

RÉSUMÉ :

L'article analyse la production narrative d'une enfant de 9 ans. En l'espace de trois semaines, l'enfant a produit trois récits dont la précision narrative allait de pair avec une maîtrise lexicale et syntaxique croissante, et avec une activité interprétative démultipliée. La question qui se pose est de savoir comment l'enfant a pu démontrer l'existence d'une compétence psycholinguistique ainsi élargie. Trois hypothèses sont évoquées: (1) la notion de familiarité cognitive avec la tâche ; (2) la notion de motivation et (3) la notion d'un processus métalinguistique et métacognitif. Cette analyse montre l'intérêt d'un modèle intégrant simultanément les dimensions formelles, référentielles, pragmatiques et évaluatives des productions narratives de l'enfant.

MOTS-CLÉS :

Production narrative - Approche psycholinguistique - Répertoire lexical - Compétence syntaxique - Stratégies évaluatives - Motivation - Maîtrise métalinguistique.

Monique PLAZA

Chargée de recherches CNRS
Neuropsychologie clinique
de l'enfant
Hôpital de la Salpêtrière
Bâtiment Pharmacie, 3e étage
75651 PARIS Cedex 13
Tél. 01 42 16 24 82
Fax 01 53 79 08 25

EVOLUTION CONJOINTE DU RÉPERTOIRE LEXICAL, DE LA CONSTRUCTION SYNTAXIQUE ET DES STRATÉGIES ÉVALUATIVES DANS LA PRODUCTION NARRATIVE D'UNE ENFANT DE 9 ANS

par Monique PLAZA

SUMMARY : *Joint development of lexical stock, syntactic structures and self-assessment strategies in the narrative production of a 9-year-old girl.*

This article introduces to an analysis of narrative productions of a 9-year-old girl. In the space of three weeks only, this child produced three stories in which the narrative precision went along lexical and syntactic improvements, and increased interpretation processes. The question which may be asked is how this child was able to demonstrate such enlarged psycholinguistic skills. Three hypotheses will be detailed: 1) a sense of cognitive familiarity with the task. 2) the influence of her motivation towards the task, and 3) the influence of metalinguistic and metacognitive processes. This shows how relevant it is to draw a model integrating the formal, referential, pragmatic and assessing dimensions of the narrative productions of children.

KEY WORDS :

Narrative Production - Psycholinguistic Approach - Lexical Stock - Syntactic Skills - Self-assessment Strategies - Motivation - Metalinguistic Skills.

INTRODUCTION

Les recherches développementales ont rendu compte de l'acquisition des compétences narratives, soit en comparant les performances de différents groupes d'âge*, soit en analysant sur un mode longitudinal les productions individuelles de certains enfants suivis sur une longue période*. L'une des questions les plus intéressantes porte sur l'introduction par les enfants des mécanismes évaluatifs dans leur narration: comment articulent-ils la description des événements (en termes de comportements et d'actions) et l'interprétation des virtualités et des significations? Comment passent-ils d'un état de l'action à une théorie de l'esprit? La construction d'une théorie de l'esprit a-t-elle une incidence sur la narration en tant que production linguistique? Ces questions ont été traitées par différents auteurs*. Nous nous proposons d'en explorer certaines dimensions en analysant la production narrative d'une petite fille de 9 ans.

Dans le cadre d'une recherche prospective portant sur les productions narratives de l'enfant, nous avons recueilli et enregistré à trois reprises, le récit élicité par un livre d'images d'une petite fille de 9 ans 6 mois. En l'espace de trois semaines, l'enfant a produit trois récits dont la précision narrative (restitution de la séquence des événements) allait de pair avec une maîtrise linguistique croissante (au niveau de la production lexicale et syntaxique) et avec une activité interprétative démultipliée (enrichissement des significations attribuées aux événements racontés). La question qui se pose est de savoir comment l'enfant a pu, en l'espace de trois semaines, démontrer l'existence d'une compétence psycholinguistique ainsi élargie. On peut évoquer trois hypothèses. La première implique la notion de familiarité avec la tâche, permettant une réduction des contraintes cognitives et en conséquence un élargissement de l'espace discursif. La seconde hypothèse implique la notion de motivation, conduisant l'enfant à donner de plus en plus de vie aux protagonistes du récit et ainsi à construire une trame symbolique de plus en plus riche. La troisième hypothèse implique la notion d'un processus métalinguistique et métacognitif induit par le dispositif même de la recherche, et permettant à l'enfant de mieux contrôler ses productions langagières.

Cet article a pour objectif d'analyser, à partir des trois productions narratives de l'enfant, certains modes d'articulation entre la compétence linguistique formelle et la construction symbolique. Cette analyse, qui prend en compte sur un mode longitudinal et transversal les dimensions formelles et pragmatiques du langage, s'appuie sur le traitement de certains indices linguistiques et psycholinguistiques qui font l'objet d'une objectivation et d'une quantification. Un complément d'information est apporté par une analyse de contenu de certaines séquences des récits.

MÉTHODE

Le sujet

Il s'agit d'une petite fille, âgée de 9 ans 6 mois et scolarisée en CM1. Cette petite fille, M.D., a été amenée par ses parents en consultation, dans le cadre d'un CMPP, pour des difficultés d'ordre scolaire. M.D. est née dans un département d'Outremer où elle a vécu jusqu'à ses cinq ans, âge auquel elle a été adoptée par une famille française. Les consultations psychologique et orthophonique font état de compétences cognitives et langagières tout à fait normales. La personnalité de l'enfant entre "dans les variations de la normale" et ses difficultés semblent réactionnelles à l'expérience de l'adoption et de la transplantation géographico-culturelle. L'enfant, qui est nostalgique de son pays et de sa famille d'origine, a en effet des difficultés à s'adapter au rythme et aux règles de la vie familiale et scolaire. Quelques entretiens psychologiques, étalés sur six mois, n'aboutiront pas à une indication de prise en charge plus approfondie, l'enfant ayant trouvé dans l'intervalle une certaine harmonie dans sa vie familiale et scolaire.

La procédure

Dans l'espace de la consultation psychologique, l'enfant a été invitée à raconter une histoire, à partir du livre d'images "Grenouille où es-tu?"* qui comporte 29 pages dont 5 pages doubles. Ce livre s'ouvre sur l'image d'une chambre où un petit garçon contemple, en compagnie de son chien, une grenouille nichée dans un bocal. Pendant la nuit, alors

*Applebee, 1978; Bamberg, 1987; Espéret, 1984; Fayol, 1983; McCabe et Peterson, 1991

*Magee et Sutton-Smith, 1983

*Allen et al., 1994; Astington, Harris et Olson, 1988; Bamberg et Marchman, 1990; Harris, 1983; Nelson, 1989; Peterson et McCabe, 1983

*Mayer, 1969

que l'enfant et le chien dorment, la grenouille s'enfuit. Après avoir fouillé en vain la chambre pour chercher la grenouille disparue, l'enfant et le chien sortent de la maison et se mettent en quête de leur amie. Durant leur recherche, quelque peu bruyante et désordonnée, ils dérangent le tranquille ordonnancement de la nature et doivent subir la loi vengeresse d'un essaim d'abeilles, d'une taupe, d'un hibou et d'un cerf. Légèrement malmenés mais toujours de bonne humeur, les deux compères finissent par être récompensés de leur courageuse obstination. Ils retrouvent leur grenouille mais elle n'est point seule : elle a fondé une famille, puisque la voici entourée d'un compagnon et de plusieurs bébés. Le petit garçon, ravi, prend l'un des bébés et s'en retourne avec son chien en saluant la famille grenouille réunie.

M.D. a été invitée à raconter tout à fait librement cette histoire en consultant le livre à son rythme. L'expérimentateur n'est pas intervenu durant la narration. Les productions de l'enfant ont été enregistrées sur magnétophone. A la fin de la passation, l'enfant a écouté l'enregistrement de son récit, tout en reparcourant le livre. La situation expérimentale a été prolongée et modifiée du fait de l'enfant, qui a demandé à deux autres reprises à raconter cette histoire dont elle souhaitait développer de nouveaux aspects.

EVALUATION EXPÉRIMENTALE

1 - La diversité lexicale

Les trois récits de l'enfant ont été orthographiquement transcrits dans le format du système CHAT, afin de permettre l'analyse par le programme de traitement linguistique CLAN*. A partir de ce répertoire lexical, on a déterminé le nombre de mots différents, le rapport mots différents/mots énoncés, et on a établi la composition précise du lexique : nombre de verbes, de pronoms, de noms, d'adjectifs, d'articles, de conjonctions, de prépositions, d'adverbes, ainsi que de "frozen forms", c'est à dire de "formes toutes faites" utilisées par l'enfant ("il y a", "et puis"...).

2 - La complexité syntaxique

Les récits de l'enfant ont été transcrits par unités propositionnelles. On a porté une attention particulière aux phrases complexes, qui comportent des propositions dépendantes. Les modes d'articulation syntaxique peuvent être fondés sur l'usage (a) de pronoms relatifs ("il court derrière le chien/qui sautait"), (b) de prépositions ("il se dépêche de s'habiller/pour aller chercher la grenouille"), (c) de conjonctions ("et puis l'enfant devient triste/parce que la grenouille est partie"), (d) d'adverbes ("il se demandait/où était passée la grenouille") et (e) de plusieurs mots fonctionnels ("juste au moment où le garçon est tombé/des abeilles poursuivaient le chien/parce qu'il avait fait tomber la ruche").

3 - Les stratégies référentielles

On a déterminé le nombre de propositions que l'enfant consacrait, dans chacun de ses récits, à six protagonistes: le narrateur, l'enfant, le chien, la/les grenouilles, l'environnement naturel, les animaux. Les personnages pouvaient être identifiés par un nom ("le petit garçon", "le chien"...) ou représentés par des pronoms personnels.

4 - Les mécanismes évaluatifs

L'évaluation permet à l'enfant d'introduire la dimension de la signification et de la virtualité dans son récit, sous la forme notamment de croyances, d'intentions, de désirs, d'affects, de sentiments prêtés aux différents personnages de l'histoire. Les mécanismes linguistiques qui permettent à l'enfant de développer cette dimension sont (a) les mentions d'états mentaux (être triste, gai; penser, croire, vouloir...), (b) la construction de discours directs ("l'enfant dit à son chien : "tais-toi") ou indirects ("l'enfant dit à son chien de se taire"), (c) la distanciation ("c'est une sorte d'oiseau"), (d) les qualifications négatives, et (e) les connexions causales*.

*MacWhinney et Snow, 1991

*Bamberg et Damrad-Frye, 1991

ANALYSE DE CONTENU

On a porté une attention particulière à deux épisodes de l'histoire : (1) la rencontre inopinée avec le cerf, sur lequel l'enfant se retrouve juché, puis entraîné vers le précipice, et (2) les retrouvailles de l'enfant avec la grenouille.

RÉSULTATS

I - Analyse longitudinale

La diversité lexicale

Tableau 1
L'évolution dans la composition du lexique

LE LEXIQUE	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Mots différents	162	188	245
Verbes	54	63	86
Pronoms	16	15	19
Noms	34	47	69
Articles	9	5	9
Adjectifs qual.	9	5	9
Conjonctions	6	7	11
Prépositions	12	12	12
Adverbes	17	23	245
Frozen forms	5	6	1

Ce tableau montre l'enrichissement lexical au Temps 2 (16% de nouveaux mots) et surtout au Temps 3 (30% de nouveaux mots). Toutes les classes de mots bénéficient de cet accroissement, à l'exception des prépositions dont le nombre demeure stable. On notera également que M.D., au Temps 3, utilise moins de "formes toutes faites".

La complexité syntaxique

Tableau 2
L'évolution dans la construction syntaxique

LA SYNTAXE	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Nbre de prop.	127	144	182
+ pron. relatif	4	7	2
+ préposition	3	3	9
+ conjonction	5	18	21
+ adverbe	1	1	0
multimodale	4	4	18
Total	17	33	50

M.D. construit, au Temps 1, 17 propositions complexes (soit 13,3% de l'ensemble de ses propositions). Le pourcentage s'accroît au Temps 2 (33 propositions complexes, soit 22,9%) et au Temps 3 (50 propositions complexes, soit 27,4%). Ce sont les phrases encadrées, mettant en jeu plusieurs mots fonctionnels (phrases multimodales), qui connaissent au Temps 3 le plus fort développement.

Les stratégies référentielles

Tableau 3
Les référents sujets des énoncés

LES REFERENTS	Temps 1	Temps 2	Temps 3
NBRE DE PROP.	127	144	182
NARRATEUR	9	3	1
CHIEN	37	63	52
ENFANT	54	49	83
NATURE	2	2	4
GRENOUILLE	12	18	26
ANIMAUX	15	27	34

Ce tableau montre aux Temps 2 et 3 l'éclipse progressive de la narratrice. Cette éclipse est liée au fait que M.D., lors de son premier récit, a manifesté à plusieurs reprises une très grande incertitude discursive ("je ne sais pas comment dire") qui s'est estompée aux Temps 2 et 3. Au Temps 2, on notera en revanche un accroissement des énoncés concernant le chien, la grenouille et les animaux.

Les modalités évaluatives

Tableau 4
L'évolution des modalités évaluatives

L'ASPECT EVALUATIF	Temps 1	Temps 2	Temps 3
Etats mentaux	16	48	70
Discours dir. ou ind.	3	3	26
Distanciation	0	2	1
Négations	17	19	26
Causalité	5	15	33

Ce tableau montre au temps 2 un accroissement très important des mentions d'états mentaux et des connexions causales. Au Temps 3, toutes les stratégies évaluatives augmentent de façon très importante, à l'exception des mécanismes de distanciation.

II - Analyse de contenu

L'épisode du cerf

Résumé de l'épisode : l'enfant se hisse sur un rocher pour appeler la grenouille. Il s'agrippe à des branches qui s'avèrent être les bois d'un cerf, et se retrouve sur la tête du cerf. Le cerf se met à galoper et, parvenu au bord d'un précipice, freine net. L'enfant est précipité dans une mare. Le chien, qui courait en aboyant à côté du cerf, tombe également dans l'eau.

Temps 1

M.D. consacre 12 propositions à cet épisode. Son discours est essentiellement descriptif et rend compte d'une séquence d'actions et de comportements : la montée de l'enfant sur des "cailloux", sa prise d'appui sur des branches qui s'avèrent être les bois d'un cerf, la course du cerf, son arrêt brusque au bord de "la mare aux canards", la chute de

l'enfant et du chien dans l'eau. Le seul état mental mentionné est imputé à l'enfant : "il croyait qu'il tenait un morceau de bois, et puis en fait c'était un cerf".

Temps 2

M.D. consacre 22 propositions à cet épisode. La montée de l'enfant sur le rocher trouve une origine causale dans le comportement intentionnel du hibou : "donc il était monté sur un rocher parce que le hibou il l'avait, il l'embêtait". Le cerf et l'enfant ont des états mentaux semblables : de questionnement (tous les deux "se demandaient quoi") et de déplaisir (le cerf n'était "pas content" et l'enfant était "furieux"). L'arrêt brusque du cerf est décrit comme intentionnel : "et puis là le cerf eh ben il s'arrête, il freine et puis il fait tomber l'enfant dans l'eau", ce qui le rend "content".

Temps 3

M.D. consacre 26 propositions à cet épisode, la plupart des propositions étant complexes sur le plan syntaxique (encastrement multimodal). Le plus frappant dans cette narration est l'interaction existant entre les différents protagonistes. La montée de l'enfant sur le rocher est, comme au Temps 2, liée à l'intervention du hibou, qui "embête" l'enfant. Parvenu au sommet du rocher, l'enfant s'adresse directement à la grenouille : "l'enfant criait Justine, mais où es-tu ? Tu as peur que je te prenne avec mon chien?". A ce niveau du récit, M.D. anticipe la découverte du cerf par l'enfant : "et là l'enfant il avait, il sentait quelque chose, il sentait que quelque chose va venir, va se lever. Et en fait c'était un cerf, et l'enfant est tombé sur la tête du cerf". M.D. attribue au cerf une familiarité avec la grenouille Justine : "et dans le buisson le cerf il regardait qui criait Justine, Justine, parce que le cerf il connaissait Justine". Le chien, en contraste, n'a pas la même connaissance : "il sautillait parce qu'il était content de voir un cerf parce qu'il n'en avait jamais vu". Le petit garçon, se voyant conduit vers la mare (anticipation par M.D. de la chute à venir), "criait non non je veux pas aller dans la mare des grenouilles". Mais la chute, loin d'être seulement la conséquence de l'action du cerf, prend ici pour l'enfant un sens particulier : "et puis l'enfant il se demandait... il réfléchit et puis il regarda la mare... et puis il avait dit le mot grenouille... et puis il réfléchit, il réfléchit... et puis il avait une idée". Cette idée, c'est au cerf qu'il va l'exprimer (nouvelle interaction) : "il disait oui, d'accord, tu peux me lancer dans la mare parce que j'avais des problèmes, j'ai des problèmes parce que je dois trouver ma petite Justine, ma petite grenouille". Mais le cerf, comme au Temps 2, ne tient pas compte des propos de l'enfant, qu'il fait intentionnellement tomber : "il a fait exprès de freiner pour que l'enfant il tombe parce qu'il était pas content, parce que l'enfant il était lourd". La chute de l'enfant, ses appels au secours, ravissent le cerf : "et le cerf il était content parce que l'enfant il exagère un peu, parce qu'il avait réveillé le cerf... et le cerf regarda l'enfant en rigolant parce qu'il était content de voir l'enfant en train de crier au secours au secours cerf venez m'aider"... Ravi de la punition infligée à l'enfant, "le cerf il partait, il partait dans son nid avec ses bébés, avec sa femelle" : M.D. impute ici au cerf, qui connaissait Justine, le désir de retrouver son foyer, thème qui constitue, pour la grenouille, le point central de la fin du récit.

La conclusion du récit

Résumé de l'épisode : l'enfant et le chien sont dans l'eau près d'un tronc d'arbre. L'enfant entend un bruit et signifie au chien de se taire. Tous deux escaladent le tronc d'arbre. Ils découvrent un couple de grenouilles et une troupe de bébés grenouilles. La dernière image montre l'enfant qui s'éloigne avec son chien. Il salue la famille grenouille en tenant dans sa main une petite grenouille. Toute la famille grenouille est réunie sur le tronc d'arbre, sauf un bébé isolé qui est par terre, et que l'un des bébés juchés sur l'arbre regarde.

Temps 1

M.D. consacre 24 propositions à cet épisode. Le petit garçon et le chien, après avoir sauté sur un tronc d'arbre "pour regarder ce qu'il se passe", "trouvent la grenouille", mais en fait "il y a deux grenouilles". Si le petit garçon est "content", et "sourit", le chien, lui, "il regarde", "il regarde ce que c'est". M.D. impute aux enfants grenouilles un mou-

vement de curiosité : "il y a des enfants qui viennent pour voir qui c'est". C'est la petite grenouille isolée sur le sol, alors que toute la famille grenouille est réunie sur le tronc d'arbre, qui retient d'abord l'attention de la narratrice : "et puis là il y a un enfant... tous les enfants étaient sur l'arbre et puis les parents... et puis il y en a un qui était resté par terre... et puis il y en avait un qui disait remonte, remonte, tout ça.. et puis l'autre qui était, celui qui était en bas, celui qui était sur le sol ben il disait j'arrive pas, j'arrive pas". Ensuite, M.D. décrit le départ de l'enfant avec le bébé grenouille dans la main : "et puis l'enfant il prend un enfant, l'enfant il avait pris un enfant de, une grenouille... et puis il disait, il faisait un signe, il disait au-revoir aux parents des grenouilles". Le récit se clôt sur le contentement du chien : "et puis ben le chien il sautait, il était content tout ça de retrouver la grenouille".

Temps 2

M.D. consacre 30 propositions à cet épisode. Dans ce deuxième récit, elle anticipe la découverte des grenouilles par l'enfant et le chien : "et puis l'enfant il mettait la main comme ça parce qu'il avait entendu un bruit de grenouille et puis le chien ses oreilles étaient comme, elles étaient pliées et puis il avait même entendu". L'enfant découvre non plus "deux grenouilles" comme au Temps 1, mais "un papa et une maman". Le chien qui "regardait" au Temps 1 ressent au Temps 2 de l'étonnement : "il sentait les deux grenouilles et puis il se demandait quoi... il croyait qu'il y avait une grenouille en trop, en plus... il se demandait pourquoi il y avait des grenouilles, des petites grenouilles." L'enfant connaît la réponse : "la grenouille elle avait fait des bébés". Comme au Temps 1, M.D. décrit le contentement du chien et le départ de l'enfant avec un bébé grenouille : "et puis l'enfant avait pris une grenouille, une petite grenouille et puis il saluait la grenouille, le papa et la maman et puis les petits bébés, les petites grenouilles". La narratrice ajoute cependant un nouvel élément : "les parents ils regardaient l'enfant partir". Comme au Temps 1, M.D. focalise son attention sur la petite grenouille isolée sur le sol : "et puis tout le monde était monté sur le tronc d'arbre, sauf un, il arrivait pas à remonter et puis il appelait une autre, l'autre grenouille, c'était son copain ... et puis la petite grenouille qui était sur le sol elle demandait de l'aide". La dernière phrase du récit concerne les parents grenouilles, sourds aux appels à l'aide du bébé : "et puis les parents ils entendaient pas".

Temps 3

M.D. consacre 33 propositions à cet épisode. Elle anticipe la découverte par l'enfant de la grenouille en la situant dans un temps symboliquement significatif, le temps d'une naissance : "et là l'enfant neuf mois plus tard, l'enfant entendait un bruit de grenouille ... et puis l'enfant il écoutait bien sagement pour voir qui c'était... et puis il entendait des bruits de grenouilles, des petites grenouilles, un crapaud, tout ça ... puis l'enfant il a dit chut pour pas que les grenouilles partent ... parce que l'enfant savait qui c'était". M.D. montre qu'en trois récits, elle a acquis une grande familiarité avec les réactions du chien : "et comme d'habitude le chien comme il n'aimait pas l'eau parce que l'eau elle était froide, donc le chien s'est mis sur la tête de l'enfant pour entendre même le bruit". Le lien entre les deux grenouilles est précisé en de nouveaux termes : "et l'enfant trouva deux petites, deux grenouilles, un crapaud et une grenouille ... et puis c'étaient des parents.... et Justine elle est devenue parent, elle a trouvé un ami, un copain, et ils étaient amoureux et ils avaient fait des bébés". Cette découverte, qui avait étonné le chien au Temps 2, suscite en lui des sentiments négatifs : "et le chien il était pas content parce qu'il était jaloux de voir Justine, il était pas content parce que Justine elle avait un copain ... et le chien brusquement il se met assis sur le tronc et il regardait les bébés, les bébés de Justine et là il souriait pas parce qu'il était jaloux que Justine elle ait des bébés". M.D. décrit alors chez les bébés grenouilles un sentiment de curiosité qu'elle exprime en utilisant un pronom personnel montrant une forme d'implication personnelle : "et là tous les enfants ils sont partis... ils partaient du nid pour voir qui était venu nous visiter". Se met alors en place, entre le petit garçon et la famille grenouille, une véritable procédure d'adoption : "et l'enfant il dit à Justine est-ce que je peux prendre un enfant, au hasard, pour adopter l'en... la grenouille ?". De nouveau, les parents assistent au départ de l'enfant

grenouille : "et les parents regardèrent l'enfant partir et le chien partir... et l'enfant il dit au revoir aux parents, à Justine et aux petits bébés et aux crapauds". Ces mêmes parents qui au Temps 2 n'entendaient pas les appels à l'aide de la petite grenouille isolée, sont au Temps 3 d'une royale indifférence à l'égard de l'enfant qui les quitte : "et puis les parents ils étaient, ils rigolaient, ils s'y intéressaient pas ... ils s'intéressaient seulement au garçon et au chien". Le récit de M.D. s'achève sur la souffrance de la petite grenouille adoptée : "mais le petit, la petite grenouille elle était triste d'avoir quitté ses parents ... la grenouille était triste de partir, de plus voir sa famille, de plus voir ses frères, ses soeurs, de plus voir la mare des grenouilles", et se clôture sur un espoir : "mais un jour la grenouille reverra Justine, ses parents".

III - Analyse transversale

Temps 1

Du point de vue formel, on peut noter que M.D., lors de sa première narration, commence la plupart de ses propositions par la forme toute faite "et puis". Cette stratégie séquentielle a pour corollaire syntaxique un usage des phrases complexes réduit à 13,3% de l'ensemble des propositions. Du point de vue référentiel, l'enfant et le chien occupent la plus grande surface discursive. Le narrateur est présent sur un mode négativé, dans des énoncés de quasi incapacité, comme le montre le passage suivant du récit : "et puis là l'enfant il est pas content/ il est pas/ il est pas/ comment dire / il, il est pas/ comment dire/il est pas /oh je sais pas quoi dire moi". Cette incertitude discursive du narrateur a pour corollaire au niveau narratif la prédominance d'un style essentiellement descriptif. Les stratégies évaluatives sont donc réduites; ainsi, le discours direct ou indirect imputé aux protagonistes de l'histoire ne fait l'objet que de trois mentions : les interactions entre les personnages apparaissent en fin de récit, dans l'échange entre la petite grenouille isolée sur le sol et celle qui est sur le tronc d'arbre. Le répertoire des états mentaux est peu diversifié dans la mesure où il se fonde sur les expressions faciales que les personnages donnent explicitement à voir dans les images. Ainsi, 12 des 16 mentions d'états mentaux impliquent l'adjectif "content" et 7 des 17 qualifications négatives s'appliquent également à cet adjectif.

Temps 2

Au Temps 2, l'accroissement lexical, notamment des noms, des verbes et des adverbes, a pour corollaire syntaxique un accroissement des propositions complexes. Sur le plan référentiel, le narrateur s'éclipse en même temps que s'atténuent les énoncés de quasi incapacité. Apparaît en revanche à propos du chien l'amorce d'un mécanisme de distanciation plus métaphorique : "et puis il était pas content/il marchait comme/je sais pas/comme un petit chien qui avait très mal" ou bien encore "et puis le chien ses oreilles étaient comme, elles étaient pliées". Le chien, les grenouilles et les animaux de l'histoire deviennent les sujets référentiels privilégiés. On notera au Temps 2 une démultiplication de deux éléments évaluatifs : les états mentaux et les connexions causales. Ces deux éléments sont d'ailleurs fréquemment associés dans les propositions ("l'enfant a eu mal parce que la taupe elle a griffé le bout du nez" ; "la taupe elle était pas contente parce que l'enfant l'a dérangée"; "le chien il avait des problèmes parce que les abeilles l'ont eu" ; "l'enfant est toujours furieux parce qu'il est sur la tête d'un cerf").

Temps 3

Au Temps 3 l'évolution lexicale porte essentiellement sur les verbes, les noms, les adjectifs et les conjonctions. Elle a pour corollaire syntaxique un enrichissement en propositions complexes (qui représentent 27,4 % des propositions). Au niveau référentiel, l'enfant et la/les grenouilles occupent la plus grande surface discursive. Corrélativement, au niveau évaluatif, les mentions d'états mentaux, les liens de causalité et le discours direct et indirect connaissent un fort développement, conférant au récit une grande richesse symbolique. Le répertoire des états mentaux se diversifie, incluant le vouloir, le devoir, le savoir, la croyance, la peur, la tristesse, la joie, l'amour, la connaissance, la réflexion, l'intérêt, la jalousie, la colère, le mal-être, la fatigue. Quant au discours, il est attribué 25 fois sur 26 au petit garçon appelant sa grenouille, apostrophant la taupe après qu'el-

le lui ait mordu le nez, adressant une requête au cerf qui l'amenait droit vers le précipice, et demandant à la grenouille (seul personnage à porter un nom, "Justine") de lui confier l'un de ses bébés. La narration se caractérise par une constante interaction entre les protagonistes de l'histoire, dont les intentions et les sentiments sont en confrontation parfois conflictuelle, parfois consensuelle.

DISCUSSION

La question ici posée est celle des processus ayant permis à l'enfant de contruire un récit de plus en plus complexe. La production narrative a donc été analysée sur un mode longitudinal et transversal, et évaluée sous deux principaux aspects : celui de la compétence linguistique formelle (lexique, syntaxe) et celui de la dimension interprétative (stratégie évaluative). On a également tenu compte de la situation de recueil des productions et de l'expérience biographique de l'enfant.

Le contrôle métalinguistique

L'enfant a raconté trois fois l'histoire et a écouté l'enregistrement de son récit après chacune des narrations. Cette écoute a introduit une distance par rapport aux productions verbales. L'enfant a été très sensible à ses hésitations, à ses redites, à ses maladresses, dont elle a fait une critique parfois sévère. Elle a émis des commentaires sur la forme de sa narration, notant par exemple, "je répète tout le temps et puis, et puis", "je dis toujours comment dire". Elle a confronté la réalité de sa "performance" verbale à la représentation qu'elle avait de la "compétence" linguistique. Cette confrontation d'ordre métalinguistique* lui a permis, lors des narrations ultérieures, de ne plus produire le même discours spontané, en quelque sorte inconscient de lui-même, qu'elle avait produit la première fois. Ce contrôle métalinguistique lui a permis de mieux maîtriser ses productions narratives, comme en témoignent aux Temps 2 et surtout 3 la réduction des hésitations et répétitions discursives, et l'atténuation des énoncés de quasi-incapacité.

Anticipation et inférences

La narration élicitée est une tâche complexe sur le plan cognitif dans la mesure où (1) l'enfant doit traiter visuellement 24 images qui ont leur cohérence propre tout en étant articulées les unes aux autres, (2) il doit construire et communiquer des énoncés intelligibles qui sont écoutés par un adulte et dont les traces sont fixées sur un magnétophone et (3) il ne dispose d'aucun support linguistique extérieur (l'adulte qui l'écoute est silencieux) et doit donc développer seul son propre espace discursif. La tâche requiert un traitement visuel et un traitement verbal quasiment simultanés, une recherche lexicale en mémoire à long terme, une programmation syntaxique, la production de schémas articulatoires adéquats. La plupart des récits élicités que nous avons recueillis tendent de ce fait à être essentiellement descriptifs, les enfants rendant compte des principaux épisodes de l'histoire en adhérant aux images comme ils adhéreraient à la réalité de "faits".

La situation est différente pour M.D., qui a pu mettre en place en trois récits un processus de mémorisation et donc d'apprentissage. La familiarité cognitive avec le livre d'images a permis à l'enfant d'élaborer une représentation de plus en plus complexe de la situation et ainsi d'affranchir sa production verbale de la perception des images, le dit pouvant parfois précéder le perçu. Cette stratégie anticipatrice lui a permis d'inférer des éléments et de leur donner une existence discursive avant même qu'ils n'apparaissent dans les images. Ainsi, le départ de la grenouille en début de récit, qui est décrit au Temps 1 à l'aide d'une seule phrase ("la grenouille elle profite pour s'en aller") fait l'objet au Temps 3 d'une inférence d'intentionnalité permise par la connaissance de l'histoire ("la grenouille elle partait comme ça pour se faire un copain, pour aller se promener, pour voir un copain tout ça"). De la même façon, les "deux grenouilles" décrites au Temps 1 après que l'enfant a sauté au-dessus du tronc d'arbre, sont déjà présentes au Temps 2 alors que l'enfant est encore derrière le tronc. Cette présence est perçue par l'enfant qui entend "un bruit de grenouille". Au Temps 3, la narratrice formule le principe même de l'anticipation : "parce que l'enfant savait qui c'était". On remarquera que le processus d'inférence est maîtrisé (1) explicitement par l'enfant qui, à l'intérieur du récit, "sait déjà",

*Gombert, 1990

(2) implicitement par la narratrice tout au long du récit, et (3) explicitement par la narratrice dans l'énoncé "comme d'habitude le chien comme il n'aimait pas l'eau...". Le processus d'apprentissage qui s'est mis en place grâce à la représentation de l'histoire, a facilité la diversification du répertoire lexical : l'enfant a pu, plus aisément, rappeler les mots déjà dits et évoquer d'autres mots associés dans l'arbre sémantique.

La construction de liens

Alors que le premier récit relatait des événements successifs, dont la trame était constituée par la recherche de la grenouille, le deuxième et le troisième récit construisent, entre les protagonistes et les événements, des liens de plus en plus diversifiés. Ces liens sont de plusieurs natures.

1 - Liens discursifs. Au Temps 3, l'enfant s'adresse de manière quasiment continue non seulement à la grenouille qu'il appelle, mais également à tous les animaux qu'il rencontre.

2 - Liens temporels. La narration relie, pour rendre compte de l'événement, le présent, le passé et le futur. Ainsi, dans l'épisode du cerf, l'enfant "sentait" au Temps 3, alors qu'il était encore sur le rocher, que "quelque chose allait se lever" (projection temporelle vers le futur). De même, le constat de la présence de deux grenouilles au Temps 1 s'est transformé au Temps 3 en un micro-récit historique de leur relation : "Justine elle est devenue parent, elle a trouvé un ami, un copain, et ils étaient amoureux et ils avaient fait des bébés" (intégration du passé, qui explique la présence d'un couple de grenouilles et d'une famille grenouille).

3 - Liens interactifs, d'ordre essentiellement causal. Les protagonistes agissent ou vivent les événements les uns en fonction des autres. L'enfant monte sur le rocher pour échapper au hibou, le hibou est mécontent d'avoir été dérangé par l'enfant, les abeilles poursuivent le chien parce qu'elles sont furieuses qu'il ait fait tomber leur ruche, le cerf supporte mal d'être encombré d'un enfant qui l'a par ailleurs réveillé, etc.

La démultiplication des liens discursifs, temporels et causaux a pour conséquence au niveau formel une complexification syntaxique, se traduisant notamment dans l'usage accru de propositions subordonnées et encastrées, et dans une flexion accrue des verbes.

L'introduction d'un monde virtuel

En parallèle à la succession des événements objectifs dont les images témoignent, se développe dans la narration au Temps 2 et surtout au Temps 3 un réseau serré d'intentions, de sentiments, de pensées, de désirs, d'émotions. Le discours dépasse ainsi le monde des objets perçus pour englober le monde des objets virtuels. La mention démultipliée des états mentaux, la construction des significations et la prise en compte des objets virtuels ont pour premier effet d'accroître le répertoire lexical de M.D., notamment au niveau des verbes et des adjectifs. Mais la construction syntaxique bénéficie aussi de cette ouverture virtuelle et symbolique, comme en témoigne parmi d'autres cette phrase énoncée au Temps 3 : "et dans le buisson le cerf il regardait qui criait Justine, Justine, parce que le cerf il connaissait Justine". M.D. prête au cerf un état d'attention dirigé vers un personnage qu'il entend mais ne voit pas (l'enfant qui prononce un prénom), attention qui est liée à la connaissance par le cerf de l'être qui porte ce prénom. Complexité syntaxique et interprétations démultipliées apparaissent ici en interaction réciproque.

Motivation et identification

M.D. s'est d'emblée passionnée pour l'histoire de la grenouille, qu'elle a voulu raconter à deux autres reprises, disant qu'elle y avait souvent pensé lorsqu'elle était chez elle. Cet intérêt exceptionnel (nous ne l'avons rencontré chez aucun autre enfant dans le cadre de la même consultation psychologique) témoigne d'une implication tout à fait singulière. On peut faire l'hypothèse que M.D. s'est emparée de l'histoire pour y développer son propre espace affectif de signification, identifiant l'histoire de la grenouille à sa propre histoire, et s'identifiant elle-même aux différents personnages. L'élément-clé de ce double mouvement identificatoire nous semble être constitué par la grenouille "Justine" (seul personnage nommé) et ses bébés, notamment celui qui est isolé sur le sol, et celui qui part avec l'enfant.

Justine

Justine fuit le foyer où elle est maintenue en bocal (foyer constitué par l'enfant et le chien) pour rejoindre son environnement naturel (une mare) et y fonder une famille. Cet objectif a été explicitement énoncé par la narratrice au Temps 3. Justine, qui est en position d'enfant au début du récit, acquiert en fin de récit un statut d'adulte et de parent. Elle échappe ainsi au bocal, à l'enfermement et elle construit sa propre existence.

Le bébé isolé

Un des bébés de Justine est, dès le premier récit, l'objet de l'attention de M.D. La situation de ce bébé peut se résumer ainsi : il fait toujours partie de la famille, mais il a une place décentrée, une position "basse". La narration de cet épisode est, nous l'avons vu, celle qui suscite au Temps 1 les premières mentions de discours direct, c'est-à-dire la mise en place d'une stratégie évaluative. En effet, le bébé est appelé par un autre bébé qui l'invite à monter sur l'arbre (à rejoindre la famille), mais le bébé répond "j'arrive pas, j'arrive pas". Au Temps 2, le bébé isolé cette fois "appelait son copain", "demandait de l'aide", mais "les parents ils entendaient pas". La position "basse" du bébé est donc renforcée par la négligence des parents. Au Temps 3, le bébé isolé ne fait plus l'objet d'aucun énoncé. Cela dans la mesure où l'attention de la narratrice s'est centrée sur d'autres enfants grenouilles.

Les groupe des enfants

Au Temps 3, la narratrice prête au groupe des bébés un mouvement de curiosité vers les deux visiteurs qui s'approchent. Son identification avec ce groupe de bébés transparaît dans l'utilisation qu'elle fait du pronom personnel à la première personne du pluriel ("ils parlaient du nid pour voir qui était venu nous visiter"). Ainsi, la narratrice se fond dans le groupe des bébés. Corrélativement, elle développe à propos du bébé qui part plusieurs mentions d'états mentaux.

Le bébé adopté

Au Temps 1, M.D. décrit sans aucun commentaire évaluatif le départ de l'enfant "pris" par le petit garçon. Au Temps 2, elle mentionne, sans autre commentaire, le "regard" des parents sur l'enfant qui part. Au Temps 3 en revanche, le départ du bébé fait l'objet d'une demande explicite du petit garçon envers Justine, demande où apparaît pour la première fois le verbe adopter. Si la narratrice ne rend pas compte de la réponse de Justine (l'acceptation d'adoption n'est donc pas mise en paroles), en revanche l'attitude des parents ne peut laisser de doute sur leurs sentiments : ils "rigolaient", ils "ne s'y intéressaient pas". La narratrice décrit alors la tristesse du bébé, sa souffrance et aussi sa certitude de retrouver un jour sa famille. On peut faire l'hypothèse que l'histoire de la grenouille a rencontré un écho chez M.D., enfant adoptée et transplantée. Par ses narrations, M.D. a pu non seulement dérouler un espace de signification de plus en plus riche et diversifié, mais également mettre progressivement en paroles la problématique de l'adoption en développant plusieurs points de vue à la fois (ceux de l'enfant devenu parent adoptif, du chien-compagnon et frère aux sentiments ambivalents, du cerf qui sévit, de Justine enfant puis adulte, des bébés...). Avant de pouvoir définir l'univers mental douloureux du bébé adopté, elle a d'abord centré son attention sur le bébé en position "basse", puis elle a énoncé la négligence des parents à l'égard de ce bébé. Ensuite elle a réintroduit le groupe entier des enfants, auquel elle s'est jointe. Seulement alors elle a pu énoncer la demande d'adoption par le petit garçon, définir la souffrance du bébé, souligner l'indifférence des parents, et conclure sur un mot d'espoir.

L'ensemble de ce processus d'implication est tributaire du cadre de la recherche, et de l'interaction mise en oeuvre. M.D. a été rencontrée dans l'espace-temps d'une consultation psychologique, qui semble avoir été d'emblée pour elle celui de la parole sur soi. Bien que le projet et le cadre de la narration n'aient pas impliqué la dimension thérapeutique, le recueil des productions en situation de consultation psychologique a vraisemblablement permis une expansion du cadre narratif, le passage du descriptif à l'interprétatif. Les travaux réalisés sur des narrations d'enfants montrent en effet que le passage au récit dépend de l'intensité de l'intérêt manifesté par l'auditeur*. Ici, le cadre psychologique a constitué le moteur d'une démultiplication et d'une complexification narrative.

CONCLUSION

Cette analyse individuelle confirme à quel point les productions narratives chez l'enfant constituent un objet de recherche éminemment complexe, notamment lorsqu'elles sont comme ici élicitées par un livre d'images, c'est à dire par un ensemble de stimuli visuels figuratifs. Les narrations de l'enfant, telles qu'elles sont constituées dans ce cadre, reflètent à la fois ses performances en production verbale et un certain état de ses compétences lexicales et syntaxiques. L'analyse des modalités de l'évolution narrative chez M.D. tend à montrer que la complexification des stratégies évaluatives, liée à la fonction que l'enfant prête à sa narration, peut avoir une incidence sur les aspects formels de la production. Ce constat nous amène à conclure sur le caractère heuristique d'un modèle intégrant simultanément les dimensions formelles, référentielles, pragmatiques et évaluatives des productions narratives de l'enfant.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLEN M., KERTOY M., SHERBLOM J. et PETTIT M. (1994). Children's narrative productions. *Applied Psycholinguistics*, 15 (2), 149-176.
- APPLEBEE A.N. (1978). *The child's concept of story : age two to seventeen*. Chicago : the University of Chicago Press
- ASTINGTON J.W., HARRIS P.L. et OLSON D.R. (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge : C.U.P.
- BAMBERG M. (1987). *The acquisition of narratives*. Berlin : Mouton de Gruyter
- BAMBERG M. et DAMRAD-FRYE R. (1991). On the ability to provide evaluative comments : further explorations of children's narrative competencies. *Child Language*, 689-709
- BAMBERG M. et MARCHMAN V. (1990). What holds a narrative together ? The linguistic encoding of episode boundaries. *Papers in Pragmatics*, 4, 58-121.
- ESPÉRET E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. in Moscato et Pieraut-Le-Bonniec (Eds) *Le langage : construction et actualisation*. Rouen, P.U.R
- FAYOL M. (1983). L'acquisition du récit. Un bilan des recherches. *Revue Française de Pédagogie*, 62, 65-82
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé
- GOMBERT J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses Universitaires de France
- HARRIS P.L. (1983). Children's understanding of the link between situation and emotion. *Journal of Experimental Child Psychology*, 36, 490-509.
- MAC WHINNEY B. et SNOW K. (1991). *The CHILDES project : tools for analyzing Talk* (Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- MC CABE A. et PETERSON C. (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ : Erlbaum
- MAGEE M.A. et SUTTON-SMITH B. (1983). The art of storytelling : how do children learn it. *Young children*, May, 4-12.
- NELSON K. (1986). *Event knowledge : Structure and function in development*. Hillsdale, NJ : Erlbaum
- NELSON K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA : Harvard University Press
- PETERSON C. et MC CABE A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative*. New York : Plenum Press.