

QUELQUES REMARQUES À PROPOS DU RÉCIT ET DES IMAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE

Mireille BRIGAUDIOT
IUFM de Versailles

Résumé : Une étude exploratoire du rôle respectif des images et des textes en situations de première rencontre et de rappel de récit est menée en maternelle. L'analyse des corpus met en évidence l'apport du texte dans la cohérence des récits rappelés et l'apport des images comme support d'identification des personnages et d'intégration des événements au schéma narratif. La difficulté des enfants narrateurs, d'une part à focaliser leur récit, d'autre part à le mettre en mots, conduit à des propositions d'aménagement de la situation du livre montré-commenté-lu par le maître et de critères de choix d'albums illustrés en vue du rappel de récit.

Lors d'une rencontre en octobre 1992 au Forum des Halles intitulée "*Quand l'image conduit au texte*" (1), la partie du débat consacrée aux 2-10 ans était introduite par le thème "Des images aux premiers textes", alors que les intervenants au niveau des collèges étaient regroupés par la question "Image et texte : concurrence ou connivence". Cet exemple illustre une conception assez répandue selon laquelle la compétence narrative des enfants se construit d'abord grâce à des images, plus faciles d'accès que les récits écrits. Les pratiques des maîtres à l'école maternelle semblent renvoyer implicitement à ce principe, l'utilisation d'albums illustrés laissant bien peu de place à des récits dits ou lus, sans support images.

Des observations d'enfants de maternelle produisant des récits me conduisent à la proposition d'une hypothèse différente quant aux rôles respectifs des images et du langage dans la construction de ce type discursif. Les deux composantes seraient gérées de manière complémentaire par les enfants. Ce qui relève de l'icônique les aiderait essentiellement à se représenter et intégrer aux récits, d'une part la notion de protagonistes permanents (héros nommé en particulier), d'autre part la notion d'événements (par opposition à du factuel "ordinaire"). En complément, la composante linguistique permettrait la focalisation et la progression du récit.

L'objet de cet article est d'explorer cette hypothèse très empirique par une analyse fine de corpus. La précaution prise dans le titre est due au fait que les observations rassemblées ont eu lieu lors de différentes recherches. Elles sont non-homogènes (enfants différents dans différentes situations), ce qui nous conduit à exclure certaines variables dont on sait l'importance, notamment l'âge des enfants, l'interaction adulte-enfant et entre enfants, les caractéristiques du langage de l'adulte, les enseignements-apprentissages dont ont bénéficié les

enfants préalablement au recueil de données. De plus, les résultats resteront des hypothèses parce que les quelques corpus analysés constituent un champ d'investigation restreint.

Le point de vue est d'ordre psycholinguistique. Cela signifie que la recherche porte sur des "opérations du sujet" énonciateur (BRONCKART, 1981). Les présupposés appartiennent à la théorie de CULIOLI. Les textes (résultats empiriques d'une énonciation) sont traités comme des traces d'une activité de langage (ici discours narratif). Ils seront donc interprétés comme lieux de mise en relation entre des images (images analogiques perçues par les enfants devant la télévision, devant un album illustré, et mémorisées) et des textes (objets linguistiques).

La démarche est la suivante. Après la description de récits oraux libres en grande section, les corpus recueillis seront contrastés selon deux variables, d'une part en première production ou en rappel, d'autre part à partir d'un récit soit en images, soit en texte sans image, soit avec images et texte. Cette dernière situation a été choisie parce qu'elle est la plus fréquente des situations de récit en maternelle et qu'elle apparaît précisément dans les Instructions Officielles de 1986 : "...illustrations montrées et commentées en même temps que l'histoire est lue...". Ce dispositif sera revu à partir des implications didactiques des hypothèses retenues.

1. DES DONNÉES

1.1 Les récits oraux libres

Deux récits de Guillaume (grande section, 5 ans 10 mois) ont été choisis comme représentatifs de comportements linguistiques à 5-6 ans. Le premier récit est sa réponse à la simple consigne de la maîtresse : "*raconte-moi une histoire*". Ce récit présentant une référence télévisuelle massive, il lui a été demandé un peu plus tard de raconter "*une histoire inventée où il n'y a pas les personnages de la télé*".

Premier récit.

- *"bon / alors / c'est l'histoire du maître de l'univers / et Musclor i trouvait pas Horco / alors Horco / y'avait / heu / y'avait le maître d'armes qui appelait Musclor lui aussi i cherchait Horco ! / et le / et / et / et / heu / le lion de Musclor il avait trouvé Horco / et / Horco / et son tigre à Musclor i jouait avec Horco / à jouer avec un robot fallait qu'i fasse la bagarre / fallait qu'i se mette un truc sur les yeux pour pas qu'i voye / i faisait aussi la bagarre et i fallait qu'i gagne / bon après la fille de Musclor elle / elle était / elle était dans le château des ombres / alors elle se promenait dans le château des ombres / elle avait décidé d'aller dans le château de Squeletor ! / alors elle / ah oui elle s'appelle Tila / alors Tila elle allait dans le château de Squeletor elle avait dit au maître d'armes qu'elle voulait y aller toute seule ! / alors Tila et ben elle disait à Horco "aussi je veux y aller toute seule" / Horco i la suivait et elle avait dit "je / je / j'ai dit que je veux que tu restes là-bas" / alors il*

allait le dire à Musclor et Musclor il allait la suivre i z'étaient prisonniers ! / avec une cage en feu !"

Second récit.

"alors Clarabelle / Clarabelle / au cinéma / alors c'est Clarabelle au cinéma / elle attendait longtemps / non / c'est ... / Clarabelle elle était dans sa maison / elle chantait et après elle allait dans sa voiture / elle revenait / et après elle mangeait / et c'est fini"

Les traits communs aux deux textes sont la présence de personnages connus nominativement grâce à des images (respectivement télévision et bande dessinée), une connexion permanente limitée à une linéarité de surface discursive ("*alors*", "*et*", "*et après*"), enfin, la présence presque unique de l'imparfait que l'on peut considérer comme une procédure propre à l'enfant puisque non-constatée dans des recherches à population étendue (GAONAC'H & ESPERET 1984-85).

Dans la mesure où l'impact des images reçues par l'enfant n'est dominant que dans le premier cas, ce sont les différences évidentes entre les textes qui sont intéressantes.

Première différence, la longueur du récit. Tout se passe comme si, dans un cas, l'enfant "regardait" défiler les images sans pouvoir s'arrêter, alors que le second récit montre qu'il gère une suite avec clôture proche.

Deuxième différence, la cohérence de récit. Dès le démarrage du premier récit, l'intrigue est introduite ("*Musclor i trouvait pas Horco*"). La suite est difficile à comprendre et sans clôture. L'impact de la suite d'images en mémoire semble donc très fort, au point de valoir schéma narratif. Le second récit, lui, présente une scène préalable ("*Clarabelle elle était dans sa maison*") et se poursuit jusqu'à sa pseudo-fin ("*c'est fini*").

Troisième différence, les traits caractéristiques du récit événementiel avec plusieurs personnages, une quête, des adversités, sont présents dans le premier texte. Les images servent ici aussi de support à des actions fortement émotionnelles. En revanche, le récit "inventé" reste relativement plat.

Quatrième différence, la fréquence élevée de marqueurs modaux dans le premier récit : "*i cherchait*", "*il avait trouvé*", "*fallait qu'i fasse*", "*fallait qu'i se mette*", "*fallait qu'i gagne*", "*elle avait décidé*", "*elle voulait y aller*". On peut peut-être considérer que l'enfant ne restitue pas ici de texte entendu (la série télévisuelle de référence ne comporte que peu de texte) mais que les marqueurs modaux jouent un rôle cohésif.

Les hypothèses sont les suivantes :

On constate qu'en fin de maternelle, la référence à des images reçues est présente dans les récits oraux. Ces images permettraient à l'enfant narrateur :

- de donner une identité aux personnages (noms propres auxquels l'enfant semble attacher une grande importance),
- d'intégrer des événements au récit, notamment sous forme de couples notionnels de type quête / réussite, essai / échec, essai / réussite et autres "inversions de contenus" (GREIMAS 1966).

Mais la charge affective des images ne faciliterait, ni la cohérence, ni la progression vers un sommet d'histoire, tous les événements se succédant avec autant d'importance. D'où aussi la difficulté d'une clôture.

Il nous faut explorer ces pistes dans des situations où une première production s'oppose à un rappel, respectivement avec support images, support images + texte et texte seul.

1.2 Les commentaires face à un récit en images

En milieu scolaire, les récits sont le plus souvent proposés à l'aide d'images fixes (albums, images séquentielles, diapositives). Voici donc comme support d'analyse le recueil de commentaires de quatre enfants de moyenne section face à un livre illustré sans texte (*LE PETIT GARÇON ET LE POISSON*) qu'ils voient pour la première fois. Seul le titre est lu, la maîtresse se bornant ensuite à tourner les pages une à une.

/ le chapeau / y'a de l'eau / i mange son goûter / i se repose / i pêche / un gros poisson / il attrape le poisson avec ses mains / il a pris son poisson / pourquoi il a pris son poisson ? / pas pour le manger / i rencontre un monsieur / y'a le soleil / i prend de l'herbe / il apporte le poisson à sa maman / y'a une chaise / une table / une baignoire / i fait des bains / i nage sous l'eau / i le soigne / c'est le docteur avec sa barbe / i met une cuillère dans sa gorge / un pansement sur le cou / et y'a un monsieur et un policier / et une voiture / l'ambulance / il est dans l'eau / i dort / y'a des / c'est une grotte / ah non y'a la lune / on dirait qu'i vole le poisson / i nage / i plonge / il atterrit / on l'a laissé revivre / y'a des algues ici / non c'est des herbes / i met dans l'eau / il a repris l'eau / un coq / une poule / il est dans l'eau / i nage / i dit au revoir / il a dit au revoir avec son chapeau / et voilà / c'est fini / c'était bien cette histoire / très très bien /

Sur les 49 énoncés, 8 sont pertinents dans le schéma narratif :

- 1 *il (un garçon) pêche*
- 2 *il attrape le poisson avec ses mains*
- 3 *il apporte le poisson à sa maman*
- 4 *il (le docteur) le soigne*
- 5 *il (le poisson) est dans l'eau*
- 6 *on l'a laissé revivre*
- 7 *il (le poisson) nage*
- 8 *il (le garçon) dit au revoir*

Sur les 41 énoncés restants :

- 17 énoncés "n'appartiennent" qu'aux images. Des objets et personnages faisant partie des scènes sont nommés ("*le chapeau*", "*y'a de l'eau*", "*y'a une chaise*", "*une table*"...),
- 17 énoncés sont des commentaires redondants aux images ("*i mange son goûter*", "*i se repose*", "*il a pris son poisson*", "*i rencontre un monsieur*"...),
- 3 énoncés sont des hypothèses d'ordre sémiotique ("*pourquoi il a pris son poisson ? pas pour le manger*", "*on dirait qu'i vole le poisson*"),

- 2 énoncés correspondent à la clôture de récit oral ("*et voilà*", "*c'est fini*"),
- 2 énoncés sont l'appréciation globale portée par les enfants sur le livre ("*c'était bien cette histoire*").

Les images sont donc décodées une à une, les éléments narratifs se perdant dans des commentaires descriptifs. C'est une caractéristique d'un premier contact avec des images qui donnent aux enfants l'envie de parler. Mais certaines recherches mettent en évidence le fait que le souci du détail gêne les enfants de 5 ans dans la compréhension du récit en images. Par exemple, ils ne reconnaissent pas le dessin de grenouille d'une scène finale, d'où le manque de clôture de leur narration (BAMBERG & DAMRAD-FRYE 1991).

Si le récit est parasité par l'abondance des illustrations, voyons ce qui est restitué lorsque les mêmes enfants doivent raconter l'histoire du poisson, sans images sous les yeux.

1.3 Le rappel, sans support, du récit en images

/ c'est l'histoire du petit bonhomme et du poisson / i va à la pêche / i lui dit au revoir avec son chapeau / i dort en mangeant / i pêche un poisson / i va chez le docteur / i sort de chez le docteur / il a un bandeau / i va à la maison / i vole / il atterrit / i va dans l'herbe / i rencontre un monsieur / il a un âne / un cheval / c'est le monsieur qu'a un gros cheval / i dort dans la baignoire avec son bandeau / i rigole / i ferme les yeux / i va dans l'eau / il a fait un rêve / i s'assoit sur un fauteuil / i le ramène dans l'eau / y'a un chat sous la table / on a fini /

Ici, sur les 25 énoncés produits, 8 d'entre eux redonnent l'histoire :

- 1 *c'est l'histoire du petit bonhomme et du poisson*
- 2 *il (le bonhomme) va à la pêche*
- 3 *il (le bonhomme) lui (au poisson) dit au revoir avec son chapeau*
- 4 *il (le bonhomme) pêche un poisson*
- 5 *il (le poisson) va chez le docteur*
- 6 *il va dans l'eau*
- 7 *il a fait un rêve*
- 8 *il (le bonhomme) le ramène dans l'eau*

Les 17 autres énoncés décrivent des scènes.

Les enfants se souviennent bien de l'histoire puisque les éléments pertinents sont retenus. Les descriptions sont moins nombreuses mais toujours présentes, ce qui, en soi, pourrait permettre un "enrichissement" du récit. Ce n'est pas le cas puisque les scènes se juxtaposent sans hiérarchie. L'ordre des propositions a disparu, d'où l'incohérence. De plus, la question des pronoms anaphoriques totalement ambigus n'est pas résolue par le retrait des images.

Nous retrouvons donc l'intérêt du récit en images,

- parce qu'il permet un statut aux protagonistes (le petit garçon et le poisson sont bien identifiés),
- parce qu'il semble fixer des événements très affectifs (il va chez le docteur).

Contrairement à notre constat précédent, la clôture est énoncée dès le début du rappel avec opposition début-fin (ici la pêche initiale et l'adieu final). Il faut là, prendre en compte le livre qui s'oppose à la situation de feuilleton télévisé.

En revanche, les problèmes de cohérence et de progression restent posés. Selon notre hypothèse c'est le texte entendu qui aide alors les enfants. La situation suivante devrait nous éclairer.

1.4 Les commentaires face à un récit vu, commenté, entendu

L'exemple est pris lors de la présentation de PORCULUS par une maîtresse de grande section à Guillaume, enfant enregistré dans la séquence de récit oral (cf. 1.1). La situation est artificielle car on sait que ces séquences d'albums montrés, commentés, lus par la maîtresse, sont le plus souvent collectives. Nous prenons cependant en compte ce corpus car il permet de le confronter à la situation précédente et à la situation suivante de rappel individuel par le même enfant. Celui-ci a 5 ans 6 mois.

Voici le début de la séance.

M1 (Maîtresse) - *C'est l'histoire d'un cochon qui s'appelle Porculus (montre la couverture)*

E1 (Enfant) - *Il est gros ! / comment i s'appelle ? /*

M2 - *Porculus. (tourne la page et lit) Porculus est un beau petit goret tout gras et tout rond. Il vit dans la porcherie de la ferme (montre illustration) tu vois, c'est sa maison.*

E2 - *Oui*

M3 - *(tourne la page et lit en montrant chacun des dessins de chaque page) Il aime manger, il aime aussi courir à travers la basse-cour et il aime dormir. Mais par dessus tout Porculus aime s'asseoir et s'enfoncer dans la bonne boue si douce ! (montre) Tu vois comme il aime bien sa boue ?*

E3 - *Ouais...*

M4 - *(tourne la page et lit) Le fermier et sa femme aiment beaucoup Porculus. "Pour nous tu es le meilleur cochon du monde" lui disent-ils souvent.*

E4 - *C'est elle qui dit ça (montre la fermière)*

M5 - *Oui. (tourne la page et lit) Un beau matin la fermière décide de nettoyer sa maison le jour même. Et elle nettoie entièrement du haut en bas (montre).*

E5 - *(montre) Avec l'aspirateur elle va attraper l'oiseau !*

M6 - *Non ! Elle aspire les rideaux. C'est un arbre qu'on voit par la fenêtre. (tourne et lit) La maison est maintenant toute propre. Mais le reste de la ferme est bien sale et a grand besoin d'être nettoyé aussi. "Au travail !" dit la fermière.*

E6 - *Elle dit coucou*

M7 - *Oui, on la voit par la fenêtre.*

E7 - *Elle dit "travaille" au cochon*

M8 - *Non, elle dit "au travail" parce qu'il faut qu'elle nettoie partout, le jardin, la boue, tu comprends ?*

M9 - (tourne et lit) *Elle nettoie la grange, l'écurie, le poulailler (montre successivement les trois dessins). Tu sais ce que c'est le poulailler ?*

E8 - *Oui, elle ont peur les poules.*

M10 - *Oui.*

La séquence se poursuit ainsi. On remarque essentiellement trois types d'échanges entre l'enfant et la maîtresse.

D'une part, un constat déjà rencontré, l'importance pour l'enfant de savoir qui s'appelle comment (E1, E4). L'illustration fixe l'identité.

D'autre part, une clarification du vocabulaire. Voici une nouvelle donnée propre au texte écrit. C'est parfois l'adulte qui l'induit (M2, la porcherie, c'est la maison du cochon), parfois l'enfant (E7, interprétation de l'expression "au travail"). Or on sait que la compréhension lexicale "constitue une condition nécessaire mais non suffisante pour l'accès à la compréhension suprapropositionnelle" (FAYOL 1985, p. 88).

Enfin, l'enfant décrypte les illustrations à sa manière (E5, *elle veut attraper un oiseau*, E6, *la fermière dit coucou*), phénomène que nous avons déjà relevé.

Il nous faut donc voir s'il reste des traces de la compréhension de ce texte posant de nouveaux problèmes, lorsque l'enfant n'est plus face aux images.

1.5 Le rappel, sans support, de récit vu, commenté, entendu

L'institutrice a procédé à trois lectures du livre à quelques jours d'intervalle. Voici des extraits (début et fin du récit) du rappel qu'en fait Guillaume à l'oral, sans présence du livre. L'interlocuteur est un autre adulte de l'école, censé ne pas connaître l'histoire.

il était une fois un p'tit cochon / non un grand ! / un cochon enfin un cochon / un jour la fermière elle avait lavé toute la maison / ah non / y'avait de la bonne boue si douce / i s'enfonçait dedans tout entier / et i dormait dedans et i restait toujours dedans / un jour la fermière avait lavé toute la maison / avec l'aspirateur / il aimait pas du tout ça le cochon l'aspirateur / (coupure...) /

/ le fermier et la fermière passaient par là en voiture / i disaient "i devrait avoir quelque chose attends" / et i demandaient à quelqu'un "qu'est-ce qu'i se passe ici ?" / "y'a juste un cochon" / i disaient "ah ! mais c'est notre cochon !" / le pompier le policier venaient le délivrer / i sautait dans leurs bras et i faisait un grand orage / quand i rentraient i pleuvait / la fermière lui disait "je te promets que je t'enlèverai plus jamais cette boue-là" / et c'est fini /

Par rapport à la séance de présentation, sur le plan de l'apport des images, on remarque que Guillaume exclut maintenant les détails icônes qu'il avait mal interprétés pour ne retenir que des éléments totalement pertinents. Par exemple, il emploie 5 fois le mot "aspirateur" en précisant dès le début du texte que le cochon n'aime pas ça. Or dans le texte du livre, ce mot n'est attesté qu'une fois en page 33. En revanche, l'aspirateur est représenté par le dessin 10 fois notamment sur les pages 10 à 18.

Les deux autres points relevés dans la situation précédente posent encore des problèmes à Guillaume mais il essaie de les résoudre : le cochon n'a pas de

nom mais il tente de le caractériser par sa taille, le vocabulaire "difficile" est hésitant : par exemple, pour le mot "cochonner", qu'il avait bien compris, il dit "elle lavait le cocho / l'écurie du cochon / là ou y'avait le cochon".

Ce qui est le plus étonnant est l'excellente monogestion d'un texte totalement cohérent, linéaire, progressif. Tous les épisodes du récit entendu-vu sont rappelés dans l'ordre.

Sur l'ensemble du rappel de récit -très long- on peut compter :

- 11 énoncés renvoyant aux seules images, mais pertinents dans l'histoire ("avec l'aspirateur", "elle aspirait sa bonne boue", "elle lui avait mis un noeud et il avait mordu son ruban"),
- 11 énoncés qui sont des reprises à peine modifiées d'expressions du texte lu ("il s'enfonçait", "une libellule se cognait à son nez"), ces expressions étant majoritairement modales ("il aimait pas du tout ça le cochon l'aspirateur", "il n'était pas content", "il avait décidé de partir aller ailleurs", "je vais certainement trouver là de la bonne boue"),
- 1 reformulation d'un commentaire fait précédemment par la maîtresse : "il savait pas lire"
- 25 reformulations du texte lu. Celles-ci sont diverses.
 - * Sur le plan énonciatif, énoncé initial et temps verbaux du conte : "il était une fois" ; imparfait, passé simple, comme dans "il s'en alla ailleurs / il trouva / trouva un tas d'ordures". Cette énonciation est induite par la non-présence des images.
 - * Au niveau micro-textuel : ajout de connecteurs temporels absents du texte cible parce qu'implicites dans l'image. Par exemple, page 39 :



Porculus, Arnold
Lobel, l'École des
Loisirs

Il essaie bien de se soulever
mais il ne peut pas remuer.

La référence faite par Guillaume est : *"à un moment il pouvait plus du tout bouger"*. L'énoncé est inscrit temporellement dans la suite événementielle.

- * Au niveau lexico-syntaxique, formules adaptées au langage de l'enfant : *"c'est bien mais c'est pas meilleur que de la bonne boue si douce"* alors que le texte était *"c'est bien doux, mais ça ne vaut pas la boue"*.

Il nous reste à voir si le rappel de récit seulement entendu donne de "meilleures" performances.

1.6 Le rappel de récit entendu

Les données proviennent ici d'une expérience menée par une institutrice de grande section, dans le cadre d'un stage de formation continue. Elle a lu un texte qu'elle avait écrit pour la circonstance. Visant au rappel après une seule lecture, ce récit répondait aux contraintes suivantes : une seule page de texte, un héros bien défini tout au long du récit, un obstacle et une résolution. En voici la trame.

État initial : une grenouille, Sidonie, habite au bord d'une rivière avec sa famille.

Obstacle : son ami Lapinou a déménagé de l'autre côté et elle ne peut plus jouer avec lui car elle a peur de l'eau.

Action : un canard passe et elle lui demande de la transporter.

Résolution : en route, le canard pêche un poisson, Sidonie tombe dans l'eau et s'aperçoit qu'elle sait nager.

État final : elle peut jouer avec Lapinou quand elle veut.

Sur le plan de la mise en mots, le texte commence par "il était une fois", est écrit avec imparfait et passé simple, comprend du discours direct et des connecteurs forts ("si seulement", "mais alors", "quand, tout à coup", "depuis ce jour").

Sur les 19 enfants enregistrés, 3 n'ont pratiquement rien répondu. Sur les 16 récits obtenus, 12 sont complets et cohérents. C'est essentiellement le rappel de l'obstacle qui perturbe les 4 récits restants : la grenouille veut attraper un poisson, elle voudrait aller dans sa maison, elle veut jouer, elle cherche son frère. Par ailleurs, parmi les 12 récits complets cohérents, 7 donnent le nom du héros (Sidonie), même si 2 d'entre eux évoquent un autre animal (sauterelle et crapaud).

Au niveau des marqueurs textuels, 6 textes reprennent "il était une fois" et les temps verbaux entendus, ce qui nous semble une belle performance après une seule lecture et un délai de quelques heures pour le rappel. Quant aux connecteurs, ils sont soit remplacés par "après", soit reformulés ("puisque", "parce que"). Si l'on prend par exemple le récit de Christophe, il comprend 21 énoncés dont 8 sont repris du récit entendu ("*elle ne pouvait plus jouer avec le lapin*", "*je n'ai plus peur*") et 13 sont reformulés ("*elle rencontra un canard*", "*je n'ai plus peur de l'eau puisque je flotte*"). La modalité est très marquée. Par exemple, lorsque Souad dit au début de son récit "*elle arrive pas à faire des galipettes et jouer à cache-cache / tout à l'heure elle va arriver*", et à la fin "*maintenant elle*

arrive à nager et faire des galipettes et jouer au cache-cache". On trouve ici l'opposition début-fin surmarquée avec annonce anticipatrice du dénouement.

Une synthèse de l'ensemble des résultats est maintenant possible.

1.7 Synthèse de l'ensemble des résultats

Nos hypothèses de départ se précisent et se complètent.

Les rappels de récit correspondent toujours à de meilleures performances par opposition aux premiers récits ou aux premiers commentaires. Voyons ce qui semble alors relever de l'apport respectif des images et du texte selon les deux niveaux macro (l'histoire) et microtextuel (la mise en mots).

Au niveau de la macrostructure :

- le point le plus important à souligner est le **rôle du texte entendu dans la cohérence** des récits produits en rappel. En effet, aucune de nos données issues du seul support images ne conduit à une narration cohérente. Ce critère est totalement lié à ce que soulignent FRANÇOIS & al. (1984, p. 185) en citant RICOEUR : "le récit rassemble des buts, des causes, des hasards sous l'unité temporelle d'une action totale et complète". Or il semble que l'image, ou plus exactement l'illustration d'album, ait du mal à clarifier ce noyau sémantique unificateur. C'est le cas dans l'histoire du poisson (cf. 1.2. et 1.3) qui est soigné par le médecin (les enfants le disent) alors que l'image ne suffit pas à abstraire la cause, à savoir que le poisson sorti de l'eau tombe malade. En revanche, on a remarqué que dans l'histoire de *PORCULUS*, la scène où celui-ci mord le ruban a été évoquée par l'enfant ; elle symbolise la quête du cochon pour la saleté. Une expérience citée par DENHIÈRE & BAUDE (1987) montre que lorsqu'on ajoute à un récit "une information sur le but superordonné de la séquence des actions présentées", y compris les enfants de 5;08 rappellent cette information (p. 73). D'après nos observations tout se passe en effet comme s'il en avaient besoin. Ils rajoutent force marques de modalité lorsque l'information manque, ces marques jouant le même rôle (le héros voulait... mais comme... alors il allait essayer de...).
- le second point intéressant est lié au premier. Il s'agit de l'opposition **début-fin**. Si l'enfant verbalise le but superordonné dans son récit, il y aura clôture avec inversement de la situation initiale. Mais s'il ne le fait pas, un autre facteur, extra-linguistique, entre en jeu. C'est la fin de la page ou du livre. La sortie est alors marquée par "*c'est fini*" qui renvoie plus à "j'ai fini de raconter" qu'à "l'histoire est finie". L'album serait donc un bon support qui donne le double repérage, ce qui ne serait pas le cas dans un rappel d'images animées (cf. 1.1).
- les épisodes d'**action et de résolution** sont intégrés au récit, soit **grâce aux images** lorsqu'elles sont très explicites, non-surchargées de détails perturbants (le garçon remet le poisson dans l'eau et lui dit au revoir), soit **grâce au texte** s'il est accessible aux enfants notamment sur le plan lexical (dans *Sidonie*, la majorité des enfants rappellent l'épisode où elle tombe à l'eau et s'aperçoit qu'elle nage).

- c'est enfin l'**identification du héros** qui apparaît fondatrice d'un récit homogène. D'un côté **les images** vues et mémorisées jouent alors un rôle important de support au discours, d'un autre côté **le texte** précisant le nom propre et les caractéristiques du personnage est largement repris.

Au niveau de la microstructure :

- il n'est pas possible de dégager de tendances quant aux influences des images et du texte sur les phénomènes de reprise anaphorique, toujours problématiques.
- en revanche, les marqueurs renvoyant aux **repères énonciatifs spatio-temporels** semblent se construire à partir des **textes entendus**. Les temps verbaux du conte traditionnel constituent l'exemple le plus frappant. D'autres marqueurs montrent que le rappel sans les images oblige les enfants à opérer des repérages qui n'étaient pas utiles dans un texte accompagné d'images (cf. *PORCULUS* 1.5.). On touche ici un problème d'articulation entre images et texte, les deux supports fonctionnant à partir de repères énonciatifs très différents. Cette question sera évoquée à propos des quelques implications didactiques que nous soumettons à la discussion.

2. DES IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Rappelons que l'objectif didactique est ici la compétence narrative linguistique à l'école maternelle, c'est-à-dire un élément du domaine "maîtrise de la langue" défini par le Ministère de l'Education Nationale (2). Dans ce but, le rappel, sans support présent, d'un récit que le maître a présenté et lu dans un album illustré est une bonne situation d'apprentissage. Ce qui suit est un ensemble de propositions non mises en œuvre à ce jour qui constituent les implications didactiques des hypothèses précédemment construites.

Les propositions touchent à la situation didactique elle-même et au choix des albums en vue du rappel. Au sujet du choix de livres, on comprendra que l'impasse sur leurs thématiques narratives (quelle fiction ? quels personnages ? quels cadres d'évolution ? etc) est due au champ délimité de notre propos.

2.1 Première étape : la lecture

Dorénavant c'est le point de vue du maître qui est ciblé. Dans la situation telle que nous l'avons décrite jusqu'à maintenant, le maître met les élèves face à des tâches simultanées très diverses : décodage des images, compréhension des différents niveaux de récit, concentration pour l'écoute, mémorisation. Afin d'éviter une surcharge, il peut choisir de donner d'abord le texte, fondateur de la cohérence narrative. Une explication préalable s'impose alors en direction du public : "je vais vous lire ce livre et après je vous le montrerai". Le maître lit le titre puis le texte, dans la mesure du possible, sans interrompre sa lecture. Dans ce cas, le texte doit remplir certaines conditions : autonomie et homogénéité (3).

* L'autonomie du texte

L'autonomie caractérise le récit prototypique (mode discursif "autonome disjoint" selon BRONCKART 1985). Voyons ce que cela recouvre sur le plan linguistique.

Dans sa représentation métalinguistique des actes de langage, CULIOLI (1982) part d'une opération primitive permettant des calculs à différents niveaux linguistiques. Cette opération est dite de repérage ou de localisation. Tout terme doit être repéré par rapport à un autre terme pour que l'énoncé soit stabilisé, donc interprétable. Un des repérages effectués dans l'acte d'énonciation est le repérage par rapport au système de coordonnées énonciatives. Ce système référentiel comprend "un repère situationnel-origine Sit₀, un repère de l'événement de locution Sit₁, un repère de l'événement auquel on se réfère Sit₂. Chaque repère comprend deux paramètres, S pour le sujet énonciateur, T pour les repères spatio-temporels de l'origine énonciative" (op. cit. p. 17).

Dans de nombreux textes d'albums illustrés, l'origine énonciative et le moment de l'événement sont "confondus" avec l'espace-temps de l'illustration présente sur la page du livre. On a alors Sit₂ = Sit₁ = Sit₀ = espace page déictisé.

Prenons l'exemple de *PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*. Le texte commence par "Voici Petit Bleu" et renvoie à l'illustration. Page suivante, "il est à la maison" reprend le repère appartenant à l'image.

Pour raconter une histoire fictive au seul moyen du verbal, l'énonciateur va renvoyer à un référentiel "décroché" du moment de parole. Or son énoncé ne serait pas compréhensible s'il était sans repère énonciatif. C'est pourquoi il construit, par son énonciation, et dans l'énoncé initial, une origine, quelconque mais circonscrite. Cette origine sert alors de repère à la suite textuelle : "il était une fois une petite fille..." (*LE PETIT CHAPERON ROUGE*), "cette histoire s'est passée quelque part en Afrique, loin, loin d'ici..." (*KIFEDEBULDANLO*).

Pour qu'un texte soit autonome, l'énonciateur "choisit" :

- certains marqueurs en S (sujet) : articles indéfinis déterminant les personnages ("une petite fille") ou nom propre repéré ("Ranelot, jeune grenouille,.." dans *RANELOT ET BUFOLET*)
- certains marqueurs en T (espace-temps) : articles indéfinis ("dans une petite maison"), ou articles définis lorsqu'ils renvoient à du générique ("dans les bois"), ou noms propres renvoyant à des lieux connus ("en Afrique"), et temps verbaux ("habitait depuis toujours").

Pour savoir si le texte d'un album illustré est autonome, il suffit de se demander s'il est compréhensible par quelqu'un ne voyant pas les images. Si la réponse est négative, l'album pourra servir de support à des situations sans rappel.

Le critère d'autonomie du texte donne un statut redondant et parallèle aux images, celles-ci devenant stricto sensu des illustrations. Dans les cas de textes non-autonomes, textes et images croisent leurs coordonnées. On a vu que c'est

le cas des textes écrits avec un temps présent à valeur déictique (*PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*), c'est aussi le cas des textes à la première personne, "je" renvoyant au personnage dessiné.

* L'homogénéité du texte

On dira d'un texte qu'il est homogène si les repères initiaux en S et T sont maintenus tout au long de celui-ci. Le repérage homogène en S est incompatible avec des changements de points de vue. Le repérage homogène en T ne supporte pas l'anarchie des temps verbaux. Qu'il soit clair qu'il ne s'agit pas de sélectionner un nombre réduit de textes pour le public de maternelle. Outre le rappel de récit, maintes situations, notamment de manipulations de textes et de réécriture en changeant les repérages (MARTIN 1992 par exemple) sont d'autres occasions pour d'autres objectifs.

Voici un exemple de texte non-homogène, celui de "*IL Y A UN CAUCHEMAR DANS MON PLACARD*". Sur les 15 énoncés du texte, 5 d'entre eux changent de repérage en T :

"Autrefois il y avait un cauchemar dans mon placard", "une nuit, j'ai décidé de me débarrasser de mon cauchemar", "dès que la chambre fut dans le noir, je l'entendis glisser vers moi", "de toute façon j'ai tiré et mon cauchemar s'est mis à pleurer", "comme il ne voulait pas s'arrêter de pleurer, je le pris par la main", "je suppose qu'il y a un autre cauchemar dans le placard...".

L'événement est d'abord totalement décroché du moment de locution (autrefois, une nuit), puis repéré par rapport à "une nuit" (passé composé de "j'ai décidé"), puis à nouveau décroché (passé simple de "dès que.. je l'entendis"), puis à nouveau repéré par rapport à cette nuit-là (passé composé de "j'ai tiré"), puis à nouveau décroché (passé simple de "je le pris"), puis confondu avec le moment de locution (présent de "je suppose").

2.2 Deuxième étape : la rencontre avec les images, les commentaires

Une fois le texte lu, le maître montre l'album et dialogue avec les élèves. On a vu que la pluralité des interprétations d'images par les enfants parasitait le récit. Aussi, pour l'objectif fixé, écartérons-nous :

- les illustrations symboliques où le métaphorique est dominant (par exemple *PETIT BLEU ET PETIT JAUNE*) pour ne garder que celles qui sont très analogiques (c'est le cas de *PORCULUS*),
- les illustrations surchargées de détails non-pertinents.

Par ailleurs la présence du personnage principal bien identifiable, tout au long des pages, sera recherchée.

On veillera également à ce que les scènes illustrant le problème, l'action, la résolution soient présentes.

Autant dire que les images elles aussi doivent constituer un "récit" autonome.

Les questions du maître aux élèves sont ici très inductrices. On pourrait veiller à ce que, non seulement elles mettent en relation lexicale et images ("tu vois, la porcherie c'est ça, c'est la maison du cochon"), mais aussi qu'elles portent sur l'enchaînement logique des scènes ("pourquoi Porculus n'est pas content ?"). En effet, FAYOL (op. cit. p. 89) souligne que les enfants sont capables, "à condition qu'on le leur demande", de "recourir à des inférences portant essentiellement sur les présuppositions et les conséquences probables des événements (liaisons logico-causales)". La verbalisation de ces liaisons et du but superordonné, en position hors-texte puisque la lecture a été faite en continu auparavant, mais face aux illustrations, pourrait désambiguïser les zones d'ombre de la macrostructure. Selon EHRlich & ARNAUD (1984-85), "l'accès au concept thématique" ("information synthétique sur l'ensemble des événements représentés comme une totalité") ... facilite le rappel des textes".

2.3 Troisième étape : la relecture

En faisant une seconde lecture, le maître redonne la composante linguistique d'un récit déjà "travaillé" par les élèves. Le délai entre ces trois étapes serait à déterminer en fonction des performances obtenues dans le rappel sans support.

Ces propositions reviennent donc à repenser d'un point de vue didactique une situation pédagogique traditionnelle. Il s'agit d'une démarche fructueuse en formation continue des enseignants de Premier Degré, notamment lorsqu'on touche à ce qui, pour tous, relève de l'évidence. Les récits en images sont demandés par les enfants parce qu'ils sont plus "simples". Et si ce n'était pas aussi simple ? Floriane, voyant que la maîtresse va lire un livre ne comportant que du texte, demande plusieurs fois : "y'a pas d'images ?", alors que Romain, voyant que le livre présenté ne contient que des illustrations, s'exclame : "on pourra pas écouter l'histoire ?".

Notes

- (1) "Quand l'image conduit au texte", rencontre organisée par le CNDP, la Vidéothèque de Paris et "La Joie par les Livres" dans le cadre de la manifestation "La fureur de Lire", 14 Octobre 1992, Paris.
- (2) "Les cycles à l'école primaire", CNDP et Hachette, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, 1991.
- (3) Ces deux questions sont abordées sous un angle légèrement différent par Jean CARON dans "Précis de psycholinguistique", PUF, 1989, page 214.

Albums cités

IL Y A UN CAUCHEMAR DANS MON PLACARD, Mayer, Jean-Pierre Delarge éditeur.

KIFEDEBULDANLO, Lokra, Robin et Jocelyn Wild, Bayard.

LE PETIT CHAPERON ROUGE, Hachette.

LE PETIT GARÇON ET LE POISSON, Max Velthuijs, Édition Nord-Sud.

PETIT BLEU ET PETIT JAUNE, Leo Lionni, L'École des Loisirs.

PORCULUS, Arnold Lobel, L'École des Loisirs.

RANELOT ET BUFOLET, Arnold Lobel, L'École des Loisirs.

Bibliographie

BAMBERG M. & DAMRAD-FRYE R., On the ability to provide evaluative comments : further explorations of children's narrative, *Journal of Child language*, 1991, 18, 3, 689-709.

BRONCKART J.P., *Théories du langage*, Pierre Mardaga Éditeur, 1981.

BRONCKART J.P., *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé, 1985.

CULIOLI A., Rôle des représentations métalinguistiques en syntaxe, communication au XIII^e Congrès International des Linguistes à Tokyo, publication D.R.L., Université Paris 7, 1982.

DENHIÈRE G. & BAUDET S., Traitement du texte, in *Problèmes de psycholinguistique*, textes rassemblés par Jean Rondal et Jean-Pierre Thibaut, Pierre Mardaga Éditeur, 1987, 43-85.

EHRlich S. & ARNAUD P., Bons compreneurs et bons lecteurs de textes, *Bulletin de psychologie*, 12-17, 1984-1985, 673-682.

FAYOL M., *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé, 1985.

FRANÇOIS F., HUDELot C., SABEAU-JOUANNET E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF, 1984.

GAONAC'H D. & ESPERET E., Fonction des temps verbaux dans la production de récits libres, Évolution génétique entre 4 et 8 ans, *Bulletin de psychologie*, 12-17, 1984-1985, 705-716.

GREIMAS A.J., *Sémantique structural*
Larousse, 1966.

MARTIN M.C. & S., Une approche du point de vue dans cinq albums pour les cycles 1 et 2 de l'école primaire, *Le français aujourd'hui*, n° 98, 1992, 53-60.