

CONSTRUCTION DU RÉCIT EN SECTION DE PETITS

Mireille BRIGAUDIOT, Henriette EWALD
Ecole Normale d'Antony

INTRODUCTION : OBJET DE LA RECHERCHE

Le cadre de cette recherche est l'exploration de nouvelles modalités didactiques, pour l'enseignement du français, au **cycle 1**. Tout d'abord appelé "cycle des pré-apprentissages" dans la Loi d'Orientation sur l'Education (loi du 10 juillet 1989), cette première période de la scolarité a ensuite pris le nom de "cycle des apprentissages premiers" (Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports du 15 février 1990). L'école maternelle (et plus précisément l'Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Ecoles et classes Maternelles publiques) a voulu obtenir là, une reconnaissance du caractère **fondamental** des apprentissages qu'elle conduit en vue de la maîtrise de la langue.

Nous avons donc choisi la **section de petits** (première année du cycle 1, entre 2 et 4 ans) pour conduire une recherche. Celle-ci est centrée sur l'apprenant, et orientée vers les apprentissages scolaires. Elle a pour **point de départ ce que l'on pouvait considérer comme les acquisitions caractéristiques** des enfants de 2-4 ans, dans le domaine du français, et sa **perspective est celle des apprentissages de base pour la future maîtrise de la langue orale et écrite**. Voyons ce qu'il en est de cet écart vygotkien (selon VYGOTSKY, entre "maturation" et apprentissages) qui est le lieu de la recherche.

Point de départ:

On sait qu'à cet âge, les enfants sont encore en train d'**apprendre à parler**, c'est-à-dire à différencier leurs expressions langagières, autres que le mot unique, en fonction de leurs intentions de communication (BRUNER 1987, p. 28-34). Il est également reconnu que vers 2 ans et demi, le langage permet l'indication d'événements passés, notamment sous la forme de récits, "évoqués par association avec un événement présent". Comme, par exemple, dans:

- "C'est papa qui me les a portés. Hier il m'a monté sur les doigts" (MALRIEU 1977). Les gestes accompagnent souvent ces récits (FAYOL 1982).

Cette référence à autre chose qu'à la deixis énonciative est considérée aujourd'hui comme fondatrice du système linguistique complexe temps-aspect-modalité (MEISEL 1985). D'où notre piste de recherche: **apprendre à "raconter"**.

Perspectives:

La maîtrise d'une compétence de production orale du récit est, bien sûr, un de nos objectifs. Mais nous pensons également préparer les élèves à la lecture et à la production de texte écrit. En effet, nous adhérons à une conception de la **lecture** en tant qu'activité de langage. Nous pouvons travailler avec des élèves très jeunes

l'anticipation d'un enchaînement d'événements, l'imagination de nouvelles relations entre les personnages, l'attente d'énoncés possibles (HEBRARD 1977). Dans l'optique de PERFETTI (1982), une première étape serait consacrée aux processus "descendants" de la lecture (des informations conceptuelles à l'identification des mots), laissant à la grande section des activités centrées sur les processus "ascendants" (du mot vers la signification).

On reconnaît également que la **production d'un texte écrit** nécessite l'anticipation et la distanciation d'une "représentation abstraite de situation" (SCHNEUWLY 1985).

Le récit nous est donc apparu comme un texte possible, peut-être privilégié (?), pour favoriser la mise en place d'un type discursif dont on sait l'importance qu'il prendra dans les activités de lecture-écriture à l'école.

Nous résumons l'objectif de notre recherche: dans une petite section, rendre tous les enfants capables d'une "compétence textuelle du récit" (comprendre, produire, faire un rappel, choisir) indispensable à la future maîtrise de la langue orale et écrite.

Les modalités didactiques de notre projet se sont peu à peu organisées, à la suite d'analyses de nos pratiques habituelles et en fonction de nos lectures.

1. MODALITÉS DIDACTIQUES

1.1. Nos anciennes pratiques

L'inventaire des situations de récits, dans les sections de tout-petits que nous avons menées ou observées (en région parisienne), débouche sur les constats suivants:

- à l'oral, c'est l'évocation d'activités, de sorties, de spectacles, par l'institutrice s'adressant au groupe d'enfants, qui caractérise les pratiques. Le plus souvent introduit par un signal ("vous vous souvenez..."), le texte oral s'organise à partir d'un ancrage énonciatif ("la semaine dernière, le jour où il pleuvait..."), et reprend la successivité des événements ("on avait besoin de peinture grise et on a mélangé du noir et du blanc"). Ce type de rappel nous semble très important dans l'acte pédagogique. Nous en avons conservé le principe ;

- les récits de textes écrits sont plus fréquents. Ils se présentent essentiellement sous deux formes.

L'enseignant procède, ponctuellement, à la lecture de petits albums illustrés. Les illustrations sont montrées au groupe, au fur et à mesure de la lecture. On constate que l'attention des enfants est très inégale, avec des moments où lacets de chaussure et boutons-pression deviennent plus intéressants à commenter... Nous avons pensé que ce moment collectif était à repenser.

Au coin-bibliothèque (ou dans la bibliothèque d'école), l'institutrice prend un petit groupe d'enfants auxquels elle propose un nouveau livre. Elle les incite alors à s'exprimer sur le contenu possible du livre, à partir des illustrations. Lorsque toutes les pages ont été regardées, l'adulte lit. Le hiatus construit par la proposition de ce

-vrai-bon-scénario-, opposé aux bribes d'histoire inventées par les enfants, nous a gênées. Les souvenirs de Françoise DOLTO prennent ici toute leur saveur puisque, fascinée par l'histoire des "Babouches d'Abou Kassem" qu'elle avait inventée à partir des images du livre, elle fut si déçue par le texte qu'elle lut ensuite qu'elle essaya, dit-elle, de désapprendre à lire. Nous devons donc gérer cette rencontre entre un enfant et un livre, de manière à ce qu'il en connaisse très vite le contenu. Libre à lui ensuite de le retrouver ou de l'écarter. C'est pourquoi les enfants entendront le texte, puis se l'approprieront par une activité langagière ludique. Cela signifie que des moyens leur seront donnés de se représenter un scénario (organisation des propositions narratives), qu'ils pourront dire ensuite avec leurs mots.

1.2. Recherches existantes

Certains paramètres semblent faciliter, ou au contraire entraver, la compréhension et la production de récits. Voici ce que nous en avons retenu.

- la compréhension est facilitée par la présence d'images (représentation des personnages et des lieux), et la représentation interne de l'objet linguistique. Celle-ci rejoint une procédure de compréhension "descendante", à partir d'un "schéma" d'histoire "guidant la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel" (FAYOL 1985).

En revanche, la compréhension est gênée par les difficultés lexicales.

Nous choisirons donc de travailler des récits écrits remplissant quatre conditions:

- le thème sera familier aux élèves,
- le scénario sera simple (limité le plus souvent, à un cadre, un obstacle, une résolution),
- le texte sera re-écrit s'il s'agit d'un livre du commerce comportant un vocabulaire non-maîtrisable par tous les enfants de la classe,
- les illustrations seront, non pas redondantes au texte, mais conçues comme des repères possibles à la mise en mémoire.

Il s'agira, soit de récits mettant en scène des personnages fictifs qui vivent des expériences analogues à celles qu'ont vécues les enfants -c'est ce que nous appelons des **fictions d'expérience personnelle**-, soit de récits fictifs, dont la thématique est, a priori, étrangère aux enfants, et qui nécessitera donc un abord particulier.

- la production narrative est gênée lorsque le support n'est constitué que des seules images. Celles-ci induisent des "descriptions juxtaposant des tableaux" (FRANCOIS & al. 1984). Nous retrouvons donc ici le projet d'histoires lues, dès leur présentation.

La production est, par ailleurs, riche, lors de rappels de livres lus, plusieurs fois, en interaction. Le rituel mère-enfant semble être à l'origine de l'initiative de prise de parole de l'enfant d'une part, du réemploi d'un lexique entendu d'autre part (SNOW & GOLFIELD 1983). Aussi gardons-nous le principe d'une permanence des cadres de pratiques de récits, dans la classe.

Les enfants de 3 ans sont également capables de rapporter des événements de leur vie quotidienne, en respectant la succession (NELSON 1986). Nous

proposerons donc aux élèves des situations de récit, très ritualisées, touchant à leur expérience propre.

Nous appellerons **récits d'expériences personnelles** ce type de relation.

2. MISE EN OEUVRE

Nous relatons ici une expérience menée depuis deux ans dans une section de tout-petits en région parisienne. Les enfants ont de 2;00 à 2;04 ans à la rentrée. Il va sans dire qu'en dehors de la recherche, les activités habituelles de ce niveau ont lieu normalement. Les séquences de langage sont également ouvertes à diverses situations, extérieures à ce que nous allons évoquer.

La démarche didactique est basée sur 4 principes:

1°) une **observation fine de la vie des enfants** dans le groupe-classe nous permettant de dégager des "événements", affectivement importants pour eux, exploitables pour nous par le récit.

2°) une **progression** sur l'année, de la fiction d'expérience personnelle au récit fictif.

3°) une **présentation des récits sous forme de "rituel"**, au groupe-classe: ce sont des activités prévues régulièrement dans l'emploi du temps, et accompagnées d'un vocabulaire précis quant au type d'activité langagière en oeuvre.

4°) **l'évaluation** de la compréhension, de la production, de la connaissance de l'objet-récit par les enfants, tout au long de l'année pour recentrer l'action du maître, et ponctuellement, dans des situations choisies, pour avoir une idée des compétences de tous.

Nous proposons une illustration de ces principes.

2.1. Premier principe : l'observation des enfants

- Les premiers jours de l'année scolaire sont presque toujours marqués du drame de la séparation entre l'enfant et sa famille. Le premier livre lu, le jour de la rentrée, est un récit où un personnage perd, puis retrouve sa maman. Selon les années, une situation appréciée des enfants a été introduite dans l'histoire. C'est, par exemple, "Petite Boulette", petite fille lapin, qui jette des cailloux dans la grille de l'égout. Ce jeu avait été pratiqué par de nombreux enfants, lors des récréations. Ainsi, les fictions d'expériences personnelles permettent-elles aux enfants -même s'ils ne s'agit pas de tous les enfants- de retrouver, revivre, reconnaître leurs repères affectifs et expérientiels. A la suite de la chute de Loubna, vivement commentée par la classe, c'est "Petit Ours Brun s'est fait mal" qui sera lu. L'attention des enfants est tout à fait manifeste, parfois ponctuée de "comme Loubna". Après la cueillette des pommes dans la cour, c'est "Petit Ours Brun ramasse des pommes" qui est lu. Avant la fin de la lecture, un enfant dit "le panier plein". Une forme d'anticipation est donc possible, par le jeu des fictions d'expériences personnelles.

- A l'observation des enfants, s'ajoute la sélection, par l'enseignante, d'événements touchant la vie du groupe-classe. Elle repère, par exemple, que le chagrin de Pierre ne retrouvant plus le dessin qu'il a fait pour sa maman, focalise l'intérêt du groupe. Elle choisit donc de relater cet incident par un récit adressé à tous. Cela signifie que les récits d'expérience personnelle des enfants sont ici pris en charge d'abord par l'adulte. Ils ont lieu, selon les occasions, toute l'année.

2.2. Deuxième principe: la progression

Ce sont les fictions d'expériences personnelles qui occupent le premier trimestre. Un livre peut être lu chaque jour, pendant 10 à 15 jours. Il prend place dans la bibliothèque lorsqu'il est bien connu de tous.

Nous pensons que la "fréquentation", par les enfants, de ces premiers récits simples, très proches d'eux, autant que l'intérêt qu'ils leur portent, leur permet d'entrer dans des scénarios qui leur sont plus étrangers. D'où l'introduction plus tardive des récits fictifs.

A l'origine, ce sont des albums illustrés, choisis le plus souvent en fonction de notions lexicales faisant l'objet d'un travail en cours. Par exemple, alors qu'un vocabulaire spatial avait été introduit en séquence de motricité, et lors des différents rangements dans la classe, c'est "l'Arbre roux" qui a été choisi. Mettant en scène des animaux vivant dans un arbre, le récit permettait l'emploi des expressions "en haut", "sous", "près de", etc. A un autre moment, le nom des couleurs a été introduit dans l'histoire de "Jonathane la souris".

La présentation du récit est faite sous forme dramatisée. L'institutrice mime les scènes à l'aide de marottes, dans un décor. Il s'agit donc de dialogues entre personnages: registre très oral, phénomènes prosodiques très accentués, texte au présent avec les pronoms je/tu.

Lorsque la scène a été mimée plusieurs fois, les marottes et le décor sont mis à la disposition des enfants. On note de fréquentes reprises de formules du dialogue, lorsqu'ils jouent entre eux, dans ce coin:

"tiens, bûcheron!", "je te casse ta hache".

L'objectif est double: familiariser les enfants aux personnages et au thème, mais aussi inscrire le récit dans le temps. En effet, lorsque l'enseignante donne ensuite un livre ne comportant que les images correspondant aux différentes scènes (toujours répliques exactes des marottes et du décor), ils procèdent, non pas à des désignations de ce qui figure dans l'espace-page, mais à des reformulations du texte qu'ils ont entendu:

"ils ont pas peur les oiseaux", "i s'en va le bûcheron". Le style direct disparaît pratiquement, pour faire place à un récit au présent.

C'est pourquoi nous avons introduit une troisième phase, durant laquelle un récit écrit, sans illustration, est lu aux enfants. Nous considérons cette étape comme un outil opératoire d'évaluation de la compréhension.

2.3. Troisième principe : les rituels

Lorsqu'à la suite d'un événement, l'institutrice regroupe les enfants et dit: "je vais vous raconter ce qui s'est passé ..., ce qui est arrivé à ...", elle fait un récit oral de type

relation d'événement, avec emploi de l'imparfait (arrière-plan) et du passé composé (événement).

Quand une fiction d'expérience personnelle est présentée, l'institutrice tient un livre qu'elle a elle-même fabriqué (elle a sélectionné les illustrations et re-écrit le texte), face aux enfants, et dit: "aujourd'hui je vais lire **une histoire**. On écoute bien". Le texte est au présent, il introduit des connecteurs narratifs ("mais", "comme", "alors"), il ne comporte aucun terme déictique. Le texte est totalement autonome par rapport aux illustrations.

Lorsque l'institutrice présente un récit fictif, elle annonce au groupe-classe: "vous allez voir l'aventure de...".

Lorsqu'un récit a été repris plusieurs fois, le livre illustré ou les marottes sont laissés à portée des enfants, dans la bibliothèque. Parfois la maîtresse s'introduit dans le jeu des enfants et demande: "tu veux **dire** cette histoire?".

L'installation matérielle, autant que le vocabulaire, donnent aux enfants les repères nécessaires à leur attention: "ça raconte", "ça va être long", il faut rester là et écouter, il va se passer quelque chose d'intéressant.

2.4. Quatrième principe : l'évaluation

Elle prend plusieurs formes.

- Elle est un réel outil de travail dans cette classe, quel que soit le domaine d'apprentissage. Cela signifie que l'institutrice prend des notes sur des comportements et des énoncés d'enfants. Ni régulières, ni systématiques pour tous les élèves, ces notes relatent deux types de faits: ceux dont l'institutrice s'aperçoit qu'ils se répètent, ceux, au contraire, qui l'étonnent par leur nouveauté. Reprenant chaque semaine ces écrits, elle infléchit son action. Voici quelques exemples.

- Alice montre "Petit Ours s'est fait mal" en disant, le 4 octobre, "pleure plus", le 18 octobre, "bobo é genou". L'institutrice l'accompagne alors, pendant plusieurs semaines au coin bibliothèque, pour lire et "dire" ce livre. Alice prend le livre le 7 février: "c'est moi qui le lis", puis elle parle en regardant le livre, mais sans émettre de sons. C'est le 21 mars qu'elle choisit "l'Arbre roux": "i s'en vont les oiseaux / le bûcheron i va attaquer / l'écureuil i lance une noisette / l'abeille elle pique sa fesse / le corbeau il a pris sa hache avec son bec pointu / alors il est parti en courant".

- Karim est très distrait pendant les lectures, en début d'année. L'institutrice note, le 16 novembre, qu'il prend toujours le même livre, "Pousse Poussette" (titre du livre), pour le poser dans la poussette de poupées et le "promener" dans la classe. Il faut donc travailler "l'objet-livre-qui-raconte". C'est pourquoi Karim est souvent choisi pour aller déposer le livre qui vient d'être lu en collectif, dans la bibliothèque. En fin d'année, cet enfant prend les livres un par un et dit: "Jonathane, c'est la souris / Petite Boulette elle a plus sa maman / elle a retrouvé sa maman / le corbeau l'écureuil et le bûcheron".

- Afin d'évaluer la compréhension d'un récit écrit lu, nous avons recours à une "tâche-problème".

Chaque fois qu'un récit fictif est assez connu de tous pour qu'il puisse être lu, des séances-"surprises" ont lieu. Le rituel "je vais vous lire.." est suivi de l'ouverture d'un livre sans aucune illustration. Le texte lu est écrit au passé simple, avec décrochage énonciatif initial. Les enfants sont extrêmement attentifs. Ceux qui reconnaissent très vite l'histoire le montrent: Floriane se retourne vers les marottes restées dans la classe, Karim dit "c'est le bûcheron!", Raphaël ajoute "i va faire des guillis". Ces enfants identifient l'histoire, et anticipent son déroulement, alors que le texte est bien différent de ce qu'ils ont l'habitude d'entendre. Exemple:

dialogue de première étape: "holala, qu'est-ce qu'i arrive! c'est le méchant bûcheron! il veut couper notre arbre!"

récit de dernière étape: "C'était un méchant bûcheron qui arrivait à grands pas pour couper l'arbre. Les oiseaux eurent très peur".

Enfin, nous procédons à des évaluations individuelles et systématiques. Elles ont pour but de faire l'état des compétences des enfants, sans oublier personne, ni ceux qui ne parlent guère mais apprennent, ni ceux qui prennent volontiers la parole mais seulement dans certaines situations. Là, le protocole est le même pour tous, sans intervention de l'adulte.

- Pour évaluer la compréhension de la correspondance entre telle narration orale et tel écrit, la consigne est: "je vais te raconter une histoire et quand j'aurai fini tu dois aller chercher le livre où on peut lire cette histoire".

Le nombre de livres connus est passé de 3 à 12 au cours de l'année dernière. N'oublions pas qu'il y a plusieurs livres du même personnage (c'est le cas pour Petit Ours Brun et pour Emilie). De plus, pour cette passation, on introduit dans la bibliothèque des livres inconnus des enfants ainsi que des non-livres (chemises cartonnées écrites, dossiers). En fin d'année tous les enfants vont chercher les livres correspondant au récit oral sans support, y compris les livres sans illustration.

- L'évaluation de la production porte sur les récits des aventures de Popi, transcrits quotidiennement. Un personnage "Popi" (peluche) est à la disposition des enfants de la classe. Chaque soir il est pris par l'un d'entre eux. Au retour, l'institutrice demande à l'enfant concerné: "raconte-moi ce qui s'est passé avec Popi à la maison".

En début d'année, nous obtenons, soit aucune réponse, soit un élément minimal:

Solenne, 2;07 [lamâze] ("l'a mangé").

En fin d'année, 21 enfants sur 25 sélectionnent un événement et commencent à le "dilater": "il est venu dans ma chambre et pi il a dormi / il a rêvé".

Certaines productions, enfin, sont déjà très élaborées, avec enchaînement d'événements par causalité, discours rapporté, cohésion morphosyntaxique (anaphores, temps verbaux, connecteurs):

Eddy, 3;02 "il a dormi / moi j'avais renversé le chocolat sur Popi / Popi il a dit "i faut mettre le pull" et Maman elle a dit "Popi il est sale" et elle a lavé Popi / parce que le pyjama il était sale / oui tout sale".

• L'évaluation de la "connaissance" du récit n'est pas chose aisée. Nous avons choisi de tester le rappel en mémoire, sans support, afin de l'opposer aux performances avec livre présent. Hormis les marqueurs déictiques, absents ou présents selon les deux situations, nous attendons de cette situation l'emploi possible d'un vocabulaire "méta". Les quelques remarques que nous pouvons faire actuellement nous laissent penser que la piste est bonne.

Voici le protocole actuel.

Nous demandons à chaque enfant de choisir un des livres, "celui que tu préfères". Puis nous prenons le livre en disant: "je le garde, tu vas me raconter l'histoire qui est dans ce livre, sans regarder le livre". Après le récit de l'enfant, le livre lui est rendu et nous lui disons alors: "maintenant tu me dis l'histoire, avec le livre".

Sur les 18 enfants présents, 5 ont refusé l'une et l'autre des situations, 6 n'ont répondu qu'à une des deux consignes.

Dans les 7 récits des enfants ayant répondu, nous relevons:

- deux mentions du type de texte, par exemple,
Karim, histoire racontée: "c'est l'**histoire** du bûcheron / il a attaqué"
histoire dite: "le corbeau il est par terre / l'écureuil / le bûcheron / Il a fait guili dans sa culotte / il a piqué son chapeau / il a piqué les fesses / pas content / i s'en va / les animaux l'a plus peur".
- une mention du type de discours:
Alice, histoire racontée: "alors là je vais **la raconter** / Petite Boulette elle a perdu sa maman / alors elle entend venir quelqu'un / quelqu'un est venu / c'est sa maman / elle pleure plus".
histoire dite: "Petite Boulette elle a perdu sa maman / la voilà / sa maman elle va au bois / elle saute / elle a perdu sa maman encore / elle entend un bruit / voilà sa maman".
- une différenciation des locuteurs:
Caroline, histoire racontée: "Coin-Coin il cherche sa maman / i va loin loin avec sa maman".
histoire dite: "au secours au secours / **c'est pas moi / c'est Coin-Coin qui dit ça** parce que le renard i veut l'attraper".

Ces résultats nous laissent penser que le statut d'un récit, en tant que "déroulement d'aventures vécues par des personnages que je fais parler", est en cours d'acquisition.

CONCLUSIONS

La compréhension des récits par de très jeunes enfants est facilitée par la narration orale d'expériences vécues, que les enfants soient ou non les actants du scénario. En effet, une mise en mots bien adaptée à leur niveau de langage, et prise en charge par l'adulte allège la difficulté. D'autre part, la phase de concrétisation, avec déroulement en temps réel du récit, semble induire fortement un statut de "l'événementiel", rôle que ne peuvent pas jouer les illustrations d'album, coordonnées à l'espace de la page.

Les productions orales des enfants s'enrichissent des "formules de l'écrit" employées régulièrement - voire systématiquement - par l'adulte (situation de l'énonciation, temps verbaux, connecteurs). C'est notre interprétation du comportement

de Floriane, par exemple, lorsqu'il lui arrive de dire "il est parti en courant d'air" (elle a pu entendre l'expression "courant d'air" dans des conversations), et se reprend ensuite par "il est parti en courant" (énoncé proche de celui d'un texte qu'elle a entendu lire : "il partit en courant").

Le rituel des situations de récit, accompagné de la désignation explicite de l'acte de langage (dire, raconter, lire) semble aider la construction du récit et de la narration comme objets de connaissance.

Enfin, la fréquentation précoce du récit écrit donnerait aux enfants les moyens de passer, à l'oral, du descriptif au narratif.

Nos pensons avoir obtenu, en fait, deux résultats importants pour la scolarité à venir. D'une part, tous les élèves de cette classe montrent une motivation étonnante pour les écrits de la bibliothèque. D'autre part, environ la moitié d'entre eux semblent "prendre du recul" par rapport à la langue: mise en correspondance oral-écrit, différenciation oral-écrit. Et ils n'ont qu'un peu plus de 3 ans quand ils nous quittent. Aussi restons-nous convaincues de la valeur de modèles didactiques fortement ancrés sur les intérêts des enfants et sur les traces que nous pouvons glaner de leurs acquisitions en cours. Celles-ci doivent être éclairées des travaux en recherche fondamentale. Pour notre part, c'est en psycholinguistique que nous récoltons les renseignements qui nous permettent d'avancer pas à pas. Cela explique que les séquences didactiques relatées ici aient été construites à partir des phénomènes caractéristiques de l'acquisition de l'oral à cet âge-là, du principe de la formation des concepts à partir de "prototypes" appartenant au réel, de l'importance d'une permanence-repère des situations langagières vécues par les enfants.

BIBLIOGRAPHIE.

- BRUNER J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.
- DOLTO F., 1989, *L'échec scolaire*, Ergo Press.
- FAYOL M., 1982, Le plus-que-parfait. Etude génétique en compréhension et production chez l'enfant de quatre à dix ans, *Bulletin de psychologie*, 50, 261-283.
- FAYOL M., 1985, *Le récit et sa construction*, Delachaux & Niestlé.
- FRANCOIS F. & al., 1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, PUF.
- HEBRARD J., 1977, Rôle du parler dans l'apprentissage de l'écrit, in *Du parler au lire*, Lentin & al., ESF, 57-90.
- MALRIEU P., 1977, Langage et représentation, in *La genèse de la parole*, PUF, 99-123.
- MEISEL J.M., 1985, Les phases initiales du développement de notions temporelles, aspectuelles et de modes d'action, *Lingua*, vol 66, n°4, 321-374.
- NELSON K., 1986, *Event knowledge*, Lawrence Erlbaum: Hillsdale.

- PERFETTI C.A., 1982, Contexte discursif, identification de mots et capacité de lecture, *Bulletin de psychologie*, tome XXXV, n° 356, 571-578.
- SCHNEUWLY B., 1985, La construction sociale du langage écrit chez l'enfant, in *Vygotsky aujourd'hui*, Textes de base, Delachaux & Niestlé, 169-201.
- SNOW C. & GOLDFIELD B., 1983, Turn the page please: situation-specific language acquisition, *Journal of Child Language*, 10-3, 551-569.
- VYGOTSKY L.S., 1962, *Thought and language*, Cambridge Mass.: M.I.T. Press.