
L'oral à l'école maternelle

Le cas de la narration basée sur les images

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Catherine Michalopoulou

*Université de Thessalie
Département de l'Éducation Préscolaire
Argonafion-Filellinon
38221 VOLOS, GRÈCE
kmihal@uth.gr*

RÉSUMÉ. La présente recherche porte sur l'élaboration du récit à partir d'une séquence d'images par des enfants, d'âge préscolaire. Les enfants doivent reconstituer l'ordre des images, en le justifiant, créant ainsi un récit cohérent d'une histoire nouvelle pour eux. La recherche est effectuée sur un échantillon de 100 enfants. En utilisant la méthode de l'entretien, nous avons pu examiner si les enfants utilisent toutes les marques qui caractérisent le récit, s'ils comprennent la structure du récit (exposition initiale, complication, résolution, morale), s'ils produisent des récits partiels ou inachevés, si leurs récits sont plutôt centrés sur les localisations et les rapports spatiaux ou sur les actions effectuées par les personnages par rapport aux actions qui se déroulent.

MOTS-CLÉS : récit, image, structure narrative, école maternelle.

1. Introduction

La présente recherche porte sur l'élaboration du récit à partir d'une séquence d'images par des enfants d'âge préscolaire. Pour savoir si les enfants sont capables de traiter les informations à l'entrée, au fur et à mesure qu'elles se présentent à eux et établir une cohérence causale, pour tester leur capacité à établir des liens de causalité, nous leur présentons des images en désordre décrivant une histoire précise. Les enfants doivent reconstituer l'ordre des images, en le justifiant, créant ainsi un récit cohérent d'une histoire nouvelle pour eux.

Applebee (1978) est sans doute le seul à avoir mené une recherche sur les productions narratives concernant plus de trois cent sujets âgés de deux à dix-sept ans. Il s'est efforcé de rendre compte de la complexité croissante des trames narratives. Conscient du caractère intuitif des catégorisations et de la difficulté qui apparaît lorsque l'on essaie de classer les textes, il a néanmoins distingué six grands types de narrations génétiquement hiérarchisés :

a. Les "amas" (heaps) : ensemble de propositions n'entretenant entre elles aucune relation.

b. Des séquences : suites de propositions comportant un argument commun, en général relatif à l'agent ("the core of the story") : A fait X, A fait Y, A fait Z, par exemple.

c. Les narrations primaires dans lesquelles des événements complémentaires se trouvent regroupés dans une activité super ordonnée.

d. Les chaînes focalisées : dépourvues de clôture, elles consistent en propositions concaténées dont chacune partage un élément avec la précédente et un autre avec la suivante.

e. Les chaînes non focalisées dont la forme la plus typique est la narration d'actions effectuées ou subies par un personnage central : ce que l'auteur résume par la formule "les aventures vécues par X ..."

f. Les narrations orientées dans le sens d'une progression - intuitivement ressentie - vers le sommet de l'histoire. Chaque incident se développe à partir du précédent et, en même temps, introduit un nouvel élément du thème. Ce type de production apparaît "clos", c'est-à-dire que la situation initiale s'oppose à la situation finale (Greimas, 1983).

Applebee conclut que :

- à deux ans dominant les "amas" (heaps)
- à quatre-cinq ans, les chaînes, focalisées ou non, couvrent environ 65% des productions
- les narrations restent minoritaires, même à cinq ans.

Les catégories intermédiaires étant éliminées, une évolution se manifeste, qui va de la juxtaposition de propositions non liées au récit "clos", en passant par la concaténation de procès à protagoniste commun.

Cette classification, ainsi que l'évolution qu'elle permet de mettre en évidence recourent les observations d'autres auteurs, le facteur âge mis à part.

Ainsi, sur le plan de la structure, nous reprenons à notre compte le postulat de Denhière (1984) qui considère que l'interprétation, le stockage et le rappel d'un récit - oral ou imagé - se fait en fonction de sa macrostructure. La macrostructure d'un récit représente la structure d'ensemble de celui-ci.

De manière générale, l'auteur considère que tout épisode d'un récit comprend :

a. une exposition initiale qui concerne la description du (des) agent(s), de leurs caractéristiques, du lieu, du temps, des circonstances physiques et socioculturelles, etc.

b. une complication (le nœud de l'intrigue) qui, en référence à cette situation initiale, décrit un ou plusieurs événements spécifiques et remarquables.

c. une résolution (ou dénouement de l'intrigue) qui résulte des actions subséquentes de l'agent de par les événements de la complication.

e. une évaluation : l'épisode entier, constitué de la complication et de la résolution, peut être - ou non - suivi d'une évaluation qui précise les réactions mentales de l'agent / narrateur face à l'épisode.

f. une morale : cette catégorie, comme la précédente, n'est qu'optionnelle dans le récit. Elle décrit les conséquences possibles de l'histoire racontée dans le but de modifier le comportement actuel et futur de la personne qui reçoit le récit.

D'après diverses études (Piaget, 1924 - Mialaret, 1962), il faudrait attendre douze ans pour que les performances soient du même type que celles d'un adulte. Il semblerait donc que, de quatre à sept ans, l'enfant confronté à des récits - oraux ou imagés - relativement complexes, n'en retienne d'abord que les faits les plus saillants et fasse abstraction des autres éléments. Il ne s'attacherait qu'aux événements à fort contenu émotionnel ou perceptif.

Cependant, Fayol (1985) recueille, dès cinq ans, des récits "spontanés", "bien formés", en sollicitant les enfants par un "raconte", en réponse à une annonce de nouvelle -où l'on reconnaît le cadre, la complication, la tentative et la résolution. Or, à la même période, il est quasiment impossible d'obtenir, sur commande ("raconte-moi une histoire"), une narration de l'enfant. De même, les productions se révèlent très différentes selon qu'elles concernent une histoire inventée proche du conte, un récit d'expérience personnelle ou une bande dessinée (Adam, 1984).

II. La procédure expérimentale

Maintenant, nous allons présenter notre expérience et les moyens que nous nous sommes donnés, pour la mener à bien.

Notre recherche, bien que portant sur un message pictural, se situe dans le cadre plus large d'autres études, déjà réalisées, auxquelles nous nous sommes référés, et présente un certain nombre de similitudes avec l'étude faite à partir de messages textuels, utilisés par d'autres auteurs.

L'impact des messages picturaux ne se limite pas au contenu du message véhiculé mais tient également à des facteurs morphologiques spécifiques liés au type de support (Tardy, 1966), d'où la mise au point d'un modèle d'analyse pluridimensionnelle, par rapport auquel nous situons la production de chaque enfant.

En utilisant la méthode de l'entretien, nous avons examiné si les enfants utilisent toutes les marques qui caractérisent le récit, si ils comprennent la structure du récit (exposition initiale, complication, résolution, morale), si ils produisent des récits partiels ou inachevés, si leurs récits sont plutôt centrés sur les rapports spatiaux (Michalopoulou, 1995) ou sur les actions effectuées par les personnages par rapport aux actions qui se déroulent.

La recherche est effectuée sur un échantillon de 100 enfants d'âge préscolaire, de moyenne et grande section (4-6 ans) dont 56 garçons et 44 filles. L'échantillon provient de six classes d'écoles maternelles grecques, de milieu urbain.

La méthode utilisée est celle de l'entretien, chaque enfant est invité à raconter, séparément, dans une pièce à part, l'histoire évoquée par les images.

L'expérimentateur demande à l'enfant de choisir les images, une par une, de les mettre en ordre et de raconter l'histoire qu'ils évoquent, créant ainsi un récit cohérent. Leur rôle reste stable dans la narration, quel que soit l'âge ou les difficultés des enfants. Au cas où les enfants hésiteraient, il leur demande : " Et après ? Que va-t-il se passer ? " ou bien " Et après, qu' est ce qu'il arrive dans l' histoire ? Qu'est que tu en penses ? " Enfin, les récits inventés par les enfants sont enregistrés.

Les images, arrangées au hasard, évoquent la fable d'Esopé : "La Pie qui voulait devenir un Paon", adaptée aux enfants d'âge préscolaire.

Pour faciliter la compréhension des exemples qui vont suivre, nous donnons un résumé de l'histoire en question, en nous basant sur les images qu'elle évoque :

"La Pie qui voulait devenir un Paon"

Image 1 : Un jour, une pie trouve quelques plumes de paon.

Image 2 : Elle les prend et les place avec soin parmi ses propres plumes.

Image 3 : Avec ses nouvelles plumes, elle commence à prendre des airs et à se pavaner

Image 4 : En se dandinant et se cambrant, elle passe devant les autres pies sans leur jeter le moindre regard.

Image 5 : Elle va là où les paons sont rassemblés. Quand ils la voient, les paons sont très surpris.

Image 6 : Puis, ils comprennent ce que la pie a fait et se fâchent fortement. Ils se jettent sur elle et la chassent à coups de bec.

Image 7 : Après cela, la pie revient vers ses amies.

Image 8 : Mais celles-ci, n'ayant pas oublié comment elle les avait méprisées, la chassent, à leur tour.

Image 9 : Ainsi, la pie se retrouve toute seule.

III. Méthodologie – Résultats de la recherche

Nous abordons maintenant la présentation d'une analyse d'ordre qualitatif, portant, entre autre, sur la compréhension de la structure du récit ainsi que sur l'évaluation de la compréhension méta-narrative (Fabre, 1989).

A. Evaluation de la compréhension de la structure du récit.

Si on se réfère aux catégories de narrations selon Applebee, nous pouvons faire les remarques suivantes :

En ce qui concerne les récits inventés par les enfants :

- a. les narrations couvrent 36% des productions
- b. les chaînes, focalisées ou non, couvrent 52% des productions, parmi elles, 28% sont focalisées
- c. 12% des enfants produisent des narrations primaires

Ainsi, nous pouvons remarquer que, pour ce qui est des narrations, l'enfant cherche à comprendre (Denhiere, 1979). Sa perception établit des relations multiples, de cause à effet, en se basant sur des opérations logiques. Dans ce genre de restitutions, l'enfant établit un rapport de continuité entre séquences et perçoit l'enchaînement causal. L'enfant est capable de se libérer des aspects successifs de ses perceptions, pour distribuer à travers le changement ce qui est inter variant. Il est capable de coordonner ses perceptions et d'en tirer les conséquences. On aura alors des restitutions où la structure du récit est présente et l'ordre logique de succession, dans le temps, est respecté.

En conclusion, dans ce genre de récit figure un enchaînement causal et temporel couvrant tout dans son ensemble.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les enfants qui produisent des narrations, identifient l'agent principal, décrivent la situation initiale, dénotent les actions et événements principaux, qui provoquent directement la complication et la résolution de l'intrigue, et parfois même, expriment la morale, comme nous allons le voir, par la suite, en détail.

L'ensemble des composantes de la structure du récit est souvent redonné dans les narrations qui restituent la macrostructure du récit.

Par contre, en ce qui concerne les chaînes non focalisées, dans l'ensemble, les séquences restituées par le sujet ne sont pas reliées logiquement. Chaque séquence est introduite par un adverbe indiquant la succession dans le temps. On se situe dans ce cas plutôt dans une articulation chronologique et topologique. En produisant des événements, s'enchaînant de cause à effet, l'enfant semble davantage décrire les images plutôt que réellement comprendre l'histoire dans son ensemble.

Qui plus est, dans le cas des chaînes focalisées, la fin constitue la suite de l'action qui précédait immédiatement. Cependant, les actions du personnage sont dirigées vers la réalisation d'un objectif.

Enfin, dans le cas des narrations primaires, l'enfant reste prisonnier d'une perception globale et ne parvient pas à reconstruire l'histoire.

B. Evaluation de la dimension méta narrative

L'analyse précédente nous permet de déterminer les différents niveaux d'élaboration du récit. Nous nous intéresserons à présent aux fonctions prises par le récit.

Comme l'histoire constitue une fable, elle est porteuse d'un message caractérisé par des valeurs et une accentuation de ces valeurs (Reboul, 1980 & 1991). Au-delà des aventures de la pie, cette histoire offre un message porteur d'une idéologie, message exprimé de façon plus ou moins implicite et que l'on peut assimiler à une morale comme on en trouve dans les fables. Cette morale sous-entendue, pourrait être exprimée ainsi : "Chacun doit accepter et apprécier ce qu'il possède car le mensonge et l'artifice finissent toujours par être découverts."

Ici, notre objectif est d'étudier dans quelle mesure les enfants ont clairement perçu la dimension méta narrative du récit, c'est-à-dire dans quelle mesure sont-ils capables d'accéder au sens qui se dégage, au fil des aventures successives de la pie. Il s'agira de voir si les enfants sont susceptibles d'exprimer un jugement sur la signification du récit.

Nous prendrons en compte l'existence d'une morale chaque fois que l'enfant exprimera, de façon implicite ou explicite, un précepte découlant de l'histoire.

Dans l'ensemble des récits produits par les enfants, nous en trouverons un certain nombre qui ne renfermeront pas de morale (74 % de récits). Plus précisément, les récits caractérisés comme chaîne font apparaître rarement la fonction méta

narrative de la fable. Parmi ceux qui contiennent une morale (26%), nous pourrions distinguer deux types de formulations de celle-ci. A) Nous qualifierions la formulation de la morale d'explicite (9%) lorsque le sens du récit dégagé par l'enfant est exprimé par un énoncé clair et injonctif.

Ainsi, nous trouverons une morale formulée de manières suivantes : "La pie n'aurait pas dû mettre les ailes du paon car celles-ci appartiennent à un autre animal.", "Elle n'aurait pas dû se vanter devant ses amis." et "Les oiseaux ne doivent pas porter les ailes qui appartiennent à d'autres oiseaux."

B) Nous parlerons plutôt de formulation implicite de la morale (17%) lorsque les termes employés par l'enfant permettent de déduire, de supposer l'existence d'une morale sans que celle-ci ne soit exprimée par l'enfant en termes précis et formels.

Ainsi, les phrases "Les autres pies lui ont dit : tu as bien fait d'enlever ces ailes, tu es un meilleur oiseau.", "Les paons ne l'aimaient pas car elle était différente. Les pies étaient ses amies, elles formaient une famille.", ou bien "Elle n'était l'amie de personne, ni des pies ni des paons.", montrent que l'enfant a perçu quelque chose du sens de l'histoire, sans pouvoir pour autant le formuler explicitement.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que l'absence de la morale explicite est parfois compensée par l'expression d'une évaluation dans les narrations des enfants. Ainsi, d'après certains enfants, les paons étaient rusés et méchants ou bien la pie était trop fière et méritait bien sa punition.

Notre analyse va maintenant s'enrichir de trois axes différents relevant plutôt des caractéristiques individuelles : il s'agit du degré de personnalisation du récit.

C. Le degré de personnalisation du récit

Nous pouvons distinguer :

1. Les récits plutôt centrés sur les localisations et les rapports spatiaux (53%)

Certains enfants vont se montrer particulièrement sensibles aux lieux où se déroulent les actions. Les lieux et changements de lieux représentent un axe significatif de la restitution de l'enfant. Par exemple, l'accent est plutôt mis sur les endroits où se trouvent les personnages (près de la maison, à côté de la rivière, dans le lac, sur l'arbre, dans l'herbe), ou sur un changement de lieu, à savoir le départ vers la forêt, vers le village etc. Il s'agit d'une importance accordée aux localisations et aux déplacements.

2. Les récits plutôt centrés sur les actions effectuées par les personnages (28%)

La plupart des séquences évoquées par l'enfant, sont redonnées en fonction des actions qui s'y déroulent. C'est un récit centré plutôt sur les actions effectuées par les personnages que sur les acteurs eux-mêmes. L'enfant donne peu de renseignements concernant les acteurs et ne cherche point à les qualifier.

Par exemple, un enfant décrit, comment la pie lave sa queue dans la rivière, comment elle s'élance pour prendre son envol et échapper aux paons; un autre enfant décrit comment les paons la dévisagent sauvagement.

3. Les récits plutôt centrés sur ce que ressentent les personnages par rapport aux événements qui se déroulent (19%)

Dans ce genre de récits, l'enfant accorde une place particulière aux sentiments éprouvés par les différents protagonistes, et notamment à ceux du personnage principal. Il se tient davantage aux réactions expressives des personnages qu'aux actions qui se déroulent.

Par exemple, les enfants racontent que le paon se fâche et s'énerve, « il veut attraper la pie et la conduire à ces chasseurs qui ont fait rôti le loup », que la pie est gaie et que lorsqu'elle admire son reflet dans le lac, elle est fière de ses belles ailes, qu'elle a peur et écarte ses ailes, qu'elle est fâchée car elle a perdu ses ailes et, enfin, qu'elle est triste car personne ne veut être son amie.

Nous relevons donc dans ce genre de récit un certain nombre de sentiments des personnages qui sont directement liés à l'événement décrit.

Nous pouvons supposer que les enfants qui insistent davantage sur les états d'être des protagonistes, dans leurs productions, intègrent mieux les indices présents dans les images, à savoir les expressions considérées comme des indices, c'est-à-dire comme ayant une valeur d'information qui nous semble permettre à l'enfant de décoder les états d'être du personnage.

Cependant, d'après nos résultats, nous trouvons une majorité de récits centrés sur les localisations et les changements d'endroits.

Comment expliquer cette tendance ? Remarquons que dans le cas de nos récits imagés, l'organisation temporelle ne joue pas un rôle déterminant. L'histoire n'est pas clairement située dans le temps. Mais, par contre, les déplacements rythment l'histoire.

Or, A.J Greimas relève à plusieurs reprises que le découpage spatial a "une fonction de démarcation qui permet de distinguer la séquence événementielle". C'est apparemment bien qu'un certain nombre de sujets aient exploité la représentation des endroits pour dire ce qui s'y passait.

D'après le même auteur, la logique spatio-temporelle peut paraître superficielle mais elle "sert à organiser la mise en scène du drame qu'elle se prépare à raconter". Nous pouvons supposer que l'enfant perçoit en premier cet aspect superficiel et facile à décrire, mais en même temps fondamental puisque c'est aussi sa perception des lieux qui va lui permettre d'organiser son propre récit.

IV. Évaluation de la créativité narrative

Le sens que perçoit l'enfant se différencie de celui du récit imagé.

Sur le plan de la construction du sens, l'ordre aléatoire des images permet l'expression de la créativité narrative. Les enfants inventent, à partir des images, des situations qui ne correspondent pas à l'histoire. Ainsi, ils placent souvent les images dans un ordre différent de celui de l'histoire initiale. Ceci n'entraîne pas pour autant la création d'un récit non cohérent, puisque les enfants justifient leur choix et sont capables d'établir des liens de causalité, en créant un récit cohérent d'une histoire nouvelle pour eux.

Cependant, la première image choisie par les enfants est le plus souvent celle représentant la pie trouvant les ailes du paon et les attachant à sa queue. Ainsi, l'exposition initiale est fixe. Au-delà de ce point, la complication, la résolution et la morale - quand il y en a une - souvent différent.

Nous citons ici certains exemples de récits créatifs qui impliquent l'originalité. Ainsi, il arrive souvent qu'à la fin du conte la pie soit joyeuse et conserve les ailes du paon, ou alors qu'« elle rêve, en regardant le soleil, que les paons ne parviendront jamais à l'attraper et à lui prendre ses ailes, alors, elle sourit », qu'« elle donne elle-même ses ailes aux paons pour qu'ils n'aient pas froid et qu'elle s'envole au loin », qu'« elle garde les ailes dans son nid, qu'elle les porte de temps en temps et qu'elle devienne belle », qu'« elle se pavane et se vante et que les autres pies, jalouses, lui prennent ses ailes », qu'« elle part en courant et, à bout de souffle, réussit à aller dans un beau et lointain pays pour qu'on la laisse tranquille », ou encore que « les paons la pardonnent, lui offrent les ailes et qu'ils deviennent amis ». Il arrive également que la pie fasse un usage original des ailes en les prenant dans la bouche pour balayer le sol.

Nous pouvons remarquer que, comme l'ordre des images n'est pas précis, les enfants disposent d'un pouvoir de reprendre la structure, qui apparaît dans le récit imagé, de la transformer, d'en faire autre chose que ce qu'elle est, au point de la renverser complètement dans certains cas. Nous pouvons donc observer des glissements de sens, des dérapages, des déformations, des reconstitutions, tout à fait, extraordinaires.

L'essentiel du processus imaginatif réside donc dans l'adoption de perspectives nouvelles en ce qui concerne l'enchaînement des événements racontés, ou même dans l'adoption de rôles nouveaux des personnages impliqués dans l'action.

La compréhension constitue donc une expérience personnelle (Bruner, 1984), au cours de laquelle l'enfant dialogue avec le récit, sur le fond de son vécu propre, toujours singulier.

V. Conclusion – Implications pratiques

Pour conclure, d'après nos résultats :

- Sur le plan de la structure : les productions qui correspondent à un tiers environ des sujets et ont les caractéristiques d'une narration tendant à se rapprocher du

schéma canonique sous la forme "situation initiale - complication - tentative - résolution".

- Sur le plan de la compréhension de la dimension métanarrative : les jugements paraissent marquer un retard

- Sur le plan des aspects différentiels : malgré un certain nombre de convergences, qui permettraient de donner les caractéristiques d'un récit type sur le plan de la structure, de la perception de la morale et de la personnalisation du récit, chaque récit garde sa spécificité.

- Sur le plan de la construction du sens : l'ordre aléatoire des images permet l'expression de la créativité narrative.

Enfin, les implications pratiques de cette recherche résident dans le domaine des activités menées en école maternelle, ciblant le développement des capacités narratives chez les enfants d'âge préscolaire.

De manière générale, préparer sa classe à un projet narratif, c'est :

1. Recueillir les représentations des enfants en matière de compréhension de l'histoire et identifier les obstacles et les points d'ancrage possibles. C'est en croisant l'analyse des représentations et l'analyse de l'objet narratif de référence, que l'on peut se fixer comme objectifs d'aider les enfants à dépasser leurs difficultés quant à la compréhension de cette histoire.

2. Négocier avec la classe un projet d'activité, qui rendrait possibles des apprentissages, afin de construire le sens de l'histoire.

3. Articuler les situations d'apprentissage avec les situations de productions.

4. Créer, concevoir des situations-problèmes de construction du sens narratif. Une situation-problème correspond chez l'enfant à une tâche à accomplir, à un problème à construire ou à résoudre (Meirieu, 1990). Ainsi, les enfants apprennent à :

- identifier et sélectionner l'information pertinente
- mettre en relation des informations (combinaison, hiérarchisation, inférence, mise en ordre)
- modifier ces informations (modification du récit, de l'histoire, etc)
- produire des informations nouvelles (émission de jugements sur l'histoire ou production de nouveaux récits)

5. mettre en place des situations d'évaluation, tout au long de la durée du projet.

Pour conclure, nous pensons qu'il est possible de concevoir et de mettre en place, à l'école maternelle, des situations de construction du sens, qui soient en même temps finalisées dans une perspective de production, par rapport à un projet.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les maîtresses des écoles maternelles pour leur soutien.

VI. Références

- Adam, J.M. (1984). *Le récit*. Paris : PUF.
- Applebee, A.N. (1978). *Child's concept of a story*. Chicago : University of Chicago Press.
- Boutet, J. (1994). *Construire le sens*. Berne : Peter Lang.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, Savoir dire*. Paris : PUF.
- Cardarello, R. (1991). La lecture à l'âge préscolaire : processus de compréhension entre les images et les mots. In A.Bentolila, *Les entretiens Nathan sur la lecture, actes 1*. Paris : Nathan, 271-282.
- Corcoran, B. (1990). Reading, re-reading, resistance : versions of reader response. In M.Hayhoe & P.Parker, *Reading and response*. Philadelphia : Open University Press, 132-146.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière, G. (1979). Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de Psychologie*, 341, XXXII, 803-818.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset.
- Fabre, M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de la psychologie cognitive*. Neuchatel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- Greimas, A.J. (1983). *Du sens, II*. Paris : Seuil.
- Grossman, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manière de faire, manière de lire à l'école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Meirieu, P. (1990). *Apprendre, oui mais comment ?* Paris : ESF.
- Michalopoulou, C. (1995). *L'enfant, l'espace et le temps dans les contes*. Villeneuve : Presses Universitaires du Septentrion.
- Michalopoulou, C.(2000). La créativité à partir des contes. In A.Jaillet, *Éducation et Sémiotique, Hommage à Michel Tardy*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg, 115-129.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1991). *L'éducation des valeurs*. Paris : PUF.
- Simonpoli, J.F. (1991). *La conversation enfantine*. Paris : Hachette.

- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks : A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Tardy, M. (1966). *Le professeur et les images*. Paris : PUF.
- Tauveron, C. (1996). Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision : quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères* 13, 191-210.
- Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- Wirthner, M., Martin, D. & Perrenoud, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.