Document généré le 25 avr. 2024 09:44

Québec français

Enseigner les schémas de récit
Est-ce possible dès les premières années ?

Sylvie-Anne Maheu

Numéro 100, hiver 1996

Enseigner la littérature

URI : https://id.erudit.org/iderudit/58695ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Maheu, S.-A. (1996). Enseigner les schémas de récit : est-ce possible dès les premières années ? *Québec français*, (100), 55–57.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 1996

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

PAR **SYLVIE-ANNE MAHEU***

Enseigner les schémas **de récit**

EST-CE POSSIBLE DÈS LES PREMIÈRES ANNÉES ?

Cette expérimentation, menée en première année, s'inscrit dans un contexte d'apprentissage relativement nouveau de la compréhension en lecture. L'enseignante demande à l'élève de reconstruire le sens du texte à lire, en s'aidant du schéma de récit. De plus, l'enseignante place l'élève dans une situation où celui-ci doit recourir à des stratégies cognitives afin de réaliser des transformations dans une histoire. Celles-ci peuvent prendre plusieurs formes : l'élève peut ajouter ou changer un personnage, modifier l'objet de l'histoire ou le sentiment envers cet objet, remanier la situation initiale ou la fin. Cependant, l'élève doit demeurer conscient des implications que ces modifications apportent dans le texte.

Plutôt qu'une simple acquisition de connaissances, ce projet préconise le développement d'une démarche pédagogique respectueuse du processus d'apprentissage de l'enfant, le développement de l'esprit critique et d'une démarche de résolution de problèmes ainsi que le développement d'outils intellectuels.

Pour ce faire, l'enseignante doit entraîner les jeunes lecteurs à aborder un texte par le sens global, dès le début de l'année. Ils doivent être en contact avec l'organisation générale afin d'en prendre mieux possession, de la mettre plus facilement en mémoire et enfin, de poursuivre un travail d'investigation plus poussé. L'enseignante doit intervenir aussi pour amener l'élève à prendre conscience de ce qui se passe dans sa tête lorsqu'il lit, à s'interroger sur les moyens qu'il utilise spontanément pour réussir sa tâche de lecture.

Pour l'apprenant, il est capital de se trouver confronté à une tâche qui l'invite à mettre en œuvre des stratégies de recherche, d'investigation, de choix d'éléments pertinents et d'interprétation d'une situation. À ce moment, l'élève est actif et devient efficace face à un texte. La notion d'activité est centrale dans la compréhension : lire n'est pas recevoir un sens (auquel cas l'activité de lecture ne serait que déchiffrement), mais c'est plutôt engendrer et construire des significations. La lecture est, du côté de l'individu, un acte de création particulièrement complexe.

Dans la pratique courante, raconter s'avère une activité fréquemment exploitée par les enseignantes dans leur pratique pédagogique. Les élèves se prêtent volontiers à cette activité puisqu'elle est ancrée dans leur vécu quotidien. Les enseignantes vérifient souvent la compréhension d'un texte en demandant aux élèves de le raconter à nouveau. Cependant, l'enseignante de première année est souvent confrontée à un narrateur qui bute sur la problématique de départ, se perd en cours d'histoire et n'arrive jamais à la fin.

Pour ces raisons, il est important que l'enseignante agisse directement sur la structure textuelle. Cette intervention favorise chez l'élève la saisie implicite et l'objectivation de critères de fonctionnement des textes et de critères d'évaluation de ses propres productions.

De plus, cette expérimentation s'est intéressée à quelques questions préoccupantes dans le milieu scolaire : comment apprendre aux enfants à comprendre une grande variété de textes ? Comment mettre en œuvre des stratégies dès les premiers apprentissages ? Et surtout, comment les enseignantes peuvent-elles aider les élèves à devenir plus efficaces dans l'acte de lire ?

Cette approche est centrée sur le texte, particulièrement le récit et démontre que l'enseignement des macroprocessus tel que le schéma de récit à de jeunes lecteurs augmente leur compréhension.

LES SCHÉMAS ET LA LECTURE

Le lecteur étant un partenaire actif du processus de lecture, la signification émerge d'un travail de construction qui repose sur une contribution importante des schémas du lecteur. Un lecteur compétent est perçu comme celui qui reconstruit le sens d'un texte en tenant compte d'une intention particulière de traitement de l'information et d'un besoin particulier. Une telle conception du lecteur compétent, type de lecteur que l'école a pour objectif de former, implique que la lecture est un moyen et non une fin. Lorsque la lecture n'est pas conçue comme une fin, mais comme un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances, comme un moyen d'accroître

le pouvoir de l'élève sur son environnement ou encore comme un moyen de satisfaire des besoins d'imaginaire, l'enseignante intervient alors sur les stratégies cognitives qui sont facilement transférables.

Le schéma de récit

Le schéma de récit est une forme spécifique de représentation qui se crée chez les lecteurs et les auditeurs de récits. Celle-ci permet des anticipations assez précises sur ce qui peut arriver aux divers moments de la narration.

Le schéma de récit dans l'enseignement

Les recherches antérieures ont permis de constater que des enfants de première année sensibilisés à l'identification des parties du récit posaient plus de questions orientées vers les éléments importants du récit.

Plusieurs recherches ont porté sur le rappel de récit, c'est-à-dire, la compréhension et le rappel d'un récit par de jeunes lecteurs. Pour ce faire, on propose une représentation schématique et hypothétique des principaux éléments qui composent les structures cognitives et les processus psychologiques mis en œuvre par les individus dans la compréhension et la mémorisation de textes.

Les structures textuelles constituent un facteur important en lecture. Celles-ci sont définies comme la façon dont les idées sont organisées dans un texte. Dans les recherches en lecture, la connaissance qu'a un lecteur des structures textuelles, peu importe son âge et sa scolarisation, est reconnue comme un facteur qui joue un rôle crucial sur les plans de la reconstruction du sens, de l'intégration de l'information en mémoire et de la qualité de la réponse offerte à des besoins d'imaginaire. Les élèves qui possèdent la connaissance de la structure d'un texte se rappellent davantage d'informations de ce texte que des élèves qui n'ont pas cette connaissance.

En somme, toutes ces études confirment l'importance du schéma de récit dans le processus de compréhension, mais il reste à élucider toutes les répercussions sur la didactique, en particulier avec des lecteurs débutants.

Par ailleurs, nous pouvons penser qu'il est pertinent, pour une enseignante, d'utiliser les catégories de récit si elle garde toujours à l'esprit que les activités centrées sur la structure de récit n'ont pas comme objectif de rendre les élèves habiles à déterminer les parties d'un récit, mais de les aider à mieux comprendre celles-ci.

L'EXPÉRIMENTATION

Le matériel didactique

Nous avons choisi des albums comportant des textes plutôt longs afin que les élèves de première année soient immédiatement placés devant de vrais textes. Le programme de français donne une description des caractéristiques d'un texte destiné à cette clientèle.

Nous avons retrouvé ces caractéristiques dans les albums édités par « La courte échelle », écrit par Robert Munsch et illustrés par Michael Martchenko. Ces textes font prendre conscience à l'élève qu'il doit adopter des attitudes et des comportements favorisant sa pleine réalisation comme individu et comme membre d'une collectivité. Nous avons opté pour des textes porteurs de sens pour l'élève et qui permettent une réelle intention de lecture.

La procédure

La procédure utilisée pour cette expérimentation ne se limite pas seulement à l'enseignement de la structure textuelle. Elle s'inscrit dans un cadre plus vaste, plus près de la réalité des élèves. Nous avons élaboré des activités d'apprentissage regroupées autour d'un projet de classe à réaliser (théâtre de marionnettes, théâtre d'ombres, livret de lecture, etc.) afin de proposer aux élèves des tâches susceptibles de provoquer et de soutenir leur motivation, de poursuivre un but explicite à moyen terme et de présenter un défi à leur portée.

Nous présentons une démarche qui met en relief un enseignement qui se veut stratégique, avec un accent prononcé sur l'objectivation. L'objectivation développée pour cette expérimentation présente un ensemble de questions liées aux processus de lecture. Nous accordons une grande importance à ce questionnement puisque nous voulons d'abord faire progresser les élèves dans leurs habiletés de compréhension.

La planification des activités utilisée pour cette expérimentation est une combinaison de la démarche de français au primaire et de la démarche de questionnement de texte élaborée par Jolibert et Crépon (1991). Notre choix d'intégrer deux démarches en une seule grille de planification est justifié par le souci d'exactitude et de rigueur.

Pour cette intervention, le schéma de récit utilisé est celui pour un récit comportant plusieurs épisodes, de Demers et Tremblay (1992). Ce schéma correspond très bien aux histoires présentées dans les albums sélectionnés. De plus, l'enseignante, à l'aide de ce schéma de récit, peut faire découvrir les catégories qui sont immuables (mise en situation et fin) et celles qui peuvent être modifiées (événements ajoutés, enlevés ou permutés). À la suite d'activités qui mettent en cause la structure textuelle, l'élève se voit dans l'obligation de coordonner diverses stratégies cognitives ou habiletés intellectuelles qui ont trait au repérage, au regroupement, à la sélection, à l'inférence et au jugement.

Au cours de l'intervention, l'accent est mis sur la structure textuelle afin de savoir si cet enseignement provoque des apprentissages importants en termes de transfert et de réutilisation fonctionnelle comme nous le présente Tardif (1992) dans ses recherches.

La mise en situation menée par l'enseignante

Avant d'amorcer le projet, il est très important de faire comprendre aux élèves le but du projet et de leur annoncer les différentes activités qui seront vécues en classe. En effet, afin de pouvoir mieux s'engager dans ses apprentissages, l'élève doit comprendre les objectifs poursuivis et situer les activités les unes par rapport aux autres.

L'enseignante présente le projet aux élèves en leur décrivant les grandes orientations et en mentionnant qu'ils devront être actifs, prendre position, exprimer leurs opinions. Le projet consiste à transformer une histoire en spectacle de marionnettes ou en théâtre d'ombres, ou en livret de lecture... Le choix du projet devrait faire l'objet d'un consensus au sein du groupe.

L'enseignante précise la tâche de l'élève. À la suite de la lecture collective d'un album, l'élève devra réaliser des transformations dans une histoire en ajoutant ou en changeant un personnage, en changeant l'objet de l'histoire ou le sentiment envers cet objet, en modifiant la situation initiale ou la fin, et peut-être même le contexte de l'ensemble de l'histoire. La tâche de lecture se réalise en équipe de deux.

Pendant la réalisation de la tâche, l'enseignante écrit elle-même le texte à l'ordinateur. Le texte intégral, qui servira de contrôle, apparaît à l'écran de l'ordinateur. L'équipe relit l'histoire et dicte à l'intervenante les changements qu'elle désire effectuer dans le récit. L'enseignante objective en cours de travail seulement si elle s'aperçoit que les transformations sont incohérentes afin de laisser aux élèves tout le pouvoir d'agir sur le texte.

Les résultats

Suite aux périodes d'enseignement du schéma de récit, le groupe expérimental prouve sans aucun doute que l'enseignement du schéma de récit apporte une meilleure compréhension. Les élèves démontrent qu'ils sont en mesure d'organiser l'information du récit afin de changer une ou plusieurs composantes en ne négligeant pas la cohérence du récit.

À la fin de l'expérimentation, les élèves reconnaissent la structure d'un récit, ils prédisent les modifications qu'implique le changement d'une composante, ils effectuent les modifications nécessaires à la suite du changement d'une composante afin de respecter la logique du récit. La majorité des équipes conservent la mise en situation et le démarrage du récit initial, mais lorsqu'elles commencent à modifier l'intrigue et les événements, elles s'éloignent du modèle du texte et inventent vraiment des événements présentant une situation différente tout en comportant une suite logique.

Lors de l'expérimentation, une équipe a décidé de modifier le démarrage du récit et par le fait même, le problème. Les élèves ont réussi également à produire un texte cohérent, avec une intrigue comportant trois événements complets, un dénouement et une fin qui respectent le schéma de récit. Nous sommes donc à même de constater que les élèves ont développé des stratégies de lecture et que, s'ils savent comment est structuré un texte, il leur est facile aussi d'en dégager les idées et d'aller chercher les informations dont ils ont besoin afin d'agir sur un texte et créer un nouveau récit.

En effet, par l'intermédiaire de l'enseignement du schéma de récit, nous incitions les élèves, durant leur lecture, à mettre l'accent sur la recherche de sens. Cela leur a permis de réaliser que lire consiste à chercher du sens et non, comme ils l'avaient cru jusqu'ici, à identifier les sons ou les mots un par un. Les élèves ont donc pris conscience du fait qu'il faut lire pour comprendre et ils ont dû orienter leur lecture dans cette direction.

Le fait d'inclure l'écriture dans le projet a également joué un rôle important. Les élèves étaient libres d'inventer leur propre récit, ils pouvaient conserver les éléments de leur choix ou recréer une toute autre histoire. Le fait d'intégrer le processus d'écriture dans une démarche de lecture aide les élèves à démystifier la communication écrite. Quand les enfants écrivent, ils réalisent comment s'assemblent les mots et les idées. Si les élèves connaissent le schéma de récit, il leur est plus facile de produire un texte cohérent avec une suite événementielle. La lecture a donc aidé les sujets à devenir auteurs, ils ont davantage compris la fonction de la communication de l'écrit.

Les résultats démontrent que les tâches de lecture les plus motivantes pour les élèves sont celles qui conduisent à l'expression et à la communication. Elles donnent une raison supplémentaire de lire et elles fournissent des prétextes de lecture qui rendent celle-ci fonctionnelle.

Conclusion

En bref, ce projet d'intervention demeure dans la ligne de pensée de ce mouvement amorcé autour du thème de l'enseignement stratégique. Il n'y a donc pas qu'une seule composante à analyser, mais bien tout un contexte d'apprentissage. L'enseignement stratégique prend son essor dans la maîtrise des processus et des mécanismes fonctionnels impliqués dans le processus de la compréhension en lecture. Cela signifie que l'enseignement stratégique reconnaît l'importance de la lecture comme moyen privilégié pour développer l'intelligence, pour acquérir d'autres compétences et pour accroître les connaissances des élèves.

---

* Enseignante, Commission scolaire des Trois-Lacs

Un cahier pratique accompagne cet article. Une démarche facilitant la compréhension d'un récit par l'enseignement du schéma de récit est illustrée par la présentation de cinq activités d'apprentissage.

Bibliographie

Demers, C. et Tremblay, G., *Pour une didactique renouvelée de la lecture: du cœur, des stratégies, de l'action...*, Guide pédagogique, Éditions L'artichaut, Rimouski, 1992.

Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique*, L'apport de la psychologie cognitive, Éditions Logiques, Montréal, 1992.

Giasson, J., *La compréhension en lecture*, Éditeur Gaëtan Morin, Boucherville, 1990.

Jolibert, J. et Crepon, C., « Former des enfants lecteurs de textes », Tome 2, *Des outils pour apprendre à questionner les textes*, Hachette, Paris, 1991.