



HAL
open science

L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans : une étude comparative

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain

► **To cite this version:**

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain. L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans : une étude comparative. Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française., 27, SHS Web of Conferences., 2016. hal-01462166

HAL Id: hal-01462166

<https://hal.science/hal-01462166v1>

Submitted on 9 Mar 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'organisation du récit oral chez l'enfant de 3 à 6 ans : une étude comparative

Marie-Noëlle Roubaud¹, & Christina Romain²

¹Aix Marseille Université - EA4671 ADEF - ENS de Lyon

²Aix Marseille Université - Laboratoire Parole et Langage U.M.R. 6057 C.N.R.S.

marie-noelle.roubaud@univ-amu.fr, christina.romain@univ-amu.fr

Résumé. A travers cette communication, nous rendons compte des principaux résultats d'une étude reposant sur l'analyse linguistique de productions narratives orales d'une quarantaine d'élèves scolarisés, âgés de 3 ans à 6 ans, recueillis sur une même année scolaire. L'originalité de cette recherche repose sur une analyse simultanée, pour un même corpus, de la structuration du récit et des indicateurs linguistiques retenus. L'objectif est de comparer les compétences discursives des élèves, en fonction de deux variables : l'âge et le milieu socioculturel, lors d'une tâche commune à tous les élèves (« raconter l'histoire du Petit Chaperon Rouge en s'appuyant sur l'histoire qui vient d'être lue et sur les images»). Les compétences visées par notre étude sont la structure narrative et ses étapes, les connecteurs et les indicateurs de complexité utilisés par les élèves. Nous avons croisé ces données en les combinant entre elles et en les comparant en fonction des deux variables citées. Ce sont ces outils-là, leur présence ou leur absence, leur combinaison ou leur indépendance, que nous observons. Outre l'analyse linguistique du corpus, notre objectif est aussi didactique en ce qu'il vise à questionner la dimension didactique de la production du récit oral sur cette période d'apprentissage stratégique pour la maîtrise du langage oral. A travers cette recherche, nous répondrons aux questions suivantes : Comment est élaborée la structure narrative ? Les élèves issus de milieux socioculturels plus défavorisés ont-ils plus de difficulté à produire un récit que les élèves issus de milieux socioculturels favorisés ou bien n'y-a-t-il pas d'écart significatif ? Repère-t-on des différences entre les procédés linguistiques utilisés par les deux groupes d'élèves ? Notre étude revient sur certains des points abordés par d'autres chercheurs et apporte des éléments nouveaux de réflexion sur l'organisation du récit oral chez de jeunes enfants, éléments qui ouvrent des pistes en didactique.

Abstract. Our study is founded on the linguistic analysis of oral narrative productions of forty students enrolled, ages 3 to 6 years old, collected from the same school year. The originality of this research is based on a simultaneous analysis, for the same corpus, in one first step, on narrative organization and tools of language, and in second step, on the comparison of students performance based on their sociocultural background. Our goal is also didactic in that it aims to question the educational dimension of the production of oral narrative on this strategic learning period for mastery of oral language. So, through this research, we answer the following questions: Is there a gap between students of the favored group and those of the favored group when they produce an oral narrative?

Depuis une dizaine d'années, nous nous intéressons au développement du langage oral des jeunes enfants scolarisés. Nous avons questionné les activités langagières stimulant la parole des élèves dans les classes de maternelle (Romain et Roubaud, 2014). Puis nous avons orienté nos recherches sur la production du verbe dans des restitutions de contes par des élèves âgés de 3 à 6 ans (Roubaud et Romain, 2014). Cette dernière étude nous a conduites à questionner l'appartenance socioculturelle des élèves (Lahire, 2000) ainsi que la pertinence du travail sur le conte. En effet, le conte est un support privilégié à l'école (Vertalier, 2006 ; Moussu, 2012 ; Canut, Berniseaux-Gautier et Vertalier, 2012) en ce qu'il permet de mesurer les compétences de l'élève à comprendre un récit fictif et donc à en traiter les informations (Boiron, 2014), mais aussi à développer le langage oral (Delamotte et Akinci, 2013).

Dans le cadre de cet article, nous avons entrepris de prolonger l'étude de ce corpus en focalisant notre attention sur l'organisation du récit oral chez une quarantaine d'élèves des trois niveaux de l'école maternelle. Nous voulions savoir comment ces jeunes enfants élaboraient leur récit. Notre questionnement portait également sur la différence des milieux socioculturels auxquels appartenaient ces élèves : le milieu allait-il avoir un impact significatif sur la production orale ? Notre objectif était par conséquent de comparer les compétences discursives des élèves en fonction de deux variables : l'âge et le milieu socioculturel, lors d'une tâche commune : raconter l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* après en avoir écouté la lecture. Nous sommes en présence d'un rappel de récit oral immédiat.

Dans ce cadre, nous nous sommes particulièrement intéressées à l'analyse linguistique de la structure narrative et de ses étapes (la cohérence du récit) ainsi qu'aux connecteurs et indicateurs de complexité, en tant qu'éléments participant à la cohésion textuelle (Canut, Bocerean et André, 2010 ; Adam, 2008, 2011, 2015). Ce sont ces outils-là, leur présence ou leur absence, leur combinaison ou leur indépendance, que nous avons étudiés. Dans un premier temps, nous l'avons fait pour chacune des écoles concernées en examinant chacun des points. Dans un second temps, nous avons confronté tous les résultats à la lumière des deux variables retenues.

Outre l'analyse linguistique du corpus, notre objectif visait également à apporter des informations complémentaires aux enseignants de l'école maternelle sur leurs élèves et à questionner la dimension didactique de la production du récit oral sur cette période d'apprentissage stratégique pour la maîtrise du langage oral.

Avant de présenter notre méthodologie et nos résultats, nous allons rendre compte de l'état des recherches qui ont composé notre cadre théorique et notre questionnement. Nous soulignons dès à présent l'originalité de cette approche qui repose, pour un même corpus, sur une analyse comparée en fonction du milieu socioculturel des élèves, même si ce travail demande à être poursuivi.

1. État des recherches et questionnement

La maîtrise du langage oral est au centre des programmes de l'école maternelle (voir, pour une perspective historique depuis 1990, Boiron et Kervyn, 2012) et au centre des préoccupations de nombreuses études visant la compréhension et l'articulation entre le développement du langage oral (Chevrie-Muller et Narbona, 2007) et l'apprentissage de la langue à l'école (Hickman, 2000 ; Blanche-Benveniste et Pallaud, 2001 ; Chabanne et Bucheton, 2002 ; Froment et Leber-Marin, 2003 ; Garcia-

Debanc et Plane, 2004 ; Boisseau, 2005 ; Chervel, 2006 ; Canut, 2006 ; Canut et Vertalier, 2009 ; Dolz et Schneuwly, 2009 ; Péroz, 2010 ; Blanche-Benveniste, 2010 ; Doyon et Fisher, 2010) Si le rappel de récit peut se faire tant à l'écrit qu'à l'oral, il apparaît que la production de récit oral permet d'alléger le coût cognitif d'une telle tâche (Bourdin, 1994), d'autant plus que ces enfants sont jeunes. Plus précisément, de nombreuses recherches sur la construction du récit chez l'enfant se sont intéressées à **la cohérence et à la cohésion** du texte. Ainsi à la suite des études de Halliday & Hasan (1976), les travaux sur la cohésion textuelle se sont développés de façon significative (François, 1984 ; Karmiloff-Smith, 1985 ; Bamberg, 1986 ; Hickmann, 1987 ; Givon, 1995 ; Bronckart 1997) et se sont d'ailleurs élargis à des perspectives fonctionnalistes mais aussi dialogiques et interactionnistes¹. Berman & Slobin (1994) ont établi d'une part que la cohésion (qu'ils définissent à partir des fonctions expressives) varie et se renforce avec l'âge et d'autre part, que la cohérence (la trame du récit) suit la même évolution mais avec certaines difficultés selon les élèves. Ainsi si l'élaboration d'un récit vise à exposer des événements se succédant dans le temps et convoquant des liens de causalité entre eux, le rappel de récit consiste à reproduire un récit initial en convoquant les mots et les liens de causalité initiaux.

Dans le cadre de la présente étude, deux grands points ont attiré notre attention : la cohérence textuelle, relevée à partir des grandes étapes de la structure narrative retenue par les élèves pour organiser leur récit oral (cf. 1.1.) ; ainsi que la cohésion textuelle, analysée à travers les outils linguistiques balisant la structure narrative : les connecteurs textuels et indicateurs de complexité (cf. 1.2.).

1.1 L'élaboration de la structure narrative

De nombreux chercheurs soulignent que **la complexification du récit** progresse au cours des dix premières années de la vie de l'enfant (Fayol, 1981 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Kemper, 1984 ; Hudson & Shapiro, 1991 ; Soler & Solé, 2004 ; Solé & Soler, 2010 ; Bernicot & Clark, 2010). Certains auteurs postulent que les principales caractéristiques du récit adulte n'apparaîtraient que vers 7-8 ans (Krafft & Piaget, 1925), et d'autres que les enfants de 6 à 8 ans présentent généralement des récits structurés à partir des éléments conventionnels (Applebee, 1978 ; Spinollo & Pinto, 1994). Pour d'autres auteurs encore, c'est plus largement entre 5 et 10 ans que la structuration du récit chez l'enfant se met en place (Stenning & Mitchell, 1985 ; Shapiro et Hudson, 1991). Concernant la longueur des récits narratifs, elle augmenterait avec l'âge (Kemper, 1984 ; Hudson & Shapiro, 1991) même si des travaux récents (Laval, 2005) semblent démontrer l'inverse en soulignant que la quantité de récit et de mots serait la même de 4 à 10 ans. D'une manière générale, le récit obéit à des liens de causalité (Trabasso, Van den Broeck et Suh, 1989 ; Van den Broeck, 1990) et devient de plus en plus structuré au fur et à mesure de l'avancement en âge de l'enfant (Trabasso & Nickels, 1992 ; Berman, 1995 ; Trabasso & Stein, 1997 ; Van den Broeck, 1997). Enfin, les corrélations, les liens de causalité entre les événements, apparaissent à partir de 6-7 ans en se renforçant dans les deux années suivantes (Kemper, 1984).

Concernant plus spécifiquement **le schéma narratif**, Trabasso *et al.* (1989) ainsi que Trabasso & Nickels (1992) établissent qu'il est présent dès l'âge de 4 ans dans les productions orales de récit (quel que soit le point de départ : images ou bien lecture d'une situation de départ) avec la présence d'un événement initiateur (but du personnage principal), de l'action et de la conséquence. De nombreuses études indiquent une maîtrise généralement précoce du schéma narratif chez l'enfant (Mandler, 1978 ; Mandler & Johnson, 1977 ; Stein & Glenn, 1979 ; Stein & Albro, 1997 ; Stein & Trabasso, 1981). Pour Nelson (1986), les narrations sont maîtrisées dès l'école maternelle, même si l'enseignant intervient régulièrement pour assurer l'étayage de l'élève. L'étude d'Applebee (1978)² montre encore que la grande majorité des récits des enfants de 6 à 8 ans contiennent un début rituel et une clôture. Quant à Veneziano & Hudelot (2006), ils affirment qu'avant 9 ans les enfants mentionnent à peine les états mentaux des personnages sauf si un

¹ Dans ces perspectives, de nombreux travaux ont été conduits sur les anaphores à partir de la fin des années 1980 (Ariel, 1988 ; Reichler-Beguelin, 1988 ; Reboul, 1990 ; Kleiber, 1994 ; Apothéloz, 1995 ; Corblin, 1995 ; Cornish, 1999 ; Charolles, 2002).

² Applebee (1978) se base sur le corpus de Pitcher & Prelinger (1963).

processus spécifique d'étayage de l'adulte est mis en place.

Nous nous sommes alors plus particulièrement intéressées aux recherches sur la structuration des récits identifiant des *niveaux ou des étapes dans l'acquisition*. Berman & Slobin (1994) recensent quatre étapes : la description d'images à 3 ans, l'organisation textuelle locale à 5 ans, la production d'un récit enchaîné et plus élaboré à 9 ans (mais pas assez localisé) pour aboutir enfin, entre 9 et 11 ans, à un récit global structuré autour d'une action unifiée. Il semble donc que si, pour les plus jeunes, le récit soit constitué par des énumérations et des listes d'actions (Kemper, 1984), à partir de 5 ans, les narrations sont davantage de type descriptif faisant apparaître les événements dans une chronologie spécifique et cohérente (Peterson & McCabe, 1983). Trabasso & Stein (1997)³ déterminent l'acquisition de six niveaux : la description (avec une absence de l'ordre chronologique) : niveau 1 (à 3 ans) ; la description des actions et de la fin du récit (avec un ordre chronologique mais sans lien causal) : niveau 2 (à 4 ans) ; la description des émotions et des événements (mais pas le but) : niveau 3 (à 4-5 ans) ; les liens de causalité entre les différents événements, les épisodes sont nombreux (mais absence de la situation de départ, de l'élément déclencheur, des réponses internes du personnage principal, de l'action, de la conséquence et de la réaction) : niveau 4 (à 5 ans) ; la présence des éléments manquant du niveau précédent : niveau 5 (à 9 ans) ; le récit ordonné hiérarchiquement : niveau 6 (après 9 ans). Quant à Makdissi et Boisclair (2004), leurs travaux portent sur un corpus de récits d'enfants âgés de 3 ans ½ à 6 ans ½ à partir d'une lecture préalable par l'adulte et du soutien de la couverture du livre. Ces auteurs identifient à leur tour six niveaux : dénomination des objets présents sur la couverture du livre : niveau 0 ; dénomination d'un ou plusieurs personnages de l'histoire : niveau 1 ; citation de certaines actions (sans mises en relation) : niveau 2 ; identification du problème et/ou des épisodes et/ou de la solution : niveau 3 ; apparition de marques temporelles entre les différentes composantes du récit : niveau 4 ; apparition des liens de causalité entre les différentes composantes du récit : niveau 5 ; extraction du lien commun à tous les épisodes : niveau 6.

Ces recherches nous ont amené à nous interroger sur les différents niveaux de structuration de la restitution de récits oraux par des élèves âgés de 3 à 6 ans à partir d'une lecture orale du récit par l'enseignant et sur leur évolution tout au long des trois niveaux de l'école maternelle : comment se structure le récit du *Petit Chaperon Rouge* ? Y a-t-il progression dans les étapes ? Sont-elles toutes présentes en fin d'école maternelle ? Qu'en est-il des liens de causalité, de la longueur des récits ? Observe-t-on des différences selon l'âge des élèves et leur milieu ?

1.2 Les connecteurs et indicateurs de complexité

La cohésion textuelle est assurée par l'utilisation d'outils linguistiques en lien avec la structure narrative. Aussi avons-nous observé ceux retenus par les élèves dans leur production en termes de connecteurs et indicateurs de complexité. Ces indicateurs ont attiré notre attention dans leur rôle, notamment d'introducteur des différentes étapes de la structure narrative, ceci afin de comparer les productions orales des élèves en fonction des milieux socioculturels d'appartenance.

Ainsi, en croisant les données recueillies sur la structure narrative, Makdissi & Boisclair (2004) proposent plusieurs observations portant sur l'utilisation des *connecteurs* dans les récits d'enfants. Ils observent que les enfants de 4-5 ans utilisent autant de connecteurs que de propositions. Puis l'enfant structure son récit, plus il identifie les différentes composantes et les relie tant du point de vue temporel que causal. L'utilisation des connecteurs varie donc, tout comme la structuration du récit, en fonction de l'âge des enfants. Ainsi, les enfants de 4 ans recourraient davantage aux informations visant les personnages et la temporalité, tandis que les enfants plus âgés auront recours aux liens causaux (Applebee, 1978 ; Stein & Glenn, 1982 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Shapiro & Hudson, 1991 ; Spinollo & Pinto, 1994). Les chercheurs établissent une convocation cohérente des connecteurs, dont les connecteurs de causalité, entre 5 et 10 ans (Bennett-Castor, 1986). Toutefois, Soler & Solé (2004) soulignent que les connecteurs temporels sont plus fréquents que les connecteurs de causalité ou d'explication dans les productions

³ Citons encore Stein & PolICASTRO (1984); Stein (1988).

orales des jeunes enfants.

Concernant la **complexité** des phrases, Clark (2003) établit que, comme pour l'anglais, l'apparition des différentes constructions infinitives (verbe suivi de l'infinitif, préposition « à » suivi de l'infinitif) émergent entre 2 et 4 ans pour être acquises définitivement à 5 ans. Vers 2 ans ½, le « que » apparaît pour introduire les propositions relatives et les propositions complétives, tout comme « quand » ou encore « si » et « parce que » pour marquer les causalités. Lentin (1971) montre une évolution de la syntaxe à partir de l'allongement des énoncés et de l'organisation des syntagmes produits par les enfants. Ainsi dès 3 ans ½ - 4 ans, elle établit que le nombre de mots ne fait plus la différence entre les enfants mais l'organisation syntaxique des énoncés : les phrases complexes étant plus nombreuses que les phrases simples. Elle retient également comme critères d'évaluation : les indicateurs de complexité (relative, complétive et temporelle)⁴. Chambaz (1975) précise que les « petits mots de coordination » (« puis, après, alors, mais ») apparaissent avant les indicateurs de complexité. Heurdière (2007) atteste que les constructions complexes incomplètes ne mobilisent pas les mêmes indicateurs de complexité que les constructions complexes complètes : les indicateurs de causalité (« parce que »), de conséquence et de finalité (« pour + infinitif », « pour que ») sont plus souvent sujets à des incomplétudes. Hood & Bloom (1979) puis Bloom *et al.* (1980) soulignent la précocité de l'apparition des relations causales dans les récits des jeunes enfants alors que Chambaz (1975) situe l'apparition de « parce que » au même moment que celle de « mais » et « alors ».

Ces résultats ont orienté notre recherche sur les indicateurs linguistiques : sont-ils présents dans les récits des élèves de 3 à 6 ans ? Quels sont-ils ? Y a-t-il une relation entre leur présence (simultanée ou pas) et la catégorie d'âge et/ou le milieu des élèves ?

2. Expérimentation et méthodologie

2.1 Recueil des données

L'expérimentation a touché trois niveaux scolaires (classes d'élèves de 3 ans à 6 ans) et à chaque fois, elle a été réalisée dans les mêmes conditions, en début d'année scolaire (au mois d'octobre). Ce corpus a été recueilli dans des établissements scolaires de maternelle de deux communes des Bouches-du-Rhône : Aix (désormais A) et Marseille (désormais M). Pour chaque classe étudiée, les enfants ont été sélectionnés par l'enseignante afin de former un groupe représentatif des élèves de la classe. Ces productions narratives discursives orales n'ont fait l'objet d'aucune préparation particulière.

Les enfants ont été réunis par niveau scolaire et l'histoire du *Petit Chaperon Rouge* (désormais PCR) leur a été lue. C'est celle proposée sur le site du ministère de l'éducation nationale⁵ : la version de Charles Perrault en a été simplifiée. Le choix du support a été difficile, il s'est finalement porté sur ce récit pour différentes raisons. Tout d'abord, sa brièveté par rapport au conte d'origine lui a permis d'être écouté dans son intégralité par de jeunes enfants. Ensuite, le loup, figure caractéristique des personnages des contes merveilleux, exerce une attraction sur tous les élèves de maternelle quel que soit leur âge. Enfin, la lecture de l'enseignant a permis de réactiver une histoire, le plus souvent connue des élèves⁶ et par là-même faciliter la récupération du récit. Le support était accompagné, dans le document ministériel, de cinq images.

Nous avons fait le choix de proposer le support des images pour la restitution orale parce qu'elles représentent les principales étapes du conte (cf. *infra*). Nous faisons l'hypothèse que les images aideraient les enfants à entrer dans l'histoire (donc à commencer leur récit) et à se souvenir des

⁴ Canut (2009), à partir des travaux de Lentin (1998ab), établit une grille des indicateurs de complexité selon leur statut : mineurs et majeurs.

⁵ Cf. document dans la banque d'outils à destination des enseignants : <http://www.banquoutils.education.gouv.fr>, pour lire le texte proposé.

⁶ Certains élèves ne la connaissaient pas.

événements. Les images présentent en effet l'avantage de réactiver, sans mot ou structure de phrase, les grands moments du récit : elles facilitent ainsi sa production ; étant entendu qu'un récit strictement descriptif de l'ordre des images serait considéré comme une non production.

Nous avons donc procédé au recueil des données sur une même année scolaire. Par ailleurs, souhaitant comparer les performances des élèves, en fonction des milieux socioculturels, nous avons choisi les écoles en fonction de leur localisation géographique mixte, c'est-à-dire des écoles accueillant des élèves de différents milieux socioculturels. Ainsi, la localisation géographique de ces établissements mais aussi et surtout les entretiens passés avec le personnel enseignant ainsi que la consultation des fiches pédagogiques et administratives recueillies par les différents établissements auprès des parents des élèves nous ont permis de constituer deux groupes : un groupe à milieu socioculturel dit « favorisé » (FAV) et un groupe à milieu socioculturel dit « défavorisé » (DEF). Notre choix s'est donc porté sur plusieurs établissements scolaires afin de tenter de maîtriser, si tant est que cela soit possible, la variable « enseignant » (programme, progression, pratiques langagières et linguistiques, fréquence de la lecture d'albums) mais aussi la variable « ville » (M vs A).

Une fois le corpus recueilli, nous avons procédé à sa transcription⁷ et nous avons codé chacun des récits de la façon suivante : Prénom, École (A ou M), Milieu (FAV ou DEF), Niveau scolaire (PS pour Petite Section – élèves âgés de 3 ans ; MS pour Moyenne Section – élèves âgés de 4 ans ; et GS pour Grande Section – élèves âgés de 5 ans).

Nous avons procédé à une première analyse du corpus en recensant les résultats école par école, puis en fondant les résultats des trois écoles en un seul corpus. L'objectif était double : à la fois analyser les compétences linguistiques des élèves âgés de 3 à 6 ans confrontés à la tâche de raconter mais aussi vérifier la régularité des résultats en fonction des milieux socioculturels. La question au centre de notre étude est donc la suivante : obtient-on des résultats similaires quel que soit le milieu scolaire ou bien obtient-on des résultats différenciés en fonction des milieux ?

2.2 Méthodologie

Pour mener à bien l'analyse linguistique de la structure narrative et de ses étapes ainsi que des moyens linguistiques mis en jeu, nous avons procédé de la façon suivante.

Dans un premier temps, nous nous sommes appliquées à découper chaque récit. Nous avons opté pour identifier dans les productions des élèves une structure narrative (schéma du conte) déterminée à partir des actions des personnages (étapes correspondant à des changements de cadre / lieu / personnage). Nous avons pris en compte le découpage proposé par Propp (1973), c'est-à-dire la « description des contes selon leurs parties constitutives et des rapports de ces parties entre elles et avec l'ensemble » (1973, p. 28) et nous nous sommes intéressées à la notion de fonction qui identifie « l'action d'un personnage, définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue » (1973, p. 31). Notre découpage n'est pas sans rappeler non plus les analyses de Greimas (1966), selon qui les actants sont présents dans les cadres / fonctions. Ainsi, nous avons pu caractériser cinq étapes, qui transparaissent dans les cinq images-support, les deux dernières étapes comportant deux sous étapes (a) et (b) :

- [1] Étape 1 : chez la maman, échange entre PCR et sa maman (panier et grand-mère malade) d'où l'objet du départ / le but du déplacement ;
- [2] Étape 2 : dans les bois, PCR rencontre le loup ;
- [3] Étape 3 : dans les bois, PCR cueille des fleurs pendant que le loup part chez la grand-mère ;
- [4] Étape 4 : chez la grand-mère, le loup arrive et dévore la grand-mère (4a) puis se déguise / prend la place de la grand-mère (4b)
- [5] Étape 5 : chez la grand-mère, PCR arrive et converse avec le loup/grand-mère (5a) puis PCR est dévoré à son tour (5b).

⁷ Nous avons suivi les conventions de transcription du *Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe* accessibles sur le site : <http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html>.

Voici un exemple de découpage, les différentes étapes étant indiquées par des numéros. Nous pouvons observer que l'étape 4 est manquante dans l'exemple suivant :

(1) Chahinez : [1] la maman elle a donné une galette + elle elle + et un petit peu de beurre et après avec sa maman + la maman elle l'a donné [2] et après elle a vu un le loup + il a il a il a dit il a dit que que euh il a dit que où tu vas + et après il a dit tu passes par ce chemin [3] et après et après après il ramassait des petites fleurs [5] et après elle me + il a dit que j'ai des grands + j'ai des grands + j'ai des grands pieds et après il a dit j'ai des grandes mains et après il a dit il a dit il a dit j'ai des grandes dents + pour te manger + après il a dit viens dans mes bras et après il a dit que que euh (M, DEF, GS)

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à un relevé exhaustif des différents types de connecteurs et indicateurs de complexité utilisés pour introduire ces étapes et pour les structurer, par chacun des élèves à travers sa production narrative orale. Ainsi, pour chacune des productions narratives recueillies, notre démarche a consisté à étudier les différentes étapes de la narration convoquées par les élèves, mais aussi les procédés utilisés pour structurer le contenu des séquences (connecteurs et indicateurs de complexité) ainsi que le rapport entre tous ces éléments.

Nous avons souhaité comparer nos résultats aux recherches des auteurs convoqués dans la première partie, étant donné qu'il nous était possible d'étudier l'organisation du récit en prenant en compte l'âge des élèves (enfants âgés de 3 à 6 ans) et leur milieu socioculturel :

a) concernant *la cohérence textuelle* à travers l'apparition des différentes étapes de la structure narrative : nous venons de voir que selon les auteurs convoqués dans la première partie, la structure du récit se met en place au plus tôt à 5 ans (avec des variantes selon les auteurs mais au plus tard vers 7 ans). Néanmoins tous s'accordent pour souligner que c'est vers 5 ans que l'organisation textuelle locale apparaît et certains établissent la présence du schéma narratif dès l'âge de 4 ans (schéma réduit à la complication, l'action et la conséquence).

b) concernant *la cohésion textuelle* à travers le recours aux connecteurs et indicateurs de complexité accompagnant la structuration du récit : nous avons montré que les auteurs établissent que les connecteurs et les indicateurs de complexité se mettent en place progressivement de 2 ans à 10 ans (à partir de 5 ans pour les connecteurs de causalité), que les connecteurs temporels sont les plus fréquents et que les indicateurs de complexité se répartissent en termes de progression tout au long de la scolarité à l'école primaire.

L'analyse se voulant comparative en fonction de l'âge des élèves et de leur milieu, de nombreuses questions ont surgi : les récits sont-ils mieux structurés à la fin de l'école maternelle ? Comment évoluent les indicateurs linguistiques ? Les élèves issus de milieux socioculturels défavorisés ont-ils plus de difficulté à produire un récit que les élèves issus de milieux socioculturels favorisés ? Ou bien n'y-a-t-il pas de différence significative entre les procédés utilisés par les deux groupes d'élèves ? Nous pouvions penser, en accord avec d'autres chercheurs, que l'âge et le milieu allaient influencer sur la structuration du récit et les moyens linguistiques mis en jeu mais nous allons voir que nos résultats apportent de nouveaux éléments de réflexion.

3. Les résultats en fonction de l'école

3.1 La structure narrative

Dans l'école marseillaise, en PS et en MS, les élèves convoquent deux étapes narratives (1/3 des élèves) ou bien ne produisent aucun récit (1/2 des élèves), voire pour moins des 2/10 ne produisent pas le récit attendu. Voici un exemple de récit par un élève de MS (4 ans) produisant deux des cinq étapes :

(2) Evan : [2] le petit chaperon rouge + dans le bois elle voit un loup + [4a] le loup il frappa à la porte + il se jeta sur la grand-mère (M, DEF, MS)

En GS, ils sont 83,3% à convoquer quatre voire cinq étapes narratives (la moitié des élèves convoquent 4 étapes et 1/3 convoquent 5 étapes), et 16,7% des élèves convoquent seulement 3 étapes. Voici un exemple de structure narrative de deux élèves de 5 ans de différents milieux avec 5 étapes représentées pour Laure

(même si l'étape 4a est incomplète) et 4 pour Alexandre (l'étape 2 étant absente) :

(3) Laure : [1] il était une fois un petit chaperon rouge + avec sa maman + eh ben il le donnait une galette et un pot de beurre et puis après + avec sa maman p- elle faisait un petit manteau rouge et puis et tout le monde l'appelait le petit chaperon rouge et puis elle parta dans le bois et puis il dit au revoir à sa maman [2] et puis il voit un loup + énorme + et et puis + elle le le loup il demanda où tu où elle habite où tu où elle habite ta mamie + elle dit de l'autre côté de la forêt + et puis + et p- le elle elle dit le loup hum tu veux aller passer par ceci ou par l'autre ben m- toi tu vas par là et moi à l'autre après le loup il avait pris le plus court et puis la petite fille le plus long elle le savait pas [3] donc après elle part ramasser des fleurs et puis le loup il va à toute vitesse pour aller chez la grand-mère [4a] et puis il dit toc toc hm la mamie elle dit + elle dit c'est ouvert tire la chevillette et la bobinette cherra et puis après + il entra + [5a] et puis le loup il dit le loup + elle va poser le panier dans la cuisine et puis elle elle dit viens te coucher près de moi et puis il avance et p- et puis après + elle il le loup eh ben + eh ben après + euh le loup il dit viens te coucher près de moi après il il avance + et puis il il dit la la la petite fille que vous avez des grandes jambes c'est pour mieux courir + que vous avez un gros nez c'est dire c'est pour mieux sentir mais alors pourquoi vous avez de grandes oreilles c'est pour mieux écouter et que vous avez des grands yeux c'est pour mieux voir pourquoi vous avez des grandes dents c'est pour mieux te manger (M, FAV, GS)

(4) Alexandre : [1] il était une fois un petit chaperon rouge + il donnait la galette et le petit pot de beurre + [3] le loup /rencontra, rentra/ + il passa par le chemin le petit chaperon rouge le chemin dur et le loup pas dur [4b] après le loup rentre à la grand-mère et le il a pris les habits le loup [5a] le chaperon rouge il venait et il toquait après il il ouvrait la porte + et et et il disait j'ai des grandes oreilles c'est pour mieux t'entendre j'ai des gros yeux pour te pour te voir j'ai des grands bras pour te faire des câlins j'ai des grands pieds pour cour- pour courer bien + j'ai des dents pour te manger (M, DEF, GS)

Dans l'école aixoise, pour le groupe « milieu favorisé », en PS, les structures narratives sont composées de 1 à 3 étapes, puis en MS, de 2 à 4 étapes. Pour le groupe « milieu défavorisé », en PS, les 2/3 des élèves ont une structure narrative composée d'une seule étape ou bien ne produisent pas de récit, puis en MS les 2/3 des élèves produisent des récits constitués de 2 étapes ou bien produisent un récit peu compréhensible. Finalement, en GS, tous les élèves de l'école, quel que soit leur milieu, convoquent 4 ou 5 étapes de la structure narrative attendue, avec plus ou moins de complétude, comme le montrent ces deux exemples :

(5) Antonin : [1] le petit chaperon rouge euh + le petit p- chaperon rouge + part + part + part euh /aller, allait/ euh + chez sa grand-mère [2] après il croise le loup [3] euh + après le + après elle elle prend des fleurs + pour + elle prend un bouquet de fleurs pour sa + pour sa + mamie après + après le loup ra- [4a] après le loup euh + vient le premier chez + sa mamie + après elle il dévore la mamie de du petit enfant et après [5] euh + le petit chaperon rouge rentre + rentre à la maison de sa ma- de la mamie de + de lui et le loup et c'est le loup qui est dans + qui est dans le + dans le lit de la mamie [...] ben + après il va manger le petit chaperon rouge [...] euh + il dit euh + il dit que tu as + oh que tu as des des grands bras + oh que tu as des + euh + des grands + des grandes oreilles pour + c'est pour mieux t'écouter mon petit enfant + oh que tu as des grands yeux c'est pour mieux te voir + oh que tu as des grandes jambes c'est pour mieux courir + oh que tu as des grandes dents + c'est pour mieux te manger mon petit enfant [...] il l'a mangé (A, FAV, GS)

(6) Mohamed : [1] euh ben le chaperon rouge + il euh + euh sa mère + elle elle a donné une galette et de la crème dedans son panier [3] après elle prend le chemin le plus court + et le loup + il + le loup + il prend + le + ce che- ce chemin + il prend et après + /il, elle/ va chez le loup + et après + il va cueillir des fleurs [4a] après le loup + il va + chez + chez la mamie + et après + le loup [5] après le chaperon rouge il va + chez le loup + à sa maison [...] oui [...] après + après + après + après euh + elle elle apporte de la crème + des galettes euh + /et, 0/ ça y est [...] euh il

va le dévorer [...] il va le dévorer (A, DEF, GS)

Pour conclure, il apparaît que dans les deux écoles, la structure narrative produite par les élèves se complexifie de la PS à la GS. Ainsi les 4/5^{ème} des élèves de GS, quel que soit leur milieu socioculturel, produisent un récit constitué de 4 ou 5 étapes narratives. Plus précisément, l'étude montre donc une évolution attendue des compétences narratives des élèves avec l'âge, comme l'ont indiqué bon nombre d'auteurs. La structure narrative est présente très tôt et les étapes utilisées respectent très généralement la chronologie du récit initial. Par ailleurs, l'action est le cœur du récit et dès la MS, une structure narrative minimale est présente dans les productions narratives des élèves (2, 4a ou b, 5a ou b). Nous ne retrouvons donc pas strictement les niveaux définis respectivement par Trabasso et Stein (1997) et par Makdissi et Boisclair (2004). Ainsi, contrairement à la première étude, les émotions sont presque totalement absentes de notre corpus et l'ordonnement des étapes est rigoureux quels que soient le nombre d'étapes, le niveau et le milieu socioculturel. Et contrairement à la seconde étude, dès la PS sont présents les niveaux 0 à 4 (description des personnages et des actions, la problématique du récit et la temporalité). Le récit se structure en effet avec l'âge et cette évolution est rapide en milieu FAV comme en milieu DEF. Cependant, les élèves du groupe DEF semblent avoir des difficultés quant à la sous-structuration de certaines étapes narratives.

3.2 Les connecteurs

Dans l'école marseillaise, en PS, les connecteurs sont utilisés exclusivement en milieu favorisé et par 1/3 des élèves seulement (seul le connecteur « et » est utilisé). Puis en MS, les connecteurs (« et, et après ») sont présents dans les deux groupes d'élèves mais l'utilisation n'est pas davantage significative ni diversifiée (1/3 des élèves pour chacun des deux groupes).

Cependant, en GS on observe une utilisation générale et diversifiée des connecteurs (« il était une fois, après, et après, et, après, et puis, et puis après, donc après, mais alors ») : 100% des élèves de milieu favorisé et 75% des élèves de milieu défavorisé. Les connecteurs temporels et énumératifs sont les plus fréquents pour les deux groupes. Les connecteurs argumentatifs (« mais ») et explicatifs (« donc ») sont présents exclusivement en milieu favorisé, comme dans la production de Laure (exemple *supra*) : *il était une fois... et puis après... et puis... donc après... mais alors...*

L'étude montre que dans les deux groupes marseillais, l'utilisation des connecteurs progressent significativement en fin d'école maternelle mais avec une diversification plus grande en milieu favorisé (« il était une fois, et après, et puis, après, et puis après, et puis et, donc après, mais alors ») par rapport au milieu défavorisé (« il était une fois, et, et puis, après, et après »).

Dans l'école aixoise, si 83,3% des élèves du groupe défavorisé utilisent des connecteurs en PS et en MS, ils ne sont que 33% à les utiliser dans le groupe favorisé aux mêmes niveaux scolaires. Les connecteurs sont de plus en plus nombreux et variés tout au long de l'école maternelle. En GS, ils sont utilisés par tous les élèves des deux groupes. Ce sont des connecteurs temporels et énumératifs ainsi que des connecteurs argumentatifs. Par ailleurs, dans le groupe défavorisé apparaît un connecteur de reformulation « en fait » (ce qui n'est pas le cas en milieu favorisé) :

(7) Sandra : *en fait* le petit chaperon rouge elle sort de sa maison [...] le loup eh ben *en fait* il il mange le petit chaperon rouge [...] (A, DEF, GS)

(8) Lucas : bé *en fait* c'est la la mère dans son panier + elle elle met une petite galette et un pot de crème [...] (A, DEF, GS)

Pour conclure, dans les deux écoles, on observe une augmentation significative du recours aux connecteurs textuels en fin d'école maternelle, avec une diversité plus importante pour les élèves du groupe favorisé. Si sur Marseille, les connecteurs temporels et énumératifs sont présents dans les deux groupes alors que les connecteurs argumentatifs sont propres au groupe favorisé, sur Aix, on observe que tous les connecteurs sont présents dans les deux groupes d'élèves. Seule la présence du connecteur de reformulation « en fait » dans le groupe défavorisé les distingue.

Cependant, une différence apparaît dans notre expérimentation pour les classes de PS et de MS des deux

milieux : les résultats semblent inversés puisque les élèves aixois du groupe favorisé ont des résultats équivalents aux élèves du groupe marseillais défavorisé et inversement.

3.3 Les indicateurs de complexité

Dans l'école marseillaise, aucun des élèves des deux groupes ne convoquent d'indicateur de complexité en PS-MS. Cependant, en GS, les indicateurs de complexité sont présents dans la moitié des productions narratives des élèves des deux groupes. Leur utilisation est donc plus importante en fin d'école maternelle quel que soit le groupe considéré.

(9) Laure : il va à toute vitesse *pour aller* chez la grand-mère (M, FAV, GS)

(10) Diane : un petit chaperon rouge *qui s'en allait* dans le le bois (M, DEF, GS)

Dans l'école aixoise, et tout au long de l'école maternelle, les 2/3 des élèves des deux groupes ont recours à des indicateurs de complexité variés :

(11) Imram : [...] il voulait la manger mais il pouvait pas + *parce que* il y avait un + un chasseur *qui était pas trop loin* [...] (A, DEF, MS)

En GS, nous avons relevé la présence des indicateurs suivants introduisant des subordonnées de cause ou de conséquence, des complétives, des relatives, des constructions en « pour + infinitif ». Pour le groupe défavorisé, il s'agit des mêmes procédés auxquels s'ajoutent l'extraction et la circonstancielle de temps. Nous avons enfin noté que l'indicateur de complexité « comme ça » est propre aux trois niveaux scolaires du milieu favorisé.

Voici un exemple, raccourci, d'élève de « milieu défavorisé » qui donne une illustration d'indicateurs de complexité (mis en italiques) participant à la cohésion du récit. Nous avons noté entre crochets la valeur de l'indicateur :

(12) Lucas : la mère elle met une petite galette et un pot de crème *pour qu'* [indicateur de conséquence] elle aille porter à sa mamie + *que* [relatif] sa maman lui envoie + [...] le loup prend le chemin plus court *pour arriver* en premier à la maison [construction en « pour + inf »] + [...] le petit chaperon rouge le chemin le plus long *parce que* [indicateur de cause] le loup il a envie de dévorer sa mère *vu qu'* [indicateur de cause] elle peut p- sa mamie *parce que* [indicateur de cause] elle peut pas donner de coups de canne [...] + *pendant que* [indicateur de temps] le petit chaperon rouge ramasse des fleurs au pied des arbres + là il arrive chez sa grand-mère + il la dévore et après il se met au lit + et après *quand quand quand* il [indicateur de temps] + *il y a* le petit chaperon rouge *qui arrive* [extraction en « il y a ... qui »] (A, DEF, GS)

Pour conclure, dans les deux écoles et en GS, les indicateurs de complexité sont présents dans au moins la moitié des productions narratives des élèves des deux groupes. Cependant, une différence significative existe pour les deux autres classes lorsqu'on les compare en fonction de l'école : si les élèves de l'école marseillaise progressent de façon significative en fin d'école maternelle, les élèves de l'école aixoise semblent avoir une utilisation constante des indicateurs de complexité, qui néanmoins progressent quantitativement et qualitativement tout au long de l'école maternelle.

4. Les résultats en fonction des milieux socioculturels (les deux écoles confondues)

Afin d'affiner l'analyse des résultats, nous allons maintenant en proposer une lecture selon le niveau scolaire et l'appartenance socioculturelle des élèves, toutes écoles confondues.

Premièrement, concernant les étapes de la structure narrative convoquées par les élèves, on observe que plus de 90% des élèves de GS utilisent 4 ou 5 étapes de la structure narrative attendue qui en comportait 5. Cependant, une différence apparaît entre les deux groupes d'élèves qui repose sur l'omission des sous-étapes tant de l'étape 4 que de l'étape 5 pour le groupe DEF (cf. ex. 4 et 6), et, principalement pour la sous-étape « b » des étapes 4 et 5 pour le groupe FAV (cf. ex. 3 et 5). Autrement dit, les élèves du groupe

DEF semblent avoir davantage de difficulté à réunir les deux sous-étapes d'une même étape lorsqu'elles existent, tandis que les élèves du groupe FAV ont quant à eux des difficultés à réunir la sous-étape « b ». Ce résultat semble montrer que les élèves du groupe DEF auraient des difficultés non pas dans la structuration des étapes du récit (les résultats sont similaires entre les deux groupes) mais davantage dans la sous-structuration de ces récits. Compétence qui semble poser moins de difficulté aux élèves du groupe FAV.

Deuxièmement, dans les deux écoles, les connecteurs et les indicateurs de complexité progressent tout au long des trois niveaux scolaires, l'évolution étant déterminante entre la PS-MS et la GS. Cependant on observe des différences concernant les connecteurs et les indicateurs de complexité en fonction des milieux socioculturels.

Concernant les connecteurs, ils sont plus nombreux et plus variés dans les récits en GS pour les deux milieux. Notons toutefois qu'en PS-MS pour les deux groupes DEF, les résultats ne sont pas les mêmes et même inverses, ce qui atténue l'hypothèse selon laquelle les élèves de milieu défavorisé emploieraient moins de connecteurs que ceux de milieu favorisé. Concernant, les connecteurs temporels / énumératifs, s'ils sont présents dans les deux milieux, ils sont néanmoins plus variés dans les productions narratives des élèves du milieu FAV. Plus précisément, les élèves du groupe FAV convoquent des combinaisons plus variées des différents connecteurs utilisés dans les deux groupes : par exemple : « et puis et » ou encore « et puis après ». Il semble aussi qu'il y ait une distribution de certains connecteurs selon le groupe : « quand » (valeur temporelle) apparaît chez les élèves du groupe DEF (14,3%) et « alors » (valeurs énumérativo-temporelle et de conséquence) dans le groupe FAV (40%). Les argumentatifs / explicatifs (« mais, donc ») sont en nombre plus significatif en milieu FAV. Toutefois, notons à ce stade, que les élèves du milieu DEF produisent pour 14,3% d'entre eux un connecteur de reformulation (« en fait »).

Concernant les indicateurs de complexité, ils sont utilisés dans 60% des productions narratives des élèves du groupe FAV et dans 58% des productions des élèves du groupe DEF. Si les élèves des deux groupes ont recours dans des proportions équivalentes à des indicateurs de complexité, les élèves du groupe DEF convoquent une diversité plus grande de ces mêmes indicateurs. Il semble que là aussi il y ait une distribution de certains indicateurs selon le groupe : « comme ça » n'apparaît que chez les élèves du groupe FAV. Il nous faudrait élargir notre corpus pour vérifier l'emploi de certains connecteurs ou indicateurs de complexité selon le milieu socioculturel.

Pour conclure : L'analyse de la structure, des connecteurs et indicateurs de complexité convoqués par les élèves pour raconter nous a fait découvrir que ces différents éléments progressent parallèlement dès la petite section. La fin de la MS (vers 5 ans) semble marquer l'évolution des connecteurs et indicateurs de progressivité vers une plus grande diversité. Conformément aux résultats des recherches antérieures (par exemple, Soler & Solé, 2004), les connecteurs temporels sont effectivement les plus utilisés et les connecteurs argumentatifs ou explicatifs (participant à l'expression de la causalité) apparaissent plus tardivement (à partir de 5 ans). Par conséquent, une faiblesse de l'expression de la causalité (tout comme celle des émotions, cf. *supra*) existe dans les récits d'élèves de 3 à 6 ans tous milieux confondus.

Toutefois, des tendances propres aux milieux se dessinent : les élèves du groupe FAV utilisent des connecteurs et des indicateurs de complexité plus diversifiés que ceux du groupe DEF, ils les combinent aussi davantage et ils ont davantage recours aux sous-étapes du récit. Le récit n'est donc pas à évaluer en fonction de la quantité de mots produits ; à l'inverse de Kemper (1984) ou Hudson & Shapiro (1991) pour lesquels la longueur du récit est un critère pertinent. Mais il est à évaluer en fonction de la diversité des outils employés et de leur usage (cf. Lentin, 1971 qui parle à ce propos de « complexité »).

5. Conclusion

Pour parfaire notre analyse comparative, nous sommes conscientes que le corpus devrait être élargi à d'autres élèves des deux milieux. Cependant des résultats sont à noter qui aident à répondre à nos questions de départ et à les mettre en parallèle, comme nous l'avons vu, avec les écrits des théoriciens convoqués dans l'article. Ainsi nos résultats montrent que la structure narrative s'étoffe tout au long de

l'école maternelle mais que les sous-étapes tardent à se mettre en place suivant l'appartenance socioculturelle des élèves. De même, connecteurs et indicateurs de complexité se mettent en place qualitativement et quantitativement tout au long de l'école maternelle, mais ils ne sont pas aussi variés en milieu DEF qu'en milieu FAV. Les élèves de milieu DEF n'ont pas plus de difficulté à produire un récit que les élèves de milieu FAV mais ils présentent des outils moins diversifiés et une convocation moindre des sous-étapes narratives (assurant néanmoins une production narrative cohérente). Comme tout évolue en même temps (la narration et les outils), il serait donc indispensable d'entraîner les élèves sur l'ensemble des éléments linguistiques constituant le récit dans le but d'améliorer leurs compétences narratives : nous savons combien l'étayage de l'enseignant (ou de l'adulte) auprès de ces jeunes enfants est primordial.

Nous envisageons de poursuivre nos recherches dans le sens d'une expérimentation orientée vers l'introduction d'albums tout au long d'une année scolaire en focalisant notre attention sur la maîtrise progressive des différents outils narratifs (organisation, connecteurs, indicateurs de complexité) et lexicaux (verbes notamment), c'est-à-dire sur l'ensemble des indicateurs que nous avons étudiés jusqu'ici. En effet, cette étude ayant montré la présence de similitudes mais aussi de différences selon le niveau scolaire mais aussi selon l'appartenance socioculturelle des élèves, il nous paraît pertinent d'envisager de prolonger cette étude en mettant en place un protocole spécifique visant le développement d'outils linguistiques (dans une perspective à la fois quantitative et qualitative) au service de la narration orale reposant sur la structure narrative présente dans les albums de littérature de jeunesse destinés à l'école maternelle. Notre idée est de questionner l'impact d'un entraînement hebdomadaire à la production narrative tant en réception qu'en production et son lien avec le développement et la maîtrise d'outils linguistiques propres à ce genre de textes. L'idée est à la fois de favoriser cette compétence à travers un dispositif didactique spécifique, mais aussi de l'adapter en fonction des difficultés de chacun (notamment concernant la différenciation inhérente à l'appartenance socioculturelle). Ces futurs résultats permettront alors de proposer des outils didactiques au service de la formation des enseignants.

Références bibliographiques

- Adam, J. M. (2011). *Les textes : types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- Adam, J. M. (éds.) (2015). *Faire texte. Frontières textuelles et opérations de textualisation*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Adam, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Apothélos, D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Droz.
- Applebee, A. N. (1978). *The Child's Concept of a Story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ariel, M. (1988). Referring and accessibility. *Journal of linguistics*, 24, 65-87.
- Bamberg, M. (1986). A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- Bennett-Kastor, T. L. (1986). Cohesion and predication in child narratives. *Journal of Child Language*, 7, 235-261.
- Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History*, 5(4), 285-313.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I. E. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Bernicot, J. & Clark E. V. (2010). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'interaction*, 25/26, 221-251.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. & Pallaud, B. (2001). Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription. *Recherches sur le français parlé*, 16, 11-37.
- Bloom, L., Lifter, K. & Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflections in child language. *Language*, 56, 386-412.
- Boiron, V. (2014). Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle. *Repères*, 50, 83-104.
- Boiron, V. & Kervyn, B. (2012). École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique. *Repères*, 46, 131-148.

- Boisseau, P. (2005). *Enseigner la langue orale en maternelle*. Paris : Retz.
- Bourdin, B. (1994). *Coput cognitif de la production verbale. Etude comparative oral/écrit chez l'enfant et chez l'adulte*. Thèse de doctorat en psychologie, Dijon : Université de Bourgogne.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Lausanne-Paris : Delachaux-Niestlé.
- Canut, E., Bocereau, C. & Andre, V. (2010). De l'apprentissage au développement : une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans, *3ème Congrès mondial de linguistique française*, DOI 10.1051/cmlf/2010092, Paris.
- Canut, E. (2009). La syntaxe : un socle indispensable à l'étude du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de parce que. *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle, Mélanges offerts à Laurence Lentin*. E. Canut & M. Vertalier. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence. 69-125.
- Canut, E. (dir.). (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. Amiens : Centre Régional de Documentation Pédagogique de l'Académie d'Amiens.
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F. & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : CNDP-CRDP, Scéren.
- Canut, E. & Vertalier, M. (dir.) (2009). *L'apprentissage du langage : une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. Paris : L'Harmattan.
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chambaz, M. (1975). Les petits mots de coordination : étude diachronique de leur apparition chez quatre enfants de 3 et 4 ans. *Langue française*, 27, 38-64.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris: Ophrys.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- Chevrie-Muller, C. et Narbona, J. (2007). *Le langage de l'enfant. Aspects normaux et pathologiques*. Paris : Masson.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corblin, F. (1995). *Les formes de reprises dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Cornish, F. (1999). *Anaphora, discourse and understanding*. New York: Oxford University Press.
- Delamotte, R. & Akinci, M.-A. (2013). *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Issy-les-Moulineaux : Edition Sociale Française.
- Doyon, D. & Fisher, C. (2010). La causerie à la maternelle comme lieu de construction du langage. Dans D. Doyon et C. Fisher (dir.), *Langage et pensée à l'école maternelle*, Québec, Canada : Presses Universitaires du Québec, 44-89.
- Fayol, M. (1981). *L'organisation du récit écrit chez l'enfant*. Bordeaux : Université de Bordeaux II.
- François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. F. François, C. Hudelot & E. Sabeau-Jouannet. Paris : Presses Universitaires de France, 13-116.
- Froment, M. & Leber-Marín, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*, Issy-les-Moulineaux : Edition Sociale Française.
- Garcia-Debanco, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris : Hatier.
- Gardes-Tamine, J. (2008). *La grammaire. Tome 2. Syntaxe*. Paris: Armand Colin.
- Givon, T. (1995). Coherence in text vs coherence in mind. *Coherence in spontaneous text*. M. A. Gernsbacher and T. E. Givon. Amsterdam: John Benjamins, 59-115.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris : Larousse.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Heurdière, J. (2007). Appropriation de la complexité syntaxique en français chez deux enfants entre cinq et six – Rôle d'interactions adulte et enfant impliquant des textes écrits: narration avec le support de livres illustrés et production d'écrit en dictée à l'adulte. Mémoire de Master Sciences du Langage. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle- Paris 3.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage*. Volume II (pp. 83-115). Paris: Presses Universitaires de France.
- Hickmann, M. (1987). The pragmatics of reference in child language: some issues in developmental theory. *Social and functional approaches to language and thought*. M. E. Hickmann. Orlando: Academic Press, 165-184.
- Hood, L. & Bloom, L. (1979). What, when, and how about why: A longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44.

- Hudson, J. A. & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development children's scripts, stories and personal narratives. *Developing narrative structure*. A. McCabe and C. Peterson. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 89-136.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes*, 1(1), 61-85.
- Kemper, S. (1984). Narrative skills. *Discourse development: Progress in Cognitive development research*. S. E. Kuczaj I., New-York : Springer-Verlag, 99-124.
- Kleiber, G. (1994). *Anaphores et pronoms*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Kleiber, G. (2003). *L'anaphore associative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Krafft, H. & Piaget, J. (1925). La notion de l'ordre des évènements et le test des images en désordre. *Archives de Psychologie*, 19, 306-349.
- Lahire, B. ([1993] 2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laval, V. (2005). *Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire – Évaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique*. France : Université de Poitiers.
- Lentin, L. (1971). Recherche sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre trois et sept ans : une méthode, premiers résultats. *Études de linguistique appliquée*, 4, 7-52.
- Lentin, L. (1998a). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans*. Paris : Edition Sociale Française.
- Lentin, L. (1998b). *Apprendre à penser, parler, lire et écrire*. Paris : Edition Sociale Française.
- Makdissi, H. & Boisclair, A. (2004). *L'art de raconter chez l'enfant d'âge pré-scolaire : Une grille du développement du récit*. Document III : Rapport de recherche soumis au Programme de partenariats en développement social. Canada : Développement des ressources humaines.
- Mandler, J. M. (1978). A code in the node: the use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Moussu, M.-J. (2012). Écrire un texte de type narratif : quelle progression pour un enseignement/apprentissage de la maternelle au cycle 3 ? *Diptyque*, 23, 461-474.
- Nelson, K. E.. (1986). *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy, Scéren/CRDP de Lorraine.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum Press.
- Pitcher, E. G. & Prelinger, E. (1963). *Children tell stories: An analysis of fantasy*. New-York: International University Press.
- Propp, V. (1973). *Morphologie du conte*. Paris : Le Seuil.
- Reboul, A. (1990). Pragmatique de l'anaphore pronominale. *Sigma*, 12/13, 197-231.
- Reichler-Béguelin, M.-J. (1988). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Romain, C. & Roubaud, M.-N. (2014). Un observatoire de pratiques enseignantes en maternelle : vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 39, 2/2013, 273-293.
- Roubaud, M.-N. & Romain, C. (2014). Du verbe au temps au travers des narrations d'élèves de 3 à 6 ans, *Travaux de didactique du FLE*, 67-68/2012, Presses Universitaires de la Méditerranée, 165-187.
- Shapiro, L. R. & Hudson, J. A. (1991). Tell me a make believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Solé, M. R. & Soler, O. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants. *Interactions verbales et acquisition du langage*. J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. E. Bert-Erboul. Paris : L'Harmattan, 45-63.
- Soler, O. & Solé, M. R. (2004). The use of connectives in different narrative genres during childhood. *Psycholinguistics, a multidisciplinary science of 2000: what implications? Proceedings of the VIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics*. J. Devrillon, J. Vivier & A. E. Salinas. Caen : Université de Caen, 101-106.
- Spinillo, A. G. & Pinto, G. (1994). Children's narrative under different conditions: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 177-194.
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. *Child Language: A book of Readings*. M. B. Franklin and S. E. Barten. New York: Cambridge University Press, 282-297.
- Stein, N. L. & Albro, E. R. (1997). Building complexity and coherence: children's use of goalstructured knowledge in telling stories. *Narrative development: six approaches*. M. E. Bamberg. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 5-44.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New Direction in Discourse Processing*. R. O. E. Freedle. Norwood, N.J., Ablex. 53-120.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. *The Developmental Psychology of Time*. W. J. E. Friedman. New York: Academic Press, 255-282.

- Stein, N. L. & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teacher's perspectives. *Learning and Comprehension of Text*. H. Mandl, N. L. Stein and T. E. Trabasso. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 113-158.
- Stein, N. L. & Trabasso, T. (1981). What's in a story: critical issues in story comprehension. *Advances in the psychology of instruction*. R. E. Glaser. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 213-267.
- Stenning, K. & Mitchell, L. (1985). Learning how to tell a good story: The development of content and language in children's telling of one tale. *Discourse Processes*, 8, 261-279.
- Trabasso, T. & Nickels, M. (1992). The development of goals plans of action in the narration of pictures stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T. & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. *Development Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*. P. W. Van den Broek, P. J. Bauer and T. E. Bourg. Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 237-270.
- Trabasso, T., Van den Broek, P. W. & Suh, S.Y. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes*, 12, 1-25.
- Van den Broek, P. W. (1990). Causal inferences in the comprehension of narratives texts. *The Psychology of Learning and Motivation: Inferences in Text Comprehension*. A. C. Graesser and G. W. E. Bower. Chicago: CA, Academic Press, 175-194.
- Van den Broek, P. W. (1997). Discovering the cement of the universe: the development of event comprehension from childhood to adulthood. *Development Span in Event Comprehension and Representation. Bridging Fictional and Actual Events*. P. W. Van den Broek, P. J. Bauer and T. E. Bourg. Mahwa, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 231-242.
- Veneziano, E. & Hudelot, C. (2006). États internes, fausse croyance et explications dans les récits : effets de l'étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Le Langage et l'homme*, 41(2), 117-138.
- Vertalier, M. (2006). Approche linguistique des textes de livres pour enfants : pour quels objectifs et quelles pratiques au cours de l'acquisition du langage ? *Mélanges CRAPEL*, 29, 55-71.