

Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation

Judith Lavigne, Jocelyne Giasson and Lise Saint-Laurent

Volume 10, Number 2, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018169ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018169ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lavigne, J., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2007). Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 165–179. <https://doi.org/10.7202/1018169ar>

Article abstract

This study aimed on one hand to compare three ways of scoring narrative recall, namely quantitative analysis, qualitative analysis, and story schema analysis; and on the other hand to determine which of the methods best predicts reading success. Two comprehension tests, a narrative-recall test and a reading-synthesis test, were administered to a sample of 82 Grade Three pupils. The results show that the three methods correlate with each other and with reading success; and that the qualitative measure of recall is the best predictor of results on the Grade Three year-end comprehension test.



Le rappel de récit: comparaison de trois méthodes de cotation

**Judith Lavigne, Jocelyne Giasson
et Lise Saint-Laurent**

Université Laval

Résumé – Cette étude vise, d’une part, à comparer trois méthodes de cotation du rappel de récit, soit l’analyse quantitative, l’analyse qualitative et l’analyse selon le schéma de récit et, d’autre part, à déterminer laquelle de ces méthodes prédit le mieux la réussite en lecture. Pour ce faire, deux épreuves de compréhension, soit une épreuve de rappel de récit et une épreuve de synthèse en lecture, furent administrées à un échantillon de 82 élèves de troisième année du primaire. Les résultats révèlent que les trois méthodes sont corrélées entre elles et avec la réussite en lecture et montrent que la mesure de rappel qualitatif est la méthode qui prédit le mieux les résultats à l’épreuve de compréhension en fin de troisième année.

Abstract – This study aimed on one hand to compare three ways of scoring narrative recall, namely quantitative analysis, qualitative analysis, and story schema analysis; and on the other hand to determine which of the methods best predicts reading success. Two comprehension tests, a narrative-recall test and a reading-synthesis test, were administered to a sample of 82 Grade Three pupils. The results show that the three methods correlate with each other and with reading success; and that the qualitative measure of recall is the best predictor of results on the Grade Three year-end comprehension test.

1. Introduction

Le rappel de récit, qui consiste à demander à un enfant de redire une histoire dans ses mots, est une stratégie pédagogique qui favorise la sensibilité à la structure du récit et la compréhension de texte, même chez les élèves en difficulté. Le rappel de récit est également considéré comme une façon particulièrement efficace d'évaluer la compréhension du lecteur (Gambrell, Koskinen et Kapinus, 1991 ; Leslie et Caldwell, 1995). À titre d'outil d'évaluation, le rappel de récit a été largement utilisé dans les recherches en lecture depuis deux décennies et il est encore présent dans les études récentes (Gibson, Gold et Sgouros, 2003 ; Paris et Paris, 2003). Cependant, les rappels ne sont pas évalués de la même façon dans les différentes études, ce qui rend difficile la comparaison des résultats. À notre connaissance, aucune étude n'a comparé empiriquement les méthodes de cotation du rappel de récit. Par la présente étude, nous voulons apporter une contribution méthodologique au domaine de l'évaluation de la compréhension en lecture en soumettant un ensemble de rappels aux principales méthodes de cotation du récit, et ce, dans le but de porter un jugement sur leur valeur relative.

2. Cadre de référence

2.1 Le récit

Le récit est un texte à dominante narrative qui expose des événements réels ou fictifs qui se succèdent dans le temps. Ces événements sont liés entre eux par des liens de causalité et sont cohérents quant à l'atteinte du but visé par le personnage principal ou quant à la résolution du problème présenté (Denhière, 1984). Adam (2001) considère qu'il est plus juste de parler de séquence narrative plutôt que de récit. Il soutient que six critères doivent être réunis pour qu'on puisse identifier une séquence narrative : 1) une succession d'événements, 2) une unité thématique, 3) des prédicats transformés, entre un avant et un après, 4) un procès, avec une situation initiale (un avant), une transformation (agie ou subie) et une situation finale (un après), 5) la causalité narrative d'une mise en intrigue, et 6) une évaluation finale. Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996), pour leur part, insistent sur l'opposition entre le début et la fin du récit :

Nous pouvons définir le récit comme événements non banals et négatifs, survenant à des personnages dont les réactions intéressent le lecteur. Ces aspects peuvent se réaliser au moyen d'une structure minimale conduisant d'un état insatisfaisant pour le personnage central (complication) et l'amenant à rechercher une solution aboutissant à un état satisfaisant (résolution). (p. 84)

Le récit a souvent été décrit à l'intérieur de la grammaire de récit qui rend compte des différentes catégories du récit et des relations entre ces dernières. Selon la grammaire de récit de Stein et Glenn (1979), une histoire contient deux composantes principales : une introduction et un ou plusieurs épisodes. L'introduction, qui apparaît généralement au début de l'histoire, a pour fonction de décrire le personnage principal ainsi que le contexte social, physique et temporel dans lequel l'histoire se déroule. Un épisode se définit comme une séquence de comportements adoptés par le personnage principal afin d'atteindre un but visé ou de résoudre un problème. Il comprend généralement une séquence de cinq catégories, soit l'événement déclencheur, les réponses du héros, les essais, les conséquences et les réactions. Les cinq catégories de l'épisode sont généralement présentées dans une séquence temporelle spécifique : l'épisode débute par un

événement perturbateur qui entraîne une séquence de comportements en réponse au problème et se termine par une résolution.

La plupart des récits dans la culture occidentale possèdent la même structure et cette organisation semble très importante pour la compréhension du lecteur. Les études descriptives sur le schéma de récit ont montré que les enfants développent assez tôt des structures mentales qui leur permettent d'organiser les informations du texte afin de mieux le comprendre (Fayol, 1983 ; Applebee, 1978 ; Rumelhart, 1975 ; Thorndyke, 1977). Même les jeunes enfants de cinq à six ans réussissent à rappeler de façon organisée les récits à structure canonique (Mandler et Johnson, 1977 ; Stein et Glenn, 1979). Il semble donc que les enfants soient conscients de la présence d'une structure dans le récit, ce qui leur permet d'organiser les informations en fonction de cette structure de récit et de rappeler davantage d'éléments.

Les catégories les plus fréquemment rappelées par les enfants sont la description du héros dans l'introduction, l'événement déclencheur et les conséquences alors que celles qui sont le moins fréquemment rappelées sont la description du contexte dans l'introduction, les réponses du héros et les réactions (Stein et Glenn, 1979). Pour Mandler et Johnson (1977), le rappel plus fréquent de certaines catégories dépend de l'importance de la catégorie pour la compréhension de l'histoire. En effet, le lecteur ne peut comprendre le récit s'il ne connaît pas le personnage, le but visé par ce dernier et la réussite ou l'échec du héros. Les autres informations présentées dans le récit facilitent la compréhension du lecteur, mais elles ne sont pas essentielles à sa compréhension. On sait également que les enfants plus jeunes ont tendance à rappeler plus facilement les éléments de l'histoire qui se rapportent directement à ce qui est significatif pour eux : les éléments du récit qui font référence à des éléments de causalité psychologique comme les réponses internes du héros sont moins bien rappelées par les enfants que les éléments du récit qui font référence à des éléments de causalité physique comme les comportements adoptés par le héros (McConaughy, 1982).

2.2 Le rappel de récit

Le rappel de récit consiste essentiellement à redonner dans ses mots un texte qui a été lu. Le rappel peut être fait à l'oral ou à l'écrit, mais Bourdin (1994) a montré que, dans le rappel écrit, les processus spécifiques de l'écrit imposent une charge cognitive importante en mémoire de travail, et cela d'autant plus que les sujets sont moins experts. Le rappel peut également être immédiat ou différé (Ekouma, 2006). Le rappel immédiat apparaît plus facile pour les enfants. En effet, Poissant et Chalifoux (1993) ont trouvé que le rappel différé était significativement inférieur au rappel immédiat chez des élèves de 5e année. Enfin, le rappel se fait habituellement sans retour au texte, mais il arrive parfois que les chercheurs laissent les enfants effectuer leur rappel en ayant accès aux illustrations de l'album, et ce, surtout lorsque les enfants sont plus jeunes (Brigaudiot, 1993) ou lorsqu'ils manifestent des problèmes de langage (Boisclair, Makdissi, Sanchez, Fortier et Sirois, 2004).

Faire un rappel de récit ne consiste pas seulement à rappeler le contenu du texte ; cette tâche oblige le lecteur à sélectionner et à organiser les éléments qu'il considère importants dans l'élaboration de sa version personnelle de l'histoire. Le rappel est donc fondé sur les éléments que le lecteur considère importants dans le récit, sur les liens qu'il établit entre les différentes parties de l'histoire et sur la personnalisation des informations en fonction de ses propres

expériences (Morrow, 1988). Chaque rappel est considéré unique puisqu'il indique ce que le lecteur a compris et ce qu'il a inféré à partir du texte (Irwin et Mitchell, 1983).

2.3 Trois méthodes de cotation du rappel de récit

Différentes méthodes de cotation du récit ont été proposées : certaines consistent à attribuer des points pour le nombre d'éléments rappelés (Gambrell, Pfeiffer et Wilson, 1985 ; Morrow, 1988), d'autres évaluent la cohérence globale du rappel (Irwin et Mitchell, 1983) et d'autres encore analysent le rappel en fonction des catégories de récits rappelées par le lecteur (Varnhagen, Morrison et Everall, 1994). Les différentes méthodes d'analyse du rappel peuvent être regroupées en trois catégories : l'analyse quantitative, l'analyse qualitative et l'analyse selon le schéma de récit.

La première méthode, l'analyse quantitative consiste à confronter le rappel avec le texte lu afin de déterminer la quantité d'informations du récit rappelée par le lecteur. Pour effectuer une analyse quantitative, le texte est divisé en unités et le rappel est comparé à ces unités. Les unités présentes dans le rappel et qui sont conformes au texte représentent la mesure de la compréhension du lecteur (Gambrell, Pfeiffer et Wilson, 1985). Les unités du récit sont habituellement réparties en trois niveaux d'importance : le premier niveau comprend les unités qui contiennent des informations essentielles à la compréhension du récit ; le deuxième niveau les unités qui contiennent des informations d'importance intermédiaire ; et, le troisième les unités qui ne sont pas vraiment essentielles à la compréhension du récit. Ainsi, chaque unité rappelée obtient un score en fonction de son niveau d'importance. L'analyse quantitative présente l'avantage d'être une mesure objective qui se base sur les éléments rappelés. Toutefois, cette analyse ne permet pas d'évaluer les inférences, les généralisations et les interprétations faites en fonction des expériences antérieures du lecteur (Irwin et Mitchell, 1983).

La deuxième méthode, l'analyse qualitative, consiste à évaluer la compréhension globale du récit. En plus de porter sur la présence des idées principales et des idées secondaires, l'analyse qualitative tient compte de la cohérence du rappel, de sa compréhensibilité et de sa complétude. Cette analyse prend également en compte les généralisations, les interprétations et les inférences rencontrées dans le rappel. Les grilles d'analyses qualitatives ont fait leur preuve dans d'autres domaines, comme celui de l'évaluation des rédactions des élèves. L'évaluation holistique du rappel est basée sur deux prémisses : le tout est plus important que la somme de ses parties et l'impression finale d'un texte inclut tout ce que le lecteur connaît de ce texte (*Ibid.*). Plus particulièrement, les échelles de cotation permettent d'attribuer une cote, soit une indication numérique du niveau de compréhension du lecteur à partir d'un système convenu (allant, par exemple, de 1 à 5, 1 étant un rappel peu cohérent, incomplet et incompréhensible et 5 étant un rappel très cohérent, complet et compréhensible).

L'analyse selon le schéma de récit, la troisième méthode, consiste, dans un premier temps, à diviser le texte en fonction des catégories du récit comme l'introduction, l'événement déclencheur, les réponses internes, les essais, les conséquences et les réactions (Stein et Glenn, 1979). Il s'agit ensuite de vérifier quelles catégories ont été rapportées dans le rappel et avec quel niveau d'élaboration. Par exemple, pour évaluer la qualité du rappel dans chaque catégorie du récit, Varnhagen, Morrison et Everall (1994) ont calculé le nombre de connexions causales que chaque unité de sens possédait avec les autres unités du récit. L'analyse du rappel à l'aide du schéma de

récit permet d'examiner la quantité et la qualité des informations rappelées tout en considérant plus spécifiquement quelles sont les catégories du récit qui ont été rappelées par le lecteur.

Ces trois méthodes de cotation des rappels sont considérées comme si elles étaient interchangeables alors que, jusqu'à présent, aucune étude n'a comparé leur valeur relative. La question revêt un intérêt particulier si on la situe dans le vaste domaine de l'évaluation de la compréhension en lecture. En effet, autant les chercheurs que les praticiens ont besoin d'outils d'évaluation précis et fiables afin de mesurer au plus juste le niveau de compréhension des lecteurs.

2.4 Questions de recherche

Dans la présente étude, les questions suivantes seront examinées :

- Quel est le lien entre les trois méthodes de cotation du rappel de récit, soit l'analyse qualitative, l'analyse quantitative et l'analyse, selon le schéma de récit ?
- Quelle méthode prédit le mieux les résultats à une épreuve ultérieure de lecture ?

3. Méthodologie

3.1 L'expérimentation

Les sujets – L'échantillon comprend 82 élèves de troisième année du primaire dont l'âge moyen est de 10,2 ans. Ces élèves proviennent de sept écoles de la région de Québec de différents contextes socioéconomiques : une école est située en milieu socioéconomique défavorisé, quatre en milieu moyen et deux en milieu favorisé (Gouvernement du Québec, 2003).

Le déroulement – Les élèves ont été rencontrés individuellement au mois de janvier pour la tâche de rappel de récit. L'épreuve de synthèse en lecture a été passée de façon collective à la fin de l'année scolaire. Les différentes épreuves ont été administrées et corrigées par des étudiantes diplômées en psychopédagogie ayant reçu une formation pertinente.

3.2 Les outils

L'épreuve de rappel – Pour l'épreuve de rappel, l'examinatrice demande à l'élève de lire à voix haute un récit intitulé *La ruse d'Alexandre* (Sabourin, 1994). Ce texte est de niveau troisième année et contient 23 phrases. À la suite de la lecture orale, l'examinatrice retire le récit et demande à l'élève de raconter l'histoire comme il le ferait avec un ami qui ne la connaît pas. Une fois le rappel terminé, l'examinatrice demande à l'élève s'il a autre chose à ajouter afin de s'assurer que le rappel soit réellement terminé.

Mentionnons que, pour cette tâche, la lecture orale a été préférée à la lecture silencieuse, car elle permet de vérifier si l'enfant a effectivement procédé à la lecture de l'ensemble du texte. Étant donné qu'il s'agit d'une situation d'évaluation individuelle, le fait que la lecture soit faite à haute voix ne constitue pas un handicap pour la compréhension. Ce n'est que dans

le cas où l'élève doit lire devant un groupe que le stress engendré par la situation peut influencer sur la compréhension. La lecture orale est d'ailleurs utilisée dans la méthode bien connue de l'analyse des méprises (Clay, 2003).

L'épreuve de synthèse de lecture – L'épreuve de synthèse intitulée *Le bal des chenilles* (Gouvernement du Québec, 1995) a servi à mesurer la compétence à lire des élèves. Le texte narratif proposé aux élèves est de niveau fin troisième année et contient 85 phrases. L'épreuve, qui a une durée approximative de deux heures, comprend 15 questions de compréhension (littérales et inférentielles). Les questions sont formulées de façon à ce que l'élève montre qu'il est capable de reconstruire la trame du récit. Le matériel de l'épreuve comprend des feuilles de correction qui présentent les réponses possibles des sujets aux 15 questions, de même que les points alloués pour chacune d'elles. Ainsi, lors de la correction de cette épreuve, un score est attribué à chacune des réponses de l'élève en fonction de la grille de correction. Pour la plupart des questions, le sujet reçoit une cote de 0 à 2 (pour certaines questions, la cote est de 0 ou 2). La cote 0 indique que l'élève a rapporté une mauvaise réponse ou qu'il n'a donné aucune réponse, la cote 1 indique que l'idée exprimée par l'élève est incomplète et la cote 2 indique que l'idée exprimée par l'élève est complète. Le score maximal pour cette épreuve est de 33. L'accord interjuge effectué sur les cotes est de 91 %.

3.3 Méthodes d'analyse

L'analyse quantitative – L'analyse quantitative du rappel consiste à accorder un score pour chacune des unités rappelées en fonction de son niveau d'importance: les unités de niveau supérieur obtiennent un score de 3, les unités du niveau intermédiaire obtiennent un score de 2 et les unités du dernier niveau obtiennent un score de 1. Le niveau d'importance de chaque unité du récit a été attribué par l'auteure de l'épreuve (Sabourin, 1994). Ainsi, chaque élève obtient un score de rappel total et un score pour chacun des trois niveaux d'importance.

L'analyse qualitative – L'analyse qualitative a été effectuée à partir de l'adaptation d'une échelle de cotation tirée de Taylor, Pearson, Clark et Walpole (1999). Cette échelle de cotation permet d'évaluer le rappel dans son ensemble et de juger de sa richesse. Elle comporte cinq niveaux: le niveau 1 indique un rappel incomplet et incohérent et le niveau 5 un rappel complet et cohérent (annexe A). L'accord interjuge effectué sur les cotes du rappel qualitatif est de 90 %.

L'analyse selon le schéma de récit – L'analyse du rappel selon le schéma de récit a été effectuée en tenant compte de deux informations: les catégories de récit rapportées par le sujet et la quantité d'éléments rapportés dans chacune des catégories. Le sujet reçoit une cote de 0 à 3 pour chacune des six catégories de récit. La cote 0 indique que l'élève n'a rapporté aucun élément de cette catégorie, la cote 1 signifie qu'il a rapporté quelques éléments, la cote 2 signifie qu'il a rappelé un nombre moyen d'éléments et la cote 3 qu'il a rapporté tous ou presque tous les éléments. Pour déterminer s'il s'agit d'un nombre peu élevé, moyen ou élevé d'éléments, les moyennes et les écarts-types de chacune des catégories pour l'ensemble des sujets ont été utilisés. La cotation est effectuée de la manière suivante: pour chaque catégorie de récit, la cote 3 est attribuée pour un rappel se situant à un demi-écart-type au-dessus de la moyenne, la cote 2 pour un rappel dans la moyenne et un score 1 pour un rappel situé à un demi-écart-type sous la moyenne. Le score de rappel coté selon le schéma de récit correspond à l'addition des scores aux six catégories: le maximum possible est de 18.

4. Résultats

Dans cette section, un portrait global des résultats obtenus par les trois méthodes de cotation sera d'abord présenté. Ensuite, les résultats des analyses corrélationnelles entre les trois méthodes de cotation seront exposés. Enfin, les résultats de l'analyse de régression linéaire complexe effectuée sur les trois méthodes de cotation et les scores à l'épreuve de synthèse seront décrits afin de déterminer quelle méthode de cotation prédit le mieux les résultats à l'épreuve de fin d'année en lecture.

4.1 Données descriptives

Le tableau 1 présente les moyennes et les écart-types des résultats obtenus au rappel quantitatif par niveaux d'importance. Tel que nous le constatons, la moyenne au rappel coté de manière quantitative est de 23,55 sur 66 et l'écart-type est de 8,645. Les élèves ont, en général, été en mesure de rappeler 35,68 % des unités du récit, soit un peu plus du tiers de l'ensemble des unités du récit. En ce qui a trait aux niveaux d'importance, il est possible de constater que les élèves ont rappelé 42,16 % des unités de niveau supérieur, 19,50 % des unités du niveau inférieur et 11,00 % des unités du niveau intermédiaire. Ainsi, les sujets ont été en mesure de rappeler un plus grand nombre d'unités provenant du niveau d'importance supérieur, soit les informations essentielles à la bonne compréhension du récit.

Tableau 1
Statistiques descriptives des résultats au rappel coté de manière quantitative
par niveaux d'importance (n = 82)

Niveaux d'importance	Moyennes	Écart-types	Pourcentages
Niveau supérieur (sur /49)	20,66	7,302	42,16 %
Niveau intermédiaire (sur /5)	0,55	0,819	11,00 %
Niveau inférieur (sur /12)	2,34	1,425	19,50 %
Total (sur /66)	23,55	8,645	35,68 %

Le tableau 2 présente la répartition des cotes attribuées à partir de l'analyse qualitative. Les résultats obtenus par l'application de la grille qualitative se répartissent selon une courbe normale. La moyenne des rappels cotés selon cette grille est de 3,22 sur une échelle de 1 à 5 (5 étant le niveau de compréhension le plus élevé). Rappelons que la cote 3 correspond à un rappel sommaire, mais acceptable du texte. Ce résultat signifie qu'en général, les élèves incluent une certaine partie des idées principales et des idées secondaires du récit dans leur rappel, et que leur rappel est moyennement cohérent, complet et compréhensible.

Tableau 2
Répartitions des cotes attribuées à partir de la grille d'analyse qualitative (n = 82)

	Nombre de sujets	Pourcentages
Cote 1	3	3,66
Cote 2	15	18,29
Cote 3	35	42,68
Cote 4	19	23,17
Cote 5	10	12,20
Moyenne	3,22	

Le tableau 3 présente les moyennes et les écart-types du rappel coté selon le schéma de récit. Rappelons que la cote 0 indique que l'élève n'a rapporté aucun élément de cette catégorie, la cote 1 signifie qu'il a rapporté quelques éléments, la cote 2 signifie qu'il a rappelé un nombre moyen d'éléments et la cote 3 qu'il a rapporté tous ou presque tous les éléments. Les résultats indiquent que la moyenne au rappel coté selon le schéma de récit est de 9,22 sur 18 et l'écart-type est de 3,771. Les résultats montrent que la « Résolution », la « Situation initiale » et la « Complication » sont les trois catégories du récit les mieux rappelées. De plus, les résultats montrent que l'« Événement 1 », l'« Événement 2 » et le « Point culminant » sont les trois catégories du récit les moins bien rappelées. Plus particulièrement, les résultats indiquent que deux catégories, soit l'« Événement 2 » et le « Point culminant », présentent des scores en dessous de 1. Ceci peut s'expliquer par le fait que 57 élèves sur 82 n'ont rappelé aucun élément provenant de la catégorie l'« Événement 2 » et que 54 élèves sur 82 n'ont rapporté aucune unité provenant de la catégorie « Point culminant ».

Tableau 3
Statistiques descriptives du rappel coté selon le schéma de récit
en fonction de la qualité du rappel effectué (n = 82)

Catégories du récit	Moyennes	Écart-types
Situation initiale (sur /3)	1,96	0,808
Complication (sur /3)	1,88	0,691
Événement 1 (sur /3)	1,51	1,188
Événement 2 (sur /3)	0,88	1,373
Point culminant (sur /3)	0,99	1,418
Résolution (sur /3)	2,05	0,564
Total des catégories (sur /18)	9,22	3,771

Le tableau 4 regroupe la répartition des résultats des analyses quantitatives et selon le schéma de récit en fonction des niveaux de cotation de l'analyse qualitative. Ce tableau comparatif entre les trois méthodes de cotation montre que les scores de compréhension attribués à l'analyse quantitative semblent correspondre à ceux de l'analyse qualitative. En effet, les sujets qui ont obtenu le niveau de cotation 1 à l'analyse qualitative sont ceux qui ont obtenu le score de compréhension le plus faible à l'analyse quantitative (10,67) et ceux qui ont obtenu le niveau

de cotation 5 sont ceux qui ont obtenu le score de compréhension le plus élevé à l'analyse quantitative (35,60). Cependant, les scores de l'analyse quantitative accordés aux sujets des niveaux de cotation 3 et 4 sont très rapprochés (23,91 et 25,84). Le même constat peut être fait en ce qui concerne l'analyse qualitative et l'analyse selon le schéma de récit. Ici encore, les cotes 3 et 4 donnent lieu à des résultats très près l'un de l'autre (9,43 et 9,21).

Tableau 4
Tableau synthèse de la distribution des résultats des analyses quantitatives et selon le schéma de récit pour chacun des niveaux de cotation de l'analyse qualitative

Analyse qualitative	Analyse quantitative	Analyse selon le schéma de récit
1	10,67	4,67
2	14,33	6,13
3	23,91	9,43
4	25,84	9,21
5	35,60	13,00

4.2 Analyses de corrélation

Le tableau 5 présente les résultats des analyses de corrélation de Pearson entre les trois méthodes de cotation du rappel de récit. Celles-ci révèlent que les trois méthodes de cotation sont liées significativement entre elles. En effet, l'analyse quantitative est significativement et fortement reliée à l'analyse selon le schéma de récit ($r = 0,85$; $p < 0,01$) et à l'analyse qualitative ($r = 0,71$; $p < 0,01$). De plus, l'analyse qualitative est significativement et modérément liée à l'analyse selon le schéma de récit ($r = 0,52$; $p < 0,01$). L'analyse qualitative, l'analyse quantitative et l'analyse selon le schéma de récit semblent mesurer de façon analogue certains éléments de la compréhension de récit.

Tableau 5
Coefficients de corrélations entre les trois méthodes de cotation (n = 82)

	Analyse qualitative	Analyse quantitative	Analyse selon le schéma de récit	Épreuve de lecture
Analyse qualitative	1,00	0,71**	0,52**	0,38**
Analyse quantitative		1,00	0,85**	0,37**
Analyse selon le schéma de récit			1,00	0,32**
Épreuve de lecture				1,00

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

De plus, les corrélations entre ces trois méthodes de cotation et l'épreuve de synthèse de lecture indiquent qu'il y a présence de relations de force comparable, soit une corrélation de 0,38 ($p < 0,01$) entre le rappel qualitatif et l'épreuve de lecture; de 0,37 ($p < 0,01$) entre le rappel quantitatif et le test de fin d'année; et de 0,32 ($p < 0,01$) entre le rappel coté selon le schéma de récit et le test de fin d'année. Ainsi, l'analyse qualitative, qui est la méthode de cotation la

plus fortement reliée à l'épreuve de lecture, devrait prédire plus efficacement les résultats au test de fin d'année en lecture.

4.3 Analyse de régression multiple

Le tableau 6 présente les résultats de l'analyse de régression effectuée avec la méthode StepWise en considérant l'épreuve collective de lecture en fin d'année comme variable dépendante et les résultats des trois méthodes de cotation (l'analyse qualitative, l'analyse quantitative et l'analyse selon le schéma de récit) comme variables indépendantes. L'analyse rapportée au tableau 6 révèle que l'équation de régression considérée dans l'étude s'est avérée significativement reliée aux résultats obtenus à l'épreuve de lecture en fin d'année et qu'elle explique 14,3 % de la variance des scores en lecture en fin d'année. Seule la valeur du Bêta associée au rappel coté de façon qualitative est significative ($\beta = 0,379$; $p < 0,001$) dans la prédiction du rendement en lecture en fin d'année. Ainsi, l'analyse de régression multiple permet de conclure que l'analyse qualitative est la méthode de cotation qui prédit le mieux les résultats à l'épreuve de fin d'année en lecture. Les deux autres méthodes de cotation n'ajoutent pas à la prédiction de la variable dépendante. Par ailleurs, comme l'équation de régression explique uniquement 14,3 % de la variance des scores au test final de lecture, il est justifié de croire que d'autres facteurs ne faisant pas partie du modèle de régression utilisé puissent prédire les scores au test de fin d'année en lecture.

Tableau 6
Résultats de l'analyse de régression (StepWise) où les variables indépendantes sont les résultats aux trois méthodes d'évaluation et la variable dépendante est le résultat à l'épreuve finale en lecture (n = 80)

Variables indépendantes	R ²	β
	0,143***	
Rappel coté de manière qualitative		0,379***
Rappel coté de manière quantitative		0,204 n.s.
Rappel coté selon le schéma de récit		0,164 n.s.

*** $p < 0,001$.

5. Discussion

Trois méthodes de cotation du rappel ont été examinées dans cette étude. Nous discuterons d'abord des résultats obtenus avec chacune de ces méthodes avant de les comparer entre elles.

Les résultats obtenus avec la première méthode, l'analyse quantitative, montrent que les élèves ont rappelé 35,6 % de l'ensemble des unités du récit. Le score de compréhension obtenu par cette méthode de cotation peut sembler assez faible, mais il importe de s'attarder plutôt au niveau d'importance des informations rappelées : les sujets ont rappelé un plus grand nombre d'unités de niveau supérieur (42,16 %), soit les informations essentielles à la bonne compréhension du récit. Précisons que le seuil de réussite de l'épreuve (Sabourin, 1994) correspond au rappel de 38,78 % des unités de niveau supérieur. Cependant, même si les sujets ont rappelé

une bonne proportion des unités supérieures, rien n'indique dans un rappel quantitatif si les éléments rappelés sont suffisants à la compréhension complète du récit. Ainsi, deux sujets peuvent avoir rappelé le même nombre d'unités, mais ne pas avoir compris l'histoire de la même façon. Par exemple, dans nos données, deux sujets ont obtenu un total de 21 à l'analyse quantitative. Pourtant, le premier sujet a reçu une note de niveau 4 à l'analyse qualitative, ce qui correspond à un bon rappel alors que le rappel du deuxième sujet a été coté de niveau 2, ce qui correspond à un rappel incomplet et désarticulé. Les scores de rappel obtenus par cette méthode sont significativement corrélés avec la réussite en lecture.

La deuxième méthode, l'analyse qualitative, a donné des résultats qui se répartissent selon une courbe normale. La moyenne de l'analyse qualitative se situe au milieu de l'échelle ($M = 3,22$ sur 5), ce qui concorde avec les résultats obtenus par Irwin et Mitchell (1983) dans une étude effectuée auprès de sujets de dixième année ($M = 3,38$). Tous les sujets qui ont obtenu une cote de 5 ont rapporté toutes les catégories du récit alors qu'aucun des sujets qui ont obtenu la cote 1 n'a rapporté toutes les catégories de récit. L'analyse qualitative permet donc de bien distinguer les différentes performances des élèves dans une tâche de rappel. De plus, les scores de rappel obtenus par cette méthode sont significativement corrélés avec la réussite en lecture des élèves à la fin de l'année.

La troisième méthode de cotation du rappel, l'analyse selon le schéma de récit, permet de nuancer l'analyse quantitative en accordant des points non pour la seule présence des éléments, mais pour la présence des catégories de récit. On sait toutefois par l'ensemble des études sur le récit que les catégories de récit ne sont pas toutes rappelées de la même façon. Dans notre étude, les résultats indiquent que la « Situation initiale », la « Complication » et la « Résolution » sont les trois catégories du récit les mieux rappelées par les élèves. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Stein et Glenn (1979) et par Mandler et Johnson (1977) en ce qui concerne les catégories du récit les mieux rappelées par les enfants et par les adultes. En effet, bien que les auteurs aient utilisé une terminologie différente de celle employée dans cette étude, les catégories de récit les mieux rappelées correspondent à celles identifiées dans la présente recherche, soit : l'« Introduction » (description du héros), l'« Événement déclencheur » et les « Conséquences ». Selon Stein et Glenn (1979) et selon Mandler et Johnson (1977), le rappel plus fréquent de ces catégories dépendrait de leur importance quant à la compréhension globale du récit. Chez nos sujets, les catégories de récit les moins bien rappelées sont : l'« Événement 1 », le « Point culminant » et l'« Événement 2 ». Stein et Glenn (1979) et Mandler et Johnson (1977) ont identifié les catégories « Introduction » (description du contexte), « Réponses du héros » et « Réactions » comme étant les catégories les moins fréquemment rappelées. Cependant, comme notre classification des catégories ne comprend pas de façon isolée les réponses du héros et ses réactions, il est difficile de comparer nos résultats avec ceux de ces auteurs. De plus, bien que cette méthode de cotation selon le schéma de récit soit significativement corrélée avec les scores en lecture, elle s'avère celle qui, parmi les trois méthodes de cotation à l'étude, corrèle le plus faiblement avec les résultats des élèves à l'épreuve de synthèse en lecture.

La première question de recherche concernait les relations entre les trois méthodes de cotation du rappel de récit. Les résultats aux analyses de corrélation ont permis de constater des relations allant de modérées à fortes entre les trois méthodes de cotation du rappel de récit. L'analyse qualitative et l'analyse quantitative sont significativement et fortement reliées entre elles ($r = 0,71$; $p < 0,01$). Ceci signifie qu'elles semblent mesurer des aspects similaires de la compréhension de récit.

L'analyse selon le schéma de récit est plus fortement reliée à l'analyse quantitative ($r = 0,85$; $p < 0,01$) qu'à l'analyse qualitative ($r = 0,52$; $p < 0,01$). La forte relation entre l'analyse selon le schéma de récit et l'analyse quantitative peut s'expliquer par le fait que l'analyse selon le schéma de récit prend en compte la proportion d'éléments rappelés. Il peut paraître surprenant cependant que l'analyse qualitative ne corrèle pas davantage avec l'analyse selon le schéma de récit. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la grille de cotation de l'analyse selon le schéma de récit, mise au point dans cette étude, entraîne une perte d'information pour certaines catégories. En effet, les catégories comprises dans l'épreuve de lecture contiennent différents nombres d'unités, soit entre 5 et 35 unités chacune [la situation initiale (7 unités), la complication (6 unités), l'événement 1 (8 unités), l'événement 2 (5 unités), le point culminant (5 unités) et la résolution (35 unités)]. Ainsi, le fait d'accorder un score de compréhension entre 0 et 3 pour chacune des catégories peut minimiser l'importance de certaines catégories.

Ainsi, bien que les trois méthodes de cotation semblent mesurer de façon analogue certains éléments de la compréhension de récit puisqu'elles corrèlent de façon modérée à très forte entre elles, elles semblent aussi différentes puisqu'elles ne corrèlent pas parfaitement entre elles. D'après certains auteurs (Irwin et Mitchell, 1983), la combinaison de ces trois types de méthodes permettrait d'obtenir des renseignements différents quant à la compréhension globale du sujet. Plus particulièrement, l'analyse qualitative s'intéresse aux généralisations faites par l'élève, à la cohérence du rappel, à sa compréhensibilité et à sa complétude; l'analyse quantitative s'intéresse à la quantité d'informations du texte rappelée par l'élève, et, enfin, l'analyse selon le schéma de récit s'intéresse à la présence des catégories du récit dans le rappel. Ainsi, ces trois types d'analyses évaluent la compréhension de récit sous trois angles différents. Il est donc possible de croire que l'utilisation conjointe de ces différentes méthodes d'analyses permettrait d'évaluer la compréhension plus efficacement.

Toutefois, bien que ces constatations soient logiques, les résultats que nous avons obtenus à l'analyse de régression tendent à aller dans un autre sens. En effet, l'analyse de régression multiple (StepWise) révèle que le rappel coté de manière qualitative est la méthode de cotation qui prédit le mieux la compréhension à une épreuve ultérieure de lecture et que l'addition des autres méthodes de cotation de la compréhension n'ajoute pas à la prédiction des scores de compréhension en lecture en fin d'année. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que l'analyse qualitative évalue non seulement la pertinence des informations rappelées (l'ajout d'informations superflues ou erronées), la cohérence du rappel fait, le déroulement logique de la séquence de l'histoire, mais tient également compte des diverses habiletés de compréhension du lecteur telles que les habiletés à inférer, à généraliser, à résumer, etc. De ce fait, les résultats obtenus par les sujets à cette méthode de cotation semblent représenter fidèlement le niveau de compréhension du lecteur. Ainsi, l'analyse qualitative, qui est la méthode qui rend le mieux compte de la compréhension globale du lecteur, aurait avantage à être privilégiée lors de la cotation des rappels de récit.

Certaines limites de cette étude doivent être soulignées. Tout d'abord, l'expérimentation a été effectuée auprès d'élèves de troisième année seulement. Il faut donc rester prudent quant à la généralisation des résultats de cette étude. Il aurait été intéressant d'effectuer ces mêmes évaluations auprès d'élèves de différents niveaux du primaire afin de comparer les résultats obtenus et de pouvoir généraliser les résultats. De plus, le rappel a été évalué à partir d'un seul récit. Il aurait été pertinent de varier les récits afin de tenir compte du niveau d'habileté

en lecture des élèves. Enfin, certains facteurs liés à l'épreuve finale de lecture peuvent avoir influencé les analyses, notamment l'intérêt du lecteur pour le texte, le type de questions (plusieurs questions de type littéral), la durée de l'épreuve (deux heures) et le fait d'avoir à écrire soi-même les réponses.

Terminons en rappelant que, jusqu'à maintenant, aucune étude n'avait comparé les différentes méthodes de cotation du rappel de récit entre elles. Cette étude apporte donc des données nouvelles dans ce domaine. Ainsi, bien que les résultats de cette étude soient concluants, il apparaît important que d'autres études soient effectuées afin de préciser, entre autres, comment l'analyse qualitative du récit pourrait être davantage intégrée dans les pratiques d'évaluation de la compréhension en lecture dans le milieu scolaire.

Remerciement

Cette recherche a bénéficié d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (2000-LE-70819).

Références

- Adam, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4^e édition). Paris : Armand Colin.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story: Age two to seventeen*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez M.C., Fortier, C. et Sirois, P. (2004). La structuration causale du récit chez le jeune enfant. In S.-G. Chartrand, C. Fisher, M. Nadeau et C. Simard (dir.), *La discipline français : singulière, plurielle, transversale ?* Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). Québec : AIRDF. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/Boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>>.
- Bourdin, B. (1994). *Coût cognitif de la production verbale. Étude comparative oral/écrit chez l'enfant et chez l'adulte*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Bourgogne, Dijon.
- Brigaudiot, M. (1993). Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle. *Repères*, 7, 7-21.
- Clay, M.M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture* (trad. par G. Bourque). Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récit*. Paris : Presses universitaires de Lille.
- Ekouma, C.M. (2006). *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde*. Thèse de doctorat en psychologie cognitive, Université Paris 8.
- Fayol, M. (1983). L'acquisition du récit : un bilan des recherches. *Revue française de pédagogie*, 62, 65-82.
- Gambrell, L.B., Pfeiffer, W.R. et Wilson, R.M. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, 78(4), 216-220.
- Gambrell, L.B., Koskinen, P.S. et Kapinus, B.A. (1991). Retelling and the reading comprehension of proficient and less proficient readers. *Journal of Educational Research*, 84(6), 356-362.
- Gibson, A., Gold, J. et Sgouros, C. (2003). The power of story retelling. *The Tutor*, été, 1-12.
- Gouvernement du Québec (1995). *Le bal des chenilles. Épreuve d'appoint. Français 3^e année, lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec du Québec (2003). *Indice de milieu socio-économique par école. Données 2002-2003*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <www.meq.gouv.qc.ca>.

- Irwin, P.A. et Mitchell, J.N. (1983). A procedure for assessing the richness of retellings. *Journal of Reading*, 26(1), 391-396.
- Leslie, L. et Caldwell, J. (1995). *Qualitative reading inventory II*. New York, NY : Longman.
- Mandler, J.M. et Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- McConaughy, S.H. (1982). Developmental changes in story comprehension and levels of questioning. *Language Arts*, 59(6), 580-590.
- Morrow, L.M. (1988). Retelling stories as a diagnostic tool. In S.M. Glazer, L.W. Searfoss et L.M. Gentile (dir.), *Reexamining reading diagnosis, new trends and procedures* (p. 128-149). Newark, DE : International Reading Association.
- Morrow, L.M. (1996). Story retelling: A discussion strategy to develop and assess comprehension. In L.B. Gambrell et J.F. Almasi (dir.), *Lively discussions: Fostering engaged reading* (p. 265-285). Newark, DE : International Reading Association.
- Paris, A.H. et Paris. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Poissant, H. et Chalifoux, J. (1993). Rappel de textes informatif et narratif chez des élèves de 5^e, secondaire 2 et secondaire 5 : mémoire à court et à long termes. In M.-T. Claes et J. Chapelle (dir.), *Mémoire et mémorisation dans l'acquisition et l'apprentissage des langues* (p.225-262). Louvain : Center for Computational Linguistics.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on schema for stories. In D.G. Bobrow et A. Collins (dir.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science* (p. 211-236). New York, NY : Academic Press.
- Sabourin, S. (1994). *Examen diagnostique de la lecture. Niveau débutant 2. Fin troisième année*. Longueuil : Commission scolaire Jacques-Cartier.
- Stein, N.L. et Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedler (dir.), *New directions in discourse processing* (p. 53-120). Norwood, NJ : Ablex.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Clark, K.F. et Walpole, S. (1999). *Beating the odds in teaching all children to read*. Rapport de recherche 2-006. Ann Arbor, MI : CIERA/University of Michigan.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structure in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Varnhagen, C.K., Morrison, F.J. et Everall, R. (1994). Age and schooling effects in story recall and story production. *Developmental Psychology*, 30(6), 969-979.

Annexe A
Échelle de cotation qualitative pour le rappel de texte
inspirée de celle proposée par Taylor, Pearson, Clark et Walpole (1999)

1	<ul style="list-style-type: none">• Se caractérise par sa brièveté.• Énumération de personnages ou d'objets.• Le rappel est incompréhensible.• Les idées données ne sont pas reliées à l'histoire.
2	<ul style="list-style-type: none">• Le rappel ne donne pas l'essentiel de l'histoire.• Les idées sont mal organisées.• La séquence n'est pas logique.• Contient des informations incompatibles avec l'histoire.
3	<ul style="list-style-type: none">• Le rappel contient un minimum d'idées importantes et d'idées secondaires.• Le rappel est assez cohérent.• La séquence est assez logique.
4	<ul style="list-style-type: none">• La plupart des points importants et des idées secondaires appropriées sont inclus dans le rappel.• Bon degré de cohérence.
5	<ul style="list-style-type: none">• Les points importants et les idées secondaires appropriées sont inclus dans le rappel.• Très bon degré de cohérence.• Déroulement logique.• Pas d'ajout d'informations erronées.

