

LES RÉCITS DE LITTÉRATURE JEUNESSE : COMMENT STRUCTURE-T-ON CES BELLES HISTOIRES?

Par Marie-Pierre Baron, Ph. D. Université du Québec à Chicoutimi

Ce texte accompagne l'infographie [Processus de lecture et relations causales](#) publiée par l'Instance régionale de concertation de la Capitale-Nationale (IRC-CN).

Nous vous invitons à lire l'autre article de Marie-Pierre Baron [La lecture interactive : questionner l'enfant pour soutenir son développement sur le plan morphosyntaxique \(complexification\) et de sa compréhension de la structuration des récits](#).

POUR CITER CET ARTICLE

Baron, M-P. (2020). Les récits de littérature jeunesse : comment structure-t-on ces belles histoires? Québec. <http://irc-cn.ca/outil/les-recits-de-litterature-jeunesse-comment-structure-t-on-ces-belles-histoires>

L'acte de lire exige une participation pleine et active (Dougherty Stahl, 2014), ce qui implique le développement et la mobilisation de cinq processus nécessaires à la compréhension (Irwin, 1986, 1991) :

1. **Microprocessus** : Identifier des mots, lire par groupe de mots et lire des phrases;
2. **Macroprocessus** : Identifier les composantes de la structure du texte, en dégager l'idée principale et en faire un résumé;
3. **Processus d'intégration** : Lier les idées et les phrases entre elles et faire des inférences;
4. **Processus d'élaboration** : Avoir une réponse affective (ex. : réaction sur l'intrigue et les personnages) et faire des liens qui vont au-delà du texte grâce à ses connaissances sur le monde ou à ses expériences;
5. **Processus métacognitifs** : Gérer les quatre autres processus (mentionnés plus haut) et identifier la perte de compréhension ainsi que réparer cette perte.

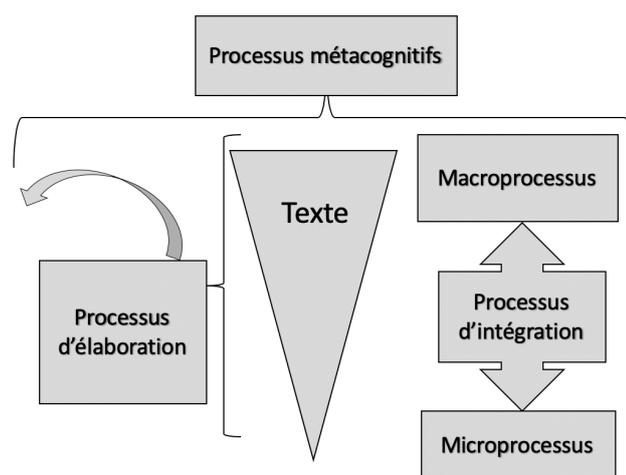


Figure 1 : Processus impliqués dans l'apprentissage de la lecture (Baron et Côté, 2016, p. 73).

Bien que souvent présentés séparément, ces cinq processus sont indissociables et interdépendants, et permettent la compréhension des récits (Baron et Côté, 2016). La figure 1 présente l'interrelation de ces processus. Elle montre aussi que les processus métacognitifs chapeautent l'ensemble des processus. La flèche placée au-dessus de l'encadré des processus d'élaboration représente une invitation à aller plus loin, au-delà du texte. Quant à la place qu'occupent les processus d'intégration dans cette figure, entre l'identification des mots (microprocessus) et la structure du texte (macroprocessus), cela illustre notamment comment l'enfant doit être capable de trouver un sens dans une phrase qu'il lit et de s'appuyer sur sa compréhension de la structure du récit pour parvenir à faire des inférences (processus d'intégration).

ZOOM SUR LA STRUCTURE DU RÉCIT

La capacité à extraire et à organiser la structure d'un récit fait partie des macroprocessus. En général, un récit contient six composantes récurrentes (Makdissi et Boisclair, 2008; Stein, 1988). D'abord, l'histoire débute par une **situation initiale** où règne habituellement un équilibre, que bouleverse un **problème** duquel découle une **émotion négative**. Ensuite, propulsés par un **but**, le ou les protagonistes font des **tentatives d'actions**, qui mènent à une **solution** de laquelle découle une **émotion positive**. Enfin, la **situation finale** ramène l'équilibre initial. Ces composantes récurrentes du récit sont toutes liées entre elles chronologiquement, mais surtout causalement (Blanc, 2009; Makdissi et Boisclair, 2008; Van den Broeck, Mouw et Kraal, 2016). Les relations causales entre les composantes récurrentes assurent la cohérence et permettent l'interprétation du récit.

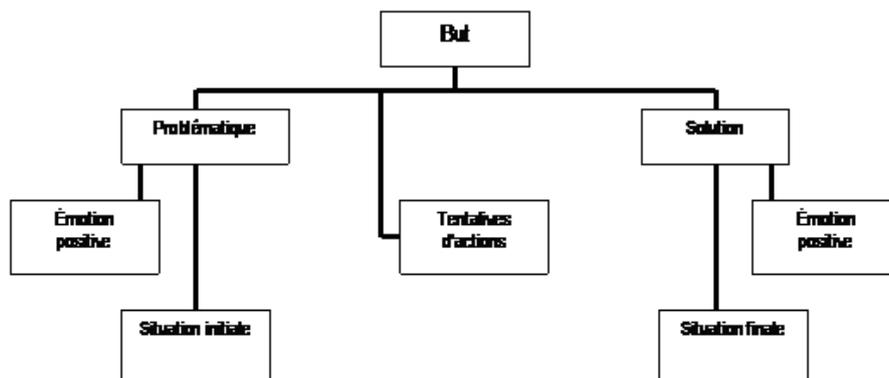


Figure 2 : Schéma canonique de la structure du récit (Makdissi, 2004).

LES RELATIONS CAUSALES

On identifie trois types de relations causales (Makdissi et Boisclair, 2008) illustrées dans le schéma de structuration du récit (voir figure 3) :

1. Les relations causales **intracomposantes**, qui se produisent entre deux éléments inclus dans la même composante récurrente;
2. Les relations causales **intercomposantes**, qui font un lien entre composantes récurrentes;
3. Les relations causales **transcomposantes**, qui transcendent les composantes récurrentes du récit et permettent, entre autres, de faire ressortir le thème de l'histoire.

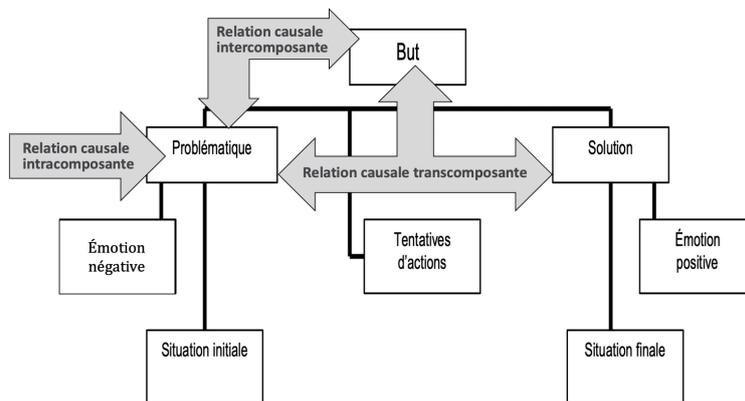


Figure 3 : Représentation des relations causales dans la structure du récit (Baron et Makdissi, 2018, p. 134).

Le développement des processus en lecture s'avère très important, même pour les apprentis lecteurs. Dans le cas où l'identification des mots écrits (microprocessus) ne serait pas à la portée de certains enfants, il importe de miser rapidement sur le développement des autres processus en lecture en intervenant à l'oral, notamment pendant les activités de lecture interactive. Plus les enfants seront en contact avec des récits, plus ils amélioreront leurs productions narratives, leurs compétences, à l'oral et à l'écrit (Stavans et Goldweig, 2008). Ainsi, à un jeune âge, ils pourront identifier les composantes récurrentes des récits et établir les liens causaux entre elles, ce qui favorisera leur entrée dans l'écrit.

DES PISTES POUR ALLER PLUS LOIN

INFOGRAPHIES

- [Lecture interactive, processus de lecture et relations causales](#)
- [Le questionnement lors de la lecture interactive](#)

ARTICLES

- [La lecture interactive : questionner l'enfant pour soutenir son développement sur le plan morphosyntaxique \(complexification\) et de sa compréhension de la structuration des récits](#)
- [Quelques pistes d'interventions pour la lecture interactive de l'album *L'ours qui aimait les arbres*](#)
- [La lecture interactive : un outil pour mieux identifier les états internes](#)
- [La lecture interactive pour favoriser le développement de la théorie de l'esprit](#)
- [La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture](#)

RESSOURCE

- [Lecture interactive, développement de la théorie de l'esprit, morphosyntaxe, adaptation scolaire](#)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baron, M.-P. et Côté, L. (2016). La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture. *Vivre le primaire*, 29(4), 11-13.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Dougherty Stahl, K. A. (2014). Fostering inference generation with emergent and novice readers. *The reading teacher*, 67(5), 384-388. doi : 10.1002/trtr.1230
- Irwin, J. (1986/1991). *Teaching reading comprehension processes* (2e éd.). Englewood Cliffs (N. J.) : Prentice-Hall.
- 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.
- Stavans, A. et Goldzweig, G. (2008). Parent-child-adult storytelling. Commonalities, differences and interrelations. *Native inquiry*, 18(2), 230-257.
- Stein, L. N. (1988). The development of children's storytelling skill. Dans S.S. Barten et B.M. Franklin, *Child language, a reader* (p. 282-297). Oxford : Oxford University Press.
- Van den Broek, P., Mouw, J. et Kraal, A. (2016). Individual differences in reading comprehension. Dans P. Afflerbach, *Handbook of individual differences in reading: readers, text, and context* (p. 138-150). New York : Routledge.

Une réalisation de :

En collaboration avec :

Avec le soutien de :