

*Université de Paris VIII
Laboratoire de Psychologie*

COMPRÉHENSION ET MÉMORISATION DE RÉCIT CHEZ L'ENFANT D'ÂGE PRÉ-SCOLAIRE: EFFET DE L'ORIGINE SOCIALE

[COMPREHENSION AND MEMORIZATION OF NARRATIVES BY PRE-SCHOOL AGED CHILDREN:
EFFECT FROM SOCIAL ORIGIN]

SERGE BAUDET

Twenty middle-class children (4 and 5 years old) and twenty lower-class children (4 and 5 years old) were shown two picture stories consisting of 30 pictures without text. The children were asked to describe each picture, and, after seeing all the pictures of the story, to recall the story without the pictures. The data analysis concentrated upon the comparison between the performances of groups contrasted according to social origin. The results show in the recall an inferiority of the 5 year old lower-class children. This inferiority cannot be attributed to a worse comprehension of the story, since the results obtained from the groups when describing the pictures did not differ significantly. Further, to explain this by a specific deficit in production is to be dismissed. Our results are then compared with predictions drawn from the schema-based theory and to those drawn from the theory of relative importance of semantic information. The results are compatible with the theory of relative importance and not with the schema-based theory. In conclusion, the assumption is that the differences according to the social origin refer to the characteristics of semantic structures.

La question principale que nous pose l'école est celle de l'échec scolaire, échec massif, échec résistant, échec sur-déterminé socialement. Envers et contre toute réforme, ce sont toujours les mêmes, les enfants des classes défavorisées, qui échouent massivement à l'école, et dès le début de la scolarité. Qui dit échec à ce niveau, dit échec aux apprentissages verbaux suscités par l'école. Cela conduit à adopter l'hypothèse que les comportements verbaux constituent l'un des maillons susceptibles d'expliquer la liaison entre l'origine sociale et la réussite scolaire.

Le traitement différentiel (selon l'origine sociale) de la syntaxe, du lexique, ont suscité de nombreuses recherches comparatives (pour une revue, voir Esperet, 1979). Mais il n'en a pas été de même pour ce qui concerne le traitement sémantique, particulièrement du texte. Or, le texte, oral ou écrit, est central dans la communication scolaire. Il est donc essentiel de savoir si, une fois levées les difficultés de surface – syntaxiques, phonétiques, choix lexical – les enfants issus du milieu défavorisé comprennent et mémorisent un texte aussi bien que leurs pairs d'âge issus du milieu favorisé.

Aujourd'hui, répondre à cette question devient une perspective réaliste

car nous disposons à la fois d'une méthode d'analyse du texte et de modèles du système sémantique de l'individu¹.

LES STRUCTURES DU RÉCIT

Un type de texte a été particulièrement étudié par les linguistes : le récit. Pour l'analyser, nous disposons d'une technique : l'analyse pré-dicative ou analyse en propositions (Kintsch, 1974; Le Ny, 1979). La proposition exprime une relation entre un prédicat et un (ou plusieurs) argument(s). Kintsch (1974) et van Dijk (1975) appellent «base de texte» la structure sémantique sous-jacente à un récit. Une base de texte est un n-tuple de propositions. Elle ne consiste pas en une simple liste de propositions sans liens entre elles, mais respecte certaines règles de cohérence, telle celle de répétition d'arguments : deux propositions sont liées si elles partagent un argument en commun. Par cette même règle, une structure hiérarchique peut être définie dans la base de texte. Les propositions qui partagent un argument avec une proposition superordonnée constituent l'ensemble des propositions de niveau 2, celles qui partagent un argument avec une proposition de niveau 2 constituent les propositions de niveau 3, etc. La base de texte est donc organisée de façon hiérarchique à partir de quelques propositions superordonnées qui sont définies, elles, par une structure formelle de plus haut niveau : la superstructure (voir ci-dessous).

Mais en rester à la base de texte rend insuffisante l'analyse sémantique du récit. Un récit est plus qu'une séquence de propositions. Il est donc nécessaire d'envisager des structures de signification d'un format plus grand que la proposition sémantique. Kintsch et van Dijk (1978) font appel à la «macro-structure», analysable elle aussi en propositions du type prédicat-argument. La séquence de ces macro-propositions définit l'essence du récit. Elle en fournit un bon résumé. Du récit narratif simple, il est possible de dégager une structure formelle définie, («une super-structure conventionnelle», van Dijk, 1977), dont les principales catégories sont les suivantes (Denhière, 1979) :

- a. une situation initiale qui décrit le (ou les) agent(s), ses (leurs) caractéristiques, le lieu, le temps, les circonstances physiques, etc.;
- b. une complication qui relate un (ou des) événement(s) remarquable(s) faisant suite à la situation initiale;
- c. une résolution qui se compose des actions du (ou des) agent(s) face à la complication;
- d. une évaluation qui rapporte les réactions de l'agent/narrateur à l'épisode entier (catégorie facultative).

¹ Dans le cadre de cet article, il ne nous est pas possible d'aborder les concepts fondamentaux d'une sémantique conçue comme psychologie. Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage de Le Ny : *La Sémantique Psychologique* (1979).

Signalons une autre approche. Pour analyser la structure globale de signification, certains auteurs (Thorndyke, 1977; Mandler et Johnson, 1977; ...) ont élaboré des grammaires de récit (pour une discussion, voir J. Mandler, 1982).

LE SYSTÈME SÉMANTIQUE DE L'INDIVIDU

Pour rendre compte des régularités des individus dans le traitement de l'information apportée par le récit (phénomène mis en évidence par Bartlett en 1932), une série de recherches psychologiques actuelles font l'hypothèse que des structures mentales communes à la plupart des individus gouvernent la compréhension et la mémorisation de récits. Nous classerons, au risque de simplifications abusives, ces recherches en deux grandes catégories.

Celles qui recourent à la théorie du schéma. Nous avons vu que les récits simples ont une structure définie. Les individus au cours de leur familiarisation avec ce genre de récits, vont construire une représentation de cette structure, un schéma qu'ils vont utiliser pour traiter l'information sémantique. Ce schéma cognitif peut être décrit par une grammaire de récit (Mandler et Johnson, 1977; Mandler, 1982) ou par la structure canonique du récit, la super-structure conventionnelle (van Dijk, 1977; Kintsch et van Dijk, 1978). Lorsque le sujet est confronté à un récit, c'est ce schéma qui guide l'ensemble des activités cognitives qui condensent les significations en macro-unités : les macro-propositions dans le modèle de Kintsch et van Dijk, les constituants de la grammaire pour les modèles utilisant une grammaire de récit. Ce sont ces unités qui remplissent, en quelque sorte, les cases vides du schéma.

Celles qui recourent à la notion d'importance relative de l'information sémantique. Denhière et Le Ny (1980) développent une autre approche. Pour eux, toute l'information apportée par un texte n'est pas d'égale importance. Les unités de signification qu'un sujet construit, conserve et reproduit sont hiérarchisées selon leur importance relative. Les fragments les plus importants seraient les mieux conservés, alors que les moins importants disparaîtraient de façon ordonnée. Denhière (1980b) postule l'existence d'un système de règles de hiérarchisation grâce auxquelles les sujets peuvent estimer l'importance relative des informations qui leur sont apportées tout au long de la présentation du texte. On sait peu de choses sur ces règles de hiérarchisation, l'approche restant principalement empirique (jugements d'importance par les sujets). Toutefois, Denhière et Langevin (1981) font les hypothèses suivantes : Seront jugées plus importantes : 1. les informations nouvelles par rapport aux informations anciennes ; 2. les représentations d'actions ou d'événements par rapport aux représentations d'objets ou de personnages ; 3. les propositions qui font avancer l'intrigue. Ce qu'il faut souligner, c'est que l'importance conférée à la représentation de l'information est ici le résultat, à un moment, d'un processus psy-

chologique qui mobilise des structures cognitives pré-existantes chez le sujet (ses connaissances, ses attitudes, ...). Cette conception doit être distinguée de celle où l'importance traduit une hiérarchie définie dans la structure propre du texte (base de texte chez Kintsch, 1974).

Ce que nous retenons en premier de ces théories du système sémantique, c'est un accord sur l'hypothèse que des structures cognitives communes aux individus gouvernent la compréhension et la mémorisation de récit. Deux questions principales se posent alors à nous : – Ces structures sont-elles communes à tous les individus d'une même société, ou propres aux différentes classes de cette société ? – Si elles sont communes, leur appropriation est-elle la même pour toutes les classes de la société ? Donner des éléments de réponse à ces questions nous permettrait de dépasser le simple constat d'une infériorité, en fin de compte peu éclairant.

C'est pourquoi, dans notre recherche, nous avons choisi de faire se rejoindre l'approche génétique et l'approche comparative, en étudiant la compréhension/mémorisation de récit chez des enfants jeunes, de 4 et 5 ans, issus de milieux sociaux bien contrastés. Ces âges sont choisis parce qu'ils se situent dans une période d'appropriation de ces structures cognitives :

- Denhière (1980a) montre l'existence d'une coupure vers 8 ans. Après cet âge, on retrouve la macro-structure du récit dans le rappel de la majorité des enfants. Avant cet âge, la performance varie d'un récit à l'autre, bien que les structures des différents récits soient voisines, et que le nombre de propositions soit le même.

- Poulsen, Kintsch, Kintsch et Premack (1979) montrent que déjà à 4 ans, les enfants sont capables de produire un récit à partir de dessins et de fournir un rappel témoignant d'un niveau d'organisation supérieur à la proposition.

Étudier la mémorisation de récit chez le jeune enfant n'est pas chose aisée. Hall, Cole, Reder et Dowley (1977) trouvent que les enfants de 4 à 6 ans refusent souvent de rappeler un récit, alors que leur performance est correcte quand ils doivent répondre à des questions. C'est pourquoi nous adoptons un matériel qui favorise au maximum le rappel : des récits présentés sous forme de dessins. Langevin (1980) montre en effet qu'à âge égal, les taux de rappel dans des expériences utilisant une présentation dessinée (récit figuratif) sont supérieurs à ceux enregistrés avec une présentation verbale. De plus, une présentation dessinée permet de contrôler finement l'apport d'informations nouvelles, par là-même, de tester les prédictions que l'on peut faire dans le cadre de la théorie de l'importance relative.

Afin de différencier les processus de compréhension de ceux de mémorisation, nous adoptons une procédure semblable à celle suivie par Poulsen et al. (1979) : description de dessins par le sujet, suivie d'un rappel immédiat du récit. Il nous semble légitime de considérer les résultats à la tâche de description de dessins, comme des indices valides

des activités de compréhension. Cette procédure a en outre l'avantage de neutraliser au maximum l'effet de facteurs de surface (ignorance de certains signifiants, de certaines structures syntaxiques) qui risquent de masquer chez les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, les phénomènes sémantiques. L'effet différenciateur de ces facteurs de surface est, en effet, largement attesté dans la littérature (Labov, 1978; Hall et al., 1977).

HYPOTHÈSES ET PRÉDICTIONS

Notre recherche aura à répondre à la question suivante : l'origine sociale a-t-elle un effet différenciateur sur la compréhension et la mémorisation de récit ? Pour y répondre, il nous faut d'abord établir un constat en comparant la performance des différents groupes de sujets aux tâches de compréhension et de mémorisation. Mais cette question ne peut progresser que si on la réinsère dans l'interrogation générale sur la compréhension/mémorisation de récit, et plus particulièrement dans le débat entre la théorie du schéma et celle de l'importance relative. Selon que l'on se place dans tel ou tel cadre théorique, nos prédictions comme nos interprétations des différences possibles seront différentes.

En terme de schéma : La présence d'une organisation de rappel de récits chez l'enfant de 4 ans (Poulsen et al., 1979) témoigne d'une organisation sémantique supérieure à la structure sémantique qu'est la proposition. Mais on peut s'interroger sur la présence de cette organisation chez tous les enfants. Travaillant sur des moyennes, on risque de mélanger les performances d'enfants ayant acquis le schéma avec celles d'enfants ne l'ayant pas acquis. Denhière (1982) souligne un danger plus grand encore : celui d'aboutir, par la sommation des propositions, à un pattern de production de groupe qui ne corresponde, à la limite, à aucun protocole individuel. Un examen de la structure des protocoles individuels devrait nous permettre de différencier les enfants qui utilisent le schéma de récit de ceux qui ne l'utilisent pas.

Si la théorie du schéma a quelque validité :

1. ceux qui n'utilisent pas le schéma de récit devraient fournir des protocoles, soit ne témoignant pas d'une organisation supérieure à la proposition, soit d'une autre organisation que celle du schéma de récit.
2. les différences entre les groupes sociaux devraient se traduire en différences significatives dans le nombre d'enfants ayant acquis le schéma.

En terme d'importance relative : Si la théorie de l'importance relative a quelque validité, nous pouvons faire les deux prédictions suivantes :

1. La probabilité de rappel sera fonction de l'importance conférée à l'information par un système de hiérarchisation.

1.1. Les informations nouvelles apportées dessin par dessin auront une probabilité de rappel supérieure à celle des informations anciennes.

1.2. Les dessins qu'un échantillon adulte aura été amené à classer comme importants verront les informations qu'ils apportent affectées d'une plus grande probabilité de rappel.

2. Le niveau de compréhension de l'information sera fonction de l'importance.

2.1. Les dessins jugés importants seront mieux décrits que les dessins jugés non-importants.

Les différences entre groupes sociaux devraient se traduire alors par des compatibilités différentes de ces prédictions avec les résultats des groupes de sujets. Nous faisons en effet l'hypothèse que ces différences trouvent leur origine dans des différences de fonctionnement du système de hiérarchisation de l'information.

MÉTHODE

Sujets. Quatre groupes de 10 enfants (cinq garçons, cinq filles), élèves d'écoles maternelles dans une ville d'importance moyenne de la Belgique francophone, participent à cette expérience. Tous les sujets ont le français comme langue maternelle. Les enfants présentant des problèmes pouvant perturber leur scolarité normale (débilité – troubles du langage – troubles caractériels) sont écartés.

TAB. 1. COMPOSITION DES GROUPES DE SUJETS. NOMBRE D'ENFANTS PAR GROUPE COMPARISON OF THE GROUPS. NUMBER OF CHILDREN BY GROUP.

	milieu favorisé*	milieu défavorisé*
2 ^e maternelle (4; 8 ans $\pm$ 2 mois)	10	10
3 ^e maternelle (5; 8 ans $\pm$ 2 mois)	10	10

* Voir note 2 pour la définition des milieux.

Matériel. Deux récits figuratifs de 30 images chacun sont utilisés : «maison» et «barque». Ce matériel est une adaptation des deux séries de 40 images construites par Langevin (1980) à partir du texte «Gargantua» utilisé par Denhière (1978). Une seule information nouvelle est apportée par dessin.

² Les milieux sociaux se caractérisent ainsi : *milieu favorisé* : deux critères sont retenus : – la profession des parents ; l'un au moins des parents doit exercer une des professions suivantes : profession libérale, cadre, enseignant, ... ; – le niveau d'études des parents : l'un doit avoir terminé des études d'un niveau supérieur aux humanités (Bac), l'autre d'un niveau supérieur au cycle secondaire inférieur (primaire + 3 ans). *milieu défavorisé* : les parents, ouvriers salariés ou sans profession, en activité ou au chômage, ne doivent pas posséder une qualification supérieure à celle d'ouvrier spécialisé. De plus, ils ne peuvent posséder un diplôme supérieur à celui de l'enseignement primaire.

Procédure. Après la lecture des consignes, les images du premier récit sont présentées une à une à l'enfant. Il doit les décrire au fur et à mesure. Cette tâche terminée, un rappel immédiat est demandé. Juste après, le second récit est présenté et la même procédure est suivie. L'ordre de présentation des récits est contrebalancé. Chaque enfant est testé individuellement dans un local de son école par le même expérimentateur connu des enfants. Toutes les productions sont enregistrées.

Consignes. «Je vais te montrer des images qui racontent une histoire... l'histoire d'un géant. Tu sais ce que c'est un géant. C'est un monsieur très très grand, très très fort. Ici, notre géant est très gentil. C'est un bon géant qui aime rendre service aux gens. Tu vas bien regarder les images et me raconter l'histoire du géant...» – Le récit terminé, l'expérimentateur disait : «Tu vois, maintenant, je cache les images. Tu vas me raconter à nouveau l'histoire du géant... Raconte-moi tout ce dont tu te souviens...» – Avant la présentation du second récit figuratif, l'introduction verbale était à nouveau fournie.

Notation. Les protocoles des sujets (description d'images – rappel) sont analysés en propositions (prédicat + argument(s)).

1. Chaque proposition est assignée à une des trois classes suivantes :
– *convention narrative* : propositions qui n'appartiennent pas à la base de texte du récit. Elles indiquent une familiarité avec la tâche ou la présence d'indicateurs d'énonciation. Nous trouvons surtout des connecteurs de temps : «Et alors...».

– *propositions non-congruentes* avec l'image ou avec l'histoire. Il s'agit de descriptions manifestement incorrectes de l'image. Une anticipation non vérifiée par la suite, pour autant qu'elle soit acceptable au vu de ce qui a déjà été parcouru dans le récit, sera assignée à la classe des propositions acceptées.

– *propositions acceptées* par l'examineur.

2. Les propositions acceptées furent affectées à l'une des deux catégories suivantes :

– *propositions S-I* : propositions semblables ou identiques à celles produites par 13 adultes sur 15 (adultes issus du milieu favorisé) dans la tâche suivante : «décrire pour chaque dessin ce qu'il a apporté de nouveau dans l'histoire par rapport au dessin précédent». Les propositions, fruits d'un consensus adulte sur la représentation de la structure sémantique de l'information nouvelle, sont reproduites en Annexe 1.

– *propositions secondaires* : propositions acceptées qui ne sont pas des propositions S-I. Il s'agit de descriptions de détails accessoires ou d'interprétations qui n'ont pas suscité un consensus dans l'échantillon adulte.

Tâche de tri d'images – Échantillon adulte. Nous avons demandé à un échantillon adulte d'évaluer l'importance relative des images du récit

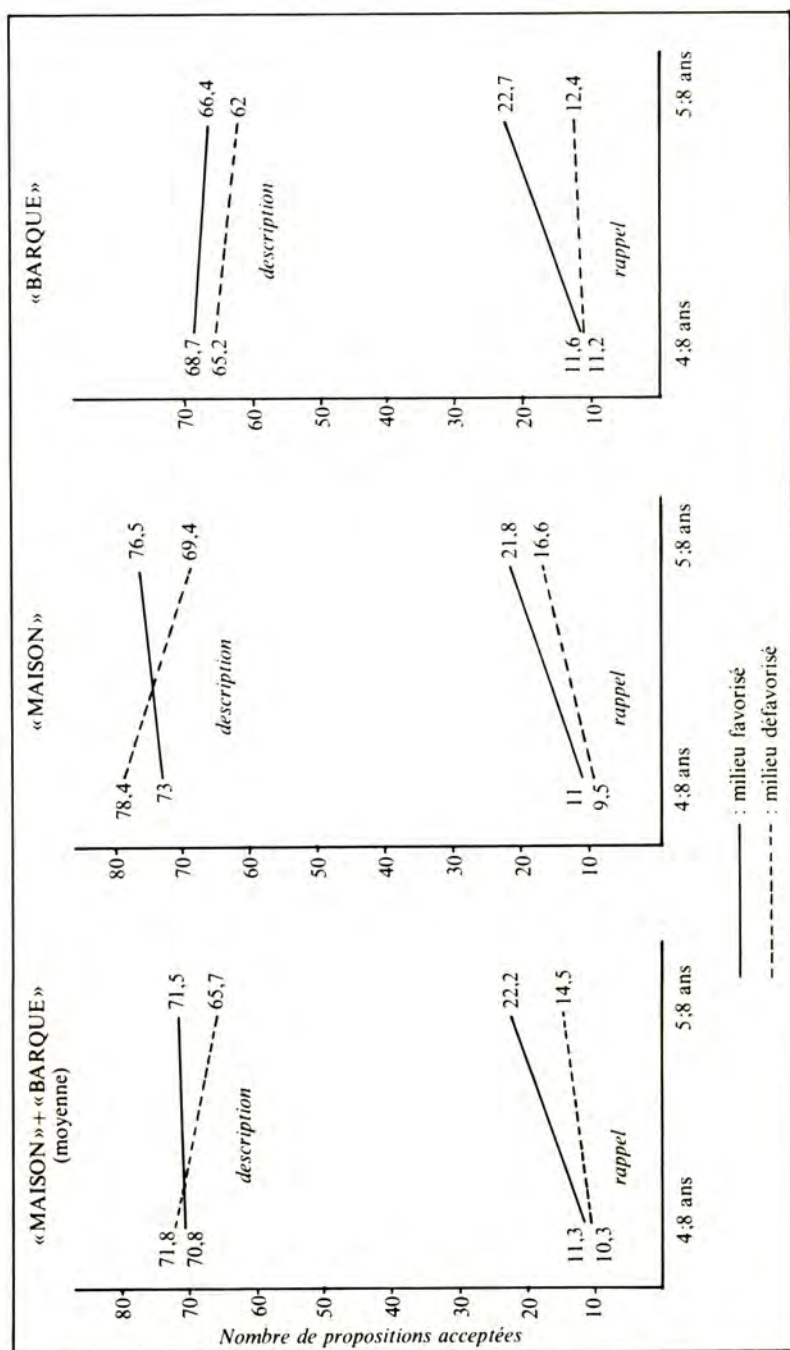


FIG. 1. NOMBRE MOYEN DE PROPOSITIONS ACCEPTÉES — AVERAGE NUMBER OF ACCEPTED PROPOSITIONS

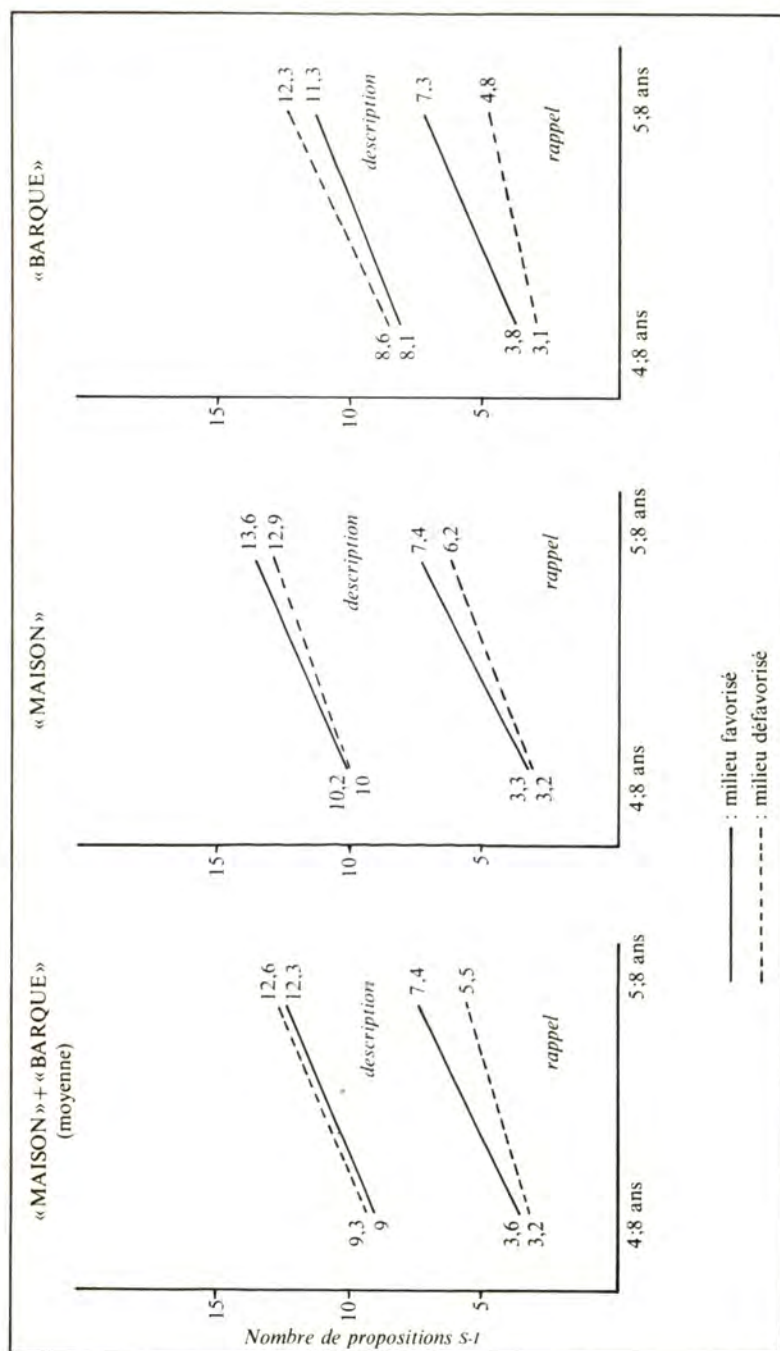


FIG. 2. NOMBRE MOYEN DE PROPOSITIONS S-I — AVERAGE NUMBER OF S-I PROPOSITIONS

figuratif. Dix adultes issus du milieu favorisé (sujets différents de ceux qui ont servi dans la tâche de description) participent à cette épreuve. Après avoir reçu l'introduction verbale «ces images racontent l'histoire d'un bon géant qui aime rendre service aux gens», le sujet est invité à regarder la première série d'images, puis à en extraire les 10 images les plus importantes, à savoir «les images qui permettent de construire un bon résumé de l'histoire». Les images choisies sont ensuite replacées dans la série et il est demandé d'en extraire les 10 images les moins importantes, «celles dont on peut se passer pour comprendre l'histoire». Ceci fait pour le premier récit, la même procédure est suivie pour le second; l'ordre de présentation des récits est contrebalancé.

RÉSULTATS

PERFORMANCES GLOBALES

La Figure 1 présente le nombre moyen de propositions acceptées dans les protocoles de description et de rappel pour chaque groupe de sujets. La Figure 2 présente le nombre moyen de propositions s-i (décrivant l'information nouvelle apportée par chaque image) obtenues dans les protocoles de description et de rappel pour chaque groupe de sujets.

Description d'images

Une analyse de la variance (ANOVA 3, plan factoriel avec réplication) a été effectuée sur les données obtenues pour chacune des variables dépendantes.

TAB. 2. DESCRIPTION D'IMAGES. Signification des F (ANOVA - 3) DESCRIPTION OF PICTURES. ANOVA Summary.

propositions acceptées			propositions S-I		
source	F _{1,36}	p	source	F _{1,36}	p
âge (A)	0,15		âge (A)	11	< .01
milieu (B)	0,11		milieu (B)	0,02	
A × B	0,22		A × B	0	
récit (C)	11,8	< .01	récit (C)	11,3	< .01
A × C	0		A × C	0,1	
B × C	0,4		B × C	1,6	
A × B × C	1,3		A × B × C	0,3	

Propositions acceptées : Nous notons une supériorité du récit «maison» sur le récit «barque» quant au nombre de propositions acceptées.

Propositions s-i : Alors qu'on ne constatait pas de différences entre les groupes quant au nombre de propositions acceptées, on voit apparaître ici une supériorité des enfants plus âgés - quelle que soit l'origine sociale - quant au nombre de propositions décrivant l'information

nouvelle. Nous notons en outre une supériorité du récit «maison» sur le récit «barque».

Rappel

Une analyse de la variance (ANOVA 3, plan factoriel avec réplication) a été effectuée sur les données obtenues pour chacune des variables dépendantes.

TAB. 3. RAPPEL. Signification des F (ANOVA - 3) — RECALL ANOVA Summary.

propositions acceptées			propositions S-I		
source	F _{1,36}	p	source	F _{1,36}	p
âge (A)	15,7	< .01	âge (A)	23,4	< .01
milieu (B)	6,12	< .05	milieu (B)	3,14	< .1
A × B	3	< .1	A × B	1,3	
récit (C)	0,2		récit (C)	0,5	
A × C	1,4		A × C	1,4	
B × C	0,6		B × C	1,4	
A × B × C	3,2	< .1	A × B × C	0,2	

Propositions acceptées. Nous constatons : – une supériorité des enfants les plus âgés, – une supériorité des enfants issus du milieu favorisé, mais la comparaison de moyennes nous montre que cette supériorité ne se retrouve que chez les groupes d'enfants les plus âgés. L'interaction âge × milieu n'atteint cependant pas le seuil de signification de .05. Une lecture plus attentive de la Figure 1 montre que pour le récit «barque», le nombre moyen de propositions rappelées par le groupe d'enfants plus âgés issus du milieu défavorisé ne diffère pas de celui des groupes d'enfants plus jeunes. Une analyse de la variance par récit (ANOVA 2, plan fixe) montre, pour le récit «barque», une interaction âge × milieu significative ($p < .01$). Les performances des enfants les plus âgés issus du milieu défavorisé ne sont pas, pour le récit «barque», significativement supérieures à celles des 2 groupes d'enfants les plus jeunes.

Propositions s-i. Nous constatons : – une supériorité des enfants les plus âgés, – une légère supériorité des enfants issus du milieu favorisé mais qui n'atteint pas le seuil de signification. Une analyse de la variance par récit (ANOVA 2, plan fixe) nous montre, pour le récit «barque», un effet significatif du facteur origine sociale ($p < .05$); la supériorité des sujets issus du milieu favorisé ne se retrouve cependant que chez les enfants plus âgés : interaction âge × milieu significative ($p < .05$). Par contre, on ne retrouve pas d'effet significatif du facteur origine sociale pour le récit «maison».

Probabilité de rappel

Nous avons voulu voir si les propositions s-i avaient une probabilité de rappel supérieure aux propositions d'importance secondaire. Le

TAB. 4. NOMBRE MOYEN DE PROPOSITIONS — AVERAGE NUMBER OF PROPOSITIONS

			«maison»				«barque»			
			4 ans		5 ans		4 ans		5 ans	
			milieu fav.	milieu défav.	milieu fav.	milieu défav.	milieu fav.	milieu défav.	milieu fav.	milieu défav.
propositions	S-1	description	10,2	10	13,6	12,9	8,1	8,6	11,3	12,3
		rappel	3,3	3,2	7,4	6,2	3,8	3,1	7,3	4,8
propositions	secondaires*	description	62,8	68,4	62,9	56,5	60,6	56,6	55,1	49,7
		rappel	8,6	6,3	14,4	10,4	7,8	8,1	15,4	7,6

* propositions secondaires = propositions acceptées qui ne sont pas des S-1.

Tableau 4 nous indique qu'il semble bien en être ainsi. Lorsqu'un sujet passe de la tâche de description à celle de rappel, les pertes en propositions sont de 5/6ème en moyenne pour les propositions secondaires et seulement de 1/2 pour les propositions S-1. Cela est significatif pour tous nos groupes et quel que soit le récit ($p < .01$; test t pour échantillons appariés).

NATURE DES PROPOSITIONS

Structure des protocoles

Retrouvons-nous trace de la macro-structure des récits figuratifs dans les protocoles de description d'images ou de rappel des sujets? Nous sommes retournés aux protocoles individuels, et avons recherché la présence de «récits acceptables». Un récit est considéré comme acceptable s'il exprime correctement la macro-structure du récit figuratif (voir Annexe 2). Tel est le cas si on retrouve au moins un des événements marquants de chacune des catégories narratives. Le Tableau 5 montre que peu de sujets produisent un récit acceptable. Dès lors, curieux de la mise en évidence du rôle hypothétique du schéma de récit, nous avons baissé notre seuil d'exigence.

Pour le récit «barque», où nous trouvons deux couples complication-résolution, nous admettons les textes ne possédant qu'un seul de ces deux couples. De plus, nous admettons l'absence de l'évaluation pour les deux récits (le récit «barque» n'offrant qu'une pseudo-évaluation). Le Tableau 5 présente le nombre de sujets produisant des récits acceptables selon ce dernier critère. On ne trouve guère trace d'un schéma dans les protocoles individuels.

On peut se demander si les rappels pour un même sujet, des récits «barque» et «maison», présentent suffisamment de similitudes pour qu'on puisse faire l'hypothèse qu'ils sont organisés par le même schéma. Il n'en est rien. D'un récit à l'autre, on ne constate pas de stabilité des

TAB. 5. NOMBRE DE SUJETS PRODUISANT UN RÉCIT ACCEPTABLE (10 enfants par groupe)
— NUMBER OF CHILDREN PRODUCING AN ACCEPTABLE STORY (10 children per group)

	4;8 ans		5;8 ans	
	milieu favorisé	milieu défavorisé	milieu favorisé	milieu défavorisé
«maison»				
description	1 (0)	3 (1)	3 (2)	5 (3)
rappel	0	1 (0)	4 (1)	0
«barque»				
description	1 (0)	1 (0)	4 (0)	1 (0)
rappel	1 (0)	1 (0)	3 (0)	1 (0)

Remarques : Entre parenthèses, nombre de sujets produisant les événements marquants de toutes les catégories narratives.

classes de sujets exprimant, dans le rappel, la macro-structure des récits figuratifs. Un seul sujet produit pour les deux récits des rappels acceptables.

Importance et productivité

Nous avons demandé à un échantillon de 10 adultes de choisir, pour chaque récit, les 10 images les plus importantes (celles qui permettent de bien résumer l'histoire) et les 10 images les moins importantes. Les images affectées par au moins la moitié des sujets à une de ces catégories ont été retenues comme caractéristiques de la catégorie. Pour chacun des récits, nous avons déterminé deux sous-ensembles d'images : – celui des images importantes, – celui des images non-importantes.

Le Tableau 6 présente la productivité moyenne des deux sous-ensembles d'images chez les différents groupes de sujets. La variable productivité se définit comme suit : *Somme des propositions produites par un sujet pour l'ensemble des images de la catégorie, divisée par le nombre d'images de la catégorie.*

Nous avons déterminé la productivité en propositions acceptées et en propositions s-1 dans les tâches de description d'images et de rappel.

Description d'images et productivité

Par récit, une analyse de la variance (ANOVA 3, plan mixte) a été réalisée selon le plan 2 (âge) $\times$ 2 (milieu) $\times$ 2 (catégorie d'importance).

Productivité en propositions acceptées. Pour les deux récits, aucun effet n'est significatif ($F_{1,36} < 1$). Les images importantes ne sont donc pas plus productives en propositions acceptées que les images non importantes dans cette tâche de description d'images. Cette information n'est pas dénuée d'intérêt, car elle nous permet de dire, qu'en soi, les images de cette catégorie n'entraînent pas une production plus grande (car dessin «plus riche» par exemple).

TAB. 6. PRODUCTIVITÉ ET IMPORTANCE DE L'IMAGE — AVERAGE PRODUCTIVITY AND IMPORTANCE OF PICTURE

	catégorie	productivité en propositions acceptées		productivité en propositions S-I	
		description	rappel	description	rappel
RÉCIT « MAISON » 4;8 ans 5;8 ans milieu 2 milieu 1 milieu 2 milieu 1	I	2,5	0,60	0,49	0,24
	NI	2,4	0,44	0,29	0,09
	I	2,6	0,48	0,49	0,26
	NI	2,7	0,37	0,21	0,06
	I	2,5	1,18	0,63	0,47
	NI	2,4	0,67	0,36	0,16
	I	2,5	0,96	0,59	0,40
	NI	2,1	0,70	0,33	0,19

milieu 1 = milieu favorisé; milieu 2 = milieu défavorisé

I : images importantes; nombre d'images = 9

NI : images non importantes; nombre = 7

	catégorie	productivité en propositions acceptées		productivité en propositions S-I	
		description	rappel	description	rappel
RÉCIT « BARQUE » 4;8 ans 5;8 ans milieu 2 milieu 1 milieu 2 milieu 1	I	2,4	0,67	0,32	0,21
	NI	2,3	0,09	0,18	0,01
	I	2,2	0,54	0,37	0,17
	NI	2,2	0,19	0,15	0,01
	I	2,3	1,28	0,43	0,43
	NI	2,2	0,21	0,21	0,02
	I	2,3	0,48	0,48	0,21
	NI	2	0,31	0,35	0,10

milieu 1 = milieu favorisé; milieu 2 = milieu défavorisé

I : images importantes; nombre d'images = 12

NI : images non importantes; nombre = 11

TAB. 7. DESCRIPTION — PRODUCTIVITÉ EN PROPOSITIONS ACCEPTÉES. Signification des F (ANOVA — 3) — DESCRIPTION PRODUCTIVITY (accepted propositions). ANOVA summary.

récit «maison»			récit «barque»		
source	F _{1,36}	p	source	F _{1,36}	p
âge (A)	5,43	< .05	âge (A)	7,4	< .05
milieu (B)	0,68		milieu (B)	0,9	
A × B	0		A × B	0,3	
importance(C)	45,3		importance(C)	32,4	
A × C	0,15		A × C	2,3	
B × C	0,13	< .01	B × C	2,3	< .01
A × B × C	0,4		A × B × C	0,2	

Productivité en propositions s-1. Nous découvrons ici que les images importantes sont plus productives en propositions s-1 que les images non-importantes. Cette supériorité des images importantes ne peut pas être attribuée au fait que l'on pourrait leur affecter un plus grand nombre de propositions s-1. Il y a une seule information nouvelle par image, et il faut, en moyenne, 1,2 propositions pour la décrire, quelle que soit sa catégorie d'importance.

Rappel et productivité

Par récit, une analyse de la variance (ANOVA 3, plan mixte) a été réalisée.

Productivité en propositions acceptées. Pour les deux récits, les images importantes sont plus productives en propositions acceptées que les images non importantes. En ce qui concerne les autres facteurs, les tableaux d'analyse ne sont pas semblables pour les deux récits. Pour le récit «barque», les différences de productivité entre les groupes sont dues à une performance supérieure des enfants les plus âgés (5 ans) issus du milieu favorisé. Les comparaisons multiples de moyennes ne montrent pas de différences significatives entre les trois autres groupes. Plus intéressante est la présence d'une interaction milieu × importance

TAB. 8. RAPPEL — PRODUCTIVITÉ EN PROPOSITION ACCEPTÉES. Signification des F (ANOVA — 3) — RECALL PRODUCTIVITY (accepted propositions). ANOVA summary.

récit «maison»			récit «barque»		
source	F _{1,36}	p	source	F _{1,36}	p
âge (A)	19,9	< .01	âge (A)	11,9	< .01
milieu (B)	0,9		milieu (B)	5,3	
A × B	0		A × B	2,19	
importance(C)	7,3		importance(C)	51	
A × C	1,35		A × C	0	
B × C	0,2	< .05	B × C	11,4	< .01
A × B × C	0,4		A × B × C	5,2	

($p < .01$) et de la double interaction milieu $\times$ âge $\times$ importance ($p < .05$). Les comparaisons de moyennes montrent en effet que les enfants les plus âgés issus du milieu défavorisé se distinguent des autres groupes. Ils produisent une quantité de propositions acceptées pour les images importantes qui n'est pas supérieure à celle produite pour les images non importantes.

Productivité en propositions s-i. Nos résultats sont tout à fait semblables à ceux obtenus pour l'analyse de la productivité en propositions acceptées – tâche de rappel. Nous ne nous y attarderons pas.

ORDRE DE RAPPEL

Si les résultats précédents peuvent apporter quelques informations sur ce qui est récupéré lors du rappel, ils restent muets sur la façon dont le sujet organise et expose les informations qu'il a récupérées.

De nombreuses études ont montré que des récits qui respectent la forme canonique (c'est-à-dire contenant les constituants prescrits en une séquence précisée) suscitent peu d'inversions dans la séquence de rappel. Par contre, les récits racontés selon une séquence non canonique auront tendance à être rappelés dans un ordre canonique (Mandler et Johnson, 1977). Quel que soit le statut que l'on accorde au schéma de récit dans la compréhension et la récupération de l'information, il est légitime de faire l'hypothèse que l'ordre défini par la succession de ses catégories narratives va guider l'organisation de l'information lors de la production d'un rappel. C'est à cet ordre canonique que nous avons confronté l'ordre de rappel de nos sujets. Nous avons assigné chaque rappel à une des quatre catégories suivantes :

1. **rappel en ordre** : le rappel suit l'ordre des catégories narratives, de la situation initiale à l'évaluation (l'absence de l'une ou l'autre de ces catégories n'affecte pas cet ordre).

TAB. 9. ORDRE DE RAPPEL (nombre de sujets par groupe et par catégorie d'ordre) — ORDER OF RECALL (number of children by group and by category of order)

ordre		récit «maison»				récit «barque»			
		1	2	3	4	1	2	3	4
4;8 ans	milieu favorisé	2	6	2		5	4	1	
	milieu défavorisé	3	5	1	1	3	4	2	1
5;8 ans	milieu favorisé	7		3		7		3	
	milieu défavorisé	7	2	1		6	2	1	1

ordre 1 : rappel en ordre; 2 : rappel commençant par la fin puis en ordre; 3 : rappel en vagues; 4 : désordre.

2. rappel commençant par une des informations importantes de la fin (résolution) puis retour à un rappel en ordre (exemple pour le récit «maison»: «le géant démolit la maison. Il a arraché un arbre. La dame a pris ses branches...»)
3. rappel en vagues, reprises successives («il y a un géant dans le bois. Il arrache un arbre. Il va à la maison. Il avait vu une vieille dame. Elle ramasse du bois. Il arrache un arbre...»)
4. Désordre.

Le facteur âge a un effet sur la façon dont les enfants organisent et exposent les informations récupérées. Dans leur majorité, les enfants les plus jeunes ne suivent pas l'ordre du récit figuratif. Ils rappellent d'abord l'information la plus importante, celle qui vient vers la fin du récit (récit «maison»: «le géant casse la maison»; récit «barque»: «le géant avale le bateau») puis apportent les informations qui conduisent à celle-ci. Par contre, les enfants plus âgés tendent à respecter l'ordre *canonique* pour organiser leur production de rappel. Il n'y a pas de différences marquantes liées à l'origine sociale.

DISCUSSION

LE CONSTAT

Les enfants issus du milieu défavorisé rappellent moins de propositions que les enfants du milieu favorisé. Il est intéressant de constater que cette différence ne se retrouve pas chez les enfants les plus jeunes (4 ans).

Ce rappel moins bon des enfants de 5 ans issus du milieu défavorisé ne peut être attribué à une moins bonne compréhension du récit figuratif: les résultats à la tâche de description d'images que nous considérons comme des indices valides des activités de compréhension, ne montrent pas de différences significatives entre les groupes contrastés selon l'origine sociale.

Labov (1978) souligne l'effet qu'ont, sur la performance, des attitudes différentes face aux situations de communication. La performance inférieure des sujets issus du milieu défavorisé ne semble pas ici pouvoir être attribuée à cet effet. Certes, la situation expérimentale est artificielle, mais ce caractère n'empêche en rien une bonne performance des enfants de milieu populaire, ni dans une de nos deux tâches, la description d'images, ni même dans le rappel de l'un de nos deux récits. De même, ces bonnes performances nous font écarter les explications par la difficulté de production: problème du passage du signifié au signifiant, minimisé d'ailleurs grâce à notre situation expérimentale.

Constater des différences n'est pas suffisant. Il faut encore tenter de les comprendre. Pour cela, il faut confronter nos résultats aux théories générales qui tentent d'expliquer la compréhension-mémorisation du récit.

Le schéma. Nos sujets utilisent-ils le schéma de récit? Nos résultats nous portent à répondre négativement à cette question. Dans la description d'images comme dans le rappel, lorsqu'on retourne aux protocoles individuels, on ne trouve pas une trace satisfaisante de la macro-structure du récit figuratif et ce, même en étant d'une extrême tolérance quant à la présence des différentes catégories narratives (Tableau 5). Bien plus, dans le rappel, alors que ce sont les mêmes sujets qui ont été soumis à la mémorisation des deux récits, on ne constate pas, d'un récit à l'autre, de stabilité des classes de sujets rendant la macro-structure. Sur nos 40 sujets, un seul produit pour les deux récits des protocoles de rappel présentant la macro-structure.

On pourrait bien sûr conclure que les enfants de 4 et 5 ans n'ont pas encore acquis le schéma de récit, que cela se fera à un âge plus avancé. Mais Denhière (1982) a trouvé des résultats semblables aux nôtres pour des groupes d'âge allant de 7 à 11 ans. De toute façon, il resterait à rendre compte d'un phénomène présent dans tous nos protocoles : les pertes et les transformations de l'information ne se font pas au hasard. De plus, l'analyse qualitative (non présentée ici, mais disponible sur demande à l'auteur) montre que les protocoles des sujets témoignent d'une organisation supérieure à la proposition. Il nous faut donc nous tourner vers d'autres théories.

L'importance relative. La théorie de l'importance relative est-elle compatible avec ce qu'on obtient comme résultats chez des enfants de 4 à 5 ans?

La théorie prédit que la probabilité de rappel sera fonction de l'importance conférée à l'information par un système de hiérarchisation.

a. Par hypothèse, une information nouvelle sera jugée plus importante par le sujet qu'une information ancienne. Conformément à la prédiction, nous constatons que les propositions qui décrivent l'information nouvelle (les propositions s-1) ont une probabilité de rappel supérieure (Tableau 4).

b. Par hypothèse, les propositions décrivant les images jugées importantes par des adultes seront plus fréquemment rappelées que celles décrivant les images non-importantes. Notre analyse de la productivité en propositions acceptées des images, selon leur catégorie d'importance, montre qu'il en est bien ainsi (Tableau 6). L'absence de différences de productivité entre les images importantes et les images non-importantes dans la tâche de description d'images, nous permet de constater que nos résultats ne sont pas biaisés par le fait que les images importantes entraîneraient en soi une plus grande production de propositions.

La théorie fait l'hypothèse que le niveau de compréhension sera fonction de l'importance conférée pendant le traitement à l'information. Nous prédisons donc que les images importantes seront mieux décrites que les images non-importantes.

Un indice d'une bonne compréhension de l'information apportée par une image c'est la présence, dans le protocole de description d'une proposition s-1 (décrivant l'information nouvelle). Le Tableau 6 montre que, dans la tâche de description, la productivité en propositions s-1 est supérieure pour la catégorie «images importantes». Ce qui nous semble intéressant, c'est que «la bonne compréhension» de l'information apportée par une image est fonction de l'importance attribuée par un échantillon adulte à l'image comme élément d'une structure d'ensemble du récit (d'une macro-structure). Pendant la collecte et le traitement de l'information, le sujet semble donc faire des hypothèses sur l'importance qu'auront, dans le récit, les éléments qu'il est en train de traiter. Cela lui permettrait de générer des structures qui guideront son traitement de l'information. Pour nos simples récits, déjà des enfants de 4 ans semblent capables de générer des structures analogues à celles construites par des adultes.

Ce n'est qu'en propositions s-1 que nous obtenons, dans la tâche de description, une productivité plus grande des images importantes. Ce seraient donc ces propositions décrivant l'information nouvelle (que l'on peut considérer comme ayant été jugées importantes lors du traitement image par image) qui seraient ici hiérarchisées dans une structure d'ensemble.

Nous constatons donc que les résultats sont compatibles avec la théorie de l'importance relative³. Ceci nous permet d'interroger les différences entre groupes sociaux en faisant l'hypothèse qu'elles trouvent leur origine dans des différences de fonctionnement du système de hiérarchisation.

Les différences selon l'origine sociale commencent à se marquer chez les enfants de 5 ans. Les Figures 1 et 2 ainsi que le Tableau 6 nous indiquent que c'est le récit «barque» qui est discriminatif quant à l'origine sociale. Ce sont les mêmes sujets qui sont confrontés aux deux récits : cela diminue donc le risque d'une différence purement aléatoire. Notons d'ailleurs que ce récit, bien qu'ayant la même structure générale que le récit «maison», s'était déjà montré discriminatif (selon l'âge) dans les travaux de Denhière (1980a). Il était alors présenté sous forme textuelle. Nous croyons donc justifié de nous interroger sur les performances différentes de nos enfants à ce récit.

En ce qui concerne la compréhension, nous ne parvenons pas à mettre en évidence de différences significatives pouvant être liées à la hiér-

³ Ces résultats sont-ils compatibles avec la théorie où l'importance est dérivée directement à partir du texte (structure hiérarchique de la base de texte chez Kintsch)? Notre expérience ne s'est pas donnée les moyens d'apporter des résultats permettant de trancher expérimentalement entre ces deux théories de l'importance. Toutefois, conceptuellement, nous ne croyons pas fondé ici, un recours à la théorie de Kintsch (1974). L'absence d'une mise en évidence de la superstructure textuelle dans les protocoles des sujets et par là-même l'impossibilité, pour le sujet comme pour l'analyste, d'une définition des propositions superordonnées, rend pour le moins difficile le recours à l'hypothèse d'une organisation hiérarchique à partir de ces mêmes propositions. Bien sûr, cette remarque ne clôt pas un débat qui doit rester ouvert sur de futures recherches expérimentales.

archisation de l'information. Mais nos résultats montrent toutefois, chez les enfants de 5 ans issus du milieu défavorisé, une différence de productivité entre les images importantes et les images non-importantes moindre que celle obtenue chez les enfants issus du milieu favorisé (Tableau 6).

Par contre, en ce qui concerne le rappel, on remarque que pour le récit «barque», les enfants de 5 ans issus du milieu défavorisé rappellent un nombre de propositions pour les images importantes qui ne diffèrent pas significativement de celui rappelé pour les images non-importantes. Ce qui semble caractériser, pour ce récit, les enfants de 5 ans issus du milieu défavorisé, ce sont des difficultés de hiérarchisation de l'information dans la structure d'ensemble du récit. Le rappel moins bon pourrait dès lors être attribué à un oubli plus grand, l'hypothèse étant qu'on oublie plus vite ce qui est considéré comme moins important. Il existe une explication alternative par le recouvrement de l'information : le rappel moins bon serait alors dû à des difficultés d'accéder à l'information stockée en mémoire.

Notons pourtant que l'ordre de rappel – considéré comme indice de la mise en œuvre d'un plan de recouvrement (Waters, 1981) – ne diffère pas selon l'origine sociale.

Oubli ou perte d'accès? Seules des recherches futures permettront de trancher.

Pour terminer, nous nous arrêterons sur des résultats accessoires mais qui nous semblent non dénués d'intérêt: En fonction de l'âge, on constate une évolution des performances des sujets. Les enfants les plus âgés (5 ans) fournissent dans leur rappel plus de propositions que les enfants plus jeunes (4 ans). Ce qui les caractérise, c'est un rappel meilleur. En effet, en ce qui concerne le nombre de propositions acceptées, nous ne constatons aucune différence entre les groupes d'âges dans la tâche de description d'images. Cette supériorité des enfants plus âgés dans la mémorisation de récits n'est pas aussi triviale qu'il y paraît au premier abord. Lorsqu'on intègre nos résultats à ceux obtenus dans la littérature (Denhière, 1980a; Poulsen et al., 1979), on voit se dessiner une évolution des performances selon l'âge qui est plus proche d'une progression régulière que du bond qualitatif indicatif d'un stade à partir duquel une structure cognitive se met en place. Nous émettons donc de nettes réserves par rapport à cette coupure vers 8 ans avancée par Denhière (1980a).

A quoi attribuer le rappel moins bon des enfants de 4 ans? La discussion précédente nous a conduit à adhérer à l'hypothèse que le rappel est fonction de l'importance conférée par le sujet à l'information apportée par le récit. S'il est vérifié pour tous nos groupes que l'information nouvelle est mieux rappelée que l'information ancienne, on peut se demander si cette information nouvelle est aussi bien «détectée» selon les âges. Lorsqu'on considère la figure 2 on voit clairement, dans la description d'images, une infériorité des enfants les plus jeunes quant au nombre de propositions décrivant l'information nouvelle, alors qu'il

n'y a pas de différences quant au nombre de propositions acceptées (Fig. 1). Une perte de l'information au niveau de la compréhension du récit serait donc à la base des performances de rappel inférieures de nos enfants les plus jeunes.

L'ordre de rappel des informations diffère selon les groupes d'âges. Si, dans leur majorité, les enfants de 5 ans sont capables de produire dans leur rappel un récit qui suit l'ordre de présentation du récit figuratif, ce n'est pas le cas pour les enfants de 4 ans. On pourrait donc faire l'hypothèse qu'un rappel moins bon quant au nombre d'informations récupérées pourrait être dû à une organisation différente des informations lors de la production de récit qu'est le rappel.

Sans pouvoir pour autant écarter définitivement cette hypothèse, nous noterons cependant qu'elle n'est pas compatible avec ce que nous obtenons comme résultats lorsque nous comparons les groupes contrastés selon l'origine sociale. Pour le récit «barque», on constate chez nos enfants de 5 ans une infériorité du rappel du groupe issu du milieu défavorisé, alors que celui-ci ne se distingue pas du groupe issu du milieu favorisé quant à l'organisation du rappel. En conclusion, pour expliquer l'infériorité des enfants les plus jeunes, on ne peut que retenir l'hypothèse d'une moins bonne compréhension du récit qui se traduit par une moins bonne détermination de l'information nouvelle.

CONCLUSION

Il semble que l'infériorité constatée chez les enfants du milieu défavorisé n'est ni un simple artefact méthodologique ni la conséquence d'un «handicap» cognitif. Chez ces enfants, les difficultés face au récit sont réelles. Elles se traduisent parfois, de façon dramatique, par la construction de significations terminales différentes non seulement de celles produites par leurs pairs d'âge mais surtout de celles attendues, voulues par l'école. Quelle que soit l'origine sociale des sujets, les processus sémantiques ne semblent pas être de nature différente. Il apparaît que ces difficultés, il faut les localiser à l'interface récit-individu. Quelles hypothèses faire sur leur origine? Si on admet que ce qui est déterminant dans la compréhension/mémorisation de récit, c'est la hiérarchisation par l'individu de l'information sémantique, on est amené à considérer comme critique le fait que, chez les enfants défavorisés, cette hiérarchisation est difficile pour certains récits, alors que pour d'autres, de même structure formelle, il n'y a pas de problème. Cela nous conduira, dans des recherches futures, à nous interroger sur ce qui permet aux individus de hiérarchiser l'information et qui est partiellement déterminé par leur origine sociale. Certains éléments de réponse peuvent déjà être trouvés dans la littérature. Ainsi Waters (1981) postule l'existence d'une structure sémantique générale, dérivée de la connaissance du monde. Cela pourrait être la «culture» interprétée comme structure sémantique, le «semiotic construct» d'Halliday (1978). Elle ne va pas jouer un rôle direct dans l'organisation de l'information apportée par le récit mais va permettre au sujet de générer des structures

adaptées pour un récit donné. Citons aussi van Dijk (1982) qui jette les bases d'un modèle de la représentation et du fonctionnement des attitudes et des opinions dans la compréhension.

Au stade actuel, nous croyons que faire avancer les recherches comparatives passe par l'hypothèse de travail générale que les différences, les infériorités sont caractéristiques, non pas d'un dysfonctionnement du système cognitif, mais de son fonctionnement même.

ANNEXE 1

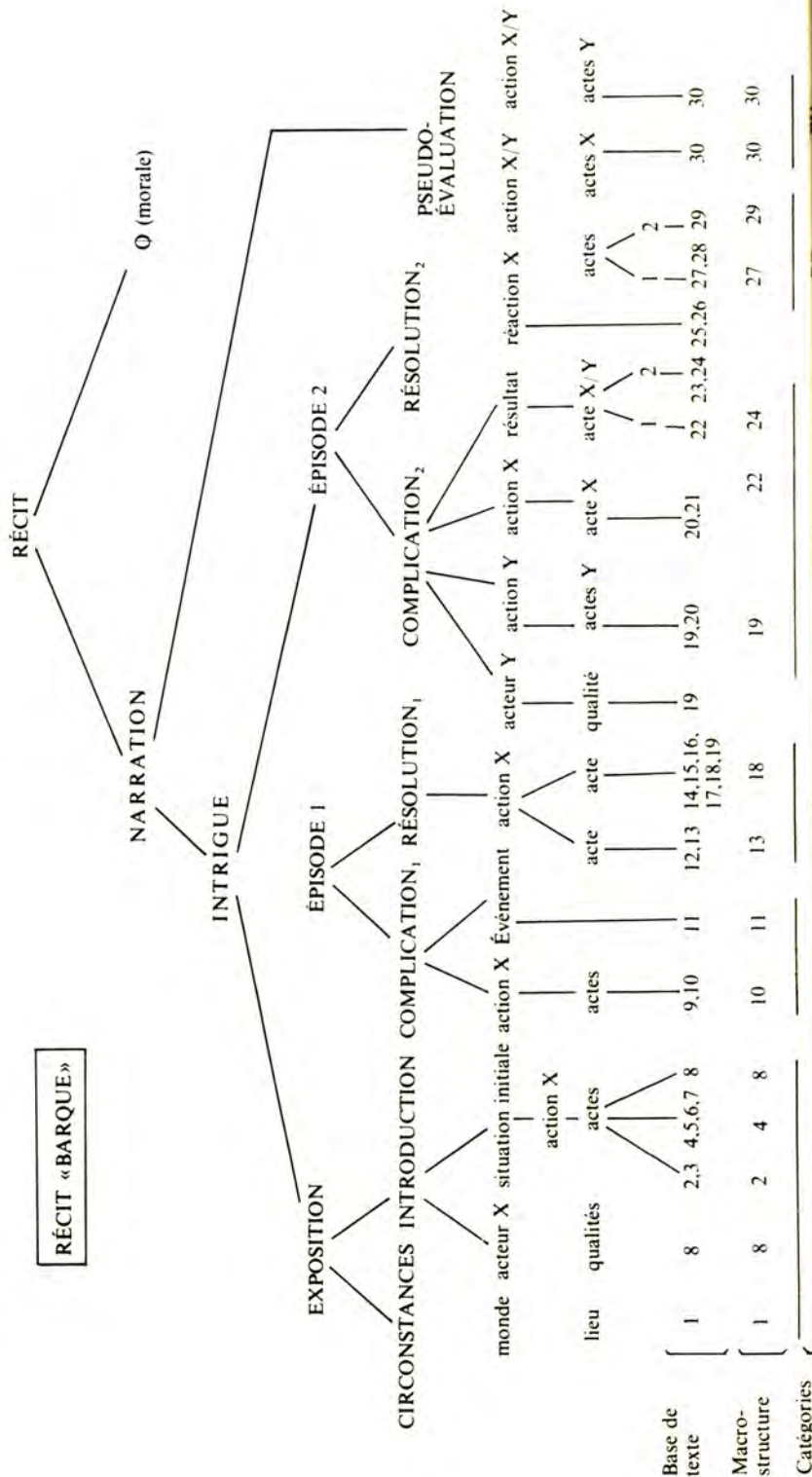
BASE DE TEXTE

Dans l'annexe 1 est présentée l'analyse prédictive des récits produits par un échantillon adulte dans la tâche de description des deux récits figuratifs. Cette analyse correspond à la base de texte incomplète des deux récits, incomplète car non seulement les propositions implicites en sont absentes mais surtout, ne sont reprises que les propositions sur lesquelles s'est marqué un consensus de l'échantillon adulte (propositions communes à 13 adultes sur 15).

N° dessin propos. N°	RÉCIT « MAISON »	N° dessin propos. N°	RÉCIT « BARQUE »
1.1	ARRIVER (a1)	1.1	BRILLER (a1)
1.2	DANS (1, a2)	1.2	SUR (1, a2)
2.1	SE PROMENER (a1)	1.3	SUR (1, a3)
3.1	S'ARRÊTER (a1)	2.1	ARRIVER (a4)
4.1	VOIR (a1, a3)	3.1	S'ARRÊTER (a4)
5.1	RAMASSER (a3, a4)	4.1	S'ASSEOIR (a4)
6.1	RASSEMBLER (a3, a4)	5.1	ASSIS (a4)
7.1	LEVER (a1, a5)	6.1	ALLONGER (a4, a5)
7.2	PARTIE DE (a5, a1)	7.1	REGARDER (a4, a6)
8.1	VOIR (a3, a1)	8.1	S'APERCEVOIR (a4, 2)
9.1	SAISIR (a1, a6)	8.2	SALES (a6)
9.2	UN (a6)	9.1	BAISSER (a4, a6)
10.1	ARRACHER (a1, a6)	10.1	TREMPER (a4, a6)
11.1	METTRE (a1, a6)	11.1	APPARAÎTRE (a7)
12.1	SE RETOURNER (a3)	12.1	REGARDER (a4, a1)
12.2	RAMASSER (a3, a4)	13.1	S'ESSUYER (a4, a8)
13.1	TENIR (a3, a4)	14.1	DESCENDRE (a4, a9)
14.1	MONTRE (a3, a7)	15.1	SE PENCHER (a4)
15.1	PARTIR (a3)	16.1	TREMPER (a4, a9)
16.1	ARRIVER (a1)	17.1	PRENDRE (a4, a10)
16.2	A (1, a8)	18.1	BOIRE (a4, a10)
17.1	S'APPROCHER (a3, a9)	19.1	CONTINUER (a4, 18.1)
17.2	PARTIE DE (a9, a8)	19.2	APPARAÎTRE (a11)
18.1	OUVRIR (a3, a9)	20.1	AVANCER (a11)
19.1	DÉPOSER (a3, a4)	20.2	BAISSER (a4, a9)
20.1	RESSORTIR de (a3, a8)	21.1	SE PENCHER (a4)
21.1	S'APPROCHER de (a3, a1)	21.2	S'APPROCHER (a11)
22.1	SE PLACER (a3)	22.1	PRENDRE (a4, a11)
22.2	À CÔTÉ DE (1, a1)	23.1	SOULEVER (a4, a11)
23.1	S'AVANCER (a1)	24.1	AVALER (a4, a11)
24.1	S'ARRÊTER (a1)	25.1	ETOUFFÉ (a4)
25.1	PRENDRE (a1, a6)	26.1	METTRE (a4, a12)
26.1	SE PENCHER (a1)	26.2	DANS (1, a13)
26.2	POSER (a1, a6)	27.1	RETIRER (a4, a11)
27.1	SE RECULER (a1)	28.1	REDESCENDRE (a4, a11)
27.2	REGARDER (a1, a6)	29.1	DÉPOSER (a4, a11)
28.1	S'ÉCROULER (a8)	30.1	REGARDER (a4, 2)
29.1	DÉCOURAGÉE (a3)	30.2	S'ÉLOIGNER (a11)
ou	SE TENIR (a3, a10)		
30.1	DÉSOLÉ (a1)		
ou	METTRE (a1, a11)		
	SUR (1, a12)		

STRUCTURE DES RÉCITS

Les deux figures suivantes présentent la structure des récits « maison » et « barque ». La première rangée de numéros présente l'ensemble des dessins (exprimés par leur numéro) qui illustrent les propositions de la base de texte (cf. Annexe 1). La deuxième rangée de numéros correspond aux dessins qui illustrent les propositions que nous estimons (cf. Langevin, 1980) comme essentielles à l'expression de la macro-structure à l'aide des règles de réduction de l'information proposées par Van Dijk (1975). Les dessins sont attribués aux diverses catégories narratives. SI : situation initiale; CO = complication; RE = résolution; EV = évaluation.



RÉFÉRENCES

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denhière, G. (1978). *Compréhension et mémorisation de récits : étude génétique* (Document ERA 235, n° 105). Paris : Université de Paris VIII.
- Denhière, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, 32, 803-819.
- Denhière, G. (1980a). Narrative recall and recognition by children. *Cognition and Memory VEB*, 226-236. Berlin : Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Denhière, G. (1980b). Relative importance of semantic information in comprehension and recall. In F. Klix, J. Hoffman & E. van der Meer (Eds.), *Processes and structures in human memory*. Berlin.
- Denhière, G. (1982). Schéma(s)? Vous avez dit schéma(s)? *Bulletin de Psychologie*, 35, 717-731.
- Denhière, G., & Langevin, J. (1981). La compréhension et la mémorisation de récits: aspects génétiques et comparatifs. In J.A. Rondal, J.L. Lambert & H.H. Chipman, *Psycholinguistique et handicap mental*. Liège: Mardaga.
- Denhière, G., & Le Ny J.F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *Poetics*, 9, 147-161.
- van Dijk, T. A. (1975). *Narrative macro-structures*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- van Dijk, T.A. (1977). Semantic macro-structures and knowledge frames in discourse comprehension. In M.A. Just & P.A. Carpenter, *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- van Dijk, T.A. (1982). Attitudes et compréhension de textes. *Bulletin de Psychologie*, 35, 556-569.
- Esperet, R. (1979). *Langage et origine sociale des élèves*. Bern: Peter Lang.
- Hall, W.S., Cole, M., Reder, S., & Dowley, G. (1977). Variations in young children's use of language: Some effects of setting and dialect. In R.O. Freedle (Ed.), *Discourse production and comprehension* (pp. 161-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris: Editions de Minuit.
- Langevin, J. (1980). *La mémorisation des versions verbale et figurative de récits par des déficients mentaux et par des jeunes enfants*. Thèse de doctorat de troisième cycle, Université de Paris VIII. Paris.
- Le Ny, J. F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mandler, J. (1982). Recherches récentes sur les grammaires de récit. *Bulletin de Psychologie*, 35, 705-715.
- Mandler, J., & Johnson, N.S. (1977). Remembrance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Poulson, D., Kintsch, E., Kintsch, W., & Premack, D. (1979). Children's comprehension and memory for stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 379-403.
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 2, 77-110.
- Waters, H.S. (1981). Organizational strategies in memory for prose: A developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 223-246.

2, rue de la Liberté
93526 Saint-Denis Cedex 02
France

Reçu juin 1983