

Marie-Claude JAVERZAT

PRODUIRE DES TEXTES EN GRANDE SECTION : COMPRENDRE LE MONDE, COMPRENDRE LA CLASSE, APPRENDRE LA LANGUE

Résumé : Cet article se propose d'explorer les voies d'entrée dans l'écrit, à travers l'analyse des *interactions* langagières au cours d'une situation scolaire de *production de textes en grande section*. Le cadre théorique s'inscrit dans une perspective vygotkienne et brunerienne, enrichie des travaux sur les situations scolaires (Dyson, Grossen) et l'anthropologie de l'écrit (Goody). Ainsi, l'étude des *contextes* constitutifs de la situation d'apprentissage de l'écrit par un écolier de cinq ans, se place sur trois plans principaux : *interpsychologique et intrapsychologique, culturel et symbolique*.

Mots-Clés : Entrée dans l'écrit, situation scolaire, contexte, interpsychologique.

PRÉSENTATION

L'élève de grande section a acquis des compétences langagières au cours de son parcours scolaire : plus de 90 % des enfants de la classe d'âge correspondante sont scolarisés à 3 ans. Il est intégré aux discours de la classe comme sujet et comme objet : il agit dans différents contextes langagiers qui ont pour lui du sens. Il fréquente de nombreux textes (littérature de jeunesse, documentaires) médiatisés par les lettrés qu'il côtoie. Ainsi, à 5 ans, l'enfant (l'élève) apprend « du langage » en situation et pose les jalons d'un apprentissage de la langue. La situation de dictée à l'adulte se présente donc dans ce cadre comme un lieu privilégié d'apprentissages médiatisés.

I. CADRE THÉORIQUE

Étudier l'apprentissage du langage et de la langue en situation scolaire fait appel à des concepts psychologiques, linguistiques, sociologiques ou psychosociologiques et à leurs dérivés. Nous nous placerons délibérément dans une perspective *socio-historique* et *intersubjective* qui ne peut isoler l'acquisition langagière du développement de la pensée dans un contexte culturel donné et une communauté humaine.

Margaret Donaldson citée par Edelman¹ montre que « les enfants comprennent les situations et les intentions humaines et seulement après ce qui se dit ». Notion transversale en sciences humaines, le mot *contexte* a des acceptions nuancées selon la discipline. La définition que propose M. DELEAU² recouvre cette problématique : « Le contexte constitue la perspective référentielle commune aux protagonistes de l'échange ». En effet, la difficulté pour rendre compte d'une situation d'apprentissage scolaire - et en particulier celle de l'écrit - est qu'elle n'est pas pure, qu'elle est construite non seulement par les acteurs et leurs discours (contextes linguistique, épi ou méta linguistique, psychologique...) mais aussi par la scène qu'ils ont contribué à créer tant par le cadre matériel que social - rôles institutionnels, rôles dans le groupe... -. Pour dénouer ce réseau de significations potentiellement tissées, on tirera donc quelques fils :

- *culturel* : l'enfant utilise « la boîte à outils de la culture » selon la formule de Bruner³. On rejoindra le plan d'analyse de Dyson⁴ (centre d'étude de l'écrit de Berkeley) : pour elle, les enfants entrent dans l'écrit par trois media

- symbolique*, l'écrit comme outil de pensée divergent ;

- culturel*, s'approprier le passé de la langue écrite ;

- psychologique et sociologique*, dire qui je suis au sein d'un groupe et organiser le groupe. On fera aussi référence aux travaux de Goody⁵ sur l'anthropologie de l'écrit en particulier l'influence de la culture écrite sur l'activité cognitive.

- *interpsychologique* : les sujets (adulte et enfants) doivent établir les bases d'une compréhension minimale commune de la situation. Il s'agit donc, en particulier, de construire une *référence commune* dans le discours, processus qui nécessite le développement de l'attention conjointe⁶ et de créer un espace cognitif construit à plu-

sieurs selon la loi de la *Zone de proche développement*⁷. Le dialogue pédagogique permet donc différents niveaux de contextualisation. A terme, il s'agira de rendre « les faits langagiers conscients » : en effet, utiliser et produire du langage écrit requièrent « une attitude indépendante, volontaire, libre par rapport à la situation »⁷.

De plus, au cours de l'interaction se construisent des *significations* au sein du triangle didactique :

savoir

maître

élève

Comme l'ont montré Wertsch puis Grossën⁸, il ne suffit pas d'analyser les actions et opérations cognitives ; en effet, le jeu des interprétations de la situation par les acteurs *modifie* la nature même des apprentissages cognitifs.

- *intra psychologique* : Ce que l'élève a construit en collaboration, il saura plus tard le réaliser seul. Cette formule vygotkienne s'applique à la production d'écrits : en effet, on pourrait faire l'hypothèse d'une mise en place d'un « *format* » d'actions au sein duquel l'enfant apprendrait à utiliser le langage intérieur via le langage égocentrique. Selon Vygotsky « Le langage intérieur a son origine dans la différenciation, la démarcation entre langage égocentrique et langage social de l'enfant, » (p. 376 *Pensée et langage*).

- *Symbolique* : les significations s'élaborent en empruntant des voies diversifiées :

- corporelles (regard, prosodie, gestualité)
- graphiques : les différentes représentations — dessin, croquis, — qui précèdent ou accompagnent l'écrit codifié. On peut penser qu'ils jouent le rôle d'*outils psychologiques* intermédiaires.

- matérielles : quels objets font sens dans l'interaction ? Les objets scripteurs, les objets à lire... Quel espace-temps est choisi ? moment de la journée et lieu d'activité sont des éléments actifs dans la compréhension par l'élève de la situation scolaire de production d'écrit.

II. ÉTUDE DU CORPUS

Textes de présentation de soi :

Cette situation de production d'écrits objective l'ouverture d'une correspondance entre deux classes de même niveau (grande section maternelle) mais appartenant à des groupes scolaires différents et éloignés. Aucun envoi n'a encore eu lieu. La consigne de production précise la position de l'énonciateur « Qu'est-ce que tu veux dire aux correspondants pour te présenter, pour dire qui tu es, dans quelle partie de l'école tu es... ? » Il s'agit donc pour chaque enfant d'appréhender la situation de communication et d'y adapter ses activités langagières. Ainsi, le dessin, perçu par l'enfant de cet âge comme moyen d'expression et de communication idéal sert d'interface entre deux plans énonciatifs : le commentaire du dessin et la présentation par la production d'un texte dit puis écrit — voir corpus —.

Le démarrage de l'activité exige plusieurs prises de conscience pour chaque élève au sein du petit groupe : comprendre la situation et ses enjeux en particulier apparaître à l'autre sous son meilleur jour :

- *dans l'ici et maintenant de la situation*. Le scripteur virtuel doit passer à travers la censure de ses pairs et de l'adulte.

- *dans la situation différée* : l'élève doit imaginer cet autre groupe d'enfants pour lesquels les mêmes règles fonctionnent.

* *Un contexte intermédiaire ou parallèle* selon les élèves est constitué par la représentation graphique. Il s'agit d'un événement didactique (choix d'une variable) qui enracine le référent dans une production visible mais qui ouvre aux scripteurs deux voies textuelles : le commentaire ou la lettre. Pour reprendre la typologie de Bronckart⁹, le commentaire est plutôt *un discours en situation* caractérisé par la référence à l'espace présent commun et à des objets présents. La lettre oblige l'énonciateur « à rendre le texte autonome par rapport aux données extralinguistiques ».

Exemple de Delphine : « Je me lave les mains avecque le savon » énoncé 12, repris par M. en « du savon » énoncés 24-25. L'énoncé dicté a une fonction indexicale, en relation directe avec le contexte graphique. L'intervention de l'adulte médiatise ce passage au cours duquel le langage constitue lui-même son propre contexte. Les

hésitations de Delphine au moment de la relecture énoncés 163 et 166 sont significatifs d'un changement qualitatif dans l'activité cognitive. En effet, au cours de la petite enfance,

**Contexte microsociologique* : la classe. Le dit est très souvent exposé, revu et modifié par l'énonciateur dans deux mouvements successifs : exemple de Delphine ; Elle propose en premier sa formulation (énoncé 12) puis intègre ensuite le point de vue des co-énonciateurs : énoncés 26 et énoncés 56, 57, 60 et 69.

**Contexte linguistique* : Le jeu des interactions provoque un usage « *métapragmatique* » cf. Bruner du langage : en effet des élèves comme Mathieu ou Martial envisagent et énoncent ce que le scripteur pourrait dire. « D'abord tu dis » : énoncés 4 à 8 « Tu peux leur dire » énoncés 75, 76, 77.

Remarques : Les énoncés de Mathieu sont complémentaires en ce sens que l'un initie en donnant la structure que le deuxième complète. On note aussi des énoncés montrant la capacité à formuler à la place d'un énonciateur. « moi, je marquerai que... » Martial (80) Mathieu (81). On peut parler d'un étayage mutuel d'autant plus fort pour Mathieu qui, lors de sa prestation individuelle a des difficultés à produire seul.

**Contexte culturel* : l'usage du prénom devient insuffisant pour être identifié ou reconnu par autrui. La proposition de Mathieu d'ajouter le nom au prénom est retenue d'emblée par les enfants co-énonciateurs. On peut considérer ce fait d'écriture comme un événement culturel d'*inscription dans une communauté linguistique lettrée*. En effet, les communications au sein de la famille ou de pairs dans un espace-temps de proximité n'obligent pas à un tel usage. Les formes indexicales du langage suffisent. « et pis, je m'appelle Delphine » énoncé 51 La M. écrit en énonçant ce qu'elle écrit ; Mathieu et Martial terminent la phrase « Delphine ». Mathieu commente en disant à M. « Delphine, tu écris 3 ».

Il reprend alors : « Delphine M***** » (56) qui est répété par plusieurs enfants (jeu ?) (57) La M. approuve et justifie (59). S'ouvre alors un dialogue inattendu montrant que ces enfants enraci-

nent l'acte d'écriture dans le contexte social et culturel « t'aimes écrire Maîtresse ? » demande Mathieu. Cédric enchaîne alors sur ce qu'il voudrait faire plus tard dialogue interrompu par M. et Delphine qui n'a pas perdu le fil : elle demande que soit inscrit son... nom. « Et pis, je m'appelle M@@@@@ » (69). Cet échange montre l'importance de l'*interpsychique* dans l'acquisition d'une compétence.

Savoir dans quelle situation se présenter en énonçant son nom est de plus une *compétence sociale* indispensable et a sûrement aussi une fonction spécifique dans le cadre scolaire : *créer une identité d'élève*. En effet, plusieurs enfants de cet âge s'interrogent sur la place de leur nom dans la liste d'appel, pourquoi le nom est placé avant le prénom...

Le *code grapho-phonétique* est l'objet d'une curiosité partagée par ces apprentis scripteurs : énoncés 36 à 49. Cette focalisation pourra, si elle n'est pas mise en interaction avec d'autres regards sur le texte, devenir un écran protecteur masquant les problèmes de la production d'écrits (planification, mise en mots...).

La *relecture* initiée par l'enseignant est l'occasion de mesurer le niveau de permanence de l'écrit perçue par chacun des enfants et la pertinence des critères présentés : reconnaissance logographique énoncés 72, 73 ; mémoire sémantique et/ou spatiale énoncés 154, 156, 159, 160, 163... Elle est aussi un temps de confrontation entre les énoncés oraux et les énoncés effectivement écrits (énoncés 155 à 183). les énoncés 24, 25 puis 163, 165, 166, 167 montrent le conflit entre les positions énonciatives (commentaire ou présentation de soi) lequel ouvre une voie de nature intrasubjective : l'activité langagière s'autonomise et peut être parlée par l'enfant lui-même (énoncé 206).

CONCLUSION

A travers cet exemple, d'une situation ordinaire de classe, on voit la complexité des phénomènes en œuvre dans l'activité cognitive : l'interaction des contextes dans une situation de dialogue dans laquelle le langage oral et écrit joue un rôle prépondérant mais non

exclusif crée un espace sémiotique nécessaire à l'entrée du jeune enfant dans la culture écrite.

Ceci n'est qu'une première approche dans l'analyse de la situation d'écriture en classe maternelle : écrire, c'est inscrire mais aussi s'inscrire. En ce sens, le procès d'écriture ouvre à la compréhension du monde, à celle d'un microcosme social — la classe — au sein d'un apprentissage réflexif mais non formel sur la langue.

Marie-Claude JAVERZAT

École publique
Saint Antoine de Breuilh
Laboratoire de Psychologie
génétique et différentielle
Bordeaux 2

CORPUS (début)

Composition initiale du groupe : *Delphine, Mathieu, Martial, Cédric, Loïc*.
Arrivent ensuite : *Arcangela, Alan, Natacha, Tony*.

* signifie que M. écrit en même temps
indique les segmentations du flux verbal

1. M. : Vous me dictez... ce que vous voulez que j'écrive pour que les correspondants puissent le lire après. Hein, d'accord ?
2. Cédric : Oui.
3. M. Bon. Alors, là c'est qui ? C'est Delphine... Alors qu'est-ce que tu veux dire aux correspondants pour te présenter ? Pour dire qui tu es et... (Mat) et dans quelle... (Mat) dans quelle partie de l'école tu es... (Mathieu essaie d'intervenir.)
4. Mathieu : D'abord tu dis : je m'appelle Delphine...
5. Martial : J'ai cinq ans...
6. Mathieu : J'ai cinq ans... Eh bien, eh bien, puis après... et...
7. Martial : Je suis bien,
8. Mathieu : je suis bien voilà, et puis après, euh... ch'ai pas.
9. M. : Alors, est-ce que tu es d'accord avec ce qu'ils ont dit ?
10. Delphine : oui
11. M. : Alors j'écoute... tu me dictes.
12. Delphine : Je me lave les mains avecque le savon.
13. M. : Ah, c'est pas la même chose que c'qu'a dit... que ce qu'ont dit les copains, alors ? non ? (signe de tête) Alors j'écris quoi ? Qu'est-ce que j'écris alors ?

14. Delphine : Je me lave les mains avecque le savon.
*15. M. : Je
16. Martial : me lave
*17. M. : me
18. Delphine : lave
*19. M. : lave
20. Martial : les mains
*21. M. : les
22. Delphine : mains
*23. M. : mains
24. Delphine : avec/le/savon
*25. M. : avec/du/savon/Point
26. Delphine : Après, je m'a... J'ai 5 ans.
27. M. : AH bon ! Alors tu écris aussi que tu as cinq ans ?
28. Mathieu : Alors tu mets un 5.
29. M. : C'est toi ici alors... que tu... qui tu as dessiné...
30. Martial : Ouais et en plus, elle dit qu'elle s'est arrosée !
31. M. : Ah oui ! Effectivement le... C'est l'eau qui jaillit là ? oui effectivement oui tu dois t'arroser là. Alors, « j'ai cinq ans » ? c'est ça ?
32. Delphine : Oui
*33. M. : J'ai/cinq :
34. Mathieu : (k)ans
*35. M. : ans
36. Loïc : Mais faut écrire 5 !
37. M. : Ah ! Alors j'ai écrit cinq.
38. Mathieu : un 5 tu fais.
39. M. : Mais j'ai pas fait un cinq avec des chiffres. Qu'est-ce que j'ai fait à la place ? Regardez : j'ai écrit cinq, là.
40. Mathieu : Ah ouais.
41. M. : J'ai écrit cinq.
(...)
44. M. : ... Regardez comment j'ai écrit cinq ! J'ai écrit cinq avec la lettre C...
45. Martial : C
46. M. : I... N... Q...
47. Mathieu : Q... Eh eh eh !
48. M. : Eh oui, ça se lit cinq !
49. Mathieu : Ah bon.
50. M. : Et voilà. C'est pas comme d'habitude, c'est pas comme quand on écrit la date.
51. Delphine : Et pis je m'appelle Delphine.
*52. M (relit) : Ah ! « J'ai cinq ans » *Je/m'appelle
53. Martial + M : *Delphine
54. Mathieu. Delphine tu écris.
55. M. (relit) : Delphine.*

PRODUIRE DES TEXTES EN GRANDE SECTION

56. Mathieu : Delphine M@@@@ (nom de famille)
57. Enfants : Delphine M@@@@, Delphine M@@@@
58. M. : Faut écrire M@@@@ aussi ? Oui parce qu'il y a plusieurs Delphine.
59. Mathieu : Plusieurs... Ah oui ! Pasque... pasque...
60. Delphine : Y'en a une dans une autre école aussi.
61. M. : Mais sûrement , oui ; ça peut arriver en tout cas.
62. Martial : Aussi même dans l'école de...
63. Mathieu : Maîtresse, t'aimes écrire ?
64. M. : Mais bien sûr que j'aime écrire... et toi ? oui ?
65. Cédric : Mon frère i veut être maître, moi, agriculteur.
66. M. : Ah bon !
67. Cédric : Et j'connais un travail...
68. M : Attends, attends, Delphine veut qu'on écrive autre chose. Alors ?
69. Delphine : Et pis je m'appelle M@@@@.
70. M. : Est-ce que je l'ai pas déjà écrit ?
71. Delphine : Si.
72. M. : Où est-ce que je l'ai déjà écrit M@@@@ ?
73. Delphine : Là
74. M : Ah bon : tu l'as déjà écrit. (...). « Je m'appelle Delphine M@@@@ ». On l'a déjà écrit. Ensuite ?... Qu'est-ce que tu peux leur dire pour qu'ils puissent te connaître, ou te reconnaître sur une photo, par exemple ?
75. Mathieu : Tu peux leur dire... Tu peux leur dire que... l'école de... comment... aussi qu... comment...
76. Martial : Qu'on est à l'école de S-A-B.
77. Mathieu : Non, il n'est pas à l'école de S.A.B.
78. M. : Non ? Mais nous on y est bien !
79. Delphine : Mais oui mais pas eux.
80. Martial : Moi je... je marquerais que... je travaille à... à l'école de S.A.B.
81. Mathieu : Moi je... moi je disais, moi je... moi je... moi à la place, je dirais que... que je m'appelle Mathieu et que...
82. M : Oui, bon, on va l'écrire après sur ta feuille. Alors, Delphine, là, elle n'a pas fini peut-être ?
83. Delphine : Non.
84. M. : Qu'est-ce que tu pourrais dire de plus ?
85. Delphine : Euh, je...
86. M : pour qu'on te reconnaisse bien.
87. Mathieu : le reconnaisse bien (...) présenter et tout... Euh...
88. M : Est-ce que ça suffit de dire qu'elle a cinq ans et qu'elle s'appelle Delphine M@@@@ ? Est-ce que tout le monde va te reconnaître ?
89. Delphine : Euh... non
90. M. : Ah, non.
91. Arcangela : Non il reste les cheveux.

92. M. : Ah ! Elle pourrait peut-être... euh... parler de ses cheveux, et puis quoi d'autre ?

93. Delphine : euh... et pis...

94. Mathieu : P't-êtr qu'elle est blonde ?

95. M. : Elle est blonde !

96. Delphine : Blanc.

97. M. : Blanc ?

98. Delphine : Non blond !

99. M : Ah , blond. D'accord.

100. Delphine : Blonde.

101. M. : Elle est blonde.

102. Martial : Elle peut dire : « J'ai les cheveux blondes ».

103. M. : Blonds. J'ai des cheveux blonds.

104. Mathieu : Moi, j'ai les cheveux de quelle couleur, j'sais pas moi... Je regarde là-bas (miroir)...

105. M : Alors, j'écris ?

106. Delphine : Oui.

107. M. : Qu'est-ce que j'écris ?

108. Delphine : et pis j'ai une couette.

109. Arcangela : Maîtresse toi tu as les cheveux noirs.

110. M. : Bruns.

111. Arcangela : Oui bruns.

112. M. : Alors qu'est-ce que j'écris ?

113. Delphine : J'ai les cheveux blonds.

*114. M. : J'ai/les/cheveux/blonds/.

115. Delphine : Et pis j'ai une couette.

116. M relit : J'ai les cheveux blonds **et** (accentué)

117. El (plusieurs) : une couette.

*118. M. : Une

119. El : *couette

120. Martial : Et tous les jours... et aussi tu peux marquer : « tous les jours j'ai des couettes sur mes cheveux ».

121. M. : Ah, ah, ah. Tu te peignes toujours comme ça ?

122. Delphine : Oui.

123. M. : Ah alors il a raison Martial, il avait bien remarqué.

124. M à Alan qui arrive : Tu prends une chaise Alan ?

125. M. : « et une chaise » (relecture) alors j'ai écrit.

126. : (...)

129. Delphine : Je travaille à S.A.B.

130. *M. : Je/travaille

131. Martial : à S.A.B.

132. M. : Alors... à S./ A. / . /

133. Delphine : B. , B.

134. M. : B.

135. (...)

PRODUIRE DES TEXTES EN GRANDE SECTION

153. M : ... On essaie de relire ce que... ce qu'on a écrit là, sur la feuille de Delphine.

154. Martial : Moi je sais qu'est-ce qui y'a écrit.

155. M. : En premier, on a dit ?

156. Martial :... qu'est-ce qui y'a écrit ici, ici, là.

157. Oui, alors ?

158. Mathieu : Moi je sais.

159. Martial : « j'ai cinq ans ».

160. M. : Alors où est-ce que c'est écrit « j'ai cinq ans » ?

161. Mathieu : Moi je sais, ici.

162. M. : Oui, c'est vrai : « J'ai/cinq ans ». Mais on a écrit autre chose avant. Elle a commencé par dire quoi ?

163. Delphine : « Je me lave les mains avec du savon »

164. M : Ah bé voilà ! Mais vas-y ; tu montres les mots.

165. M et Delphine : Je/me/lave/les/mains/avec

166. Delphine : le

167. M. : du

168. M et Delphine : savon.

169. M. : après ? J'ai

170. M et Martial : cinq ans

171. Delphine : J'ai cinq ans.

172. M. : Ensuite ?

173. Martial : « Je m'appelle Delphine ».

174. M. : Ah voilà.

175. M et Delphine : Je/m'appelle/Delphine

176. Martial : M@@@@@

177. Delphine : M@@@@@

178. M : M@@@@@. J'ai/les cheveux

179. plusieurs El : blonds.

180. M. : et/une

181. Delphine : couette.

182. M. : C'est écrit là « couette »

183. Martial : Tous les jours j'ai des couettes.

184. M. : Ah, ah , on l'a pas écrit, non on l'a pas écrit ! On a dit (chut) « et une couette ».

185. Delphine : une couette.

186. M. : C'est tout. Je/travaille/à

187. Delphine : S.-A.

188. M. : de B.

189. Delphine : B.

190. Cédric : I faut écrire : « tous les jours j'ai des couettes ».

191. M. : Eh oui ! C'est vrai, on l'a pas écrit comme ça. J'avais commencé à écrire euh... juste « une couette », alors.

192. Delphine : S. / A. de B./.

193. M. : Bon est-ce que vous voulez que l'on corrige alors, que l'on mette : « tous les jours une couette » ?
194. plusieurs él. : Oui
195. M. : Alors, où est-ce qu'on va l'ajouter alors ? « J'ai les cheveux blonds et... »
196. Mathieu : une couette.
197. M. : « tous les jours une couette », on va marquer. C'est ça ?
198. Delphine : oui, ici. (montre la fin du texte)
199. M. : Ah non, on va être obligé de le mettre là, là où on a écrit couette tout à l'heure.
200. Delphine : oui
- *201. M. : « J'ai les cheveux blonds et tous les jours une couette », alors là, ici, je vais mettre... je vais faire un petit, ben tant pis, je vais faire un petit truc comme ça, faire un petit comme ça là, ça veut dire que j'ai oublié un mot. Et on va écrire : tous/les/jours, on va ajouter, hein ? voilà.
202. Mathieu : une couette aussi.
203. M. : Une couette c'est déjà écrit, par contre.
204. Mathieu : Ah !
205. M. : Voilà. « J'ai les cheveux blonds et tous les jours une couette ».
206. Delphine : Moi je sais lire maintenant.
207. M. : Ah ben, tu commences, tu vois ? Tu commences.
208. Mathieu : Moi aussi, je commence à lire.
209. M. : voilà, on commence à voir qu'il y a des mots écrits...

BIBLIOGRAPHIE

- BRONCKART, Jean-Paul, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, 1985.
- BRUNER, Jérôme, *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987.
- BRUNER, Jérôme, *...Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, 1991.
- BRUNER, Jérôme, *Le développement de l'enfant.. Savoir faire savoir dire*, PUF, 1983.
- DELEAU, Michel, *Les origines sociales du développement mental*, Armand Colin, 1990.
- DYSON, Anne Haas, *Negotiating among multiple worlds. The Space/Time Dimensions of Young Children's Composing*, Center for the study of writing University of California, Berkeley, 1988.

PRODUIRE DES TEXTES EN GRANDE SECTION

- EDELMAN, Gerald M., *Biologie de la conscience*, Éditions Odile Jacob, 1992.
- GOODY, Jack, *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*, Éditions de Minuit, 1979.
- GROSSEN, Michèle, *L'intersubjectivité en situation de test*, Delval, 1988.
- VYGOTSKY, Lev S., *Pensée et langage*, Éditions Sociales, 1985.