

MODÈLE D'APPRENTISSAGE SCHÉMATIQUE POUR AMÉLIORER LA COMPÉTENCE DE LA COMPRÉHENSION ECRITE (SCHEMATIC-BASED LEARNING MODEL TO IMPROVE STUDENTS' COMPETENCE IN READING COMPREHENSION)

Ahmad Yulianto
Semarang State University

ABSTRACT

This article is an abstract of research conducted at French Language Department of Semarang State University. This research itself was intended to discover how far schemata (one's prior knowledge) influence ability in understanding a passage. Reading comprehension requires not only linguistic competence but also non-linguistic competence. It happens that one does not understand a passage notwithstanding his grammatical mastery. In this research, two groups of students were used as control and experiment classes respectively. With the help of *t-test*, pre-test score average and post-test average were compared and analyzed to find out whether or not schematic-based model gives rise to students' reading performance.

Key words: reading comprehension, schemata, schematic model

APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION ECRITE

Dans l'enseignement du FLE, l'objectif de la compréhension écrite est d'amener les apprenants vers le sens d'un écrit ; c'est-à-dire de les aider à comprendre de différents types de texte. L'objectif essentiel de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais plutôt l'apprentissage de stratégies de lecture dont la maîtrise pourrait permettre aux apprenants de mieux comprendre un texte. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de se progresser dans des situations authentiques de compréhension

écrite. (<http://www.edufle.net/outils-de-didactique>).

Nos apprenants doivent être capables progressivement de comprendre non seulement de quoi on parle et de tirer des informations exactes mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînement chronologique) et de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales).

En effet l'enseignement de lecture en général ne s'effectue qu'en demandant aux apprenants de lire le texte dans leur cœur et puis de le comprendre. Après cela le texte est lu à haute voix par les apprenants un par un. Et ensuite l'enseignant pose plusieurs questions pour découvrir la

compréhension du texte. Conséquence : les apprenants ont du mal à comprendre le texte puisque l'activité de lecture n'a aucun sens pour eux. En plus, les étudiants dépendent de plus en plus de l'enseignant et s'égarent devant le texte.

Rumelhart (1981 : 20) dit que lire n'est pas une activité passive. Il a pour but de comprendre un message qu'envoie l'auteur à travers le texte. En langue maternelle la lecture est une activité ordinaire qui s'effectue pour un plaisir ou le travail. On lit tous les jours les journaux, les magazines, les livres, les revues, etc. C'est une activité quotidienne dont le but est de connaître, de savoir ou d'apprendre quelque chose.

Lorsqu'on lit, une sorte de dialogue s'engage entre le lecteur et le texte. Un rapport se produit entre cet individu-là et le texte. Le lecteur a quelque chose dans sa tête concernant ce qui est lu. Des questions se posent parfois de ce qui se trouve dans le texte. Même, lors de lecture, on prévoit à la fois ce qui arrive plus tard dans le texte. Tout cela peut se faire grâce à la connaissance préalable du lecteur.

Le lecteur, dans ce cas là, se profite de sa connaissance antérieure ou bien de son bagage qu'il apporte avec lui. C'est ce qu'on appelle 'le schéma' ou les schèmes. En tant qu'enseignants, nous devons en avoir conscience pour que nous puissions éveiller la connaissance innée de nos étudiants et s'en profiter dans la compréhension écrite. Autrement dit, si les étudiants n'ont pas de schéma nécessaire pour comprendre le texte, c'est à nous à le

leur fournir. Les activités de la compréhension écrite viseront donc à substituer un comportement passif par une attitude active de découverte pour que nos étudiants deviennent de bons lecteurs autonomes.

THEORIE SU SCHEMA

Dans la littérature, la définition du schéma proposée par Rumelhart (1981), et celle proposée par Anderson & Pearson (1984) sont très souvent mentionnées. Ces deux définitions pourraient donc être résumées en ces phrases :

Les schémas sont des structures abstraites de connaissance qui servent à représenter les concepts génériques stockés en mémoire et qui peuvent représenter des objets, des événements, des séquences d'événements, des actions, des séquences d'actions et des situations.

CARACTÉRISTIQUES DES SCHÉMAS

Selon la plupart des auteurs, les caractéristiques les plus importantes des schémas sont les suivantes :

- (1) Les schémas stockés en mémoire peuvent s'emboîter les uns dans les autres. Ils sont organisés comme des réseaux de nœuds conceptuels qui sont génériques et qui sont plus ou moins fortement inters-reliés en fonction des domaines et des niveaux d'expertise des individus. Cela implique que les schémas peuvent être hiérarchisés.

- (2) Les schémas représentent les connaissances plutôt que les définitions qu'on trouve dans un dictionnaire (Rumelhart & Ortony, 1977; Rumelhart, 1981). Ainsi, ces connaissances impliquées par les schémas ne sont pas les entités linguistiques. Mais il s'agit des représentations abstraites symboliques de connaissances.
 - (3) Il est important de noter que les schémas sont non seulement abstraits, mais aussi stéréotypés. Ils sont abstraits en ce sens qu'ils contiennent une case ou une niche pour chaque élément constituant dans une structure de connaissance. Ils sont stéréotypés en ce sens qu'ils indiquent les relations typiques entre les éléments.
 - (4) Dans le cadre de la compréhension de textes, les schémas peuvent représenter à la fois des connaissances sur le contenu et celles sur la forme.
 - (5) Le schéma est essentiellement une structure évolutive (Tardif, 1992 : 83). Les schémas se modifient donc au fur et à mesure que l'individu vit de nouvelles expériences et acquiert de nouvelles connaissances.
- (1) Les schémas sont conçus pour fournir un échafaudage conceptuel qui assimilera les informations présentées dans le texte. Ainsi, le lecteur comprendra un texte ou un passage, lorsqu'il réussira à activer le schéma approprié. Son instanciation permettra de construire l'interprétation la plus cohérente et la plus plausible de ce qui est dit par le texte.
 - (2) Les schémas permettent d'élaborer des inférences. Ils assurent la cohérence du texte en permettant la génération des inférences nécessaires au rétablissement de l'information implicite.
 - (3) Les schémas interviennent au moment du traitement de l'information en dirigeant l'attribution de l'attention du lecteur vers les valeurs importantes qui vont remplir les cases vides du schéma, soit vers les informations importantes apportées par le texte.
 - (4) Les schémas favorisent la sélection des informations et la suppression de celles moins importantes.
 - (5) Les schémas permettent de faciliter la reconstruction par inférence des informations.

FONCTIONS DES SCHÉMAS

Cinq fonctions proposées ci-dessous par Anderson (1984) peuvent rendre compte des effets des schémas dans le processus de compréhension et de mémorisation des textes écrits.

PROCESSUS SCHÉMATIQUE D'APPRENTISSAGE

Les théoriciens du schéma postulent en général qu'il existe trois modes schématiques d'apprentissage :

- (1) Accrétion (*Accretion*):

Cette mode de compréhension représente la sorte ordinaire d'apprendre le fait comme l'accumulation quotidienne d'information. L'apprentissage de listes, dates, noms de présidents, numéros de téléphone constituent l'apprentissage d'information à travers l'accrétion. Ce type d'apprentissage se passe grâce à exposition du concept à acquérir. L'information reçue est mise dans la base de données de connaissance.

Dans ce mode il n'y a pas de changement du schéma préalable. Ce serait comme ajouter un autre élément de données à une base de données.

(2) Action d'accorder (*Tuning*) :

Ceci constitue un processus de compréhension plus compliqué. Dans ce cas-là des modifications mineures se font au schéma préalable au lieu de l'entrée de nouvelle information en la base de données. Les variables du schéma deviennent plus précises avec de nouvelles informations reçues.

Après qu'une série d'interprétation se développe, elle ne s'établira pas. En revanche, elle se modifie sans cesse. Par exemple quand on apprend à taper pour la première fois, on développe une série d'habitude pour effectuer cette tâche. Lorsque l'on commence à s'habituer à ce travail, on s'accorde et devient plus capable à le faire.

(3) Restructuration (*Restructuration*) :

Il s'agit d'une création du nouveau

schéma par une modélisation ou d'induction. Un nouveau schéma créé par la modélisation peut être décrite comme l'apprentissage par analogie. Une personne sans aucun schéma préalable pour le concept de *ville*, mais muni d'un schéma pour le concept d'*agriculture*, pourrait apprendre la notion de ville par la modélisation de nouveau schéma avec les mêmes variables (des gens, des immeubles, des animaux, matériel, etc.). Et ensuite le *tuning* aiderait à mieux définir le schéma (par exemple les vaches ne seraient pas acceptables pour la variable des animaux en ville tandis que les chiens le seront (Rumelhart et Brandford, 1980 : 17)).

TYPES DE SCHÉMA PAR RAPPORT À LA COMPRÉHENSION DE TEXTE

Il existe trois grands types de schémas : le schéma linguistique, le schéma formel et le schéma de contenu qui sont tous étroitement liés à la compréhension écrite.

(1) Schéma linguistique

Le schéma linguistique se réfère aux compétences linguistiques que possèdent les lecteurs. Il comporte connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Il est le fondement d'autres schémas. Comme on le sait, les connaissances linguistiques jouent un rôle essentiel dans la compréhension écrite. Sans les schémas linguistiques, il est

impossible pour le lecteur à décoder et comprendre un texte.

(2) Schéma formel

Le schéma formel se rapporte à la forme d'organisation ou bien à la structure de texte écrit. Selon leur fonction, leur destination, leur support, le texte en général a une organisation différente. On parle de schémas formels du texte pour désigner l'organisation des éléments qui le constituent.

Il inclut la connaissance des différents types de textes, de genres, et de structure typique. Les différents types de textes utilisent l'organisation de texte, les structures de la langue, le vocabulaire, la grammaire et le niveau de formalité de façon différente.

Des études montrent que la connaissance du type et du genre de texte peut favoriser la compréhension. Néanmoins, par rapport au schéma linguistiques et au celui du contenu, la puissance qu'offre le schéma formel est moins forte dans le processus de lecture (Carrell, 1984).

(3) Schéma du contenu

Le schéma du contenu se réfère à la connaissance du contenu, du sujet ou du thème d'un texte. Un texte au contenu référentiel connu est plus facile à

comprendre qu'un texte dont le thème nous est totalement inconnu car nous avons en mémoire des schémas de contenu concernant par exemple l'organisation des informations dans un journal ou le déroulement d'une histoire fictionnelle. Donc connaître le code d'une langue est parfois insuffisant à bien comprendre un texte. Il est nécessaire dans ce cas-là que le lecteur ait des compétences à saisir la connaissance du contenu référentiel.

Le schéma du contenu peut être sous forme des connaissances culturelles, de l'expérience précédente de lecteur ou des connaissances pertinentes sur le sujet. Dans certaine mesure, le schéma du contenu peut compenser le manque de schéma linguistique, et donc aider les apprenants à comprendre des textes en prédisant, en choisissant les informations et en supprimant des ambiguïtés. Une langue n'est pas seulement la simple combinaison de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire, mais elle est aussi le porteur de différents niveaux de la culture de la langue.

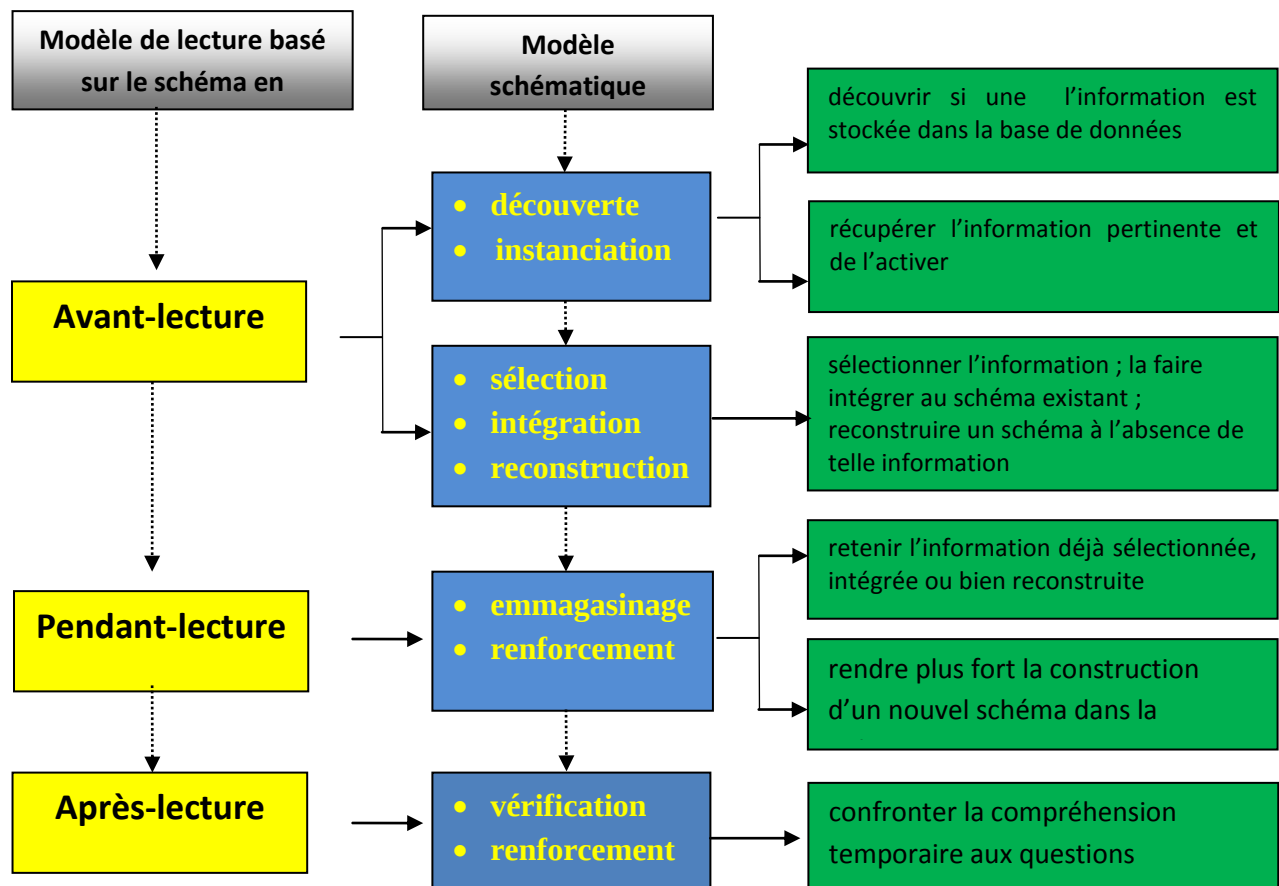
Exemple de la liste schématique (Schematic checklist) pour le 1^{er} texte

Lisez bien ces questions et répondez aux questions brièvement en indonésien.

À répondre avant de lire le texte (Dijawab sebelum anda membaca teks)

1. Quel est le mot clé dans le titre ? (Apa kata kunci dari judul ?)
2. Cela vous fait penser à quoi ? (Apa yang terbersit di benak anda?)
3. Et alors qu'est ce que ca veut dire « **Le jean – Symbole d'égalité et de liberté** » ? (Jadi, apa yang dimaksud dengan judul **Le jean – Symbole d'égalité et de liberté** ?)
4. Avant de lire le texte, qu'est-ce que vous comprenez sur ce thème ? (Sebelum anda membaca teks lebih lanjut, apa yang anda pahami tentang topik ini ?)
5. Selon le titre, pouvez-vous dire ce que vous trouverez dans le texte ? (Dari judulnya, dapatkah anda memperkirakan informasi apa yang akan ditemui dalam teks ?)

Apprentissage schématique de la Compréhension Écrite



À répondre après de lire le texte (Dijawab sesudah anda membaca teks)

6. Est-ce que l'information que vous avez trouvée dans le texte correspond à ce que vous avez prévu ? (se réfère au numéro 6) (Apakah informasi yang anda temukan di dalam teks seperti perkiraan anda tadi ? – pertanyaan ini mengacu pada pertanyaan no. 6)
7. Quelle information correspond-elle à votre connaissance ? (Informasi apa yang seperti perkiraan anda ?)
8. Quelle information ne correspond-elle pas à votre connaissance ? (Informasi apa yang berbeda ?)
9. Quelle nouvelle information avez-vous pris du texte ? (Informasi baru apa yang anda dapatkan dari teks ?)
10. Y a-t-il des informations exprimées de façon implicite ? Lesquelles ? (Apakah ada informasi yang diungkapkan secara implisit ? Yang manakah itu?)
11. Comment vous avez parvenu à les comprendre ? (Bagaimana cara anda memahami informasi tersebut ?)
12. Selon vous, y a-t-il des parties dans le texte les plus importantes ? Lesquelles ? (Menurut anda apakah ada bagian dari teks yang isinya lebih penting dari yang lain? Yang mana?)
13. Pourquoi vous les considérez les plus importantes ? (Mengapa anda menganggapnya demikian ?)
14. Quel indice donne-t-il l'auteur pour l'indiquer ? (Petunjuk apa yang diberikan penulis untuk memperlihatkan hal tersebut?)
15. Après avoir lu le texte, quelle connaissance retenez-vous sur le thème ? (Sesudah anda membaca teks, pengetahuan apa yang anda simpan di pikiran anda?)
16. Faites un simple schéma du texte. (Buatlah garis besar sederhana tentang isi teks?)
17. Après avoir lu le texte, est-ce que vous comprenez quelque chose que vous ne l'avez pas compris avant ? (Sesudah anda membaca teks, apakah anda memahami sesuatu yang tidak anda mengerti sebelumnya tentang topik ini?)

PROCÉDÉ DE LA RECHERCHE

Dans cette recherche on a utilisé la méthode « *True Experiment Design : Pretest - Posttest Control Group Design* » pour contrôler les variables qui influent la recherche.

Le plan peut être décrit comme suivant :

O ₁	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄	O ₂
O ₃		-			O ₄

Explication:

- **O1** représente le pré-test pour la classe expérimentale.
- **O3** représente le pré-test pour la classe contrôle.
- **O1/O3** servent à découvrir la compétence initiale des étudiants avant le traitement.
- **X1, X2, X3, X4** représente le traitement - le processus de l'apprentissage basé sur le concept du schéma. Le traitement, lui, s'effectue 4 fois pour que le concept puisse s'y intégrer.
- **O2** représente le post-test mené à la classe expérimentale. Cela sert à savoir l'influence du traitement à la compétence de la compréhension écrite.
- **O4** représente le post-test mené à la classe contrôle.

L'effet du traitement est calculé par : $(O_2 - O_1) - (O_4 - O_3)$. Deux analyses s'effectuent : la première a pour but de connaître la compétence initiale. Il faut tout d'abord vérifier qu'au point de vue statistique la note moyenne de **O1** et celle de **O2** ne sont pas différentes de manière significative. Pour faire cela on utilise le Test *t* – 2 échantillons indépendantes (2 *independent samples t test*).

La deuxième analyse a pour but d'examiner l'hypothèse avancée : « le modèle d'apprentissage schématique augmente la compétence de compréhension écrite ». On va examiner la différence entre O2 et O4.

RESULTAT

Selon l'analyse de la note post-test interprétée verbalement, on a trouvé qu'il y a une augmentation significative de la compétence chez les étudiants. L'enquête en tant que l'instrument non-test dont le but est de découvrir la perception des étudiants sur le modèle d'apprentissage

schématique montre également l'effet positif du modèle concerné sur l'augmentation de compétence.

Du point de vue schématique on s'aperçoit que la connaissance antérieure (le schéma soit le schéma formel soit le schéma du contenu) s'avère utile dans le processus de compréhension d'un texte. Cette recherche éclaire le rôle actif que peut assurer un lecteur pour faire une prédiction d'un texte et pour en construire le sens. Elle révèle que l'intimité au thème (le schéma du contenu) et la capacité d'identifier des indices textuels (le schéma formel) soutiennent la compréhension de texte car le lecteur a ce dont on a besoin pour arriver à la compréhension.

À propos des questions de recherche avancées dans la problématique, on peut conclure que:

- (1) Le modèle d'apprentissage basé sur le concept du schéma augmente la compétence de la compréhension écrite chez les étudiants *Rombel (Rombongan Belajar) LFR 204 /*

235040 / 01 et de Rombel LFR 204 / 235040 / 02 de l'UNNES. Ceci est indiqué par le résultat du post-test dans la classe expérimentale qui est beaucoup plus élevé que celui de la classe contrôle. Le test-t montre également qu'il y a une différence significative entre la moyenne du pré-test et celle du post-test. Cette différence est causée inévitablement par le traitement. Autrement dit, le modèle d'apprentissage schématique s'avère efficace pour augmenter la compétence de compréhension écrite dans la classe expérimentale. Le résultat de l'enquête le soutient. La plupart des répondants qui égalent 77,60 % avouent que le modèle appliqué les a aidés à comprendre le texte de façon plus efficace et les a préparés en face d'un texte.

- (2) Le schéma formel et le schéma du contenu constituent un fondement pour que la compréhension puisse être achevée. Sans ces deux schèmes, le lecteur n'a rien à recourir quand l'information présentée n'a aucun sens pour lui. Comme le dit *Rumelhart* le texte n'a aucun sens, c'est le lecteur qui y apporte ou bien y forme le sens en se profitant de l'information du texte et ses connaissances. Pour préciser le rôle qu'assument ces deux types de schéma, en voici le détail :

- a) Schéma formel :
- Reconnaître les éléments du texte (titre, images, mots en

gras) nous amène aux microprocessus de lecture qui sont utiles à la compréhension.

- Connaître l'organisation d'idées s'intéressent au microprocessus orienté vers la compréhension globale du texte.

- b) Schéma de contenu :

Être au courant du sujet du texte nous permet d'aller au parcours correct pendant le processus de lecture. Cela nous permet de formaliser notre connaissance de façon plus systématique.

- (3) Alors que les étapes de lecture telles que la pré-lecture, la pendant lecture et l'après-lecture sont connues à l'enseignant, il faut que ce dernier les met en place de façon plus systématique et s'en profite de façon optimale. C'est la tâche de l'enseignant à guider les apprenants à parcourir les étapes citées au dessus. Ce que l'enseignant doit faire attention est la préparation des étudiants avant de lire le texte (le schéma des étudiants) ; l'activation de ce schéma pendant le processus de lecture et la construction de nouveau schéma ; et la lecture métacognitive.

Les étudiants universitaires viennent de diverses backgrounds. Ceci se réfère au groupe hétérogène de gens qui ont de diverses expériences individuelles. En conséquence, il faut

que l'enseignant se rende compte de ce fait pour pouvoir désigner une méthode d'apprentissage qui convient au besoin de ses étudiants.

Avec la liste schématique utilisée dans cette recherche, l'enseignant sera capable à faire comprendre aux lecteurs ce qu'ils font lors de lecture et les difficultés. La plupart de ces

problèmes sont due au manque d'habileté de lecture chez les étudiants. Une fois l'enseignant sait les problèmes spécifiques affrontés par les étudiants, il pourrait utiliser cette information pour changer la stratégie d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIQUES

- Anderson, R.C. *Role of Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory*. In R.C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (Technical Eds.) (1984).
- Elworthy, A. B.Sc., B.Éd., *La théorie constructiviste de l'apprentissage* - article a été publié dans *Interaction* (volume 18, numéro 2, été 2004), la revue de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.
- Carrell, P.L. (1990). *Rôle des schémas de contenu et des schémas formels*. *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive, numéro spécial, février-mars 1990*.
- Kuhlthau, C C. "L'apprentissage comme un processus", *en cherchant un sens: une approche processus*, Library and Information Services (Norwood, New Jersey, Ablex, 1993)
- Conseil de l'Europe. 2000, Un Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, et évaluer. Division des politiques linguistiques. Starsbourg.
- Desmons, F et al. *Enseigner le FLE (français langue étrangère)* – Guide Belin de l'enseignement, Édition Belin rue Férou – 75278 Paris cedex 06, 2005.
- Nguyen Q.T. (1997). *Effects of Cultural Schemata on Vietnamese Student's Reading Comprehension in French Foreign Language Learning*, Brussels 8-1997 - 10th European Conference on Reading, Brussels, August 3-7, 97.
- Kintsch, W., & Green, E. (1978). *The Role of Cultural-Specific Schemata in Comprehension and Recall of Stories*. *Discourse Processes*, 1, 1-13.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension : A Paradigm for Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kranzler, G. & Moursund, J. *Statistics for the Terrified*. Prentice Hall, Upper

- Saddle River, New Jersey 07458, 1999.
- Rumelhart, D.E., Smolensky, P., McClelland, J.L., & Hinton, G.E. (1986). *Schemata and Sequential Thought Processes in PDP Models*. Technical Report, University of California, San Diego, 1976.
- Rumelhart, D.E., & Norman, D.A (1976). *Accretion, Tuning and Restructuring*, Technical Report No.7602, University of California, San Diego, 1976.
- Sugiyono. *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif Dan R&D*, Alfabeta Bandung, 2008.
- Suharsimi Arikunto, *Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktis*, Jakarta, PT. Rineka Cipta, 1992.
- Tagliante, C. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. CLE International, SEJER Paris, 2005.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Louiseville: Logiques-Écoles.
- Veltcheff, C & Hilton, S. *L'évaluation en FLE*. Hachette Livre, 43 quai de Grenelle, 75905, Paris cedex 15, 2003

Sitographie

http://www.droitmultilingue.com/LI1_interpret_constructiv.htm

<http://www.edufle.net/outils-de-didactique>

<http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryCmaps/TheoryUnderlyingConceptMaps.htm>

<http://www.sedl.org/reading/framework/elements.html#reading>

<http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/index.html#108>

www3.ac-clermont.fr/pedago/lettres.../LaLecture.doc

http://pages.usherbrooke.ca/mcouture/the_matiques/cartes_conceptuelles/Page20.html