

I - Introduction

*L'acquisition du langage peut s'étudier sous différentes approches. Nous avons choisi, dans notre équipe, d'analyser la construction de deux catégories d'éléments mis en œuvre dans toute utilisation du langage : tout d'abord, les **composantes cognitives** (processus et représentations ; ces notions seront explicitées plus loin), qui sont progressivement mises en jeu par l'enfant dans la compréhension, et, principalement, dans la production de discours ou textes ; ensuite, la **gestion d'ensemble** de ces composantes, telle qu'elle apparaît finalisée par une situation spécifique d'usage du langage ; cette gestion d'ensemble est traduite ici à travers la notion de **conduite langagière**.*

Plusieurs travaux sont évoqués dans cet article, qui visent ces deux questions ; certains ont été menés en collaboration avec d'autres membres du Laboratoire de Psychologie du Langage. Les recherches citées portent sur deux moments de l'acquisition : 1. les interactions entre l'enfant et sa mère, au moment où celui-ci produit ses premiers mots, puis manifeste les premières tentatives pour produire un discours narratif ; la période considérée s'étend de 16 à 40 mois, environ. 2. La succession des étapes à travers lesquelles se met en place une conduite langagière particulière, celle du récit, à l'oral ou à l'écrit. Bien qu'elles correspondent à une phase plus tardive de l'acquisition (environ 4 à 14 ans), ces recherches partagent avec les précédentes les cadres d'analyse théorique qui vont être présentés dans la première partie de l'article. Les parties suivantes illustreront la démarche adoptée, à l'aide de données déjà recueillies.

Laboratoire de Psychologie
du Langage
URA CNRS 666
Université de Poitiers

LA MISE EN PLACE DES CONDUITES LANGAGIÈRES : CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS ET PROCESSUS COGNITIFS CHEZ L'ENFANT

par **Eric ESPÉRET**

1. La mise en place des conduites langagières

Notre cadre général d'investigation peut être ainsi résumé : l'acquisition du langage par l'enfant correspondrait à la construction d'un répertoire de conduites langagières, en nombre fini et relativement limité quant aux types «purs»*. Cette construction s'effectuerait à partir d'une première conduite prototypique, bien qu'elle-même construite, celle du **dialogue** ; les suivantes s'en différencieraient peu à peu sous l'influence de facteurs exogènes (interactions avec l'entourage) et endogènes (traitement des informations reçues par l'enfant, entraînant des réorganisations de ses représentations).

Pour concrétiser ce point, je prendrai l'exemple suivant, appuyé sur nos recherches, et très schématisé : une mère et son enfant de 18 mois sont observés en train de «lire» conjointement un livre d'images, indépendantes les unes des autres : l'enfant (*moyen*, et non enfant de linguiste ou de psycholinguiste) en est au moment où il met en place et exerce cette conduite de dialogue : alternance des tours de parole, reprise mutuelle d'énoncés, vérification du partage du référent, etc ; par ailleurs, la plupart de ses énoncés sont de type

* Espéret, 1984, 1990a et b.

holophrastique (un seul mot, avec une fonction dépassant la simple référence). Cette conduite de dialogue constitue d'ailleurs l'un des cadres privilégiés de l'apprentissage de l'étiquetage verbal, selon des règles qu'a bien décrites Bruner sous le terme de *format**. On se situe ici au niveau de la protoconduite de dialogue. Quelques mois plus tard, la même dyade est observée dans une situation apparemment analogue ; mais cette fois, le livre regardé présente un petit récit, toujours en images. On peut de nouveau constater la conduite de dialogue, enrichie quant à la complexité des énoncés de l'enfant, quant aux initiatives que celui-ci prend, par exemple. Mais à cela s'ajoutent de temps en temps des interventions spécifiques de la mère, qui visent à favoriser chez l'enfant la production, encore embryonnaire, d'un récit : «il va arriver ce petit ours ; mais je ne le connais pas, tu n'en as pas encore parlé» ; ou «et pourquoi il fait ça maintenant ?» ; l'enfant est ainsi, en production conjointe, amené à mettre en place les premiers éléments de la conduite de récit (contexte de l'action, présentation des actants, etc.). Mois après mois, sous diverses influences non détaillées ici (par exemple, les récits faits à la maison*), il va devenir capable de raconter un événement observé ou vécu, de produire un récit autonome sur la base d'un livre, d'inventer lui-même une histoire, etc.

* Bruner, 1983 ; Ninio et Bruner, 1978

* Cf Cession, Kilen, Denkière & Rondal, 1987

De la même façon, à travers des situations spécifiques d'interaction, et parce qu'il en aura besoin, l'enfant mettra en place des conduites de description, d'argumentation, d'explication, par exemple. Des conduites langagières intermédiaires pourront aussi émerger : description et argumentation mêlées, et plus tard, insertion d'un récit dans une conduite argumentative. Ce cadre général étant posé, la tâche du psycholinguiste est alors de préciser les mécanismes psychologiques de chacune de ces conduites : il lui faut donc pouvoir indiquer la nature et les modalités de mise en œuvre des processus qui les sous-tendent, les représentations qui sont alors mobilisées, ainsi que les facteurs qui concourent à leur émergence ou à leur disparition.

2. L'analyse psycholinguistique des conduites langagières

Dans son état terminal d'acquisition, chaque conduite langagière typique est conçue comme le produit de deux sortes de processus cognitifs, ceux de planification et de contrôle, qui traitent et produisent des représentations spécifiques*. Les processus cités seraient actifs à différents niveaux structuraux du discours. Poursuivant l'exemple précédent du récit, on peut illustrer ainsi les phases de production d'une histoire par un adulte «compétent», qui veut distraire un jeune enfant : il y a d'abord sélection de cet objectif (plan pragmatique), puis activation d'un schéma de récit (représentation cognitive, correspondant au plan superstructural), qui va définir certaines contraintes sur les parties composant le discours à produire (présence d'une situation initiale, d'un événement, d'une résolution, et d'une évaluation, pour rester classique dans la définition du schéma narratif) ; ensuite, l'adulte va rechercher en mémoire à long-terme, et organiser les éléments susceptibles de constituer la trame de son récit (plan macrostructural ; il faut ainsi qu'il y ait un événement intéressant, des personnages attirants, admettons des elfes dans une forêt bizarre) ; pour dépasser un simple résumé, chaque partie du récit va faire l'objet d'une expansion : ajouts de détails cohérents, progression contrôlée de l'action décrite (plan microstructural). Enfin, chaque partie du récit va être mise en mots, selon des règles dépendant de la langue considérée (plans syntaxique et lexical).

* Espéret & Piolat, 1990

Bien évidemment, chaque planification ne se fait pas complètement avant la réalisation de la suivante ; il y a ainsi mise en mots de la première «idée» (première phrase de la situation initiale, par exemple), avant que l'ensemble du récit ne soit planifié au niveau macrostructural.

De plus, la mise en mots d'un fragment du récit peut rétro-agir sur la planification ultérieure : parce qu'il ne trouvera pas les mots nécessaires pour traduire une «idée» donnée, l'enfant pourra être amené à modifier celle-ci, et donc à changer la trame générale du récit. Enfin, un aspect important de l'acquisition consistera en une capacité croissante à gérer simultanément les différents plans évoqués.

C'est avec ce cadre théorique que nous avons essayé de rendre compte de la mise en place de plusieurs conduites langagières.

II - Les débuts de l'acquisition : les styles maternels interactifs

La majorité des auteurs admet que la construction des activités langagières chez le jeune

enfant ne peut résulter de l'action d'un seul type de facteurs. Ainsi, la mise en place des éléments cognitifs déjà évoqués implique nécessairement certains facteurs internes, comme le développement de capacités d'analyse et de stockage des informations. Mais elle nécessite aussi (facteurs externes) que l'enfant reçoive ces informations, selon des modalités particulières, qui vont caractériser les interactions avec l'entourage proche. Un aspect de ces interactions a été beaucoup étudié, le langage présenté au très jeune enfant, ainsi que les usages qui en sont alors faits. Ce langage particulier, qualifié de «modulé», ou d'«adapté», est maintenant bien connu quant à ses traits principaux : tendance à la simplification structurale et lexicale, accentuation des contrastes intonatoires, maintien renforcé de la cohérence discursive, etc.*. L'intensité et les modalités précises de son action, sur l'acquisition du langage par l'enfant, restent, elles, plus controversées. Pour qu'une telle action soit mise en évidence, il faut évidemment qu'il existe des variations d'un entourage à l'autre (si toutes les mères parlaient de la même façon à leur enfant, l'effet de ce langage, même s'il existe, ne pourrait plus être constaté) ; d'où l'idée de rechercher des styles maternels interactifs*. C'est cette démarche que nous avons adoptée ; la recherche qui suit en fournit un exemple.

* Cf Rondal, 1983

* Cf Espéret, 1990b, pour une présentation d'ensemble

Nous avons travaillé avec 6 dyades mère-enfant, qui ont été enregistrées chacune 5 fois à domicile. Les mères sont de profession libérale ou cadres moyens. Les enfants, 4 filles et 2 garçons, ont été sélectionnés sur la base de leur âge (21 à 28 mois), et de leur niveau de développement langagier, estimé à l'aide de la Longueur Moyenne des Productions Verbales (LMPV, équivalent du MLU anglophone*). Ils se situent tous dans la phase du passage de l'énoncé d'un mot à celui de 2 mots (LMPV compris entre 1 et 1.5). L'échantillon ainsi retenu reste très homogène, comparativement à beaucoup d'études classiques ; ce point est important, pour ne pas confondre variations interdyades et différences importantes dans les niveaux de développement. A chaque séance (tous les 15 jours), les conversations entre la mère et son enfant étaient enregistrées au magnétophone, en situation d'interaction libre ; l'expérimentatrice se tenait le plus loin possible de la dyade et notait certains comportements. Par ailleurs, les séances se déroulaient une fois que mère et enfant étaient devenus familiers des chercheurs, à travers plusieurs rencontres et discussions. Les données présentées ici concernent la transcription des 5 minutes qui suivaient la première minute, considérée comme une mise en route du dialogue. Sans entrer ici dans tous les détails de l'analyse et des résultats*, on peut résumer comme suit les points principaux de cette recherche. Le langage des 6 mères a été analysé sur trois dimensions adaptatives différentes :

* Cf Rondal et al., 1987 pour les aspects méthodologiques

* Cf Espéret & Guibourg, 1987 ; Espéret, 1988-89

1. son adaptation **formelle** : il s'agit essentiellement de la différence de LMPV, entre la mère et l'enfant. En effet, les résultats antérieurs semblent bien montrer que la construction du langage par l'enfant est facilitée par une différence pas trop importante entre la complexité formelle des énoncés maternels et de ceux que l'enfant est capable de produire.

2. son adaptation **dialogique** : celle-ci est principalement évaluée par le rapport calculé entre le volume de production maternelle et celui de l'enfant (indice de dominance maternelle) ; une mère peut parler plus, autant, ou moins que son enfant, quelle que soit la complexité de son langage. En fait, cet indice se révèle traduire aussi une gestion des tours de parole, qui incite plus ou moins l'enfant à participer au dialogue.

3. son adaptation **fonctionnelle** : cette analyse est la plus complexe. Elle repose sur une catégorisation de chacun des énoncés maternels, à travers une grille inspirée des travaux de Moerk et Rondal. Quatre grands types fonctionnels, comportant différentes sous-catégories, ont ainsi été distingués : incitations ou sollicitations (INCIT), feed-backs positifs ou négatifs (FBA), reprises des énoncés de l'enfant (REP), et apports personnels de contenu (APP). Les fréquences d'occurrence de chacun de ces 4 types ont permis, selon les résultats de la littérature, de déterminer une plus ou moins grande adaptation fonctionnelle. Le premier traitement des données ainsi obtenues, en termes de moyenne de groupe, confirme les résultats classiquement observés : adaptation du langage maternel, d'une séance à l'autre, tant pour l'aspect formel que pour les aspects dialogiques ou fonctionnels (cf. l'exemple de la figure 1, pour le LMPV). Par contre, l'analyse des patterns individuels fait apparaître de très fortes variations interindividuelles ; ainsi en est-il des différences de LMPV, dyade par dyade (figure 2), des aspects dialogiques

(dominance maternelle variant de 1.22 à 2.90, selon les dyades), ou fonctionnels (fréquence de chacun des 4 grands types d'énoncés, pouvant aller de 8 % à 50 %).

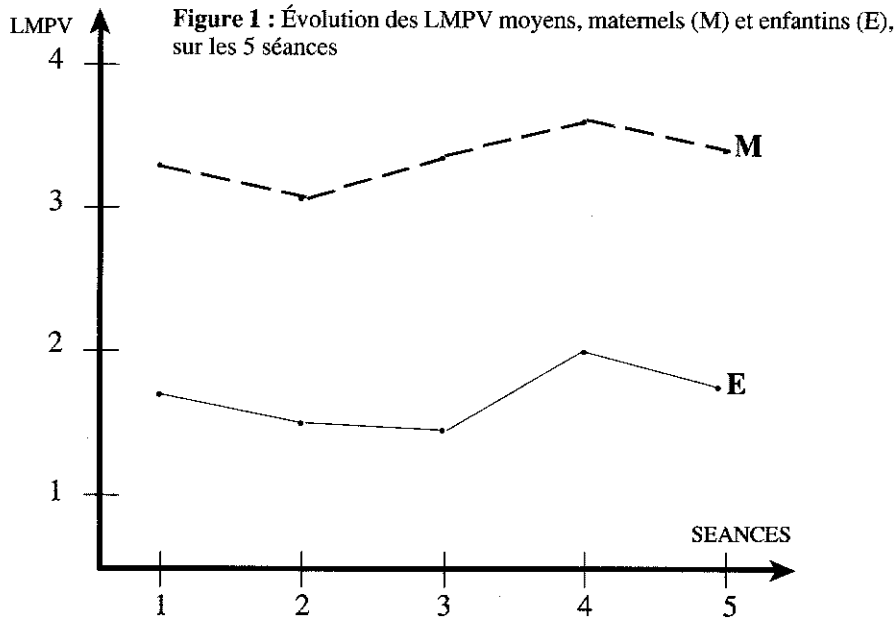
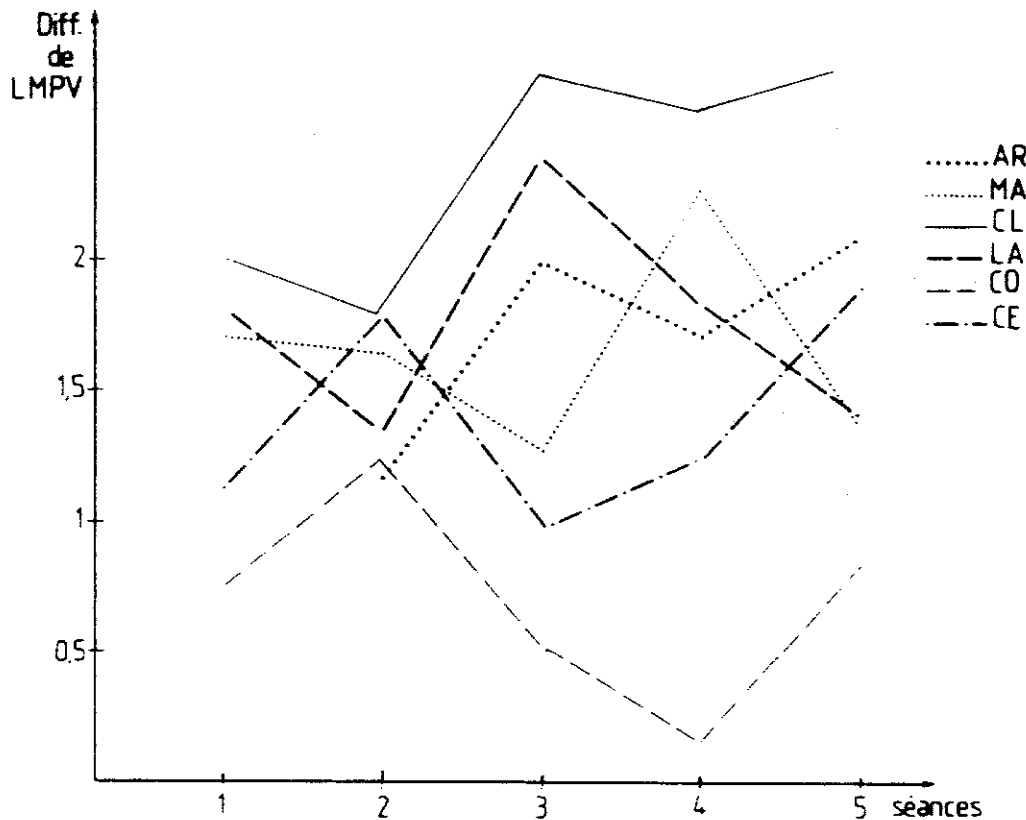


Figure 2 : Variation des écarts entre LMPV maternel et LMPV enfantin, pour chaque dyade, sur les 5 séances



Le tableau 1 (page 58) propose une synthèse, sans doute approximative, mais illustrative de ces résultats. Chaque mère est représentée quant à l'adaptation de son langage sur les trois dimensions déjà citées ; cette adaptation est relative au seul échantillon étudié ici, et non absolue. Ainsi, la mère de la dyade CO présente une adaptation formelle marquée (écart de LMPV moyen), une adaptation dialogique médiane, et une adaptation fonctionnelle plutôt positive. La «somme» de ces trois dimensions permet d'obtenir une image schématique de l'impact attendu du «style» maternel sur le niveau langagier de l'enfant. On s'aperçoit alors que le résultat présenté dans ce tableau correspond assez bien à l'ordination observée sur le LMPV des enfants.

Tableau 1 : Adaptation maternelle sur les 3 dimensions

Dyades	Adaptations	A. Formelle	A. Dialogique	A. Fonctionnelle	Effet
CO	(2.36)	++	—	+	+++
LA	(1.97)	=	+	+	++
CL	(1.19)	— —	— —	=	— — — —
CE	(2.08)	=	=	+	++
MA	(1.63)	=	=	—	—
AR	(1.22)	=	=	— —	— —

(= : Adaptation moyenne, relativement à l'échantillon ; ± : Adaptation plus ou moins marquée que la moyenne. Les nombres entre parenthèses, après les identifications des dyades, rappellent les LMPV des enfants).

En résumé, on constate des variations interindividuelles fortes dans le langage maternel modulé. Les trois dimensions distinguées semblent ainsi constituer des formes complémentaires d'adaptation (caractéristiques de «styles» ?), voire compensatoires entre elles, sur chacune desquelles cependant un niveau minimum doit être atteint pour favoriser la construction du langage. Nous avons, l'année suivante, mené une étude avec les trois dyades les plus typiques de cet échantillon ; il est alors apparu que les différences entre mères se retrouvaient, de façon stable, dans leur manière cette fois de guider les premières productions des enfants en matière de récit. On peut donc penser que ces modes interactifs jouent un rôle dans la construction des processus et représentations mis en œuvre par les conduites langagières complexes.

Ce type de recherche reste cependant à développer : nous connaissons encore assez peu les débuts de ces conduites, telles qu'une approche cognitive peut les analyser (on peut trouver de rares exemples dans certains travaux de Karmiloff-Smith (1985, 1988), ou de Fayol (1988)). De façon plus générale, la littérature présente encore trop peu de données relatives à la genèse de la production des discours. C'est cet aspect que nous voudrions maintenant illustrer.



III - Genèse de la conduite de récit

Depuis une dizaine d'années, nous avons tenté d'analyser les étapes à travers lesquelles les jeunes enfants mettaient en place la conduite de récit. Dans un premier temps, nous avons décrit les productions narratives successives, observées entre 4 et 11 ans en réponse à une demande explicite de production d'un récit avec ou sans support. Nous avons pu ainsi montrer* le rôle joué par le schéma narratif dans cette production : cette représentation cognitive particulière** permet en effet à l'enfant, au fur et à mesure de sa construction, de récupérer, d'organiser les éléments du récit et de guider leur mise en mots (cf. introduction) ; elle intervient aussi dans la gestion des marques linguistiques elles-mêmes, en particulier dans le choix des flexions verbales du passé, dont la fonction première semble d'abord narrative et non temporelle (marquage de l'opposition entre l'arrière-plan et l'évènement).

Ces premiers travaux, fondés sur une analyse à posteriori des productions, nous ont permis de confirmer l'interprétation que nous avançons de cette genèse ; mais ils n'autorisaient pas une analyse en temps réel («on-line») de la gestion cognitive des processus peu à peu maîtrisés par l'enfant. Aussi, dans un second temps, nous sommes-nous intéressés au déroulement pas-à-pas des opérations mises en œuvre, à l'aide de situations assistées par ordinateur. C'est l'une de ces recherches, menées en collaboration avec V. Gayoux, qui va illustrer cette démarche*.

* Espéret, 1984 ; Gaonac'h & Espéret, 1985 ; Espéret & Gaonac'h, 1986

** Cf Fayol, 1985

* Espéret, 1989 ; Gayoux, 1989

Figure 3 : Exemple de 2 écrans successifs

- Il se passe quelque chose
- Que peut-on dire de ce qui s'est passé ?
- Qui ? Où ? Quand ?
- Comment cela s'arrange-t-il ?

tout neuf	un jour
tout-à-coup	spatial
conduit	alors
tranquille	le vaisseau
enfin	dans
le robot	l'espace
le robot tout neuf conduit tranquille dans...	
suite..... ★	

Nous avons ainsi travaillé avec 3 groupes de 10 enfants, âgés en moyenne respectivement, de 7, 9 et 11 ans. Après une tâche de familiarisation avec le matériel (ordinateur, crayon optique), chacun d'entre eux, en situation individuelle, devait construire un récit, selon une procédure assistée : un premier écran présentait de façon aléatoire les différentes catégories du schéma narratif, dont chacune pouvait être choisie de 1 à 4 fois ; ce choix effectué déclenchait l'apparition d'un second écran, qui présentait une série de mots autorisant plusieurs constructions de phrases (cf. Fig. 3 page 58) ; certains de ces mots étaient des connecteurs narratifs, et revêtaient donc une fonction textuelle. Quand l'enfant avait construit une phrase, il la validait et revenait au premier écran. Tous ces choix s'effectuaient à l'aide d'un crayon optique, afin de supprimer ici la partie grapho-motrice de la rédaction. Il était aussi possible de gommer des mots, ou de relire l'ensemble du texte déjà rédigé. Le programme qui pilotait l'expérience (Scripval, mis au point par F. Farioli, Aix) enregistrerait automatiquement la séquence complète des actions (choix, retours, gommages, etc), ainsi que les temps consacrés à chacune d'elles. Les principaux objectifs poursuivis dans cette recherche étaient les suivants : vérifier la mise en place avec l'âge d'une planification macro-structurale, sous le contrôle du schéma narratif, planification située en début de production ; vérifier le coût moyen plus élevé de planification des mots à fonction textuelle. Les données obtenues confirment ces attentes, indiquant ainsi que 2 niveaux de planification semblent coexister, l'un concernant la structure d'ensemble du récit, l'autre la micro-planification au niveau de chaque phrase ; le premier est cependant plus long à se mettre en place, ce qui serait lié à la maîtrise du schéma narratif, émergeant en production vers 8-9 ans. Par ailleurs, on constate bien le coût temporel plus élevé des mots organisateurs, quelle que soit leur place dans la phrase.

D'autres recherches, notamment celles développées par V. Gayoux (1989), ont permis d'affiner ces résultats ; en particulier, il apparaît que les enfants plus âgés non seulement consacrent plus de temps à la planification macro-structurale, mais que celle-ci porte sur un empan de texte plus important.

Ce type d'approche n'autorise pas, évidemment, une généralisation immédiate et complète des résultats à toutes les situations de production de récits. Il constitue cependant la seule voie d'accès à une analyse fine de la gestion en temps réel des processus mobilisés. Il doit, par contre, être complété par des approches plus habituelles, requérant des productions en situation plus familière. Le troisième exemple qui va être présenté se rapproche de ce cas. Par ailleurs, la validité des mécanismes mis en évidence doit être testée en recourant à d'autres types de conduites langagières ; c'est ce que nous avons fait, avec la mise en place du discours argumentatif*, ce qui ne peut être développé ici.

* Espéret, Coirier, Coquin & Passerault, 1987

IV - Amélioration des récits produits à l'aide d'un entraînement

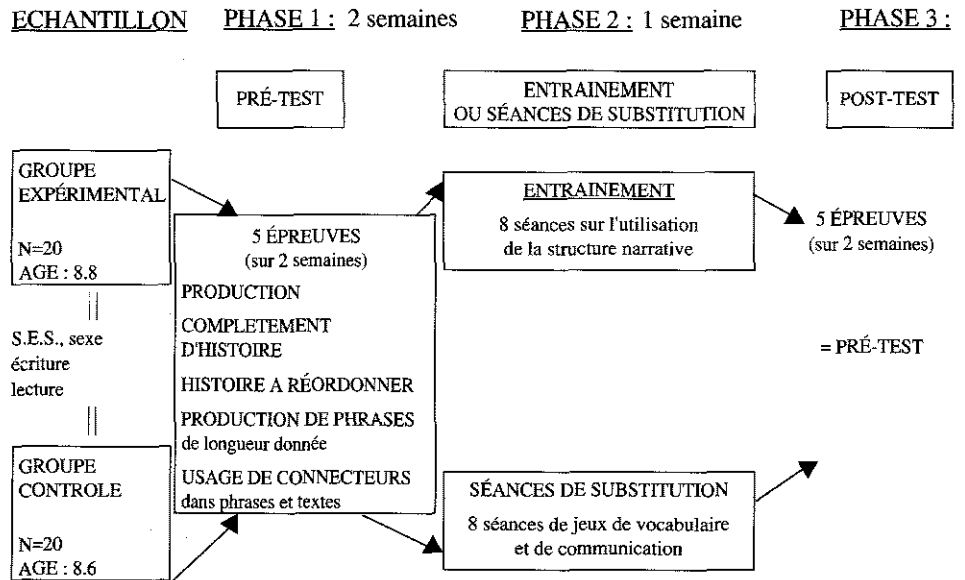
Nous admettons, on l'a vu, que parmi les représentations mobilisées par la production du langage, celles relatives aux caractéristiques du type de texte jouent un rôle central dans la gestion de cette production ; il en serait donc ainsi du schéma narratif pour les récits : celui-là contrôlerait la bonne organisation sémantique de ceux-ci. Plus même, sa maîtrise assurerait une meilleure planification au niveau des éléments linguistiques eux-mêmes : en effet, la planification macro-structurale, plus automatisée, demanderait moins de ressources cognitives, qui pourraient alors être consacrées aux planifications de plus bas niveau (construction syntaxique, choix lexicaux, par exemple). Un entraînement à la maîtrise consciente de cette représentation particulière devrait donc se traduire par une amélioration générale des récits produits. C'est ce que nous avons tenté de vérifier dans plusieurs recherches*. La plus récente en fournira un exemple direct.

Nous avons travaillé (avec l'intervention active de M-F. Ballaire et de V. Hinckel) en mettant en place un entraînement, de nature métacognitive, à la reconnaissance et à l'usage de la superstructure narrative conventionnelle. La procédure employée était la suivante : deux groupes de 20 enfants, pris dans 4 classes de CE2 (8.7 ans, en moyenne), avaient été constitués de façon appariée ; à chaque enfant du premier groupe, dit *expérimental*, correspondait un enfant du second, qualifié de *témoin*, ceci sur une série de critères (âge, niveaux en lecture et écriture, origine sociale, sexe, etc.). Le déroulement de l'expérience, schématisé par la figure 4, comportait tout d'abord un prétest, passé par les deux groupes, et composé de 5 épreuves permettant d'évaluer la maîtrise du langage écrit à différents

* Cf. par exemple, Chauvineau & Espéret, 1987 ; Espéret, 1989b

niveaux : production d'un récit à partir d'une phrase initiale ; récit à compléter, récit mélangé à remettre en ordre, production de phrases sous contraintes syntaxiques, et utilisation de connecteurs naturels. 13 indices étaient calculés sur ces 5 épreuves, qui visaient à évaluer les performances des enfants sur les 3 niveaux étudiés ici : superstructural (maîtrise du schéma narratif formel) ; macrostructural (construction sémantique des catégories narratives, soit les différents paragraphes cohérents constituant le récit) ; et microstructural (réalisation de phrases cohérentes et correctes).

Figure 4 : Echantillon et procédure



La seconde phase de l'expérience consistait en un entraînement régulier au maniement de la superstructure narrative, dans le groupe expérimental ; pendant 8 semaines, les enfants, deux par deux avec un expérimentateur, réalisaient des tâches, dont le détail ne peut être exposé ici, mais qui visaient toutes à leur faire progressivement acquérir une bonne maîtrise des composantes du schéma narratif. En parallèle, le groupe contrôle participait, dans des conditions analogues, à des séances substitutives comportant des jeux de vocabulaire et de communication.

Enfin, dans une troisième phase, les deux groupes passaient à nouveau les 5 épreuves du pré-test, ce qui constituait le post-test. Les différents résultats obtenus peuvent se résumer ainsi :

1. le groupe expérimental voit presque tous ses scores augmenter significativement entre le pré- et le post-test ; cette augmentation concerne les scores relatifs au niveau superstructural, ce qui est partiellement trivial, mais aussi les scores des autres niveaux. L'entraînement sur le premier niveau a donc produit aussi des effets sur les deux autres qui n'y étaient pourtant pas impliqués (par exemple, production améliorée sur le plan microstructural). Ce résultat conforte donc notre hypothèse générale.

2. Les augmentations significatives de scores, dans le groupe témoin, sont plus rares, mais existent ; elles traduisent un effet normal de la scolarité elle-même. Mais surtout, ce groupe ne présente pas d'amélioration, à la différence du groupe expérimental, sur les scores qui sont calculés sur des tâches de production textuelle : ses augmentations concernent donc essentiellement les tâches de type exercice (compléter une phrase avec un connecteur correct, par exemple).

On peut évidemment envisager des retombées didactiques à partir d'une telle recherche ; elles ont d'ailleurs été intégrées dans le travail d'une dizaine d'enseignants, animé par J. Chauvineau (1989). Mais, plus encore ici, cette démarche en termes d'entraînement nous a permis de vérifier nos hypothèses quant au déroulement de la production langagière, dans le cas des récits.

Les recherches précédentes fournissent ainsi quelques exemples des démarches adoptées pour rendre compte de la mise en place des différentes conduites langagières. Une telle démarche permet de mettre en relation les données de la psycholinguistique cognitive actuelle, et celles de l'analyse développementale du langage. C'est l'optique

que nous avons retenue, à l'instar de nombreux travaux menés dans différents pays.

Références

- BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire et savoir dire*. Paris, PUF.
- CESSION, A., KILEN, A., DENHIÈRE, G. & RONDAL, J-A (1987). Maman... Une histoire ! *Enfance*, n° 4, 335-351.
- CHAUVINEAU, J. (1989). *La conduite de lecture du récit au CE2*. Poitiers, CRDP.
- CHAUVINEAU, J. & ESPÉRET, E. (1987). Contrôle des processus de production textuelle en temps réel : tentative de transposition didactique. *Bulletin d'audiophonologie*, N° Spécial «Le contrôle de la production du langage», 3, 703-719.
- ESPÉRET, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. In M. Moscato & G. Piérait-Le Bonniec (Eds.), *Le langage : construction et actualisation*, Rouen, PUR.
- ESPÉRET, E. (1988). Adaptation du langage de l'entourage et développement linguistique de l'enfant : la recherche de styles maternels interactifs. *Bulletin de Psychologie*, 61, N° Spécial.
- ESPÉRET, E. (1989a). Micro- and macrostructural planning and control in production : approaches to the storytelling situation. In H. Mandl, E. de Corte, S.N. Bennett & H.F. Friedrich (Eds.), *Learning and instruction. European research in an international context*. Vol. 1, Oxford, Pergamon Press.
- ESPÉRET, E. (1989b). Training in narrative structure : effects on children's story writing at different structural levels. In P. Boscolo (Ed.), *Writing : trends in european research*, Padova, Upsel Editore.
- ESPÉRET, E. (1990a). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine-Grynberg (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitifs chez l'enfant*. Paris, PUF.
- ESPÉRET, E. (1990b). L'acquisition différentielle du langage. In M. Reuchlin, J. Lautrey, C. Marendaz & T. Ohlman (Eds.), *Cognition : l'individuel et l'universel*, Paris, PUF.
- ESPÉRET, E., COIRIER, P., COQUIN, D. & PASSERAULT, J-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatifs formel et naturel. *Argumentation*, 1, N° thématique «Argumentation and Psycholinguistics : developmental studies», 149-168.
- ESPÉRET, E. & GAONAC'H, D. (1986). The role of narrative schema on story production and recall : a longitudinal study. *Second European Conference on Developmental Psychology (ISSBD)*, Roma, September.
- ESPÉRET, E. & GUIBOURG, V. (1987). Children's participation in first dialogues with their mother : a differential analysis. *IXth Meeting of the ISSBD*, Tokyo, Juillet.
- ESPÉRET, E. & PIOLAT, A. (1990). Production : planning and control. In G. Denhière & J-P. Rossi (Eds.), *Texts and text processing*, Amsterdam, North-Holland.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FAYOL, M. (1988). Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit. In G. Piérait-le-Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*. Bruxelles, Mardaga.
- GAONAC'H, D. & ESPÉRET, E. (1985). Fonction des temps verbaux dans la production de récits libres : évolution génétique entre 4 et 8 ans. *Bulletin de Psychologie*, 38, Numéro Spécial «Psycholinguistique textuelle», 705-716.
- GAYOUX, V. (1989). Planning and control processes in a computer-controlled production task of narratives. In P. Boscolo (Ed.), *Writing : trends in european research*. Padova, Upsel Editore.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1988). A model of representational change in language acquisition. In *2nd Conference on the Basque Language*, Servicio central de publicaciones del gobierno vasco.
- NINIO A. & BRUNER, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- RONDAL, J-A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles, Mardaga.
- RONDAL, J-A., GHIOTTO, M., BRÉDART, S. & BACHELET, J-F. (1987). Age-relation, reliability and grammatical validity of measures of utterance length. *Journal of Child Language*, 14, 433-446.