

L'enfance du récit

Haute École Albert Jacquard
Département pédagogique

Une bonne maîtrise du langage narratif constitue un atout important pour tout apprenti-lecteur et c'est bien avant 6 ans que l'initiation au récit signe l'entrée de l'enfant en littérature
Coup d'œil sur la diversité des situations d'apprentissage, en famille comme à l'école maternelle.

C'est au sein de leur famille et à l'école maternelle que les jeunes enfants apprennent à devenir des membres de leur culture, à acquérir les schèmes d'actions, de langage et de pensée utilisés par leurs parents et par leurs pairs. On peut considérer que ce processus d'acquisition se fonde sur une intériorisation progressive des pratiques sociales environnantes, soit pour ce qui concerne le langage, sur une maîtrise des *genres discursifs* qui ont cours dans la culture de l'enfant ☐

«Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. [...] La langue maternelle - la composition de son lexique et sa structure grammaticale - nous ne l'apprenons pas dans les dictionnaires et les grammaires, nous l'acquérons à travers des énoncés concrets que nous entendons et que nous reproduisons au cours de l'échange verbal qui se fait avec des individus qui nous entourent. Nous assimilons des formes de langue seulement sous les formes que prend un énoncé, et conjointement avec ces formes.» (Bakhtine, 1984 ☐ 285).

La lecture et l'écriture constituent des usages spécifiques du langage et, à cet égard, «il est clair qu'un aspect important de la maîtrise de l'écrit, c'est l'acquisition des genres discursifs que notre société nous demande de pratiquer comme lecteurs et scripteurs» (Dickinson, 1991). Le récit, sous ses diverses formes, est non seulement un des grands genres valorisés par notre culture écrite, c'est également un genre auquel les enfants commencent à être initiés «à l'oral», avant même l'apprentissage formel du lire et de l'écrire. Or, en fonction de sa qualité, cette initiation «préalable» semble jouer un rôle déterminant pour une entrée réussie de l'enfant dans l'écrit (Kaderavek & Sulzby,

2000 [Paris & Paris, 2001). Rien que de très normal si l'on admet que l'apprentissage de la langue écrite ne se limite jamais à la simple maîtrise de processus de (dé)codage allant des signes au sens, mais nécessite le recours à des processus allant du sens aux signes, ce qui suppose l'usage de connaissances discursives. À ce niveau, il n'y a pas, pensons-nous, de frontière franche entre les apprentissages oraux et les apprentissages écrits [apprendre à comprendre ou à produire des narrations orales explicites à l'âge de 3 ans, c'est déjà apprendre à maîtriser certaines modalités fondamentales du langage «écrit», c'est déjà entrer en littérature.

Quelles sont les principales situations dans lesquelles les enfants, avant même l'école maternelle, sont initiés à la compréhension et à la production de récits? Les deux situations les plus importantes concernent [

1. les récits personnels (ou narration d'événements vécus) [
2. la compréhension et la production de récits de fiction.

Ce sont ces deux situations d'apprentissage, qui dessinent deux sous-genres importants du récit, que nous allons étudier dans le détail.

1. Les récits personnels

Si la narration est bien pour l'enfant une question de nécessité, c'est d'abord parce que son bien-être dépend largement de sa capacité à donner du sens au monde qui l'environne. À cet égard, la connaissance de ce que Eco (1985) appelle les «scénarios communs» revêt une importance considérable.

Qu'est-ce qu'un scénario commun¹? C'est une séquence d'actions routinières, une sorte de «mélodie» d'événements qui peut être stockée en bloc dans la mémoire à long terme. Prenons par exemple le scénario qu'on pourrait intituler «début de la journée». Cette séquence comporte une série d'actions canoniques telles que *se réveiller, se lever, se laver, s'habiller, déjeuner, partir au travail*, avec quelques variantes ou précisions possibles. S'y associent également diverses

entités (réveil, salle de bains, journal...) et éventuellement divers acteurs.

Les scénarios communs nous aident donc à répondre à des questions fondamentales comme «Que se passe-t-il autour de nous?» et «Que va-t-il se passer maintenant?». D'eux dépend notre capacité à anticiper les événements, à comprendre les motivations et les intentions des gens qui nous entourent de manière à pouvoir négocier avec eux.

L'acquisition de scénarios

Aussi est-ce dès le plus jeune âge que l'enfant va s'attacher à user du langage pour s'approprier les scénarios qui structurent ses activités les plus familières. Est-il nécessaire de préciser que les scénarios n'ont rien d'universel et nécessitent un véritable apprentissage culturel? Il ne suffit pas à l'enfant, bien sûr, de «vivre» les situations en question [le scénario constitue une abstraction que le jeune enfant aurait bien du mal à élaborer de lui-même. C'est donc évidemment au travers des interactions verbales avec ses proches qu'il apprend à les maîtriser. Qu'on considère par exemple la situation suivante, rapportée par Dore (1989 – notre traduction) [

Emily a 25 mois. Au moment du coucher, elle dialogue avec son père, qui lui parle d'un projet d'emplètes au magasin Tout pour Bébé. Emily lui a déjà demandé deux fois de répéter son «histoire».

Emily [Encore [

Père [Encore une fois... bon... et puis on fait dodo, hein. Samedi... On va aller chez *Tout pour Bébé*, et on va acheter des langes pour Emily et des langes pour Stephen [son plus jeune frère] et un système intercom pour pouvoir entendre Stephen dans les différents endroits de la maison... Et puis on revient à la maison... Voilà, bonne nuit, mon chou. Je t'aime.

Emily [Dodo.

Père [Je t'aime, mon ange.

Emily (*restée seule, soliloque*) : aseter des langes pour Tephén et Emmy et aseter inque chose pour Tephén... on va le mettre euh...dans... papa a dit... Samedi, aller *Tout pour Bébé*, aseter des langes pour Emmy et des langes pour bébé et puis maison...

La répétition ne permet pas seulement à Emily de prendre un plaisir renouvelé à l'histoire, elle lui fournit l'occasion de mieux

¹ Minsky (1974) et Van Dyck (1974) utilisent le terme de *frame* (cadre), Schank (1975), celui de *script*.

en retenir la trame, d'autant qu'elle peut ensuite s'entraîner à la (re)produire. Le scénario «aller au magasin», avec ses éléments saillants (*se rendre dans un magasin, acheter diverses choses, revenir chez soi*) est ainsi intériorisé de manière progressive. Nous avons là un bon exemple de «socioconstruction de la pensée» telle que Vygotski l'a décrite (1986), une manifestation typique du passage de l'inter-à l'intrapsychique, avec un usage régulateur des signes langagiers. L'histoire que se raconte Emily reste évidemment plus que rudimentaire, mais on peut déjà dire que sur le canevas, sur la toile de fond du scénario «aller au magasin», elle conçoit bien une succession d'actions réalisées par des agents qui gardent leur permanence au fil des événements (même si ceux-ci restent encore inexprimés²). Il s'agit là d'une structure textuelle qui différencie nettement le présent soliloque de ce que donnerait, par exemple, un usage argumentatif ou explicatif du langage².

Du scénario au schéma narratif classique

Certes, Emily en est encore là, pratiquement, au degré zéro du récit. Voici de quoi elle sera capable 10 mois plus tard. Il s'agit d'un fait vécu, qu'elle raconte à son père :

Emily : On a acheté un bébé, pasque..., bon, parce que quand elle..., bon... On pensait que c'était pour Noël, mais on n'a pas été au magasin avec notre manteau, mais j'ai vu des poupées, et j'ai crié très très fort après maman et j'ai dit «je voudrais une poupée!». Alors maman m'a acheté une poupée et on est revenu du magasin avec!

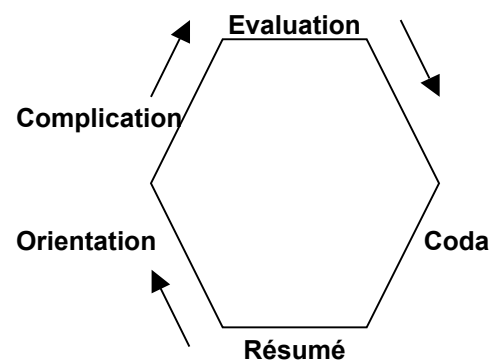
(Dore, 1989 – notre traduction)

² Dans ce cas, le discours serait organisé sur la permanence thématique et non sur celle des agents. C'est un usage qu'Emily se montre tout à fait capable d'intérioriser, lui aussi, dès cet âge, à sa manière habituelle. Voici un soliloque datant de la même période (25 mois) sur le thème « Qui peut pleurer ? », qui doit lui permettre de se convaincre de ne pas pleurer si on l'emmène se coucher quand arrivent des invités : « Les bébés, ils pleurent, mais les grands comme Emmy, ils pleurent pas. Les grands au dodo, mais les bébés pleurent, et les grands comme Emmy, ils pleurent pas, papa dit. » (Dore, op. cit.)

Apprendre à parler, on le voit, c'est apprendre des usages linguistiques divers, c'est apprendre à maîtriser différents types ou genres de textes... et cela dès le début de l'apprentissage.

Constatons tout d'abord que la narration est bâtie sur le même scénario («aller au magasin») que dans le premier énoncé d'Emily (cf. parties soulignées). Mais le fait est qu'elle est nettement plus étoffée, que le scénario est retravaillé en fonction d'un véritable schéma narratif. Ainsi, si l'on reprend le cadre analytique proposé par Labov et Waletzky (1967) pour les récits d'expérience vécue (cf. fig. 1.), on peut remarquer que le récit d'Emily comporte un «résumé», une annonce de l'événement (*on a acheté un bébé*), des éléments «d'orientation» (de présentation de la situation), même si ceux-ci restent encore largement implicites (*Ce n'est pas la Noël, Emily et sa mère - accompagnées de Stephen, sans doute, font des courses en ville*), puis d'une «complication» (*Emily voit une poupée*) qui s'achève sur un «climax» - moment d'intensité maximale, point crucial où l'on se demande comment l'histoire va «tourner» (*Emily demande à pouvoir l'acheter*). Le récit s'achève par une **résolution** (*maman a acheté la poupée + nous sommes revenus avec*).

Fig. 1. Le schéma de récit de Labov et Waletzky



Les catégories que nous venons d'évoquer se retrouvent peu ou prou dans le schéma quinaire du récit de fiction (Larivaille, 1974)³, auquel les francophones sont davantage accoutumés. Si nous utilisons le schéma de Labov et Waletzky, c'est parce qu'il comporte une dimension d'analyse importante qui manque cruellement au schéma quinaire et aux

³ Selon le schéma quinaire, un récit s'articule autour de 5 éléments : la situation initiale - l'élément déclencheur - les péripéties - l'élément de résolution - la situation finale. La situation initiale recouvre peu ou prou le résumé et l'orientation de Labov et Waletzky, l'élément déclencheur et les péripéties correspondent à leur complication, l'élément de résolution et la situation finale, à leur résolution.

autres schémas classiques, c'est celle de l'évaluation.

Labov appelle «évaluation» l'usage par le narrateur de procédés rhétoriques censés convaincre l'audience de la valeur des événements rapportés... «Ce que disent les procédés évaluatifs, c'est c'était terrifiant, périlleux, mystérieux, extravagant, insensé ou bien drôle, hilarant, merveilleux ou bien encore, plus généralement étrange, peu commun, extraordinaire - en un mot, mémorable. C'est tout le contraire du banal, du quotidien, de l'ordinaire» (Labov, 1978 : 308). Cette évaluation – qu'on pourrait aussi appeler «valorisation» - peut être insérée sous forme de formules directes (*C'était chouette*), mais elle est bien plus souvent introduite au sein ou à l'issue de la «complication», de manière indirecte, sous forme de *dramatisations*. François a bien montré comment la dramatisation constituait une forme importante de l'évaluation dans la mesure où elle fournit une justification du «pourquoi on raconte» «Si le texte est dramatisé, on ne risque pas de demander à celui qui raconte «pourquoi tu dis ça» (François, Baudelot & Sabeau-Jouannet, 1984 : 109).

C'est ainsi que dans son récit, Emily utilise trois procédés évaluatifs de type «dramatisation»

1. Pour mettre en valeur l'introduction de la complication, elle procède **par contraste** (... *MAIS j'ai vu des poupées, et j'ai crié* ...). Ce qui fait la valeur de l'anecdote, c'est qu'il ne s'agissait pas d'un moment normal pour solliciter l'achat d'une poupée ils étaient sans manteau - autrement dit, ce n'était pas Noël... selon les repères temporels d'Emily.
2. Emily signale ensuite l'intensité de ses sentiments au moment du récit par un adjectif intensificateur, qu'elle répète (autre procédé d'**intensification**) «*j'ai crié très très fort*».
3. Emily utilise ensuite, au climax, le **discours rapporté** (et j'ai dit «*je voudrais une poupée*»), procédé dramatique par excellence qui souligne qu'on en est au moment le plus intense du récit, où chacun doit se demander «Que va-t-il se passer?».

Usage du contraste, d'intensificateurs, du discours rapporté, c'est grâce à ces trois procédés rhétoriques (voir encart *L'évaluation par dramatisation*, ci-contre) qu'Emily parvient à *donner du relief* à son

L'évaluation par dramatisation

Adaptant les critères d'analyse de Labov pour le français, François (1984) distingue divers procédés d'évaluation où la dramatisation tient une place de choix. Ainsi François distingue-t-il notamment :

1. **L'usage de contrastes** : opposition entre ce que font et veulent deux personnes, ou simple contraste temporel : *tout à coup, soudain*...
2. **Les intensificateurs** : adverbes d'intensité, mais également usage de la répétition ;
3. **Le discours direct** : projection du dialogue dans le monologue : les paroles d'un acteur sont directement rapportées ;
4. **L'apostrophe** : le narrateur s'adresse directement à l'audience ;
5. **Les comparateurs** : « ils évaluent les événements qui ont eu lieu en les comparant à ceux qui auraient pu avoir lieu, mais n'ont pas eu lieu » (Labov, 1978). On trouvera des exemples de l'utilisation de ces deux derniers procédés ci-après.

récit, à *donner un sens personnel* à sa narration.

Le développement du récit personnel

La performance d'Emily ne doit pas laisser croire que tous les enfants de 3 ans sont capables de bâtir un récit d'expérience personnelle sur n'importe quel scénario et de «l'évaluer» aussi aisément! Ce type d'énoncé reste quelque chose de tout à fait exceptionnel pour un enfant de 35 mois. Peterson & McCabe (1983) ont essayé de retracer le développement de la structuration narrative dans les récits personnels. À 5 ans, les auteurs recensent encore une majorité de narrations incomplètes, où il manque généralement la «résolution». En fait, seuls 20% d'enfants de cet âge savent produire un récit au schéma complet, une compétence qui ne sera atteinte par la majorité des enfants que vers 6 ans (voir tableau 1 pour un aperçu complet).

Mais le fait est qu'il existe des narrateurs précoces et McCabe & Peterson (1991) ont tenté de comprendre les raisons qui pouvaient expliquer cette précocité dans l'apprentissage. Ces chercheuses ont trouvé des corrélations significatives entre le style interactif des parents à différents âges de l'enfant (26, 31 mois) et ses performances

Tableau 1. Développement du récit oral personnel (inspiré de Peterson & McCabe, 1983)

Type de récit	Exemple	Âge moyen d'acquisition
Récit à un événement	Narration d'un seul événement : « Alors, j'ai entendu un bruit. »	Ce premier mode de référence à un événement passé commence vers 2 ans.
Récit à deux événements	Deux événements sont racontés : « Ma tante est allée au magasin et elle a glissé sur la glace ».	La majorité des enfants de 3 ans et demi sont seulement capables de combiner 2 événements.
Récit en saut de puce	Ce type de récit comporte plus de 2 événements, mais ils sont décrits sans ordre chronologique : « J'ai vu un docteur. C'est à cause d'un chien. J'ai mal au bras, il m'a fait tomber. »	Classique chez les enfants de 4 ans. Problématique chez les enfants de plus de 6 ans.
Récit s'achevant au climax	Ce type de récit comporte au moins 2 événements et un climax... sur lequel le narrateur s'arrête : « J'ai entendu un bruit, je me suis levé et j'avais très très peur ! »	La structure narrative la plus courante chez les 5 ans, bien qu'à cet âge 20% d'enfants soient déjà capables de récits canoniques.
Récit canonique	Le récit comporte une résolution : « Je suis tombé en dansant. Je me suis fendu la lèvre. On m'a fait 5 points de suture et maintenant, ça va mieux. »	La majorité des enfants de 6 ans sont capables d'employer cette forme de récit.

narratives à l'âge de 42 mois. Plus précisément, un des facteurs les plus favorables réside dans la manière dont les parents savent maintenir leurs enfants sur la tâche lors des tentatives de narration, en les poussant le plus loin possible avec des demandes de précision. Voici par exemple l'un des seuls véritables récits recueillis par les auteurs auprès des enfants âgés de 42 mois - suivi d'un extrait d'interactions du même enfant avec sa mère à 26 mois.

Carl, 42 mois, est en train de dessiner. Un ami de la famille l'encourage à se raconter...

Adulte☐ Ta mamie t'a acheté tous ces crayons☐

Carl☐ Oui.

Adulte☐ C'est vrai☐

Carl☐ Pasque Mamie elle pensait qu'il n'y en avait pas assez, alors on a pensé que si elle pensait que ça n'était pas assez, elle devrait en acheter. Alors on a été au magasin!!! Et il y avait une pochette avec tout plein de crayons! Alors, on l'a achetée et je l'ai ramenée à la maison.

(McCabe & Peterson, 1991☐247, notre traduction)

Interactions Mère-Carl (26 mois)☐

Mère☐ Tu te souviens de Noël☐

Carl☐ Non.

Mère☐ Qu'est-ce qu'on a fait, à Noël☐

Carl☐ Déc... (inaudible)

Mère☐ On a décoré le sapin de Noël. Tu sais dire «décorer»☐

Carl☐ Ouais.

Mère☐ Qu'est-ce qu'on a fait avec le sapin☐

Carl☐ Décoré.

Mère☐ On l'a décoré.

Carl☐ Et mis une grosse étoile.

Mère☐ Oui, une grosse étoile au sommet. Et quoi d'autre☐ Qu'est-ce qu'il y avait sous le sapin☐ (pause). Des cadeaux...

Carl☐ Des cadeaux. Ouvrir les cadeaux!

Mère☐ Et alors tu as ouvert tes cadeaux☐

Carl☐ Des beaux cadeaux.

(...)

Mère☐ Est-ce qu'il y avait des cadeaux pour d'autres gens ou rien que pour Carl☐

Carl☐ Rien que pour Carl.

Mère☐ Rien que pour Carl☐ Maman et Papa n'ont rien eu☐

Carl☐ Ah, peut-être quelque chose aussi.

Mère☐ On a reçu quelque chose aussi.

Carl☐ Ouais.

Mère☐ Tu as bien aimé Noël☐

Carl☐ Oui.

(McCabe & Peterson, 1991☐240, notre traduction)

Le récit de Carl à 42 mois (construit lui aussi sur le scénario du magasin⁴) contient

⁴ Sans doute s'agit-il du hasard, mais peut-être, après tout, s'agit-il d'un scénario tout particulièrement facile à intégrer pour les enfants, ce qui en ferait un support propice pour l'élaboration de narrations.

bien tous les éléments obligés du schéma narratif de Labov, à part le « résumé » qui est fourni, en guise d'amorce, par l'adulte. Et ce qui frappe, quand on étudie les interactions « narratives » pratiquées dans la famille de cet enfant 16 mois avant, c'est le type d'étayage fourni par la mère. Pour l'essentiel, il est axé sur des questions de relance qui vont du général au particulier, puis qui aident l'enfant à établir la séquence d'actions (le scénario). Il est à remarquer que l'enfant introduit dans ses apports une évaluation de l'action (des « beaux cadeaux ») et que la mère elle-même le pousse, en fin de séquence, à produire une évaluation globale. On notera également que la mère pratique la correction indirecte (*Maman et Papa n'ont rien eu ?*) quand Carl se trompe dans son récit – style d'intervention que les chercheuses considèrent également comme un des facteurs favorables à l'apprentissage.

Initiation au récit personnel à l'école maternelle

Les recherches de McCabe et de Peterson (voir tableau 1) nous montrent au moins trois choses :

1. La plus grande majorité des enfants qui entrent à l'école maternelle (vers trois ans, trois ans et demi) ont pu bénéficier d'un début d'initiation au récit personnel, et cela quel que soit leur milieu social. Ce n'est pas du tout le cas des récits en images qui ne sont guère présents que dans les familles des classes moyennes et supérieures (Miller & al., 1986). Pour assurer une poursuite de l'initiation à la narration à l'école maternelle, il semble donc raisonnable de se fonder, au moins en partie, sur le genre de récit que la majorité des enfants ont déjà eu la possibilité de pratiquer dans leur milieu familial. Le recours exclusif au récit de fiction risquerait de provoquer une « rupture culturelle » qui empêcherait certains enfants de faire fond sur leurs expériences du récit.

2. La grande majorité des enfants qui entrent à l'école maternelle sont encore loin de pratiquer avec aisance le récit personnel. Il s'agit donc là d'un objectif didactique d'autant plus légitime qu'il concerne une période qui semble particulièrement cruciale pour le développement de cette compétence. Il n'est pas interdit par ailleurs de considérer que cette pratique du récit personnel peut déboucher sur d'autres récits de type factuel

où le « je » pourrait faire place au « nous », voire même au « il », sous une forme orale ou écrite. Nous allons y revenir.

3. Les recherches de McCabe et Peterson nous donnent enfin des indications précieuses sur la manière la plus efficace dont peut se pratiquer l'initiation. Reste à savoir si la situation scolaire, qui suppose que l'adulte s'occupe simultanément de nombreux enfants, peut se prêter à des interactions aussi intenses que celles que l'on peut mener en famille. L'exemple qui suit nous montre que c'est tout à fait possible.

Le récit en « je » : l'entretien familial

L'entretien familial est une situation particulièrement propice à la pratique de récits personnels puisque c'est une activité au cours de laquelle les enfants peuvent raconter ce qui leur est arrivé en dehors de l'école. En l'occurrence, l'entretien familial dont nous présentons ici un extrait s'est déroulé en début de journée dans une classe du degré inférieur de maternelle (2 ans et demi à 4 ans). Jean, qui intervient ici, est âgé de 45 mois.

- Jean ☐ Hier, j'ai été malade.
 Inst. ☐ C'est vrai, tu n'es pas venu, ces derniers jours !
 Jean ☐ J'ai pris les pilules...
 Sandra ☐ Et moi, j'aime bien les bonbons aussi.
 Inst. ☐ C'est à Jean de parler, Sandra. Des pilules ? Quelles pilules ? Raconte-nous tout, parce que nous, on ne sait pas. Ça a commencé comment, ta maladie ?
 Jean ☐ Je toussais fort fort.
 Inst. ☐ Et qu'est-ce que maman a dit ?
 Jean ☐ Elle a dit « Toi mon ami, tu as de la fièvre, j'appelle le docteur ».
 Inst. ☐ Le docteur ! Et alors ?
 Jean ☐ Alors il a venu et il m'a écouté (ausculté ?) et tu sais quoi ?
 Inst. ☐ Non ! Dis-nous.
 Jean ☐ J'ai eu des petits caments !
 Inst. ☐ Tu as eu des médicaments ! Les pilules !
 Jean ☐ J'ai pas venu à l'école mais à la maison, j'ai pris tous les caments. Et voilà.
 Inst. ☐ Tu es guéri et te voilà de retour !

Jean, après avoir annoncé son sujet, tente d'expliquer immédiatement comment il a été guéri. L'institutrice, plutôt que de lui demander *Pourquoi as-tu pris des pilules ?* — question qui l'aiguillerait inévitablement

vers d'autres énoncés explicatifs □ lui donne une consigne très claire de **narration** (Raconte-nous tout)... et l'aide à démarrer en lui demandant ce qui a provoqué l'événement (Ça a commencé comment?). L'intervention suivante de l'institutrice fournit un étayage à deux niveaux □ elle invite Jean à enchaîner son récit sur le scénario classique (*symptômes* → *inquiétude* - *visite du docteur* - *ordonnance* - *guérison*) et à utiliser le procédé évaluatif du discours direct. À partir de ce moment-là, les relances de l'institutrice n'ont plus d'autres fonctions que d'ordre convivial et Jean maîtrise relativement bien son récit □ les événements s'enchaînent selon le script courant et divers procédés d'évaluation-dramatisation sont utilisés (voir parties soulignées) □ après l'usage d'*intensificateurs* (**fort fort**) et d'un *discours rapporté*, Jean emploie une *apostrophe* (**tu sais quoi?**) et un *comparateur* (j'ai pas venu à l'école, mais à la maison...).

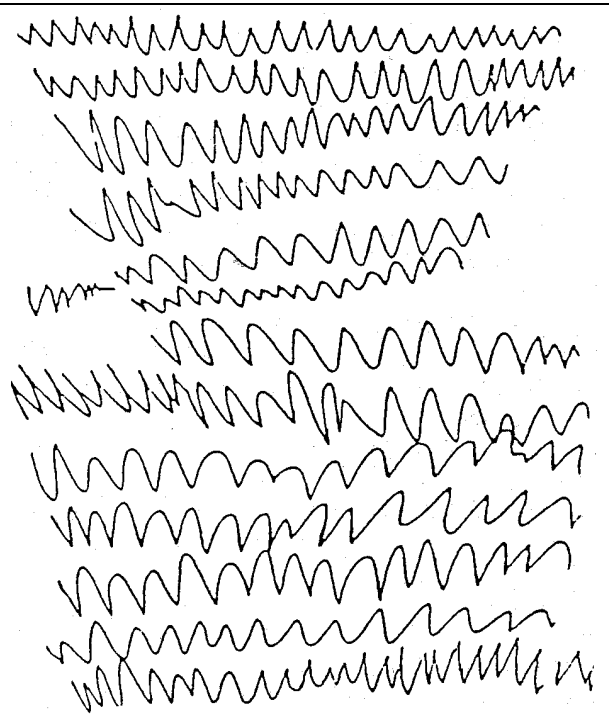
Comme on le voit, l'institutrice de Jean pratique le même type d'étayage que la maman de Carl. La seule différence notable, c'est qu'elle doit non seulement maintenir Jean sur la tâche, mais aussi empêcher les interférences provenant des autres enfants (C'est à Jean de parler, Sandra). Le problème ne paraît pas nécessairement insurmontable □ les enfants savent qu'ils auront leur tour de parole et ils apprennent aussi à s'intéresser à ce que racontent leurs condisciples.

Ce type de récit peut être consigné dans un *journal personnel* par l'enfant lui-même, dès son plus jeune âge, pour peu qu'on lui permette, comme le conseillent Sulzby & al. (1989)⁵, d'écrire à sa façon (voir exemple, figure 2). Il n'est d'ailleurs pas nécessaire, dans la pratique quotidienne, de « doubler » cette écriture d'une version « réécrite » en graphie conventionnelle.

Le récit en « il » : récit de voyage de la mascotte

Brigaudiot & Ewald (1990) ont montré que les plus jeunes enfants, dans leurs récits factuels, pouvaient raconter des événements en 3^e personne. La situation d'apprentissage se fonde sur la technique de la « mascotte voyageuse ». Chaque soir, Popi (une peluche) est emportée par l'un des enfants de la classe. Au retour, l'institutrice lui

Fig. 2 - Histoire en style « gribouillages » de Darla, avec sa relecture – Sulzby & al. (1989)



Je vais en vélo jusque chez mon ami, et puis il est temps de revenir avec mon vélo. Alors je reviens en vélo. Je reviens pour voir s'il y a quelqu'un qui est venu ou s'il y a personne. Et je me demande ce que j'ai envie de faire. Je pense à ce que je vais faire, et quand je vais chez mon ami ... le petit garçon il fait toujours peur à mes petits ours quand je suis là.

demande de raconter « comment ça s'est passé avec Popi à la maison ». Les récits obtenus correspondent au schéma développemental (cf. tableau 1) dégagé par Peterson et McCabe. Exceptionnellement, certaines productions peuvent, dès 3 ans, 3 ans et demi, se rapprocher du récit canonique □

Eddy (38 mois) □ Il a dormi. Moi, j'avais renversé du chocolat sur Popi. Popi, il a dit □ il faut mettre le pull □ et maman elle a dit □ Popi est tout sale. Et elle a lavé Popi parce que le pyjama, il était sale, oui, tout sale.

(Brigaudiot & Ewald, 1990 □ 93)

Le récit en « nous » : le journal de la classe

Pour peu que la vie de la classe le justifie, l'institutrice peut tenir avec les enfants un journal de la classe, qui pourra avantageusement se présenter sous forme murale afin de pouvoir être consulté

⁵ On relira l'article complet, paru dans notre numéro 6 de *Caractères* (décembre 2001).

facilement par chacun. Ce journal doit permettre de rassembler tous les récits des événements mémorables vécus par la communauté : reportages de visites, faits-divers vécus, etc. Il va de soi qu'il ne s'agit pas seulement de faire la liste, comme dans un agenda, de divers événements disparates - ce qui est souvent le cas dans les « cahiers de vie ». Il s'agit de raconter vraiment l'une ou l'autre anecdote choisie précisément parce qu'elle contient un scénario susceptible de déboucher sur une narration. Après plusieurs tentatives de narration orale, l'histoire pourra être écrite en « dictée à l'adulte » (ou « écriture partagée », cf. plus loin) : il s'agit d'un texte qui concerne toute la collectivité et qui doit donc être écrit dans le langage conventionnel de la collectivité. Des photos ou des croquis peuvent être utilisés pour aider les enfants à se souvenir des divers moments de l'événement, mais nous déconseillons aux enseignants d'utiliser ces supports visuels pour soutenir la dictée à l'adulte en elle-même : les enfants, en effet, ont tendance dans cette situation à décrire les images... plutôt que de raconter l'histoire... sauf s'ils ont été déjà initiés à faire un usage narratif des images, notamment par le truchement des récits de fiction - nous y reviendons.

2. La compréhension et la production de récits de fiction

Jusqu'à il y a peu, ce sont surtout les aspects cognitifs et linguistiques de la compréhension et de la production de textes narratifs qui ont retenu l'attention des pédagogues. Dans cette optique, la mise en mots de récits en images est apparue comme une situation de choix pour initier les enfants, dès leur plus jeune âge, à des stratégies de compréhension de textes, à l'organisation et à l'expression chronologiques de récits de fiction. Cette seconde partie de notre article sera consacrée pour l'essentiel à fonder et à exposer les propositions didactiques qui peuvent être faites dans ce cadre. Nous verrons cependant qu'il existe des propositions récentes qui débordent de ce cadre, en envisageant la possibilité de développer dès la maternelle :

- les compétences interprétatives des jeunes enfants en matière de fictions littéraires ;
- les compétences de création d'histoires et d'expression écrite.

2.1. La mise en mots de récits en images

C'est avec raison que Grossmann (2000 : 101) fait remarquer que parmi les « histoires » en images de la littérature enfantine, il existe en fait une grande diversité de productions, dont certaines tiennent davantage de l'imagier que du véritable récit, surtout dans les séries destinées aux plus petits. C'est le cas très net, par exemple, d'une série telle que *Léo et Popi*⁶, dont les « histoires » récentes sont faites presque exclusivement de tableaux descriptifs autour d'un thème donné⁷. L'autre série vedette de la même publication, *Petit Ours Brun*⁸, va un peu plus loin dans la mesure où elle s'ingénie à décliner une grande diversité de « scénarios communs »⁹... mais sans qu'il y ait pour autant de véritables « complications ». Ce n'est pas ce genre de productions qui nous retiendra ici : quand nous parlons de « récit en images », nous désignons par là **une séquence d'images qui représente un récit** comportant une réelle structure narrative telle que décrite par Labov et Waletzky (1967), avec orientation, complication, évaluation et résolution - aussi simple cette intrigue soit-elle au demeurant.

Notons encore que ces récits en images sont le plus souvent accompagnés d'un texte ou sont supposés en induire un. Par ailleurs, ce type de récits peut se présenter sous forme d'album (une illustration par page) ou sous forme de « bande séquentielle » (nous parlerons dans ce cas-là d'« historiette »), toutes les illustrations se présentant à l'œil du lecteur de manière simultanée.

L'initiation à la mise en mots du récit en images au sein des familles

Dans les familles où le livre d'images est valorisé, les jeux de « lecture » prennent une part intégrante dans l'initiation au langage

⁶ Série créée par Helen Oxenbury et publiée par Bayard Jeunesse dans la Revue Popi.

⁷ Au hasard : *Léo et Popi au zoo* (Popi, mars 2000), *Léo et Popi à la plage* (Popi, juillet 2000), *Léo et Popi font du camping* (Popi, août 2000).

⁸ Illustrations de Danièle Bour, texte de Marie Aubinais.

⁹ Par exemple, *Petit Ours Brun et la galette* (Popi, janvier 2000), *Petit Ours Brun se déguise* (mars 2000), *Petit Ours Brun au marché* (avril 2000), *Petit Ours Brun fait du toboggan* (juin 2000), etc.

lui-même. **Entre 1 an et 2 ans**¹⁰, les interactions autour du livre vont surtout porter sur l'exercice de la capacité de désignation, d'étiquetage de l'enfant (Ninio & Bruner, 1978). L'exemple suivant nous montre comment procède une mère avec son enfant de 13 mois, l'usage du format «vocatif d'attention – question – étiquetage – feedback» constituant la structure obligée de tous les jeux de lecture

- Mère☐ Regarde! (Vocatif d'attention)
 Enfant☐ *Il touche l'illustration.*
 Mère☐ Qu'est-ce que c'est? (Question)
 Enfant☐ *Il vocalise et sourit.*
 Mère☐ Oui, c'est un lapin (Feedback et désignation)
 Enfant☐ *Il vocalise, sourit et lève les yeux vers sa mère.*
 Mère☐ (Elle rit). Oui, lapin (Feedback et désignation).
 Enfant☐ *Il vocalise, sourit.*
 Mère☐ Oui (Elle rit) (Feedback).

(Bruner, 1987☐71)

Les jeux sur les désignations feront progressivement place à une initiation aux **descriptions**. Celles-ci constitueront le motif essentiel des lectures interactives **entre 2 et 3 ans**. La question canonique du premier stade, *Qu'est-ce que c'est?* deviendra moins prégnante que la question *Qu'est-ce qu'il/elle fait?* Voici par exemple une interaction caractéristique de ce stade avec un enfant de 27 mois à propos de deux images de *Titou et le chat* (Wolde, 1973), livre que l'enfant a déjà lu et maintes fois relu avec divers membres de sa famille.

- Vincent☐ Voilà bébé et le chat!
 Adulte☐ Oui, et qu'est-ce qu'il fait, là, le chat?
 Vincent☐ Miaw!
 Adulte☐ Oui, il crie!
 Vincent☐ Hein?
 Adulte☐ Oui, c'est vrai, il crie, là. Titou l'a pris dans ses bras, et alors le chat, il a peur et il crie!
 Vincent☐ Mal, le chat?
 Adulte☐ Oui, peut-être qu'il a mal...
 Vincent☐ (tourne la page)☐ Mal, le chat!
 Adulte☐ Ah non, là, il n'a plus mal☐ il s'enfuit. Il court!
 Vincent☐ Hein?
 Adulte☐ Il court, le chat.
 Vincent☐ Il court, le chat.

(Notre corpus)

On remarquera que dans cet extrait, l'adulte ne se contente pas d'un simple feedback descriptif☐ il introduit une relation de cause à conséquence d'ordre proprement narratif (*Titou l'a pris, alors le chat a peur et il crie*), que l'enfant traduit correctement dans un registre descriptif et émotionnel☐ *Mal, le chat?*

Les recherches (e.a. Trabasso & Nickels, 1992, Trabasso & Rodkin, 1994) montrent que ce type de feedback narratif reste en fait assez rare dans les interactions avec des enfants aussi jeunes, car c'est surtout à **partir de 3 ans** que ceux-ci commencent à se voir systématiquement sollicités par des questions sur les causes et conséquences des actions et sur leur suite (*Que va-t-il arriver?*). Le texte narratif qui accompagne généralement les images et qui n'était guère utilisé jusque là qu'en arrière-plan de l'interaction, est désormais utilisé comme un véritable feedback. Exemple, cet extrait d'interaction d'une mère avec sa petite fille de 40 mois sur *Le manège* (Lentin, Herrenschmidt, 1978)☐

Il s'agit d'une première lecture. La page 3 du livre montre les 2 héros, David et Marion qui contemplent un petit manège en train de tourner. On y aperçoit une auto, un cheval, une moto...

- Julie☐ Ils sont arrivés au carrousel! Et ils voient qu'il y a une auto... un cheval! Et il y a une fille sur une moto de police! Tu lis?
 Adulte☐ «Devant le carrousel¹¹ qui tourne, David dit à Marion☐- Tu as vu la moto? Oh! Le cheval!»
 Qu'est-ce qu'ils vont choisir, à ton avis?
 Julie☐ Marion, elle va aller sur le cheval et David, il va monter dans la voiture!

(Notre corpus)

Julie parvient très bien à situer l'image dans un contexte narratif, par des moyens linguistiques relativement simples☐ l'expression «Ils sont arrivés» fait le lien avec l'épisode qui précède – c'était bien le projet affirmé des personnages. Sur sollicitation, Julie est capable d'exprimer une anticipation de la suite de l'histoire grâce à l'auxiliaire modal aller+infinitif☐ (*Elle va aller sur le cheval, il va monter dans la voiture*).

¹¹ La mère remplace systématiquement le mot « manège » qui se trouve dans le texte par le mot « carrousel », plus usité en Belgique.

¹⁰ Il s'agit là, bien sûr, de repères sommaires...

Le développement des compétences de narration sur images

Cette analyse des pratiques d'interactions est cohérente avec les données qui montrent que c'est entre 3 et 5 ans que les enfants « passent de la description d'éléments, d'états et d'actions isolés à l'organisation temporelle d'actions qui sont intégrées de manière pertinente dans un contexte explicatif » (Trabasso & Rodkin, 1994 : 105).

Ces résultats viennent manifestement contredire la thèse de Piaget qui a longtemps servi de référence sur la question et selon laquelle l'enfant serait incapable avant l'âge de la réversibilité opératoire (c'est-à-dire vers 7, 8 ans) d'élaborer un vrai récit à partir d'images, faute de pouvoir traduire « la succession dans le temps en une suite linéaire » et, partant, de pouvoir « représenter les événements par une série d'images successives » (Piaget, 1946 : 11, 12). Certes, les observations de Piaget ont été faites à partir d'épreuves de remise en ordre d'images séquentielles et pas de lecture progressive, comme c'est le cas dans les recherches de Trabasso. Mais même dans ce type de situation, des études (Danset-Léger 1980 : 171-204) montrent que les enfants de 5-6 ans sont majoritairement capables de comprendre la permanence de l'identité des personnages d'image à image, de rapporter les points essentiels qui jalonnent le déroulement chronologique¹² des événements racontés en images et de tenir compte dans l'interprétation de chaque image du contexte des autres images.

Est-ce à dire que les enfants de 6 ans n'auraient plus rien à apprendre concernant la mise en mots de récits en images ? D'abord, il semble bien que les réussites des enfants restent tout de même assez variables selon le degré de familiarité qu'ils ont avec les « scénarios communs » proposés par les récits. On pourrait dire en quelque sorte que là où les enfants peuvent utiliser leurs acquis « culturels », ils peuvent « réussir » à élaborer un récit sans avoir atteint le stade opératoire... Ensuite, les enfants de 5-6 ans racontent encore « à partir des images », de manière ponctuelle et discontinue, en se reposant encore beaucoup sur la

description : en fait, ils ont encore à apprendre à élaborer un récit qui transcende les images, qui soit indépendant de l'axe temporel de la perception. Sur ce point, les analyses de Danset-Léger (1980 : 195) et de Trabasso et Rodkin (1994 : 71) convergent à nouveau.

Initiation à la mise en mots de récits en images à l'école maternelle

Si l'école maternelle fait depuis toujours un usage abondant de l'image, c'est sans doute parce que celle-ci peut servir d'outil de symbolisation de la pensée et du langage et constituer une sorte de proto-écriture pour « ceux qui ne savent pas lire » - à l'instar, dit-on parfois, de la statuaire au moyen âge.

Cette fonction a fait penser à certains chercheurs que cela la qualifiait tout naturellement pour fournir une aide didactique dans l'apprentissage du langage écrit : la lecture d'image fournirait la base à partir de quoi « se construisent les schémas de la lecture » (Escarpit, 1975), préparerait l'enfant à « l'intelligence de la lecture », à laquelle elle conduirait « comme par paliers, en douceur » (Durand et Bertrand, 1975). Mais cette même fonction de représentation est apparue à d'autres auteurs comme un véritable obstacle didactique, les enfants risquant, selon leur opinion, de se satisfaire de ce mode de représentation et s'avérant peu enclins, dès lors, à s'intéresser à l'écrit en tant que tel (Bettelheim & Zelan, 1981 : 32 ; Brigaudiot, 2000 : 30). L'image constituerait également un support contre-productif dans le développement des compétences narratives de l'enfant, dans la mesure où il resterait attaché à leur simple description jusqu'à un âge avancé (Brigaudiot & Ewald, 1990 ; Florin et al., 1985 ; Piaget, 1946).

Nous croyons que « l'image » n'a, en fait, mérité ni cet excès d'honneur ni cette indignité. Nous venons de voir ce qu'il faut penser des supposées incapacités des jeunes enfants à produire de véritables narrations à partir de récits en images. Contrairement à Florin et al. (1985) qui reprend explicitement la thèse piagetienne¹³, nous pensons que

¹² Tout comme pour les récits personnels (cf. « récit en saut de puce » du tableau 1), il y a une maîtrise progressive de la chronologie entre 3 et 6 ans.

¹³ « L'image guide mais aussi limite les productions, non seulement en raison de son contenu et de la consigne plus ou moins explicite qui l'accompagne,

chez les enfants de 3 à 6 ans, l'accès à la narration à partir d'images est davantage une question didactique que développementale, et on aurait tout intérêt, en l'occurrence, à s'inspirer des pratiques familiales dont nous venons de rendre compte. Des propositions didactiques qui vont dans ce sens existent d'ailleurs depuis fort longtemps. Nous nous contenterons de rappeler ici deux grands types d'activités, en insistant tout particulièrement sur leur pertinence au regard de l'initiation à la narration

- les activités de la lecture partagée (ou de lecture par hypothèses/vérifications)
- les activités de reconstitution de récits en images (ou d'historiettes).

Les activités de lecture partagée

Il s'agit là d'un type d'activités qui a été formalisé pour la première fois par R. Stauffer (1970) sous le nom de «Directed Reading-Thinking Activity» (DRTA) et «repris» en français quelques années plus tard par J. Hébrard dans *Du parler au lire* (Lentin & al. 1977 : 75-84). Comme le laisse entendre sa dénomination originale («activité de lecture-réflexion dirigée»), il s'agit bien d'une activité «métacognitive» qui vise à développer chez les plus jeunes élèves des **stratégies de compréhension** de textes et tout particulièrement les stratégies d'anticipation de sens et de vérification de ces anticipations.

Comme le dit Campbell (2001)¹⁴, «même les jeunes enfants peuvent anticiper ou prédire les événements qui vont se produire, en gagnant de l'expérience. Grâce à elle, en effet, ils vont développer des stratégies pour faire des inférences et des hypothèses à la fois sur le livre qu'ils sont en train de lire et sur d'autres types d'écrits». Ajoutons que la mise en œuvre d'une dialectique entre images et textes sur le mode de l'anticipation/vérification permet également l'exploration de la structure des récits et des possibles narratifs.

Pour répondre efficacement à ce genre d'objectifs, les récits en images doivent avoir des caractéristiques précises. Il convient tout

d'abord que les images assument comme fonction essentielle de «représenter» le texte du récit et sa progression thématique¹⁵. La «figuration narrative» doit notamment permettre, d'une image à l'autre, un repérage aisé des personnages et de leurs actions présentes et **possibles**. Le fait est qu'on ne peut solliciter de la part des enfants la formulation d'hypothèses narratives que sur des images qui, selon l'heureuse expression de Durand & Bertrand (1975 : 109), débordent leur «cadre temporel».

Dans ce travail d'hypothèses, les désignations et les descriptions ne se font jamais pour elles-mêmes, mais pour préparer les narrations. On le verra très bien dans l'exemple suivant, extrait d'une activité de lecture partagée menée dans un degré moyen sur *Charles le timide* (Wells, 1990)

Instit. □	Regardez un peu, qui est près de Charles?
Antoine □	Madame Martin!
Instit. □	Oui, Madame Martin. Et Charles est-il content de la voir, Tanaële?
Tanaële □	Non!
Renate □	Il monte les escaliers et elle court après.
Instit. □	Ah, Charles monte les escaliers?
Florence □	Il va peut-être se cacher?
Instit. □	Florence pense qu'il va se cacher. Et toi, Aurore, tu crois qu'il va se cacher?
Aurore □	Oui.
Ernest □	Il va peut-être se cacher en-dessous de son lit.
Instit. □	Peut-être.
Antoine □	Ou dans une armoire.
Instit. □	Eh bien on va lire pour voir...

(Notre corpus)

La lecture du texte, en effet, doit offrir aux enfants une narration leur permettant à la fois de vérifier les hypothèses élaborées, et leur proposant des modèles linguistiques qu'ils pourront reprendre à leur compte dans leur propre narration de l'histoire. Ainsi l'activité est-elle fondée sur une dialectique claire entre les images et le texte à l'issue de laquelle c'est toujours, au demeurant, le texte qui a le dernier mot, puisqu'il est seul à pouvoir donner une version de l'histoire sans aucune ambiguïté

mais aussi en raison des capacités des enfants eux-mêmes. » (Florin & al., 1985 : 193)

¹⁴ Campbell a donné un bel exemple de séquence complète élaborée à partir d'une lecture partagée de *La chenille qui fait des trous* (Caractères, 6, 2001).

¹⁵ Ce n'est évidemment pas toujours le cas, soit par maladresse de l'auteur, soit, de manière préméditée, par volonté artistique. Cf. Terwagne (2001a).

Les activités de reconstitution de récits en images (historiettes)

Les récits en images sur vignettes ou panneaux séparés, appelés parfois *images séquentielles*, *histoires muettes* (ou *sans paroles*) ou encore *historiettes*, sont nés pratiquement en même temps que les récits en images sous forme d'albums. En effet, alors que les premières «histoires en estampes» du pionnier Töppfer paraissent en 1845, Perrot et Fau font paraître dès 1850 un recueil d'historiettes intitulé *Trente histoires en images sans paroles à raconter par les petits enfants*. Les pédagogues ont donc très vite compris le parti qu'ils pouvaient tirer de ce type de support pour apprendre aux jeunes enfants à mieux maîtriser les contraintes (chrono)logiques d'un récit. Il est vrai que la possibilité de disposer côte à côte les images permet, mieux que l'album, «les confrontations et retours en arrière nécessaires à l'intelligence du récit» (Danset-Léger, 1980 : 166). La nécessité de faire des choix entre différentes scènes possibles permet également aux enfants de s'exercer à l'organisation temporelle de la narration. Quand on sait qu'à l'âge de 4 ans, tout reste encore à acquérir à cet égard (cf. tableau 1, *le stade des récits en saut de puce*), on comprend mieux l'intérêt didactique de ce type de matériel.

Schéma didactique

Bien sûr, si l'on souhaite faire un usage didactique de l'historiette, on ne peut se contenter de livrer de manière brute ce type de matériel à la sagacité des enfants. Les reconstitutions qu'ils livreraient constitueraient sans doute un bon test de leurs compétences présentes en matière de mise en mots de récits en images, mais ne leur apprendraient pas grand chose. On prévoira donc un travail comportant au moins deux phases :

1. une phase de découverte du récit
2. une phase d'exercices spatio-temporels

1. La découverte du récit. L'option la plus «simple» consiste à raconter l'histoire avant même de montrer les images et de pratiquer les exercices chronologiques. Cette procédure, qui n'implique aucun travail préalable sur la compréhension (chrono)logique et la structuration spatiale, suppose que la majorité des enfants ont déjà de grandes compétences dans ces domaines. On pourra donc rarement adopter cette procédure avant le milieu du DS.

L'option de découverte la plus couramment adoptée est donc celle de la *lecture partagée*. Comme pour les albums, la lecture va se faire image par image, en amenant les enfants à émettre des hypothèses sur leurs significations, hypothèses sur l'identité des éléments pertinents de l'image (désignations), sur les relations pertinentes entre ces éléments (descriptions) et sur les relations entre images (narrations). Ces hypothèses sont confrontées pour vérification, généralement après chaque lecture d'image, à un texte qui raconte l'histoire. La première différence avec une lecture d'album, c'est que l'on va mettre en évidence, de manière explicite et systématique, les éléments qui permettent de comprendre comment le récit a progressé d'une image à l'autre. Le but de ce travail est de préparer les enfants à la reconstitution de l'histoire. La seconde différence, c'est que les panneaux, au fur et à mesure de leur découverte, seront installés côte à côte, selon le sens conventionnel de la lecture. Dès le DM, on amènera les enfants à les placer eux-mêmes en justifiant ce placement. Ici, c'est la relation spatio-temporelle entre les images qui est mise en évidence : l'image est placée «à gauche parce qu'elle raconte le début de l'histoire», «à droite de l'autre parce qu'elle raconte la suite de l'histoire», etc. La lecture partagée s'achève sur un rappel du récit, images placées dans l'ordre.

2. Les exercices spatio-temporels. Cette seconde phase débute par une activité de *reconstitution collective*, qui permet de voir si les enfants ont atteint de façon satisfaisante les objectifs fixés : compréhension (chrono)logique, mise en mots explicite du récit et structuration spatio-temporelle. La procédure consiste à mélanger les images et à mettre les enfants au défi de les remettre dans l'ordre, de les placer et de raconter l'histoire. Cette narration constitue ici la justification du bon placement.

Cette reconstitution peut être suivie de divers jeux portant sur les notions et compétences spatio-temporelles elles-mêmes :

- jeux de sélection : dans le récit, images placées dans l'ordre, choisir l'image de la scène qui se passe au début, à la fin de l'histoire (DM/DS), juste avant ou après une scène racontée par l'institutrice (DS).
- jeux d'ajustement : après...
 - une permutation d'images (DM/DS)
 - une suppression d'image (DM/DS)

- une adjonction d'image en fin de récit (DS) □
- une adjonction d'image au sein du récit (DS).

On peut demander aux enfants de justifier leur ajustement par une narration du récit, par référence aux notions de début et de fin ou par référence à la chronologie des événements (ex. □ «il ne peut pas se laver avant de s'être déshabillé □»).

À partir du DM, cette phase d'exercices spatio-temporels peut s'achever par une *reconstitution individuelle* de l'histoire avec des petites vignettes. Elle peut se faire tout d'abord au fur et à mesure d'un rappel de l'histoire mené par l'institutrice scène par scène (DM), et enfin sans modèle (DM/DS).

Choix des historiettes

Pour qu'un véritable travail sur la chronologie puisse être mené, il convient que l'historiette utilisée obéisse à des règles relativement contraignantes □

- Le récit ne doit pas être trop long, tout en comportant malgré tout une véritable intrigue. En tout, il devrait pouvoir être raconté en 6 images au plus (pour les enfants de DS). Un nombre plus élevé risque de détourner l'attention des enfants des problèmes de chronologie et rendre leur résolution trop complexe.
- Comme pour les albums présentés dans les lectures partagées, les images doivent être «ouvertes □», permettre, autrement dit, d'imaginer la scène immédiatement antérieure et d'en pressentir le prolongement.
- L'histoire doit pouvoir «s'égrener d'image en image, toutes différentes et cependant complices les unes des autres □» (Durand et Bertand, 1975 □ 96). Pour que les enfants puissent reconstituer l'histoire en s'appuyant sur la logique et la chronologie, il faut que toute apparition, disparition ou modification d'éléments entre les tableaux successifs puisse être rapportée à une progression de l'histoire, ce qui interdit, par exemple, tout effet de cadrage mettant hors champ certains protagonistes... effet qui risque fort d'être décodé comme le signe d'un départ du personnage.

2.2. Le développement des compétences d'interprétations des récits de fiction

Quand un jeune enfant lit avec un adulte un album de littérature enfantine, écoute un conte traditionnel ou regarde un dessin animé à la télévision, ses modes de réactions et d'implication sont autant de manières pour lui de s'approprier le récit dans lequel il s'est plongé. Sipe (2002 –*ici même dans ce numéro*) a montré que les jeunes enfants de 5-6 ans disposent déjà d'un assez large éventail de «réponses □» aux textes littéraires. Sipe (2000) les ramène à 3 grands types d'impulsions fondamentales □

L'impulsion herméneutique, liée au désir de savoir et concernant donc toutes les tentatives d'interprétation du sens de l'œuvre □

L'impulsion esthétique, qui amène le «lecteur □» soit à vivre dans l'histoire, soit à utiliser l'histoire de manière créative □

L'impulsion personnalisante, qui fait de l'histoire quelque chose qui permet de réfléchir sur sa vie.

Quelles sont les situations didactiques qui pourraient permettre à chaque enfant d'enrichir sa panoplie de «réponses □»? L'organisation de «cercles de lecture □» (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2001) constitue une piste didactique intéressante, mais le format conçu pour des élèves âgés de 8 ans au moins ne convient guère à des enfants de maternelle, si bien que tout, ici, reste à penser. Il est notamment important de permettre aux enfants de réagir □ en cours de lecture (les deux tiers des «réponses □» recueillies par Sipe le sont à cette occasion). Ceci nous convierait, pour la lecture des albums en tout cas, à expérimenter un type de «lecture partagée □» qui ne se focaliserait plus seulement sur l'application des stratégies d'anticipation et de vérification. Nous avons montré ailleurs (Terwagne, 2001) comment certaines œuvres en rupture avec les règles classiques du récit en images nous encouragent à adopter d'autres modalités de lecture partagée se rapprochant davantage des cercles de lecture. Il n'est cependant pas interdit d'imaginer des procédures plus «libres □», même avec des œuvres de facture classique.

Notons enfin que des cercles de lecture pourraient aussi permettre des discussions sur tous les autres types de fictions, sous

quelque forme qu'elles se présentent (contes racontés ou lus, dessins animés, etc.). Il pourrait être, par exemple, particulièrement intéressant, pour tel conte traditionnel, de discuter avec les enfants de ses différentes versions illustrées – après leur en avoir raconté plusieurs fois la version la plus authentique possible.

Ce chapitre ne fait que s'ouvrir et est promis à de prochains développements passionnants.

2.3. Le développement des compétences de création d'histoires et d'expression écrite

Autre domaine promis à connaître de nouveaux développements, l'écriture de récits de fiction.

Certes, l'écriture de récits est une activité qui a été introduite depuis belle lurette en maternelle. L'activité d'écriture partagée est issue de la même mouvance pédagogique du *Language experience* que la lecture partagée et elle a été décrite pour la première fois en français par C. Clesse sous l'appellation de « dictée à l'adulte » (Lentin & al., 1977). Mais le fait est que l'on s'est généralement contenté jusqu'à présent de pratiquer cette activité sur base de mises en mots de récits en images (en tout cas quand il s'agit d'écrire des histoires). C'est une situation qui garde évidemment tout son intérêt pour entamer un travail d'écriture avec les jeunes enfants, mais dès lors qu'on souhaite approfondir certains aspects du récit, tels les processus de dramatisation (d'évaluation au sens de Labov), cette situation a ses limites. Car lorsqu'on part d'un récit en images,

1°) les enfants doivent tout d'abord consacrer l'essentiel de leur attention à comprendre le déroulement de l'histoire (François, Baudelot & Sabeau-Jouannet, 1984)

2°) les enfants ne se sentent guère comme des auteurs s'adressant à un public, aussi n'y a-t-il guère de sens pour eux à user de procédés rhétoriques qui, ne l'oublions pas, sont là pour convaincre les auditeurs ou lecteurs potentiels de l'intérêt de leur récit.

De là l'intérêt de la proposition de Brigaudiot (2000 : 154-162) de mener avec les enfants de maternelle de véritables projets d'invention et d'écriture d'histoires qui s'adressent à des publics bien identifiés. Pour les détails concernant ce type de projet complexe qui nécessite un certain étalement

dans le temps, nous renvoyons les lecteurs au livre de Brigaudiot. Pour la question qui nous concernait ici, il est intéressant de constater que, dans l'exemple de séquence didactique donné par l'auteur, deux des cinq séances d'ateliers d'écriture ont été consacrées à des remaniements visant à accroître la dramatisation de l'histoire, aussi bien par des complications que par des évaluations supplémentaires.

Conclusion

Nous venons de faire un rapide tour d'horizon des principales situations d'apprentissage qui permettent au jeune enfant de s'initier au récit. Il nous semble particulièrement important que l'école maternelle s'attache à préserver la diversité des entrées possibles dans ce monde, afin que les enfants puissent se fonder dans leurs nouveaux apprentissages sur leurs expériences antérieures – déjà bien réelles, aussi jeunes soient-ils. Il nous semble également important, par ailleurs, que la didactique du récit en maternelle s'appuie sur ce que l'on sait du développement des compétences de l'enfant, non tant pour se fonder sur ce qu'il sait déjà faire que pour pouvoir anticiper sur ce qu'il pourrait faire. Tant il est vrai que *le bon apprentissage est celui qui précède le développement* (Vygotski, 1986).

Références de littérature enfantine

- Lentin, L & Herrenschmidt, N. (1978). *Le manège*. Série « David et Marion », Istra.
 Perrot, J. & Fau, F. (1850). *Trente histoires en images sans paroles à raconter par les petits enfants*. Paris.
 Wells, R. (1990). *Charles le timide*. École des Loisirs.
 Wolde, G. (1973). *Titou et le petit chat*. Dupuis.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : NRF, Gallimard.
 Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont.
 Brigaudiot, M. (coord.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris : INRP - Hachette.
 Brigaudiot, M. & Ewald, H. (1990). Construction du récit en section des petits. In G. Ducancel (Coord.), *Pratiques de communication, Pratiques discursives en maternelle, Repères*, 2, 87-96.

- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Retz.
- Campbell, R. (2001), Interactive Read-Alouds. In R. Campbell, *Read-Alouds with Young Children*. (pp. 11-31). Newark : IRA
- Traduction : Campbell, R. (2001), La lecture interactive d'albums, *Caractères*, 6, 4-14.
- Dickinson, D.K. (1991). Teacher agenda and setting :Constraints on conversation in preschools. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure*, (pp. 266-301). Hillsdale : LEA.
- Danset-Léger J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Mardaga.
- Dore, J. (1989). Monologue as reenforcement of dialogue. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the crib* (pp. 231-260). Cambridge, MA: Harvard.
- Durand, M & Bertrand, G. (1975). *L'image dans le livre pour enfants*. École des loisirs.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset et Fasquelle.
- Escarpit, R. (1975). À propos de l'évolution du livre et de son avenir. In H. Tissot (Dir.), *Le livre, hier, aujourd'hui, demain*. Ed. Grammont & Laffont, p. 9-15 et 104-115.
- Florin, A., Braun-Lamesch, M.M. & Bramaud du Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga.
- François, F., Baudelot, C. & Sabeau-Jouannet, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF.
- Grossmann, F. (2000). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Peter Lang.
- Kaderavek, J.N. & Sulzby, E. (2000). Narrative productions by children with and without specific language impairment : Oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Labov, W. (1978). La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. In W. Labov, *Le parler ordinaire*. Ed. de Minuit (289-335).
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* (pp. 12-44). Seattle, WA: University of Washington Press.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, 19, 368-388.
- Lentin, L, Clesse C., Hébrard, J. & Jan I. (1977), *Du parler au lire*. Paris : ESF.
- McCabe, A. & Peterson, C. (1991). Parental styles of narrative elicitation. In A. McCabe and C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale : LEA.
- Miller, P., Nemoianu, A., & DeJong, J. (1986). Early reading at home: Its practice and meanings in a working class community. In B. Schieffelin & P. Gilmore (Eds.), *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* (pp. 3-15). Norwood, NJ: Ablex.
- Minski, M.M. (1975). A framework for representing knowledge. P.H. Winston (éd.), *AI Memo 306*. M.I.T. Artificial Intelligence Laboratory.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5 (1), 1-15.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics : Three Ways of looking of a child's narrative*. New York : Plenum.
- Paris, A.H. & Paris, S.G. (2001). *Children Comprehension of narrative picture books*. CIERA report # 3-012.
- Piaget, j. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. PUF.
- PROG-INRP (Coord. Brigaudiot, M.) (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Hachette.
- Propp, V. (1928/1970). *Morphologie du conte*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schank, R. (1975). *Conceptual information processing*. Amsterdam-New-York, North Holland & American Elsevier.
- Sipe, L.R. (2000). The construction of literacy understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- Sipe, L.R. (2002). Réactions et appropriations : Comment de jeunes enfants manifestent leur engagement expressif au cours de la lecture partagée d'albums. *Caractères*, 8, 19-26.
- Traduction de Talking back and taking over :Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.
- Stauffer, R.G. (1970). *The language experience approach to the teaching of reading*. New York: Harper & Row.
- Terwagne, S. (2001). Images pas sages pour cercles de lecture à l'aventure. *Caractères*, 6, 15-23.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. & Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of picture stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & Rodkin, P. (1994). Knowledge of goal/plans : a conceptual basis for narrating 'Frog where are you?' In R.A. Berman & D.I. Slobin, *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study* (pp. 85-108). Hillsdale : LEA.
- Van Dyck, T.A. (1974). Action, action description and narrative. *New Literary History*, V/1.
- Vygotski, L. S. (1934/1986). *Pensée et langage*. Messidor, Editions sociales.