texte, narration visuelle, récit circulaire. Il s'agit d'un récit unifié de résolution.
Le prisonnier sans frontières (Rappel en dyade)	Album sans texte, narration visuelle, récit linéaire. Il s'agit d'un récit unifié de résolution.
OFF (Rappel individuel)	Album sans texte, narration visuelle, récit linéaire. L'intrigue comprend des éléments de résolution et de révélation. Il s'agit d'un récit unifié.

2) Les récits linéaires unifiés (la solitude, l'entraide et l'acceptation sont au cœur de ses récits)

Album	Caractéristiques
Le balai magique (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit linéaire unifié, avec intrigue de résolution. Rapport texte/image de complémentarité. Les relations entre les différents personnages sont complexes et cadrent dans le schéma actantiel. Présence d'ellipse.
Le lion et l'oiseau (Rappel en dyade)	Récit linéaire unifié, avec une intrigue de révélation et de résolution. Narration visuelle importante.
Le monde de Théo (Rappel en dyade)	Récit non-linéaire (analepse) unifié. Récit de résolution avec un rapport texte/image de rehaussement. La double-page sans texte, à la fin de l'album, informe le lecteur quant à la situation finale (narration visuelle).
Y a pas de place chez nous (Rappel individuel)	Récit linéaire unifié, avec péripéties qui ont un caractère répétitif. Rapport texte/image de rehaussement. Récit de résolution.

3. Les récits en parallèle

Album	Caractéristiques
Les loups (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit en parallèle ayant plusieurs critères de postmodernité (utilisation du paratexte, finale « alternative », autoréférentialité). Récit unifié dans lequel l'intrigue tient davantage à la révélation (résolution aussi, si l'on cherche à savoir pourquoi le courrier s'est accumulé sur le paillason du lapin).
N'aie pas peur (Rappel en dyade)	Récit en parallèle, souvent en alternance, dans lequel la narration visuelle est prédominante. Il s'agit d'un récit unifié qui comporte des éléments de résolution et de révélation.
Une autre histoire (Rappel en dyade)	Récit en parallèle en alternance, dans lequel l'une des histoires est présentée sans texte. Il s'agit d'un conte dérouté avec une intrigue de résolution.
Mouche dans l'aspirateur (Rappel individuel)	Récit unifié ayant une structure en parallèle. Rapport texte/ image de rehaussement et de complémentarité. Il s'agit d'un récit de résolution pour les deux personnages (la mouche et le chien Napoléon).

4. Les parodies

Album	Caractéristiques
Chasse du gorille (Rappel individuel).	Album postmoderne qui parodie l'histoire de King Kong. Il s'agit d'un récit linéaire unifié, avec intrigue de résolution, qui permet d'introduire la relation texte/image de contraste.
Le chevalier noir (Rappel en dyade)	Album postmoderne (parodie de conte classique et personnages éloignés des stéréotypes qui leur sont associés). Rapport texte/image de rehaussement et de complémentarité. Album dialogal, qui comporte des éléments propres au récit de révélation et de résolution.
Boucle d'Or et les sept ours nains	Parodie de contes classiques présentée sous forme de bande dessinée. Il s'agit d'un récit linéaire de résolution, avec une relation texte/image de rehaussement et de complémentarité.
Le petit livre rouge (Rappel individuel)	Album postmoderne, par l'autoréférentialité et la parodie du Petit Chaperon rouge. La structure est en parallèle, en alternance (un récit dialogal, l'autre sans-texte). Le récit est unifié, avec une intrigue de résolution.

5. La quête sous des structures variées

Album	Caractéristiques
Une cachette pour les bobettes (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit épisodique de résolution. La structure du texte est un assemblage de quatre récits, racontés par quatre personnages (narrateurs) différents. Rapport texte/image de rehaussement.
Le bon petit livre (Rappel en dyade)	Récit unifié de résolution. Album postmoderne (autoréférentialité et interpellation du lecteur). Rapport texte/image de complémentarité. Récit linéaire.
Le chevalier qui cherchait ses chaussettes	Album postmoderne avec un rapport texte/image de rehaussement. Récit unifié de résolution.
Azadah (Rappel individuel)	Récit unifié de résolution. Présence de narration visuelle et de dialogues. Récit non-linéaire (prolepse).

6. Les récits épisodiques

Album	Caractéristiques
Moi, Ming (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit épisodique, de révélation. Structure inhabituelle en ce qui a trait à l'identification du personnage principal.
Chers maman et papa (Rappel en dyade)	Récit épisodique de résolution. Album postmoderne linéaire (par l'utilisation du paratexte, l'insertion de cartes postale et le mélange des genres). Relation texte/image de rehaussement.
Noir et blanc (rappel en dyade)	Récit épisodique composé de quatre histoires indépendantes.
L'arbragan (Rappel individuel)	Récit épisodique de révélation. Récit non-linéaire (analepse) avec un rapport texte/image de complémentarité.

7. L'opposition et l'ambiguïté dans les illustrations

Album	Caractéristiques
Mon chat le plus bête du monde (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit unifié de révélation. Rapport texte/image d'opposition. Récit linéaire.
Quand mon chat était petit (Rappel en dyade)	Récit unifié de révélation. Rapport texte/image d'opposition. Récit non-linéaire.
Ami-ami (Rappel en dyade)	Récit unifié de révélation et de résolution. Répétition et alternance entre le quotidien des deux personnages. Rapport texte/image de contraste (ambiguïté). Récit linéaire.

Le chevalier ventre-à-terre (Rappel individuel)	Récit unifié de résolution. Rapport texte/image de contraste (ironie). Récit circulaire.
--	---

ANNEXE M : Formulaire d'autorisation des enseignantes

LETTRE EXPLICATIVE POUR LES ENSEIGNANTES PARTICIPANTES AU 2^E CYCLE DU PRIMAIRE

Sherbrooke, le 16 mars 2021

Objet : Invitation à participer à la recherche de développement *L'enseignement-apprentissage du rappel de texte au 2^e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique*

Madame,

Je suis Joanie Viau, étudiante au doctorat à l'Université de Montréal en sciences de l'éducation. Dans le cadre de mes études, je mène une recherche de développement sur l'enseignement du rappel de texte au 2^e cycle du primaire, à partir d'albums de littérature jeunesse, sous la direction de Mme Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire au département de didactique de l'Université de Montréal, et de Mme Isabelle Carignan, professeure agrégée à l'Université TÉLUQ. L'objectif de cette recherche est de produire du matériel pédagogique validé afin de répondre aux besoins des enseignants du 2^e cycle du primaire, en ce qui a trait à l'enseignement du rappel de texte. Ce dispositif inédit sollicite grandement les macroprocessus (Irwin, 2007), qui permettent aux lecteurs de comprendre la structure du texte et de le résumer (Kissner, 2006). Comme il n'existe aucune ressource didactique validée permettant de faire vivre des tâches de rappels aux élèves du primaire à partir de la littérature jeunesse, ce dispositif a pour objectif l'amélioration et la diversification des pratiques d'enseignement. Afin de réaliser ce dispositif, vingt-huit albums de littérature jeunesse ont été sélectionnés selon des critères précis. Ensuite, ils ont été classés en groupes de quatre, de manière à former sept réseaux littéraires. Des scénarios pédagogiques ont été créés pour accompagner chaque réseau littéraire. Maintenant, votre collaboration est d'une grande utilité dans le processus de validation du dispositif.

Votre participation consistait à prendre connaissance des réseaux littéraires, de les mettre à l'essai en salle de classe et de les commenter en faisant part des points positifs et des points à améliorer. Vos élèves étaient et sont présentement exposés à des pratiques déjà prescrites dans les attentes ministérielles, dans le cadre de la présente recherche. À la suite de votre rétroaction, je pourrai apporter les améliorations nécessaires aux diverses composantes du dispositif didactique. Je vous ai remis les réseaux au début de l'année scolaire 2020-2021 et vous avez jusqu'au 20 juin 2021 pour les mettre à l'essai et les commenter.

Je vous remercie à l'avance pour l'attention que vous porterez à ma demande. N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute question.

Bien cordialement,

Joanie Viau

Références bibliographiques

Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. 3e édition. Needham (Mass): Ally and Bacon. (1re éd. 1986).

Kissner, E. (2006). *Summarizing, Paraphrasing and Retelling*. Portsmouth (NH): Heinemann Edition.

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

À l'intention des enseignantes du 2^e cycle du primaire

« L'enseignement-apprentissage du rappel de texte au 2^e cycle du primaire : création d'un dispositif didactique »

Chercheuse étudiante : Joanie Viau, doctorante, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Isabelle Montésinos-Gelet, professeure titulaire, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Codirectrice de recherche : Isabelle Carignan, professeure agrégée, Département Éducation, Université TÉLUQ.

C. Renseignements aux participants

7. Objectif de recherche

L'objectif de cette recherche est de produire du matériel pédagogique validé pour les enseignants du 2^e cycle du primaire afin de leur permettre de faire un enseignement explicite du rappel de texte, d'amener les élèves à s'exercer avec leurs pairs en faisant des rappels en dyade et d'évaluer les élèves à l'aide de grilles descriptives. Ce dispositif inédit sollicite grandement les macroprocessus (Irwin, 2007), qui permettent aux lecteurs de comprendre la structure du texte et de le résumer (Kissner, 2006). Comme il n'existe aucune ressource didactique validée permettant de faire vivre des tâches de rappels aux élèves du primaire à partir de la littérature jeunesse, ce dispositif a pour objectif l'amélioration et la diversification des pratiques d'enseignement de la compréhension en lecture chez les enseignants du 2^e cycle du primaire.

8. Participation à la recherche

Votre participation consistait à prendre connaissance des réseaux littéraires proposés dans le dispositif didactique (albums jeunesse et fiches pédagogiques), de les mettre à l'essai en salle de classe et de les commenter pour faire part des points forts et des points à améliorer.

9. Risque et inconvénient

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet. Notez que le temps de mise à l'essai et d'analyse des réseaux est d'une durée de 10 mois, soit l'ensemble de l'année scolaire 2020-2021.

10. Avantages et bénéfices

Vous contribuez à l'avancement des connaissances en sciences de l'éducation, plus spécifiquement, au développement et à la validation d'un dispositif didactique. Par la suite, les enseignants du 2^e cycle du primaire pourront disposer d'un outil validé – le dispositif

didactique - pour favoriser l'enseignement-apprentissage de différentes tâches de rappel de texte et l'amélioration de la compréhension en lecture chez leurs élèves.

11. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période. Veuillez noter que, par souci de droits d'auteur, il vous est demandé de ne pas distribuer et/ou de partager de quelques façons que ce soit le dispositif didactique développé.

12. Compensation

Un certificat cadeau de la Biblairie GGC d'une valeur de 50 \$ vous sera remise en guise de compensation à la fin du processus de mise à l'essai du dispositif didactique.

13. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire. Vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au courriel indiqué ci-dessous. Vous pourrez alors lui remettre le dispositif didactique, soit les réseaux littéraires et les albums. Dans l'éventualité où vous souhaiteriez vous retirer du projet, il vous serait demandé de cesser d'utiliser le dispositif jusqu'à sa publication. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

14. Diffusion des résultats

Un rapport décrivant les conclusions générales de la recherche sera transmis aux participants, ainsi qu'une version définitive de l'outil d'analyse, au cours des mois suivant l'analyse des résultats.

D. Consentement :

Déclaration du participant

- J'ai pris connaissance de la documentation ci-jointe, décrivant la nature et le déroulement du projet, de même que les risques et les inconvénients qui pourraient survenir.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en envoyant mes réponses, je témoigne de mon consentement à prendre part à ce projet de recherche.

- Je m'engage à respecter la confidentialité du projet de recherche (aucun partage du matériel pédagogique).
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer à ce projet de recherche.
- Je m'engage à ne pas partager de quelques façons que ce soit le dispositif didactique développé.

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Je m'engage à accepter tout refus de participer exprimé par le participant

Signature de la directrice de recherche : _____ Date : _____

Nom : Montésinos-Gelet Prénom : Isabelle

S.V.P., signez la copie. Conservez une copie dans vos dossiers et envoyez une copie à la chercheuse par voie électronique ou papier.

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Joanie Viau (candidate au doctorat et chercheuse principale), à l'adresse suivante. Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse CEREP@umontreal.ca ou par téléphone au 514-343-6111 poste 5925 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514-343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

ANNEXE N : Journal de bord

Mise à l'essai du dispositif : Journal de bord

Début : Août 2020

Enseignantes :

- 1) Enseignante A : 3^e-4^e année
- 2) Enseignante B : 2^e-3^e année (seuls les élèves de 3^e participent)

Date	Enseignante	Ce qui a été fait	Rétroaction	Amélioration souhaitée
28 août 2020	A	Je lui apporte le 1 ^{er} réseau. Il contient les albums et les fiches imprimées.	Elle a hâte de commencer le projet.	
31 août 2020	A	Rencontre via Messenger Elle se questionne sur la façon de procéder, pour les rappels en dyade.	Je lui propose d'encourager ses élèves à faire une lecture partagée des deux albums. Par exemple, L'élève A et son coéquipier lisent <i>Le prisonnier sans frontières</i> . Ils disent dans leurs mots ce qui se passe à chacune des pages. Puis, l'élève A fait le rappel oral de cet album à son coéquipier, qui l'écoute et coche les éléments mentionnés. Pour l'album <i>L'écharpe rouge</i> , on inverse les rôles.	
10 septembre 2020	A	Je lui écris pour fixer une date de rencontre virtuelle. Elle m'annonce que le réseau 1 est terminé et qu'il lui reste à corriger les grilles descriptives de <i>OFF</i> .	Nous convenons de nous rencontrer le mercredi 16 septembre, via TEAMS.	

<p>16 septembre 2020</p>	<p>Enseignante A</p>	<p>Rencontre TEAMS. Elle me donne de la rétroaction sur le 1^{er} réseau.</p> <p>L'enseignante A me parle de quelques faits notables :</p> <p><i>-Le personnage est cool!</i></p> <p><i>-Ils vont loin, loin... 100 km.</i></p> <p><i>-La boucane arrête</i></p> <p><i>-Il y a plein de boutons</i></p> <p><i>-Va au bout et il y a plein de petites maisons et ils disent WOW!</i></p> <p>Je lui envoie le 2^e par la direction.</p>	<p>En ce qui a trait au rappel en groupe de l'album <i>Le monde englouti</i>, tout s'est bien déroulé. Le scénario pédagogique était clair et assez détaillé.</p> <p>Les rappels en dyade se sont bien déroulés aussi. L'enseignante A n'a pas fait de retour en groupe sur les deux albums.</p> <p>Le rappel individuel de <i>OFF</i> s'est bien passé. Les élèves lisaient l'album et allaient ensuite dans le corridor pour faire leur rappel à l'oral et ils s'enregistraient.</p> <p>L'enseignante A a remarqué que certains élèves ne savaient pas comment commencer leur rappel. Elle a dit : <i>Les élèves, on leur raconte souvent des histoires, mais eux, ils n'en racontent pas souvent. C'est certain qu'en faisant régulièrement des rappels, ils vont devenir meilleurs pour en raconter et pour écrire des histoires.</i></p>	<p>Elle croit qu'il serait pertinent d'inclure les différents temps du récit dans les grilles de rappel en dyade.</p> <p>(J'ai effectué le changement.)</p> <p>En ce qui a trait à la grille descriptive de l'album <i>OFF</i> :</p> <p><i>-Quand la fille pèse sur le bouton rouge, la fumée cesse d'être projetée. Il me semble que cela est très important, mais tu n'en parles pas dans ta grille.</i> (Effectivement... Je constate que la validation inter-juges comporte aussi ses limites. Donc, j'ai ajouté cet élément dans la grille.)</p> <p><i>-Est-ce si important de mentionner qu'il pleut, à la fin? (Je pense que oui, car</i></p>
--------------------------	----------------------	---	---	--

				<p><i>les bois du cerf repoussent à ce moment-là)</i></p> <p>-À la toute fin, l'élève peut prédire ce qui arrivera, mais ce n'est pas mentionné explicitement dans ta grille. (Changement effectué).</p>
21 sept 2020	Enseignante B	Je lui remets le réseau 1 et je lui explique les différentes étapes.		
28 septembre 2020	Enseignante A	J'apporte les exemplaires manquants pour les rappels en dyade. Je lui envoie les listes de vérification pour ces rappels, avec les changements apportés à la suite de ses commentaires.		
29 septembre 2020	Enseignante B	Elle me demande si c'est correct qu'elle fasse les réseaux avec ses 3 ^e seulement (elle a une 2 ^e -3 ^e). Je lui dit que oui, sans problème. Elle a 14 élèves de 3 ^e .		

		Elle prévoit commencer le 1 ^{er} réseau vers le 15 octobre.		
9 octobre 2020	Enseignante A	Échange de courriels : Elle a lu <i>Le balai magique</i> aux élèves (rappel en groupe ensuite).	Les élèves ont adoré cet album (elle aussi!)	
13 octobre 2020	Enseignante B	Elle me dit qu'elle a lu <i>Le monde englouti</i> avec ses élèves et que le rappel s'est bien déroulé.	Les élèves étaient contents de faire cette activité et ils ont beaucoup aimé l'album.	
18 octobre 2020	Enseignante A	Échange de messages textes. Line a terminé le 2 ^e réseau. Elle est rendue à l'évaluation du rappel individuel.	On prévoit se parler lorsque je lui apporterai le 3 ^e réseau.	
23 octobre 2020	Enseignante A	Rétroaction à propos du réseau 2 : (conversation téléphonique)	Elle a lu le balai magique en 2 temps, mais elle trouve que ses segments étaient trop longs, car elle expliquait certains termes aux élèves, leur posait des questions et observait les illustrations avec eux. Elle trouve qu'en 3 fois, elle aurait pu le lire plus en profondeur.	Segmenter la lecture du Balai Magique (en 3 temps, par exemple). Permette aux élèves d'écrire des mots-clés pour les aider à se remémorer l'histoire. Sur une feuille, par exemple? Post-it à

			<p>Les rappels en dyade se sont bien passés, mais elle fera un retour avec eux.</p> <p>Pour l'album <i>Y-a pas d'place chez nous</i>, Plusieurs élèves disent que le rappel oral les stress.</p> <p>L'enseignante A a l'impression qu'il manque une étape. Il manque un moment d'appropriation de l'album. Ex : Discussion ou rappel oral d'un album en équipes de 4?</p> <p>Après le rappel en dyade des 2 albums, faire un retour en groupe.</p> <p>Ex : L'enseignante lit l'un des albums au groupe, fait le rappel en groupe avec eux, observe la liste des éléments attendus avec eux et ils entament une discussion.</p> <p>Prendre le temps d'apprécier les albums.</p>	<p>chaque page? À la fin, ils les enlèvent.</p> <p>Comme réinvestissement, l'enseignante A veut les faire écrire sur le personnage du balai. On discute des possibilités. Résultat :</p> <p>Un an plus tard, voici où en est le balai :</p> <p>Où est-il? Que fait-il de ses journées? Est-il heureux?</p>
Le 6 novembre 2020	Enseignante B (rencontre en présentiel, à l'école).	Elle a terminé le premier réseau. Il lui reste à corriger les rappels individuels.	Les élèves ont beaucoup aimé faire les rappels et lire les albums.	Aucune amélioration de lui vient en tête pour l'instant.

<p>Le 6 novembre 2020</p>	<p>Enseignante A</p>	<p>Conversation téléphonique.</p> <p>Elle me parle des albums des rappels en dyade et de <i>Y'a pas de place chez nous</i> (rappel individuel).</p>	<p>Elle a fait une situation d'écriture avec l'album <i>Le monde de Théo</i>. Comme la fin est ouverte, écrire une suite était approprié.</p> <p>Plusieurs élèves n'ont pas aimé l'album <i>Y'a pas de place chez nous</i>. Ils disaient qu'il n'y avait pas assez d'action. L'enseignante a alors lu cette œuvre au groupe et elle les a questionnés sur l'intention de l'auteure et si elle était parvenue à faire passer son message. À ce moment-là, les élèves ont eu de l'empathie pour ceux qui doivent quitter leur pays et trouver une terre d'accueil.</p>	<p>Élaborer les questions d'appréciation précises, pour les albums des rappels en dyade et individuels. Cela permettrait de bonifier le retour sur les albums lus.</p> <p>L'enseignante A croit qu'elle aurait pu aller plus loin dans l'exploitation des quatre albums de ce réseau. Par exemple, poser les questions suivantes aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quel est ton livre préféré? - Quels personnages se cherchent un ami dans ces albums? <p>La création d'un cube sur lequel, pour chacune des faces, il y a une question, serait un bel ajout.</p>
<p>11 novembre 2020</p>	<p>Enseignante A</p>	<p>Je récupère le réseau 2.</p>	<p>Elle a beaucoup aimé les œuvres du 2^e réseau.</p> <p>Elle commencera le 3^e la semaine prochaine.</p>	<p>Corrections mineures pour la grille descriptive.</p>

		On se parle par TEAMS le midi.	Je lui explique comment raconter L'album <i>Les Loups</i> (Gravett). Même si tout est écrit dans le scénario didactique, je trouvais important de modéliser la lecture de cet album.	Elle demande si je peux faire des petites feuilles avec les cinq temps du récit, sur laquelle les élèves pourraient inscrire des mots-clés qui les aideraient à faire leur rappel.
13 novembre 2020	Enseignante B	Écoute et évaluation des rappels individuels de l'album <i>OFF</i> .	Elle est emballée à la suite de l'écoute des rappels individuels. Elle mentionne qu'elle trouve qu'on voit vraiment ce que les élèves ont compris de l'album. Elle constate que très peu ont fait mention de la technologie dans leur rappel. Comme il s'agit de leur première expérience de rappel individuel, l'enseignante B n'utilisera pas les grilles descriptives pour évaluer les élèves, mais ce sera le cas pour les grilles subséquentes.	
Le 18 novembre 2020	Enseignante B	Rencontre après l'école. Je lui présente le 2 ^e réseau littéraire. Je lui montre chaque album avec ses	J'explique à L'enseignante B qu'à la suite des commentaires de A, j'ai ciblé deux moments où arrêter la lecture de l'album <i>Le balai magique</i> . Lorsqu'elle reprend la lecture, il est important qu'elle invite les élèves à se remémorer les éléments qu'ils ont appris précédemment. Donc, elle fera un rappel en groupe avant de poursuivre.	

		particularités (structure, éléments à faire remarquer aux élèves, possibilités de réinvestissement)	Je lui fais également remarquer que ces 4 albums ont une structure linéaire et que la relation texte/image qui les caractérise en est une de collaboration.	
Le 27 novembre 2020	Enseignantes A et B	Rencontre TEAMS durant une journée pédagogique. Nous faisons le point sur les réseaux.	<p>L'enseignante B s'est approprié l'album <i>Le balai magique</i> (réseau 2). Elle a bien hâte de le lire à ses élèves.</p> <p>De son côté, l'enseignante A a raconté l'album <i>Les loups</i> (réseau 3) à ses élèves. Ils étaient surpris par la fin!</p> <p>Les deux enseignantes me répètent qu'elles apprécient le choix des œuvres de chaque réseau.</p> <p>L'enseignante B me dit qu'étant donné qu'elle n'est pas une experte en littérature jeunesse, qu'elle apprécie le fait d'avoir des réseaux "clé en main".</p>	
Le 8 décembre 2020	Enseignante B	<p>Elle a lu <i>Le balai magique</i> à ses élèves.</p> <p>Les rappels en dyade sont commencés.</p>	Bien que je lui aie ciblé deux moments où interrompre sa lecture, afin de permettre à ses élèves de se remémorer (oralement) les événements avant de poursuivre la lecture, elle l'a lu d'un couvert à l'autre. Elle m'a expliqué que les élèves étaient captivés et qu'ils ne voulaient pas que l'histoire s'arrête. Elle m'a dit : <i>Je ne pouvais pas leur faire ça! Je ne leur raconte pas souvent d'histories, alors... Le</i>	

			<p><i>rappel en groupe s'est super bien passé! Ils ont même mentionné des détails qui n'étaient pas dans la liste d'éléments attendus.</i></p> <p>Ils ont fait des inférences au sujet du balai peint en blanc.</p> <p>Les rappels en dyade se passent bien. Il reste une période à faire avant de passer au rappel individuel.</p>	
12 janvier 2021	Enseignante A	<p>Échange de courriels.</p> <p>Elle fera les rappels individuels cette semaine.</p>		
13 janvier 2021	Enseignante B	<p>Elle m'informe qu'elle est rendue à faire les rappels individuels avec ses élèves.</p>		
29 janvier	Enseignante A	<p>Conversation par TEAMS</p> <p>Elle m'informe que les rappels individuels sont toujours en cours.</p>	<p>Elle observe que certains élèves, qui sont pourtant très bons pour répondre à des questions de compréhension, ont de la difficulté à faire leur rappel individuel. D'autres élèves, qui ont utilisé l'aide-mémoire que je lui ai envoyé, semble leur nuire, car ils ne font que répéter les mots-clés qu'ils ont inscrits sur cette feuille.</p> <p>Je lui suggère de leur faire faire leur rappel oral sous la forme d'un entretien de lecture, pour les guider. Si un élève ne sait plus quoi</p>	

			<p>dire, elle peut leur dire : <i>et puis, que ce passe-t-il ensuite? Te souviens-tu d'autre chose?</i></p> <p>Elle croit que c'est une bonne idée, pour ces élèves-là.</p>	
19 février	Enseignante A	<p>Conversation téléphonique.</p> <p>Elle me donne ses commentaires sur le réseau 3.</p>	<p>L'enseignante me dit que dans l'ensemble, tout s'est bien passé.</p> <p>À propos des rappels individuels, elle me dit qu'elle trouve que oui, c'est intéressant comme activité, mais qu'elle n'est pas certaine qu'elle utiliserait les grilles descriptives pour évaluer ses élèves. Elle dit que, pour elle, enseigner la compréhension en lecture, c'est davantage quand chaque élève a un texte et qu'il peut écrire dessus ou surligner des passages.</p> <p>J'explique à l'explique à l'enseignante que moi aussi, il m'arrive de faire ça avec mes élèves, quand j'enseigne certaines stratégies de lecture. Par contre, le dispositif didactique ne sert pas à remplacer ce qu'on fait déjà. Cela dit, il sert à enseigner et à évaluer la capacité de l'élève à se remémorer l'essentiel, ce qui est terminal à la fin de la 3^e année dans la PDA. J'ajoute que l'enseignement explicite qu'elle leur donne, elle le fait avec la lecture du 1^{er} album de chaque réseau et que, ce faisant, ses élèves apprécient des œuvres littéraires (qui est l'une des quatre compétences en français, langue d'enseignement). Je lui fais penser</p>	<p>Elle me demande de lui faire des affiches de chaque réseau, afin qu'elle puisse les mettre dans son coin lecture. Elle espère que ses élèves vont associer les livres qu'ils choisissent au réseau correspondant.</p>

			qu'on a tendance à l'oublier, celle-là, depuis qu'elle n'apparaît plus au bulletin.	
19 février 2021	Enseignante B	Elle m'envoie sa rétroaction sur le 2 ^e réseau par courriel :	<p>En fait, pour les 2 premiers volets (rappel individuel et rappel en dyade), je n'ai pas spécifiquement d'interrogation ou d'observations spécifiques. J'ai adoré les choix de livres et les grilles du rappel en dyade étaient claires et faciles d'utilisation pour les élèves.</p> <p>Pour ce qui est du rappel individuel, mon écoute a suscité quelques observations. Tout ça en lien avec la grille descriptive pondérée bien évidemment. Ce sont des observations faites par moi, qui est loin d'être une chercheuse ou une maître dans le sujet alors tu verras si c'est pertinent ou non.</p> <p>Dans les éléments de la situation initiale, dans la section C, j'ai remarqué que si l'enfant oublie seulement de mentionner que "les personnages cherchent une terre d'accueil ou un pays en paix", il n'y a aucun endroit pour le noter. Peut-être faudrait-il ajouter cet élément dans la section C ?</p> <p>Dans les éléments du dénouement, je pense que les enfants ne font aucune différence entre " Les réfugiés trouvent un endroit où vivre" et " Ils arrivent sur leur terre d'accueil". Pour eux, le fait d'arriver sur une terre d'accueil sous-entend qu'ils ont trouvé une place où vivre. Ce qui fait qu'ils passent automatiquement par-dessus la possibilité d'obtenir la cote A ou B puisque personne ne mentionne les 2 (dans ma classe en tout cas...).</p> <p>Toujours dans le dénouement, dans la cote A, on mentionne qu'un des personnages demande à une petite</p>	J'ai effectué les changements dans la grille descriptive.

			<p>filles s'il pue. Cet élément ne se retrouve que dans la cote A, mais a pourtant été mentionné par la majorité de mes élèves. Ils ont, en grande partie, obtenu la cote C pour avoir fait 2 oublis selon la grille, mais nommaient cet élément et là... je ne savais plus comment les noter !!??</p>	
9 mars	Enseignante A	<p>Rencontre via TEAMS.</p> <p>Je lui présente le 4^e réseau.</p>	<p>Elle a bien hâte de commencer! Je lui envoie les albums et les documents par la direction.</p>	
11 mars	Enseignante B	<p>Je lui présente le 3^e réseau (dans ma classe)</p>	<p>Elle aime beaucoup les albums et me dit qu'elle commencera la semaine prochaine.</p>	
18 mars	Enseignante A	<p>Échange de courriels</p>	<p>Elle a pris connaissance du scénario didactique et me demande si elle peut lire l'album <i>Chasse au gorille</i> en entier aux élèves, sans leur montrer les illustrations. Ensuite, elle leur lira l'histoire à nouveau, mais cette fois-ci en leur montrant les images. Elle dit que ce serait comme de leur jouer un tour.</p> <p>Je lui écris que je trouve que l'idée est bonne.</p>	
19 mars	Enseignante B	<p>Conversation à l'école, à 2m de distance...</p>	<p>Elle a lu l'album <i>Les loups</i> aux élèves. Ils l'ont bien aimé.</p>	
31 mars	Enseignante A	<p>Échange de courriels</p>	<p>Je demande à l'enseignante où elle en est avec le 4^e réseau. Elle me dit que le rappel en groupe est fait.</p>	

14 avril	Enseignante B	Rétroaction générale pour le 3 ^e réseau	<p>Les élèves ont apprécié le choix de l'album « Les loups », ex, lettre de la fin.</p> <p>Rappels en dyade de l'album <i>Une autre histoire</i> : Les élèves se demandent pourquoi, dans la grille, je ne mentionne pas certains éléments, qu'ils trouvent importants.</p> <p>Les élèves lui ont dit qu'ils se demandaient pourquoi je n'ai pas indiqué, pour l'album <i>N'aie pas peur</i> que l'ourson et le petit garçon sont en train de manger (dans la benne à ordures et sur le site de camping). Ils trouvent que c'est important.</p> <p>Dans l'album <i>La mouche dans l'aspirateur</i>, les élèves ont focalisé sur la mouche. Env ¼ des élèves ont mentionné le chien Napoléon. Elle leur avait dit qu'il s'agissait d'un récit en parallèle.</p> <p>Elle a noté quelques éléments dans les grilles, pour le rappel individuel. Ex, quand la mouche fait le tour des pièces, à revoir...</p> <p>Le fait que la mouche entre dans la maison n'est pas bien indiqué dans ma grille. À revoir...</p>	
----------	------------------	---	--	--

			<p>L'enseignante trouve que c'est plus difficile à gérer, les rappels en dyade. Elle s'explique en disant qu'elle circule d'équipe en équipe, constatant que les élèves font la tâche correctement, mais qu'elle ne peut pas savoir si les élèves complètent la fiche avec honnêteté. Nous convenons que l'important, à cette étape, est qu'ils s'exercent avec leurs pairs.</p> <p>Elle me dit que ce 3^e réseau est jusqu'à présent son préféré, à cause du choix des albums + structure en parallèle.</p>	
16 avril 2021	Enseignante A	Échange de courriels	Les rappels en dyade sont terminés pour le 4 ^e réseau. Elle commencera le rappel individuel sous peu, avec l'album <i>Le petit livre rouge</i> .	
29 avril 2021	Enseignante B	Conversation à l'école	L'enseignante B annonce qu'elle a reçu un appel pour une opération, qui aura lieu le 10 mai. Elle aura quatre semaines de convalescence. Elle préfère attendre son retour en classe, en juin, pour commencer le réseau 4 avec ses élèves. Elle apportera les documents et les albums à la maison afin de bien se préparer.	
30 avril 2021	Enseignante A	Conversation via TEAMS	Le rappel oral en groupe s'est bien passé. L'enseignante avait prévu leur raconter l'histoire écrite et leur montrer les illustrations	

		<p>L'enseignante a terminé le réseau 4.</p>	<p>après, mais son groupe n'avait pas une capacité d'attention assez grande ce matin-là.</p> <p>Elle trouve que c'est un bel album humoristique, mais, il y a beaucoup de nouveaux concepts pour les élèves : pygmées, l'explorateur... Je lui ai demandé si elle trouvait que cet album avait sa place dans le réseau littéraire et elle m'a répondu que oui.</p> <p>Pour les rappels en dyade, les élèves ont apprécié le caractère fort du personnage principal, dans <i>Le chevalier noir</i>. Ils ont aimé le contraste entre le gros et grand géant et la petite fée.</p> <p>L'album <i>Boucle d'or et les sept ours nains</i> a été aussi apprécié. Les élèves l'ont trouvé drôle.</p> <p>En ce qui a trait au rappel individuel de l'album <i>Le petit livre rouge</i>, les élèves ont fait le rappel d'une histoire à la fois. L'enseignante doit encore écouter des enregistrements, mais jusqu'à présent, personne ne raconte cette histoire par alternance. Le groupe a relevé le caractère pratique de l'usage que fait le petit chaperon rouge du livre.</p> <p>Puis, l'enseignante A me dit ceci :</p>	
--	--	---	---	--

			<p><i>-C'est difficile de faire le rappel individuel pour les élèves. Comment savoir que ton histoire est complète et bien raconté si tu la racontes à toi seul?</i></p> <p><i>-Je sais que cela demande plus de gestion, mais as-tu essayé de procéder dans le cadre d'un entretien de lecture?</i></p> <p><i>-Non.</i></p> <p><i>-Je crois que ce serait aidant pour les élèves de procéder de cette façon, ou encore, qu'il y ait un autre élève qui l'enregistre et qui puisse le guider, au besoin. Par exemple, lui demander ce qui est arrivé ensuite ou pendant ce temps.</i></p> <p><i>-Et si on faisait des groupes de trois?</i></p> <p><i>-Hum... Je ne suis pas certaine.</i></p> <p><i>-Je réfléchis tout haut, car il me semble qu'il manque quelque chose.</i></p> <p><i>-Je vais y réfléchir aussi. Est-ce que les affiches sont utiles?</i></p> <p><i>-Oui! Les élèves s'y réfèrent quand ils choisissent des albums dans la classe.</i></p>	
--	--	--	--	--

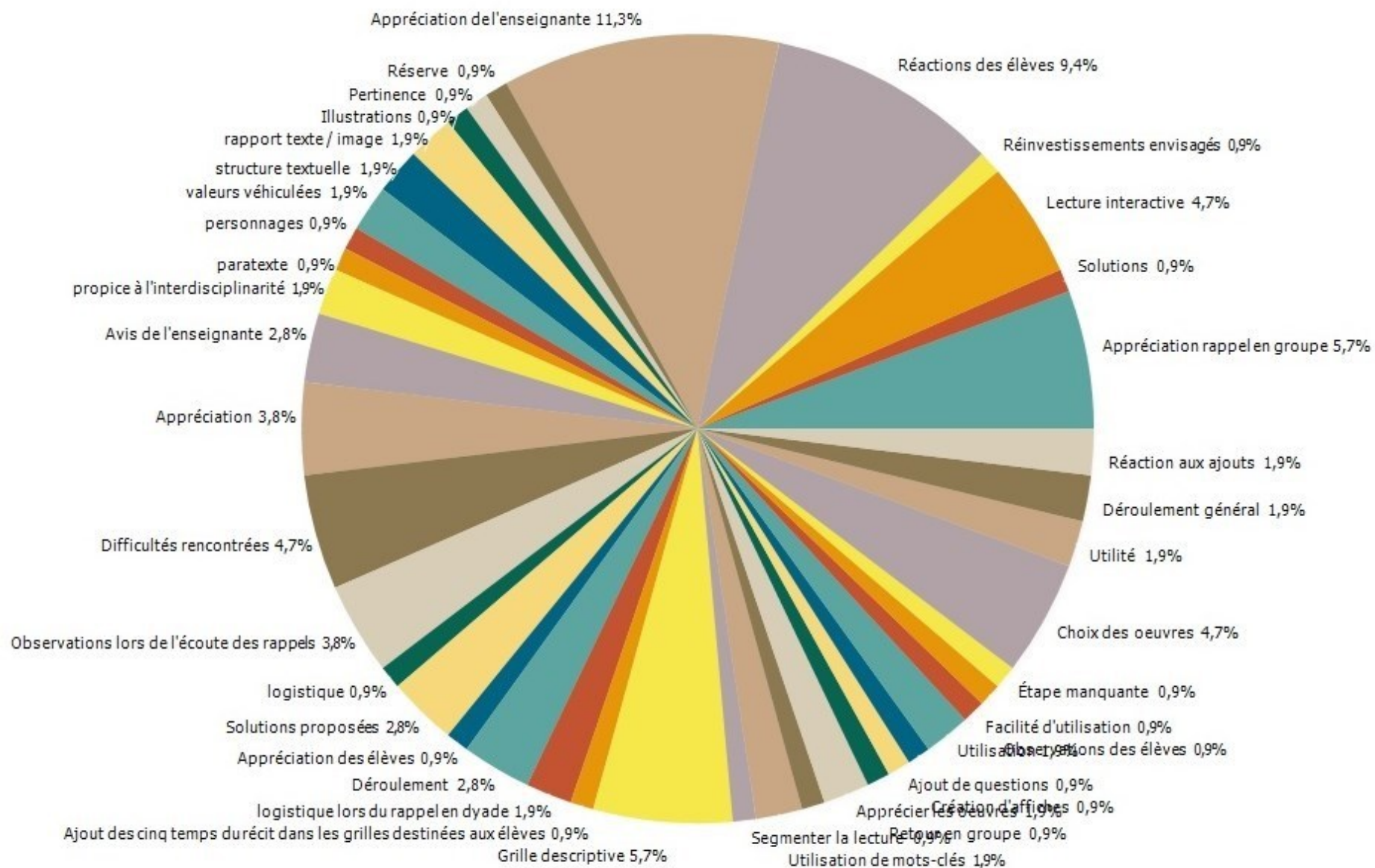
Le 31 mai 2021	Enseignante B	Suivi du 4 ^e réseau.	Je lui demande si elle a des questions sur le 4 ^e réseau. Elle me dit que tout est beau et qu'elle commencera demain.	
Le 31 mai 2021	Enseignante A	Présentation du 5 ^e réseau via TEAMS.	L'enseignante est ravie par le choix des albums, sauf pour <i>Le chevalier qui cherchait ses chaussettes</i> . Elle dit qu'il semble intéressant, mais que la fin est peut-être un peu longue pour les élèves. Je lui présente aussi les changements apportés à la suite de notre dernière conversation. Elle est satisfaite des ajouts.	
Le 5 juin	Enseignante A	Je lui apporte trois autres albums pour les rappels en dyade.	Elle est bien contente, mais elle me dit qu'avec toutes les journées de grève que nous avons eues et celles à venir, elle ne sait pas si elle aura le temps de compléter le 5 ^e réseau. Je lui dis que je comprends très bien et qu'elle n'a qu'à faire ce qu'elle peut, avec le temps dont elle dispose.	
Le 7 juin	Enseignante B	Elle vient me voir pour me parler du 4 ^e réseau.	Elle m'explique qu'avec les journées de grève annoncées, elle n'est pas certaine d'être en mesure de terminer le 4 ^e réseau. Je lui dis la même chose qu'à l'enseignante A.	
Le 23 juin	Enseignante B	Je récupère le 4 ^e réseau. Rétroaction.	Les élèves ont beaucoup aimé les albums de ce réseau. L'enseignante a apprécié leur faire la lecture interactive de <i>Chasse au gorille</i> .	

Le 25 juin	Enseignante A	Je récupère le 5 ^e réseau.	<p>Elle me dit qu'elle aurait aimé le mettre à l'essai, mais qu'elle a manqué de temps à cause des journées de grève.</p> <p>Je lui demande si elle aimerait mettre à l'essai les trois derniers réseaux l'an prochain et elle me répond par l'affirmative, car les élèves étaient toujours contents de lire les albums et de se les faire raconter. Elle a dit qu'elle n'avait pas le temps de leur raconter beaucoup d'albums, mais que ces temps lui permettaient de le faire.</p>	
Le 25 juin	Enseignante B	Je lui présente les réseaux 6 et 7.	<p>Elle trouve que ces deux derniers réseaux sont très intéressants, riches, mais qu'avec le rapport texte / image, ils conviennent davantage aux élèves de 4^e année que de 3^e. Je suis d'accord avec elle. Au sujet de l'album <i>Noir et blanc</i>, je lui demande s'il est approprié pour des élèves du 2^e cycle. Elle croit que pour la lecture en dyade, cela convient, car ils peuvent en discuter au cours de la lecture et tenter de faire des liens entre les quatre histoires racontées. Elle propose que les élèves fassent deux lectures de cet album. Dans la première, ils lisent les histoires des pages de gauche et dans la seconde, celles des pages de droite. À propos de l'album <i>Moi, Ming</i>, elle trouve que la structure est intéressante et qu'elle convient à l'apprentissage des valeurs, en ECR. Je lui présente les ajouts de mini-</p>	

			leçons sur les macrorègles et elle trouve que c'est très pertinent.	
30 juin	Enseignante A	Rdv sur TEAMS pour la présentation des réseaux 6 et 7.	<p>L'enseignante est ravie par le réseau 6 : Tout d'abord, pour les structures textuelles, qui ne suivent pas le modèle canonique du récit en 5 temps. Elle trouve intéressant d'exploiter le récit de révélation et espère que les élèves réussiront à faire des rappels pertinents : « <i>En tout cas, ces albums nous amèneront à avoir des discussions intéressantes sur ce qui est important ou non dans un rappel</i> ».</p> <p>Elle adore les illustrations de <i>Moi, Ming</i>, ainsi que les valeurs véhiculées.</p> <p>À propos de <i>Chers papa et maman</i>, elle trouve que le cheminement du personnage principal est intéressant à aborder avec les élèves, car l'herbe semble toujours plus verte chez les voisins.</p> <p>Le paratexte et la présence de cartes postale sont également appréciés de l'enseignante.</p> <p>À propos du 7^e réseau : Elle est ravie de découvrir Gilles Bachelet. Elle trouve que <i>Le chevalier ventre à terre</i> est drôle et qu'il est parfait pour le rappel individuel.</p>	

			<p>En ce qui a trait à <i>Mon chat le plus bête du monde</i> et <i>Des nouvelles de mon chat</i>, elle aime l'idée de raconter le 1^{er} volet en lecture interactive et le second en dyade.</p> <p>Quant à <i>Ami-Ami</i>, l'ambiguïté qui règne entre le texte et les illustrations est remarqué et l'enseignante anticipe les différentes interprétations de ses élèves.</p> <p>Elle fera les trois derniers réseaux l'an prochain.</p>	
Le 29 juillet 2021	Enseignante A	Rencontre post-mise à l'essai	<p>L'enseignante A m'explique qu'elle a vraiment apprécié son expérience de mise à l'essai. Elle dit que c'était super d'enseigner la compréhension en lecture à l'aide de la littérature jeunesse, que c'était différent et moins lourd que dans les cahiers d'exercice.</p>	

ANNEXE O : Répartition de l'ensemble des codes



ANNEXE P : Dispositif didactique

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
Département de didactique

**Dispositif didactique :
Ensemble de sept réseaux littéraires pour enseigner et évaluer le rappel du récit au
2^e cycle du primaire**

Par Joanie Viau

Dispositif réalisé dans le cadre de la recherche :
L'enseignement et l'évaluation du rappel de récit au 2^e cycle du primaire :
création d'un dispositif didactique

Le 20 janvier 2023

Table des matières

INTRODUCTION	333
1. Présentation des concepts clés	335
1.1 Les processus de compréhension en lecture.....	335
1.2 Le rappel du récit.....	336
1.3 Le rappel et les macrorègles.....	338
1.4 Les structures du récit	338
1.5 Les types d'intrigue	339
1.6 Les albums.....	341
1.7 La relation entre le texte et l'image.....	341
1.8 Les types d'albums	342
2. Présentation des réseaux littéraires.....	343
2.1 Les rappels en groupe.....	345
2.2 Les rappels en dyade	345
2.3 Les rappels individuels.....	346
3. Réseau littéraire 1 : Les albums sans texte.....	347
3.1 Scénario didactique 1: Le monde englouti.....	347
3.1.1 Le monde englouti : éléments attendus pour le rappel oral	352
3.2 L'écharpe rouge : grille de vérification pour le rappel en dyade	352
3.3 Le prisonnier sans frontières : grille de vérification pour le rappel en dyade.....	355
3.4 Off : Grille descriptive pondérée	356
4. Réseau littéraire 2 : Les récits unifiés	360
4.1 Scénario didactique 2 : Le balai magique.....	360
4.1.1 Le balai magique : liste des éléments attendus pour le rappel oral.....	364
4.2 Le lion et l'oiseau : Grille de vérification pour le rappel en dyade	366
4.3 Le monde de Théo : Grille de vérification pour le rappel en dyade	367
4.4 Y'a pas de place chez nous: Grille descriptive pondérée.....	369
5. Réseau littéraire 3 : Les récits en parallèle	371
5.1 Scénario didactique 3 : Les loups.....	371
5.2 N'aie pas peur: grille de verification pour le rappel en dyade	377
5.3 Une autre histoire : liste de vérification pour le rappel en dyade	379
5.4 La mouche dans l'aspirateur : grille descriptive pondérée	380
6. Réseau littéraire 4: Les parodies.....	383
6.1 Scénario didactique 4: Chasse au gorille.....	383
6.1.1 Chasse au gorille: éléments attendus pour le rappel oral.....	387
6.2 Le chevalier noir: grille de verification pour le rappel en dyade	388
6.3 Boucle d'or et les sept ours nains : grille de vérification pour le rappel en dyade 389	389
6.4 Le petit livre rouge: grille descriptive pondérée pour le rappel individuel	391
7. Réseau littéraire 5: La quête sous toutes ses formes.....	394
7.1 Scénario didactique 5: Une cachette pour les bobettes	395
7.1.1 Exemple de rappel, où l'on a utilisé la stratégie de construction.....	396

7.1.2 Liste des éléments attendus dans l’album « Une cachette pour les bobettes »	398
7.2 Le bon petit livre : grille de vérification pour le rappel en dyade.....	398
7.3 Le chevalier qui cherchait ses chaussettes : grille de vérification pour le rappel en dyade	400
7.4 Azadah : Grille descriptive pondérée pour le rappel individuel	402
8. Réseau littéraire 6 : Les récits de révélation.....	405
8.1 Scénario didactique 6: Moi, Ming.....	405
8.1.1 Moi, Ming : liste des éléments attendus.....	407
8.2 Chers Maman et Papa: grille de vérification pour le rappel en dyade	408
8.3 Noir et blanc : Grille de vérification pour le rappel en dyade.....	409
8.4 L’arbragan : Grille descriptive pondérée	411
9. Réseau littéraire 7 : L’opposition et l’ambiguïté dans les illustrations.....	414
9.1 Scénario pédagogique 7 : Mon chat le plus bête du monde.....	414
9.1.1 Mon chat le plus bête du monde : éléments attendus pour le rappel oral	416
9.2 Quand mon chat était petit : Grille de vérification pour le rappel en dyade	417
9.3 Ami-Ami : Grille de vérification pour le rappel en dyade	418
9.4 Le Chevalier de Ventre-À-Terre : Grille descriptive pondérée	419
10. Affiches des réseaux 1 à 4.....	422
Bibliographie	426

INTRODUCTION

La compréhension en lecture est un concept empreint de complexité et d’émerveillement. En effet, pour être en mesure de l’enseigner et de l’évaluer, il importe de tenir compte de ses multiples aspects. Le présent ouvrage est le fruit de huit années de recherches, qui ont mené à quelques constats :

Tout d’abord, les pratiques d’enseignement et d’évaluation de la compréhension en lecture, bien qu’ancrées dans le quotidien des enseignants du primaire, priorisent certains processus de compréhension au détriment de d’autres. Par exemple, les processus d’intégration (Irwin, 2007), qui permettent à l’élève de faire des liens entre les phrases et de comprendre l’information implicite contenue dans un texte, sont sollicités de manière soutenue au 2^e cycle du primaire. Toutefois, les macroprocessus (Irwin, 2007), qui permettent au lecteur de comprendre la structure du texte, d’en retenir les éléments clés et de le résumer, sont peu sollicités dans l’enseignement et dans l’évaluation de la lecture, au

même cycle du primaire. Il est pourtant primordial que les élèves s'exercent à réaliser ces tâches afin de devenir des lecteurs accomplis.

Ensuite, si la littérature jeunesse est fortement utilisée dans les classes du primaire, ce n'est pas le cas en ce qui a trait à l'évaluation de la compréhension en lecture (Lépine, 2017). La raison en simple : il existe de nombreux ouvrages pédagogiques destinés à accompagner les enseignants du primaire dans l'enseignement de la lecture à partir de la littérature jeunesse. Toutefois, il en existe peu pour procéder à l'évaluation de la compréhension en lecture à partir d'œuvres complètes.

Pourquoi s'intéresser au 2^e cycle en particulier? En premier lieu, parce que selon la *Progression des apprentissages* (2009), il importe que les élèves soient capables de raconter dans leurs mots ce qu'ils ont lu. Ensuite, parce qu'à partir du 2^e cycle, les textes sont plus longs et plus complexes. Les élèves sont alors confrontés à des structures narratives variées avec lesquelles ils ne sont pas toujours familiers. La littérature jeunesse regorge en outre de récits dont les structures mettent à l'épreuve la compréhension des jeunes lecteurs. En terminant, la plupart des élèves ont acquis, en 3^e et en 4^e année, une fluidité et une aisance en lecture, tant personnelle qu'à voix haute, qui leur permet de se concentrer sur les processus de haut niveau, associés à la compréhension en lecture. Le fait de réaliser un rappel de récit (également appelé « rappel de texte ») constitue une tâche complexe, qui sollicite plusieurs processus de compréhension en lecture, en particulier les macroprocessus.

Le présent outil a été conçu afin de vous accompagner dans votre enseignement de la compréhension lecture, plus précisément des macroprocessus. **Il contient sept réseaux littéraires destinés à vous faire vivre différentes formes de rappel du récit avec vos élèves, soit en grand groupe, en dyade ainsi que de façon individuelle.** Des scénarios pédagogiques sont proposés pour le déroulement des rappels en groupe et des propositions d'exploitation vous sont également offertes. En ce qui a trait à l'évaluation, des listes de vérification accompagnent tous les scénarios de rappels en dyade, afin de permettre une co-évaluation, qui vise l'aide à l'apprentissage. Pour ce qui est de l'évaluation visant la reconnaissance des acquis (évaluation sommative), des grilles descriptives pondérées servent à évaluer les rappels individuels des élèves.

1. Présentation des concepts clés

Cette section constitue un référentiel des concepts théoriques relatifs aux albums qui composent les réseaux littéraires. Vous pouvez donc vous y référer afin de bien comprendre certains concepts. Ainsi, il est question des processus de compréhension en lecture, du rappel de récit, des macrorègles, des différentes structures de récits, des types d'intrigues, des albums, de la relation entre le texte et l'image ainsi que des types d'albums.

1.1 Les processus de compréhension en lecture

Les macroprocessus, qui constituent le cœur de ce dispositif, font partie des processus de compréhension en lecture d'Irwin et sont résumés dans le tableau ci-dessous :

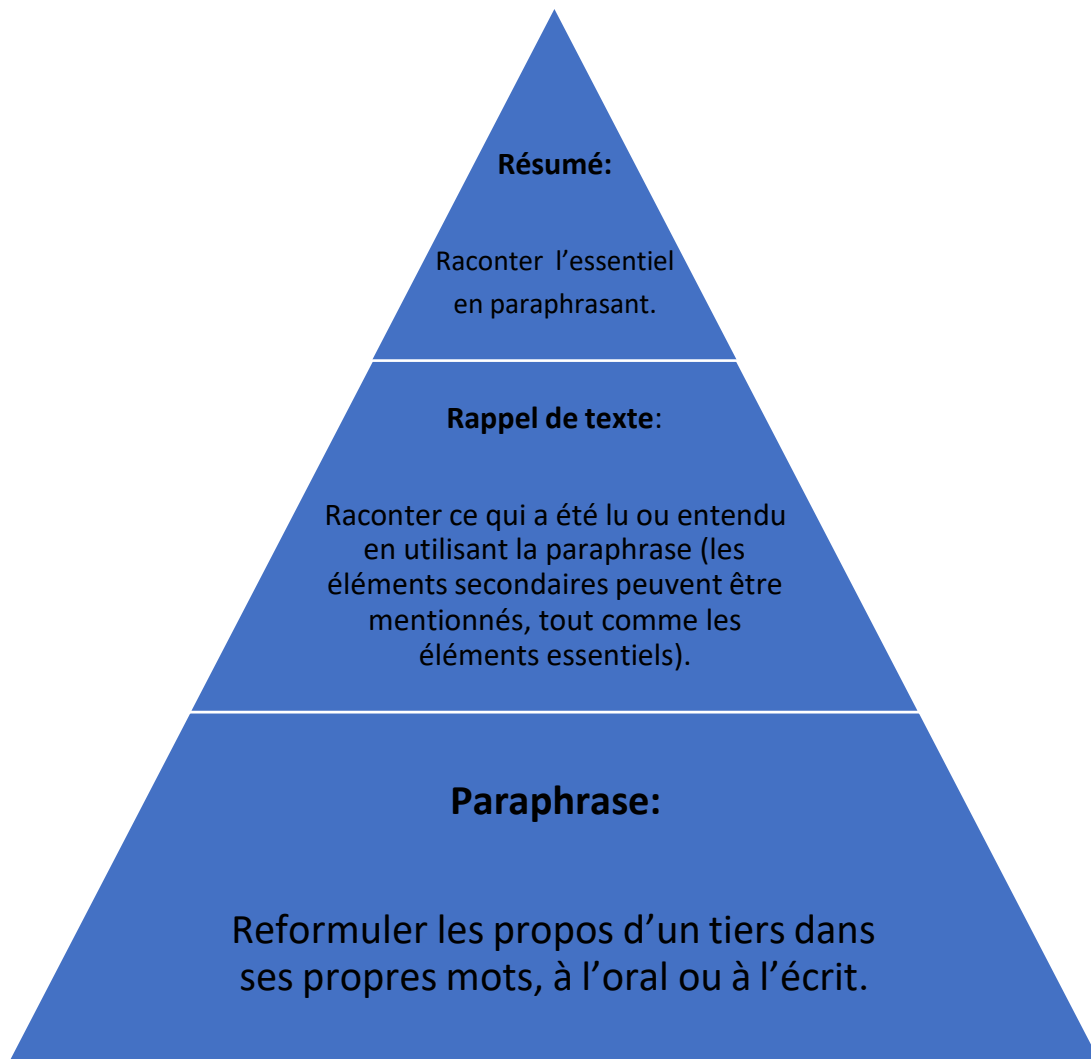
Processus (Irwin, 2007)	Définition
Microprocessus	Ils permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase.
Processus d'intégration	Ils permettent d'effectuer des liens entre les phrases et entre les propositions.
Macroprocessus	Ils permettent d'identifier les idées principales, de comprendre la structure du texte et de le résumer.
Processus d'élaboration	Ils permettent d'effectuer des prédictions, de raisonner et de réagir au texte.
Processus métacognitifs	Ils interviennent dans la gestion de la compréhension (constat de la perte de compréhension et utilisation des stratégies de dépannage appropriées).

Pour vérifier la compréhension en lecture des élèves, les questions de compréhension peuvent s'avérer pertinentes, mais il importe de considérer d'autres avenues, en particulier lorsque l'on cherche à solliciter les macroprocessus. Dans ce contexte, comme l'élève doit

entre autres démontrer qu'il comprend la structure d'une œuvre, il semble que le rappel de texte convienne davantage pour lui permettre de réaliser une telle tâche.

1.2 Le rappel du récit

Le rappel du récit (Makdissi et Boisclair, 2008; Rondelli et Leclaire-Halté, 2012), consiste à raconter dans ses mots (paraphrase) un récit sans l'avoir sous les yeux (Reed et Vaughn, 2012; Kissner, 2006, Giasson, 2013). Cette technique, qui peut être réalisée à l'oral ou à l'écrit, amène les élèves à sélectionner les informations qui leur semblent importantes (macrosélection) et à les organiser (Irwin, 2007). Contrairement au résumé, qui ne reprend que les éléments les plus importants d'un texte et qui est, par conséquent, plus court que l'œuvre originale, le rappel peut contenir des épisodes non-essentiels. La figure qui suit illustre le caractère hiérarchique du résumé, du rappel et de la paraphrase :



Le résumé se trouve au sommet de la pyramide pour illustrer le fait que, pour accomplir une telle tâche, l'élève doit au préalable être capable d'effectuer un rappel de texte et de paraphraser. Kissner (2006) affirme que la capacité des élèves à résumer des textes dépend en grande partie de leur habileté à paraphraser et à effectuer des rappels de textes. En effet, la paraphrase consiste 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 de récit, par exemple, l'élève peut raconter une histoire à un pair ou à son enseignant(e). Il utilise alors la paraphrase pour effectuer un rappel de texte (extraire les informations essentielles et secondaires).

1.3 Le rappel et les macrorègles

Les macrorègles peuvent être définies comme les étapes qui mènent à l'idée principale d'un texte (Van Dijk et Kintsch, 1983). Pour évaluer une tâche de rappel de façon objective, il faut savoir ce qu'il convient de retrouver dans un rappel de texte. Les œuvres littéraires, par exemple, contiennent des éléments qui sont essentiels à la progression du récit, ce que Gonnand (2000) nomme les « composantes narratives ». Dans un rappel de texte, 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 (Coirier et ses collaborateurs., 1996 ; 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 **généralisation**, qui amène l'élève à reformuler une série d'informations similaires en une seule, plus englobante. Puis, il y a la **construction**, qui résume une série d'actions décrites dans le texte d'origine.

1.4 Les structures du récit

D'abord, un **récit linéaire** est toujours présenté en ordre chronologique (Adam, 1984 ; Kristeva, 1979) et le degré de complexité de ces structures est variable. Par exemple, le récit en trois temps, constitué du début, du développement et de la fin d'une histoire (Greimas, 1967) est une version simplifiée du récit en cinq temps, qui comprend les éléments suivants : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale (MELS, 2009). Le nombre de péripéties peut varier, ce qui peut complexifier la structure du texte et, par le fait même, le rendre plus ardu à raconter. Des ellipses narratives (blancs, non-dits), peuvent se retrouver dans certains albums pour accélérer le rythme, par exemple.

Ensuite, le **récit circulaire**, ou en boucle, se termine d'une façon fort similaire à la situation initiale ou à l'évènement déclencheur. On observe alors un recommencement qui laisse entrevoir une nouvelle séquence d'évènements similaires à celle qui est racontée dans le récit. Une structure comme celle-ci ne pose pas de problème particulier pour l'élève

qui en fait le rappel. Il importe toutefois de souligner qu'en paraphrasant l'histoire, il peut mentionner le caractère circulaire du récit en disant, par exemple, que tout recommence comme au début du récit. Cette explicitation, qui nécessite une inférence, démontre la compréhension de l'élève face à la structure narrative qu'il vient de lire.

Puis, les **récits non-linéaires** sont caractérisés par la présence de retours dans le temps (appelé des *analepses* par Genette, 1972), ou encore par des projections sur des événements qui ne se sont pas encore produits (il s'agit alors de *prolepses*, selon Genette, 1972).

Les récits non-linéaires peuvent prendre diverses formes et influencent invariablement la façon dont l'élève va procéder pour faire le rappel d'une œuvre qui a une telle structure. Cette tâche est plus complexe, car contrairement à la structure linéaire, où les événements sont racontés dans l'ordre dans lequel ils se sont produits, la structure non-linéaire contraint le lecteur à réorganiser les informations afin de les raconter dans l'ordre chronologique.

Enfin, les **récits en parallèle** sont présents lorsque deux récits ou plus sont racontés simultanément ou en alternance dans une même œuvre. Dans les albums jeunesse, la présence d'illustrations facilite ce type de structure. En faisant le rappel de texte d'une telle œuvre, l'élève doit tenir compte des deux récits racontés.

1.5 Les types d'intrigue

Dans un **récit unifié**, l'intrigue est focalisée sur un événement (ou un aspect) en particulier (Scholes, Phelan et Kellogg, 2006). L'histoire se termine alors par la résolution d'un problème posé au tout début du récit. On retrouve ce type d'intrigue dans les contes classiques, où la fin correspond au mariage de la belle héroïne avec le prince. Dans la littérature jeunesse contemporaine, il existe plusieurs formes de récits unifiés. En outre, l'intrigue peut porter sur la manière dont un personnage s'y prendra pour obtenir ce qu'il veut (comme Roméo dans *Roméo le rat romantique*⁶⁰, qui tente de rapporter des cacahuètes à l'élue de son cœur) et se terminer lorsque ce problème est résolu.

Les élèves qui effectuent le rappel d'un récit unifié pourront mentionner les éléments clés qui marquent le début et la fin de l'intrigue. Les péripéties ou les autres éléments significatifs pourront être aussi relatés. En outre, le fait que l'intrigue soit limitée

⁶⁰ Tremblay, 2004

à un évènement ou à la résolution d'un problème aide le lecteur à planifier la manière dont il s'y prendra pour effectuer le rappel d'une telle œuvre.

Toutefois, certains récits ont une structure différente, où l'intrigue est constituée de plusieurs évènements qui ne sont pas liés entre eux. C'est le cas des **récits épisodiques**. Contrairement aux récits unifiés, les récits épisodiques racontent une série d'intrigues qui ne sont pas liées entre elles. C'est d'ailleurs le cas dans les récits biographiques, qui débutent en général par la naissance du personnage principal et se terminent par son décès (Scholes, Phelan et Kellogg, 2006). Bien que ce type d'intrigue soit moins présente que les récits unifiés dans la littérature jeunesse, certaines œuvres utilisent habilement ce procédé. Par exemple, *Moi, Ming* (Bernos et Novi, 2002) décrit dans un premier temps les fantasmes du narrateur, qui nous raconte les vies qu'il aurait aimé avoir. À la suite de ces scénarios imaginaires, il nous parle de son quotidien, et c'est dans cette seconde partie que nous apprenons qui est le narrateur, Ming. Il s'agit d'un vieil homme, souvent accompagné de sa petite fille. Les deux sections qui composent cet album sont relativement indépendantes l'une de l'autre. Bien que le narrateur fasse une réflexion à la toute fin en mettant sa vie en perspective avec celle des puissants de ce monde qui faisaient partie de ses fantasmes, ce récit n'en demeure pas moins épisodique. En outre, les descriptions réalisées dans les premières pages de l'album sont indépendantes les unes des autres.

Ce type d'intrigue amène l'élève à réfléchir sur les éléments qui sont essentiels à la progression de l'histoire. Il doit alors sélectionner ceux qui sont les plus significatifs pour mener à bien sa tâche de rappel. Outre les récits unifiés et épisodiques, on retrouve deux formes de récits dont les finalités diffèrent, ce qui influence la structure des rappels de texte réalisés par les élèves. Il s'agit des récits de résolution ainsi que les récits de révélation, qui sont maintenant décrits.

Les **récits de résolution**, tels les contes classiques ainsi que de nombreuses œuvres contemporaines, sont construits à la manière d'un casse-tête, où les péripéties se succèdent dans le but d'arriver à la résolution d'un problème survenu au début de l'histoire (élément déclencheur). Chatman (1978) mentionne par ailleurs que la question principale que le lecteur se pose en lisant ce type de récit est « que va-t-il se passer ? ». L'intrigue est au cœur de tels récits. L'album *N'aie pas peur* (Poulin et Joffre, 2015) est un bon exemple de récit de résolution, car l'intrigue est focalisée sur une journée durant laquelle une femme

et son fils portent assistance à un ourson pris au piège dans une benne à ordures. Ce faisant, on assiste aux sentiments des personnages et des similitudes entre la relation mère-enfant des humains et celle de la maman ourse et de son petit. L'histoire se termine lorsque le problème est résolu et que la journée se termine bien pour les personnages.

L'intrigue, dans ce type de récit, est orientée par la résolution d'un problème (Chatman, 1978). Cela dit, d'autres œuvres focalisent sur les personnages et visent à comprendre leurs agissements ou encore à découvrir leurs motivations. Cela se produit dans les **récits de révélation**, qui sont fort différents des récits de résolution. En outre, les récits de révélation n'accordent pas la même importance aux événements. À cet effet, Chatman (1978) mentionne qu'ils sont fortement orientés vers les personnages et leur existence (p. 48, traduction libre). Ainsi, l'élève qui effectue un rappel de ce type d'œuvre mentionnera les éléments qui font progresser les personnages, dans leur amitié, par exemple.

1.6 Les albums

Un album « est un support sur lequel s'inscrivent des images » (Van der Linden, 2013, p. 12). Ce sont des livres illustrés où la valeur symbolique présente dans les illustrations joue un rôle prépondérant. En d'autres termes, les albums racontent une histoire ou développent la compréhension d'un concept au travers d'une combinaison unique du texte et de l'art (Galda et Cullinan, 2006, p. 8). En outre, les illustrations peuvent renforcer ou encore modifier la perception du lecteur.

1.7 La relation entre le texte et l'image

Dans un album, le rôle des illustrations varie considérablement d'une œuvre à l'autre. Les classifications diffèrent aussi, selon les auteurs (Golden, 1990; Nikolajeva et Scott, 2001; Van de Linden, 2003). Elles ont été analysées et il a été convenu que la classification de Nikolajeva et Scott (2001), était la plus détaillée et conviendrait donc pour l'élaboration des critères de sélection des albums de ce dispositif. Les rapports texte-image retenus sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Nikolajeva et Scott (2001)	Définition	Exemple
<i>Symmetry</i> (symétrie)	Lorsque l'illustration est identique à ce qui est écrit.	L'image d'un chat qui dort dans un panier accompagne la phrase « Le chat dort dans le panier ».
<i>Enhancement</i> (rehaussement)	Lorsque les illustrations amplifient la signification des mots et vice-versa.	L'image d'une petite fille en pleurs, le visage tout rouge, accompagne le texte « Noémie a de la peine ».
<i>Complementary</i> (complémentarité)	Lorsque l'illustration nous apprend des informations non mentionnées dans le texte.	L'image d'un chat qui se fait caresser accompagne la phrase « Clara aime les câlins. ». C'est l'illustration qui apprend au lecteur que Clara est une chatte.
<i>Counterpoint (contraste) and contradiction (opposition)</i>	Lorsqu'il y a une dissonance entre le texte et l'image (contraste), ce qui laisse le lecteur perplexe. Lorsque cette dissonance est présente à l'extrême, on parle alors de rapport d'opposition.	L'image d'une chambre à l'envers accompagne le texte « J'aime quand ma chambre est bien rangée! ».

1.8 Les types d'albums

Il existe trois types d'albums : les albums conventionnels, sans texte et post-modernes. Ils sont tous importants dans l'apprentissage de la lecture et la place de chacun d'eux trouve sa juste part dans le présent dispositif.

D'abord, **les albums conventionnels** contiennent le texte narratif accompagné des illustrations. Le rapport texte/image peut varier, de même que la structure du récit. Par exemple, il peut s'agir d'un récit linéaire, en parallèle, en boucle ou encore non-linéaire. Ensuite, **les albums sans texte** sont caractérisés par l'absence de texte, comme leur nom l'indique. Les illustrations sont ainsi essentielles pour permettre au lecteur de comprendre l'histoire. Les illustrations présentes dans les albums sans texte portent entièrement la narration (Arizpe, 2013). Les jeunes lecteurs doivent alors lire les images afin de comprendre le récit. Certaines ambiguïtés peuvent être présentes, en partie à cause de l'absence de texte (Wilson, 2013). De plus, la caractérisation dépend de l'interprétation du

lecteur. Puis, les critères associés aux **albums postmodernes** varient quelque peu selon les auteurs et bon nombre d'entre eux se rapportent aux caractéristiques des albums résistants (Tauveron, 2002). Les termes « albums résistants » définissent les œuvres qui résistent à la compréhension immédiate du lecteur. Le concept d'album résistant n'est pas nommé de la même manière dans la culture anglo-saxonne, mais plusieurs caractéristiques qui lui sont propres se retrouvent dans la catégorie des albums postmodernes. Ces caractéristiques sont :

- Albums appartenant à plusieurs genres littéraires.
- Subversion des traditions littéraires et des conventions,
- Parodies d'autres œuvres.
- Expérimentations graphiques, destinées à surprendre le lecteur et à confondre ses attentes.
- Les personnages qui se réfèrent à leur propre histoire.

2. Présentation des réseaux littéraires.

Le fait de permettre aux élèves de réaliser des tâches de rappel à partir d'albums jeunesse est sans aucun doute une pratique gagnante, car le fait de travailler à partir d'œuvres complètes leur permet de comprendre chaque histoire dans leur ensemble. Toutefois, afin de s'assurer qu'il y ait une progression parmi les albums proposés et qu'il y ait un thème ou un élément unificateur dans chaque réseau, les œuvres qui vous sont proposées ont été choisies selon des critères bien précis. En outre, les structures du récit ont été considérées, de même que les types d'intrigues, la relation entre le texte et les illustrations ainsi que le type d'albums. Le tableau suivant présente l'ensemble des réseaux :

Synthèse des réseaux littéraires

Réseau	Albums proposés	Éléments-clés à enseigner et à modéliser
Les albums sans texte	<ul style="list-style-type: none"> • Le monde englouti (Weisner, D.) • L'écharpe rouge (Villeneuve, A.) • Le prisonnier sans frontières (Goldstyn, J.) • Off (Salomo, X.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure linéaire • Structure circulaire • Intrigue : récit de résolution et récit de révélation • Narration visuelle

Les récits unifiés	<ul style="list-style-type: none"> • Le balai magique (Allsburg, C.V.) • Le lion et l'oiseau (Dubuc, M.) • Le monde de Théo (Émond, L.) • Y'a pas de place chez nous (Poulin, A.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrigue : récit unifié • Récit non linéaire • Présence d'ellipse narrative • Nombre et complexité des personnages • Rapport texte/image de rehaussement et de complémentarité
Les récits en parallèle	<ul style="list-style-type: none"> • Les loups (Gravett, E.) • N'aie pas peur (Poulin, A.) • Une autre histoire (Browne, A.) • La mouche dans l'aspirateur (Watt, M.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Structure en parallèle • Autoréférentialité • Subversion des genres littéraires • Intertextualité
Les parodies	<ul style="list-style-type: none"> • Chasse au gorille (Henrich, S.) • Le chevalier noir (Escoffier, M. et Sénégas, S.) • Boucle d'or et les sept ours nains (Bravo, É.) • Le petit livre rouge (Brasseur, P.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport texte/image de contraste • Présence d'ironie • Revoir la structure en parallèle
La quête sous toutes ses formes (récits de résolution)	<ul style="list-style-type: none"> • Une cachette pour les bobettes (Poulin, A. et Boum) • Le bon petit livre (Maclear, K. et Arbona, M.) • Le chevalier qui cherchait ses chaussettes (Oster, C.) • Azadah (Goldstyn, J.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Récit ayant une variation de points de vue. • Revoir le rapport texte/image de complémentarité. • Revoir l'intertextualité.
Les récits de révélation	<ul style="list-style-type: none"> • Moi, Ming (Bernos, C. et Novi, N.) • Chers maman et papa (Gravett, E.) • Noir et blanc (Macaulay, D.) • L'arbragan (Goldstyn, J.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Type d'intrigue : révélation • Récit épisodique • Retour sur les illustrations qui portent à elles seules la narration (sans texte)

		<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur les récits ayant une variation de points de vue.
<p>Les récits ayant une relation texte/image de contraste et d'opposition</p> <p>(où l'ambiguïté domine)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mon chat le plus bête du monde (Bachelet, G.) • Quand mon chat était petit (Bachelet, G.) • Ami-ami (Rascel et Girel) • Le chevalier ventre-à-terre (Bachelet, G.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapport texte/image d'opposition. • Retour sur les parodies. • Retour sur les structures linéaires, non-linéaires et circulaires

2.1 Les rappels en groupe

Chaque réseau littéraire débute par une proposition de **lecture interactive**⁶¹, suivie d'une mini-leçon où vous aurez l'occasion de questionner vos élèves sur la meilleure manière de raconter l'histoire qui vient de leur être lue dans leurs mots. Il s'agit en fait de l'enseignement explicite des macrorègles, soit la suppression, la généralisation et la construction.

2.2 Les rappels en dyade

Après avoir fait un rappel en groupe, les élèves sont invités à faire une **lecture partagée**⁶² d'un album. Afin que les équipes soient équilibrées, il est souhaitable de former des équipes de lecteurs. Il importe aussi de leur montrer de façon explicite comment on fait une lecture partagée. Par exemple, on place l'album entre les deux élèves. Le premier lit un paragraphe. Ensuite, c'est au tour de son coéquipier et ainsi de suite. De temps à autres, il est permis de vérifier sa compréhension et de réagir au texte en questionnant son partenaire de lecture.

⁶¹ La lecture interactive est le fait de lire un album (ou tout autre livre), en faisant participer les élèves, notamment par des questionnement avant, pendant et après la lecture.

⁶² Le lecture partagée est le fait de lire un livre avec une ou plusieurs personnes, de manière à ce qu'il y ait une alternance.

Ensuite un élève raconte l'histoire qu'il a lu dans ses mots à son coéquipier, sans avoir l'œuvre en main. Le rappel est immédiat, c'est-à-dire qu'il doit avoir lieu dans les minutes qui suivent la lecture de l'album. De temps à autres, l'élève qui écoute le récit de son camarade peut le questionner, afin de l'aider à se souvenir des éléments qui font progresser l'histoire. Lorsque le rappel oral est terminé, l'élève qui l'a entendu complète la grille de vérification et la montre à son coéquipier, afin de lui montrer quelles sections de l'histoire il a bien relatées et quels éléments ont été omis. Seuls les éléments en caractère gras sont essentiels au bon découlement du récit. Il faut donc y porter une attention particulière. Cette étape peut prendre la forme d'une co-évaluation, dans laquelle les deux élèves observent chaque élément de la grille et cochent ceux qui ont été mentionnés. Comme chacun des réseaux littéraires comporte deux albums destinés à faire des rappels en dyade, les rôles sont inversés à la période suivante.

2.3 Les rappels individuels

Chaque réseau littéraire se conclue par un album que chaque élève doit lire de façon individuelle. Par la suite, deux scénarios sont envisageables : D'abord, réaliser un entretien de lecture avec l'élève, dans lequel il fait le rappel oral de l'album qu'il a lu. Un élève peut aussi remplacer l'enseignant à cette étape et tenir le rôle d'interlocuteur, qui soutient son camarade de classe pendant son rappel. Ainsi, il peut le questionner au besoin. Afin de faciliter la correction de ce rappel individuel, il importe qu'il soit enregistré. Il sera alors beaucoup plus facile de compléter la grille descriptive pondérée, fournie pour chaque album destiné au rappel individuel. Ensuite, la seconde manière proposée est de d'inviter les élèves à faire un rappel écrit de l'album, tout de suite après l'avoir lu. Toutefois, il importe que les élèves aient au préalable une bonne aisance en écriture et de leur préciser que c'est leur compréhension en lecture qui est prise en compte. Ainsi, le rappel écrit serait préférable à partir de la 4^e année du primaire.

Quelle que soit la manière que vous choisissiez, gardez en tête que les tâches de rappel ne doivent pas devenir une corvée dans votre enseignement, mais plutôt un moment privilégié pour les élèves et pour vous. Donc, faites-vous confiance et optez pour la façon de faire qu'intègre le mieux à votre routine de classe. Il importe aussi aux élèves que

lorsqu'ils font un rappel de récit, ils le racontent dans leurs mots, sans album, en faisant de leur mieux.

3. Réseau littéraire 1 : Les albums sans texte

Ce premier réseau littéraire permet aux élèves de se familiariser non seulement avec le rappel du récit, mais également avec les albums sans texte, qui offrent une multitude de possibilités de réinvestissement. Le tableau suivant présente les caractéristiques de chacun.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Le monde englouti (Weisner, D.)	Structure circulaire unifié, avec une intrigue de révélation. Présence d'enchâssement dans les illustrations.	En groupe
L'écharpe rouge (Villeneuve, A.)	Structure circulaire unifié, avec une intrigue de résolution. Abondance de péripéties.	En dyade
Le prisonnier sans frontières (Goldstyn, J.)	Structure linéaire unifiée, avec une intrigue de résolution. Inspiré d'une histoire vraie et contemporaine. Illustrations symboliques.	En dyade
Off (Salomo, X.)	Structure linéaire unifiée. L'intrigue relève de la résolution ainsi que de la révélation. Les illustrations laissent une grande place à l'interprétation du lecteur.	Individuel

3.1 Scénario didactique 1: Le monde englouti

Dans ce premier scénario didactique, nous vous proposons de lire l'album sans texte « Le monde englouti » de David Weisner, avec vos élèves, d'abord pour les initier ou encore les exercer à lire un album sans texte, mais plus encore, afin d'en faire ensuite le rappel oral, en groupe. Les étapes qui sont décrites dans ce scénario sont des propositions; que vous pouvez modifier selon vos besoins et votre gestion de classe.

1. Préparation

Avant de lire l'album « Le monde englouti », il importe que vous en preniez connaissance. Portez une attention particulière à l'histoire racontée par les illustrations et imaginez comment vous allez le raconter à votre groupe. Quels sont les éléments qui permettent à l'histoire de progresser? Qu'est-ce qui mérite d'être mentionné lors du rappel? Nous vous

invitons à parler des récits circulaires à vos élèves dans les jours précédents, ce qui facilitera leur compréhension de la structure de ce type de récit.

2. Mise en situation

Rassemblez les élèves près de vous ou utilisez une caméra document afin de projeter l'album au tableau interactif. Présentez l'auteur et la maison d'édition. Puis, faites-leur observer la page de couverture :

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Que voyez-vous sur la page de couverture?</i>	- <i>Un œil de poisson.</i> - <i>La lentille d'une caméra.</i> - <i>Un faux poisson entouré de vrais poissons.</i>

Ouvrez l'album afin que les élèves puissent voir l'illustration formée de la page de couverture ainsi que de la 4^e de couverture. En voyant les écailles du poisson rouge, ils confirmeront leur hypothèse selon laquelle il s'agit bien d'un poisson. Portez leur attention sur la note inscrite sur la 4^e de couverture et demandez-leur de quoi il sera question dans cet album, selon eux. Prenez le temps d'écouter leurs idées et demandez-leur de les justifier à l'aide d'éléments observables, que ce soit le texte ou l'illustration. Puis, montrez-leur la page de garde, sur laquelle plusieurs objets sont étalés sur la plage. Invitez les élèves à identifier certains d'entre eux (par exemple, un boulon, une clé ancienne et des coquillages).

3. Réalisation : lecture interactive de l'album et rappel oral en groupe

Tournez la page et demandez aux élèves s'ils connaissent le nom du crustacé qui est illustré en gros plan. Certains habitués de la côte est américaine vous répondront qu'il s'agit d'un Bernard l'ermite. Vous pouvez leur dire la réponse ou encore laisser planer le mystère, selon votre intention pédagogique. Commencez à raconter l'histoire à la double-page suivante :

Pages montrées aux élèves	Exemples d'interventions de l'enseignant (e)
Le garçon qui observe le crustacé, avec le coffre et les seaux à sa gauche et le château de sable à sa droite.	<i>Il était une fois, un garçon qui était à la plage. Il observait un crustacé avec sa loupe.</i>

Séquence illustrée par compartimentage, soit une succession d'images. Le garçon trouve un crabe et se fait surprendre par une vague.	<i>Puis, il est parti se promener sur le bord de la mer et il a trouvé un petit crabe. Intrigué, il s'est penché afin de mieux l'observer.</i> <i>Soudain, une vague arriva sans qu'il s'en aperçoive et il perdit d'équilibre.</i>
Le garçon trempé, sur la page de gauche, qui regarde la caméra, sur la page de droite.	<i>Lorsque la vague s'est retirée, il vit un objet bien spécial.</i>
Séquence illustrée, qui montre la découverte de la caméra sous-marine.	<i>Intrigué, il prit l'objet, et se rendit compte qu'il s'agissait d'une caméra sous-marine. Il s'empressa de la montrer à ses parents ainsi qu'à la sauveteuse. Puis, il l'ouvrit et il a alors découvert le film, qui était à l'intérieur.</i>
Séquence illustrée, où l'on voit le garçon qui va faire développer le film de la caméra.	<i>Il s'empressa d'aller faire développer le film. Après une heure d'attente, il reçut ses photos. Ce qu'il vit le surprit.</i>
Double-page qui montre les poissons rouges, dont l'un d'entre eux est mécanique	<i>Voici la première photo... Que voyez-vous?</i> Prenez le temps d'écouter les réponses des élèves, puis tournez la page.
À gauche, on voit le garçon qui tient les photos et à droite, il s'agit d'un gros plan de la 2 ^e photo.	<i>Voici la 2^e photo. Que voit-on? Est-ce réaliste?</i> Invitez les élèves à justifier leurs propos à l'aide de leurs connaissances antérieures et à l'aide des informations fournies dans l'album. Par exemple, l'expression sur le visage du garçon, qui n'en reviens pas.
Photos en gros plans, avec bordures noires.	Procédez de la même manière pour les autres photos illustrées en gros plan, en faisant participer les élèves. Lorsque vous arrivez à la dernière photo, sur laquelle on voit une jeune fille qui tient une photo, demandez aux élèves de qui il s'agit, selon eux.
Sur la page de gauche, on voit le garçon qui observe la photographie à l'aide de sa loupe.	<i>Intrigué, le garçon observa la photo et utilisa sa loupe afin de voir les petits détails.</i>
Séquence d'illustration où l'on voit la photo en gros plan, à gauche. À droite, on voit le garçon qui utilise son microscope pour observer la photo.	<i>Il a alors vu que la jeune fille de la photo tenait elle-même une photographie d'un autre enfant, qui lui aussi tenait une photo. Comme il n'arrivait pas à voir tous les détails, il utilisa son microscope.</i>

Double-page où l'on voit les photographies plus anciennes, selon l'ajustement du microscope.	<i>Que peut-on apprendre en voyant les photos plus anciennes?</i> Faites remarquer aux élèves que plus la résolution est grande, plus la photographie est ancienne. Portez leur attention sur l'habillement des personnages et sur le fait que les plus vieilles photos sont en noir et blanc.
Séquence d'événements dans laquelle le jeune garçon décide de se prendre en photo avec la caméra sous-marine.	<i>Que faire maintenant? Se dit le garçon. Il décida alors que c'était à son tour de se photographier à l'aide de la caméra sous-marine, afin de poursuivre le cycle commencé il y a de nombreuses années. Il a pris la dernière photo dans ses mains et a utilisé un bâton afin d'enclencher le bouton.</i>
Séquence où l'on voit la photo qu'il vient de prendre, à gauche, ainsi que le lancé de l'appareil dans l'océan, à droite.	<i>Au moment où il prenait la photo, il se fit encore surprendre par une vague. Puis, il lança l'appareil dans l'océan, afin que commence son nouveau périple.</i>
Dernières pages de l'album, qui illustrent les endroits dans lesquels se retrouve l'appareil-photo, ainsi que son arrivée sur un autre rivage.	Faites participer les élèves en leur demandant de raconter le nouveau périple de l'appareil-photo, jusqu'à la toute fin de l'histoire, où il est retrouvé par une fillette.

À la suite de la lecture de cet album sans texte, expliquez aux élèves que vous allez maintenant raconter cette histoire dans vos mots et qu'à un certain moment, vous allez interrompre votre récit pour nommer l'un d'entre eux, au hasard, afin qu'il poursuive. Puis, montrez-leur que vous hésitez sur la bonne manière de raconter cette histoire. Est-il nécessaire de tout raconter? Écoutez les suggestions et les commentaires de vos élèves et amenez-les à réaliser qu'ils n'ont pas eu besoin de nommer tous les clichés qui ont été pris par l'appareil photo sous-marine pour que le rappel garde son sens. À la place, il est possible de formuler des phrases telles que « L'appareil photo a pris plusieurs photos extraordinaires » et de nommer un exemple, à la place d'énumérer le l'ensemble des scènes sous-marines.⁶³

Il est également possible de leur faire observer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de mentionner que le garçon va trouver sa famille pour leur montrer sa découverte, qui est

⁶³ Se faisant, vous leur enseignez à utiliser la macorègle de la généralisation.

l'appareil photo, no même de dire qu'il l'a montré à la sauveteuse. Ainsi, on peut passer directement de la découverte de l'appareil au centre de développement de photos.⁶⁴

Insistez sur le fait qu'il ne sert à rien de se porter volontaire, car c'est le hasard qui décide. Vous pouvez piger leurs noms, si vous le souhaitez.

Commencez par raconter le début de l'histoire dans vos mots. À ce moment-ci, il importe que l'album soit fermé, car vous vous basez sur les éléments importants que vous avez retenus. Lorsque vous arrivez au moment où le jeune garçon découvre l'appareil, arrêtez et nommez un élève afin qu'il poursuive le récit. Lorsqu'il a mentionné deux ou trois éléments, remerciez-le et nommez un autre élève. Procédez de cette façon jusqu'à ce que le récit soit terminé.

4. Objectivation

Expliquez aux élèves que ce que vous venez de faire ensemble s'appelle un rappel oral et montrez-leur la liste des éléments attendus pour cet album. Attirez leur attention sur les éléments en caractère gras, qui correspondent aux événements essentiels, qui permettent à l'histoire de progresser.

Questionnez les élèves sur les éléments suivants :

-Quels éléments avons-nous mentionnés?

-Avons-vous fait des oublis? Si oui, lesquels?

-Selon vous, à quoi sert ce type d'exercice?

-Parlons de la fin, maintenant. Que croyez-vous qu'il va se passer ensuite, pour l'appareil sous-marin?

5. Pistes de réinvestissement

En écriture : Rédiger un texte qui raconte le nouveau périple de l'appareil photo, qui a maintenant la fillette frisée comme propriétaire.

En sciences et technologie : Effectuer une recherche en équipe sur le monde sous-marin et les espèces que l'on y retrouve. Des présentations orales pourraient être faites par la suite et permettrait aux élèves d'exercer leur compétence à communiquer oralement.

⁶⁴ La macrorègle de la suppression est ainsi enseignée.

3.1.1 Le monde englouti : éléments attendus pour le rappel oral

- **Un garçon se trouve à la plage.**
- **Il observe des crustacés** (par exemple, un crabe).
- Il se fait surprendre par une vague.
- **Puis, il découvre un appareil photo.**
- **Il va faire développer le film de l'appareil.**
- **Les photos montrent des scènes sous-marines.**
- Il agrandit une photo à l'aide de son microscope.
- **Il voit les personnes qui ont tenu l'appareil avant lui, qui tiennent eux-mêmes la photo de l'ancien propriétaire de l'appareil photo.**
- **Il décide de poursuivre cette tradition**, qui semble avoir commencée il y a environ cent ans, car les premières photos sont en noir et blanc.
- **Il se prend en photo et lance l'appareil dans l'océan.**
- On voit que la caméra replonge dans le fond de la mer.
- On dirait qu'elle se retrouve en Antarctique.
- **Puis, une petite fille trouve l'appareil photo.**

3.2 L'écharpe rouge : grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____

Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « L'écharpe rouge » (Villeneuve. A.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none">○ Turpin, le personnage principal, est un chauffeur de taxi.○ Un grand monsieur, qui porte un chapeau noir et une écharpe rouge, monte dans le taxi.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none">○ Cet homme oublie son écharpe rouge sur la banquette arrière (ou « dans le taxi »).○ Turpin (le chauffeur de taxi), le poursuit afin de lui rendre son écharpe.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none">○ Turpin le suit jusqu'à une grande tente (un chapiteau) où il se fait barrer la route par un lézard en unicycle.○ Turpin lui explique alors le but de sa visite (le lézard le laisse alors passer).○ Il croise des animaux (ex : un ours et un félin, qui veut le manger).○ Turpin se retrouve au centre du spectacle (ou de la scène).○ Un singe s'empare de l'écharpe et grimpe jusqu'à un fil de fer suspendu.○ Turpin essaie de récupérer l'écharpe.○ Il tombe dans un coffre.○ Le magicien (ou le passager) referme le coffre.○ ou : il se passe toutes sortes de choses dans la tente.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none">○ Le magicien récupère son écharpe et Turpin est félicité.

	<ul style="list-style-type: none">○ Turpin s'en va (il retourne à son taxi).
Situation finale	<ul style="list-style-type: none">○ Le petit lézard court derrière le taxi avec la casquette de Turpin.○ On comprend qu'il y aura une autre poursuite.

3.3 Le prisonnier sans frontières : grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le prisonnier sans frontières » (Goldstyn, J.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un père et sa fille s'en vont à une manifestation. ○ Les cercles rouges s'opposent aux carrés bleus (ou noirs).
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ La manifestation tourne au désastre (ou « ne se passe pas bien »). ○ Le père de la petite fille est arrêté.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ En prison, il est triste. ○ Il dessine (ou « se souvient ») de bons moments passés avec sa fille. ○ Un jour, un oiseau lui apporte une lettre. ○ Il se la fait confisquer (ou « le gardien détruit sa lettre »). ○ Le prisonnier reçoit de plus en plus de lettre, que le gardien brûle. ○ Les débris de lettres s'envolent partout dans le monde. ○ On voit des gens de partout dans le monde écrire au prisonnier. ○ Le courrier revient à la prison.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il y en a tant que le prisonnier s'en fait des ailes et il s'envole.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ À la fin, on le voit qui retrouve sa fille. ○ Il est en train d'écrire.

3.4 Off : Grille descriptive pondérée

Grille descriptive pondérée : rappel de l'album « Off », de Xavier Salomo (version 2)

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Éléments relatés par l'élève, à l'oral ou à l'écrit.

	A	B	C	D	E
<p>Situation initiale :</p> <p>-Personnages</p> <p>-Lieu</p> <p>-Action</p>	<p>Une petite fille se promène sur le dos de son cerf, dans un lieu désertique (ou avec débris).</p> <p>L'élève fait une description physique de la fillette (ex : mentionne qu'elle porte une cape rouge)</p> <p>et \ ou</p> <p>L'élève émet des hypothèses quant à ce qui a pu se produire dans ce lieu (ex : guerre ou catastrophe naturelle) et /ou émet des commentaires sur la personnalité du personnage principal (infère).</p> <p>20</p>	<p>Une petite fille et son cerf.</p> <p>L'élève mentionne qu'ils se promènent dans le lieu désertique (ou avec débris).</p> <p>16</p>	<p>Personnage identifié, mais genre non spécifié.</p> <p>et \ ou</p> <p>Animal de compagnie mentionné, mais non spécifié.</p> <p>Le lieu désertique est mentionné, ainsi que l'action de se promener.</p> <p>OU</p> <p>Un oubli parmi ces trois éléments.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments essentiels :</p> <p>Personnage principal</p> <p>Personnage secondaire</p> <p>Lieu désertique</p> <p>Action de se promener</p> <p>8</p>	<p>Trois oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments essentiels :</p> <p>Personnage principal</p> <p>Personnage secondaire</p> <p>Lieu désertique</p> <p>Action de se promener</p> <p>4</p>
<p>Élément déclencheur</p>	<p>Elle voit une cheminée et entre à l'intérieur avec son cerf.</p> <p>Description de l'intérieur (ex : fils, machine et passerelle)</p>	<p>Elle voit une cheminée (ou une usine).</p> <p>Elle entre.</p> <p>Mention de la technologie à l'intérieur.</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>Elle voit une cheminée (ou une usine).</p> <p>Mention de la technologie à l'intérieur.</p>	<p>Deux oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Elle voit une cheminée (ou une usine).</p> <p>Mention de la technologie à l'intérieur.</p>	<p>Trois oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Elle voit une cheminée (ou une usine).</p> <p>Mention de la technologie à l'intérieur.</p>

	<p>Elle voit le bouton rouge et appuie dessus.</p> <p>La fumée (pollution) cesse.</p> <p>Elle s'endort</p> <p>20</p>	<p>Elle appuie sur le bouton rouge.</p> <p>Elle s'endort</p> <p>16</p>	<p>Elle appuie sur le bouton rouge.</p> <p>Elle s'endort</p> <p>12</p>	<p>Elle appuie sur le bouton rouge.</p> <p>Elle s'endort</p> <p>8</p>	<p>Elle appuie sur le bouton rouge.</p> <p>Elle s'endort</p> <p>4</p>
Résultat	<p>Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.</p> <p>L'élève mentionne que ce phénomène se produit à l'extérieur, autour de la cheminée et sur celle-ci.</p> <p>À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle.</p> <p>Elle console son cerf, qui a perdu ses bois.</p> <p>L'élève peut inférer les émotions de la jeune fille (ex : émerveillée).</p> <p>20</p>	<p>Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.</p> <p>À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle).</p> <p>Elle caresse (ou console) son cerf.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.</p> <p>À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle).</p> <p>Elle caresse (ou console) son cerf.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.</p> <p>À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle).</p> <p>Elle caresse (ou console) son cerf.</p> <p>8</p>	<p>Trois oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Des racines et des feuilles poussent pendant son sommeil.</p> <p>À son réveil, elle voit la nature (végétation) autour d'elle).</p> <p>Elle caresse (ou console) son cerf.</p> <p>4</p>
Dénouement	<p>Elle repart en compagnie de son cerf.</p> <p>Ils retrouvent l'environnement désertique (ou sombre, ou d'après-guerre)</p>	<p>Elle repart en compagnie de son cerf.</p>	<p>Elle repart en compagnie de son cerf.</p> <p>OU</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Départ de la fillette.</p>	<p>Trois oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Départ de la fillette.</p>

	<p>Il se met à pleuvoir.</p> <p>Il se peut que l'élève mentionne que les bois du cerf repoussent.</p> <p>20</p>	<p>Il se met à pleuvoir.</p> <p>16</p>	<p>Elle repart.</p> <p>Il se met à pleuvoir.</p> <p>12</p>	<p>Présente du cerf à ses côtés.</p> <p>Pluie</p> <p>8</p>	<p>Présente du cerf à ses côtés.</p> <p>Pluie</p> <p>4</p>
<p>Situation finale</p>	<p>La fillette pointe des cheminées (ou usines)</p> <p>Il se peut que l'élève mentionne que l'illustration nous laissent penser un instant que la fillette pointe le lecteur.</p> <p>La petite fille va accomplir d'autres missions, afin que la végétation revienne ailleurs. (Prédiction de l'élève) 20</p>	<p>La fillette pointe des cheminées (ou usines).</p> <p>La petite fille va accomplir d'autres missions.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi ces éléments :</p> <p>La fillette pointe des cheminées (ou usines).</p> <p>La petite fille va accomplir d'autres missions.</p> <p>12</p>	<p>Un oubli et une mention erronée parmi ces éléments :</p> <p>La fillette pointe des cheminées (ou usines).</p> <p>La petite fille va accomplir d'autres missions.</p> <p>8</p>	<p>Deux oublis ou deux mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>La fillette pointe des cheminées (ou usines).</p> <p>La petite fille va accomplir d'autres missions.</p> <p>4</p>

Total : ____/10

4. Réseau littéraire 2 : Les récits unifiés

Les albums sélectionnés pour ce deuxième réseau littéraire sont tous des récits unifiés, c'est-à-dire qu'ils tournent autour d'une seule intrigue.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Le balai magique (Allsburg, C.V.)	Récit linéaire unifié, avec une intrigue de résolution. Présence d'ellipse narrative. Illustrations sépia, qui contribuent à alimenter l'univers mystérieux.	En groupe
Le lion et l'oiseau (Dubuc, M.)	Récit linéaire unifié, avec présence d'ellipses narratives. Récit de révélation. Fonction narrative des illustrations (rapport texte/image de complémentarité).	En dyade
Le monde de Théo (Émond, L. et Béha, P.)	Récit non-linéaire unifié, avec un rapport texte/image de complémentarité. Présence de pages sans texte.	En dyade
Y'a pas de place chez nous (Poulin, A.)	Récit linéaire unifié, avec présence de répétitions. Rapport texte/image de complémentarité.	Individuel

4.1 Scénario didactique 2 : Le balai magique

Ce scénario didactique vous invite à vivre une lecture interactive de l'album *Le balai magique*, de Chris Van Allsburg. Cette œuvre au registre soutenu⁶⁵ est propice à l'enseignement du vocabulaire, des phrases complexes et des mots de substitution. Les illustrations sépia permettent aux élèves de s'imprégner de l'univers mystérieux de ce récit et l'absence de texte à certaines pages les amène à observer les illustrations pour comprendre l'histoire racontée en images.

Préparation :

En faisant une première lecture de cet album, vous constaterez que l'une de ses particularités est l'abondance de péripéties. Comme celles-ci sont bien décrites, vous devrez identifier des moments propices aux pauses de lecture, pour permettre, par exemple,

⁶⁵ Ex : *Du haut du ciel éclairé par la lune, une longue silhouette enveloppée d'une cape noire vint s'abattre sur le sol en tourbillonnant* (p.8)

aux élèves d'aller à leur récréation. Réfléchissez aussi aux questions que vous pourriez poser aux élèves au cours de la lecture interactive que vous leur ferez.

Mise en situation :

Rassemblez les élèves autour de vous (ou créez un environnement de classe dans lequel vous êtes à l'aise pour faire une lecture interactive). L'usage de la caméra document peut s'avérer pratique.

Présentez l'album aux élèves et attirez leur attention sur la page de garde, sur laquelle on voit le balai tenant une hache. Questionnez-les sur l'intrigue présente dans cette histoire en insistant sur l'importance de se baser sur les indices présents dans l'illustration.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Selon vous, que va-t-il se passer dans cette histoire?</i>	- <i>Un balai magique va peut-être menacer des gens... En tout cas, il sait tenir une hache!</i>
- <i>À qui appartient ce balai?</i>	- <i>À une sorcière.</i>

Réalisation :

Lisez l'album aux élèves en leur posant des questions de temps à autres pour vérifier leur compréhension, leur interprétation ainsi que leur appréciation, ou encore pour solliciter une réaction de leur part. Voici quelques propositions :

Questions ou interventions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
Inviter les élèves à décrire la double-page où l'on voit la sorcière tomber de son balai, en utilisant des marqueurs de relation. Modéliser le début de cette tâche peut être aidant pour le groupe.	- <i>Tout à coup</i> , la sorcière sentit que le balai ne la soutenait plus. - <i>Puis</i> , elle tomba de tout son poids sur le sol.
À la page où l'on voit le balai en train de fendre du bois, on peut lire : « <i>Le balai s'arrêta aussitôt de travailler, serrant toujours la hache, et sautilla jusqu'à la veuve Shaw et son voisin</i> ». Demandez aux élèves pourquoi, selon eux, le balai fait cela.	- <i>Pour protéger la veuve d'un éventuel danger;</i> - <i>Parce qu'il entend le voisin parler en mal de lui et qu'il veut se défendre.</i>
À la page qui montre les enfants Spivey qui intimident le balai, questionner les élèves au sujet du comportement de ces derniers : - <i>Que pensez-vous du comportement de ces garçons?</i> - <i>Que pensez-vous de la réaction du balai?</i>	- <i>Ils ne sont pas gentils envers le balai. Ils devraient le laisser tranquille.</i> - <i>Ils font ça parce qu'ils ont peur de lui, car le balai est différent.</i>

-Vous arrive-t-il s'être témoin de scènes semblables dans la cour, auprès des élèves?	- Le balai réagit de la bonne façon. Il ne veut pas se chicaner, mais là il trouve que ça suffit.
La double-page suivante, sans texte, illustre le balai qui projette le chien des voisins dans les airs. <u>Permettez aux élèves d'apprécier cette image et invitez les volontaires à la décrire.</u>	- Le chien mord le manche du balai. Le garçon l'encourage à ne pas lâcher sa prise. - Puis , le balai magique lance le chien dans les airs, comme une catapulte. Les deux garçons n'en croient pas leurs yeux.
Lorsque le voisin arrive chez la veuve en lui disant qu'il veut brûler le balai magique, questionner les élèves sur leur réaction : « À votre avis, est-ce la bonne chose à faire? Quelle serait la meilleure solution pour régler cette situation? »	- Non, c'est injuste! - Le balai n'a rien fait de mal et il ne peut pas expliquer son point de vue. - Les voisins devraient arrêter d'intimider le balai et se mêler de leurs affaires.
Inviter les élèves à décrire la double-page sans texte où l'on voit le balai, armé d'une hache, dans la forêt.	- Le fantôme du balai hante la forêt. Il veut se venger.
À la toute fin de l'histoire, où l'on apprend le subterfuge du balai et de la veuve, encouragez les élèves la décrire la dernière illustration, en mettant l'accent sur l'expression faciale de Minna Shaw.	- Elle semble heureuse, paisible, en sécurité.

Objectivation :

Lorsque l'histoire se termine, questionnez les élèves sur leur appréciation de l'histoire, afin de savoir ce qu'ils ont aimé ou pas. Puis, préparez-les à faire le rappel oral en groupe de cette histoire, en leur annonçant que vous nommerez des élèves différents, au hasard, au cours de cet exercice. Faire remarquer aux élèves que si le préambule n'est pas mentionné dans le rappel, cela n'altère aucunement la qualité du rappel oral⁶⁶. On peut donc débiter le rappel par la chute de la sorcière et son atterrissage dans le jardin de Mina.

Au tableau, affichez les marqueurs de relation suivants afin de faciliter le rappel oral :

Il était une fois	Tout à coup	Soudain
C'est alors que	Puis	Finalement

⁶⁶ La macrorègle de suppression est ici enseignée.

--	--	--

Encouragez les élèves à utiliser ces marqueurs de relation pendant le rappel. Nommez les élèves de façon aléatoire durant le rappel afin de maintenir l'attention du groupe. Par la suite, montrez-leur la liste des éléments attendus (fiche 2.1) et vérifiez, en groupe, ce qui a été mentionné et ce qui a été omis ou modifié pendant le rappel. Faites-leur remarquer qu'il se passe plusieurs événements dans cette histoire (et qu'il est donc normal de ne pas avoir tout dit), mais que seuls les éléments en caractère gras devaient absolument être mentionnés afin que le récit reste cohérent.

Pistes de réinvestissement :

1. Appréciation d'œuvres littéraires : faire découvrir d'autres œuvres de Chris Van Allsburg, telles que *Boréal Express*, *Jumanji* et *Une figue de rêve*.
2. Grammaire : explorer la manière dont l'auteur utilise différents mots de substitution pour désigner la sorcière. Par exemple : *Une longue silhouette enveloppée d'une cape noire*. Inviter les élèves à réviser leurs textes en variant les mots de substitution. Pour ce faire, l'élaboration d'une banque de mots peut être réalisée en classe, en équipes ou en grand groupe, selon le ou les projets d'écriture en cours.
3. Écriture : Imaginer une suite à cette histoire, dans laquelle le balai vivrait une nouvelle aventure. Il serait aussi intéressant de leur proposer de créer une bande dessinée en noir et blanc.
4. Arts plastiques : Explorer le dessin au fusain ou au graphite (crayon à mine), afin de permettre aux élèves d'exercer leurs habiletés à réaliser des paysages avec des dégradés ainsi que des clairs obscurs.
5. Éthique et culture religieuse : Il est possible d'aborder la thématique de l'exclusion sociale par le biais de cet album. Le sort réservé aux individus différents et leur manière de réagir face à l'arrivée de nouvelles personnes seraient des sujets pertinents à traiter, en particulier dans le plan de lutte à l'intimidation à l'école.

4.1.1 Le balai magique : liste des éléments attendus pour le rappel oral

- **Une sorcière tombe de son balai magique, car celui-ci est défectueux;** (préambule)
- **Elle atterrit chez une veuve (Minna Shaw), sur son terrain;** (situation initiale)
- La dame la trouve et prend soin d'elle;
- À son réveil (ou le soir venu), la sorcière est guérie;
- Elle fait un feu pour appeler à l'aide;
- **Une autre sorcière arrive et elles repartent ensemble, laissant le balai défectueux derrière elles;** (situation initiale, suite)
- La veuve (ou fermière / Minna Shaw) n'est pas surprise que la sorcière soit partie;
- Elle trouve le balai et s'en sert, car maintenant, c'est un balai comme les autres;
- **Un jour, la veuve entend du bruit et trouve le balai en train de balayer tout seul;** (élément déclencheur)
- Lorsqu'elle l'enferme dans le placard, il cogne pour en sortir;
- Minna lui apprend à faire d'autres choses, comme de jouer du piano; (péripétie)
- **Ses voisins sont effrayés (ou inquiets). Ils disent que le balai de Minna est diabolique;** (péripétie)
- **Les deux enfants du voisin se moquent (intimident) le balai magique. Celui-ci leur donne un coup pour se défendre;** (péripétie)
- Il lance leur chien dans les airs;

- Ce soir-là, le voisin arrive chez Minna et lui raconte ce que le balai a fait à ses fils et à son chien. Il lui dit qu'il veut brûler son balai;
- Minna lui dit qu'il n'y a pas de problème (qu'elle comprend);
- Elle leur dit où se trouve le balai (ce n'est pas le bon!) et elle leur dit de faire attention pour ne pas le réveiller;
- **Les voisins brûlent le balai;(péripétie)**
- Le voisin aperçoit le balai, blanc, qui vient le hanter (l'agacer);
- **Il a peur du fantôme et décide de déménager**, offrant à Mina de partir avec eux. Elle refuse; (dénouement)
- **À la fin, on voit la dame qui se repose (ou qui se berce) avec son balai (qui joue du piano).** (Situation finale)

4.2 Le lion et l'oiseau : Grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le lion et l'oiseau » (Dubuc, M.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le lion travaille sur son terrain. C'est l'automne.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il aperçoit un oiseau blessé.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le lion décide de le soigner. ○ L'oiseau reste avec le lion pour l'hiver. ○ Ils font toutes sortes d'activités ensemble. ○ Au printemps, les oiseaux reviennent. ○ L'oiseau, qui est rétabli (guéri) va les rejoindre. ○ Le lion s'ennuie de l'oiseau.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ À l'automne, l'oiseau revient voir le lion.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ils vont passer l'hiver ensemble.

4.3 Le monde de Théo : Grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le monde de Théo » (Émond, L. et Béha, P.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none">○ Théo vit seul au sommet d'une montagne au sommet plat.○ Il est le seul survivant d'une catastrophe.○ Il pense qu'il a été épargné de cette catastrophe (qu'il a miraculeusement survécu).○ Il aime s'occuper de son jardin.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none">○ Il se dit que, si lui a survécu, il y a peut-être d'autres survivants sur la terre.○ Il décide d'explorer le monde (ou d'aller à la recherche des possibles survivants).
Péripéties	<ul style="list-style-type: none">○ Il utilise des objets recyclés (ex : bain, parapluie) pour se fabriquer une machine volante.○ Il part avec sa machine.○ Une nuit, il aperçoit une maison semblable à la sienne, au sommet d'une montagne au sommet plat.○ Théo cogne, mais personne ne vient ouvrir.○ Il laisse une note sur la porte et il repart.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Lorsqu'il revient chez lui, il trouve sur sa porte une note semblable à la sienne. ○ Théo est triste (ou découragé), car il pense qu'il n'a pas reconnu sa maison pendant la nuit et qu'il s'est laissé une note à lui-même. ○ Il recommence à s'occuper de son jardin. ○ Il observe son râteau et cela lui fait penser à un détail qu'il n'avait pas remarqué. ○ La personne a écrit : Je suis venue avec un E, tandis que lui, il a écrit V E N U. ○ Il sait aussi qu'il a signé le message avec la 1^{re} lettre de son prénom, donc avec un T. Il retourne le message qu'il a entre les mains et c'est signé F. ○ Théo est content, car il sait que quelque d'autre a survécu.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il se demande s'il doit attendre la personne ou rester chez lui, car les deux messages disent : Attendez-moi, je reviendrai...
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ On voit Théo, dans sa machine volante, qui rencontre F dans les airs.

4.4 Y'a pas de place chez nous: Grille descriptive pondérée

Nom de l'élève : _____

Date :

Éléments relatés par l'élève, à l'oral ou à l'écrit.

	A	B	C	D	E
<p>Situation initiale :</p> <p>-Personnages</p> <p>-Lieu</p> <p>-Action</p>	<p>Deux frères réfugiés (ou sans pays), Marwan et Tarek sont dans un bateau avec d'autres personnes.</p> <p>Ils recherchent une terre d'accueil.</p> <p>OU</p> <p>Ils recherchent un pays où ils seront en paix.</p> <p>L'élève mentionne que leur pays est en guerre, ce qui explique pourquoi ils ont fui.</p> <p>20</p>	<p>Deux frères réfugiés (ou sans pays) sont dans un bateau avec d'autres personnes.</p> <p>Ils recherchent une terre d'accueil.</p> <p>OU</p> <p>Ils recherchent un pays où ils seront en paix.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi ces trois éléments.</p> <p>L'un des deux personnages principaux.</p> <p>Le fait qu'ils soient des réfugiés.</p> <p>Ils recherchent une terre d'accueil.</p> <p>Mention des autres familles dans l'embarcation.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments essentiels :</p> <p>Mention des personnages principaux.</p> <p>Le fait qu'ils soient des réfugiés.</p> <p>Le lieu où ils se trouvent (embarcation avec d'autres réfugiés).</p> <p>Le but de leur quête / objectif (trouver une terre d'accueil)</p> <p>8</p>	<p>Trois oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments essentiels :</p> <p>Mention des personnages principaux.</p> <p>Le fait qu'ils soient des réfugiés.</p> <p>Le lieu où ils se trouvent (embarcation avec d'autres réfugiés).</p> <p>Le but de leur quête / objectif. (trouver une terre d'accueil)</p> <p>4</p>

<p>Développement (élément déclencheur et péripéties)</p>	<p>Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous. L'élève mentionne au moins une raison (ex : ils sont différents de nous). Cela se produit à quelques reprises.</p> <p>Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.</p> <p>L'élève mentionne les sentiments des réfugiés Marwan et Tarek.</p> <p>Et /OU L'élève parle de la femme qui voulait leur faire une place, mais qui a été critiquée par sa communauté.</p> <p>20</p>	<p>Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous.</p> <p>Cela se produit à quelques reprises.</p> <p>Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous.</p> <p>Cela se produit à quelques reprises.</p> <p>Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous.</p> <p>Cela se produit à quelques reprises.</p> <p>Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.</p> <p>8</p>	<p>Trois oublis et / ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Ils approchent d'une rive et on leur dit : Y'a pas de place chez nous.</p> <p>Cela se produit à quelques reprises.</p> <p>Certaines personnes leur lancent de la nourriture ou des objets inutiles.</p> <p>4</p>
<p>Dénouement</p>	<p>Les réfugiés (mention de Marwan et Tarek) trouvent un endroit où vivre (ou : Ils arrivent sur leur terre d'accueil).</p> <p>Mention de la petite fille à qui Tarek demande s'il pue.</p> <p>Ils vivront une vie meilleure (ou : Ils vivront en paix).</p> <p>L'élève infère sur les émotions que vivent les personnages (ex : soulagement, acceptation).</p> <p>20</p>	<p>Les réfugiés trouvent un endroit où vivre (ou : Ils arrivent sur leur terre d'accueil).</p> <p>Mention de la petite fille à qui Tarek demande s'il pue.</p> <p>Ils vivront une vie meilleure (ou : Ils vivront en paix).</p> <p>16</p>	<p>Un oubli ou mention erronée parmi les éléments suivants :</p> <p>Les réfugiés trouvent un endroit où vivre (ou : Ils arrivent sur leur terre d'accueil).</p> <p>Mention de la petite fille à qui Tarek demande s'il pue.</p> <p>Ils vivront une vie meilleure (ou : Ils vivront en paix).</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis et/ ou mention erronée parmi les éléments suivants :</p> <p>Les réfugiés trouvent un endroit où vivre (ou : Ils arrivent sur leur terre d'accueil).</p> <p>Mention de la petite fille à qui Tarek demande s'il pue.</p> <p>Ils vivront une vie meilleure (ou : Ils vivront en paix).</p> <p>8</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Les réfugiés trouvent un endroit où vivre (ou : Ils arrivent sur leur terre d'accueil).</p> <p>Mention de la petite fille à qui Tarek demande s'il pue.</p> <p>Ils vivront une vie meilleure (ou : Ils vivront en paix).</p> <p>4</p>

Total : ____ / 60

5. Réseau littéraire 3 : Les récits en parallèle

Les albums qui composent le troisième réseau sont tous des récits en parallèle. Alors que certains se déroulent sur les mêmes doubles-pages, d'autres sont présentés en alternance. C'est le cas pour l'album *Une autre histoire*, qui est une version réinventée du conte *Boucle d'or et les trois ours*. Ces œuvres permettent aux élèves de réaliser des rappels différents de ceux faits précédemment, car ils utiliseront la macrorègle de construction dans le scénario didactique qui suit.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Les loups (Gravett, E.)	Album postmoderne ayant une structure en parallèle. La relation texte/image de contraste est présente. Il s'agit d'un récit unifié.	En groupe
N'aies pas peur (Poulin, A.)	Récit en parallèle dans lequel la narration est portée presque totalement par les illustrations. Il s'agit d'un récit unifié.	En dyade
Une autre histoire (Browne, A.)	Récit unifié en parallèle, raconté en alternance. Relation texte/image de complémentarité pour la première histoire (les trois ours) et sans texte pour la seconde (la fillette).	En dyade
La mouche dans l'aspirateur (Watt, M.)	Récit en parallèle unifié, avec un rapport texte/image de complémentarité. Les illustrations portent entièrement la narration de l'histoire secondaire, racontée sur les mêmes doubles-pages.	Individuel

5.1 Scénario didactique 3 : Les loups

L'album *Les loups*, d'Emily Gravett, contient deux récits en parallèle. C'est l'histoire d'un lapin qui lit le livre qu'il a emprunté à la bibliothèque municipale. Pendant ce temps, un loup le suit discrètement, dans le but d'en faire son repas. Il s'agit d'un album postmoderne, car l'utilisation des pages de garde est inusitée et se révèle d'une grande importance dans la compréhension et l'interprétation du récit. Un autre critère de postmodernité est l'autoréférentialité. En effet, le livre que le lapin a emprunté est celui que nous tenons dans nos mains.

Préparation :

Avant de lire cet album aux élèves, il est très important de vous l'approprier et d'observer les pages de garde. Vous remarquerez qu'il y a une enveloppe contenant une lettre de la bibliothèque à la toute fin. Prenez-en connaissance! Comme certains détails s'avèrent importants, l'utilisation d'une caméra document pourrait être pertinente, selon l'organisation physique de votre classe.

Mise en situation :

Rassemblez les élèves autour de vous (ou créez un environnement de classe dans lequel vous êtes à l'aise pour faire une lecture interactive).

Présentez l'album aux élèves et lisez avec eux la 4^e de couverture. Questionnez les élèves sur la signification de cette phrase : *C'est l'histoire d'un lapin qui emprunte un ouvrage à la bibliothèque de son quartier, et qui découvre l'extraordinaire, l'incroyable pouvoir qu'ont certains livres sur le lecteur, parfois...* Puis, faites-leur remarquer la présence de la jaquette. Lisez avec eux la note sur le rabat et enlevez ensuite la jaquette. Il est très important que les élèves voient que le livre est rouge. Puis, montrez-leur les pages de garde et comparez celles du début avec celles de la fin de l'album.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Selon vous, que représente ces pages de garde?</i>	- <i>Un tapis d'entrée! (un paillason)</i>
- <i>Oui, c'est un paillason. Qu'est-ce qu'il y a sur le paillason des premières pages de garde?</i>	- <i>Il y a une carte postale et une publicité de l'album Les Loups.</i>
- <i>Est-ce que vous reconnaissez cet album?</i>	- <i>Ben oui! C'est l'album que tu nous lis!</i>
- <i>Que peut-on voir sur les pages de garde de la fin?</i>	- <i>Le courrier s'est accumulé (ou il y a plus de lettres).</i>
- <i>Selon vous, pourquoi le courrier s'est-il accumulé sur le paillason?</i>	- <i>Parce que la personne qui habite à cet endroit est partie ou morte</i>
- <i>Qui habite à cet endroit et n'a donc pas pu récupérer son courrier?</i>	- <i>C'est le lapin, car on voit son nom et son adresse sur les enveloppes.</i>

Si le temps vous le permet, vous pouvez observer les adresses des expéditeurs avec vos élèves. Il est également possible de se prêter à cet exercice à la fin de la lecture interactive. Une seule lettre doit être remarquée par les élèves : celle de la bibliothèque municipale.

Montrez-leur qu'elle contient une vraie lettre, mais qu'elle sera lue à la fin de la lecture de l'album.

Réalisation :

Voici quelques propositions de questions qui peuvent être faites au cours de votre lecture interactive :

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
-Oh! <i>Que remarquez-vous à la bibliothèque?</i>	- <i>Le lapin a choisi le livre que tu nous lis. Il a aussi mal remplacé un livre avec un lapin sur la tablette.</i>
Gros plan sur l'album. Faites remarquer aux élèves que le lapin est sorti de la bibliothèque.	- <i>Mais oui! On voit la façade derrière le lapin.</i>
Questionnez les élèves sur la page qui montre une page de garde. - <i>Que remarquez-vous?</i>	- <i>C'est la même page de garde que nous avons. Il y a une carte de prêt avec les dates et une petite carte que tu peux enlever. (Enlevez la carte et montrez-la aux élèves.)</i>
À la double-page où l'on voit un loup, à gauche, qui observe le lapin, demandez-leur ce qu'il fait...	- <i>Le loup veut dévorer le lapin.</i>
À la double-page suivante, le lapin est assis sur un banc de parc. - <i>À quoi les arbres vous font-ils penser?</i> À la double-page suivante : -Maintenant, où est assis le lapin?	- <i>À un loup!</i> - <i>Sur la patte du loup.</i>
Poursuivez la lecture en laissant les élèves réagir à chaque fois qu'il se retrouve à un nouvel endroit sur le loup. Puis, lorsque vous tournez à la page toute griffée, laissez les élèves inférer. - <i>Que s'est-il passé? Où est le lapin?</i>	- <i>Il a été dévoré par le loup.</i> - <i>Il était tellement concentré sur sa lecture qu'il ne l'a pas remarqué.</i>

Aux pages suivantes, l’auteure propose une fin alternative aux lecteurs plus sensibles. Amenez les élèves à identifier pourquoi ce n’est pas une vraie fin. Par exemple, les illustrations sont composées d’images déchirées replacées ensemble. Puis, allez à la page de garde. C’est le moment d’ouvrir l’enveloppe et de lire la lettre de la bibliothèque municipale, qui confirmera que le drame est bien réel.

Objectivation :

Questionnez les élèves sur la structure de ce récit. *Est-ce qu’une seule histoire était racontée?* Les amener à identifier que d’une part, il y a l’histoire lue par le lapin et, d’autre part, l’histoire du lapin qui est pourchassé par le loup. Pour réaliser le rappel oral de cet album, questionnez les élèves sur la meilleure façon de procéder. Notez leurs idées au tableau. Puis, affichez les marqueurs de relation suivants :

Pendant ce temps	En même temps	Au même moment
Puis	Ensuite	À cet instant

Commencez le rappel oral du récit. Par exemple : *Il était une fois, un lapin qui se trouvait dans une bibliothèque. Puis...* Nommez un élève au hasard afin qu’il poursuive le rappel. Lorsqu’il a mentionné au moins deux éléments, remerciez-le et nommez quelqu’un d’autre. À la toute fin du rappel oral, affichez la liste des éléments attendus et observez quels éléments ont été mentionnés et lesquels ont été oubliés.

Après avoir fait le rappel oral en groupe, faire remarquer aux élèves que pour arriver à raconter cette histoire dans leurs mots, il a fallu qu’ils interprètent tout le contenu de la dernière page de garde, soit l’accumulation de courrier sur le paillason et la lettre de la bibliothèque. En faisant le rappel, les élèves ont effectué une construction en tenant compte des deux histoires racontées, soit celle du loup et celle du lapin. De plus, en affirmant quelque chose comme ceci : « Le lapin est mort, alors il ne pourra pas rapporter son livre à la bibliothèque », ils ont effectué une autre construction, en faisant une inférence causale.

Pistes de réinvestissement :

- 1) Appréciation littéraire. Création d’une affiche sur laquelle l’élève écrit ce qu’il a aimé de cet album et où il incite les autres à le lire.

- 2) Comparer le personnage du loup avec d'autres loups présents dans la littérature jeunesse. Par exemple : *C'est moi le plus beau* (Mario Ramos) et *Le petit chaperon rouge* (Charles Perreault).

- 3) En sciences, il est possible d'aborder le thème de la chaîne alimentaire. 😊

5.1.1 Les loups: liste des éléments attendus pour le rappel oral

- **C'est l'histoire d'un petit lapin qui va à la bibliothèque municipale.**
- **Il emprunte un livre sur les loups.**
- Il s'agit du même album que celui que l'on est en train de lire.
- Le lapin apprend des choses sur les loups. Par exemple, où ils vivent.
- **Pendant ce temps, un loup sort du livre et s'approche de lui** (ou rôde autour de lui).
- On apprend alors que les loups aiment manger les petits mammifères comme les lapins.
- **On voit alors la couverture du livre toute déchirée** (griffée ou maltraitée).
- **On en déduit que le lapin a été dévoré par le loup.**
- L'auteure mentionne qu'aucun animal n'a été maltraité et **elle propose une autre fin, pour les lecteurs plus sensibles.**
- **Cette fin alternative est que le loup et le lapin ont mangé une tartine ensemble.**
- Toutefois, sur la page de garde, à la toute fin de l'album, on retrouve une lettre de la bibliothèque municipale, qui rappelle au lapin qu'il doit rendre son livre intitulé "Les loups". Nous savons qu'il ne peut pas le ramener, car il a été mangé par le loup.

5.2 N'aie pas peur: grille de verification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____

Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « N'aie pas peur » (Poulin, A et Joffre, V.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none">○ Dans une forêt, une maman fait du camping avec son fils. Pendant ce temps, un ourson se promène avec sa mère.○ Le petit garçon a un peu peur de sauter (pour aller se baigner).○ <u>Au même moment</u>, l'ourson a un peu peur lui aussi.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none">○ La mère du petit garçon lui demande d'aller porter un sac d'ordures dans la grosse poubelle.○ Lorsque le petit garçon arrive près de la poubelle, il aperçoit la maman ours qui rôde autour de celle-ci.○ Il a très peur et retourne vers sa mère en pleurant.○ <u>Pendant ce temps</u>, l'ourson a très peur lui aussi, car il est coincé à l'intérieur de la grosse poubelle.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none">○ Le petit garçon revient près de la poubelle avec sa mère. Ils sont dans leur véhicule.○ La maman met un tronc d'arbre dans la poubelle, dans l'espoir que l'ourson sorte de lui-même.○ La maman et son fils s'éloignent un peu.

Dénouement	<ul style="list-style-type: none">○ L'ourson réussit à sortir de la poubelle.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none">○ L'ourson et sa maman n'ont plus peur, le petit garçon et sa maman non plus.

5.3 Une autre histoire : liste de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____

Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Une autre histoire » (Browne, A.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ C'est l'histoire de trois ours et d'une petite fille pauvre (elle semble provenir d'un milieu défavorisé). ○ L'enfant se promène avec sa mère.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elle poursuit un ballon et s'éloigne de sa mère. Puis, elle se rend compte qu'elle ne la voit plus. Elle est perdue.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ La petite fille se réfugie dans la maison des trois ours. ○ <u>Pendant ce temps</u>, la famille ours est partie se promener. ○ La petite fille, <u>au même moment</u>, s'assoit sur les fauteuils des ours et brise celui de l'ourson. ○ Les trois ours reviennent chez eux et découvrent que quelqu'un est entré et a goûté à leur porridge (gruau). L'ourson se plain qu'il ne lui en reste plus. ○ Les trois ours découvrent la petite fille couchée dans le lit de l'ourson.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ La fillette se sauve. ○ L'ourson aurait bien aimé connaître son histoire.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ La petite fille retrouve sa maman.

5.4 La mouche dans l'aspirateur : grille descriptive pondérée

Grille descriptive pondérée : rappel de l'album « La mouche dans l'aspirateur », de Mélanie Watt

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Éléments relatés par l'élève, à l'oral ou à l'écrit.

	A	B	C	D	E
<p>Situation initiale :</p> <p>-Personnages -Lieu -Action</p>	<p>Une mouche entre à l'intérieur d'une maison. Elle est suivie par le chien de cette maison, Napoléon.</p> <p>20</p>	<p>Une mouche entre à l'intérieur d'une maison. Elle est suivie par un chien.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi ces deux éléments :</p> <p>-Le fait que la mouche soit entrée dans la maison.</p> <p>-Le rôle du chien, qui suit la mouche.</p> <p>12</p>	<p>L'élève oublie de mentionner l'un des deux personnages principaux, soit la mouche et Napoléon le chien.</p> <p>8</p>	<p>L'élève oublie de mentionner les deux personnages principaux et ce qu'ils font au tout début de cette histoire.</p> <p>4</p>
<p>Élément déclencheur</p>	<p>La mouche se pose sur un globe terrestre et se fait aspirer par l'aspirateur (ou la balayeuse).</p> <p>Le toutou (ou doudou) de Napoléon a lui aussi été aspiré.</p> <p>ET</p> <p>Mention d'au moins un des éléments suivants :</p> <p>-Elle se trouve dans le salon.</p> <p>-Elle a fait le tour des pièces.</p>	<p>La mouche se pose sur un globe terrestre et se fait aspirer par l'aspirateur (balayeuse).</p> <p>Le toutou (ou doudou) du chien a lui aussi été aspiré.</p> <p>16</p>	<p>L'élève mentionne que la mouche s'est fait aspirer, mais pas qu'elle était sur un globe terrestre.</p> <p>ET</p> <p>L'élève mentionne qu'un toutou a été aspiré, mais pas qu'il appartient au chien (Napoléon)</p> <p>12</p>	<p>L'élève mentionne que la mouche s'est fait aspirer, mais omet de mentionner le toutou (ou doudou).</p> <p>8</p>	<p>L'élève omet de mentionner que la mouche a été aspirée.</p> <p>Aucune mention du chien.</p> <p>4</p>

	20				
Péripéties	<p>La mouche passe au travers des cinq phases du deuil.</p> <p>L'élève nomme ces phases dans ses mots et donne des exemples pour la plupart d'entre elles. Par exemple, pour le déni, elle affirme que tout est merveilleux d'être dans le sac de l'aspirateur.</p> <p>Le toutou de Napoléon est lui aussi dans le sac.</p> <p>Napoléon passe lui aussi par les différentes phases du deuil. L'élève donne au moins un exemple et/ou il infère sur les sentiments du chien.</p> <p>20</p>	<p>La mouche passe au travers des cinq phases du deuil : le déni, le marchandage, la colère, le désespoir et l'acceptation.</p> <p>Le toutou de Napoléon est dans le sac avec la mouche.</p> <p>Napoléon tente de récupérer son toutou.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mention des phases du deuil (oubli une phase ou deux). -La présence du toutou dans le sac de l'aspirateur. -Ce que fait Napoléon pendant que la mouche est prise dans l'aspirateur. <p>12</p>	<p>Deux oublis parmi les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La majorité des phases du deuil. -La présence du toutou dans l'aspirateur. -Ce que fait Napoléon pendant que la mouche est prise dans l'aspirateur. <p>8</p>	<p>L'élève omet de mentionner les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La majorité des phases du deuil. -La présence du toutou dans l'aspirateur. -Ce que fait Napoléon pendant que la mouche est prise dans l'aspirateur. <p>4</p>

Dénouement	<p>L'aspirateur n'est plus dans la maison (ou est sorti de la maison). Il est dans un camion de vidanges. L'élève infère qu'il est brisé.</p> <p>Le chien suit le camion.</p> <p>Le camion se retrouve dans un dépotoir.</p> <p>Il aperçoit une chienne. L'élève mentionne son nom, Joséphine et / ou le fait qu'elle soit de la même race que lui.</p> <p>20</p>	<p>L'aspirateur n'est plus dans la maison (ou est sortie de la maison). Il est dans un camion de vidanges.</p> <p>Le chien suit le camion.</p> <p>Il aperçoit une chienne.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>-L'aspirateur est dans un camion de vidanges.</p> <p>-Le chien suit le camion.</p> <p>-Il aperçoit une chienne.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis parmi les éléments suivants :</p> <p>-L'aspirateur est dans un camion de vidanges.</p> <p>-Le chien suit le camion.</p> <p>-Il aperçoit une chienne.</p> <p>8</p>	<p>L'élève omet de mentionner les éléments suivants :</p> <p>-L'aspirateur est dans un camion de vidanges.</p> <p>-Le chien suit le camion.</p> <p>-Il aperçoit une chienne.</p> <p>4</p>
Situation finale	<p>La mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.</p> <p>Elle se remet à voler.</p> <p>Le chien joue avec la chienne (ou l'autre chien).</p> <p>L'élève infère sur les sentiments de Napoléon envers Joséphine.</p> <p>20</p>	<p>La mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.</p> <p>Le chien joue avec la chienne (ou l'autre chien).</p> <p>16</p>	<p>L'élève mentionne que la mouche est saine et sauve, sans en préciser la raison.</p> <p>ET/OU</p> <p>L'élève mentionne que le chien s'amuse, mais pas avec qui.</p> <p>12</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>-La mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.</p> <p>-Le chien joue avec la chienne (ou l'autre chien).</p> <p>8</p>	<p>L'élève omet de mentionner les éléments suivants :</p> <p>-La mouche réussit à sortir du sac de l'aspirateur.</p> <p>-Le chien joue avec la chienne (ou l'autre chien).</p> <p>4</p>

Total : _____ / 100

6. Réseau littéraire 4: Les parodies

Les albums qui composent ce réseau littéraire revisitent des contes classiques ou encore des histoires issues de la culture populaire. De plus, l'album *Chasse du gorille* permet aux élèves de s'initier à la relation texte/image de contraste, qui est parfait pour exploiter l'ironie dans la littérature jeunesse.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Chasse du gorille (Henrich, S.)	Récit unifié, avec un rapport texte/image de contraste. Il s'agit d'une parodie de <i>King Kong</i> .	En groupe
Le chevalier noir (Escoffier, M.)	Récit unifié avec un rapport texte/image de complémentarité. Comme il s'agit d'un album dialogal, les illustrations portent en grande partie la narration et nous informe du lieu, du contexte, etc.	En dyade
Boucle d'or et les sept ours nains (Bravo, E.)	Bande-dessinée qui fait référence à plusieurs contes classiques. Le rapport texte/image est de complémentarité.	En dyade
Le petit livre rouge (Brasseur, P.)	Il s'agit d'une parodie du <i>Petit chaperon rouge</i> . Récit en parallèle, on alterne entre l'histoire, sans texte, du Petit Chaperon rouge et celle de souriceaux à qui l'on va raconter... Le Petit Chaperon rouge.	Individuel

6.1 Scénario didactique 4: Chasse au gorille

Préparation :

Avant de lire cet album à vos élèves, lisez-le d'abord pour vous-même : vous constaterez alors le singulier rapport entre le texte et les illustrations. En effet, ce récit d'aventures, qui est une parodie de *King Kong*, est raconté par un célèbre explorateur. Ce dernier est bien fier de ses exploits! Pourtant, les illustrations nous montrent ce qui s'est réellement passé dans son périple...

Mise en situation :

Présentez l'album aux élèves. Demandez-leur de faire des prédictions à partir de leur observation de la page couverture. Lisez-leur aussi la 4^e de couverture.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>À quelle autre histoire celle-ci vous fait-elle penser.</i>	- <i>À King Kong!</i>
- <i>Selon vous, lord Dickinson réussira-t-il à accomplir sa mission? Pourquoi?</i>	- <i>Non, car on le voit qui fait du vent aux gorilles.</i>

Les pages de garde permettent également de faire des prédictions sur le déroulement du récit. Il s'agit des photos souvenirs du voyage de l'explorateur.

Réalisation :

Lisez l'album aux élèves en leur posant des questions de temps à autres pour vérifier leur compréhension / interprétation ainsi que leur appréciation, ou encore pour solliciter une réaction de leur part. Voici quelques propositions :

Questions ou interventions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
L'histoire commence avec lord Dickinson, qui nous explique qu'il dédie son récit à la postérité. - <i>Que veut-dire : la postérité?</i>	- <i>Les autres? Ceux qui vivront dans plusieurs années?</i>
À la double-page qui suit, attirez l'attention des élèves sur le rapport entre le texte et l'image : - <i>Est-ce une redoutable forêt vierge?</i> - <i>Les animaux semblent-ils féroces?</i> - <i>Quel est le sentiment de l'explorateur?</i>	- <i>Non, la forêt n'est pas redoutable, ni épeurante.</i> - <i>Les animaux sont petits et ils ont l'air fins.</i> - <i>L'explorateur a l'air méfiant.</i>
À la rencontre avec la tribu de Pygmées : - <i>Ont-ils vraiment été attaqués par les Pygmées?</i>	- <i>Non! Ils ont l'air sympathiques.</i> - <i>Lord Dickinson et le major ont l'air effrayés. Peut-être qu'ils croient être attaqués...</i>
Aux pages suivantes, lorsque lord Dickinson décrit les Pygmées, permettre aux élèves d'inférer sur la personnalité de l'explorateur. - <i>Qu'est-ce qu'il est en train de faire?</i> - <i>Qu'est-ce que cela nous apprend sur son caractère?</i>	- <i>Il ment. Il met tout à son avantage.</i> - <i>Peut-être qu'il veut bien paraître ou dénigrer les autres pour avoir l'air important.</i>

<p>Au fils du récit, questionnez les élèves sur les dissonances entre le texte raconté et ce que les illustrations nous apprennent. Par exemple, il les traite de mangeurs d'hommes, alors qu'ils mangent des insectes.</p> <p><i>-Que pensez-vous de l'attitude de l'explorateur et du major face aux Pygmées?</i></p>	<p><i>-Ils ne sont pas très reconnaissants. Ils sont bien accueillis, mais ces deux-là les regardent de haut.</i></p>
<p>Marquer une pause à la photo de groupe. Invitez les élèves à réagir sur celle-ci et à inférer sur les sentiments ou les attitudes des personnages.</p>	<p><i>-L'homme près du major semble timide ou intimidé.</i></p> <p><i>-La plupart des membres de la tribu sont contents de se faire prendre en photo.</i></p>
<p>Ensuite, c'est la rencontre avec le bébé singe. Permettez aux élèves de réagir sur cet évènement.</p>	<p><i>-Oh! On dirait que le major va l'assommer avec son appareil photo!</i></p> <p><i>-Non, il veut juste le prendre en photo. C'est son travail.</i></p>
<p>À la page suivante, lord Dickinson dit qu'il a dompté l'animal.</p> <p><i>-Selon vous, a-t-il été difficile à dompter?</i></p>	<p><i>-Ben non, puisque c'est un bébé singe.</i></p>
<p>À la double-page suivante, ne montrez pas l'illustration tout de suite aux élèves. Lisez-leur seulement la phrase : <i>Pourtant, une fois notre butin en main...</i> et laissez les élèves faire quelques prédictions. Puis, montrez-leur l'illustration.</p>	<p><i>-Le papa du singe va sûrement arriver!</i></p> <p><i>-Un Pygmée va arriver et délivrer le petit singe.</i></p>
<p>Aux pages suivantes, l'histoire prend une tournure inattendue. Pourtant, lord Dickinson continue à mentir.</p> <p><i>-Pourquoi n'admet-il pas la vérité?</i> <i>-A-t-il peur du ridicule?</i> <i>-A-t-il honte de lui?</i></p>	<p><i>-Il veut encore déformer la réalité pour avoir l'air intelligent ou important.</i></p> <p><i>-Il a sûrement honte d'avoir été capturé par les gorilles.</i></p>
<p>Aux pages suivantes, on apprend que l'explorateur et le major ont été libérés par les Pygmées.</p> <p><i>-Pourquoi ne mentionne-t-il pas l'intervention des Pygmées?</i> <i>-Pourquoi le bébé gorille pleure-t-il?</i></p>	<p><i>-Il ne peut pas en parler, car son histoire ne tiendrait plus la route.</i></p> <p><i>-Le bébé singe aimait bien ses nouveaux serviteurs.</i></p>

Objectivation :

Affichez ces marqueurs de relation afin d'aider les élèves dans leur rappel oral.

Il était une fois	Tout à coup	Soudain
C'est alors que	Puis	Finalement

En se basant sur les informations contenues dans les illustrations, faire observer aux élèves qu'en faisant le rappel de cet album, ils peuvent très bien dire que l'explorateur et le major sont devenus des esclaves des gorilles et qu'ils les servent, même si cela n'est mentionné nulle part, et qu'il n'ont pas besoin de nommer chaque situation vécue par ces deux personnages pour que l'on comprenne bien le récit⁶⁷. Commencez à raconter l'histoire dans vos mots, puis nommez un élève au hasard pour qu'il continue. Lorsqu'il a relaté un ou deux éléments, nommez un autre élève, jusqu'à ce que toute l'histoire ait été racontée. Puis, affichez la liste des éléments attendus au TNI. Comparez les éléments qui ont été identifiés avec ceux de la liste. Insistez sur le fait que l'important est de se remémorer l'essentiel.

Pistes de réinvestissement :

1. En éthique et culture religieuse : Les comportement et les attitudes face à autrui.
L'honnêteté et la peur de déplaire si on dit la vérité sur soi.
2. En écriture : Invitez les élèves à raconter cette histoire à partir du point de vue d'un autre personnage. Par exemple, un membre de la tribu des Pygmées.

⁶⁷ En faisant cela, vous enseignez à vos élèves les macrorègles de généralisation (en disant qu'ils les servent) et de construction (en observant qu'ils sont devenus leurs esclaves).

6.1.1 Chasse au gorille: éléments attendus pour le rappel oral

- **Un explorateur veut capturer un gorille;**
- Ce qu'il raconte n'est pas la même chose que ce qui s'est réellement passé (ou encore : il modifie l'histoire à son avantage).
- L'explorateur dit qu'il n'a peur de rien, alors qu'il a peur de tout. Par exemple, lorsqu'il arrive dans la forêt, il dit que c'est menaçant, alors que ce n'est pas le cas;
- **L'explorateur et son assistant rencontrent une tribu de pygmées.**
- L'explorateur raconte que les membres de cette tribu sont inhospitaliers et qu'ils sont sûrement des mangeurs d'hommes, alors que c'est tout le contraire.
- **Puis, ils trouvent un gorille. L'explorateur nous dit qu'il s'agit d'un gros gorille dangereux, alors qu'en fait, c'est un bébé.**
- **Le papa (ou la maman) du bébé gorille vient au secours de son enfant.**
- **L'explorateur nous dit qu'il a décidé de devenir naturaliste, c'est-à-dire, qu'il veut observer le gorille dans son milieu naturel. En réalité, il n'a pas vraiment le choix de les observer, puisqu'il a été capturé avec son assistant.**
- Ils sont devenus les serviteurs des gorilles et ils sont enfermés la nuit dans une cage.
- **Les pygmées sont venus les délivrer.**

6.2 Le chevalier noir: grille de verification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____

Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le chevalier noir » (Escoffier, M.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Une princesse est dans son château, en haut de la tour. ○ Un prince arrive et se présente.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le prince lui demande les clés de son château. ○ La princesse n'est pas du tout impressionnée. ○ Elle refuse de lui donner ses clés.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ La princesse lui dit qu'elle n'a jamais entendu parler de lui. ○ Le chevalier noir la menace de faire appel à son géant. ○ Il lui décrit son gros géant. ○ La princesse va chercher une petite boîte. Elle dit au chevalier noir qu'à l'intérieur, il y a une fée, capable de le transformer en crapaud. ○ Le prince lance une pomme vers la boîte, qui tombe en bas de la tour (ou du château). ○ La princesse, fâchée, descend pour ramasser sa boîte. ○ Elle attaque le chevalier noir. ○ Ils se battent. ○ La fée transforme le chevalier en crapaud. ○ La princesse est bien fière d'elle et elle se moque du chevalier, transformé en crapaud (elle lui dit : Ah! Je te l'avais dit que ça existait, des fées!)
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un géant arrive près d'eux et détruit le château de la princesse.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ On voit la princesse avec le crapaud à côté du château détruit. Elle dit : Maintenant, on fait quoi?

6.3 Boucle d'or et les sept ours nains : grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Boucle d'or et les sept ours nains » (Bravo. É.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ C'est l'histoire de sept ours nains, qui reviennent du travail.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ En rentrant chez eux, ils trouvent une fille endormie sur leurs lits.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ils demandent l'aide du prince Boucle d'or. ○ Le nom « Boucle d'or », c'est pour la boucle de sa ceinture, sur laquelle il est écrit « sept d'un coup! ». ○ Le prince dit qu'il a déjà tué sept ogres (ou géants) d'un coup. ○ Lorsque le prince arrive chez les ours, il constate que la géante est en fait une belle jeune femme. ○ Les ours lui suggèrent de l'embrasser pour la réveiller. ○ Un joueur de flûte sonne (ou cogne) à la porte. Il dit à l'ours qui est venu lui répondre qu'il est un dératisseur. ○ L'ours lui répond qu'il n'a pas besoin de lui, car il utilise une pomme empoisonnée pour se débarrasser des rats. ○ L'ours, qui réalise que la jeune femme a peut-être croqué la pomme, demande au prince de lui faire le bouche-à-bouche. ○ Le prince se penche pour embrasser la jeune femme. ○ Les lits se brisent sous son poids, la poutre aussi, et la maison des ours s'écroule. ○ La jeune femme se réveille. Elle et le prince tombent amoureux et décident de se marier. ○ Un cochon, qui passe près d'eux, leur dit « Ah! Je savais qu'il fallait construire une maison en briques! », ce qui est une référence aux trois petits cochons.

Dénouement	<ul style="list-style-type: none">○ Le prince invite les ours nains à venir vivre dans son château.○ Il leur apprend qu'ils vont vivre avec ses neveux.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none">○ Les sept ours nains s'ennuient, car ils ne travaillent plus.

6.4 Le petit livre rouge: grille descriptive pondérée pour le rappel individuel

Grille descriptive pondérée : rappel de l'album « Le petit livre rouge », de Philippe Brasseur

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Éléments relatés par l'élève, à l'oral ou à l'écrit.

	A	B	C	D	E
Situation initiale	<p>C'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</p> <p>Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.</p> <p>L'élève mentionne que le livre rouge est celui qu'il est en train de lire.</p> <p>Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.</p> <p>Elle leur donne plusieurs consignes.</p> <p>20</p>	<p>C'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</p> <p>Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.</p> <p>Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli ou mention erronée parmi les éléments suivants :</p> <p>C'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</p> <p>Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.</p> <p>Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>C'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</p> <p>Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.</p> <p>Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.</p> <p>8</p>	<p>L'élève ne mentionne pas les éléments suivants ou les mentionne d'une manière vague et / ou erronée :</p> <p>C'est l'histoire du Petit Chaperon Rouge.</p> <p>Sa mère lui demande d'apporter un livre à sa grand-maman.</p> <p>Parallèlement, une souris s'apprête à raconter le livre à des souriceaux.</p> <p>4</p>
Élément déclencheur	<p>Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin. L'élève donne au moins un exemple.</p> <p>Rencontre avec le loup.</p> <p>Sur les pages de gauche, la dame souris explique aux petits qu'il</p>	<p>Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin.</p> <p>Rencontre avec le loup.</p> <p>Sur les pages de gauche, la dame souris</p>	<p>Un oubli ou mention erronée parmi les éléments suivants :</p> <p>Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin.</p> <p>Rencontre avec le loup.</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin.</p> <p>Rencontre avec le loup.</p>	<p>L'élève ne mentionne pas les éléments suivants ou les mentionne d'une manière vague et / ou erronée :</p> <p>Le petit chaperon rouge s'amuse avec le livre, en chemin.</p> <p>Rencontre avec le loup.</p>

	faut traiter les livres avec respect. L'élève donne au moins un exemple. 20	explique aux petits qu'il faut traiter les livres avec respect. 16	Sur les pages de gauche, la dame souris explique aux petits qu'il faut traiter les livres avec respect. 12	Sur les pages de gauche, la dame souris explique aux petits qu'il faut traiter les livres avec respect. 8	Sur les pages de gauche, la dame souris explique aux petits qu'il faut traiter les livres avec respect. 4
Péripéties	Le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère. Elle voit le loup dans le lit de cette dernière et l'assomme avec le petit livre rouge . Il se peut que l'élève explicite le fait que le loup a mangé la grand-mère. De leur côté, les souriceaux s'impatientent. 20	Le petit chaperon rouge arrive chez sa grand-mère. Elle voit le loup dans le lit de cette dernière et l'assomme avec un livre. . Il se peut que l'élève explicite le fait que le loup a mangé la grand-mère. 16	Un oubli ou mention erronée parmi les éléments suivants : - L'arrivée chez la grand-mère - Le loup dans le lit - Le petit chaperon rouge qui assomme le loup. 12	Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants : - L'arrivée chez la grand-mère - Le loup dans le lit - Le petit chaperon rouge qui assomme le loup. 8	L'élève ne mentionne pas les éléments suivants ou les mentionne d'une manière vague et / ou erronée : - L'arrivée chez la grand-mère - Le loup dans le lit Le petit chaperon rouge qui assomme le loup. 4
Dénouement	Le Petit chaperon rouge sort sa grand-mère de l'estomac du loup. Elle se sert du livre pour tenir sa gueule ouverte. La dame souris commence à raconter son histoire. Il s'agit de l'histoire du petit chaperon rouge. 20	Le Petit chaperon rouge sort sa grand-mère de l'estomac du loup. La dame souris commence à raconter son histoire. 16	Le petit chaperon rouge sauve sa grand-mère. ET Le petit chaperon rouge tue le loup. 12	L'élève mentionne seulement que le petit chaperon rouge a sauvé sa grand-mère. OU L'élève mentionne seulement la mort du loup. 8	Mentions vagues et / ou erronées du sauvetage de la grand-mère et de la mort du loup. 4

<p>Situation finale</p>	<p>Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.</p> <p>Le petit livre rouge est en train de brûler.</p> <p>Elles ont récupéré la fourrure du loup.</p> <p>Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.</p> <p>20</p>	<p>Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.</p> <p>Le petit livre rouge est en train de brûler.</p> <p>Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli ou mention erronée parmi les éléments suivants :</p> <p>Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.</p> <p>Le petit livre rouge est en train de brûler.</p> <p>Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.</p> <p>12</p>	<p>Deux oublis ou mentions erronées parmi les éléments suivants :</p> <p>Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.</p> <p>Le petit livre rouge est en train de brûler.</p> <p>Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.</p> <p>8</p>	<p>L'élève ne mentionne pas les éléments suivants ou les mentionne d'une manière vague et / ou erronée :</p> <p>Le Petit chaperon rouge et sa grand-mère sont assises devant un feu.</p> <p>Le petit livre rouge est en train de brûler.</p> <p>Les souriceaux disent à la souris qu'ils connaissent déjà cette histoire.</p> <p>4</p>
-------------------------	--	--	---	---	--

Total : _____ / 100

7. Réseau littéraire 5: La quête sous toutes ses formes

Ce cinquième réseau littéraire contient des récits dans lesquels les personnages vivent une quête. D’abord, un élève du primaire qui se retrouve dans une situation embarrassante et qui souhaite conserver sa dignité dans *Une cachette pour les bobettes* (Andrée Poulin et Boum, 2016). Ensuite, un garçon qui recherche son livre égaré dans *Le bon petit livre* (MacClear, K. et Arbona, M., 2015). Puis, Un chevalier qui part à la recherche de ses chaussettes, afin d’accomplir ses missions journalières dans *Le chevalier qui cherchait ses chaussettes* (Oster, C., 2007). Enfin, une jeune fille qui tente désespérément de quitter son pays dans *Azadah* (Goldstyn, 2016).

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Une cachette pour les bobettes (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit épisodique de révélation, en ce qui a trait aux personnages. Toutefois, une intrigue de résolution est présente, à savoir comment va se terminer cette journée d’école. La structure du texte est un assemblage de quatre récits, racontés par quatre personnages (narrateurs) différents. Rapport texte/image de rehaussement et de complémentarité.	En groupe
Le bon petit livre (Rappel en dyade)	Récit unifié de résolution. Album postmoderne (autoréférentialité et interpellation du lecteur). Rapport texte / image de complémentarité. Récit linéaire.	En dyade
Le chevalier qui cherchait ses chaussettes ⁶⁸	Album postmoderne avec un rapport texte / image de rehaussement. Récit unifié de résolution.	En dyade
Azadah (Rappel individuel)	Récit unifié de résolution. Présence de narration visuelle et de dialogues ainsi que du rapport texte / image de complémentarité. Récit non-linéaire (prolepse).	Individuel

⁶⁸ Sera remplacé par l’album *La Princesse, le dragon et le chevalier intrépide*, de [Geoffroy de Pennart](#) (2008).

7.1 Scénario didactique 5: Une cachette pour les bobettes

Préparation :

L'album que vous vous apprêtez à raconter a une structure particulière : il s'agit d'un récit avec une variation de points de vue. Ainsi, quatre personnages nous racontent la même journée selon leur propre perspective, les uns à la suite des autres. Un autre élément important à considérer est le rapport entre le texte et les illustrations, qui permet aux lecteurs d'inférer plusieurs éléments qui sont mentionnées implicitement dans le texte. Portez aussi une attention particulière aux pages de garde, où l'on apprend quel fut le rôle secret de l'enseignante dans cette histoire.

Si vous désirez afficher cet album au TNI, vous pouvez vous créer un compte sur la plateforme de Télé-Québec, à cette adresse : <https://enclasse.telequebec.tv/trousse/Une-cachette-pour-les-bobettes/1470>. Des pistes de questionnements sont incluses et la version audio y est également disponible.

Mise en situation :

Présentez la page couverture aux élèves. Puis, questionnez-les afin de connaître leurs prédictions.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
<i>-Selon vous, comment se sent le personnage en gros plan sur la couverture?</i>	<i>-Il se sent triste, embarrassé ou fâché.</i>
<i>-Qu'est ce qui le dérange, selon vous?</i>	<i>-Les petites culottes que tient le garçon derrière lui.</i>
<i>-Vous est-il déjà arrivé de vous sentir comme cela à l'école?</i>	<i>-Oui, car j'avais mis un chandail sale par erreur.</i>
<i>-Qu'est-ce qui peut vous embarrasser à l'école?</i>	<i>-Lire à voix haute devant la classe.</i>

Réalisation :

Faites la lecture interactive de l'album. De temps à autres, invitez les élèves à réagir et à inférer sur le texte et les illustrations. Il serait important de les amener à observer la dernière page de garde, sur laquelle on voit l'enseignante de Jacob qui replace discrètement ses petites culottes dans son sac d'école. Comment a-t-elle su qu'elles appartenaient à Jacob?

Puis, à la toute fin de l'histoire, questionnez les élèves sur la manière dont il faut s'y prendre pour en faire un rappel oral.

Exemples d'interventions de l'enseignant (e) :	Exemples de réponses d'élèves :
<i>-Pour faire un bon rappel, doit-on absolument raconter cette histoire quatre fois?</i>	<i>-On pourrait la raconter une seule fois et conserver seulement ce qui est important.</i>
<i>-Peut-on faire autrement, pour que ce soit plus efficace?</i>	<i>-On pourrait construire une seule histoire à partir de ces quatre récits.</i>

<p><i>-Existe-t-il une seule manière de procéder pour bien faire le rappel de cet album?</i></p>	<p><i>-Non, on peut raconter une histoire de différentes manières.</i></p>
<p><i>-Je suis d'accord avec vous. Nous allons construire une histoire à partir des quatre récits que nous venons d'entendre. Qui veut commencer?</i></p>	

Afin de soutenir les élèves tout au long du rappel en groupe, l'enseignant (e) peut intervenir au cours du rappel. Il serait pertinent d'afficher quelques marqueurs de relation dans la classe. Par exemple : pendant ce temps, puis, ensuite, cependant, finalement, etc. Si les élèves éprouvent de la difficulté à faire le rappel en intégrant les quatre récits, l'enseignant (e) peut leur lire le début du rappel donné en exemple (voir le fichier ci-joint).

Objectivation :

Lorsque le rappel en groupe est terminé, comparez-le avec la liste des éléments attendus (voir le fichier ci-joint). Il est important de leur dire qu'il est normal que tous les éléments de cette liste n'aient pas été nommés, car seuls ceux en gras étaient essentiels à la progression de l'histoire. Il se peut aussi que l'ordre des éléments soit différent, puisque vous avez construit une nouvelle histoire à partir des quatre points de vue. L'important est que le résultat soit cohérent.

Pistes de réinvestissement :

En écriture : Rédiger un court récit, avec le point de vue de l'enseignante de Jacob.

En arts plastiques : Faire une œuvre à la manière de Boum!

En éthique et culture religieuse : Animer une discussion sur les petits gestes qui font du bien aux autres.

7.1.1 Exemple de rappel, où l'on a utilisé la stratégie de construction

Album : Une cachette pour les bobettes (Poulin et Boum, 2016)

C'est l'histoire de Julia, qui est triste, car elle doit se débarrasser de son chat, car son père est allergique. Elle arrive sur la cour d'école. Pendant ce temps, Jacob, qui est dans sa classe, s'aperçoit que ses bobettes dépassent de ses pantalons! Il est très gêné et se demande quoi faire avec pour ne pas se faire remarquer. En entrant dans l'école, il va les cacher sous un banc. Ensuite, Julia est en classe, assise à côté de Jacob. Soudain, Cédric arrive avec les petites culottes de Jacob sur la tête. Plusieurs élèves rient, mais pas lui... Julia remarque tout de suite son malaise. À la récréation, Cédric continue de faire des niaiseries avec les bobettes. Jacob déteste ça, car il y a un imprimé de

dinosaures sur celles-ci et il a peur qu'on devine qu'elles sont à lui. Tout le monde sait qu'il aime beaucoup les dinosaures...

Cédric est bien content de faire rire ses amis. Ce matin, il a mis plein de papier dans une toilette pour la faire déborder. Quand il a vu que ses amis le trouvaient drôle, il était content. Plus tard, Julia remarque que les bobettes sont restées accrochées au panier de basketball. Elle va donc avertir Mr. Angelo, le concierge. Ce dernier n'est pas content, car il a dû ramasser le dégât causé par Cédric. Il se demande qui a pris ces petites culottes-là, qu'il a trouvé le matin même sous un banc. Julia, voyant la tristesse de Jacob cette journée-là, décide de lui faire un dessin pour le consoler. Elle a aussi donné son chocolat aux cerises à Mr. Angelo, car elle le trouve gentil. Notre brave concierge était bien content de trouver cette belle surprise sur son bureau! Il était moins heureux de trouver Cédric en train de dessiner sur les murs... Il l'a forcé à tout nettoyer. De son côté, Jacob était content de trouver le dessin de Julia sur son pupitre. En arrivant chez lui, il a ouvert son sac et dedans, il y avait ses bobettes! Ce qu'il ignorait, c'est que son enseignante, perspicace, avait tout deviné et avait pris soin de les remettre dans son sac. Quant à Julia, elle a reçu des poissons à la fin de la journée.

7.1.2 Liste des éléments attendus dans l'album « Une cachette pour les bobettes »⁶⁹

- Il y a quatre récits (ou points de vue) dans cette histoire.
- **En arrivant à l'école, Jacob s'aperçoit qu'il a une paire de bobettes (ou petite culotte) dans ses pantalons.**
- **Il s'empresse de les cacher sous un banc.**
- Il y a des dinosaures sur ses bobettes-là et tout le monde sait qu'il aime beaucoup les dinosaures.
- **Cédric, un élève, trouve les bobettes (il niaise avec).**
- Jacob est embarrassé (ou mal à l'aise).
- À la fin de la journée, il trouve un dessin sur son pupitre.
- **Julia (ou la camarade de classe de Jacob) est triste, car elle a dû donner son chat en adoption (ou se débarrasser du chat), car son père est allergique.**
- **Elle trouve du chocolat aux cerises dans sa boîte à lunch. C'est son préféré.**
- **Julia va avertir le concierge à propos des bobettes et de Cédric.** (Elles sont arrosées au panier de basket).
- Elle fait un dessin pour Jacob.
- **Son père lui offre des poissons.**
- La journée du concierge (Mr. Angelo) a mal commencé, car il a dû nettoyer un dégât dans les toilettes.
- **Il a trouvé les bobettes de Jacob.**

7.2 Le bon petit livre : grille de vérification pour le rappel en dyade

⁶⁹ Ces éléments peuvent être mentionnés dans un ordre différent de cette liste. L'important est que le rappel oral soit cohérent.

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le bon petit livre » (Maclear, 2015)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none">○ Un petit garçon entre dans la bibliothèque.○ Il est fâché.
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none">○ Il aperçoit le bon petit livre et se met à le lire.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none">○ Il est captivé (ou « absorbé ») par la lecture de ce livre.○ Il l'amène partout où il va (ou « il adopte ce livre »).○ Il le relit plusieurs fois.○ Il perd le livre. Il tombe de son sac à dos.○ Le petit garçon le cherche partout.○ Il s'inquiète pour son livre (il a peur).○ Il a lu d'autres livres, qu'il a aimé.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none">○ Il retrouve son livre (ou « Il voit une petite fille qui est en train de lire son livre »).○ Il remarque que la fillette semble captivée par ce livre, alors il la laisse partir.○ Il réalise qu'un livre qu'on aime ne pars jamais vraiment.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none">○ On voit que le livre a été lu par plusieurs personnes.○ Un bon petit livre s'épanouit. (Il prend vie.)

7.3 Le chevalier qui cherchait ses chaussettes : grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Le chevalier qui cherchait ses chaussettes » (Oster, C.)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Un chevalier dort au pied d'un arbre. ○ Il se réveille. ○ Il pense à toutes les choses qu'il doit faire pendant la journée (affronter un dragon et délivrer une princesse).
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le chevalier ne trouve plus ses chaussettes (ses bas). ○ Il est bien embêté, car il ne peut pas mettre ses bottes s'il n'a pas ses chaussettes. ○ Il part à la recherche de ses chaussettes (avec son cheval).
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le chevalier questionne un loup (ou ceux qu'il croise), à propos de ses chaussettes. ○ Il va à la grotte du dragon pour l'affronter. ○ Il affronte le dragon. ○ Tout à coup, il voit un canard avec l'une de ses chaussettes dans son bec. ○ Le chevalier poursuit le canard. ○ Le dragon suit le chevalier. ○ Le dragon questionne le chevalier. Il lui répond qu'il a besoin de sa chaussette. ○ Le dragon décide d'aider le chevalier. ○ Le dragon crache du feu sur le canard, le tuant et brûlant la chaussette en même temps. ○ Le chevalier n'est pas content, alors il tue le dragon. ○ Le chevalier décide d'aller délivrer la princesse.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il rencontre un nain (ou un lutin / gnome) qui a sa 2^e chaussette sur la tête. ○ Le nain rend la chaussette au chevalier. ○ Le chevalier explique son histoire (ou son problème) au nain et celui-ci l'emmène voir un magicien. ○ Le magicien propose au chevalier de faire apparaître une 2^e chaussette au chevalier. Il vit au fond d'un puit. ○ Il transforme la chaussette en bonnet. ○ Le chevalier est fâché et il met le bonnet dans la bouche du magicien. ○ Le chevalier va délivrer la princesse. ○ Arrivé à la grotte, il voit un dragon.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il tue le dragon et « délivre » la princesse. ○ La princesse a eu le temps de tricoter une paire de chaussettes au chevalier. Il est très content. ○ Il tombe amoureux de la princesse (ou il la demande en mariage).
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ La princesse a des fers aux pieds et ils doivent attendre l'arrivée d'un serrurier.

7.4 Azadah : Grille descriptive pondérée pour le rappel individuel

Grille descriptive pondérée : rappel de l'album « Azadah », de Jacques Goldstyn

Nom de l'élève : _____

Date : _____

Éléments relatés par l'élève, à l'oral ou à l'écrit.

	A	B	C	D	E
Situation initiale	L'élève mentionne qu'Azadah la petite fille), vit dans un pays dans lequel les femmes n'ont pas les mêmes droits que les hommes ⁷⁰ . et / ou L'élève dit que le pays est en guerre. 20	C'est l'histoire d'Azadah (ou une petite fille), qui vit dans un autre pays. 16	L'élève mentionne Azadah (ou la petite fille), mais omet de mentionner qu'elle vit dans un autre pays. 12	L'élève dit simplement que le personnage est un enfant, sans préciser le genre ⁷¹ . 8	L'élève omet de mentionner la situation initiale et commence par l'élément déclencheur. 4
Élément déclencheur	Un personnage lui apprend que son amie la photographe s'en va. 20	Azadah apprend que son amie la photographe s'en va. 16	L'élève mentionne qu'Azadah va perdre son amie, sans préciser qui est cette personne. 12	L'élève dit qu'Azadah court vers une maison, sans préciser pourquoi. 8	L'élève ne mentionne pas l'élément déclencheur. 4

⁷⁰ Il se peut que l'élève remarque, par les illustrations, qu'Azadah vit dans un pays musulman du Moyen Orient.

⁷¹ Dans ce récit de Goldstyn, le genre du personnage principal est important, car il illustre les difficultés rencontrées encore aujourd'hui par des femmes, un peu partout sur la planète.

Péripéties	<p>Azadah est affolée (ou « elle panique) court retrouver la photographe (ou « traverse la ville » et lui demande de l’emmener avec elle.</p> <p>La photographe lui dit qu’elle ne peut pas.</p> <p>L’élève nomme au moins une chose qu’Azadah lui a dit pour tenter de la convaincre.</p> <p>20</p>	<p>Azadah court retrouver la photographe (ou « traverse la ville » et lui demande de l’emmener avec elle.</p> <p>La photographe lui dit qu’elle ne peut pas.</p> <p>16</p>	<p>L’élève dit qu’Azadah demande à la photographe de rester.</p> <p>La photographe lui dit qu’elle ne peut pas.</p> <p>12</p>	<p>L’élève omet de dire qu’Azadah demande à la photographe de l’emmener.</p> <p>Il mentionne leur rencontre.</p> <p>8</p>	<p>L’élève omet de mentionner les péripéties.</p> <p>4</p>
Dénouement	<p>La photographe donne son sac à Azadah, qui l’ouvre.</p> <p>Elle place tous les objets devant elle et elle a une idée.</p> <p>Elle décide de se fabriquer une montgolfière.</p> <p>20</p>	<p>La photographe donne son sac à Azadah, qui l’ouvre.</p> <p>Elle décide de se fabriquer une montgolfière.</p> <p>16</p>	<p>La photographe donne son sac à Azadah, qui l’ouvre.</p> <p>L’élève ne mentionne pas ce qu’Azadah a fait avec le contenu du sac.</p> <p>12</p>	<p>L’élève omet de mentionner que la photographe a donné son sac à Azadah. Il dit qu’elle est partie.</p> <p>8</p>	<p>L’élève ne mentionne pas le dénouement.</p> <p>4</p>
Situation finale	<p>On voit Azadah qui s’envole dans sa montgolfière. Elle quitte son pays.</p> <p>Il se peut que l’élève fasse des prédictions sur l’avenir d’Azadah.</p> <p>20</p>	<p>On voit Azadah qui s’envole avec sa montgolfière.</p> <p>16</p>	<p>L’élève mentionne seulement qu’Azadah s’en va, sans préciser par quel moyen.</p> <p>12</p>	<p>L’élève omet de mentionner le départ d’Azadah, de façon explicite.</p> <p>Par exemple : elle regarde sa ville de haut.</p> <p>8</p>	<p>L’élève ne mentionne pas la situation finale</p> <p>4</p>

Total : ____/100

8. Réseau littéraire 6 : Les récits de révélation

Les albums du sixième réseau littéraire sont des intrigues de révélation, qui permettent aux élèves d'analyser les caractéristiques psychologiques et les motivations des personnages.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Moi, Ming (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit épisodique, de révélation. Structure inhabituelle en ce qui a trait à l'identification du personnage principal.	En groupe
Chers maman et papa (Rappel en dyade)	Récit épisodique, de résolution et de révélation. Album postmoderne linéaire (par l'utilisation du paratexte, l'insertion de cartes postale et le mélange des genres). Relation texte/image de rehaussement.	En dyade
Noir et blanc (rappel en dyade)	Récit épisodique composé de quatre histoires indépendantes.	En dyade
L'arbragan (Rappel individuel)	Récit unifié de révélation. Récit non-linéaire (analepse) avec un rapport texte/image de complémentarité.	Individuel

8.1 Scénario didactique 6: Moi, Ming.

Préparation :

Lisez l'album pour vous-mêmes.

Mise en situation :

Présentez l'album aux élèves. Demandez-leur de faire des prédictions à partir de leur observation de la page couverture.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Selon vous, qui est Ming ?</i>	- <i>Une petite fille.</i>
- <i>Selon vous, à quel endroit dans le monde se passe cette histoire ?</i>	- <i>En Asie.</i>
- <i>De quoi croyez-vous qu'il sera question dans cette histoire ?</i>	- <i>De sa vie avec son papa ?</i>

Réalisation :

Lisez l'album aux élèves en leur posant des questions de temps à autres pour vérifier leur compréhension / interprétation ainsi que leur appréciation, ou encore pour solliciter une réaction de leur part. Voici quelques propositions :

Questions ou interventions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Qui est le narrateur ?</i>	- <i>Ming ? Ce n'est pas clair...</i>
- <i>Vous arrive-t-il de vous demander quelle serait votre vie si vous étiez né ailleurs, ou dans le corps d'un animal ?</i>	- <i>Oui, parfois.</i>
- <i>Selon vous, pourquoi le narrateur se compare-t-il à d'autres comme cela ?</i>	- <i>Peut-être qu'il est rêveur ou qu'il s'ennuie.</i>
(Au moment où l'on apprend qui est Ming) : - <i>Ah! C'est lui! Qui avait bien deviné au début de la lecture de l'album?</i>	(Les élèves lèvent leur main.)
- <i>Est-ce que Ming veut changer de vie, selon vous ?</i>	- <i>Peut-être, étant donné qu'il en parle beaucoup dans les premières pages de l'album.</i>
(À la toute fin de l'album.) - <i>Qu'est-ce qui, dans le texte et les illustrations, nous permet de savoir que Ming est heureux?</i>	- <i>Il dit que les reines, crocodiles, émirs, etc. doivent se dirent qu'ils auraient pu naître Ming et être chanceux comme lui, d'être le grand-père de Nam.</i>

Objectivation :

Questionner les élèves à ce sujet : *Pour faire le rappel de ce récit, a-t-on besoin de nommer tous les animaux et personnes que Ming aurait pu être? Bien sûr que non. À la place, on peut dire que Ming aurait pu naître une personne **puissante**, comme un empereur, crocodile et plein d'autres personnes importantes.* L'utilisation de termes génériques pour désigner un ensemble d'animaux ou de personnes leur permet de s'exercer à utiliser la macrorègle de la généralisation.

Procédez en grand groupe pour faire le rappel oral de l'album. Présentez ensuite la liste des éléments attendus aux élèves, afin qu'ils comparent le rappel de la classe avec les éléments retenus par les lectrices expertes.

Pistes de réinvestissement :

1. En arts plastiques : Réaliser une création plastique personnelle, à la manière de Novi.
2. En éthique et culture religieuse : Demander aux élèves de réfléchir aux joies du quotidien, qui les rendent heureux.

3. En écriture : Écrire à la manière de l'auteur, Bernos, un texte dans lequel les élèves imaginent être une autre personne ou un animal.

8.1.1 Moi, Ming : liste des éléments attendus

- Au début de l'histoire, on ne sait pas qui est Ming.
- Le narrateur nous raconte qu'il aurait pu naître dans la peau de quelqu'un d'autre (par exemple : riche émir, reine d'Angleterre, etc.)
- Vers le milieu de l'histoire, le narrateur se présente. C'est lui, Ming.
- Il habite en Chine.
- Chaque matin, il amène sa petite-fille (Nam) à l'école.
- Il rencontre des gens (ou des amis).
- Ming dit qu'il aurait pu aussi naître crapaud.
- Il pense aux riches émirs, aux reines, etc. et il se dit qu'ils doivent se dire, de leur côté, qu'ils auraient pu naître Ming et être aussi chanceux que lui.
- Ces personnes auraient été chanceux de tenir la petite main de Nam.
- Lorsque Nam s'endort, Ming prend son cahier, l'ouvre et écrit son nom en tout petit.

8.2 Chers Maman et Papa: grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Chers Maman et Papa » (Gravett, 2006)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

Situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sunny est un suricate qui vit avec sa famille. ○ Il se sent envahi par sa famille (ou « il rêve de voyager »).
Élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il part en voyage chez des parents éloignés.
Péripéties	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il se rend chez plusieurs membres de sa famille (par exemple, son oncle et sa tante à Madagascar). ○ Il se rend aussi chez les mangoustes, qui déménagent à cause des fourmis. ○ À chaque destination, il envoie une carte postale à sa famille et en profite pour leur apprendre des informations sur cet endroit.
Dénouement	<ul style="list-style-type: none"> ○ Il commence à s'ennuyer de sa famille et décide de rentrer.
Situation finale	<ul style="list-style-type: none"> ○ On le voit chez lui, en train de relaxer.

8.3 Noir et blanc : Grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Noir et blanc » (Macaulay, 2011)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

- **Cet album est composé de quatre récits.**
- **Un garçon est dans un train.**
- **Soudain, le train s'arrête.**
- Le petit garçon regarde par la fenêtre et il voit ce qui ressemble à un tas de roches. C'est un troupeau de vaches.
- **Un prisonnier se faufile et entre dans le train.**
- Une femme (le prisonnier déguisé) rejoint le garçon dans son compartiment.
- **Pendant ce temps, des gens attendent le train à la gare. Ils lisent le journal.**
- **Les gens à la gare se font des chapeaux et des costumes en papier journal pour passer le temps (car le train est en retard).**
- Dans le train, le petit garçon voit quelque chose dans le vent, par la fenêtre. Il en attrape un morceau et se rend compte que c'est du papier journal.
- **Des enfants sont surpris de voir leurs parents arriver à la maison en retard et costumés avec du papier journal.**
- Leurs parents veulent s'amuser et incitent leurs enfants à se déguiser eux aussi.
- La famille va manger des « fish and chips ».
- Le train arrive à la gare.

- La gare est vide.

8.4 L'arbragan : Grille descriptive pondérée

	A	B	C	D	E
Début	<p>C'est l'histoire d'un garçon qui avait perdu un gant.</p> <p>L'élève parle des réflexions de ce personnage. 20</p>	<p>C'est l'histoire d'un garçon qui avait perdu un gant.</p> <p>16</p>	<p>L'élève mentionne le garçon, le gant, mais pas la perte du gant.</p> <p>12</p>	<p>L'élève dit que c'est l'histoire d'un garçon, mais ne mentionne pas le gant.</p> <p>8</p>	<p>L'élève ne mentionne ni le garçon ni la perte de son gant.</p> <p>4</p>
Développement	<p>Il va voir dans la boîte d'objets perdus pour en trouver un autre.</p> <p>Comme il n'y a pas de gant comme le sien, il en choisi un différent.</p> <p>L'élève parle des réactions que peuvent avoir les gens.</p> <p>20</p>	<p>Il va voir dans la boîte d'objets perdus pour en trouver un autre.</p> <p>Comme il n'y a pas de gant comme le sien, il en choisi un différent.</p> <p>16</p>	<p>Il va voir dans la boîte d'objets perdus pour en trouver un autre.</p> <p>12</p>	<p>Imprécision de la part de l'élève, qui ne dis pas où l'enfant va aller pour se trouver un nouveau gant.</p> <p>8</p>	<p>L'élève ne mentionne pas le fait que le garçon veut se trouver un nouveau gant.</p> <p>4</p>
Développement	<p>Comme il n'y a pas de gant comme le sien, il en choisi un différent.</p> <p>Il nous dit que ça ne lui dérange pas de ne pas être comme tout le monde.</p> <p>On voit des enfants se moquer de lui.</p>	<p>Comme il n'y a pas de gant comme le sien, il en choisi un différent.</p> <p>On voit des enfants se moquer de lui.</p> <p>16</p>	<p>Comme il n'y a pas de gant comme le sien, il en choisi un différent.</p> <p>12</p>	<p>L'élève ne mentionne ni le gant différent, ni les moqueries.</p> <p>4</p>	

	20				
Développement	<p>Il dit que ce qu'il préfère, c'est de grimper dans son arbre, car il voit tout le monde, mais personne ne le voit (ou « il observe la ville).</p> <p>Il y a plusieurs animaux dans son arbre.</p> <p>20</p>	<p>Il dit que ce qu'il préfère, c'est de grimper dans son arbre.</p> <p>L'élève mentionne les animaux ou l'observation.</p> <p>16</p>	<p>Il dit que ce qu'il préfère, c'est de grimper dans son arbre.</p> <p>12</p>	<p>Il aime grimper aux arbres.</p> <p>8</p>	<p>L'élève ne mentionne pas cet élément.</p> <p>4</p>
Conclusion du récit	<p>Au printemps, constate que son arbre est mort.</p> <p>L'élève parle des réflexions de l'enfant (ex : quand un chat meurt...)</p> <p>Il a une idée.</p> <p>Il va chercher des mitaines dans la boîte d'objets perdus et il fait le tour des autres écoles.</p>	<p>Au printemps, constate que son arbre est mort.</p> <p>Il a une idée.</p> <p>Il va chercher des mitaines dans la boîte d'objets perdus.</p> <p>Il épingle les mitaines à l'arbre mort.</p> <p>16</p>	<p>Un oubli parmi :</p> <p>Au printemps, constate que son arbre est mort.</p> <p>Il a une idée.</p> <p>Il va chercher des mitaines dans la boîte d'objets perdus.</p> <p>Il épingle les mitaines à l'arbre mort.</p>	<p>Deux oublis parmi :</p> <p>Au printemps, constate que son arbre est mort.</p> <p>Il a une idée.</p> <p>Il va chercher des mitaines dans la boîte d'objets perdus.</p> <p>Il épingle les mitaines à l'arbre mort.</p>	<p>Trois ou quatre oublis parmi :</p> <p>Au printemps, constate que son arbre est mort.</p> <p>Il a une idée.</p> <p>Il va chercher des mitaines dans la boîte d'objets perdus.</p> <p>Il épingle les mitaines à l'arbre mort.</p>

	Il épingle les mitaines à l'arbre mort.		12	8	4
	20				

9. Réseau littéraire 7 : L'opposition et l'ambiguïté dans les illustrations

Le dernier réseau littéraire permet aux élèves de se familiariser avec les albums dont le rapport texte / image est de contraste ou d'opposition. L'ambiguïté et l'ironie sont à l'honneur dans ce réseau.

Album	Caractéristiques	Type de rappel associé
Mon chat le plus bête du monde (À modéliser pour le rappel en groupe.)	Récit unifié de révélation. Rapport texte/image d'opposition. Récit linéaire.	En groupe
Quand mon chat était petit (Rappel en dyade)	Récit unifié de révélation. Rapport texte/image d'opposition. Récit non-linéaire.	En dyade
Ami-ami (Rappel en dyade)	Récit unifié de révélation et de résolution. Répétition et alternance entre le quotidien des deux personnages. Rapport texte/image de contraste (ambiguïté). Récit linéaire.	En dyade
Le chevalier ventre-à-terre (Rappel individuel)	Récit unifié de résolution. Rapport texte/image de contraste (ironie). Récit circulaire.	Individuel

9.1 Scénario pédagogique 7 : Mon chat le plus bête du monde

Préparation :

Lisez l'album pour vous-mêmes.

Mise en situation :

Présentez l'album aux élèves. Demandez-leur de faire des prédictions à partir de leur observation de la page couverture.

Questions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
- <i>Quel est le rapport entre le titre « Mon chat le plus bête du monde » et cette illustration ?</i>	- <i>Peut-être que c'est un éléphant qui pense qu'il est un chat?</i> - <i>Il s'agit peut-être d'un chat qui se comporte comme un éléphant ?</i>

Réalisation :

Lisez l'album aux élèves en leur posant des questions de temps à autres pour vérifier leur compréhension / interprétation ainsi que leur appréciation, ou encore pour solliciter une réaction de leur part. Voici quelques propositions :

Questions ou interventions de l'enseignant (e)	Exemples de réponses des élèves
Invitez les élèves à réagir aux illustrations et à leur dissonance avec le texte : <i>-Mais que se passe-t-il avec cet auteur ?! Il voit bien que c'est un éléphant!</i>	<i>-Peut-être qu'il pense que c'est un chat ?</i>
<i>-Qui a des chats ici ? Est-ce qu'ils agissent de cette manière?</i>	Laissez les élèves s'exprimer.
<i>-Selon vous, l'auteur Gilles Bachelet a-t-il un chat ou bien un éléphant?</i>	<i>-Il a sûrement un chat, car les gens ne gardent pas d'éléphants chez eux !</i>
<i>-Qu'est-ce qui nous permet de le deviner?</i>	

Faire remarquer aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de dire tout ce qui est raconté par Gilles Bachelet. Par exemple, le fait qu'il doive avertir ses invités que son chat n'est pas un coussin, ou encore que celui-ci est très propre. La mention de ces éléments n'affecte en rien la qualité du rappel oral. Tout ce qui est important, c'est que l'auteur est étonné par les actions de son chat. La macrorègle de la suppression est ainsi enseignée avant le rappel oral en grand groupe.

Objectivation :

Procédez en grand groupe pour faire le rappel oral de l'album. Présentez ensuite la liste des éléments attendus aux élèves, afin qu'ils comparent le rappel de la classe avec les éléments retenus par les lectrices expertes.

Pistes de réinvestissement :

1. Écriture et arts plastiques : Écrire et illustrer à la manière de Gilles Bachelet.

9.1.1 Mon chat le plus bête du monde : éléments attendus pour le rappel oral

- Le narrateur, Gilles Bachelet, nous parle de son chat.
- Il décrit sa vie, ce qu'il aime faire.
- Un éléphant est illustré à la place d'un chat.
- Il décrit les principales caractéristiques de son chat.
- Gilles nous raconte qu'il peint des toiles, mais il n'a jamais réussi à en vendre une seule.
- Il n'arrive pas à trouver de quelle race est son chat.

9.2 Quand mon chat était petit : Grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Quand mon chat était petit » (2004)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

- Dans l'avant-propos, une femme critique Gilles Bachelet au sujet de sa façon de parler de son chat.
- Le « chat » de Gilles Bachelet est présenté comme un éléphanteau.
- Les félins de sa portée ont tous des pelages qui rappellent ceux de chats.
- Gilles nous raconte comment il l'a adopté.
- Il nous dit qu'un chat doit être joyeux, dormir, manger...
- Il dit que son chat s'est adapté rapidement.
- Gilles dit que son chat était triste. Il se demandait si c'était parce qu'il s'ennuyait.
- Il lui a offert un toutou en forme d'éléphant mauve.
- Gilles croit que son chat l'aime, mais il le déteste.
- Il cherche à s'en débarrasser. Gilles pense qu'il invente de nouveaux jeux.
- Gilles raconte que son chat s'est entiché de la carotte en caoutchouc d'un chien.

9.3 Ami-Ami : Grille de vérification pour le rappel en dyade

Histoire racontée par : _____ Date : _____

Histoire entendue par : _____

Rappel oral de l'album « Ami-Ami » (2004)

Écoute attentivement le rappel oral de ton coéquipier et coche les éléments qu'il mentionne.

- On voit un lapin blanc et un loup noir.
- Les routines du lapin sont décrites.
- Il y a toujours une page avec le lapin et une autre page avec le loup.
- Le lapin parle beaucoup du jour où il aura un ami. Il aimerait avoir un ami comme lui.
- Le loup parle aussi du jour où il aura un ami, mais il dit comment il agira envers lui.
- Dans cet album, les illustrations sont parfois en contradiction avec le texte. Par exemple, le texte nous laisse croire qu'ils vont devenir amis, mais on voit le loup avec une fourchette et un tablier.
- Le loup et le lapin se rencontrent.
- Le lapin tend un bouquet de coquelicots au loup.
- Le loup prend le lapin dans ses pattes et lui dit qu'il l'aime comme il est (le lapin n'est pas content).
- En observant l'illustration, on peut croire que le loup va dévorer le lapin.

9.4 Le Chevalier de Ventre-À-Terre : Grille descriptive pondérée

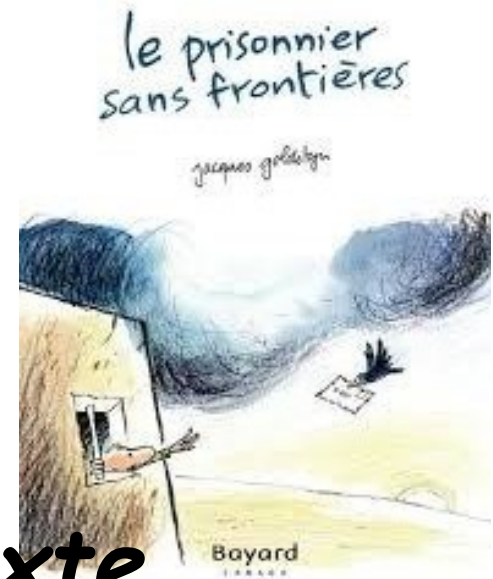
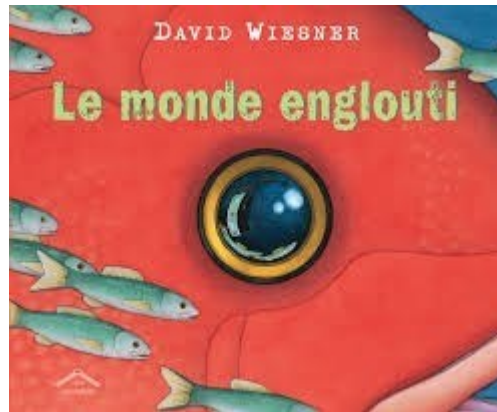
	A	B	C	D	E
Début	<p>C'est l'histoire d'un escargot qui se réveille. Il est avec son amoureux.</p> <p>L'élève parle de leur chambre et du fait qu'il d'agit d'un couple d'escargots.</p> <p>20</p>	<p>C'est l'histoire d'un escargot qui se réveille. Il est avec son amoureux.</p> <p>16</p>	<p>L'élève mentionne seulement qu'il s'agit de l'histoire de deux escargots.</p> <p>12</p>	<p>L'élève mentionne que le personnage principal est un escargot, sans plus.</p> <p>8</p>	<p>4</p> <p>Élément non mentionné.</p>
Développement	<p>Il se dit qu'il faut qu'il fasse vite, car son ennemi a envahi son carré de fraisiers. Il faut qu'il aille se battre pour défendre son territoire.</p> <p>L'élève donne des détails.</p> <p>20</p>	<p>Il se dit qu'il faut qu'il fasse vite, car son ennemi a envahi son carré de fraisiers. Il faut qu'il aille se battre pour défendre son territoire.</p> <p>16</p>	<p>L'escargot veut aller se battre.</p> <p>Ou</p> <p>Son territoire est envahi.</p> <p>12</p>	<p>Mention imprécise ou incomplète.</p> <p>8</p>	<p>Élément non mentionné</p> <p>4</p>
Développement	<p>Il se lave.</p> <p>Il embrasse femme et enfants.</p> <p>Sur le chemin, il sauve une princesse.</p>	<p>Il se lave.</p> <p>Il embrasse femme et enfants.</p> <p>Sur le chemin, il sauve une princesse.</p>	<p>Un oubli parmi les éléments suivants :</p> <p>Il se lave.</p> <p>Il embrasse femme et enfants.</p> <p>Sur le chemin, il sauve une princesse.</p>	<p>Deux oublis parmi les éléments suivants :</p> <p>Il se lave.</p> <p>Il embrasse femme et enfants.</p> <p>Sur le chemin, il sauve une princesse.</p>	

	<p>L'élève donne des exemples de perte de temps.</p> <p>20</p>	16	12	4	
Développement	<p>Le texte nous dit qu'il se dépêche, alors que les illustrations nous montrent qu'il a prit son temps.</p> <p>Par exemple : le champignon gravé</p> <p>L'élève relève l'intertextualité en mentionnant le petit chaperon rouge.</p> <p>L'élève explicite pourquoi il est midi lorsqu'il arrive au champ de bataille.</p> <p>20</p>	<p>Le texte nous dit qu'il se dépêche, alors que les illustrations nous montrent qu'il a prit son temps.</p> <p>Par exemple : le champignon gravé.</p> <p>Il est midi lorsqu'il arrive au champ de bataille.</p> <p>16</p>	<p>Rapport texte / image mentionné sans exemple.</p> <p>Le rapport texte / image ou l'heure d'arrivée au champ de bataille ne sont pas mentionnés.</p> <p>12</p>	<p>Rapport texte / image non-mentionné.</p> <p>Élément non-mentionné</p> <p>4</p>	
Conclusion du récit	<p>Tout le monde dîne.</p> <p>Ensuite, c'est la sieste.</p> <p>Ils se donnent rendez-vous le lendemain.</p>	<p>Tout le monde dîne.</p> <p>Ensuite, c'est la sieste.</p> <p>Ils se donnent rendez-vous le lendemain.</p>	<p>Un oubli parmi :</p> <p>Tout le monde dîne.</p> <p>Ensuite, c'est la sieste.</p> <p>Ils se donnent rendez-vous le lendemain.</p>	<p>Deux oublis parmi :</p> <p>Tout le monde dîne.</p> <p>Ensuite, c'est la sieste.</p> <p>Ils se donnent rendez-vous le lendemain.</p>	<p>Éléments non-mentionnés</p> <p>4</p>

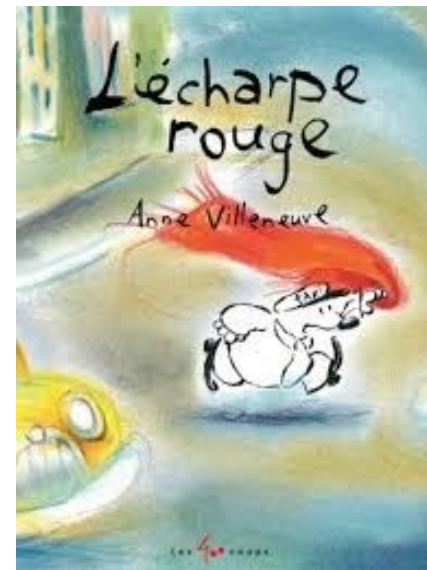
	En voyant les illustrations, on comprend que l'histoire va se répéter. 20	16	12	8	
--	--	----	----	---	--

Total: ____/100

10. Affiches des réseaux 1 à 4

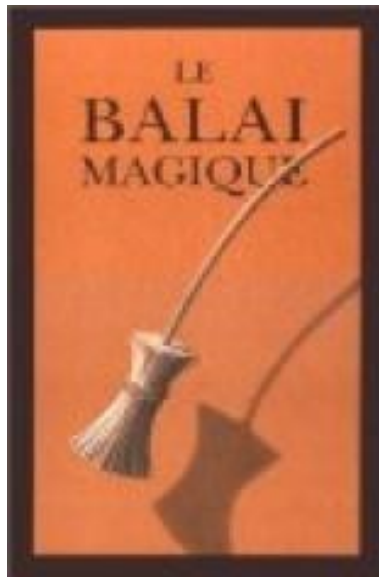


Les albums sans texte

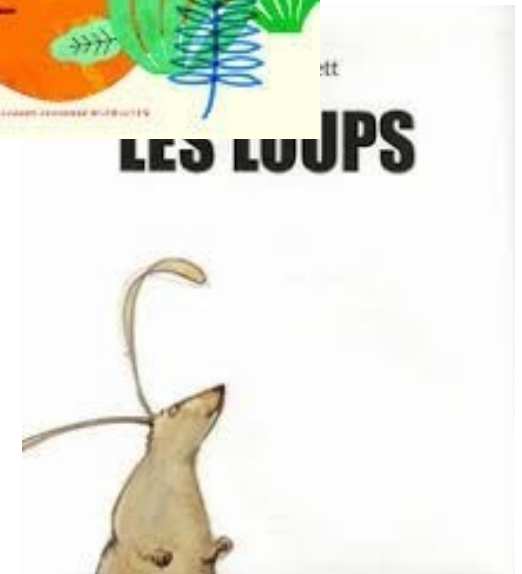
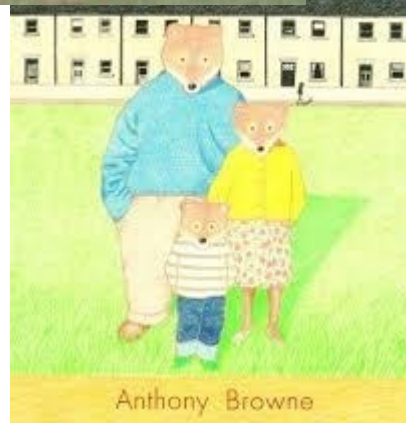
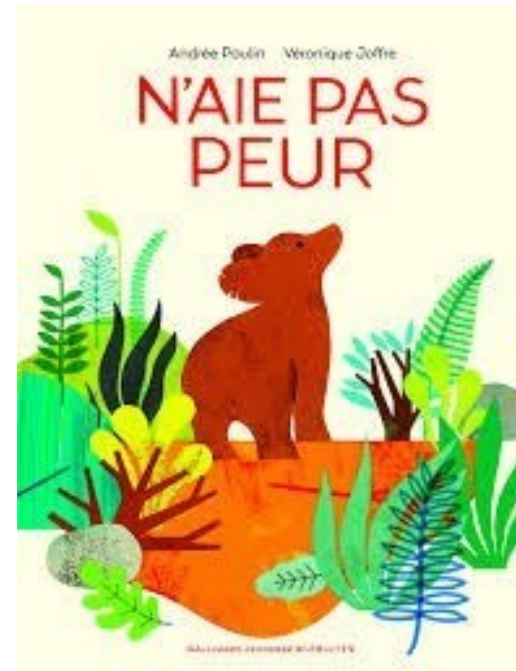
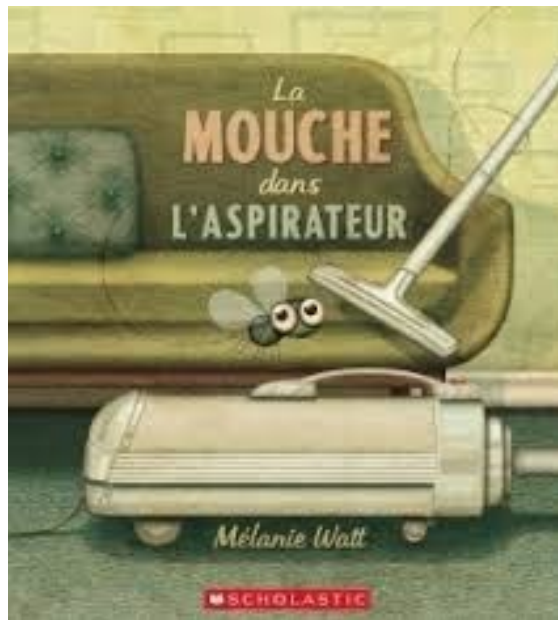


Les récits linéaires

(où les illustrations complètent le texte)

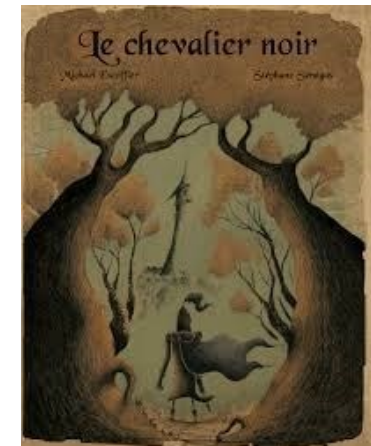
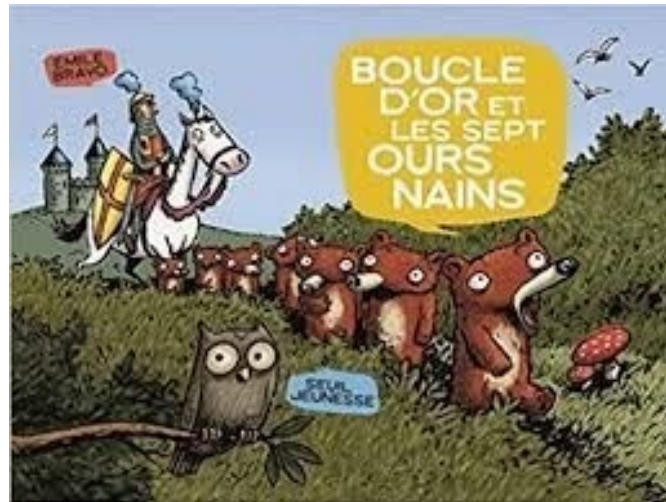
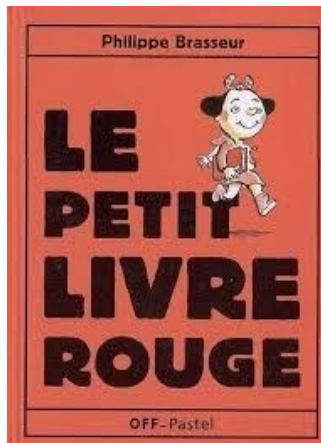


Les récits en parallèle



Les parodies

(où les illustrations nous apprennent toute la vérité 😊)



Bibliographie

- Adam, J.-M. (1984). *Le récit*. Paris: Presses universitaires de France.
- Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*. 43 (2). 163-176. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879>
- Coirier, P., Gaonac'h, D., et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Genette. G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Giasson, J. (2013). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 4^e édition. Bruxelles: De Boeck Éducation. (1^{re} éd. 1995).
- 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. Lyon.
- Gouvernement du Québec (2009). *Progression des apprentissages. Français, langue d'enseignement au primaire*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Greimas, A. J. (1967). La structure des actants du récit. *Word*, 23. (1-3). 221-238. DOI : 10.1080/00437956.1967.11435478
- Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. 3e édition. Needham (Mass): Ally and Bacon. (1re éd. 1986).
- Kissner, E. (2006). *Summarizing, Paraphrasing and Retelling*. Portsmouth (NH): Heinemann Edition.
- Kristeva, J. (1979) *Le Texte du Roman: Approche sémiologique d'une structure*
- Lépine, M. (2017). *L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois*. Thèse de doctorat . Université de Montréal.
- 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.
- Nikolajeva, M. et Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31 (4), 225-239.
- Reed, D. K. et Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*. 16 (3). 187-217.
- 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?* SHS Web of Conferences. 1. 361-376. DOI 10.1051/shsconf/20120100229
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique?* Paris : Éditions Hatier.
- Van Dijk, W. et Kintsch, T. A. (1983). *Stratégies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- Wilson, A.M. (2013). *Examining children's comprehension of conventionnal, wordless and postmodern picturebooks*. Thèse de doctorat. San Antonio: The University of Texas.

