



Francesco Arcidiacono¹, PhD
HEP-BEJUNE, Suisse

Amélie Rossé
Université de Neuchâtel, Suisse

Article scientifique
primaire

Raconter une histoire avec et sans images: une expérience de recherche auprès d'enfants en âge préscolaire

Résumé: Cette recherche vise à investiguer les capacités narratives d'enfants en âge préscolaire dans le but d'évaluer si le rappel de récit se modifie selon le support d'images à l'appui ou non après avoir entendu une histoire oralement. Notre but est de comprendre ce qu'une illustration peut apporter à la compréhension d'un texte chez l'enfant en âge préscolaire. Dans notre étude, nous avons mis en place un dispositif expérimental et utilisé deux histoires présentant de nombreuses similitudes dans leur construction et par rapport au nombre de personnages. Nous les avons présentées aux enfants de manière orale en leur demandant de réexpliquer celui-ci de façons différentes et nous avons analysé les données selon une démarche inductive utilisant des indices causaux classés selon différents niveaux d'organisation du rappel du récit. Les résultats montrent que la compréhension d'un récit s'améliore avec l'avancée en âge des enfants et que le support visuel peut clarifier cette compréhension ou au contraire la complexifier.

Mots-clés: Narration, récit oral, images, support visuel, pré- scolaire.

Cette recherche porte sur les capacités narratives d'enfants en âge préscolaire (1^{ère} et 2^{ème} HarmoS du système éducatif suisse) dans le but d'évaluer si le rappel de récit d'un enfant se modifie selon le support (images à l'appui ou non après avoir entendu une histoire oralement). Du fait de notre intérêt particulier pour les capacités narratives des enfants, nous nous sommes demandés ce qu'une illustration pouvait apporter à la compréhension d'un texte

chez l'enfant en âge préscolaire. Dans notre étude, nous avons choisi de présenter aux enfants un récit de manière orale et en leur demandant par la suite de réexpliquer celui-ci de deux façons différentes. L'intérêt était alors d'évaluer les rappels de récit avec ou sans images, pour comprendre si l'image, utilisée comme outil pourra conter une histoire entendue oralement, améliorer la richesse du discours de l'enfant en âge préscolaire.

¹ francesco.arcidiacono@hep-bejune.ch

Avant de présenter l'étude, il nous semble important de poser quelques principes élémentaires d'un récit et de se référer aux éléments nécessaires aux enfants pour se rappeler et comprendre une histoire. Dans cette démarche nous traiterons premièrement de l'aspect structurel d'un récit, puis de l'importance donnée aux inférences causales, émotionnelles et temporelles qui en découlent. Nous poursuivrons en énonçant quelques éléments caractérisant le rôle de l'image, pour enfin terminer sur l'énonciation de notre problématique en lien avec notre question de recherche.

Le récit: principes élémentaires

Parmi les théoriciens ayant travaillé sur le récit, Proppen 1928 (cité par Beylot, 2005), avait mis en évidence le fait que tout récit fonctionne de manière «homéostatique: il repose sur une combinaison d'ordre et de désordre, mais réinstalle toujours une situation d'équilibre» (Beylot, 2005, p.11). Dans cette optique, un récit comprend des structures récurrentes, avec des fonctions et des relations causales (Stein, 1988; Blanc, 2009) qui se profilent autour de quatre éléments (Willingham, 2004): des personnages, un problème à résoudre, une rupture et des liens de causalité reliant tous les faits.

Pour évaluer la compréhension des enfants lors d'un récit, un premier concept-clé est l'idée de temps, liée aux compétences cognitives et langagières des enfants. Piaget (1946) a déjà souligné que bien comprendre une histoire nécessite avant tout que l'enfant ait acquis un schème particulier, car «le temps est une coordination de mouvements et de vitesses, et c'est pourquoi avant 7-8ans l'enfant éprouve une difficulté systématique à reconstituer l'ordre des événements faute de réversibilité opératoire» (p.264). En effet, la construction du temps chez un enfant passe par trois stades menant au temps opératoire. Dans le premier (stade préopératoire), l'enfant élabore le temps de manière non-relative, le second stade intuitif lui permet de ma-

nier quelque peu les composantes du temps, enfin le troisième, le stade opératoire, permet à l'enfant de coordonner plusieurs composantes temporelles en même temps (Montangero & Maurice-Naville, 1994). A ce propos, Boisclair (1982) précise que ce n'est qu'au second stade qu'un enfant commencerait à comprendre le temps dans une histoire.

Dans d'autres travaux plus généraux, certains auteurs se sont penchés sur la mise en place d'un modèle tentant de définir comment un enfant perçoit un récit. Van den Broek et al. (2005) révèlent que les habiletés de compréhension d'une histoire doivent s'approprier chez l'enfant en âge préscolaire, avant que ce dernier apprenne à lire. Après leur avoir fait écouter une histoire de manière auditive et télévisuelle, les chercheurs ont interrogé des enfants de 4, 6 et 8 ans sur les informations émotionnelles de l'histoire. Ceci a mené à la mise en place de trois principes fondamentaux: les habiletés des enfants à comprendre un récit se développeraient selon les compétences langagières de ces derniers; l'évaluation des habiletés de compréhension chez les enfants en âge préscolaire peut se faire en dehors de la présence d'un texte; pour rendre compte de la compréhension d'une histoire par un enfant il est nécessaire de privilégier une approche à la fois quantitative et qualitative. En effet, compter le nombre d'éléments restitués lors d'un rappel de récit ne suffit pas, car la nature et le type de relations établies par l'enfant, comme des liens causaux, émotionnels, ou encore temporels, sont indispensables pour évaluer ce qu'un enfant a saisi d'une histoire.

Le deuxième courant de recherche que nous avons retenu dans notre étude traite des aptitudes des enfants à trouver du sens à une histoire. Nous nous sommes intéressés donc aux travaux de Oakhill et Cain (2007) qui soutiennent l'idée qu'un enfant développe sa compréhension du récit par trois grandes compétences: la première concerne l'aptitude du jeune enfant à comprendre et structurer lui-même un récit; la seconde traite de sa capacité à créer des inférences; la troisième s'intéresse à

l'auto-évaluation que ce dernier peut faire concernant sa compréhension. Ces trois grands indicateurs permettent d'indiquer le niveau de développement d'un enfant dans ses habiletés de compréhension.

Enfin, comme dans ce travail notre intérêt porte sur les enfants en âge préscolaire, pour analyser la compréhension d'un récit chez des enfants de cet âge-là qui n'ont pas encore accès à la lecture, des tâches souvent demandées aux enfants prennent la forme de protocoles verbaux, de questions ouvertes ou encore de production de récits de manière orale. Ces formes ont en partie inspiré la construction de notre dispositif méthodologique qui sera détaillé dans la suite de cet article.

Structuration d'un récit et importance des inférences causales, émotionnelles et des images

Selon Oakhill et Cain (2007), un élément essentiel dans le développement de la compréhension d'une histoire concerne sa structuration: un enfant de trois ans raconterait une histoire comme s'il décrivait une image, sans aucun lien de causalité, ni de temporalité; un enfant de 4 ans serait capable d'indiquer les relations entre les différents éléments; les premiers éléments de structuration n'arriveraient que vers l'âge de cinq ans, quand les enfants seraient capables de préciser l'événement initial, le but du personnage principal ainsi que certains éléments appartenant à l'action. Par ailleurs, Trabasso et Nickels (1992) ont observé que vers 4 ans les enfants optaient pour une structuration typique (énonçant d'abord le but, ensuite l'action pour terminer sur les conséquences de l'action) dans la production orale d'un récit. Ces niveaux de développement (de la description de faits aux liens causaux entre actions) seront utilisés et réadaptés dans notre recherche. Une description plus approfondie suivra dans la partie méthodologique.

Comme indiqué par les travaux énoncés précédemment, les inférences causales semblent être un élément prépondérant pour comprendre et structurer une histoire. En effet, celles-ci permettent

de tisser des liens entre les différentes parties d'une histoire. Selon van den Broek (1990), les inférences causales permettent de créer une représentation mentale cohérente, facilitant ainsi le rappel de récits. Cette idée est partagée par Trabasso et collègues (1984): plus les enfants parviennent à repérer des relations causales, plus le rappel de récit va être précis. Dans une étude de Boisclair (2004) sur les réponses des enfants suite à un questionnement précis d'une histoire entendue, les auteurs ont pu observer que la production d'inférences causales chez les enfants de six ans est meilleure que chez les trois ans. Les liens reliant les différents éléments d'un récit seraient alors étroitement liés au développement de l'enfant. En effet, selon Madkissi et Boisclair (2006), les inférences causales dans le discours d'un enfant concernent un réseau plus complexe mettant en jeu quatre sphères du développement: le niveau de langage, les capacités de raisonnement, ainsi que les connaissances du monde et du récit.

Un autre aspect central dans le traitement de la forme narrative est lié à la capacité de produire des inférences émotionnelles dès que l'enfant parvient à énoncer le but du personnage et identifier les actions que le personnage a mis en place pour atteindre son but. Les émotions présentes dans une histoire auraient donc une influence sur le rappel de récits (Stein & Liwag, 1995; Bruner, 2002). L'intérêt d'étudier l'aspect émotionnel chez les enfants en situation de rappel et de compréhension de récit s'est aussi déployé chez Davidson et collègues (2001): ces auteurs ont montré une tendance générale des enfants à rappeler d'abord les actions liées à des émotions, quel que soit l'intensité de celles-ci. De plus, si dans l'expérience les différences d'âge et de développement se faisaient sentir lors de l'énonciation d'informations sans liens émotionnels, très peu d'éléments permettaient de différencier les discours des enfants lors que ceux-ci parlaient d'émotions.

Un dernier aspect à considérer concerne le rôle de l'image dans la narration d'histoires. Selon Quin (1976), «la compréhension d'une série

d'images par l'enfant progresse en relation avec son âge»(p.195). En effet, une image ne sera pas interprétée de la même façon selon la représentation que l'enfant se fait de son corps, du monde, du temps ou de l'espace. Ces conceptions rejoignent donc les stades piagétiens (Tran-Thong, 1992) et méritent d'être tenues en compte pour une meilleure compréhension du rôle joué dans le récit d'histoires chez l'enfant en âge préscolaire.

L'intérêt de notre recherche est de mêler le support visuel au rappel exclusivement oral. Nous essaierons donc de remarquer s'il existe une différence entre les deux situations. En effet, de nombreuses études se sont penchées sur le développement de l'enfant dans son rapport avec le récit. Certains auteurs se sont intéressés à la structuration (Trabasso & Nickels, 1992; Berman & Slobin, 1994), aux influences causales (Shapiro & Hudson, 1991;

Boisclair et al., 2004), ou encore à la compréhension globale (Madkissi & Boisclair, 2004). Cependant, aucune d'entre elles n'a, à notre connaissance, comparé un rappel de récit avec support d'images, avec une situation de rappel exclusivement oral.

Méthodologie

Pour ce travail, nous avons opté pour une démarche inductive afin de pouvoir élaborer et réadapter notre question de recherche selon notre récolte de données et notre réflexion. Le schéma conceptuel que nous avons créé comprend différents éléments qui rentrent en jeu tout au long de l'expérience menée. Le passage de la question de départ à la question de recherche fondée sur une problématique spécifique et des hypothèses de travail est présenté ci-dessous:

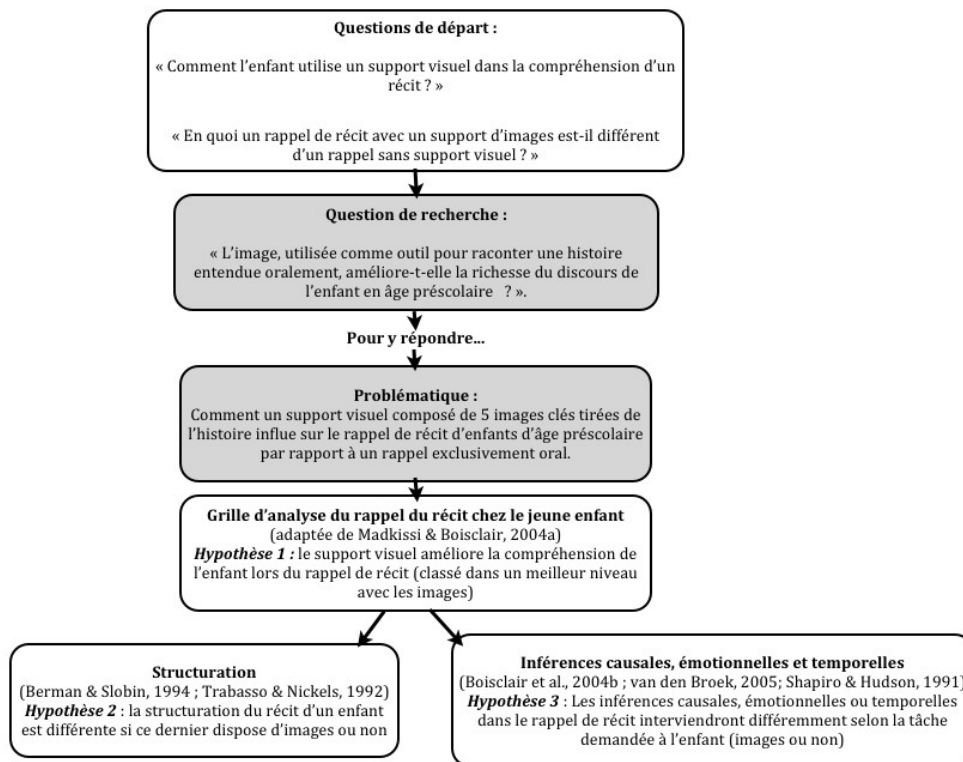


Fig.1 .Schéma d'analyse conceptuelle du travail

Participants

Pour mener cette recherche, nous avons rencontré dans une école du Jura (Suisse) huit enfants (5 filles, 3 garçons) en âge préscolaire entre 4 et 6 ans (2 enfants de 4 ans, 3 enfants de 5 ans et 3 enfants de 6 ans). Nous avons choisi d'étudier cette tranche d'âge 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS) puisque, même s'ils ont déjà un rapport à l'écrit, ils ne sont pas encore alphabétisés. Tous étaient issus de la même structure d'accueil et provenaient de familles de classe sociale moyenne. Pour le recrutement, des autorisations ont été récoltées auprès de la direction de l'école et des parents des enfants. Pour respecter l'anonymat des participants, ils sont répertoriés avec des codes (ex.: Enfant A).

Matériel

Nous avons utilisé deux histoires présentant de nombreuses similitudes dans leur construction et par rapport au nombre de personnages. Toutes deux sont adaptées de récits interactifs disponibles sur une plateforme internet liée au développement de l'enfant. De plus, nous avons voulu rouvrir des his-

toires peu connues des enfants afin d'éviter les biais. Avant de décrire la tâche demandée aux élèves, nous présentons les deux récits sélectionnés et une représentation schématique inspirée des travaux de Madkissi et Boisclair (2006).

Récit 1: La princesse et les trois loups

Rédigée par Kalengula (s.d.) et illustrée par Bonnet (s.d.), la première histoire raconte les aventures de trois méchants loups, affamés au milieu de la forêt, cherchant désespérément quelque chose à se mettre sous la dent (situation initiale). C'est ainsi qu'ils décident de manger une princesse. Leur plan consiste à capturer la princesse Clémentine en se déguisant en villageois afin que cette dernière les suive dans la forêt. Le premier loup se rend alors au château en simulant être une vieille dame. La princesse, se doutant de la crédibilité de la grand-mère refuse de le suivre. La stratégie du deuxième loup consiste à se rendre chez la princesse, habillé en chasseur. Encore une fois, c'est un échec pour les loups puisque la princesse décline la proposition. Arrive le troisième loup déguisé en paysanne. Celle-

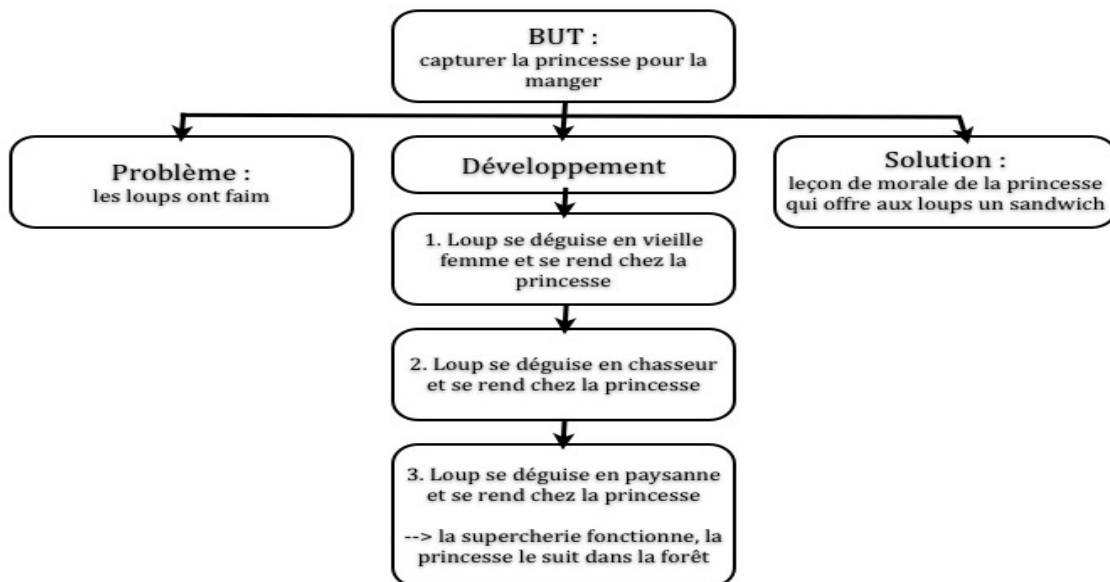


Fig.2.Schéma du récit «La princesse et les trois loups» (figure adaptée de Madkissi & Boisclair, 2006)

ci fait croire à la princesse que son mari est blessé suite à une attaque de loup. Attristée, Clémentine tombe dans le piège des loups et les suit jusque dans leur repaire. Seulement, ce que les loups n'avaient pas prévu, c'est que la princesse est venue en compagnie de ses gardes qui la protègent. Dans la tanière des loups, la princesse se livre donc à une leçon de moral aux loups leur disant que ce n'est pas bien de manger les fillettes. Toutefois, comprenant leur famine, elle leur offre un énorme sandwich à se partager entre les trois. C'est ainsi que les loups et la princesse deviennent amis.

Récit 2: Les trésors de Maman Pirate

Rédigée par Vaucher (s.d.) et illustrée par Callarnou (s.d.), l'histoire se déroule sur une île déserte où vit Maman Pirate et ses trois fils. Un jour, elle demande à ses fils de partir en mer afin de lui ramener des trésors. Pour les trois garçons il s'agit de prouver qu'ils sont de vrais pirates. Quelques jours passent avant que le premier pirate, l'aîné, revienne avec son bateau chargé d'or et d'argent. Le deuxième rentre les bras chargés de rubis et d'émeraude. Quant au troisième fils, le plus jeune, il rentre sur l'île avec

un bateau vide. Cependant, lorsqu'il soulève son chapeau, un perroquet s'en ressort. D'abord sceptique, Maman Pirate fut séduite par le chant si doux de l'oiseau. Depuis ce jour, le petit pirate est reconnu comme un vrai pirate grâce à son perroquet qui ensorçèle les navires.

Comme brièvement expliqué ci-dessus, nous avons choisi de réadapter le texte pour qu'il ne contienne qu'un minimum de discours direct et soit plus rapide à raconter. En effet, ayant retenu les situations initiales, finales et éléments-clés des récits, nous avons pu retranscrire chaque histoire pour que celles-ci prennent environ 2 min 30 à raconter. Parmi les similitudes, nous relèverons la présence d'un personnage principal (la princesse et la Maman Pirate), de trois personnages secondaires (les trois loups et les trois pirates) et d'éléments émotionnels. Les histoires soumises ainsi que les images se trouvent en annexe.

Situation expérimentale

Nous avons mis en place un dispositif expérimental organisé en deux phases. Dans un premier

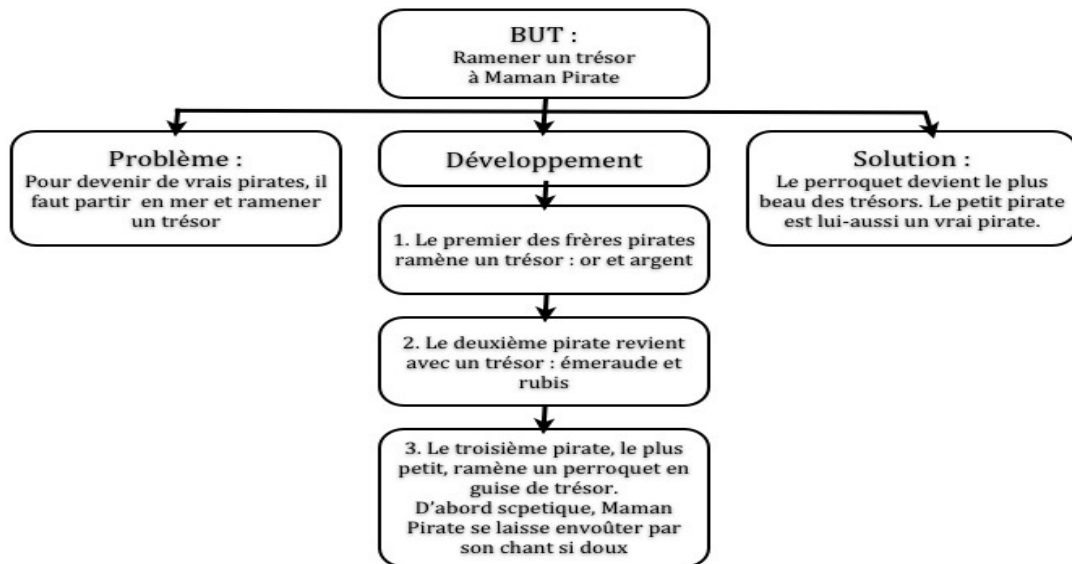


Fig.3. Schéma du récit «Les trésors de Maman Pirate» (figure adaptée de Madkissi & Boisclair, 2006)

temps, une histoire était racontée de manière orale à l'enfant (pré-enregistrement), sans l'apport d'images d'illustration. À la fin du récit, nous demandions à l'enfant la tâche suivante: «Maintenant que tu as entendu l'histoire, je vais te demander de me réexpliquer tout ce que tu sais de cette histoire en essayant de te souvenir sans l'aide d'images». Dans une seconde phase, qui se déroulait quelques heures plus tard, nous réitérions l'expérience de faire entendre à l'enfant un récit oralement, sans images à l'appui. À la fin du récit, nous lui distribuions cinq images clés de l'histoire. Celles-ci étaient déposées de manière non-structurée devant lui. Etant retournées, l'enfant pouvait ainsi lui-même les découvrir. Nous lui demandions alors la tâche suivante: «Maintenant que tu as entendu l'histoire, je vais te donner 5 images. À toi de les remettre dans l'ordre du récit et de me réexpliquer tout ce que tu sais de cette histoire». Dans chaque phase, nous avons choisi de demander aux enfants de reproduire eux-mêmes le récit. Par la suite, l'expérimentateur interrogeait le participant pour développer ce qu'il avait compris de l'histoire. Afin de faciliter le rappel de récit des enfants, l'expérimentateur a posé des questions orientées aux enfants quand ils ne parlaient plus ou ressentaient de la gêne. Ceci avait pour but de comprendre réellement ce que l'enfant avait compris de l'histoire (et peut-être n'osait pas dire) et de mettre les enfants suffisamment en confiance pour qu'ils puissent parler oralement.

Les enfants ont été soumis indifféremment aux deux tâches. Nous avons choisi de modifier l'ordre de passage des deux situations (rappel de récit avec ou sans images) pour éviter les biais. Les enfants étaient reçus individuellement durant toute la tâche: ils'agissait d'une salle calme, située dans le même bâtiment que la garderie; l'enfant s'asseyait sur une chaise en face de l'expérimentateur. Tous deux étaient attablés. De plus, pour que l'histoire soit toujours la même, le récit a été préenregistré afin que tous les enfants soient confrontés à la même situation. Les enfants l'entendaient depuis un lecteur CD. Pour la récolte de données, nous avons choisi d'en-

registrer les propos des enfants lorsqu'ils racontaient l'histoire avec l'aide d'un programme d'enregistrement. La séance durait en moyenne entre 4 et 7 minutes. Chaque situation représente donc une piste audio, que nous avons retranscrite. L'enregistrement se faisait grâce à un micro, posé en face de l'enfant, relié au téléphone portable de l'expérimentateur. Durant chaque rencontre individuelle, lorsque l'enfant écoutait l'histoire, l'expérimentateur prenait des notes dans un journal de terrain.

Grille d'analyse et nature des données

La compréhension de l'histoire par l'enfant a été évaluée à l'aide d'indices causaux classés selon différents niveaux d'organisation du rappel du récit:

Niveau 0: catégorie basique. L'enfant n'a rappelé aucun élément du récit ou il rapporte des éléments hors contexte. On retrouve dans cette catégorie des protocoles qui présentent des holophrases, c'est-à-dire des mots qui signifient une expression plus complexe ou des combinaisons de deux mots.

Niveau 1: catégorie des personnages. L'enfant évoque minimum un personnage de l'histoire (pas encore en action).

Niveau 2: catégorie des actions isolées. L'enfant parvient à décrire minimum une action pertinente de l'histoire, sans pour autant que le récit ait une structure.

Niveau 3: catégorie de la coordination. C'est le début de la structuration du récit. L'enfant identifie le problème, des épisodes structurés et une fin.

Niveau 4: catégorie de la temporalité. Il y a l'apparition de liens successifs. L'enfant marque la succession des épisodes dans le temps en faisant des liens dans leur discours, sans donner d'explication, ni de causalité entre les parties du récit.

Niveau 5: catégorie de l'explication. Il y a l'apparition de liens de causalité entre les événements. L'enfant cherche à relier les différentes parties en expliquant pourquoi, en faisant des liens, ceci dans un but de cohérence.

Niveau 6: catégorie de la double causalité. L'enfant parvient à dégager un lien entre les épisodes et le problème. Il construit un thème commun qui englobe tous les éléments du récit. Il arrive à créer une explication d'une explication, à se mettre dans la peau des différents personnages pour comprendre leurs actions.

Pour ce qui concerne notre adaptation de la grille, les points suivants sont à retenir: a) dans le niveau 0, Madkissi et Boisclair (2004) classent les enfants qui parviennent à nommer des éléments présents sur la page de couverture. Comme nous n'avons pas raconté le récit avec l'aide d'images, nous n'avons pas pris en compte cette caractéristique. De cette manière, comme cette catégorie était nommée initialement «dénomination d'objets présents sur la page de couverture», nous avons préféré la qualifier de niveau «basique» afin que celle-ci soit plus englobant. En effet, à la différence de Makdissi et Boisclair (2004), ce niveau regroupe les sujets n'ayant pas évoqué d'éléments du récit; b) dans les premiers niveaux, les auteurs utilisent les images du livre pour faire parler les enfants de l'histoire entendue. Dans notre cas, les images n'interviennent qu'après le récit; c) les chercheurs ont scindé le niveau 1 en deux parties (A et B) selon la quantité d'informations (et donc de personnages) que l'enfant donnait. Nous avons ici préféré regrouper les deux parties afin de simplifier l'analyse. Il en va de même pour les niveaux 2, 3, 4, 5 et 6.

Concernant la nature des données récoltées, nous avons créé, pour chaque sujet, un double tableau comportant nombre et genre d'éléments évoqués intentionnellement ou après les questions de l'expérimentateur. De ce fait, nous avons comparé les rappels de récits des enfants dans les deux situations. Par la suite, nous les avons classés dans un niveau de la grille d'analyse selon les caractéristiques énoncées plus haut. Nous avons également repéré les aspects émotionnels émanant des rappels de récit.

Présentation et analyse des résultats

Un premier élément à considérer concerne les questions de l'expérimentateur. Durant la phase de rappel de récit, et après avoir demandé à l'enfant de raconter à son tour l'histoire, l'expérimentateur est parfois intervenu. Cette phase de questions, n'étant pas prévue initialement d'un point de vue méthodologique, nous a semblé indispensable par la suite lors que nous étions en face de l'enfant. L'enfant avait parfois besoin d'être rassuré sur les éléments qu'il énonçait ou d'être guidé afin de pouvoir assurer son rappel. Devant le micro et devant un expérimentateur peu connu, certains enfants étaient trop timides pour commencer eux-mêmes à parler. De ce fait, même si nos questions survenaient naturellement au fur et à mesure du rappel de récit, nous avons tenté de les distinguer. Pour ce faire, nous avons analysé quels étaient les objectifs. Nous en avons vu trois différents permettant de pousser l'enfant dans son explication: questions ayant pour but de faire avancer la réflexion en reprenant des éléments énoncés par l'enfant; questions visant à aider l'enfant à se souvenir d'un élément précis; questions pour préciser ce que l'enfant a réellement compris.

Un deuxième élément concerne l'ordre et le placement de simages. Tous les enfants ont placés leurs images linéairement sur la table devant eux, sauf deux participants (de 4 et 5 ans). Sur les six enfants ayant ordonné leurs illustrations linéairement, seul un enfant (de 5 ans) a placé les images dans le sens contraire de la lecture, soit de droite à gauche. Au sujet de l'ordre des images, seul un participant (de 6 ans) a su retrouver le placement exact. Parmi les autres participants, trois enfants ont réussi à placer la situation initiale et la fin, mais ont inversé les épisodes intermédiaires. Pour les quatre derniers enfants, l'ordre choisi était soit aléatoire (les images étaient placées en mosaïques sur la table), soit l'ordre était linéaire mais erroné.

Dans cette partie de l'article, nous reprendrons tour à tour les trois hypothèses posées et nous essaieront de leur apporter des éléments de réponse.

Nous nous pencherons donc tout d'abord sur notre principal élément d'analyse, c'est-à-dire la grille d'analyse du rappel de récit. Nous traiterons ensuite de la question de la structuration et nous nous intéresserons aux inférences présentes dans les résultats.

Suite aux transcriptions, nous avons attribué à chaque rappel de récit un niveau de compréhension selon la grille d'analyse de Madkissi et Boisclair (2004), légèrement modifiée. Ces attributions ont été effectuées selon les critères établis. Nous avons donc pu mettre en place un diagramme comparatif regroupant tous les sujets selon leur âge et le niveau atteint dans chaque situation. La première rencontre est signalée par un contour en gras.

Globalement, les résultats compris entre le 2^{ème} et le 4^{ème} niveau sont évolutivement saillants. En effet, plus le sujet est âgé, plus son niveau de compréhension de l'histoire semble être élevé. Les enfants de 4 ans participant à l'étude oscillent entre le 2^{ème} et le 3^{ème} niveau, tandis que dès l'âge de 5 ans, les enfants confirment leur niveau 3 et vont même atteindre le 4^{ème}. À noter que le résultat maximal est

détenu par un sujet de 6 ans dont les rappels de récit sont de niveau 4. Nous pourrions nous demander si l'ordre de passage a influencé les résultats obtenus par les enfants. En effet, nous avons passé les situations dans un ordre différent selon les enfants afin d'éviter un maximum de biais. Si nous analysons à présent l'influence entre le premier passage et le deuxième, nous remarquerons que, sur huit enfants, la moitié a un résultat similaire dans les deux situations, deux semblent être avantagés dans le premier passage, et pour les deux derniers c'est l'inverse. L'ordre de passage ne semble donc pas être un critère influent. Enfin, ce qui retient notre intérêt est de savoir si les enfants parviennent à un meilleur rappel de récit dans la situation 2, soit, avec le support d'images. Selon la grille d'évaluation mise en place, dans la moitié des cas, les deux situations donnent le même résultat (Enfants N, B, L, S). Pour trois autres participants (Enfants I, M, A), le rappel oral semble plus facile. Enfin pour le dernier enfant, le support d'images lui permettrait une meilleure compréhension du récit (Enfant X).

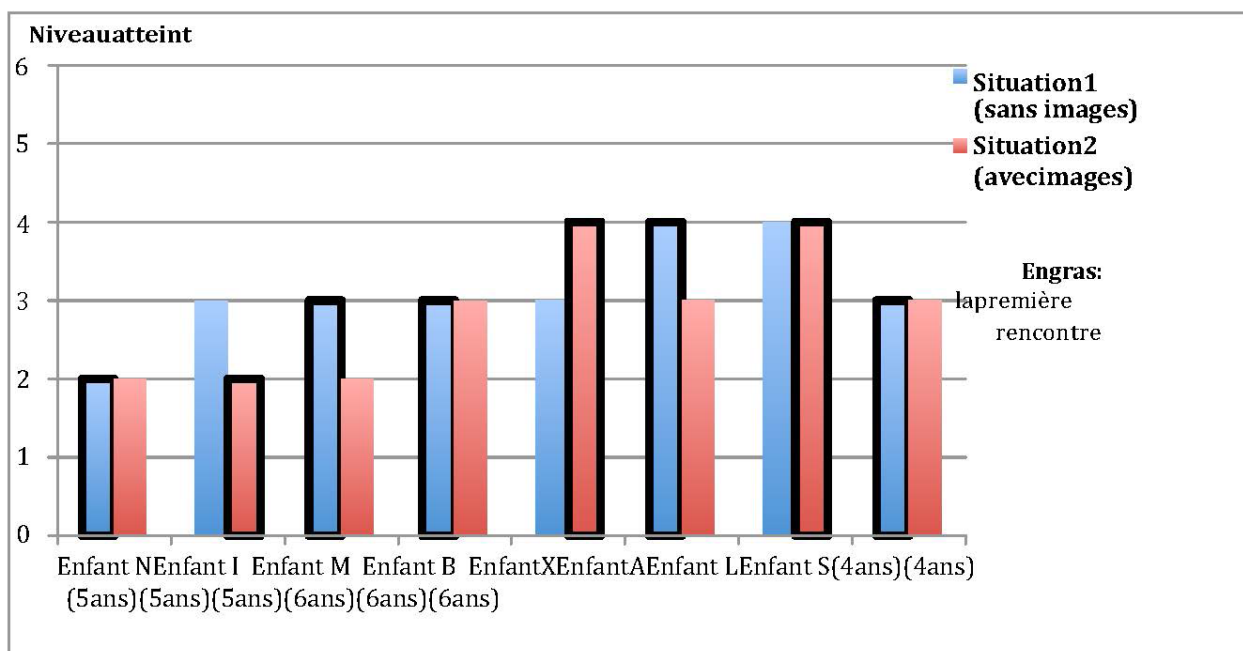


Fig. 4. Diagramme comparatif des résultats selon les niveaux atteints dans chaque situation

Pour traiter de la structuration, nous avons considéré les niveaux de compréhension du récit atteints par les enfants dans chaque situation. Ce n'est qu'à partir de 5 ans que la structuration semble arriver chez l'enfant. En effet, lorsque l'enfant atteint le 3^{ème} niveau, il utilise des connecteurs comme «puis» juxtaposant ainsi les différents éléments d'une histoire. De plus, dès 5 ans, un enfant serait capable d'un rappel de récit de niveau 4, ce qui signifie une structuration encore plus complexe. Elle inclut dès lors une temporalité. Encore une fois, la structuration semble évoluer avec l'âge.

Pour traiter des inférences, nous avons analysé quels éléments sont rappelés par l'enfant dans chacune des situations. Comme les enfants ne rap-

pelaient parfois qu'une partie des éléments, nous avons attribué les *scores* suivants pour analyser leur discours:

- 0 l'enfant n'a rien rappelé des éléments;
- 0.5 l'enfant n'a rappelé qu'une partie des éléments;
- 1 l'enfant a rappelé la totalité des éléments.

À noter que, lorsque les enfants énonçaient les trois loups ou les trois pirates de manière indifférenciée, nous avons considéré l'énonciation comme totale (1).

Le tableau ci-dessous permet d'avoir une vue d'ensemble des deux situations:

Rappel de récit-situation 1 (sans support d'images)				
Participants	Rappel situation initiale /but	Rappel d'épisodes	Rappel situation finale	Nombre de personnages évoqués
Enfant N(4)	0	0,5	0	1
Enfant I(4)	1	0,5	1	1
Enfant M(5)	1	0	1	1
Enfant B(5)	1	0	1	1
Enfant X(5)	1	0	1	1
Enfant A(6)	1	0,5	1	1
Enfant L(6)	1	1	1	1
Enfant S(6)	1	0,5	0	0,5
Rappel de récit-situation 2 (avec le support de 5 images)				
Participants	Rappel situation initiale / but	Rappel d'épisodes	Rappel situation finale	Nombre de personnages évoqués
Enfant N(4)	1	0	1	1
Enfant I(4)	1	0,5	1	1
Enfant M(5)	0	0,5	0	1
Enfant B(5)	1	1	0	1
Enfant X(5)	1	0,5	1	1
Enfant A(6)	1	1	0,5	0,5
Enfant L(6)	1	1	1	1
Enfant S(6)	1	0	1	1

Tab.2.Double tableau récapitulatif des éléments rappelés par les enfants

Nous remarquons en premier lieu que le but et la situation initiale sont presque systématiquement évoqués. Il en va de même pour les personnages rappelés très facilement dans chaque situation. La situation finale, par ailleurs, semble moins saillante dans les discours des enfants. De plus, la présence d'images (situation 2) semble parfois compliquer le rappel quand ils'agit de structuration. A contrario, le support visuel pourrait aider les enfants à énoncer les épisodes au milieu du récit. En effet, les résultats dans cette section sont plus marqués lorsque ceux-ci ont à disposition des images. La présence d'inférences causales et temporelles dans le discours des enfants semble améliorer leur rappel de récit, devenant ainsi plus précis et complexe. Concernant les inférences émotionnelles, il est intéressant de noter que, durant l'expérience, les enfants reprenaient fréquemment le discours direct énoncé par le personnage de l'histoire. Selon les résumés de rappel de récit des enfants, nous remarquons également que les participants rappellent majoritairement l'aspect émotionnel émanant du récit entendu. Sur un total de 16 discours analysés, 11 contenaient des émotions en provenance de l'histoire. De plus, cette présence émotionnelle semble encore plus présente chez les enfants plus jeunes (entre 4 et 5 ans). En effet, chez les enfants de 6 ans, seuls trois rappels de récit contenaient des éléments émotionnels.

Suite aux différents résultats obtenus, il nous semble donc difficile d'affirmer tout court que le support d'images améliore le discours d'un enfant en âge préscolaire soumis à une tâche de rappel de récit. En effet, selon la grille d'analyse, le support d'images ne semble donc pas améliorer les résultats des participants. Au contraire, le support visuel les perturbe parfois dans leur rappel de récit, notamment au niveau de la structuration. Cependant, lorsqu'il s'agit de rappeler des épisodes précis de l'histoire, les images semblent bénéfiques chez une majorité d'enfants: le support visuel permettrait donc parfois d'enrichir le discours au niveau descriptif.

Discussion et conclusion

Nous pensons pouvoir confirmer les résultats de Boisclair(2004) par rapport au fait que la compréhension d'un récit s'améliore avec l'avancée en âge des enfants: entre 4 et 5 ans, 40 à 45% des enfants se situent au niveau 3; dès 5 ou 6 ans, un enfant est au niveau 3 voire au-dessus. Ces données coïncident avec les résultats obtenus dans notre étude en ce qui concerne la situation 1 (sans images). Pour les images, il est difficile d'affirmer une amélioration de la compréhension avec le support visuel (hypothèse 1). En effet, le niveau du rappel de récit ne semble pas s'améliorer avec l'aide des images. Au contraire, la tendance est même à de meilleurs résultats lorsque l'enfant doit se rappeler de l'histoire oralement. Ceci pourrait s'expliquer de la sorte: un jeune enfant, encore novice dans ses capacités de structuration, se trouverait dépourvu devant la tâche de classement des images proposées dans la situation 2. Après avoir entendu l'histoire oralement, l'enfant s'est construit une représentation mentale de l'histoire. Le support visuel, intervenant dans un second temps, peut clarifier cette première compréhension ou au contraire la complexifier. Comme la structuration est encore peu développée chez l'enfant d'âge préscolaire (Boisclair, 1982), le fait de devoir les remettre dans l'ordre et de se plonger dans une forme de chronologie, les ferait perdre confiance et les embrouillerait. En lien avec l'idée de Trabasso et Nickels (1992), les enfants jusqu'à 4 ou 5 ans semblent plutôt décrire les faits que lier les éléments de manière causale. De plus, l'intervention de l'adulte est une aide efficace car les enfants vont pouvoir exprimer davantage de faits que s'ils ne sont pas guidés. A titre d'exemple, dans le rappel de récit de l'enfant A(6 ans), l'aide ciblée de l'expérimentateur permet de développer davantage son discours:

Enfant A– mmmh...eumc'est mm...leur maman il's, il leur a dit que ils d'vaient partir les petits...les pirates...pi après, ils sont partis, pi après il

y en a un qu'estr'venu, pi l'autre qu'estr'venu, pi après le p'tit, il avait pas de très ormai sil avait un perroquet...sinon l'reste j'sais plus.

Expérimentateur–Qu'est-ce qu'il faisait avec ce perroquet?

Enfant A –Avec le perroquet, ben...ils allaient prendre les trésors, euhm...ils allaient prendre les trésors comme ça il pouvait voler au-dessus des bateaux pour s'ils avaient des trésors.

Pour en revenir à la situation 2 dans laquelle les enfants devaient raconter le récit à l'aide d'images, nous remarquons que les enfants plus âgés ont généralement plus à l'aise avec la tâche de classement. Les plus jeunes enfants restaient principalement dans la description des images, les changeant encore parfois de place au cours de l'expérience. Ceci rejoint encore une fois les études de Trabasso et Nickels (1992) et s'approche également des résultats de Bermanet Slobin (1994). Pour ces derniers, c'est aux alentours de 5 ans qu'un enfant développe une structuration du récit. En effet, dans notre étude aussi ce n'est qu'à partir de 5 ans que les enfants atteignent le niveau 3 et donc font preuve de structuration. Les enfants plus jeunes, ne disposant pas encore la capacité de structurer le récit qu'ils entendent, se trouvent dépourvus lorsqu'ils sont amenés à classer les images dans un ordre précis. Dans notre recherche, c'est effectivement chez les enfants les plus jeunes que nous avons pu observer un malaise lors du classement chronologique des images, les disposant aléatoirement sur la table (en mosaïque par exemple). C'est le cas de l'enfant M de 5 ans à qui, après avoir raconté l'histoire et rappelé les personnages une première fois sans se préoccuper du support visuel, l'expérimentateur demande de rappeler une nouvelle fois les personnages en regardant les images:

Enfant M– Ben y a la fille, pi les garçons, pi le spirates, pi les enfants. Expérimentateur–Et la fille c'est qui? C'est la Maman?

Enfant M– Oui

Expérimentateur – Et comme garçons ily a qui? Si on veut compter combien il y a de personnages?

Enfant M–1,2,3,4,5...1,2!

Après avoir énoncé une première fois les personnages, l'enfant s'embrouille en regardant les images devant lui (les pirates, les enfants et les garçons sont en fait les mêmes personnages). Ceci semble montrer que certains jeunes enfants ne font pas encore le lien entre l'histoire entendue oralement et les images disponibles. Ils reconnaissent des situations et des personnages mais n'ont pas l'air de parvenir à les lier à leur représentation mentale du récit. Sur ce point, nous pourrions encore une fois rejoindre Boisclair (1982) affirmant qu'avant l'âge de 5 ans, un enfant privilégie les rappels d'actions isolées. Cette idée semble s'accroître lorsque l'enfant se trouve devant une série d'images. Le support visuel semble donc changer la manière de raconter des enfants, les incitant à la description et à diminuer le nombre de liens. Ces observations-ci permettent de donner des pistes de réponse aux hypothèses 2 et 3 de notre problématique. Même si les quelques éléments observés dans cette étude permettent de se faire une idée générale du rôle des images dans le récit oral chez l'enfant en âge préscolaire, il serait nécessaire de poursuivre les investigations dans une telle direction.

Parmi les limites de ce travail, comme le mentionne très bien Boisclair (1982), «il est difficile de parler de compréhension de histoires[...] tout dépend de la nature de la reconstitution exigée» (p.148). Les résultats trouvés dépendent donc du degré d'exposition des enfants aux histoires.

En perspective, les résultats de cette recherche nous permettent de faire un lien avec d'autres thématiques proches, telles que la mise en place de fiches de lecture en classe, l'utilisation d'images pour améliorer la compréhension d'un exercice de maths ou pour donner une consigne spécifique. Des in-

vestigations orientées à ce genre de sujets pourront sans doute ouvrir des pistes utiles aux enseignants et aux chercheurs en sciences de l'éducation. De plus, comme les participants semblent avoir particulièrement apprécié participer à l'expérience, il pour-

rait y avoir des éléments à exploiter dans le développement de futures compétences chez les enfants, dans le domaine de la lecture, de l'oralité, voire de la pédagogie spécialisée dans le cadre de difficultés scolaires.

Références bibliographiques

- Berman, R.A. and Slobin, D.I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. New York: Psychology Press.
- Beylot, P. (2005). *Le récit audiovisuel*. Paris: Colin.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.
- Boisclair, A. (1982). La compréhension des histoires chez le jeune enfant. *Enfance*, 35 (3), 129-150.
- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez Madrid, C.P., Fortier, C. and Sirois, P. (2004). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. (<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/boisclair-makdissi-sanchez-fortier.pdf>)
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires: le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris: Retz.
- Davidson, D., Luo, Z. and Burden, M.J. (2001). Children's recall of emotional behaviors, emotional labels, and non-emotional behaviors: Does emotion enhance memory? *Cognition and Emotion*, 15(1), 1-26.
- Madkissi, H. and Boisclair, A. (2004). *Développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec. (<http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Communications/makdissi-boisclair.pdf>)
- Madkissi, H. and Boisclair, A. (2006). Modèle d'intervention pour l'émergence de la littératie. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9 (2), 147-168.
- Montangero, J. and Maurice-Naville, D. (1994). *Piaget ou l'intelligence en marche*. Hayen: Mardaga.
- Oakhill, J. and Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In: McNamara, D. (ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (107-130). Mahwah: Erlbaum.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Quin, S. (1976). Recherche sur la compréhension de séries d'images par des enfants. *Enfance*, 29(1-2), 171-199.
- Shapiro, L.R. and Hudson, J.A. (1991). Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 960-974.
- Stein, N.L. (1988). The development of story telling skill. In: Franklin, M.B. and Barten, S. (eds.), *Child Language: A Book of Readings* (282-297). New York: Cambridge University Press.
- Stein, N.L. and Liwag, M.D. (1995). Children's memory of emotional events: The importance of emotion-related retrieval cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60(1), 2-31.

- Trabasso, T. and Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of pictures stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T., Secco, T. and van den Broek, P.W. (1984). Causal cohesion and story coherence. In: Mandle, H., Stein, N. L. and Trabasso, T. (eds.), *Learning and Comprehension of Text* (83-111). Hillsdale: Erlbaum.
- Tran-Thong, M. (1992). *Stades et concept de stade de développement de l'enfant dans la psychologie contemporaine*. Paris: Vrin.
- Van den Broek, P.W. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In: Balota, D. A., Floresd'Arcais, G. B. and Rayner, K. (eds.), *Comprehension in Reading* (423-446). Mahwah: Erlbaum.
- Van den Broek, P.W., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J.S., Butler, J., White, M.J. and Lorch, E.P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In: Stahl, S. and Paris, S. (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment* (107-130). Mahwah: Erlbaum.
- Willingham, D.T. (2004). The privileged status of story. (<http://conference2010.tie.wikispaces.net/file/view/The+Privileged+Status+of+Story.pdf>)

Annexes: matériel utilisé

La princesse et les trois loups

1. Il était une fois, trois loups, trois frères qui discutaient dans la forêt. Ils avaient faim et se demandaient ce qu'ils pourraient bien trouver à manger. L'un d'entre eux propose de manger un sandwich. Un autre répond: «J'ai une autre idée: on pourrait manger une princesse». «Oooh oui, une princesse, on veut une princesse!» Les trois loups affamés, se mirent alors à réfléchir à un plan pour capturer la princesse Clémentine.



2. Un peu plus tard, non loin de là, dans le château, la princesse reçoit des visiteurs... bien étranges! La première visite est celle d'une vieille femme. Une vieille femme mal habillée. Elle demande à la princesse de venir voir son petit-fils très malade. La princesse refuse et lui conseille d'amener plutôt son garçon chez le médecin s'il est malade. La grand-mère s'en va rapidement sans rien dire.

3. La deuxième visite est celle d'un chasseur tout bossu. Il lui demande de venir avec lui chasser un ours qui terroriserait apparemment toute la population villageoise. La princesse, trouvant que ce chasseur de très très grandes dents, lui conseille plutôt de demander de l'aide à ses gardes car elle n'est pas une bonne chasseuse d'ours. Fâché que la princesse ne veuille pas l'accompagner, le chasseur sort du château en grommelant.



4. Enfin, la troisième visite qui arrive dans le château de la princesse est une paysanne avec une étrange coiffure. Elle porte une perruque de paille qui laisse voir des oreilles pointues. À son tour, la paysanne demande à la princesse de la suivre car son mari aurait été blessé par un méchant loup. La princesse, triste de voir cette pauvre dame, lui promet de venir lui rendre visite à la tombée de la nuit. Dans la forêt, la princesse retrouve sans peine la cabane de la paysanne, il lui suffit de suivre les brins de paille. Mais qu'est-ce que découvre la princesse dans la cabane? Trois gros méchants loups affamés prêts à la dévorer tout cru. La princesse n'a vraiment pas peur. Devant les trois loups, elle leur dit que manger les petites filles, ce n'est vraiment pas bien et qu'ils n'ont pas intérêt à lui faire du mal, sinon ses gardes qui la protègent les captureront. Mais la princesse comprend bien que les loups ont faim. Elle leur donne donc un énorme sandwich à se partager entre les trois. Les loups sont ravis et promettent ainsi de ne plus jamais s'en prendre à Clémentine la princesse, qui devient alors une amie.



Les trésors de Maman Pirate

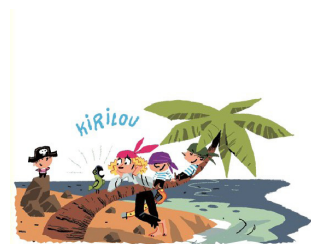
1. Il était une fois, une femme intrépide et rusée qui vivait sur une île déserte. On l'appelle: Maman Pirate. Elle a trois garçons. Les deux frères aînés adorent la bagarre et le son des canons. Le plus jeune pour sa part, n'aime que les chansons. On l'appelle, le *Moussaillon*. Un jour, Maman pirate réunit ses enfants et leur dit qu'il est temps pour eux de devenir de vrais pirates. Pour ce faire, chacun de ses fils doit partir à l'abordage et lui ramener un vrai trésor de pirate.



2. Les deux premiers garçons bondissent sur leur navire en promettant à leur Maman de lui ramener de magnifiques trésors. Même s'il avait peur de partir en mer tout seul, le troisième frère, le plus jeune, fut obligé lui aussi de monter dans un petit bateau et de faire comme ses frères: partir à la recherche de trésor pour leur mère. Quelques jours plus tard, le premier garçon est de retour sur l'île, les bras chargés d'or et d'argent. Le deuxième fils rentre à son tour au port. Son bateau est rempli d'émeraude et de rubis. Maman pirate applaudit ses 2 garçons en leur disant qu'ils sont de vrais pirates. Peu de temps après, le Moussaillon arrive. Son bateau est vide. Ni rubis, ni pièces d'or, il n'y a rien à son bord. Maman pirate demande au Moussaillon où est son trésor? C'est alors que le petit pirate soulève son chapeau. Un perroquet s'en échappe. Maman pirate n'en croit pas ses yeux. Ce n'est pas le trésor qu'elle attendait... pas du tout.



3. Arrivés sur l'île, le perroquet se met à chanter: «doudoulou, kirili, kirilou...». Jamais maman pirate n'a entendu un chant si doux. Maman pirate est séduite par l'oiseau du moussaillon et elle reconnaît que le trésor qu'il a ramené est un vrai trésor. Le moussaillon a réussi, il est donc un vrai pirate, comme ses frères aînés.



4. Depuis ce jour, sur l'île, on parle de trois célèbres pirates: le Moussaillon et ses deux grands frères qui partent souvent à l'assaut des mers. À chaque retour au port, ils débarquent de merveilleux trésors. On dit même que c'est grâce à leur perroquet, dont le chant si doux, ensorcelé les équipages des navires attaqués, qu'ils arrivent à débusquer de si beaux trésors.



др Франческо Арчидијаконо,
ХЕП-БЕЈУНЕ², Швајцарска

Амели Росе
Универзитет у Нешателу, Швајцарска

**Испричајти причу са сликама или без њих:
једно испрживање са децом предшколској узрасџа**

Резиме: Овај рад дави се испрживањем нараџивних сџосодности деце предшколској узрасџа са циљем да се види да ли они приче које слушају доље џамџе ако су речи џраћене сликама. Уочавамо да је оцењивање децјеј разумевања прича џовезано са разним асџекџима. Најџре, џлавно улоџу имају коџниџивне и језичке вешџине деџеџа које су џовезане са временом. Као шџо је Пијаже испџакао, разумевање прича захџева, џре свеџа, да је деџе већ усвојило џоседну врџу временске шеме која му омоџућава да сисџематџски реконсџруише редослед доџађаја уназад (Piaget, 1946). И заисџа, у консџруисању времена деџе џролази кроз разне фазе које џа воде ка оџераџивном нивоу. Овај џроцес омоџућава деџеџу да исповремено координира неколико временских комџоненџи (Montangero & Maurice-Naville, 1994), као и да разуме значај времена у самој причи.

У овом раду џоседно нас занима вешџина разумевања прича код деце предшколској узрасџа како бисмо доље разумели џихову сџосодности да се сеџе приче сходно својим језичким вешџинама и разумевању, а без џосџојања џисаној џексџа. Занима нас да џроценимо како деца орџанизују џај џриџоведачки задџаџак и доносе закључке. Заџраво, како су џретџодна испрживања џоказала, изџледа да је уочавање узрока било кључни елементџ у сџрукџурисању приче. Они су џи коџи омоџућавају усџосџављање веза између различџиџ делова нараџије и кохеренџних менџалних џредсџава и коџи олакшавају џодсећање на причу. Друџи асџекџи коџим намеравамо да се давимо јесџе улоџа слике у џриџоведању: наш џоседан циљ је, заџраво, да се доље разуме улоџа илусџираџија у разумевању испричаној џексџа код деце предшколској узрасџа. Како бисмо џосџиџили овај циљ, осмислили смо експериментџ џоком којеџ су две сличне приче биле џредсџављене учесницима. Испрживање сџроведено у школи у реџиону Јура (Швајцарска) обухваџило је осморо деце предшколској узрасџа (џеџ девоџчица и џри дечака узрасџа од чеџири до шесџ џодина). Тражили смо од деце да саслушају приче и да их џоџом објасне на различџиџ начине. Поседно, у џрвој фази смо још неснимљену причу испричали деци без икаквих џроџраџних илусџираџија. На крају приче џиџали смо свако деџе да објасни шџа је разумело о причи, џокушавајуџи да их џодсџакнемо да се сеџе основних елеменџа приче. У друџој фази смо деци џоделили џеџ рамова у које је џредбало убациџи џеџ слика – кључних елеменџа приче, и џо џо реду у коџем су били у самој причи.

Анализирали смо децја џосџиџнућа џримењујуџи индексе за различџиџ нивое орџанизације приче. Основни ниво односи се на сџџуацију у коџој деџе нема елеменџа коџи џа џодсећају на причу ниџи их џовезује са елементџима из конџексџа. Наредни ниво обухваџа

једноставно класирање ликова (без радњи), изоловане радње, класификацију начина изражавања повезаности, времена, објашњења и двоструке узрочности. Наше истраживање показује да се разумевање прича побољшава са узрастом деце, као и да визуелна помоћ игра значајну улогу у разјашњавању и повезивању онога што се разумело.

Резултати овог истраживања упућују нас на то да у будућности направимо истраживање које би се односило на моућности стварања листова за читање са сликама у учионици, а чији би циљ био да побољшају разумевање вежбања у разним предметима (у усменом или писменом изражавању, али и у математици, на пример). Даља истраживања у овом правцу мола би да се укажу на корисна усмерења у настави и истраживањима у области образовних наука. Штавише, делови ове студије моли би лако бити уићредљени у развијању дејих вештина читања и ириоводања, као и у области специјалне педагоије и рада са децом која имају тешкоће у учењу.