

# **Le développement de la structuration du récit chez l'enfant d'âge préscolaire**

Hélène Makdissi, Université de Sherbrooke

Andrée Boisclair, Université Laval

La lecture est l'un des apprentissages majeurs que l'enfant devra faire pendant ses premières années de fréquentation de l'école primaire. Bien que plusieurs études démontrent adéquatement et à juste titre la nécessité de maîtriser le code alphabétique (Demont & Gombert, 1996 ; Ehri, 2002 ; Morais, 1993), entre autres, le décodage, d'autres soulèvent que, si l'habileté à manipuler le code alphabétique est nécessaire, elle n'est cependant pas suffisante pour assurer la compréhension en lecture (Cain, Oakhill & Elbro, 2003; Dewitz & Dewitz, 2003). Au delà de l'apprentissage de l'abc, une des composantes essentielles de la compréhension en lecture serait la capacité à construire des liens de causalité entre les divers événements décrits dans le texte, c'est-à-dire à construire des inférences causales (Trabasso & Magliano, 1996 ; Trabasso & Stein, 1997 ; van den Broek, 1990a, 1990b). Cependant, cette capacité à construire des relations causales entre les événements, loin de débiter à l'âge scolaire, présente une genèse fondamentale qui deviendra l'assise de la compréhension en lecture. En effet, pour paraphraser Sulzby (1996), dès l'entrée dans la production langagière, l'enfant est déjà un apprenti lecteur qui progressivement en viendra à savoir élaborer son discours comme un livre d'histoire.

## **1.1- Contexte théorique**

Avant de concevoir un récit de façon mature, l'enfant procède effectivement à de nombreuses transformations de sa représentation de ce qu'est une histoire. Les travaux portant sur la grammaire de récit (Stein, 1988 ; Stein & Glenn, 1979), relatant la progression des jeunes enfants, ont évolué depuis les vingt dernières années vers un modèle de réseau de relations causales (Causal Network Model). Les Stein, Trabasso, van den Broek et leurs collaborateurs (Bourg, Bauer & van den Broek, 1997; Grasser, Singer & Trabasso, 1994; Stein & Liwag, 1997) précisent que la compréhension des récits réside essentiellement dans la hiérarchisation des relations causales entre les événements d'une histoire. Ainsi, prenant les propositions d'une histoire, il est possible de les relier entre elles de façon causale. Certaines de ces relations causales sont adjacentes dans le déroulement des propositions lues. D'autres, par contre, nécessitent une mise en relation avec un événement non adjacent pour la création de la relation causale. En 1993, van den Broek et Lorch ont voulu vérifier si les relations causales entre deux

événements séparés dans la structure de surface du texte étaient établies directement ou à travers une suite linéaire et successive de relations causales. Ces auteurs ont postulé que, si effectivement les relations causales se trouvaient inscrites dans une chaîne linéaire, on pourrait s'attendre à ce que le temps de reconnaissance entre deux événements en relation causale soit plus longs si ceux-ci ne sont pas adjacents dans la structure de surface du texte que s'il le sont. Tel ne fut pas le cas dans leur étude qui mesurait l'effet de récence sur des paires d'événements. À partir du moment où des événements étaient en relation causale, le temps de reconnaissance était aussi rapide sans égard au fait qu'ils aient été adjacents ou non. Ainsi, le fait que l'« effet de récence » n'ait pas influencé la rapidité de reconnaissance lorsque deux événements n'étaient pas adjacents incite à penser qu'il y a hiérarchisation des événements permettant des liens directs de causalité. À titre d'exemple, que le lecteur considère la prochaine mise en situation :

**Mise en situation**

*Émanuelle jouait à la corde à danser lorsqu'elle tomba et fracassa ses lunettes (ÉVÉNEMENT 1). Elle se redressa en larmes et les genoux colorés de rouge (ÉVÉNEMENT 2). Désireuse de soigner sa blessure, elle se mit à courir vers sa maison (ÉVÉNEMENT 3).*

Dans cette mise en situation, on voit que l'événement 2 est adjacent à la fois à l'événement 1 et à la fois à l'événement 3. Les événements 1 et 3 ne sont cependant pas adjacents. Par contre, si Émanuelle n'était pas tombée (événement 1), elle ne se serait pas dirigée pas vers la maison (événement 3). Bien que non adjacents, les événements 1 et 3 sont en relation causale. La figure 1 schématise cette relation causale entre les événements 1 et 3, relation causale directe rendue possible par une opération de transitivité.

**Figure 1 : La création d'opération de transitivité dans la compréhension d'un récit**



Ainsi, selon ce modèle de représentation du récit, bien que le discours écrit prenne une forme linéaire, la compréhension en lecture, loin d'emprunter un chemin linéaire, exige la construction de relations causales hiérarchisées entre les événements et les composantes du récit. Dès lors, il est légitime de croire que cette construction de relations causales hiérarchisées que le lecteur mature effectue pour élaborer une représentation du texte unifiée présente une difficulté certaine chez l'enfant dont le développement cognitif ne permet pas nécessairement les mêmes opérations logiques tant au niveau de la causalité que de la transitivité.

D'ailleurs, Trabasso, Stein, Rodkin, Munger et Baughn (1992), dans une optique accordant une importance centrale au but, ont étudié la capacité des jeunes enfants (3, 4 et 5 ans) à rapporter le but du protagoniste tout au long des épisodes d'un rappel de récit. Les auteurs soulignent des différences développementales importantes à considérer. Alors que les enfants de 5 ans parviennent à construire la relation causale entre le but et plusieurs tentatives d'actions successives, les enfants de 4 ans parviennent à construire une relation causale entre le but et la première tentative d'actions et éprouvent certaines difficultés à effectuer des liens transitifs qui permettraient d'unir causalement l'ensemble des tentatives d'actions au même but. Quant aux enfants de 3 ans, ils ne semblent pas mettre en relation causale le but et les tentatives d'actions qu'elles soient ou non adjacentes au but. On peut donc penser, du moins soulever l'hypothèse, que c'est précisément une maturation cognitive qui, par une opération de transitivité, a rendu possible la construction des relations causales entre le but et chacune des tentatives d'action qui ont suivi le premier épisode.

À la lumière des travaux cités dans ce bref cadre conceptuel, s'il est entendu que la compréhension des récits nécessite l'élaboration de relations causales, s'il est aussi vrai que la construction de ces relations oblige des opérations de transitivité et si de surcroît la capacité de raconter une histoire subit de nombreuses transformations permettant à chaque fois une nouvelle façon d'appréhender et de comprendre les récits, il importe de prendre connaissance de cette capacité progressive des jeunes enfants à raconter une histoire fictive.

## 2- Méthodologie

### 2.1- Les sujets

Au total, 421 enfants ont participé à cette étude. Ils étaient âgés entre 3 ans et 1 mois (3 ;1) et 6 ans et 2 mois (6 ;2) et fréquentaient un centre de la petite enfance ou une maternelle du Québec métro. Le nombre de filles rencontrées et celui de garçons sont sensiblement équivalents: 211 filles (50,12%) et 210 garçons (49,88%). Le tableau 1 présente la distribution de ces sujets en fonction de leur âge exprimé en termes suivants : ans;mois.

Tableau 1  
Distribution des sujets selon leur groupe d'âge

	Groupes d'âge					
	3 ;1 à 4 ;0	4 ;0 à 4 ;6	4 ;6 à 5 ;0	5 ;0 à 5 ;6	5 ;6 à 6 ;2	Total
Nombre	20	60	91	135	115	421
%	4.7	14.3	21.6	32.1	27.3	100

### 2.2- La collecte de données

L'expérimentatrice a lu l'histoire de *Benjamin et la nuit*<sup>1</sup> à l'ensemble des enfants. Par la suite, chaque enfant participant à l'étude a été rencontré individuellement. Ces rencontres individuelles ont été filmées afin de pouvoir retranscrire intégralement l'ensemble des propos tenus par chacun des enfants. Lors de cette rencontre individuelle, l'expérimentatrice demandait à l'enfant: *Peux-tu me raconter qu'est-ce que c'est cette histoire-là ?* Lors du rappel de récit de l'enfant, effectué à livre fermé, régulièrement l'adulte répétait intégralement ce que l'enfant disait lorsque ce dernier arrêta de parler ou parfois l'adulte demandait : *Est-ce qu'il y a autres choses dans l'histoire ?* Aucune intervention structurante n'a été faite par l'adulte. En effet, une attention particulière a été apportée afin de ne pas dire à l'enfant : ensuite, alors, après, etc.

## 3- Présentation de la grille de développement du récit chez l'enfant d'âge préscolaire

Cette section présente la description par niveaux d'une grille permettant d'évaluer le rappel de récit. Il convient de préciser que l'interprétation des différents niveaux de développement a été construite directement en tenant compte de l'organisation du discours tenu par les enfants lors de leur rappel d'une part, et, d'autre part, en regroupant les rappels qui semblaient présenter des

régularités dans leur organisation. La grille qui suit décrit ni plus ni moins ces régularités d'organisation dans les rappels de récit faits par les enfants qui ont participé à cette étude.

### **3.1- Niveau 0 : Dénomination d'objets présents sur la page couverture**

Les enfants qui ont été classés à ce niveau sont moins avancés que ce qu'il apparaît dans les séquences descriptives décrites par Stein (1988). Trois types de protocoles ont été classifiés à ce niveau: les protocoles des enfants qui n'ont rappelé aucun élément du récit, les protocoles dont le récit était hors du contexte de l'histoire qui a été lue et les protocoles des enfants qui dénommaient des objets de la page couverture. Les protocoles des enfants de ce niveau 0 présentaient souvent des holophrases ou des combinaisons de deux mots. Cependant, quelques enfants ont énoncé des phrases simples. Voici quelques exemples:

- 1- *Horloge*
- 2- *Tortue jouet*
- 3- *I' y a une horloge*

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
Une histoire, c'est des objets visibles sur l'image.**

### **3.2- Niveau 1: Les personnages**

Deux sous niveaux ont été établis en fonction de la quantité d'informations que l'enfant produisait.

- *Niveau 1A*: L'enfant nomme 1 des personnages de l'histoire. Par contre, lorsque l'enfant nomme Benjamin à la suite de la question de l'adulte: «*c'est quoi l'histoire de Benjamin et la nuit?*», on ne lui accorde pas la dénomination du personnage. Si au cours de l'entrevue individuelle, l'enfant dénomme de nouveau le personnage Benjamin au-delà des cinq énoncés suivant l'intervention de l'adulte, on accordera la dénomination de ce personnage. En effet, à ce moment, on ne considérera plus la dénomination de Benjamin comme une simple répétition des propos de l'adulte, mais plutôt comme un construit de l'enfant. Voici quelques exemples:

- 4- *Benjamin*
- 5- *Tortue Benjamin*

- *Niveau 1B*: L'enfant nomme plusieurs personnages de l'histoire ; en voici un exemple :

6- *C'est la tortue Benjamin. Aussi, i' y a un canard.*

Le niveau 1 se distingue du niveau 0 en ce que, ici, l'enfant se sert de la page couverture pour cibler et/ou identifier un ou des personnages principaux de l'histoire. En plus de Benjamin, le protagoniste de l'histoire, cinq autres personnages sont mis en scène: le canard, le lion, l'oiseau, l'ours et la maman. Bien qu'encore moins avancée que les séquences descriptives de Stein (1988), on considère ici que la dénomination des personnages de l'histoire pointe un niveau de développement: pour l'enfant, une histoire, c'est des personnages mais pas encore en action.

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
Une histoire, c'est des personnages.**

### **3.3- Niveau 2: Les actions isolées**

Le niveau 2 a aussi été séparé en deux sous niveaux en fonction de la quantité et du type d'informations que l'enfant produisait.

- *Niveau 2A*: L'enfant présente certaines actions «pertinentes» et d'autres moins «pertinentes» au récit, et ce, sans qu'il n'y ait encore début de structure de récit. On entend par «pertinente» toute action que pourraient laisser sous-entendre les images incluses dans le livre. En effet, l'enfant, à ce niveau, ne se représente pas encore le récit comme une structure unifiée en un tout. Il comprend le récit tout comme si chaque image était une histoire en soi. L'histoire devient donc une série d'actions ponctuelles et isolées.

7- *Est fâché. A trouvé l'heure (...)*<sup>2</sup>

Dans l'exemple 7, on voit que l'enfant a ciblé, de façon pertinente, l'émotion du protagoniste et par la suite a décrit une action non pertinente. Bien que cette action ait pu être motivée par la présence d'une horloge sur la page couverture, l'image ne suggère pas d'action au regard de cet objet et le récit ciblé n'en parle aucunement.

- *Niveau 2B*: L'enfant ne présente que des actions pertinentes sans structure de récit. Voici un exemple de protocole classé au niveau 2B:

8- *Benjamin, i' s' baigne. I' parle aux grenouilles. I' y a un oiseau, i' veut pas voler.*

Étant donné qu'au début de l'histoire, on voit la tortue sauter dans l'eau et, un peu plus loin, on la voit longer un étang rempli de grenouilles qui ont la bouche ouverte, on considère que l'enfant, à l'exemple 8, a compris l'image comme une histoire où se déroule une discussion entre la tortue et les grenouilles.

Le niveau 2 se distingue du niveau 1 en ce que, ici, l'enfant ne fait pas que dénommer, mais il décrit au moins une action pertinente qui se déroule dans l'histoire. Le niveau 2 se distingue du niveau 3 parce que l'enfant du niveau 2 présente les actions comme une série d'événements ponctuels et distincts. Pour l'enfant dont le protocole a été classé au niveau 2, une histoire présente des actions isolées qui ne sont ni coordonnées, ni mises en lien, de façon temporelle ou causale. Ce niveau correspond aux «séquences descriptives» de Stein (1988).

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
À chaque nouvelle image, une nouvelle histoire.**

### **3.4- Niveau 3: Le début de structuration du récit, la coordination de composantes**

Le niveau 3 se sépare en trois sous niveaux selon la quantité de composantes du récit que l'enfant a construites.

- *Niveau 3A*: L'enfant identifie le problème ou décrit des épisodes structurés ou présente une fin. Voici quelques exemples:

9- *I' a peur du noir.*

10- *I' a rencontré un canard qui avait peur de l'eau, un lion qui avait peur du bruit, un ours qui avait peur du froid p'is un oiseau qui voulait pas voler.*

11- *Là, i' rentre dans sa carapace et il dort.*

Le niveau 3 marque le début d'une structuration du récit. Dès que l'enfant cible le problème, on lui accorde le niveau 3 (exemple 9). Si l'enfant raconte des épisodes sans cibler le problème, il doit alors montrer une structure claire sinon il sera classé au niveau 2. On peut observer dans l'exemple 10 que l'enfant rappelle spécifiquement l'ensemble de la structure épisodique et, pour ce, au contraire des actions isolées où chaque image semble représenter pour l'enfant une histoire distincte, un début de structuration est ici considéré. À ce niveau, on peut accepter que l'enfant présente non pas une solution, mais une fin quelconque (exemple 11). Bien que l'exemple 11 ne réfère qu'à la fin, à cette étape du début de la structuration, on accorde une grande importance à cette construction puisque la nécessité de la solution naîtra avec le développement des liens causaux entre le problème et cette fin. Pour l'enfant du niveau 3A, l'histoire, c'est un problème ou c'est des épisodes<sup>3</sup> ou encore, c'est une fin.

- *Niveau 3B*: L'enfant identifie et coordonne deux des parties suivantes: problème-épisodes-fin.

11- *I' avait peur dans le noir. P'is aussi, i' a rencontré plein de gens.*

12- *I' s' perd dans la forêt Benjamin. I' rencontre plein d'animaux. I' retrouve sa maman. P'is... i' a très faim. I' a donné du manger. I' l'a collé très fort p'is i' s'est couché.*

L'enfant du niveau 3 pourra emprunter des connecteurs du niveau 4 tel que: «*p'is, p'is là*» ou du niveau 5 tel que «*parce que*». Par contre, l'enfant ici ne les utilise pas pour marquer la succession entre les différentes composantes du récit, mais comme juxtaposition ou comme coordination (exemple 11) ou encore, comme lien à l'intérieur même d'une composante: lien intra composante.

- *Niveau 3C*: L'enfant identifie le problème et des épisodes détaillés et la fin.

13- *Heu, i' avait peur de sa carapace sombre. P'is i' avait rencontré, i' avait vu un canard. Un lion. P'is un ours blanc. P'is un oiseau. Sa maman, a'l'avait peur de rien. Benjamin, i' avait peur de quelque chose. I' avait peur de rentrer dans sa carapace. P'is i' avait, dans sa carapace sombre, i' avait... I' était fatigué p'is i' faisait dodo dans sa carapace p'is là, i' avait mis de la lumière p'is là, i' la fermait.*

14- *I'a peur du noir. P'is aussi, i' rencontre un canard qui a peur de l'eau profonde, profonde. P'is après ça, i' rencontre un lion qui a peur de les gros bruits. P'is après ça, i' rencontre un ours polaire qui a peur du froid. I' y a sa maman, a'' le colle p'is i' s'endorme dans ses dans ses bras.*



Dans les exemples 13 et 14, on voit que les enfants ont construit la nécessité de présenter trois composantes du récit: le problème, les épisodes et la fin. L'exemple 13 montre clairement que l'enfant peut dénommer l'objet de solution sans pour autant le considérer comme une solution. En effet, l'enfant affirme «*I' était fatigué p'is i' faisait dodo dans sa carapace p'is là i' avait mis de la lumière...*» ce qui peut laisser penser que l'objet de la veilleuse est une réelle solution surtout avec la présence des connecteurs. Cependant, l'enfant poursuit en disant «*...p'is là, i' la fermait*». Ce petit ajout montre bien que l'enfant peut dénommer l'objet de la solution sans la considérer comme une résolution du problème. En effet, bien que cet enfant affirme que Benjamin a mis de la lumière, il ne semble pas voir la réelle conséquence causale de cette lumière dans la globalité de l'histoire puisqu'il ne voit pas la nécessité que cette lumière reste ouverte pour que Benjamin puisse enfin dormir tranquille. Lorsque l'enfant nomme la solution sans considérer la résolution du problème, les auteures de ce texte considèrent que l'enfant rappelle une fin. Ce n'est que si l'enfant met en relation causale cet objet de solution avec le problème, c'est-à-dire qu'il considère que l'objet de solution a permis de résoudre le problème, que les auteures de cet article considèrent la présence de la solution. Dès lors, cette construction causale entre deux composantes du récit permettra de classer le propos de l'enfant au niveau 5 décrit plus loin. L'exemple 14 montre comment l'enfant n'a pas senti la nécessité de rappeler la présence de la veilleuse pour que Benjamin parvienne à s'endormir. Cependant, il juge essentiel de rappeler une fin.

Des niveaux 1 à 3, l'enfant semble organiser et intégrer de plus en plus de composantes du récit dans son rappel. À partir du prochain niveau, l'enfant pourra rappeler moins d'éléments qu'au niveau 3C, mais il devra ajouter une nouvelle puissance à son rappel, soit les liens de temps ou de causalité, et ce, entre au moins deux composantes du récit.

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin  
qu'il faut coordonner.**

### 3.5- Niveau 4: L'apparition des liens successifs, la temporalité

Le niveau 4 est séparé en deux sous niveaux selon le nombre de liens que l'enfant effectue entre les composantes du récit : liens temporels inter composantes. L'enfant peut toutefois proposer d'autres liens à l'intérieur même du problème ou pour marquer la succession temporelle des épisodes. Cependant, ce qui marque la puissance du lien temporel pour le niveau 4, c'est que ce lien de succession s'effectue entre les différentes composantes du récit ce qui contribue à faire émerger une unité globale du récit.

- *Niveau 4A*: On observe une marque de lien temporel entre deux éléments du récit que ce soit entre le problème et les épisodes ou entre les épisodes et la fin.

15- *I' a peur d'aller dans sa carapace. Quand i' fait noir. I' a peur d'aller où qu'i' fait noir dans sa carapace. Là, i' va demander à des animaux. P'is c'est le canard en premier qui parle. P'is le canard, i' dit: Veux-tu que je te prête mes flotteurs? C'est à cause que i' a peur d'aller dans l'eau. P'is après, i' demande au lion. P'is, i' a peur des bruits forts! P'is, i' dit: Veux-tu que je te prête mes coreilles? P'is après, i' demande à un ours qui a peur quand i' fait froid. P'is, i' met des vêtements chauds. Après, i' y a plus d'autres choses.*

16- *I' peut pas aller dans l'eau à cause i' peut pas entrer dans ça (il pointe la carapace sur la page couverture). Dans sa carapace. I' faut i' rentre si i' veut aller se baigner. I' a trop peur. Quand i' y a du monde là, i' les parle. À la fin, y rentre. Dans ça (il pointe la carapace sur la page couverture du livre).*

Dans l'exemple 15, on voit que l'enfant met d'abord en relief la peur du protagoniste et marque la priorité temporelle de cet événement par rapport aux épisodes qui suivent en utilisant «*Là*». Ce petit connecteur prend ici un sens de temporalité. Avec ce connecteur, on interprète effectivement que le protagoniste a eu peur et c'est suite à cette peur «*là*» que le protagoniste peut aller «*demande à des animaux*» en commençant «*en premier*» par le canard. On remarque également un connecteur causal. Cependant, ce connecteur, aussi mis en caractère gras dans l'exemple 15, sert davantage une explication causale à l'intérieur d'une même composante, ici dans l'épisode du canard. Dans l'exemple 16, on voit que l'enfant identifie le problème bien qu'il l'entoure de commentaires concernant la capacité des tortues à se baigner sans leur carapace. De plus, cet enfant résume l'ensemble des épisodes en affirmant : «*Quand i' y a du monde là, i' les parle*». Dans cet énoncé, le «*quand*» sert davantage à l'extension de la syntaxe de la phrase que de marqueur de relation temporelle unissant le problème et l'entrée dans la structure épisodique. D'ailleurs, on peut interpréter le «*quand*» dans le sens de condition «*si*».

Par contre, il y a utilisation d'une marque temporelle explicite entre la structure épisodique et la fin de l'histoire : « *À la fin* ».

- *Niveau 4B*: On observe deux marques de liens temporels entre les parties du récit, c'est-à-dire entre le problème et les épisodes ou entre les épisodes et la fin.

17- *Benjamin et la nuit. Bi'n i' a peur d'entrer dans sa carapace. P'is, i' a rencontré des gens. Oui. I' a rencontré un canard. I' a rencontré un... quoi donc. Pas un hibou. Un oiseau. P'is, i' a rencontré un lion, i' a rencontré aussi un ours. P'is après, i' a marché très longtemps, très longtemps. P'is, i' a trouvé sa maman. Oui. P'is là, i' est allé souper. P'is là après, Benjamin, i' a pris sa... Quand personne le regardait, i' allumait sa petite veilleuse.*

L'exemple 17 montre d'abord une succession temporelle entre le problème et les épisodes «*P'is, i' a rencontré des gens*». En effet, le connecteur «*puis*» nous amène à interpréter le récit de la façon suivante: suite à sa peur, le protagoniste va voir des gens. L'enfant exprime aussi une succession d'événements entre les épisodes et la solution de l'histoire: «*P'is là après*» est inséré dans une suite d'événements amenant vers la fin et l'identification de la veilleuse qui marque la fin de l'histoire.

Les liens de succession du niveau 4 distinguent ce dernier du niveau 3 en établissant une structure temporelle des événements. Par contre, les liens présentés ici ne donnent pas d'explication, n'offrent pas de causalité entre les parties du récit comme ce sera le cas au niveau 5. Par souci de clarté, à l'exemple 17, le sens de la connexion «*p'is là après*» ne porte pas une interprétation causale : ce n'est pas à cause du souper qu'après Benjamin a pris et a allumé la veilleuse. On se retrouve plutôt devant une interprétation de succession d'événements. Ce niveau correspond à ce que Stein (1988) a identifié comme séquence d'actions. La construction de marques temporelles suppose une avancée conceptuelle puisque la priorité temporelle doit être intégrée à la structure afin que naissent les relations causales entre les différentes composantes du récit (van den Broek, 1990 a et b).

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et ou une fin qui s'organisent dans le temps.**

### 3.6- Niveau 5: L'apparition des liens de causalité, l'explication

Le niveau 5 est séparé en deux sous niveaux selon le nombre de liens que l'enfant effectue entre les composantes du récit: liens causaux inter composantes qui donneront naissance au but et/ou à la solution.

- *Niveau 5A:* On observe un lien de causalité entre le problème et les épisodes souvent mis en relief par le but, c'est-à-dire le besoin d'aide de Benjamin lorsqu'il rencontre les animaux. On peut aussi observer un lien de causalité entre le problème et la fin ce qui donne à la veilleuse son réel sens de solution au problème.

18- *Benjamin, i' a peur dans sa carapace. I' a peur des p'tites bibittes poilues. I' s'en va rencontrer des gens **pour l'aider**. Après, i' va souper p'is après, i' va faire dodo.*

19- *Bi'n i' avait peur de se cacher dans sa carapace sombre parce que c'était trop noir. P'is i' avait peur quand sa maman, elle allumait sa lampe de poche. Elle a vu des fantômes bibittes. Un moment donné là, i' est allé dans sa carapace. **Puis c'était la nuit, fallait qu'i' dorme. Fait que là, là, i' a allumé la lumière fait que là, là ça l'a plus jamais arrivé.***

Contrairement aux niveaux inférieurs, le niveau 5 met en relief des énoncés qui, liés entre eux, et ce même sans connecteur, créent une explication causale. À l'exemple 18, la mise en relief du problème juste avant la demande d'aide fait émerger le lien causal entre le problème et les épisodes. L'exemple 19, quant à lui, montre une relation causale entre le problème et la fin qui crée la nécessité de la solution: «*Fait que là, i' a allumé la lumière...*». Contrairement à l'exemple 13, cité au niveau 3, on peut observer, dans l'exemple 19, que la veilleuse est nécessaire à la résolution de la problématique de l'histoire, entre autres, par la présence du connecteur «*fait que là*» précédé de «*fallait qu'i' dorme*» et surtout suivi de «*fait que là, ça l'a plus jamais arrivé*».

- *Niveau 5B:* On observe des liens de causalité entre le problème et les épisodes et entre le problème et la solution.

20- *Benjamin et la nuit. I' a peur de rentrer dans sa carapace. **I' va chercher de l'aide**. I' va chercher sa mère. Pour qu'a'' regarde dans sa carapace. P'is après, i' demande à un oiseau: Tu peux-tu m'aider? Peut-être. I' va chercher encore de l'aide. I' demande à un... à un ours polaire p'is après i' a dit: Tu peux-tu m'aider ours polaire? Peut-être. P'is là, i' demande à l'oiseau si i' peut l'aider? Puis après, i' a dit: Peut-être. P'is i' demande après*

*à ses parents d'éclairer. P'is à la fin, i' va dans sa carapace avec la lampe. P'is après ça, i' s'endort.*

À la lecture globale de ce rappel, on voit que l'enfant cherche à inter relier les parties en expliquant les conséquences. L'exemple 20 met effectivement en relief deux relations causales entre les composantes du récit : entre le problème et les épisodes, puis à la fin avec la construction de la solution. On remarque d'abord la mise en relief du but, la demande d'aide et la conséquence finale du protagoniste qui dort enfin à cause de la solution de la lampe. Dans cet exemple, il faut remarquer que l'enfant utilise le connecteur «*P'is après ça*». Tout comme dans l'exemple 17, l'enfant du niveau 4 utilisait le connecteur «*P'is là après*». Cependant, si dans l'exemple 17 du niveau 4 on pouvait interpréter ce connecteur comme une suite d'événements, ici, dans les exemples 20, le contexte produit par l'enfant juste avant l'arrivée du connecteur «*P'is après ça*» restreint l'interprétation à «par conséquence» : c'est seulement si et une fois que Benjamin «*va dans sa carapace avec la lampe*» qu'il peut s'endormir.

Le niveau 5 se distingue donc du niveau 4 par le type de liens que l'enfant effectue. L'enfant, ici, n'essaie pas seulement de structurer les événements dans le temps, mais cherche à expliquer les composantes du récit ce qui contribue à relier les composantes en un tout cohérent. En effet, par la mise en relation causale entre le problème et les épisodes, le but du personnage de trouver de l'aide vient motiver les rencontres avec les animaux. La construction de la solution semble naître également d'une relation causale entre deux composantes du récit, soit le problème et la fin. À la lumière du cadre théorique, on conçoit que ce type de relations causales unissant le problème avec l'ensemble des épisodes ou le problème avec la fin de l'histoire nécessite une opération cognitive supérieure : l'opération de transitivité. Le niveau 5 se distingue par contre du niveau 6 en ce que ce dernier offrira une double explication.

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :  
Une histoire, c'est un problème et/ou des épisodes et/ou une fin  
qu'il faut mettre en relations causales.**

### 3.7- Niveau 6: L'apparition de la double causalité, la naissance du thème

Le niveau 6 se distingue du niveau 5 par l'explication qui porte sur une conséquence: il y a donc explication d'une explication.

- *Niveau 6 préliminaire:* Dans un premier temps, on observe une opposition de la peur de Benjamin avec celles des animaux. En fait, lorsque l'enfant énonce cette opposition, il doit construire un lien commun qui transcende les différentes composantes du récit. Il doit conceptualiser ce lien commun à la fois à partir de l'ensemble de la structure épisodique et à la fois à partir du problème. Puis, l'enfant doit réaliser que si tous ont peur (le lien commun entre structure épisodique et problème) chacun a toutefois une peur spécifique (différence entre chaque épisode et le problème). Ensuite, l'enfant doit amorcer ici la déduction suivante : si tous les animaux ont des peurs différentes à celle de Benjamin alors ils ne parviendront pas à l'aider, et ce, précisément parce qu'ils n'avaient pas la même peur. La mise en relief de la peur représente comme une toile de fond, un «background» de l'histoire qui permet l'émergence des liens causaux supérieurs. Un lien commun est tracé entre le problème et l'ensemble des épisodes, c'est la naissance du thème : à chacun sa peur, à chacun sa solution. Au niveau 6 préliminaire, comme le montre l'exemple 21, l'enfant a construit une partie de ce thème : Chacun a peur de quelque chose.

21- *C'est que Benjamin, lui, i' avait peur des endroits sombres. Là, i' est allé voir un lion, un canard p'is un oiseau. P'is là, tout le monde avait peur de quelque chose. Le lion avait peur de les bruits fort. P'is lui le canard, i' avait peur de les endroits profondes. Fait que i' mettait des flotteurs. P'is le lion, i' mettait des cache-oreilles. P'is, lui, l'oiseau, i' avait le vertige. P'is i' avait peur de tomber. Fait que là, lui, i' prenait son parachute. P'is là, Benjamin, i' s'est en allé. P'is là, i' a rencontré sa mère. P'is là, sa mère a'l' a dit: **J'avais peur. P'is lui, i' pensait que sa mère a'l' avait peur de rien.** P'is là, i' était beaucoup fatigué p'is i' avait beaucoup faim. Sa mère a'' lui a préparé un bon dîner. P'is là, i' a mangé. P'is là, i' est allé se coucher dans sa carapace.*

- *Niveau 6A:* On observe que l'enfant exprime le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux (exemple 22) ou il formule le fait que Benjamin n'a pas été aidé: «*p'is personne l'avait aidé*» (exemple 23). À ce moment, ce n'est pas en termes de refus que la double explication est soulignée, mais en termes de non aide. Ici, l'idée naît que la peur spécifique de Benjamin se distingue de celle des autres animaux et doit trouver une solution qui convient à cette peur. Si au niveau 6 préliminaire, l'enfant construit l'idée que chacun a peur de quelque chose, le niveau 6A

va plus loin en ajoutant que Benjamin ne peut accepter les solutions offertes. L'enfant est en train de faire un pas de plus vers la différence entre la peur incluse dans les épisodes et celle énoncée dans le problème du protagoniste. Chacun a peur de quelque chose de différent.

22- *Benjamin, i' sait compter deux par deux. I' était plus capable de rentrer dans sa carapace. P'is après, i' est allé demander à ses amis p'is i' ont tous dit non. I' ont dit oui p'is là, i' ont prêté leur affaires, p'is i' voulait pas. (L'ADULTE : I' ont dit oui, i' ont prêté leur affaire p'is i' voulait pas. Qui ça qui voulait pas?) Benjamin.*

23- *Bi'n Benjamin, i' avait peur d'entrer dans sa carapace sombre. I' voulait de l'aide **mais personne voulait l'aider...Personne pouvait.** Heu le lion, i' avait peur des bruits violents. P'is aussi bi'n le canard, i' avait peur des eaux profondes. L'oiseau avait peur de voler trop haut. P'is l'ours, i' a avait peur des nuits froides et sombres.*

- *Niveau 6B:* On observe que l'enfant explique le refus de Benjamin face à l'aide proposée par les animaux ou Benjamin explique l'essence de sa rencontre avec les animaux : «*j'ai pas besoin moi*» ou «*j'ai pas peur de l'eau moi*» ou «*non c'est que moi j'ai peur de rentrer dans ma carapace*». Ici, l'enfant en arrive à compléter l'ensemble de la déduction : si tous les animaux ont une peur différente de celle de Benjamin, ils ne parviendront pas à aider Benjamin à résoudre son problème de peur qui est différente de la leur. Chacun a une peur différente, à chacun sa solution.

24- *C'est que près du début, i' y a un canard... Bi'n Benjamin a peur dans sa carapace parce que est très sombre. Il a peur qu'i' y ait plein de fantômes gluants et tout ça. Donc là, i' rencontre un canard qui s'apprête à plonger. Mais i' a peur des choses profondes. Donc, i' a mis ses flotteurs. P'is là, le canard i' demande à Benjamin: Est-ce que tu voudrais que j' te prête mes flotteurs? Là, Benjamin, i' répond **non merci. I' veut pas. Ça répond pas à sa question.** (...)*

25- (...) *P'is après, i' a dit: peut-être que je peux t'aider. P'is i' a dit: veux-tu que je t'é prête? P'is i' a dit: **non, j'en ai pas besoin de ça.**(...)*

26- *I' avait peur des endroits sombres. I' a demandé à beaucoup de monde de l'aider. P'is i' avait peur dans sa carapace. P'is **personne lui... l'aidait parce que tout l'monde avait quelque chose différente.** I' a marché longtemps p'is i' a vu sa mère. Après, i' était rentré dans sa carapace. P'is là, i' avait pu peur. Bi'n i' avait encore peur mais i' voulait rentrer quand même.*

L'exemple 26, en lien avec l'exemple 21 du niveau 6 préliminaire, montre bien comment l'enfant doit combiner les épisodes et complexifier sa relation causale pour générer une réponse qui à la fois met en relief que tous avaient des peurs différentes et à la fois explique le refus de Benjamin par cette divergence des peurs. En effet, si au niveau 6 préliminaire l'exemple 21 citait «*tout le monde avait peur de quelque chose*», l'exemple 26, ici présenté au niveau 6B, va plus loin dans



la déduction à construire : «*P'is personne l'aidait parce que tout le monde avait quelque chose différent*».

Le niveau 6 ouvre sur l'expression d'une abstraction plus puissante. Ce niveau nous montre que le développement n'est pas linéaire. Déjà à partir du niveau 4, l'enfant peut avoir moins de composantes du récit, mais complexifie son discours par l'intermédiaire de l'apparition de la temporalité. Le niveau 5 montre la complexification du discours par l'ouverture sur l'explication causale entre des parties constitutives du schéma de récit. Tout comme au niveau 4, le niveau 5 peut présenter moins de composantes qu'au niveau 3C (par exemple: l'enfant peut ne rapporter que le problème et la solution, les deux composantes étant unies par une relation causale avec une relation causale, alors qu'en 3C il rappelle trois parties du récit, mais de façon disjointe). Cependant, le discours reste supérieur en terme de complexité. Enfin, le niveau 6 permet de discriminer les rappels de récit des enfants qui ont commencé à extraire un lien commun entre tous les épisodes au regard même du problème et de la recherche du personnage à enrayer ce problème. En ce sens, le niveau 6 présente une abstraction plus puissante, l'explication d'une explication : la construction d'un message qui transcende toutes les composantes du récit, la construction d'un thème.

**À ce niveau d'organisation, l'enfant semble se représenter le récit comme étant :**  
**Une histoire, c'est un message commun**  
**qui peut être construit à partir du problème, du but, des épisodes,**  
**de la fin et de la solution.**  
**Une histoire, c'est un thème d'ensemble.**

#### **4- Discussion**

Cette étude met en relief des régularités dans la structuration des récits des enfants. Elle permet, entre autres choses, de saisir certaines étapes, ou passages nécessaires, dans la complexification de la représentation de ce qu'est une histoire. Elle indique des passages qui semblent précéder le premier niveau identifié par Stein (1988). En effet, alors que Stein observe, avec les enfants qui ont participé à son étude, une première étape nommée *séquence descriptive* qui correspond dans



la présente grille aux *actions isolées*, les enfants rencontrés dans la présente étude semblent indiquer deux passages qui préludent à ces dites actions isolées. En effet, une première forme d'organisation semble répondre à l'idée qu'une histoire, c'est des objets que l'enfant voit sur l'image, ce que l'on a nommé dans la grille de développement : *dénomination d'objets*. Une deuxième organisation semble transformer cet intérêt porté sur les objets à une nécessité de le circonscrire sur les personnages de l'histoire sans pour autant voir la nécessité de mettre ces personnages en actions, ce qui a été nommé dans la présente grille : *les personnages*. De plus, la grille de développement présentée ici indique que l'enfant voit très tôt la nécessité d'établir des relations causales pour expliquer les événements d'une histoire. Cependant, un premier passage semble indiquer que l'enfant doit d'abord parvenir à exprimer les relations causales qui permettent d'expliquer une composante du récit avant de construire des relations causales entre les composantes du récit.

Enfin, il convient de souligner que la grille de développement présentée n'implique pas la conceptualisation d'une structure interne à l'enfant qui existerait a priori dans le cerveau de ce dernier. Au contraire, cette étude montre plutôt une construction du savoir des enfants dans leur rapport avec les récits. Ce rapport au savoir sur le langage écrit dépend de plusieurs facteurs, entre autres, le degré d'exposition aux livres d'histoire (Beaudoin, 2002), la scolarité des parents (Boisclair & Makdissi, 2003; Aram & Levin, 2001), la façon dont les histoires sont racontées à l'enfant et l'espace qui lui est laissé dans la discussion en cours de lecture (Makdissi & Boisclair, 2004; Beaudoin, 2002). Dans cette partie d'étude, c'est un autre facteur qui a été mis en relief, celui du niveau de structuration de l'enfant au regard de sa représentation de ce qu'est une histoire.

---

<sup>1</sup> *Benjamin et la nuit*, c'est l'histoire d'une petite tortue qui n'est plus capable d'entrer dans sa carapace parce qu'elle a peur du noir. Elle part ainsi à la recherche d'aide et rencontre quatre animaux différents : un canard, un lion, un oiseau et un ours polaire. Chacun de ces animaux tente d'aider Benjamin. Cependant chacun a aussi sa propre peur, différente de celle de Benjamin, mais tout aussi inusitée au regard de son espèce animale. Benjamin, en racontant son aventure à sa mère, prend conscience que si tous ces animaux ont réussi à trouver une solution à leur peur, lui aussi peut le faire. Le soir venu, il décide d'entrer courageusement dans sa carapace et opte pour la veilleuse. Le récit de *Benjamin et la nuit* est amplement construit autour de dialogues entre personnages. En effet, plus de deux tiers des énoncés (67,09%) sont insérés dans un dialogue, laissant place à moins du tiers des énoncés pour la narration (32,91 %). Ainsi, dans le présent récit, la décontextualisation induite par le discours narratif se trouve souvent diminuée par l'usage du dialogue. De plus, près de deux tiers des phrases sont simples (60,56 %) ne laissant qu'un peu plus du tiers pour les phrases complexes (39,44%), c'est-à-dire de phrases incluant plus d'une proposition. Au sein de la totalité des phrases, *Benjamin et la nuit* ne présente qu'une infime fraction de phrases complexes

---

combinant au moins trois verbes fléchis (0,1%). En ce sens, il semble que les compétences syntaxiques exigées par le langage utilisé dans ce livre s'harmonisent avec les performances des enfants les plus jeunes participant à cette étude.

<sup>2</sup> Le symbole (...) signifie que d'autres énoncés sont présents dans le protocole de l'enfant. Ainsi, ce symbole, placé en fin d'énoncé, signifie que le protocole se poursuit tandis que, placé en début d'énoncé, il signifie la présence d'énoncés antérieurs.

<sup>3</sup> Ici, contrairement à Stein (1988), le terme épisode, emprunté à une compréhension mature du récit, ne signifie pas que l'enfant a déjà énoncé des relations causales entre la tentative et les autres composantes du récit. Le terme épisode réfère donc à la dénomination de la partie du récit tel que conçu de façon mature, mais ne signifie pas que l'enfant le conçoit de la sorte. Les liens de causalité entre les épisodes et les autres parties du récit apparaîtront plus tard et feront foi d'une nouvelle structuration.

## Références

Beaudoin, I. (2002). La qualité des interventions du parent supervisant la lecture de son enfant : relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant. Thèse de doctorat déposée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval (Québec).

Boisclair, A. et Makdissi, H. Compréhension du récit chez le jeune enfant et scolarité de la mère. *Pratiques psychologiques, 1*, 37-49.

Bourg, T., Bauer, P. J. et van den Broek, P. (1997). Building the bridges: The development of event comprehension and representation. Dans P. W. van den Broek, P. J. Bauer et T. Bourg (Eds.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 385-407). Mahwah, NJ:Lawrence Earlbaum Associates.

Cain, K., Oakhill, V. J. et Elbro, C. (2003). The ability to learn new word meanings from context by school-age children with and without language comprehension difficulties\*. *Journal of child language, 30*, 681-694.

Demont, E. et Gombert, J. E. (1996). Phonological awareness as a predictor of recoding skills and syntactic awareness as a predictor of comprehension skills. *British journal of educational psychology, 66*, 315-332.

Dewitz, P. et Dewitz, P. K. (2003). They can read the words, but they can't understand : Refining comprehension assessment. *The reading teachers, 56 (5)*, 422-435.

Ehri, C. L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words, and implications for teaching. *Learning and reading teaching (1)*, 7-28.

Grasser, A. C., Singer, M. et Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review, 101*, 371-395.

- 
- Makdissi, H. et Boisclair, A. (2004). *La lecture interactive : un lieu d'expansion de l'expression des relations causales chez l'enfant d'âge préscolaire*. Document IV : Rapport de recherche soumis au *Programme de partenariats en développement social*, Développement des ressources humaines, Canada.
- Morais, J. (1993). Compréhension/décodage et acquisition de la lecture. Dans J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.), *Lecture, écriture, acquisition: Les actes de la Villette* (pp.10-21). Paris: Nathan pédagogie.
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. Dans M. B. Franklin et S. Barten (Eds.), *Child language: A book of readings*. New York: Cambridge University Press.
- Stein, N. L. et Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. Dans R. O. Freedle (ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L. et Liwag, M. D. (1997). Children's understanding, evaluation, and memory for emotional events. Dans P. W. van den Broek, P. J. Bauer et T. Bourg (Eds.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 199-235). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Sulzby, E. (1996). Role of oral and written language as children approach conventional literacy. Dans C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge et L. B. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 25-46). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T. et Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? Dans M. Graves, P. van den Broek et B. Taylor (Eds.), *The first R: A right of all children* (pp.158-181). New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Trabasso, T. et Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. Dans P.W. van den Broek, P.J. Bauer et T. Bourg (Eds.), *Developmental span in event comprehension and representation. Bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Trabasso, T., Stein, N. L., Rodkin, P. C., Munger, M. P. et Baughn, C. R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development*, 7, 133-170.
- van den Broek, P. (1990a). The causal inference maker: towards a process model of inference generation in text comprehension. Dans D. A. Balota, G. B. Flores d'Arcais et K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp.423-445). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- 
- van den Broek, P. (1990b). Causal inferences and the comprehension of narrative text. Dans A. C. Grasser et G. H. Bower (Eds.), *Inferences and text comprehension* (pp. 175-196). San Diego, CA: Academic Press.
- van den Broek, P. et Lorch, R. F. (1993). Network representations of causal relations in memory for narrative text: Evidence from primed recognition. *Discourse processes*, 16, 75-98.